

**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**

**Reijane Kívia dos Santos**

**Desenvolvimento da educação e a cultura da repetência: desafios ao PNE e Ideb**

Juiz de Fora  
2019

**Reijane Kívia dos Santos**

**Desenvolvimento da educação e a cultura da repetência: desafios ao PNE e Ideb**

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

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)

Santos, Reijane Kívia dos.

Desenvolvimento da educação e a cultura da repetência : desafios ao PNE e Ideb / Reijane Kívia dos Santos. -- 2019.  
102 f.

Orientador: Fernando Tavares Júnior

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

1. Rendimento educacional. 2. Retenção. 3. Realização educacional. I. Tavares Júnior, Fernando, orient. II. Título.

**REIJANE KÍVIA DOS SANTOS**

**DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E A CULTURA DA REPETÊNCIA:  
DESAFIOS AO PNE E IDEB**

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.

Aprovada em: 15/07/2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior

---

Luiz Flávio Neubert

---

Karina Hernandes Neves

## **AGRADECIMENTOS**

Chegar aqui não foi fácil, mas, olhando para o meu caminho, para minha trajetória, posso perceber a grandeza do amor de Deus e a perfeição em tudo que Ele faz. Obrigada, Senhor, por iluminar os meus passos e me proporcionar tantas vitórias. Agradeço a meus familiares, em especial aos meus pais, que são, sem sombra de dúvidas, a base forte da minha vida. Agradeço ao meu companheiro, pela compreensão e incentivo. Agradeço, ainda, aos meus amigos e colegas de trabalho, pelo apoio e ajuda. Enfim, pessoas especiais que de alguma maneira participaram desta jornada, com uma palavra de incentivo, um sorriso encorajador... Muito obrigada por todo o tipo de apoio que recebi durante esta caminhada. Com esse sentimento de gratidão, venho dividir com vocês cada pedacinho de mais esta vitória, o título de Mestre. Sei que não alcançamos nada sozinhos, reconheço e valorizo quem me apoia, quem cuida de mim e me sorri com sinceridade.

O que dizer aos familiares... Mais uma conquista está se realizando em minha vida e junto com ela vem o meu agradecimento especial. É difícil declarar em palavras o que sinto a quem representa TUDO em minha vida. Isso porque, se hoje comemoro mais uma conquista, tudo se deve principalmente a vocês, minha família. Como galhos de uma árvore, todos nós crescemos em direções diferentes, mas a nossa raiz continua sendo a mesma. Destaco aqui os meus pais, minha raiz, obrigada, pai, o senhor não pôde me acompanhar até aqui, mas se faz presente em meu coração sempre, sei que está comigo o tempo todo, sei que estará sempre... Obrigada, mãe, sempre cuidando de mim. Meus irmãos queridos, longe ou perto, sei que sempre posso contar com vocês. Meu companheiro, que sempre me apoiou e incentivou nesta caminhada. Família, presente de Deus...

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar a problemática da distorção idade/ano nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola de Sardoá, interior de Minas Gerais, por nós nomeada Escola X. A questão da distorção idade/ano, que ganhou força a partir da década de 1980, persiste até a atualidade, gera efeitos negativos para a educação, para o aluno e para o país, consubstanciando-se como um desafio a ser superado. Para compreender o problema, retomaram-se algumas discussões, construídas a partir de diferentes estudos, que permitiram compreender o fenômeno e analisar seu processo. Analisamos ainda o contexto local, os atores envolvidos, a proposta pedagógica praticada pela escola e os indicadores da Escola X, coletados no SIMADE, sobre os resultados das avaliações internas, e da Fundação Lemann e Meritt, referentes aos resultados das avaliações externas. Depois das análises, percebemos problemas de rendimento e fluxo, ficando clara a relação direta da distorção idade/ano com a cultura da repetência presente na Escola X. O alto índice de reprovação tem gerado um grande contingente de alunos com distorção idade/ano, demandando turmas de correção de fluxo. Embora, para evitar a reprovação, os alunos tenham direitos garantidos tanto para ações de reforço e de novas oportunidades e tempo de aprendizagem, quanto para a possibilidade de aceleração de estudos, as metodologias adotadas pela Escola X não têm sido eficazes para minimizar esse problema. Assim, buscando melhorar os indicadores de rendimento e o fluxo da Escola X e, conseqüentemente, diminuir os índices de distorção idade/ano, propomos uma intervenção a partir de um plano de ação educacional. O referido plano propõe um conjunto de ações que, somadas, podem contribuir com a proposta pedagógica da escola no combate à reprovação e, conseqüentemente, à distorção idade/ano. Como os problemas analisados coincidem com os da maioria das escolas públicas do país, o presente estudo pode contribuir para diminuir o índice de distorção idade/ano de outras escolas que compartilham dessa problemática.

Palavras-Chave: Rendimento educacional. Retenção. Realização educacional.

## **ABSTRACT**

The objective of this work was to analyze the problem of age / year distortion in the final years of Elementary School in a school in Sardoá in the state of Minas Gerais, which we named School a X. The issue of age / year distortion, which gained strength from the decade of 1980, continues to the present day, has negative effects for education, for the student and for the country, consubstantiating as a challenge to be overcome. In order to understand the problem, some discussions were made, based on different studies that allowed to understand the phenomenon and analyze its process. We analyzed the local context, the actors involved, the pedagogical proposal practiced by the school and the indicators of School X, collected in SIMADE, on the results of internal evaluations, and the Lemann and Meritt Foundation, regarding the results of external evaluations. After the analysis, we perceive problems of yield and flow, making clear the direct relation of age / year distortion with the culture of repetition present in school X. The high failure rate has generated a large contingent of students with age / year distortion, demanding classes of flow correction. Although, to avoid reproach, students have guaranteed rights for both reinforcement actions and new opportunities and learning time, as well as for the possibility of accelerating studies, the methodologies adopted by School X have not been effective in minimizing this problem. . Thus, in order to improve the income and flow indicators of School X and, consequently, to reduce age / year distortion rates, we propose an intervention based on an educational action plan. The said plan proposes a set of actions that, together, can contribute with the pedagogical proposal of the school in the fight against the reprobation and, consequently, of the age / year distortion. As the problems analyzed coincide with those of most public schools in the country, the present study may contribute to reduce the age / year distortion index of other schools that share this problem.

Key words: Educational efficiency. Retention. Educational achievement

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Evolução do IDEB da Escola X.....	73
Figura 2	IDEB da Escola X em 2017 .....	74
Figura 3	Resultado do 1º bimestre da turma do 2º Ano do Ensino Médio da Escola X .....	75



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de servidores por área de atuação da Escola X em 2018 ....	32
Quadro 2	Cronograma de ações e de monitoria .....	82

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	IDEB da Educação Básica Pública do Brasil 2007 – 2017 .....	27
Tabela 2	IDEB brasileiro na Educação Básica Pública 2007 – 2017 .....	30
Tabela 3	Situação das escolas de acordo com o resultado do IDEB .....	35
Tabela 4	IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola X 2007 – 2017.....	36
Tabela 5	Taxas de distorção idade/ano da Rede Pública de Educação - Anos Finais do Ensino Fundamental 2013 – 2016 .....	37
Tabela 6	Taxas de rendimento escolar dos anos finais do Ensino Fundamental em 2016 .....	38
Tabela 7	Movimentação dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola X no ano de 2018 .....	38
Tabela 8	Indicadores de rendimento e fluxo dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola X 2016 – 2018 .....	40
Tabela 9	Situação dos alunos das turmas do Projeto Telessala dos anos 2016, 2017 e 2018 da Escola X .....	45
Tabela 10	Situação em 2019 dos alunos das Telessalas 2016, 2017 e 2018 da Escola X .....	45
Tabela 11	Idade correspondente a cada etapa da Educação Básica, no percurso escolar regular .....	52

## LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARPE	Comissão de Construção, Ampliação e Reconstrução dos Prédios Escolares do Estado
CARRPE	Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios Escolares do Estado
CEE	Conselho Estadual de Educação
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SNE	Sistema Nacional de Educação
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1. CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DA DISTORÇÃO IDADE/ANO ...	17
1.1. DISTORÇÃO IDADE/ANO: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO .....	18
1.2. PNE: DESAFIOS E PROPOSTAS.....	24
1.3. RENDIMENTO E IDEB.....	29
1.4. A ESCOLA E SEU CONTEXTO.....	32
1.4.1. INDICADORES DE FLUXO DA ESCOLA X .....	37
1.4.2. PERFIL DOS ALUNOS DA ESCOLA X COM DISTORÇÃO IDADE/ANO .....	40
1.4.3. AÇÕES IMPLEMENTADAS PELA ESCOLA X NO COMBATE À DISTORÇÃO IDADE/ANO .....	43
2. FATORES QUE INFLUENCIAM NO FLUXO ESCOLAR SOB DIFERENTES OLHARES: A ESCOLA EM FOCO.....	51
2.1 FATORES QUE INFLUENCIAM NO FLUXO ESCOLAR.....	51
2.2 DISTORÇÃO IDADE/ANO E SUAS CONSEQUÊNCIAS .....	55
2.3 MEDIDAS QUE ANTECEDEM A REPROVAÇÃO .....	58
2.4 TURMAS DO PROJETO TELESSALA DA ESCOLA X.....	63
2.5 EGRESSOS DAS TURMAS DA TELESSALA DA ESCOLA X.....	67
2.6 UM OLHAR A PARTIR DE CASOS DE SUCESSO .....	69
2.6.1 ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM AS CONTRIBUIÇÕES DE ALUNO MONITOR .....	69
2.6.2 MONITORIA COMO FERRAMENTA AUXILIAR .....	71
2.6.3 MONITORIA NA ESCOLA DO CAMPO: ALUNOS AJUDANDO ALUNOS ...	73
2.6.4 ALUNO MONITOR .....	74
3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	77
3.1 PROJETO EFEITO PIGMALEÃO.....	78
3.2 REUNIÃO COM TODA A EQUIPE ESCOLAR PARA APRESENTAR O PAE87	
3.3 QUADRO 2: AÇÕES A SEREM EXECUTADAS PELA EQUIPE GESTORA.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	92
REFERÊNCIAS .....	94
ANEXO A- CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO PARA O PROJETO EFEITO PIGMALEÃO.....	99

<b>ANEXO B- REGISTRO DA PONTUAÇÃO DO PROJETO EFEITO PIGMALEÃO.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO C- FICHA DO ALUNO MONITOR E ALUNO MONITORADO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO D- FICHA LITERÁRIA .....</b>	<b>102</b>

## INTRODUÇÃO

O acesso à Educação Básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, é direito garantido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), assegurado, inclusive, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Vale destacar que a LDB prevê, ainda, no artigo 32, a duração do Ensino Fundamental de 9 anos, devendo a criança ingressar aos 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental, concluindo a etapa aos 14. Já para o Ensino Médio, o artigo 35 da mesma lei prevê a duração de três anos, sendo a faixa etária dos alunos dos 15 aos 17 anos (BRASIL, 1996).

A despeito da garantia legal, Catellane e Zibetti (2016) afirmam que o percurso escolar não tem se cumprido de forma linear e com a duração prevista pela legislação. Para essas autoras, muitos alunos continuam passando pelo processo de escolarização sem aprenderem o mínimo necessário, resultando em um contingente de excluídos ao qual a escola não tem conseguido ajudar. Essa exclusão da ou na escola, segundo Bahia (2002), é consequência do fracasso escolar que “dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência” (BAHIA, 2002, p. 36 *apud* FERRARO<sup>1</sup>, 1999). Para Arroyo (2008), não se pode confundir fracasso com reprovação, uma vez que o fracasso escolar é consequência de fatores intraescolares – incluindo-se, nesse caso, a reprovação – e extraescolares. Em suas palavras:

[...] uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação. Entretanto, desescolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e

---

<sup>1</sup> FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 22-47, 1999.

disciplinares. Inspira-nos a idéia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso (ARROYO, 2008, p. 34).

A repetência é consequência de muitos condicionantes e, conforme afirma Arroyo (2008), constitui um dos causadores do fracasso escolar. Tavares Júnior e Costa (2018) esclarecem que o entendimento das escolas sobre como lidar com o problema não está surtindo efeitos positivos. Constantemente, nota-se que as escolas não assumem o fracasso como sendo seu, pesando a mão no “julgamento” (aprovação x reprovação) dos alunos, reprovando, assim, os julgados fracassados. Assim, Tavares Júnior e Costa (2018) sinalizam que “[...] um ano a mais não produz benefício algum para o aluno retido em relação à maturidade social, auto-conceito ou atenção, ou mesmo à avaliação dos professores sobre seus resultados” (TAVARES JÚNIOR e COSTA, 2018, p. 94 *apud* SHEPARD & SMITH, 1989<sup>2</sup>). Além disso, Tavares Júnior e Costa (2018) destacam outros pontos negativos proporcionados pela reprovação, que reforçam a ineficácia desse procedimento tão presente nas escolas.

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

Urge, então, uma mudança de postura dos atores educacionais, uma vez que o contexto atual reflete uma cultura de exclusão dentro das escolas, consequência, dentre outros fatores, de condições socioeconômicas, fato afirmado por Tavares Júnior e Costa (2018), segundo os quais “aqueles que são reprovados pertencem em geral a grupos desfavorecidos social e educacionalmente” (TAVARES JÚNIOR E COSTA, 2018, p. 96). Tais reflexões motivaram as inquietações que norteiam este trabalho.

Vale destacar que o olhar dado pela presente pesquisa se baseia na minha trajetória na educação na rede municipal de Sardoá, iniciada em 1996, quando ainda

---

<sup>2</sup> SHEPARD, Lorrie. & SMITH, Mary Lee. (Eds.). *Flunking grades: Research and policies on retention*. London: Falmer Press, 1989.

cursava o 3º ano do Ensino Médio. Já na rede estadual, comecei em 1998 e permaneço desde então. Nessa época, cursava o 2º ano da faculdade de Licenciatura em Ciências, Plena em Matemática, concluído no ano 2000. Passei por muitas escolas e, durante a maior parte desse tempo, atuei como professora, tendo também ocupado o cargo de vice-diretora e, desde 2016, atuo como diretora da Escola X.

A escola localiza-se no centro da cidade de Sardoá – MG, que tem a população de 5.594 habitantes (IBGE, 2010). A cidade é pequena e, conforme dados coletados (IBGE, 2010), possui área de 141,904 km², tendo completado, em 2018, 55 anos. A origem do nome “Sardoá” vem de uma espécie de mineral, o “toá”, que foi utilizado nos alicerces das primeiras moradias construídas. É um mineral macio, que, em linguagem indígena, é chamado de “Sardoá”, que quer dizer “pedra mole”. A escola atende aos alunos da zona urbana e rural do município e de municípios limítrofes.

Por ser uma cidade pequena e de interior, a maioria das pessoas se conhece, mora perto e se ajuda. Como já afirmado por Tavares Júnior e Costa (2018), fatores externos, como a situação social e educacional, interferem na vida escolar. Assim, essas especificidades, típicas de cidadezinhas do interior, ajudam os profissionais da escola a identificar, com mais facilidade, os problemas enfrentados por cada aluno.

A jurisdição da escola, a única estadual do município, é a Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A escola ministra os ensinos Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA, em três turnos, chegando, ao final de 2018, com 530 alunos, num total de 22 turmas, com um total de 80 funcionários para atendimento dessa demanda. Os alunos, por sua vez, ficaram divididos em 281 no Ensino Médio, 210 no Ensino Fundamental, 21 no Projeto Telessala e 18 na EJA.

O Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, datado de 2018, traz informações atualizadas e completas. Tal documento assume papel de destaque, pois permite a construção detalhada do perfil da comunidade escolar e suas demandas. Contudo, é importante refletir se a prática na instituição tem sido, efetivamente, orientada por tal documento.

Iniciei meu trabalho nessa instituição em 2005. O índice de distorção idade/ano tem, ao longo dos anos, se constituído como parte das discussões entre



os professores, especialistas e equipe gestora, pois sempre foi um desafio. A despeito disso, a escola tem se mantido inerte, sem propor ações com vistas a atenuar as taxas de distorção idade/ano. Para que possa haver uma mudança nesse quadro, é preciso compreender os fatores que desencadearam o problema na escola, propor ações que visem atenuar tais números e aprimorar a qualidade da educação, tal qual dispõe o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024).

O PNE (2014 – 2024), em sua meta 7, busca a qualidade da Educação Básica com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, estabelecendo, como média nacional para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2017, a nota 5,0, para os anos finais do Ensino Fundamental.

A nota atingida pela escola no IDEB, em 2017, nos anos finais do Ensino Fundamental, foi de 4,2, indicando, assim, que a escola apresenta problemas de fluxo escolar e aprendizagem. Esse fato é confirmado pela Fundação Lemann e Meritt (2018), encontrando-se a escola em estado de atenção<sup>3</sup> com relação ao IDEB. Por outro lado, o Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE aponta grande número de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da escola com distorção idade/ano, entre os anos de 2016 e 2017.

Vale destacar que a presente pesquisa toma como pressuposto que o aluno está em situação de distorção idade/ano, quando tem diferença de dois anos entre a idade do aluno e a idade prevista para a série. Nesses casos, a LDB prevê, na alínea b, inciso V, do artigo 24, possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta como questão norteadora: quais fatores desencadearam no grande número de alunos com distorção idade/ano e quais ações a equipe gestora da Escola X pode implementar para diminuir as taxas de distorção idade/ano nos anos finais do Ensino Fundamental?

A pesquisa busca compreender os fatores que desencadearam o grande número de alunos com distorção idade/ano em 2016 e 2017 na Escola X, propor ações que visem atenuar tais números e aprimorar a qualidade da educação. Objetiva-se ainda: i) descrever as ações efetuadas pela escola com vistas a atenuar as taxas de distorção idade/ano na referida escola; ii) descrever os resultados dos

---

<sup>3</sup>**Estado de Atenção:** Escolas em situação de atenção cresceram no IDEB, porém, não atingiram sua meta e estão abaixo de 6,0, tendo o desafio de crescer para atingir as metas planejadas.

alunos egressos da turma de 2017 do Projeto Telessala da Escola X no 1º ano do Ensino Médio em 2018; iii) analisar as ações e as possibilidades de intervenção pela perspectiva dos professores e equipe gestora sobre as taxas de distorção idade/ano na escola estudada; e iv) propor ações que visem à redução do número de reprovações e evasões dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola X.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de apontar os fatores que desencadearam o grande número de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com distorção idade/ano, o insucesso dos egressos do Projeto Telessala, bem como nossa parcela de responsabilidade enquanto agentes participantes do processo educacional, para melhoria da qualidade da educação da Escola X.

No capítulo 1, apresentaremos um panorama dos índices de distorção idade/ano no contexto nacional, estadual e local. A intenção desse capítulo é traçar um diagnóstico da escola, demarcando o contexto de pesquisa, descrevendo a escola, seus indicadores, o perfil dos alunos em distorção idade/ano, as ações propostas no Projeto Político Pedagógico – PPP e pela Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG e suas implementações pela escola.

No capítulo 2, analisaremos com maior profundidade os fatores que influenciam no fluxo escolar, dialogando com a literatura. Além disso, buscaremos compreender as consequências desse problema não só para a qualidade da educação, mas para o aluno e, ainda, a destinação dos recursos educacionais. Ainda nesse capítulo, apresentaremos casos de sucesso, em que a adoção de práticas geradas dentro das escolas trouxe avanços na melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, no rendimento e fluxo escolar.

O terceiro e último capítulo, que traz uma proposta de intervenção à luz de pesquisas nesse campo e influenciadas por experiências de sucesso, proporá ações que possam contribuir para a resolução dessa equação de desigualdade que se instalou dentro das escolas. O entendimento não é de igualar as oportunidades, mas, sim, de estabelecer como objetivo a igualdade de resultados.

## 1. CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DA DISTORÇÃO IDADE/ANO

Este capítulo, de caráter descritivo, tem por objetivo apresentar o caso de gestão que trata do desenvolvimento da educação e a cultura da repetência: desafios ao PNE e IDEB. Mais especificamente, busca descrever os fatores que desencadearam o grande número de alunos com distorção idade/ano nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2016 e 2017, na Escola X, propondo ações que visem atenuar tais números e aprimorar a qualidade da educação.

Para tanto, está organizado em 4 seções. A primeira apresenta as leis, decretos e pareceres que regem a Educação Básica, no que tange ao acesso e à permanência dos alunos, bem como à duração das etapas de ensino e à qualidade da educação, com o objetivo de situar o caso de gestão legalmente, partindo de um contexto mais amplo (nacional) para um mais específico (local).

A segunda seção aprofunda um pouco mais a questão da qualidade da educação, mais especificamente a proposta da meta de número 7 do PNE, apontando os principais desafios para o alcance dessa meta.

A terceira seção apresenta um comparativo do IDEB nacional, estadual, municipal e da escola em foco, relacionando o impacto do fluxo escolar com o resultado do IDEB.

Já a quarta e última seção apresenta a Escola X, fazendo uma descrição minuciosa do contexto em que está inserida, bem como dos instrumentos de gestão e dos aspectos e demandas da rotina escolar. Para tanto, serão consultados o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico, Resoluções e Ofícios encaminhados pela SEE – MG, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação – SIMAVE e o Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, visto que a escola planeja as suas atividades a partir desses instrumentos.

Ainda nessa última seção do capítulo 1, serão apresentados e discutidos os desafios e as dificuldades enfrentados pela gestão da Escola X no desenvolvimento e implementação de ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação, bem como para a melhoria dos índices do fluxo da escola em foco.

## 1.1. DISTORÇÃO IDADE/ANO: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO

Esta seção busca destacar as políticas públicas direcionadas à garantia da qualidade da educação que, no decorrer das últimas décadas, assumiu diferentes sentidos. Os esforços no sentido de oferta de uma educação de qualidade não têm reverberado em resultados satisfatórios, evidenciados pelos indicadores de aprendizagem e fluxo escolar.

Ao longo das últimas décadas, a preocupação com a qualidade da educação, segundo Oliveira e Araújo (2000), foi percebida de três formas: primeiramente, estava associada à oferta de vagas; posteriormente, à descontinuidade do fluxo ao longo do Ensino Fundamental e, por último, aos resultados dos sistemas de avaliação baseados em testes cognitivos. Assim, é preciso compreender esses “sentidos” atribuídos à qualidade da educação, na busca por uma percepção de que essa qualidade resulta de um conjunto indicadores os quais englobam, dentre outros, as três percepções acima, ao mesmo tempo.

Após 1940, de acordo com Oliveira e Araújo (2000), houve uma ampliação quantitativa da escolarização. Por esse motivo, o primeiro indicador de qualidade estava ligado à oferta de vagas, buscando garantir a possibilidade de acesso.

[...] a partir de 1940 a política de ampliação das oportunidades de escolarização concentrou-se, basicamente, na construção de prédios escolares, na compra de material escolar, muitas vezes de segunda categoria, e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2000, p. 9).

Segundo Oliveira e Araújo (2000), esse fato gerou obstáculos ao público<sup>4</sup> que começou a frequentar a escola pública. Como não dispunham das mesmas experiências culturais dos grupos que já tinham acesso à escola, embora nela ingressassem, tinham problemas no prosseguimento dos estudos. Além disso, as escolas não estavam preparadas para receber essa nova demanda.

Ao final da década de 1980, ainda de acordo com Oliveira e Araújo (2000), atingia-se uma expressiva taxa de repetência, o que, segundo eles, evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira. Dessa forma, apesar

---

<sup>4</sup> Aqueles que não frequentavam a escola e passaram a frequentar pela ampliação da oferta de vagas.

do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, o problema não mais estaria ligado à oferta de vagas: “os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2000, p. 10). Esses fatos foram observados por Parente e Lück (2004, p.19), que apontam novos desafios:

[...] a ampliação da oferta e da cobertura da demanda educacional no Ensino Fundamental expandiu-se significativamente, na década de 1980, alcançando, ao fim desta, 85% de cobertura da clientela desse nível de ensino. Na década de 1990, ocorreu a quase universalização da oferta e da cobertura no Ensino Fundamental, que indica nova problemática a ser enfrentada: a da busca de qualidade da educação nesse nível de ensino para que o sistema educacional alcance a plena universalização do atendimento, o que deverá incluir o acesso, a permanência e a conclusão da escolaridade obrigatória.

Diante do exposto, entende-se que, antes da Constituição Federal de 1988, a concepção de qualidade e a ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais enfatizam as ideias de maior produtividade, com menor custo e controle do produto, ou seja, sem uma preocupação direta com a qualidade. A Constituição Federal de 1988 estendeu a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental a todos, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). “Isto implicava com relação aos poderes públicos, a obrigação de oferecer o ensino fundamental a todos aqueles que não o tivessem concluído, independente da idade” (HORTA, 1998, p. 30). Com a Emenda Constitucional nº 59 – EC nº 59, de 11 de novembro de 2009, acrescentaram-se no texto as idades contempladas pelo ensino obrigatório, vigorando a seguinte redação:

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 (BRASIL, 2009).

Além disso, a Emenda Constitucional nº 59 “[...] estabeleceu o prazo de implantação progressiva até 2016 para sua plena realização. No entanto, não foi o que foi observado. Para agravar, observou-se nos últimos anos a retração das ações para efetivação desse direito/dever” (TAVARES JÚNIOR, 2018, p. 8). Antes disso, a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, previa a duração de 08 anos para o Ensino Fundamental e 03 anos para o Ensino Médio e as idades correspondentes para cada etapa de ensino. Em 06 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 ampliou para 09 anos a duração do Ensino Fundamental, ficando com a seguinte redação:

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 [...] Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos (BRASIL, 1996).

Com o processo de universalização da escola que foi se constituindo, de acordo com Tavares Júnior (2018), o grande problema não estaria mais ligado à questão do acesso à escola, mas ao tempo de permanência dos alunos nessa instituição e à qualidade do ensino. Segundo o autor, “mais importante é 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” (TAVARES JÚNIOR, 2018, p. 8).

Quando Tavares Júnior (2018) destaca a questão da permanência e aprendizagem escolar, está nitidamente preocupado com os indicadores de rendimento<sup>5</sup> e fluxo escolar<sup>6</sup>. Para ele, a questão da qualidade da educação é medida por esses indicadores. Parente e Lück (2004) também abordam essa problemática. Segundo elas, apesar de o Brasil encerrar a década de 1990 no esforço para a universalização do atendimento educacional, inicia o ano 2000 com graves problemas relacionados à permanência e aprendizagem, destacando os índices de evasão e repetência. Conforme essas autoras:

[...] a pouca diminuição dos índices de evasão e repetência, os quais não evoluíram na mesma perspectiva, tendo em vista o que emerge como amplamente significativo, que é compreender os processos que são levados a efeito para corrigir o problema, sendo a correção da distorção idade–série um desses mecanismos propostos na segunda metade daquela década (PARENTE e LÜCK, 2004, p. 19).

---

<sup>5</sup> Os **indicadores de rendimento** se referem à situação final do aluno ao final de um período letivo declarada no Censo Escolar, podendo ser aprovado, reprovado ou ter abandonado a escola durante aquele ano letivo.

<sup>6</sup> Os **indicadores de fluxo escolar** avaliam a transição do aluno entre dois anos consecutivos, considerando os seguintes cenários possíveis: promoção, repetência, migração para EJA e evasão escolar.

O grande desafio, segundo Prado (2000), é romper com a cultura da repetência, visando à efetiva correção do fluxo escolar e à consequente eliminação da defasagem idade/ano e de todos os problemas dela derivados. Essa percepção de que a descontinuidade do fluxo comprometia a qualidade da educação “fez com que a década de 1990 fosse marcada pela tendência de regularização do fluxo no ensino fundamental” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2000, p. 10), principalmente por conta da promulgação da LDB, que garantiu a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (BRASIL, 1996). Com relação a essa nova política de correção do fluxo escolar, “a nova LDB oferece o amparo legal e a flexibilidade necessários à sua implantação” (PRADO, 2000, p. 51), dispondo, em seu Art. 24:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: [...] b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (BRASIL, 1996).

A partir de 1997, o Ministério de Educação – MEC – incentiva políticas estaduais e municipais para combater o problema da distorção, adotando a nomenclatura “Aceleração da Aprendizagem” para o seu programa (PARENTE e LÜCK, 2004, p.21). Parente e Lück (2004) evidenciam diferenças relacionadas à nomenclatura adotada pelo governo, visto que o foco da correção do fluxo seria de gestão e de caráter quantitativo, enquanto a avaliação se remete à identificação de séries avançadas pelo aluno, ou seja, adequação da série cursada à idade. No caso da aceleração da aprendizagem, o foco seria pedagógico, voltado para o desenvolvimento do aluno e para o quanto ele aprendeu. Assim, Parente e Lück (2004, p.32) destacam que a intenção do MEC, com o programa, seria

[...] fazer não que o aluno simplesmente passasse para séries posteriores, mas sim que se tornasse capaz de adquirir conhecimentos necessários, como condição para a sua cidadania e a continuidade de aprendizagem. O objetivo principal de tais programas seria o de integrar o aluno à série correspondente à sua idade, promovendo e assegurando a capacidade de sucesso contínuo em sua escolarização.

Para tanto, e ainda com suporte na LDB, em seu artigo nº 24, V, Parente e Lück (2004, p. 33) afirmam que a intenção do programa seria o estabelecimento de

uma nova dimensão para a avaliação da aprendizagem, na qual os aspectos qualitativos poderiam se sobrepor aos quantitativos. Assim,

para o professor, importa saber e aferir o que e como o aluno aprende. Exigem a reflexão contínua sobre suas ações e a orientação da prática pedagógica. Para o aluno, conduzem à auto-avaliação, a fim de que desenvolva consciência de seu talento e esforço.

Segundo essas autoras, o sucesso do aluno nos programas de aceleração está condicionado ao resgate da sua autoestima. Desse modo, os profissionais precisam desenvolver uma expectativa positiva em relação ao aluno, o que o estimula a enfrentar desafios e a acreditar que pode aprender, garantindo-lhe melhores resultados. Outros que defendem essa proposta são Tavares Júnior e Costa (2018, p. 91), segundo os quais “quando os professores colocam expectativas mais elevadas sobre os alunos, eles tendem a apresentar desempenho cada vez melhor”. A respeito disso, as teorias de Rosenthal e Jacobson, no livro *Pigmalion in the classroom*<sup>7</sup>, deram sentido às expectativas e provaram que as expectativas dos professores influenciam os alunos e seus resultados escolares. Leal (2007, p. 54), em seu estudo sobre essas teorias, destaca:

Tal como com Pigmalião que se apaixonou pela sua obra (Galateia), também o professor, à semelhança de Pigmalião, apaixonando-se pela obra que vai criando (os alunos), dar-lhes-á vida, ou seja, alimentando expectativas positivas quanto aos alunos, fá-los-á render mais intelectualmente.

Segundo o autor, “é praticamente irrefutável que a expectativas elevadas (auto ou heteroexpectativas) corresponde sempre (ou quase sempre) a um maior sucesso escolar” (Ibidem, p. 172). Assim, [...] “o professor tornar-se-ia num verdadeiro Pigmalião na escola e contribuiria para um maior sucesso dos alunos” (Ibidem, p. 69) e que [...] “incorpora um enorme potencial que deve ser explorado” (Ibidem, p. 73). Dessa forma, o autor propõe que:

[...] se se conseguir que os professores tenham expectativas mais elevadas sobre as capacidades dos seus alunos, é de admitir que essa crença reverta a favor dos mesmos, na medida em que o professor tenderá a agir no sentido de potenciar a motivação dos

---

<sup>7</sup> ROSENTHAL, Robert; JAKOBSON, Lenore **Pygmalion in the classroom**. New York: Holt; Rinehart; Winston, 1968.



alunos, o que contribuirá para ajudá-los a obter um melhor e maior desenvolvimento de capacidades intelectuais (Ibidem, p. 56).

Parente e Lück (2004, p. 15), entretanto, afirmam que os programas de correção de fluxo, por si sós, são insuficientes para resolver o problema da distorção idade/ano:

[...] a estrutura rígida e tradicional da escola, com um sistema de seriação, permeado pela cultura política e pedagógica de exclusão, seletividade, reprovação e retenção é fator que pode prejudicar o aluno com dificuldade de aprender. Mesmo mecanismos de correção da distorção idade-série não escapam aos valores dessa cultura, o que significa, nessa perspectiva, o não funcionamento de tais técnicas.

Segundo as autoras, seria necessária, então, uma transformação cultural, passando da cultura da repetência para a cultura do sucesso. Com isso, não se deveria fazer como fora feito antes da década de 1960, culpabilizando o aluno pelo fracasso escolar. “Ela parte do princípio de que a escola e o professor só dão certo quando o aluno dá certo” (PARENTE e LÜCK, 2004, p.16). O fato é que, ao analisar os resultados das avaliações em larga escala, a indicação é de que, mesmo com os esforços em torno da busca por Educação Básica de qualidade, as medidas em torno da equalização do problema não foram suficientes, permanecendo a questão ainda carente de solução.

Desde muito, as avaliações em larga escala “mediante testes padronizados como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB ou o PISA - *Programme for International Student Assessment*, têm contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro e a questão da qualidade do ensino” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2000, p. 16). Tavares Júnior e Neubert (2014, p. 28) resumem bem o processo de implantação do SAEB no Brasil:

O Saeb teve início em 1990, por meio de uma avaliação amostral de escolas públicas urbanas, em quatro séries (1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>) do ensino fundamental e testes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (avaliou-se redação na 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> série). Repetiu-se o formato em 1993. Todavia, seus resultados não eram comparáveis. Em 1995, adotou-se a Teoria da Resposta ao Item (TRI) para elaboração de testes e escalas, mensuração dos resultados e padronização de procedimentos. Passou-se a avaliar os anos finais dos ciclos fundamentais e médio. A partir de 2001, apenas avaliou-se Língua Portuguesa e Matemática.

Vale lembrar, porém, que Oliveira e Araújo (2000, p. 18) consideram que “os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino”, pois “pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados”. Além disso, fatores externos têm influência direta no desempenho aferido nesses testes: “podem estar associados a várias ocorrências, como reformas educacionais, sejam elas parciais ou amplas; alterações contextuais, como melhoria nas condições de vida da clientela; dentre outras”. Portanto, “quanto mais próximo ao aluno, mais viável é a identificação desses fatores e a mensuração de seu efeito sobre o desempenho” (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2014, p. 28).

Nesse sentido, os resultados dos sistemas de avaliação baseados em testes cognitivos começam a ganhar força no direcionamento das políticas públicas, das quais se destaca o Plano Nacional da Educação – PNE (2014 – 2024), pois “o PNE projeta metas estimando aproximadamente o desenvolvimento da proficiência média com ganhos de 17 pts. a cada edição do PISA (intervalos de três anos) e elevação do IDEB em 0,3 a cada biênio” (TAVARES JÚNIOR; SIMÃO, 2016, p. 89).

Assim, os debates têm se voltado em torno “dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e seu desmembramento em seus dois componentes principais: rendimento e desempenho” (TAVARES JÚNIOR; SIMÃO, 2016, p. 87). Segundo Tavares Júnior *et al* (2015), dentre outros objetivos, o PNE (2014 – 2024) busca a universalização do Ensino Fundamental; a regularização da relação idade série, diminuindo a evasão e a repetência; a adoção de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela; a melhoria da qualidade da Educação Básica e do fluxo escolar e da aprendizagem.

## 1.2. PNE: DESAFIOS E PROPOSTAS

Não é de hoje que o foco das políticas educacionais tem sido influenciado pela preocupação com a qualidade da educação. Porém, mesmo “com a universalização do acesso, começaram os debates em torno da qualidade da educação e a avaliação passou a ser um importante elemento, tendo se expandido em todo o Brasil” (NEVES, 2012, p. 20). A Constituição Federal de 1988 foi um marco nesse sentido, trazendo o “padrão de qualidade como direito de todos e dever do Estado” (CURY, 2014, p. 1065), dispendo, em seu Art. 206, que “o ensino será

ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

Oliveira e Araújo (2000) destacam que isso implica criar as condições de efetivação desse princípio constitucional como nova dimensão do direito à educação. Para eles, “o reconhecimento dessa necessidade não nos exime, pesquisadores da área de educação, do desafio e da responsabilidade de traduzir o “padrão de qualidade” num conjunto de indicadores passível de exigência judicial” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2000, p. 21). Ainda sobre essa questão da qualidade do ensino, a Constituição Federal de 1988 prevê a criação de um plano nacional para a educação, legislando em seu art. 214:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: [...] III - melhoria da qualidade do ensino; (BRASIL, 1988).

Para Cury (2014, p. 1059, grifo do autor), “a *melhoria* supõe uma posição antecedente abaixo do padrão e que busca uma perfectibilidade. O melhor é uma referência de qualidade mais elevada ao que lhe é comparado”. O autor destaca que, de acordo com o art. 214 da Constituição Federal de 1988, não existe situação recomendável para os resultados da educação escolar, mas, sim, uma demanda por melhoria. Outro dispositivo legal que se soma à Constituição Federal no sentido de garantir a qualidade do ensino é a LDB. Essa questão é posta em vários momentos do texto, merecendo destaque:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IX - garantia de padrão de qualidade; [...] Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; [...] Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. [...] Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. (BRASIL, 1996)

O primeiro Plano Nacional da Educação foi criado cerca de 8 anos após a determinação da Constituição Federal de 1988, em 1996, para vigorar de 2001 a 2011. Surgiu da Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, mas, “foi acanhado em relação a seus objetivos. Colocar as crianças todas na escola atende apenas a uma dimensão (acesso) do processo de escolarização” (TAVARES JÚNIOR *et all*, 2015, p. 3).

Tavares Júnior *et all* (2015, p. 3), conquanto reconheçam avanços em algumas direções no PNE 2001 – 2011, ao estudarem o diagnóstico desse plano, afirmam: “encontravam-se evidências que já mereciam atenção à época” [...] “muitas crianças matriculadas no ensino fundamental ultrapassavam a idade regular”. Isso confirma seu fracasso, pois a questão do acesso não mais seria o foco principal, mas, sim, a questão da “correção das distorções idade-série, devido ao do atraso no percurso escolar por motivo da repetência e evasão” (Idem). Assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB assumiu um importante papel no direcionamento das políticas públicas, pois, no que tange à qualidade do ensino, “sua aferição está relacionada diretamente ao IDEB, que se tornou a principal referência para acompanhar a melhoria das escolas e redes, bem como para balizar investimentos e políticas” (Idem), seguindo o disposto pelo Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que prevê:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

Tal Decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em que o “MEC assume um protagonismo compartilhado com os poderes públicos dos outros entes federativos” [...] “terão o seu foco voltado para a aprendizagem e seus resultados com apoio na formação continuada” (CURY, 2014, p. 10). Segundo o autor, a iniciativa é reflexo do fracasso do PNE (2001 – 2011).

Para Cury (2014), apesar do fracasso do PNE (2001 – 2011), ele trazia uma meta de realização de uma Conferência Nacional de Educação que avaliasse o PNE em curso e projetasse um novo. Isso se fez em 2010, já com suporte da Emenda

Constitucional nº 59/2009, que ampliou o esforço para a garantia da qualidade da educação como disposto na Constituição:

*Ela trouxe novos dispositivos capazes de dar um outro alento à qualidade da educação. Ressalte-se a ampliação da obrigatoriedade na faixa etária entre 4 e 17 anos, da extensão dos programas suplementares a toda educação básica e respectivos recursos como elementos constantes da garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (CURY, 2014, p.11, grifo do autor).*

Assim, passou a vigorar o seguinte texto:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] III - melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2009).

Todavia, só em 25 de junho de 2014, aprova-se o novo PNE (2014 – 2024), Lei nº 13.005, que coloca como diretriz a melhoria da qualidade da educação e a destinação de recursos públicos em educação proporcionais ao Produto Interno Bruto – PIB, assegurando o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade:

Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] IV - melhoria da qualidade da educação; [...] VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade (BRASIL, 2014).

É importante ressaltar que a preocupação com a qualidade está interligada com a melhoria do fluxo escolar, pois, conforme aponta Neves (2012), ao se analisar o resultado do IDEB, a nota ideal é consequência de uma escola que não reprova e todos os alunos aprendem. A meta 7 do PNE (2014 – 2024), partindo desse pressuposto, propõe garantir o “aprendizado adequado na idade certa” (BRASIL, 2014) e “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014). Consoante afirmam Tavares Júnior e Simão (2016), o PNE (2014 – 2024) é um

avanço no alcance da qualidade da educação, pois estabeleceu prazos e diretrizes para as políticas educacionais da década, bem como metas e estratégias a serem alcançadas. Tais metas referem-se tanto a resultados quanto a objetivos gerais a serem alcançados pelo conjunto da sociedade.

Percebe-se um grande esforço na implantação de mecanismos legais, bem como de promoção de políticas públicas de garantia do direito a um ensino de qualidade. Porém, os dados da tabela 1 indicam que ainda temos uma enorme distância para a efetivação desse direito.

**Tabela 1: IDEB da Educação Básica Pública do Brasil 2007 – 2017**

IDEB	Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Meta	Nota Atingida	Meta	Nota Atingida	Meta	Nota Atingida
<b>2007</b>	3,9	4,0	3,5	3,5	3,4	3,2
<b>2009</b>	4,2	4,4	3,7	3,7	3,5	3,4
<b>2011</b>	4,6	4,7	3,9	3,9	3,7	3,4
<b>2013</b>	4,9	4,9	4,4	4,0	3,9	3,4
<b>2015</b>	5,2	5,3	4,7	4,2	4,3	3,5
<b>2017</b>	5,5	5,5	5,0	4,4	4,7	3,5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados da Fundação Lemann e Meritt (2018)

Diante do exposto, após quatros anos de vigência do PNE (2014 – 2024), a constatação é de que a meta 7 do PNE (2014 – 2024) está longe de ser atingida. Isso porque, apesar de notórios avanços, os resultados ainda não refletem uma educação de qualidade. Verifica-se que a qualidade é pior à medida que se avança no processo de escolarização. Outra questão preocupante é a queda nos indicadores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. “[...] O IDEB sintetiza em um único indicador dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país: Fluxo e Aprendizado” (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2018).

O indicador de fluxo escolar avalia a transição do aluno em dois anos consecutivos, considerando os seguintes cenários possíveis: promoção, repetência, migração para EJA e evasão escolar. Já o aprendizado é refletido pelo rendimento escolar, que é a situação final do aluno no final do período letivo: aprovação, reprovação ou abandono escolar durante aquele ano letivo. Assim, os dados do IDEB acima apontam para o grande desafio para efetivação do direito à educação

de qualidade: vencer as barreiras da pouca aprendizagem, melhorando, com isso, o desempenho, bem como aumentar a taxa do fluxo escolar.

### 1.3. RENDIMENTO E IDEB

O IDEB é um indicador que permite verificar a situação da educação no país, estados, municípios e unidades escolares. É calculado a partir da multiplicação da nota padronizada em Português e Matemática da Prova Brasil, pela porcentagem de aprovação apuradas pelo censo escolar. A Fundação Lemann e Meritt (2018, grifo do autor) apresentam uma definição clara para o IDEB:

O Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza uma escala que vai de 0 a 10.

[...] Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) em 2007, o Ideb sintetiza em um único indicador dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país:

**Fluxo:** representa a taxa de aprovação dos alunos;

**Aprendizado:** corresponde ao resultado dos estudantes no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, e a Aneb, avaliação amostral do Saeb, que inclui também a rede privada.

Essa quantificação numérica, que combina fluxo e aprendizagem, expressa em valores que vão de 0 a 10, vai indicar o andamento dos sistemas de ensino. A repetência e a evasão, portanto, são barreiras frente ao fluxo, que é calculado considerando apenas a aprovação. “Considera-se um fluxo 100% aquele que o aluno conseguiu ser aprovado. O índice varia de 0 a 1, que este seria o fluxo perfeito” (NEVES, 2012, p. 19). Tendo em vista “a relação marcante entre a taxa de distorção idade/ano e a taxa de repetência, ou seja, a repetência na maioria das vezes produz a defasagem distorção idade/ano escolar” (NAZARI, 2012, p. 82), é necessário um estudo desse fenômeno para a política educacional, a qual “possui impactos sobre a eficiência e eficácia do sistema de educacional” (NAZARI, 2012, p. 82 *apud* VIDAL; COSTA; VIEIRA<sup>8</sup>, 2005). Assim, destaca-se o conceito de fluxo escolar, que ajuda na compreensão da questão problema da distorção idade/ano,

---

<sup>8</sup> VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Leandro Oliveira e VIEIRA, Sofia Lerche. Ensino Fundamental: fim de um ciclo expansionista. **Análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD**, 2005.

objeto de estudo desta pesquisa. Assim, segundo Nazari (2012, p. 82 *apud* INEP, 2012):

Fluxo Escolar: Trata-se da análise de comportamento da progressão dos alunos pertencentes a uma coorte, em determinado nível de ensino seriado, em relação a sua condição de promovido, repetente ou evadido. O aluno matriculado em determinado Ano no início do ano letivo  $t$ , encontrar-se-á em somente uma das três condições, no início do ano letivo  $t + 1$ : (1) Promovido – se, tendo sido aprovado no Ano anterior; (2) Repetente – matriculou-se no mesmo Ano que cursou no Ano anterior; e (3) Evadido – Não se encontra matriculado em qualquer Ano do nível de ensino em questão.

Configura-se a situação de distorção idade/ano, quando há diferença de dois anos entre a idade do aluno e a idade prevista para a série. Assim, o problema da distorção idade/ano escolar está ligado ao índice de reprovação e evasão. No primeiro caso, quando o aluno atinge duas reprovações e, no segundo caso, quando o aluno fica, no mínimo, dois anos sem estudar e retorna à escola.

Segundo Lück e Parente (2007, p. 29), o problema da distorção idade/ano escolar “é grande e crônico, demandando ações robustas e globais para superar seus efeitos na vida dos alunos e nos indicadores de qualidade da educação”. Dessa forma, urge a necessidade de alternativas de combate à evasão e à repetência, pois, conforme afirma Setubal (2000), o abandono/evasão e repetência são fatores fundamentais para a ocorrência de distorção idade/ano escolar.

Os dados do IDEB brasileiro demonstram o impacto negativo do problema da descontinuidade do fluxo. De acordo com Nazari (2012), o IDEB é um indicador que combina desempenho na Prova Brasil com o rendimento escolar (aprovação), multiplicando-se esses dois indicadores, representado pela fórmula:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji};$$

em que,

$i$  = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

$N_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade  $j$ , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

$P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$ ; (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2018).

Assim, em uma escola que atingiu a nota 5,94 na Prova Brasil e teve um índice de aprovação de 0,93 (a cada 100 alunos 93 foram aprovados), seu IDEB



será de 5,5. Ou seja, quanto menor o percentual de aprovação escolar (fluxo), menor é o IDEB, como demonstra a tabela 2.

**Tabela 2: IDEB brasileiro na Educação Básica pública 2007 – 2017**

Ano	Anos Iniciais do Ensino Fundamental			Anos Finais do Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Aprendizado	Fluxo	IDEB	Aprendizado	Fluxo	IDEB	Aprendizado	Fluxo	IDEB
2007	4,69	0,85	4,0	4,49	0,78	3,5	4,20	0,76	3,2
2009	5,04	0,88	4,4	4,67	0,80	3,7	4,35	0,78	3,4
2011	5,25	0,90	4,7	4,73	0,82	3,9	4,33	0,78	3,4
2013	5,33	0,92	4,9	4,72	0,84	4,0	4,20	0,81	3,4
2015	5,74	0,92	5,3	4,97	0,84	4,2	4,25	0,82	3,5
2017	5,94	0,93	5,5	5,09	0,86	4,4	4,24	0,83	3,5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados da Fundação Lemann e Meritt (2018)

Desde a sua criação em 2007, o IDEB tem sido a principal ferramenta diagnóstica e norteadora da Educação Básica. Assim, para as escolas “a adoção do IDEB, com a conseqüente valorização do fluxo e da qualidade, pode ser um passo significativo rumo a uma nova direção” (TAVARES JÚNIOR *et all*, 2012, p. 65). Assim, os dados da tabela 2 revelam que, à medida que se avança nas etapas de ensino, diminuem-se a aprendizagem e a aprovação e, conseqüentemente, o resultado do IDEB, evidenciando a má qualidade da Educação Básica no Brasil, fato apontado por Neves (2012, p.23 *apud* FOGAÇA<sup>9</sup> 1994), como sendo a maior questão do sistema educacional brasileiro. Em suas palavras:

[...] uma análise mais atenta dos números que caracterizam o desempenho do sistema educacional brasileiro mostra que, hoje, a questão maior diz respeito ao fracasso escolar, ou seja, a baixa qualidade do ensino oferecido, que gera altos percentuais repetência, motiva a evasão e acaba por ocasionar um “congestionamento”, no fluxo escolar e a distorção da relação idade-série, inclusive deixando de liberar vagas para aqueles que alcancem a idade de ingresso no sistema.

Portanto, os resultados do IDEB brasileiro indicam problemas de aprendizagem e de fluxo, cabendo a cada órgão e unidade de ensino um estudo interno aprofundado, no sentido de buscar as causas do problema e, a partir daí, traçar os rumos, conforme orientam Tavares Júnior *et all* (2012).

<sup>9</sup>FOGAÇA, Azuete; SALM, Cláudio. Qualificação e competitividade. REIS João Paulo; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti. (Org.). **Modernidade e Pobreza**. São Paulo: Nobel, 1994.

#### 1.4. A ESCOLA E SEU CONTEXTO

Como fora anteriormente mencionado, o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola pesquisada, datado de 2018, traz informações atualizadas e completas, permitindo a construção do perfil institucional.

Os registros do PPP dão conta de informações de moradores antigos, residentes no município, visto que a escola funciona desde 1925. A instituição iniciou seu funcionamento em duas casas cedidas por particulares com a denominação de “Escola Isolada de Sardoá”. Em 1957, passou a ter a denominação de “Escola Singular”, com 04 classes. Em 1960, passou a “Escolas Combinadas” de Sardoá, funcionando em casas paroquiais cedidas pela Cúria Diocesana de Governador Valadares. A partir de 1971, a referida escola passou a funcionar em prédio cedido pela prefeitura local (ESCOLA X, 2018).

A escola foi criada pela Lei Estadual nº 16.244, de 08 de maio de 1974, com o ensino de 1ª a 4ª séries do então 1º grau. A extensão de série – 5ª a 8ª do Ensino Fundamental foi autorizada através da resolução nº 3.409/80 e 3.476/80, publicada no Diário Oficial de MG, de 09 de fevereiro de 1980, p. 04, coluna 05. Em 21 de janeiro de 1985, foi criado o então ensino de 2º grau, conforme Decreto nº 24.400, publicado no MG de 22 de março de 1985, p. 17, substituído pelo Ensino Médio, autorizado de acordo com a portaria nº 264/85, publicada no Diário Oficial de MG de 28 de março de 1985, p. 15, coluna 03.

O curso regular de suplência foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, conforme portaria nº 594, de 14 de janeiro de 1992, publicada no Diário Oficial de MG, de 09 de julho de 1992, p. 12, coluna 01. A partir de 1998 foi extinto, tendo sido transferida a responsabilidade para a Prefeitura Municipal pelo processo de municipalização. Conforme decreto nº 16.244, de 06 de julho de 1974, depois de passar por várias denominações, a escola passou a ter o nome atual em homenagem a uma professora, por ter sido ela uma das primeiras professoras do município. O atual prédio, construído pela Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios Escolares do Estado – CARRPE e Comissão de Construção, Ampliação e

Reconstrução dos Prédios Escolares do Estado – CARPE<sup>10</sup>, em convênio com a Prefeitura Municipal, foi entregue em 1º de março de 1980. Em 2001, o prédio escolar passou por uma ampla reforma e ampliação, tendo sido reinaugurado em 17 de setembro de 2002. Em 2011, passou por mais uma reforma e construção de uma quadra poliesportiva e novamente foi reinaugurado em 13 de julho de 2012.

Como fora anteriormente dito, a jurisdição da Escola X é a Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A escola ministrou, no ano de 2018, os ensinos Fundamental, Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos e Telessala, em três turnos. A escola iniciou o ano de 2018 com 671 matrículas, num total de 22 turmas. Conforme dados de Minas Gerais (2018), aproximadamente 54% desses alunos são da zona rural, estando cerca de 42% no Ensino Fundamental e 58% no Ensino Médio. Como fora mencionado, 80 funcionários atuaram para atendimento dessa demanda, conforme quadro 1.

**Quadro 1: Número de servidores por área de atuação na Escola X em 2018**

Quantidade	Área de atuação
01	Diretor
03	Vice-Diretor
01	Secretária
05	Assistente Técnico de Educação Básica (ATB)
02	Especialista em Educação Básica (EEB)
03	Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB)
01	Professor em Ajustamento Funcional como Apoio na
13	Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)
15	Professor de Atendimento Educacional Especializado
36	Professor de Educação Básica (PEB)
80	Total

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no PPP da Escola X

Após cinco anos da última reforma, sem que tenha havido um processo de manutenção, a escola se encontrava em situação precária, com problemas hidráulicos, elétricos e de pequenos reparos. Nos últimos anos, o estado de Minas Gerais vem enfrentando uma grave crise financeira que tem comprometido a regularidade de repasse de recursos para as escolas. A gestão atual, que assumiu

<sup>10</sup> **CARRPE e CARPE:** responsáveis por todos os procedimentos que envolvessem intervenções físicas nos prédios educacionais, foram os órgãos públicos que mais projetaram e construíram edifícios escolares em Minas Gerais (1958 – 1987).

em 2016, praticamente dedicou o primeiro ano para diagnóstico geral da situação da escola, tanto na questão da qualidade da educação oferecida, quanto na gestão administrativa, financeira e de pessoal, ou seja, foi um ano de aprendizado.

No começo de 2017, a equipe gestora, em comum acordo com os servidores da escola, decidiu propor melhorias na instituição, definindo ordem de prioridades e metas. Para tanto, foram necessárias parcerias de servidores, alunos, pais, comunidade, dentre outros. Todas as melhorias, bem como a gestão dos recursos arrecadados pela escola, são acompanhadas pelos alunos, servidores e comunidade escolar. As decisões e a fiscalização ficam a cargo dos seus representantes no colegiado escolar, juntamente com a equipe gestora. Desde então, a instituição vem melhorando, tendo tido destaque como uma das escolas mais bonitas e organizadas de toda a região. Atualmente, a escola não enfrenta problemas com indisciplina, danos aos equipamentos, mobiliários e ao prédio, bem como roubos e vandalismos. Contudo, nem sempre foi assim. Segundo relatos de pais, alunos, membros da comunidade e servidores, essa mudança de comportamento se deve, principalmente, às melhorias conquistadas de forma compartilhada e à abertura para o protagonismo juvenil nessas melhorias e no suporte à gestão.

As afirmações da comunidade escolar são unânimes em dizer que a escola está mais bonita, atrativa e aconchegante. Os alunos participam da escolha dos cardápios, do uniforme, da decoração da escola e em várias outras demandas. Além disso, várias sugestões deles são consideradas e incorporadas no PPP da escola, como aulas de música, judô, xadrez e artesanato para os alunos do Tempo Integral e, no contraturno, treinamento para competição em jogos escolares. Todas essas conquistas têm proporcionado um clima positivo na escola.

Não se pode deixar de evidenciar outra ação muito importante na melhoria do clima escolar, que foi a implantação de sinal musical. Músicas previamente selecionadas marcam a troca de professores e permanecem tocando nas horas vagas, como o recreio. Percebeu-se que a música é uma excelente ferramenta para propiciar um ambiente alegre e, ao mesmo tempo, tranquilo. Destacam-se, ainda, vários projetos desenvolvidos pela escola, muitos dos quais já estão previstos no calendário escolar, sendo de extrema aceitação pelos alunos, como a festa junina, festa à fantasia que acontece no dia do estudante, feira da cultura, participação nos jogos escolares, festival de música, dentre outros. As ações implementadas pela

escola tiveram efeitos diretos na melhoria da disciplina dos alunos. Esse fato é confirmado pela redução do número de ocorrências disciplinares dos alunos de 2016 para 2018. Além disso, registrou-se um avanço de 0,5 do IDEB de 2015 para 2017, o que pode sinalizar que esses efeitos também podem ter alcançado a melhoria da aprendizagem. Confirma-se, assim, o proposto por Vinha *et all* (2017, p. 09) que destacam:

[...] é crescente a corrente em educação que defende uma postura distinta: ao invés de focar nos “problemas”, é mais construtivo as escolas desenvolverem ações para a promoção do “bem-estar” de todos na escola. Para isso, é preciso investir na melhoria da qualidade do clima escolar, por meio de uma gestão aberta às mudanças; da implantação de estratégias sistêmicas que promovam a valorização e promoção de apoio de todos, na escola; de um olhar contínuo para os processos de melhoria do ensino; da garantia de uma escola acolhedora, segura e justa; do exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo; do cuidado com uma boa comunicação e transparência; do estímulo à participação estudantil e da comunidade, nas decisões da instituição (criação de comunidades democráticas), de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do pertencimento.

Parece, então, que a escola caminha no sentido certo e suas ações favorecem o clima positivo na escola. Conseqüentemente, isso deve ter efeito direto na aprendizagem dos alunos, ou seja, contribui para a melhoria da qualidade da educação, conforme afirmam Vinha *et all* (2017, p. 08 *apud* THAPA *et all.*, 2013<sup>11</sup>):

[...] o clima escolar positivo exerce forte influência sobre a motivação para aprender, atenua o impacto negativo do contexto socioeconômico sobre o sucesso acadêmico, age como um fator protetor para a aprendizagem e desenvolvimento de uma vida positiva em jovens, contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar dos estudantes e professores, está diretamente relacionado ao bom desempenho acadêmico nos diferentes níveis de ensino e pode colaborar não só para o sucesso imediato do estudante, como também seu efeito parece persistir por anos.

Nesse sentido, vale destacar a importância da organização escolar, bem como de investimentos em infraestrutura. Assim como o clima positivo nas escolas, Soares e Sátyro (2008) afirmam que, “no Brasil, a infra-estrutura tem um impacto forte no desempenho escolar”. Para os autores, se “não tivesse havido o

---

<sup>11</sup> THAPA, Amrit; Cohen, Jonathan; Guffey, Shawn; & Higgins-D'Alessandro, Ann. A review of school climate research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013.

investimento que houve na última década em infra-estrutura nas escolas, os resultados educacionais seriam ainda piores”.

A Constituição Federal de 88, em seu art. 206, assegura a gestão democrática do ensino público. A LDB reforça esse dispositivo, em seu art. 14. Diante de tudo isso, o que fica como experiência é que uma gestão democrática, além de atender à legislação, é a principal saída para a mudança, afirmação confirmada por Alarcão (2001, p. 101):

Para mudá-la é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca.

Nessa perspectiva, a escola em foco caminha na direção proposta pela autora, segundo a qual o trabalho coletivo na escola é a base para uma reforma em seu interior. A autora chama de “escola inovadora” aquela que tem a força de se pensar a partir de si própria na sua missão social e na sua organização, confrontando-se com a análise dos seus resultados avaliativos e formativos.

Em que pesem essas questões, é fato que existem, ainda, muitos aspectos que carecem de atenção, como os indicadores de aprendizagem e fluxo escolar, que refletem uma baixa qualidade do ensino. Apesar de ter havido um aumento de 0,5 no IDEB, de 2015 para 2017, nos anos finais do Ensino Fundamental, não se atingiu a meta proposta para a escola.

O resultado do IDEB demonstra alguns problemas já recorrentes na escola, como a baixa taxa de aprovação e baixo desempenho nas avaliações da Prova Brasil. Para Tavares Júnior *et al* (2015), a qualidade da educação está relacionada diretamente ao IDEB, que se constitui como a principal referência para acompanhar a melhoria das escolas e redes.

Nesse sentido, além da preocupação com as questões evidenciadas acima, os olhares agora devem ser direcionados, principalmente, para o fluxo e o rendimento escolar, com o objetivo de atingir o proposto pela meta 7 do PNE, que é fomentar a qualidade da educação em todas as etapas, com melhora do fluxo e aprendizagem.

### 1.4.1. Indicadores de fluxo da Escola X

A discussão é iniciada, baseando-se nos dados disponíveis, segundo os quais a escola apresenta um grande número de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com distorção idade/ano, entre os anos de 2016 a 2017, e, além disso, classifica-se no estado de atenção em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB. Essa classificação é referente ao último resultado do IDEB, no qual, embora tenha havido crescimento, não atingiu a meta nem alcançou a nota 6,00. Vale lembrar que, para determinar a situação das escolas, estabeleceram-se quatro estados: manter, melhorar, atenção e alerta. Esses estados estão melhor explicados na tabela 3.

**Tabela 3: Situação das escolas de acordo com o resultado do IDEB**

<b>IDEB</b>	<b>Atingiu a meta</b>	<b>Cresceu o IDEB</b>	<b>Alcançou 6,00</b>
<b>Manter</b>	OK	OK	OK
<b>Melhorar</b>	OK	OK	X
<b>Atenção</b>	OK	X	OK
<b>Atenção</b>	OK	X	X
<b>Atenção</b>	X	OK	OK
<b>Atenção</b>	X	OK	X
<b>Atenção</b>	X	X	OK
<b>Alerta</b>	X	X	X

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados da Fundação Lemann e Meritt (2018)

Apesar do avanço no resultado do IDEB de 2015 para 2017, o caminho a percorrer é longo, pois os objetivos, dentre outros, voltam-se para atingir a meta projetada para a escola, bem como atingir a nota 6,00.

Os indicadores do IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental de 2017 da Escola X revelam um avanço na aprendizagem com relação ao ano de 2015. Porém, com o fluxo, ocorre o contrário, tendo caído de 0,8 para 0,77, ou seja, em 2017, apenas 77% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental foram aprovados. A tabela 4 revela que essa queda no número de aprovações vem ocorrendo desde 2013, indicando a necessidade de atenção para esse indicador.

Contudo, mesmo com a queda no fluxo pesando negativamente na nota do IDEB de 2017, a escola conseguiu sair do estado de alerta e avançar para o estado de atenção. A tabela 4 mostra esse avanço, situa como a escola se encontra e representa a evolução dos seus resultados desde quando começou a ser avaliada.

**Tabela 4: IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola X 2007 – 2017**

Ano	Meta	Aprendizado	Fluxo	IDEB
2007	2,9	4,42	0,84	3,7
2009	3,1	4,7	0,86	4,0
2011	3,4	4,66	0,85	4,0
2013	3,8	4,65	0,89	4,2
2015	4,1	4,65	0,80	3,7
2017	4,4	5,38	0,77	4,2
2019	4,7	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados da Fundação Lemann e Meritt (2018)

Ao pesquisar os possíveis motivos da queda do IDEB da escola de 2013 para 2015, levantaram-se os possíveis motivos:

- 1- Baixo índice de aprovação. O indicador de fluxo da escola, segundo a Fundação Lemann e Meritt (2018), é de 0,80, ou seja, a cada 100 alunos, 20 não foram aprovados;
- 2- Segundo a Fundação Lemann e Meritt (2018), apenas 23% dos alunos do 9º ano possuem aprendizado adequado em Português e, em Matemática, o número ainda é pior, 6%. Esses números resultaram em um indicador de aprendizagem 4,65. Portanto, a conta é simples  $0,80 \times 4,65$ , ou seja, aproximadamente 3,7. O fato de se repetir em 2017 o indicador de aprendizagem de 2013 não demonstra avanços nesse índice, como ocorre com a meta a ser atingida.
- 3- A taxa de participação dos alunos na Prova Brasil é preocupante e precisa ser levada em conta, pois interfere diretamente no resultado. Em 2013, segundo a Fundação Lemann e Meritt (2018), foi de 82% e, em 2015, foi de 80%.

Os dados demonstram a ineficácia do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental na Escola X, como mostram os resultados dos alunos do 9º ano em Português e Matemática. Consequentemente, isso resulta em um alto índice de reprovações, que é considerado um dos maiores problemas dos anos finais do Ensino Fundamental e um dos principais fatores que contribuem para o aumento da distorção idade/ano, conforme afirmam Parente e Lück (2004, p. 21):



[...] o problema da distorção idade-série constitui um obstáculo para a formação da cidadania e do desenvolvimento econômico e social do país e é uma resultante da má qualidade da educação associada às precárias condições socioeconômicas dos alunos da escola pública.

Nos casos de aluno com situação de distorção idade/ano, a LDB prevê, na alínea b, inciso V, do artigo 24, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (BRASIL, 1996). Os dados demonstrados na tabela abaixo sobre a taxa de distorção idade/ano da Rede Pública de Educação nos anos finais do Ensino Fundamental de 2013 a 2016 permitem concluir que se trata de um problema crônico presente em todo o cenário da educação escolar brasileira.

**Tabela 5: Taxa de distorção idade/ano da Rede Pública de Educação dos anos finais do Ensino Fundamental 2013 – 2016**

<b>Localidade</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
<b>Brasil</b>	27 %	27 %	26 %	26 %
<b>Minas Gerais</b>	24 %	22 %	21 %	20 %
<b>Sardoá</b>	23 %	20 %	20 %	22 %
<b>Escola X</b>	21 %	18 %	18 %	22 %

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados da Fundação Lemann e Meritt (2018)

Embora a Fundação Lemann e Meritt (2018) não tenha divulgado os dados de 2017 da taxa de distorção idade/ano dos anos finais do Ensino Fundamental do Município, Estado e País, o da escola é de 17, 55 %, de acordo com Minas Gerais (2017), podendo ser consultado no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE.

As taxas de rendimento escolar apresentadas a seguir justificam os altos índices de distorção idade/ano da escola, fator considerado por Prado (2000) como um problema crônico da educação pública brasileira e origem do problema da distorção idade/ano.

**Tabela 6: Taxas de rendimento escolar dos anos finais do Ensino Fundamental em 2016**

<b>Localidade</b>	<b>Aprovação</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>
<b>Brasil</b>	83,8 %	12,7 %	3,5 %
<b>Minas Gerais</b>	85,6 %	11,9 %	2,5 %
<b>Sardoá</b>	85,2 %	10,9 %	3,9 %
<b>Escola X</b>	82,2 %	12,9 %	4,9 %

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados da Fundação Lemann e Meritt (2018)

Segundo a Fundação Lemann e Meritt (2018), “as taxas de rendimento se referem ao preenchimento ou não dos requisitos de aproveitamento e frequência dos alunos ao final de um ano letivo. Elas são formuladas a partir das taxas de aprovação, reprovação e abandono”. Diante dos dados da tabela 6, percebe-se o longo caminho a percorrer para se atingir uma educação de qualidade, a qual se encontra intimamente ligada ao índice de aprovação.

Assim, verificadas as taxas de rendimento e de distorção idade/ano da Escola X, acredita-se na relação desses índices, reforçando a afirmação de Prado (2000). Portanto, medidas urgentes são necessárias. Para tanto, faz-se imprescindível que a gestão e sua equipe construam um diagnóstico detalhado da real situação da escola, bem como de seus alunos e da proposta pedagógica.

#### 1.4.2. Perfil dos alunos da Escola X com distorção idade/ano

A Escola X recebeu 671 matrículas para o ano letivo de 2018. Essa quantidade de alunos foi variando durante o ano, chegando, ao final de 2018, com 530 alunos, dos quais cerca de 7,4% encontravam-se em projetos voltados para alunos em distorção idade/ano. A tabela abaixo apresenta o detalhamento da situação do quadro de alunos da escola em 2018:

**Tabela 7: Movimentação dos alunos da Escola X no ano de 2018**

Ano	Matrículas	Transferências	Abandono	Alunos com distorção idade/ano
6º Ano	77	14	4	3
7º Ano	49	2	0	1
8º Ano	59	6	3	1
9º Ano	71	12	5	0
Telessala	29	1	7	0
1º Ano	122	18	8	5
2º Ano	130	17	16	5
3º Ano	111	12	11	7
EJA EM	23	1	4	0
<b>Total</b>	<b>671</b>	<b>83</b>	<b>58</b>	<b>22</b>

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados no SIMADE (2018)

Um dado preocupante é o abandono. Mais de 8,64% dos alunos abandonaram a escola antes de terminar o ano letivo, demonstrando um problema recorrente, conforme aponta a tabela 8. Com um olhar mais atento para os dados da tabela 7, nota-se que mais de 57% desses alunos que abandonaram a escola

estavam no Ensino Médio e, desses, mais de 54% estavam no turno noturno.

Os abandonos se concentram mais no Ensino Médio noturno, turno no qual, segundo o SIMADE (2018), cerca de 20% dos alunos abandonaram a escola esse ano. Infelizmente, “a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ainda é restrita a determinados grupos sociais” (TAVARES JÚNIOR *et al*, 2015, p. 6). Acredita-se que os abandonos são consequências de mau desempenho, ou seja, ao perceberem que não tinham mais chances de aprovação, os alunos deixaram de frequentar as aulas. Esse fenômeno é designado por Tavares Júnior *et al* (2012, p. 52) de “repetência branca (decorrente de evasão antes de efetivar-se a reprovação por desempenho)”.

Os dados mostram, ainda, a grande quantidade de alunos transferidos, mais de 12% dos alunos pediram transferência da escola. Segundo os pais, as transferências foram motivadas principalmente pela incerteza e preocupação com o andamento da educação estadual. O ano de 2018 foi marcado por manifestações de servidores da educação, com paralisações e greves, comprometendo bastante o cumprimento das atividades e planejamento previstos. Finalizamos o primeiro semestre de 2018 com apenas 50 dias letivos, sobrecarregando o segundo semestre (150 dias letivos) com as reposições das greves e paralisações. Outro dado coletado relacionado às transferências é o grande número de famílias que se mudam para os Estados Unidos em busca de oportunidades. O fenômeno traz forte influência econômica e social para a cidade, sendo sempre uma desejada opção para os moradores locais.

Já em relação ao problema da distorção idade/ano, objeto de estudo desta pesquisa, observa-se que 491 alunos frequentavam as turmas do ensino regular e, mesmo com as turmas de correção de fluxo (EJA e Telessala), ainda havia, no ensino regular, aproximadamente 4% de alunos da escola com distorção idade/ano. Ao analisarmos apenas os anos finais do Ensino Fundamental, constatamos que mais de 22% dos alunos com distorção idade ano estavam nos anos finais do Ensino Fundamental, dos quais 80% eram do sexo masculino. Procedendo-se a uma análise mais aprofundada dos dados, observa-se que, nos últimos três anos, o índice de reprovações da Escola X nos anos finais do Ensino Fundamental vem se mantendo elevado, como mostra a tabela 8:

**Tabela 8: Indicadores de rendimento e fluxo dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola X 2016 – 2018**

Ano	Matrículas	Transferido/Remanejado	Abandono	Aprovação	Aprovados por reclassificação	Aprovados com Prog. Parcial	Reprovação	Alunos com distorção idade/ano	Falecido
<b>2016</b>	319	15	17	229	3	17	38	21	0
<b>2017</b>	258	19	4	180	0	10	44	17	1
<b>2018</b>	256	34	12	161	0	17	32	5	0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados no SIMADE (2018)

Os dados revelam, ainda, o fator mencionado anteriormente, designado por Tavares Júnior *et al* (2012, p. 52) como “repetência branca” que está diretamente ligado às reprovações, que são os abandonos antes de finalizar o período letivo. Vale destacar que a Escola X chega ao final de 2018 com apenas cerca de 2,4% de alunos com distorção idade ano. Todavia, no ano seguinte, soma-se a eles grande parte dos que foram reprovados e que abandonaram a escola, mantendo, dessa forma, o índice de distorção idade/ano elevado. Esse fato é confirmado pelos dados do SIMADE (2019), segundo os quais dos 213 alunos matriculados nos anos finais da Escola X para 2019, 24 estão em situação de distorção idade/ano, ou seja, cerca de 11,27%.

Em todos os casos de distorção idade/ano nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola X, o problema é consequência de reprovação ou repetência branca. Além disso, são alunos de situação socioeconômica baixa, cujos pais e/ou responsáveis não são escolarizados e não fazem o acompanhamento desses alunos na escola. Os dados apresentados reforçam a afirmação de Tavares Júnior e Costa (2018, p. 96) que assim se manifestam:

Aqueles que são reprovados pertencem em geral a grupos desfavorecidos social e educacionalmente: são majoritariamente mais pobres, meninos, pertencentes a alguma minoria de cor; ainda que a prática esteja disseminada em escolas com diferentes clientela (ricas e pobres).

Dessa forma, só se confirma o exposto, ou seja, a seletividade presente nas escolas e os fatores externos influenciam no rendimento escolar. Assim, a escola não pode continuar inerte a todos esses dados negativos, deixando aqueles que mais precisam de atendimento à margem, sem receberem uma educação de qualidade, conforme prevê a legislação. Medidas internas podem e devem ser

adotadas imediatamente, a fim de que não se demandem turmas de correção de fluxo para os alunos que passam anos pelo processo de escolarização sem serem escolarizados.

### **1.4.3. Ações implementadas pela Escola X no combate à distorção idade/ano**

De acordo com Tavares Júnior (2017, p. 116), a reprovação é uma medida extrema. Para evitá-la, sugere medidas que podem ser adotadas pela escola:

[...] seria possível mudar práticas comuns em muitas escolas, como a enturmação de alunos de acordo com desempenho, na diferenciação de turmas fortes e fracas, na escolha de turnos diferentes para alunos rotulados como melhores e piores. O contra turno, a educação integral, as atividades de reforço, a recuperação paralela, dependência, projetos pedagógicos e uma série longa de ações educacionais só têm sentido no primeiro ciclo a partir deste diagnóstico e das medidas para alcançar a alfabetização.

Muitas dessas medidas indicadas por Tavares Júnior (2017) são adotadas pela escola, tais como educação integral, recuperação paralela, dependência (progressão parcial). A Resolução SEE/MG nº 2197, de 26 de outubro de 2012, que trata da organização e do funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, bem como suas alterações pelas Resoluções SEE/MG nº 2807, de 29 de outubro de 2015, e SEE/MG nº 4058, de 21 de dezembro 2018, trazem, dentre outras orientações, os procedimentos a serem adotados pelas escolas referentes às oportunidades de aprendizagem. Entende-se, por esses documentos, que as escolas devem oferecer diversas formas de avaliação, oportunidades de aprendizagem e de intervenções pedagógicas para que os alunos superem suas dificuldades e avancem nos estudos.

Com relação à educação integral, a matrícula é por ordem de procura e não obrigatória, onde os alunos e pais são consultados e fica a critério dos pais a adesão ao projeto. Algo que tem ocorrido com frequência é que muitos alunos que demandam reforço escolar não se matriculam na atividade ou não permanecem o ano todo, tendo de ser substituídos. Assim, apesar de ser um projeto bem desenvolvido na escola, não ajuda a evitar as reprovações. Já em relação à recuperação paralela, medida garantida pelo Inciso I da SEE/MG nº 2197/2012, que procede às avaliações e precede a recuperação bimestral, não é diferente, uma vez

que o aluno não tem uma ajuda extra ou uma revisão dos conteúdos. Segundo a Resolução supracitada, a recuperação paralela deve ser de:

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 (MINAS GERAIS, 2012).

O que acontece nesses casos, na Escola X, porém, é simplesmente a oportunidade de uma nova avaliação, aplicada pelo professor da disciplina para tentar recuperar suas notas. Com isso, dificilmente se registram mudanças significativas nos resultados, dada a dificuldade de os alunos aprenderem sozinhos.

Diante do fracasso da recuperação paralela, o Inciso II da Resolução SEE/MG nº 2197/2012 e Inciso III da Resolução SEE/MG nº 2807/2015 deliberam que a escola deve oferecer oportunidades de aprendizagem após cada bimestre e após o término do ano letivo, antes do encerramento do ano escolar, que são a recuperação bimestral e os estudos independentes, respectivamente. No caso da recuperação bimestral, a Resolução SEE/MG nº 2197/2012 orienta:

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, 2012).

Já em relação aos estudos independentes, a Resolução SEE/MG nº 2807/2015 orienta:

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.

Parágrafo único. Os estudos independentes de recuperação a serem desenvolvidos com os alunos antes do encerramento do ano escolar deverão contemplar apenas os temas ou tópicos em que o aluno não apresentou domínio necessário à continuidade do percurso escolar, o que deverá ser informado ao aluno antes da aplicação (MINAS GERAIS, 2015).

A Escola X prevê, em seu calendário escolar, uma semana, imediatamente após o conselho de classe de cada bimestre, para a recuperação bimestral. Nesse período, cada professor aplica uma prova, no valor do bimestre, que é 25 pontos,

para os alunos que não atingiram a média mínima necessária do bimestre, que é 60%.

Com os estudos independentes ocorre algo similar. Também está previsto no calendário escolar da Escola X, sendo realizado, porém, após o período letivo, quando os alunos que não atingiram a média mínima de 60% dos 100 pontos anuais de cada disciplina realizam novas avaliações. As especialistas fazem uma escala de avaliações, os professores marcam os conteúdos a serem estudados pelos alunos e estes realizam as avaliações no dia e horário marcado. Se, ainda assim, após essas medidas, o aluno não apresentar o domínio necessário à continuidade do percurso escolar, este terá a oportunidade de avançar nos estudos com progressão parcial em até três conteúdos da seguinte forma:

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

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.

§ 1º O aluno em progressão parcial no 9º ano do Ensino Fundamental tem sua matrícula garantida no 1º ano do Ensino Médio nas Escolas da Rede Pública Estadual, onde deve realizar os estudos necessários à superação das deficiências de aprendizagens evidenciadas nos tema(s) ou tópico(s) no(s) respectivo(s) componente(s) curricular(es).

§ 2º Ao aluno em progressão parcial devem ser assegurados estudos orientados, conforme Plano de Intervenção Pedagógica elaborado, conjuntamente, pelos professores do(s) Componente(s) Curricular(es) do ano anterior e do ano em curso, com a finalidade de proporcionar a superação das defasagens e dificuldades em temas e tópicos, identificadas pelo professor e discutidas no Conselho de Classe.

§ 3º Os estudos previstos no Plano de Intervenção Pedagógica devem ser desenvolvidos, obrigatoriamente, pelo(s) professor(es) do(s) Componente(s) Curricular(es) do ano letivo imediato ao da ocorrência da progressão parcial.

§ 4º O cumprimento do processo de progressão parcial pelo aluno poderá ocorrer em qualquer época do ano letivo seguinte, uma vez resolvida a dificuldade evidenciada no(s) tema(s) ou tópico(s) do(s) Componentes Curricular(es) (MINAS GERAIS, 2012).

O entendimento é de que oferecer novas oportunidades para realização de

provas não é suficiente e fere o proposto pela SEE/MG. Há carência, portanto, de um apoio individual e/ou coletivo para esses alunos que, por si sós, não conseguem superar as dificuldades acumuladas em seu percurso escolar.

Assim, ferem-se os Pareceres CEE/MG nº 1132/97 e CEE/MG nº 1158/98, que definem a progressão parcial como “o procedimento que permite ao aluno novas oportunidades de estudos naqueles componentes curriculares nos quais apresente deficiências” (MINAS GERAIS, 1997). Com isso, percebe-se que a escola tem se mostrado ineficiente nesses procedimentos de oportunidades de aprendizagem e nas progressões, uma vez que o índice de reprovação e evasão da escola é alto, gerando outros problemas, tais como a distorção idade/ano. Assim, conforme Tavares Júnior *et all* (2015), o foco passa a ser a correção das distorções idade-série, em consequência da repetência e evasão.

O Estado de Minas Gerais implantou, em 2016, através da Resolução SEE nº 2957, de 20 de abril de 2016, o Projeto Telessala. A Secretaria de Educação do Estado se fundamentou no disposto na alínea b, inciso V do artigo 24 da LDB e no inciso II do artigo 87 da Resolução Estadual nº 2197, de 26 de outubro de 2012, estabelecendo como objetivos:

- reduzir progressivamente as taxas de distorção idade/ano de escolaridade;
- fortalecer a autoestima dos estudantes;
- elevar a escolaridade dos estudantes do Ensino Fundamental na idade de 15 a 17 anos;
- ampliar tempos, espaços e ofertas de atividades diversificadas, contemplando todas as dimensões formativas dos estudantes;
- promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis do sucesso do estudante na vida e na escola (MINAS GERAIS, 2016).

A metodologia das Telessalas é uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE – MG e a Fundação Roberto Marinho, que, por sua vez, dá suporte às ações docentes por meio de utilização de materiais educativos diversificados. Segundo o portal da Secretaria de Estado de Educação, essa metodologia diferenciada do projeto tem como foco a unidocência, ou seja, conta com um professor responsável por trabalhar todos os conteúdos. Os alunos que atendem aos requisitos estipulados são agrupados em turmas específicas (MINAS GERAIS, 2018).

De acordo com o portal da SEE – MG (2018),



[...] ela possibilita a construção de tempos e espaços escolares flexíveis, em que os estudantes são convidados a serem protagonistas do seu processo de formação. As turmas para desenvolvimento desse projeto devem ter no mínimo 15 e, no máximo, 25 alunos de 6º ao 9º ano que serão organizados numa mesma turma para efeito de conclusão do Ensino Fundamental.

O site da Secretaria de Estado de Educação traz que “[...] as práticas pedagógicas das turmas do Projeto Telessala valorizam as habilidades e competências já desenvolvidas pelo estudante, articuladas com os conhecimentos escolares, de forma colaborativa, inovadora e criativa” (MINAS GERAIS, 2018). No mesmo ano de implantação do Projeto Telessala pela Secretaria de Educação em Minas, a escola aderiu ao projeto. Naquele ano, dos alunos que atendiam aos pré-requisitos para formação de turma do Projeto Telessala na Escola X, 25 se matricularam; em 2017, 21 alunos e, em 2018, 29 alunos. Porém, ao analisar o desempenho e a frequência dos alunos dessas turmas através dos diários de classe, verifica-se que, em 2016, 40% dos alunos abandonaram o projeto, tendo, no ano seguinte, esse índice aumentado para 47%, como mostra a tabela 9:

**Tabela 9: Situação dos alunos das turmas do Projeto Telessala dos anos 2016, 2017 e 2018 da Escola X**

<b>Ano</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Aprovações</b>	<b>Reprovações</b>	<b>Abandonos</b>	<b>Transferidos</b>
<b>2016</b>	25	14	00	10	01
<b>2017</b>	21	11	00	10	00
<b>2018</b>	29	21	00	07	01
<b>Total</b>	75	46	00	27	02

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados nos diários de classe das turmas do Projeto Telessala dos anos 2016, 2017 e 2018 da Escola X

Outro dado preocupante é quando se verificam os diários de classe dos primeiros anos do Ensino Médio. Em 2017, das 14 aprovações relativas aos alunos de 2016, quatro não retornaram para continuidade dos estudos no Ensino Médio, sete retornaram, mas desistiram no primeiro semestre e três permaneceram até o final do ano, porém, foram reprovados. Percebe-se, então, não ter havido nenhum caso de continuidade com sucesso no ano de 2017 dos alunos egressos do Projeto Telessala de 2016. No caso da turma de 2017, apenas um dos 11 aprovados não se matriculou no Ensino Médio em 2018, quatro ingressaram na EJA e seis no 1º ano do Ensino Médio regular. Lamentavelmente, os problemas da turma anterior persistiram. Dos 10 alunos que prosseguiram no Ensino Médio, apenas os que frequentaram a EJA conseguiram avançar e, em 2019, matricularam-se no 3º ano do

Ensino Médio. No caso dos demais, nenhum aluno conseguiu concluir o 1º ano do Ensino Médio. Já em 2018, todos os 21 alunos aprovados estão matriculados para ingresso no 1º ano do Ensino Médio regular em 2019. De todos os alunos que ingressaram nos três anos do Projeto Telessala na Escola X, apenas seis alunos, ou seja, 8% conseguiram avançar. Em 2019, cinco o fizeram através da EJA, estão matriculados no 3º ano e um conseguiu chegar ao segundo com uma reprovação no 1º ano.

**Tabela 10: Situação em 2019 dos alunos das Telessalas 2016, 2017 e 2018 da Escola X**

<b>Situação em 2019 dos alunos das Telessalas 2016, 2017 e 2018</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>Total</b>
<b>Não concluíram os anos finais do Ensino Fundamental e estão na escola</b>	00	00	03	03
<b>Não concluíram os anos finais do Ensino Fundamental e estão fora da escola</b>	08	09	04	21
<b>Concluíram apenas os anos finais do Ensino Fundamental e estão fora da escola</b>	12	04	00	16
<b>Matriculados no 1º ano do Ensino Médio</b>	02	04	21	27
<b>Matriculados no 2º ano do Ensino Médio</b>	01	00	00	01
<b>Matriculados no 3º ano do Ensino Médio</b>	01	04	00	05
<b>Transferidos da Telessala</b>	01	00	01	02
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>29</b>	<b>75</b>

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados nos diários de classe das turmas do Projeto Telessala dos anos 2016, 2017 e 2018 da Escola X

É preocupante ainda e requer atenção o fato de que mais de 49% dos 75 alunos que passaram pela Telessala estão fora da escola e, mais, 56% deles sem concluir os anos finais do Ensino Fundamental. Retomando ao que é proposto como objetivos do projeto, os dados indicam que, nas questões relativas à redução de distorção idade ano, elevação da escolaridade e na aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis do sucesso do estudante na vida e na escola, a Escola X não tem conseguido atingir tais objetivos.

Não se pode deixar de evidenciar que, nas questões do fortalecimento da autoestima, notam-se avanços. Percebe-se que o aluno se sente valorizado, deixando de apresentar o constrangimento de estar em turmas de alunos bem mais novos, nas quais não consegue acompanhar o desempenho da turma, gerando, na maioria dos casos, em outra repetência ou abandono. Nesse sentido, é importante destacar que o perfil do professor regente do Projeto Telessala é fundamental, já que precisa lidar com tecnologias, como vídeos, internet, computador, som, projetor etc. e, ainda, saber lidar com essa demanda de alunos, conforme orienta o Ofício

Circular SEE/SB/SIF nº 55/2018, de 04 de abril de 2018:

Para o cargo de professor regente de turma, no Edital de designação no campo observação, deverão constar os seguintes critérios de perfil para o projeto:

- Ter experiência pedagógica com a faixa etária correspondente aos estudantes inseridos no projeto, destacando o trabalho com jovens.
- Ter habilidade de participar de informações pedagógicas continuada no município pré-definidos e reunião de planejamento.

Orientam os que, no ato da designação os candidatos deverão ter conhecimento das seguintes habilidades e funções necessárias ao Projeto:

- Conhecer a proposta e comprometer-se com os resultados pedagógicos;
- Participar das formações pedagógicas e das reuniões e planejamento;
- Organizar e planejar as aulas, de acordo com a realidade da turma;
- Estimular a iniciativa, a criatividade e a cooperação dos estudantes;
- Introduzir, no cotidiano escolar, assuntos de interesse e significância para os estudantes e utilizar técnicas que dinamizem as atividades na turma;
- Avaliar sistematicamente os estudantes e o trabalho da turma;
- Oferecer novas oportunidades de aprendizagem para os estudantes que apresentam dificuldades;
- Fornecer as informações necessárias ao bom andamento do trabalho, com fidedignidade e em tempo hábil;
- Estimular o envolvimento das famílias nas atividades do projeto, compartilhando com elas as aprendizagens dos estudantes.

Portanto, esse professor precisa conhecer o contexto do aluno, suas expectativas, bem como manter um diálogo que permita que o aluno participe, expresse suas ideias e se sinta parte no processo. Assim, a ampliação dos tempos, espaços e ofertas de atividades diversificadas da metodologia da Telessala foi muito bem aceita pelos alunos, pois a forma de como as aulas são organizadas e conduzidas permite que eles, mesmo com toda a sua dificuldade, possam participar. Entretanto, o avanço desse aluno no Projeto Telessala não tem prosseguido quando ele retorna para o primeiro ano do Ensino Médio regular. Os indicadores apontam, confirmando a afirmativa de Prado (2000, p. 49), a presença do fracasso escolar na educação nacional, quer seja no ensino regular, quer seja nos programas de correção de fluxo: “[...] o insucesso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, levando à perda da autoestima, como para o sistema educacional como um todo, onerando significativamente os custos da educação pública”.

Catellane e Zibetti (2016, p. 42) também reforçam essa afirmativa, quando fazem a seguinte análise:

No entanto, como já investigado por Patto (1991), o ingresso, permanência e conclusão das várias etapas da escolarização não são alcançados de modo linear por todos os estudantes e, dessa forma, é produzido dentro do ambiente escolar um contingente de excluídos aos quais a escola não tem conseguido oportunizar a aprendizagem do conhecimento científico sistematizado, função principal dessa instituição, segundo Saviani (2005).

Dessa forma, há margem para questionamento a eficácia do ensino e da implementação da política de correção de fluxo do Projeto Telessala nos anos finais do Ensino Fundamental na Escola X, tendo em vista o grande número de alunos com distorção idade/ano no período de 2016 a 2017 e o insucesso dos egressos desse Projeto.

Assim, mesmo com a implantação da turma de correção de fluxo do Projeto Telessala desde 2016, a Escola X não tem conseguido diminuir o índice da distorção idade/ano nos anos finais do Ensino Fundamental, pois, a cada ano, um grande contingente desses alunos não consegue progredir nos estudos, conseqüentemente, no ano seguinte, evade ou continua na escola com idade superior à etapa de ensino.

Diante do exposto, os debates sobre a qualidade do ensino precisam ganhar força. Assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de apontar os fatores que desencadearam o grande número de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com distorção idade/ano no período de 2016 a 2017, o insucesso dos egressos do Projeto Telessala, bem como nossa parcela de responsabilidade enquanto agentes participantes do processo educacional, para a melhoria da qualidade da educação da Escola X.

## **2. FATORES QUE INFLUENCIAM NO FLUXO ESCOLAR SOB DIFERENTES OLHARES: A ESCOLA EM FOCO**

Neste capítulo, são apresentados os fatores determinantes no resultado dos indicadores de rendimento e fluxo escolar. Tais fatores, que podem ser internos e externos às escolas, demonstram a necessidade de medidas de combate à seletividade presente nas escolas, bem como a de mudança na forma de ensino. Além disso, pretendo demonstrar as consequências negativas do grande contingente de alunos com distorção idade/ano presentes nas escolas. O objetivo é promover uma discussão que possibilite uma análise das medidas adotadas pelas escolas e sua efetividade na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. São apresentadas, ainda, análises das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela Escola X e sua efetividade, bem como das turmas da Telessala e da continuidade dos estudos dos alunos egressos dessas turmas. Por último, procede-se à apresentação de situações de escolas que encontram saídas para enfrentar problemas, destacando os relacionados aos indicadores de rendimento e fluxo. Assim, pode-se demonstrar que, com medidas internas e locais, é possível caminhar em direção ao melhor desempenho e permanência dos alunos na escola, melhorando, conseqüentemente, a qualidade de ensino oferecido.

### **2.1 FATORES QUE INFLUENCIAM NO FLUXO ESCOLAR**

Segundo Tavares Júnior e Simão (2016), a reprovação escolar sempre foi utilizada como instrumento de poder, em um processo de culpabilização a fatores externos (pobreza, famílias, políticas, “sistema”...) pelo fracasso escolar. Lamentavelmente, a reprovação “está relacionada a elementos de preconceito, de classe, de rejeição de camadas mais pobres, “menos dóceis” e menos similares ao esperado pelo padrão hegemônico” (TAVARES JÚNIOR, 2017, p.116). Assim, “[...] a reprovação começa antes da primeira aula. Na matrícula e na enturmação já se observam traços de expectativas mais baixas em relação a grupos desfavorecidos, formação de turmas piores, diferenciação entre os turnos, etc.” (Idem, p. 118). Conforme afirmam Tavares Júnior e Simão (2016, p. 12), a reprovação não devia ser uma possibilidade, pois “destrói a trajetória escolar de uma criança. Raros são os alunos defasados que chegam ao ensino médio”. E prosseguem:

[...] alunos não são reprovados porque não são capazes de aprender, mas porque não atendem às expectativas sociais, reproduzidas pela e na docência, de forma sistêmica, incrustada na cultura escolar. São reprovados os mais pobres, os não brancos, os diferentes do padrão ideal de aluno (TAVARES JÚNIOR; SIMÃO, 2016, p. 12).

Para Brandão (2000), quando se analisa o perfil sociocultural dos alunos referente ao fluxo e fracasso escolar, nota-se um contingente de excluídos, o que comprova a tendência de seletividade dos sistemas escolares. Suas pesquisas evidenciaram os seguintes dados:

- A seletividade social relacionada à cor;
- Aqueles que conseguem permanecer no Ensino Fundamental são, majoritariamente, os jovens que não precisam trabalhar para se sustentar;
- O percentual de alunos frequentando escolas públicas decresce à medida que a escolaridade aumenta;
- A seletividade do ingresso no Ensino Médio;
- A distorção série/idade atinge fortemente os alunos da rede pública e é mais intensa no final do Ensino Fundamental;
- A repetência atinge mais fortemente os alunos provenientes de famílias com menores níveis de instrução e das regiões mais pobres do País;
- O avanço na escolaridade vem acompanhado de maior porcentagem de alunos que têm computador em suas casas.

Assim, Brandão (2000) destaca que fatores externos comprometem os fluxos escolares e, conseqüentemente, resultam no fracasso escolar. Sua indicação é que as avaliações dos sistemas de ensino devam considerar o contexto dos estudantes e seus professores, pois, da forma como está, corre-se o risco de exagerar no valor dos diagnósticos e consagrar metodologias que pouco servirão para o aperfeiçoamento e a divulgação a quem de direito.

[...] uma importante inovação é consagrada na direção do aperfeiçoamento das metodologias de avaliação dos sistemas escolares: a demonstração da viabilidade de se avaliar os conhecimentos e habilidades das populações escolares relacionando-os às características do *background* dos estudantes, às características de formação dos professores e das escolas que frequentavam (BRANDÃO, 2000, p. 43).

Setubal (2000) é outra autora que defende a territorialização das políticas educacionais que levem em conta os aspectos culturais e o resgate da identidade. Para ela, as políticas públicas devem integrar as políticas setoriais com as políticas sociais locais e macroeconômicas. Vale destacar outro ponto em que Setubal (2000) e Brandão (2000) concordam, que é a relação entre o nível de escolaridade dos pais com o fracasso escolar. Porém, Setubal (2000, p. 16) propõe uma solução:

[...] a vinculação entre capital educacional dos filhos e nível de escolaridade dos pais; portanto, o esforço de reversão da reprodução das desigualdades leva necessariamente a políticas que combatam o trabalho infantil, garantam uma renda mínima familiar, a educação de jovens e adultos, de modo que, ao se alcançar níveis elevados de conclusão do ensino fundamental e médio, pelo menos a próxima geração parta de novos patamares, rompendo esse ciclo perverso de preservação da desigualdade.

Diante do exposto, demonstra-se a associação do fracasso escolar com a desigualdade, evidenciando a necessidade da participação da sociedade na formulação e implementação de políticas. A respeito disso, Setubal (2000, p. 16) completa:

Um Estado democrático se fortalece quando a sociedade civil está fortalecida. Na demanda, os cidadãos saberão exigir um melhor governo e mais eficácia dos serviços públicos. Na oferta, o desempenho do poder público será facilitado pela organização e emancipação da sociedade civil, pela emergência dos valores democráticos dos cidadãos. É nessa perspectiva que se coloca a necessidade de um Estado capaz de garantir a efetivação de políticas sociais, incluindo a educação, considerada como um bem público que convém de igual modo a todos os cidadãos e que, ao mesmo tempo, deve atuar para formar cidadãos.

Como defende Freitas (2000), o líder tem papel fundamental no incentivo à participação das comunidades escolar e local. Assim, ela defende que a participação da sociedade no cotidiano escolar deve ser incentivada, visando a uma gestão democrático-participativa para o exercício da autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

Com o foco no indivíduo, a gestão participativa na escola pode trazer benefícios à Nação. O respeito ao trabalho do professor, ao do gestor escolar e ao das comunidades escolar e local poderá elevar a qualidade educacional, tornando-a compatível com as necessidades dos indivíduos e do contexto (FREITAS, 2000, p. 50).

Percebe-se, então, que, conforme Setubal (2000) relata, o fracasso escolar estaria intimamente ligado ainda a questões internas à escola, que não estaria sabendo ouvir, respeitar esse aluno e buscar um conhecimento significativo para ele. Nesse sentido, a autora indica a necessidade de mudanças na instituição escolar.

Como grande parte da defasagem idade/série decorre de reprovações sucessivas, só imprescindíveis mudanças na escola – de modo a pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade, que assegure a promoção com aprendizagem efetiva – é que poderão impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de classes de aceleração (SETUBAL, 2000, p. 10).

Entende-se, por isso, que Setubal (2000) propõe mudanças na escola, com vistas a uma de educação de qualidade, o que resultaria em redução dos índices de reprovação, que é a principal causa, segundo ela, da distorção idade/ano, bem como a necessidade de turmas de aceleração. Setubal (2000) destaca que, embora os programas de aceleração sejam fundamentais, não têm conseguido reverter o quadro do fracasso. Fazem-se necessárias, portanto, outras políticas que busquem repensar a desserialização em termos de continuidade da aprendizagem, de conteúdos, habilidades, valores e competências relevantes que os jovens detenham ao final dos ciclos de ensino.

Em suas pesquisas sobre programa de correção de fluxo, utilizando a metodologia Telecurso Ensino Fundamental da Fundação Roberto Marinho, com a adoção de telessalas nas escolas e a unidocência no estado de Rondônia, Catellane e Zibetti (2016) alertam para os riscos desses programas. De acordo com as autoras (2016), tais políticas têm caráter de coisificação do ser humano. Assim, aqueles que não se adequaram à escola a deixam com uma certificação, mas sem aprenderem os conteúdos necessários.

A produção escolar de alunos fracassados não se altera com os projetos que visam ‘regularizar o fluxo’ do alunado pelos oito anos do ensino fundamental – ou seja, fazê-los escoar mais rápido (CATELLANE e ZIBETTI, p. 46, 2016 *apud* MACHADO<sup>12</sup>, 2009).

---

<sup>12</sup> MACHADO, Adriana Marcondes. Os males do estigma. In: PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p.225-237.



Conforme afirma Freitas (2000), qualquer ação educativa precisa considerar o indivíduo como eixo central, ou corre-se o risco de fracasso. O exercício da administração participativa, aberta ao diálogo, apresenta vantagens em termos de processos e de resultados. As pessoas são valorizadas e percebidas como agentes e, a partir delas, as coisas acontecem. Na escola, por exemplo, a opinião das pessoas deve e precisa ser considerada. Para isso, o gestor deve criar espaços para que ocorra esse diálogo com a comunidade escolar e, principalmente, na construção do PPP, podendo, dessa forma, ter acesso às demandas locais. Além disso, o que urge é a necessidade de modificarmos as formas de ensino para garantir aprendizagens efetivas a todos, como propõe Setubal (2000, p. 17):

[...] a modernização e a articulação do sistema educacional, com vistas a uma educação de qualidade para todos, exige do Estado uma atuação mais ágil e flexível, que possa contar com a contribuição mais efetiva de amplos segmentos da população, tanto na formulação como no acompanhamento das políticas públicas.

Portanto, os dados confirmam o grande desafio que está posto para nós, educadores, na busca de soluções para combate à distorção idade/ano. De um lado, perceber que o problema é resultado de má qualidade do ensino e, portanto, buscar alternativas para mudar essa realidade. De outro, a mudança de cultura que, segundo Tavares Júnior e Simão (2016, p. 12), considera a reprovação como algo tipicamente educativo, pedagógico ou didático. Os autores afirmam que “a reprovação tende a produzir mais reprovação ou evasão e, além disso, representa um decréscimo na curva de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”, acarretando, dessa forma, consequências negativas para o aluno, professores, escola e para o país.

## 2.2 DISTORÇÃO IDADE/ANO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Após a Emenda Constitucional nº 59/2009, a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica compreendeu as idades de 4 a 17 anos. Conclui-se, então, que o percurso escolar regular de um aluno seria de 14 anos para conclusão da Educação Básica. A Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, regulamenta o corte etário para matrícula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, definida pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais, aos 4 e aos 6 anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano que se realiza a matrícula para Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente. Para maior clareza, os dados são detalhados abaixo:

**Tabela 11: Idade correspondente a cada etapa da Educação Básica, num percurso escolar regular**

<b>Etapa da Educação Básica</b>	<b>Idade</b>	<b>Série correspondente</b>
<b>Educação Infantil</b>	4/5	Pré-escola 4 anos
	5/6	Pré-escola 5 anos
<b>Séries Iniciais do Ensino Fundamental</b>	6/7	1º Ano
	7/8	2º Ano
	8/9	3º Ano
	9/10	4º Ano
	10/11	5º Ano
<b>Séries Finais do Ensino Fundamental</b>	11/12	6º Ano
	12/13	7º Ano
	13/14	8º Ano
	14/15	9º Ano
<b>Ensino Médio</b>	15/16	1º Ano
	16/17	2º Ano
	17/18	3º Ano

Fonte: Elaborada pela autora com base na Resolução nº 2/2018, CF/88 e LDB/96

As idades podem variar, conforme mostra a tabela, pois, em atendimento ao Art. 2º da Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a idade mínima de ingresso na Educação Infantil é de 4 anos, completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que se realiza a matrícula. Dessa forma, a criança que completaria 4 anos em 01 de abril, por exemplo, não pode ingressar na Educação Básica, devendo aguardar o ano seguinte. Nesse caso, não havendo interrupções, completará a Educação Básica aos 18 anos.

Os dados do país, de alunos em situação idade/ano nos anos finais do Ensino Fundamental, divulgados pela Fundação Lemann e Meritt (2018), são preocupantes. Em 2016, 26% dos alunos estavam nessa situação, conforme apresentou a tabela 5. Já em Minas Gerais, a taxa atingiu 20%.

Segundo a Fundação Lemann e Meritt (2018), a realidade da distorção idade/ano local não está distante do quadro nacional e estadual. A Escola X, em 2016, tinha 22% de alunos em situação de situação idade/ano nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso significa que essa parcela de estudantes precisa de, no

mínimo, 16 anos para concluir a Educação Básica, visto que o aluno em situação de distorção idade/ano tem diferença de dois anos entre a idade do aluno e a idade prevista para a série.

Tavares Júnior e Costa (2018) alertam para os efeitos negativos relativos ao aumento do tempo de conclusão das etapas da Educação Básica. De acordo com os autores, “é uma péssima alternativa de uso dos “recursos educacionais”, porque isso aumenta os custos da educação: o aluno reprovado passa integralmente um ano a mais que o normal no sistema público de ensino, pelo menos dobrando seu custo inicial” (TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018, p. 95). Parente e Lück (2004, p.19) também apontam efeitos negativos acarretados pelo problema da distorção idade/ano:

*i)* no desenvolvimento econômico e social do país, porque o induz a um grande atraso; *ii)* no sistema educacional, porque a repetição de uma série por um aluno implica perdas de recursos financeiros e de esforços técnicos; *iii)* para o professor também a questão do atraso na aprendizagem representa perda, porque frustra as suas expectativas de promoção da aprendizagem dos alunos e enfraquece a sua identidade profissional; *iv)* para a escola, porque a sua imagem na comunidade perde credibilidade; e *v)* por fim, para os alunos e as famílias os prejuízos são inúmeros, envolvendo dificuldade de aproveitamento dos bens culturais, rebaixamento da auto-estima, impossibilidade de melhoria de condições socioculturais e baixos níveis salariais, entre outros.

Além disso, para Tavares Júnior e Costa (2018), não é garantia de benefício, nem para os alunos reprovados nem para o sistema educacional, o aumento dos gastos em consequência da repetência, bem como a cultura da repetência praticada nas escolas, atribuídos por Parente e Lück (2004) como principais causas da distorção idade/ano. Tavares Júnior e Costa (2018) afirmam que a medida resulta na piora do desempenho e aumenta as chances de evasão dos grupos retidos. Segundo eles, a “retenção praticamente determina o fracasso escolar do aluno, apontando sua muito provável evasão imediata ou pouco tempo depois” (TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018, p. 96), confirmando a ineficácia da reprovação escolar.

Diante do exposto, e conforme apontado por Parente e Lück (2004), a distorção idade/ano é uma barreira para o desenvolvimento social e econômico do país, sendo resultado de má qualidade da educação associada às más condições socioeconômicas dos alunos.

## 2.3 MEDIDAS QUE ANTECEDEM A REPROVAÇÃO

A LDB, em seu Art. 12, inciso V, prevê a provisão de meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento. Isso é reforçado no Art. 24, inciso V, "e", que dispõe: "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos". Em Minas Gerais, esse dispositivo está regulamentado pela Resolução SEE/MG nº 2807/2015 e Resolução SEE/MG nº 2197/2012, já mencionadas anteriormente. Tais documentos, que garantem novas oportunidades de aprendizagem para os alunos com baixo rendimento escolar, ampliam as chances da continuidade do percurso escolar, devendo, conseqüentemente, reduzir as reprovações.

Todavia, mesmo com as garantias amparadas pela legislação, a Escola X vem tendo dificuldades para reduzir o número de reprovações. O processo de ensino aprendizagem, bem como todas as medidas e oportunidades de recuperação do aluno, são acompanhados e monitorados pelas duas especialistas da escola. As especialistas têm a função de acompanhar o desempenho dos alunos, os processos de avaliação, de recuperação, de progressão parcial, dentre outros.

A especialista 1 é responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental, EJA e Projeto Telessala e a especialista 2 é responsável pelo Ensino Médio. Para analisar os procedimentos adotados pela Escola X, referentes às oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos, foi solicitado, no início de 2019, um relatório livre por escrito das especialistas 1 e 2 da escola. As profissionais, emitiram o relatório solicitado, com informações consistentes para tal análise. De acordo com o relatório das especialistas 1 e 2, conquanto a Escola X siga o proposto pelas resoluções mencionadas anteriormente, há que se questionar sua efetividade, tendo em vista o grande número de alunos reprovados apresentados na tabela 6.

Nos processos de recuperação e de progressão parcial da Escola X, segundo as especialistas 1 e 2 da instituição, a maioria dos alunos que vai para a recuperação não consegue se recuperar, visto que os alunos que se encontram nessa situação são justamente aqueles com dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, assim como tiveram dificuldade de atingir a média realizando as atividades e avaliações durante o bimestre, ou seja, com maior tempo, terão mais ainda, realizando uma avaliação com todo o conteúdo do bimestre em uma semana. Além

disso, em muitos casos, o aluno fica para recuperação em mais de um conteúdo.

O relato das especialistas 1 e 2 são indícios da cultura da repetência ainda tão presente nas escolas, revelando a necessidade de ações não só de combater à reprovação, mas de garantir a aprendizagem. Para Vasconcellos (1994, p. 41), “todo ser humano é capaz de aprender”. Dessa forma, estudos de recuperação e de reforço são “uma nova oportunidade de aprendizagem” (Idem, p. 41), atendendo ao disposto nos artigos 12, inciso V e 24, inciso V da LDB. Vasconcellos (2000, p. 109) analisa a importância do reforço, ou seja, da recuperação na aprendizagem, afirmando que:

A fundamentação epistemológica da recuperação está no reconhecimento de que o conhecimento do sujeito não se dá de uma vez (“de primeira”) e só ouvindo, mas por aproximações sucessivas e num processo ativo, de interação (com o objeto, com os outros sujeitos e com a realidade); assim, aquilo que eventualmente o aluno não captou numa abordagem inicial do conteúdo, poderá fazê-lo numa outra; há necessidade, simultaneamente, de novas iniciativas e um tempo de espera: é o respeito ao ser em desenvolvimento.

Portanto, para que a recuperação seja de fato efetiva, os alunos necessitam de novas oportunidades de contato com os conteúdos, inclusive abordados de outras maneiras por seus professores e até por outros sujeitos, como outros professores, bibliotecários, colegas de classe, alunos de outras séries e quem mais tiver disposto a contribuir. Para as especialistas 1 e 2, no caso dos estudos independentes, que é a recuperação anual, ou seja, quando o aluno não consegue a média para aprovação que é de 60%, dificilmente o aluno consegue se recuperar, pois a prova traz conteúdos vistos durante todo o ano e, como ocorre com a recuperação bimestral, geralmente os alunos ficam de estudos independentes em mais de um conteúdo, dificultando ainda mais sua recuperação. Nessa direção apontada pelas especialistas 1 e 2, a reprovação do aluno é inevitável. Sem o reforço, ou seja, uma nova oportunidade de ensino e de mais tempo, dificilmente haverá aprendizagem para esses alunos que vão para a recuperação. A aplicação de uma prova como forma de recuperação da aprendizagem não representa nova oportunidade, como propõe a legislação.

Prova disso é que, pelo relato das especialistas 1 e 2 da Escola X, do modo como é colocado o processo, o aluno estaria sozinho nessa empreitada, uma vez que não identificamos nesses relatos a contribuição do professor e nem da escola

na ajuda individualizada para o aluno se recuperar. O que percebemos é a questão defendida por Tavares Júnior e Costa (2018, p. 88) da culpabilização: “Em geral, tendemos a sempre culpar o “outro” pelos fracassos na aprendizagem ou realização educacional. Os alunos não se dedicam, ou não estão prontos, ou falta motivação, ou não conseguem desenvolver o raciocínio ...”.

Outro ponto a destacar, no relato das especialistas 1 e 2, é que, tanto na recuperação bimestral quanto nos estudos independentes, o aluno não tem uma ajuda extra e individual, nem da escola, tampouco de sua família.

Conforme Setubal (2000), o nível de escolaridade dos pais exerce influência sobre o desempenho escolar de seus filhos. Isso não significa, entretanto, que se deva transferir a tarefa de ensinar, que é da escola, para os pais. Acreditamos que essa transferência de culpa tem servido, na maioria dos casos, para justificar os maus resultados. Observamos também, como Tavares Júnior e Costa (2018, p. 88), que, geralmente, os culpados são externos à escola, como o governo, as políticas, a pobreza, a cultura atual, a TV... “ou de qualquer outro fator, com menor peso sobre o papel da escola e do professor”. Assim, no meio desse jogo de “empurra”, fica o aluno, sem a assistência necessária para sua progressão nos estudos, gerando, conseqüentemente, alto número de reprovações. Portanto, ao invés de se justificar o insucesso na recuperação culpando os pais, o que se deve é pensar em ações que sejam propostas pela escola para alcançar esses alunos.

No relato das especialistas 1 e 2 consta, ainda, que, conforme orientam as resoluções supracitadas, quando o aluno não é aprovado em até três conteúdos, ele é aprovado com progressão parcial nesses conteúdos. Nesses casos, o professor do respectivo componente curricular do ano em curso elabora um plano de estudos para esses alunos. O objetivo desse plano de estudos é possibilitar a consolidação das aprendizagens dos temas curriculares, das competências e habilidades não atingidas por esses alunos, identificadas pelo professor e discutidas no conselho de classe.

De acordo com o relatório das especialistas 1 e 2 da Escola X, esses estudos são desenvolvidos pelo aluno, sob a orientação do professor do componente curricular do ano em curso. A progressão parcial não é vinculada aos dias letivos, pois a carga horária anual e a frequência no respectivo componente curricular já foram cumpridas pelo aluno no ano anterior. O que precisa ser superado, portanto, é a aprendizagem que não ocorreu no tempo certo.

Assim, dependendo da extensão da dificuldade apresentada pelo aluno e, conforme o plano de estudos da progressão parcial, a pendência poderá ser resolvida em 15 dias ou em dois meses, devendo, de acordo com a Portaria nº 248, de 13 de fevereiro de 2019, ser concluída ainda no primeiro semestre do ano em curso. De acordo com a Portaria, a conclusão do plano de estudos pode até se estender para o segundo semestre, porém, precisa de justificativa elaborada em conselho de classe, validada pela inspeção escolar.

A progressão parcial exige dos alunos mais esforço, dedicação, necessitando de acompanhamento sistemático e especial, em um trabalho conjunto entre professores, especialistas, direção e inspetor escolar, bem como dos pais e responsáveis. Mas, conforme o relato das especialistas da Escola X, mesmo ao implementar todo o processo da progressão parcial em conformidade com os documentos norteadores, ainda não se têm os resultados desejados na sua totalidade, devido a alguns fatores, quais sejam:

- Menor comprometimento de alguns discentes;
- Divergências de opiniões dos docentes, ou seja, uns se empenham menos que outros ou se empenham muito aquém do ideal desejado. Alguns se justificam dizendo que o aluno não ficou em progressão com aquele professor e sim com o professor no ano anterior, não sendo justo que seja o professor do ano em curso que tenha que ministrá-la. Outros não acreditam na progressão parcial como está proposta, achando que os alunos teriam que frequentar aulas. Outros porque têm a seguinte opinião: se o aluno não conseguiu no ano anterior, seria muito difícil conseguir no ano em curso com as disciplinas da grade e o acréscimo do(s) componente(s) da progressão;
- Falta de acompanhamento e envolvimento das famílias dos alunos em progressão parcial;
- Dificuldade do aluno em conciliar as atividades do ano escolar em estudo com as atividades da progressão parcial, principalmente no caso de três componentes curriculares;
- Excesso de faltas de alunos em progressão parcial e até mesmo abandono escolar impossibilitando sua conclusão dentro do prazo previsto.

Mais uma vez, notamos, nos relatos das especialistas 1 e 2, a culpabilização como justificativa para o fracasso escolar, não tendo sido elencados os fatores relacionados à escola e nem à atuação profissional do professor. Foi relatado pelas especialistas a necessidade de um trabalho conjunto para ajudar o aluno a vencer a progressão parcial. Entretanto, esse trabalho parece estar mais voltado para a formalização e registro dos processos e suas etapas do que para a aprendizagem do aluno.

De acordo com os relatos das especialistas 1 e 2 da Escola X, todas as etapas de implementação desse processo de progressão parcial são devidamente registradas em formulários específicos, assinadas e arquivadas. Ocorre que todo esse processo, bem como a conclusão do Plano de Estudos da Progressão Parcial pelo aluno, na maioria dos casos, não tem sido sinônimo de superação das dificuldades apresentadas no ano anterior, deixando claro, então, que as ações da escola, em todos os casos, também não são de garantia de aprendizagem.

Tudo isso nos faz refletir que não se trata do fato de oferecer novas oportunidades de aprendizagem e, ainda, da eficácia da reprovação como ferramenta de melhoria da aprendizagem ou da qualidade de ensino. Contudo, faz-nos compreender que o problema não será resolvido repetindo o conteúdo no ano seguinte, seja na progressão parcial ou repetindo-se a série.

Percebemos, conforme afirma Tavares Júnior (2017, p. 119 – 120), que “não aprender é entendido como não reproduzir o conjunto de comportamentos esperados pelo professor”. Cada vez mais, a convicção é de que os alunos a serem reprovados são “cartas marcadas” e, embora as oportunidades, por serem obrigatórias, sejam oferecidas, já se sabe o resultado. Nesse sentido, concordamos com Tavares Júnior (2017, p. 119) que afirma que esses alunos já são reprovados desde o início:

[...] já receberão atenção diferente, expressam-se as expectativas e a profecia autorrealizadora (e o efeito pigmalião) começa a operar. A cada atividade, a cada advertência, são diagnosticados e separados os mais e menos “dóceis”, na própria disposição geográfica das salas, a formação dos grupos e tudo em torno desta socialização secundária. Quando chegam as avaliações, provas e notas, logo se tem um prognóstico (ao contrário do que a avaliação deveria ser: um diagnóstico para tomada de decisões). As crianças não “chegam ao final do ciclo sem dominar os conteúdos”. É produzida ao longo de todo o ciclo a distinção entre grupos. Existe a “produção da aprendizagem” como também há a “produção da não aprendizagem”:



da lacuna na formação, dos hiatos e habilidades não desenvolvidas.

Pelo que se pode depreender, há uma gravidade considerável no problema que acomete a Escola X: não se trata de o aluno não ter as habilidades desejáveis para o nível de ensino posterior, mas, sim, de ter garantido o direito de equidade e igualdade. O aluno não está tendo as mesmas garantias e, principalmente, as mesmas oportunidades. É crucial esse entendimento de que as escolas estão subtraindo os direitos de seus alunos. Tavares Júnior (2017, p. 121) defende que “são as escolas que produzem de fato o resultado educacional. Elas que encontram desafios concretos e deveriam ser capazes de enfrentá-los”.

Sem conhecer os verdadeiros motivos da progressão *versus* reprovação, a culpa sempre tende a ser do “outro” e ninguém assume seu papel frente ao problema. Nas palavras de Tavares Júnior (2017, p. 118):

[...] culpam-se muitos atores (aluno, família, etc), profissionais (professores, diretores, etc), contextos (pobreza, bairro, dificuldades de aprendizagem, limitações cognitivas, déficits de atenção, etc) e gestores (os políticos, a Secretaria, etc) para se ocultar sua protagonista efetiva: a escola tradicional brasileira, produto desta sociedade da qual também somos membros.

Sob essa compreensão, um ponto de partida seria analisar escolas com casos de sucesso e práticas bem sucedidas, conforme recomendam Tavares Júnior e Costa (2018, p. 89), principalmente aquelas que surgem em contextos desfavoráveis – como os que foram apresentados pelos autores (2017) na citação anterior. É fato que todos esses fatores interferem na escola e na sua prática. Todavia, o que não deve ser feito é usá-los como justificativa para os maus resultados e ficar inerte, observando todo esse contingente de alunos que passa pela escola e sai dela sem as contribuições mínimas que uma escola deve oportunizar.

#### 2.4 TURMAS DO PROJETO TELESSALA DA ESCOLA X

Implantado em Minas Gerais em 2016, o Projeto Telessala busca reduzir as taxas de distorção idade/ano dos estudantes das escolas estaduais, com a conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental em apenas 1 ano. Para tanto, os estudantes precisam ser maiores de 14 anos e menores de 18 anos, com, pelo menos, dois anos de distorção idade/ano de escolaridade e estudos parciais nos

anos finais do Ensino Fundamental, devendo saber ler e escrever. Os alunos que atendem aos requisitos supracitados são agrupados em uma turma específica de, no máximo, 25 alunos, em que é oferecida uma metodologia diferenciada, por um único professor (unidocência), que é responsável em trabalhar todos os conteúdos.

A Escola X oferece o Projeto Telessala desde sua implantação pelo governo de Minas Gerais, em 2016. Nesses três anos de Projeto, conquanto possam ser notados alguns avanços, tendo em vista o alto índice de evasão nessas turmas e a não progressão da maioria dos alunos no 1º ano do ensino regular, é preciso colocar em xeque o mencionado Projeto.

A especialista 1, responsável em acompanhar a turma do Projeto Telessala da Escola X, conta, em relatório livres por escrito, que, ao retirar alunos com tamanho e idade elevados das turmas regulares e enturmá-los em salas com metodologia específica, consegue-se atrair e atender às necessidades cognitivas típicas da idade. Para ela, a socialização e a aprendizagem no ensino regular são difíceis, pelo desnível de interesses. Além disso, pelo fato de o funcionamento se dar no turno noturno, permite-se ao aluno trabalhar no diurno e avançar nos estudos à noite.

Há que se ressaltar, segundo a especialista 1, que, para os alunos que se esforçam e que se comprometem com o que lhes é proposto – como frequência, interesse, participação, realização das atividades, atenção e concentração –, o Projeto Telessala surtiu o efeito desejado e trouxe avanços reais. No entanto, para os alunos com frequência ruim, dificuldade de aprendizagem e grande defasagem de conhecimento, principalmente os dos 6º anos, o Projeto Telessala não conseguiu atingir os objetivos propostos em sua totalidade, apontando para a necessidade de ajustes no projeto, a começar pelo critério de recrutamento baseando-se no item aluno alfabetizado.

A especialista 1 relata que a proposta da Telessala consiste em dar continuidade ao que os alunos já adquiriram, valorizar as habilidades e as competências já desenvolvidas pelo estudante, convidando-os a serem protagonistas do seu próprio processo de formação. Conta, ainda, em seu relatório, que, inicialmente, fora feito um período de integração com atividades e dinâmicas que visavam integrar os estudantes entre si e com o professor, de forma a criar um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Na segunda semana do período de integração, a especialista 1 relata que os alunos já se sentiam mais à

vontade com a metodologia.

No início, a especialista 1 conta que ainda tinha muitas dúvidas, mas aos poucos foi se adaptando e conseguindo fazer o trabalho. No mesmo relatório, ressalta que as dinâmicas de socialização para o grupo foram muito importantes para familiarizar os alunos. Nessa ocasião, aos poucos, havia oportunidade de conhecer um pouco mais do perfil deles, sobre a família, sonhos e anseios, dificuldades de aprender, construindo o diagnóstico de cada um.

A professora 1, que conduziu a turma do Projeto Telessala de 2016 da Escola X, conta, através de relatório livre por escrito, que os alunos, na sua maioria, traziam em sua bagagem vários rótulos, como dificuldade na aprendizagem, indisciplina e que não aprendiam como os outros alunos, sendo considerados alunos problema. No ensino regular, ou desistiam dos estudos antes de o ano acabar ou reprovavam. A proposta do projeto, segundo a professora, era muito boa, mas, para ela, a forma que fora utilizada para recrutamento dos alunos não tinha sido adequada, fazendo com que o projeto se tornasse o “quartinho de bagunça da escola. Assim, tudo que causava problema fora colocado lá, não com a intenção de resolver o problema do aluno, mas de resolver os problemas de indisciplina da escola”. A professora relata, ainda, que o tempo fora curto, pois “não é possível sanar uma deficiência de anos em meses por mais esforço que se faça, além disso, não se tratava apenas da recuperação do conhecimento, mas também da autoestima e a dignidade social”. Para a professora, os alunos não se sentiam valorizados e mostravam-se resistentes em acreditar que o unidocente não seria mais um professor a rotulá-los, embora reconhecesse o avanço na recuperação da autoestima deles.

Ao analisar os resultados dos egressos do Projeto Telessala no 1º ano do Ensino Regular, a professora 1 percebeu que esses alunos não conseguiam avançar no 1º ano. Foi enfática ao dizer que, após a conclusão do Projeto Telessala, seria um erro recolocá-los na modalidade regular, pois, como os alunos tinham dificuldade de acompanhar o ritmo, evadiam ou reprovavam. Assim, segundo ela, o retorno para o Ensino Médio Regular seria um retrocesso, na medida que apenas se mudavam os rótulos.

Já a professora 2, que conduziu as turmas de 2017 e 2018 da Escola X, descreveu, também em relatório livre por escrito, que, no projeto, existia uma prática muito importante que era a construção do memorial em que os alunos começavam a escrever um diário, contando sobre eles, suas expectativas e descobertas durante

as aulas. Essa prática era nova para eles, pois, no ensino regular, estavam acostumados a fazer as atividades propostas pelos professores e não a construir algo sozinhos. Segundo ela, houve muita resistência no início, pois a maioria se recusava a fazer, pois tinham muito medo de escrever. Porém, foi incentivando-os, mostrando-lhes que até ela mesma, a professora 2, também tinha que construir não só o próprio memorial, mas também o memorial da turma da Telessala.

A professora 2 conta que os alunos no início começaram com uma ou duas linhas, outros não queriam fazer e diziam que haviam esquecido o diário em casa. Para ela, esse foi e ainda é um grande desafio: fazê-los escrever, falar de si mesmos, relatar o que acontece. Conta que alguns mostravam o que haviam escrito e outros não queriam que ela visse. Assim, foi preciso que ela fosse respeitando a vontade de cada um. Mas, no decorrer do ano, conseguiram avançar bastante, fazendo com que eles sentissem vontade de continuar os estudos. Por fim, sintetizou afirmando que os alunos do Projeto Telessala necessitavam de respeito, carinho e confiança para fluir o seu aprendizado e interesse pelo ensino.

O alto índice de abandono nas turmas da Telessala se torna evidente por meio do relato das especialistas e professoras, que defendem que isso se deveria à disparidade entre os alunos da turma, sobretudo, pela grande diferença do nível de conhecimento entre cada um. Todavia, os pontos negativos iriam além dessas questões. Conforme observado, dos alunos que conseguiam concluir o Projeto Telessala, o número de alunos que avançava do 1º ano do ensino regular é mínimo. Essa conjuntura nos faz refletir sobre a eficácia do Projeto no combate ao problema da distorção idade/ano, levando-nos a concordar com Arroyo (2018, p. 34), que afirma:

Os tão repetidos termos correção do fluxo, eliminação da distância idade/ série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos.

Não é possível que as escolas continuem a propagar a exclusão e a seletividade tão presentes na sua prática. A adoção de políticas como essa da Telessala tende a mascarar a verdadeira ferida, apresentando, conforme Arroyo (2008, p. 34), “soluções pontuais para problemas estruturais”. Dessa forma, não podemos admitir a implantação de “quartinhos de bagunça”, como disse a

professora, aguardar soluções externas, separar os ditos bons daqueles considerados como incapazes, devendo, sim, encarar o problema de frente e assumir nossa responsabilidade frente a ele.

## 2.5 EGRESSOS DAS TURMAS DA TELESSALA DA ESCOLA X

Em se tratando da continuidade dos estudos no Ensino Médio Regular dos alunos egressos da Telessala, as especialistas da Escola X concordam que a maioria desses alunos não consegue acompanhar as turmas de 1º ano de Ensino Médio Regular. Para elas, eles apresentam dificuldades de socialização e de interação com a metodologia utilizada pelos professores do regular, que é bastante diferente da metodologia da Telessala. Além disso, há a questão da grande quantidade de professores, de colegas em sala, de componentes curriculares, inclusive sendo vários novos para eles. Com isso, não se adaptam e, conseqüentemente, a maioria desiste ou não consegue avançar no 1º ano.

Os professores do Ensino Médio regular da Escola X são unânimes em afirmar que os alunos egressos do Projeto Telessala não têm as habilidades mínimas para acompanhar os demais nas turmas de 1º ano do Ensino Médio Regular. Concordam com as especialistas de que seria necessária uma reestruturação curricular e, quiçá, um projeto nos moldes da Telessala que dê continuidade no Ensino Médio, proporcionando a esse público oportunidades de maiores avanços e garantia de sucesso escolar.

Os alunos egressos do Projeto Telessala, em sua maioria, provêm de contextos de vulnerabilidade social e de baixa renda. Isso coincide com as características apontadas por Tavares Júnior e Costa (2018, p. 93) dos alunos que são reprovados nas escolas, que são desfavorecidos social e educacionalmente. Tavares Júnior (2017, p.116) ainda complementa:

A escola acaba por reproduzir a sociedade que a produz. A naturalização desses processos é prejudicial e apresenta efeitos muito perversos. [...] No Brasil, a escola (em nome da sociedade) aceita, legítima e produz a “exclusão em massa” através de suas práticas de reprovação.

Fica evidente que, antes mesmo de esses alunos ingressarem no Ensino Médio, antes até de um diagnóstico, já recebem rótulos de que não são capazes.

Desse modo, confirmam-se as teorias de Tavares Júnior. (2017, p.115), segundo as quais “o sucesso, ou o fracasso, é resultado de pequenas atitudes, ações, comportamentos, decisões, expectativas, estímulos (positivos e negativos) que se são vividos cotidianamente” e a reprovação “é produzida desde o primeiro dia de aula”. Para justificar os maus resultados, nota-se uma transferência de culpa pelo fracasso escolar. Isso é observado por Tavares Júnior. (2017, p.119), que descreve:

A culpa tende sempre a ser externa: da família, da pobreza, do baixo capital cultural, da falta de infraestrutura (doméstica, escolar, urbana, etc). Os atores raramente se responsabilizam. A culpa é “do outro” e a nota baixa e risco de reprovação são as mais comuns e recomendadas atitudes para lidar com os alunos que “não aprendem”, menos dóceis, desfavorecidos. Não aprender é entendido como não reproduzir o conjunto de comportamentos esperados pelo professor.

Para Arroyo (2008), as escolas não podem esperar mudanças externas para chegar à matriz do fracasso/sucesso, sendo preciso intervenções radicais nos sistemas escolares e nas propostas político-pedagógicas das escolas. É notório que fatores externos interferem nos indicadores escolares, mas Arroyo (2008, p. 34) defende que:

[...] está em nossas mãos de educadores fazer essas intervenções. Jogar a responsabilidade sobre a sociedade, o Estado, os governos é uma forma de não assumir com profissionalismo responsabilidades que são do coletivo dos educadores. Supõe um processo de reeducação de nossa cultura profissional, concomitante a intervenções estruturais do coletivo.

Assim, urge a necessidade de propostas inovadoras, de práticas bem sucedidas e, principalmente, de pessoas motivadas e engajadas na mudança do processo educacional. Nesse sentido, professores bem sucedidos assumem papel de destaque, pois, segundo Tavares Júnior e Costa (2018, p. 88), eles apresentam os conteúdos de forma mais significativa. Além disso, os autores destacam que:

[...] seu conhecimento é mais integrado, articulado a introdução de um novo tópico com os conhecimentos anteriores dos alunos. Monitoram a aprendizagem e fornecem feedback. Conseguem também relacionar diferentes matérias no currículo e produzem material didático novo e próprio, de acordo com as necessidades de seus alunos e seus próprios objetivos de ensino, para além do que oferecido de forma padrão. Com isso, cria-se um bom clima na sala de aula que favorece a aprendizagem, baseada na confiança mútua e na crença no sucesso.

Assim, um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação seria focar em propostas de intervenção voltadas aos docentes e sua prática, pois, além de serem peças chave no processo educacional, segundo Tavares Júnior e Costa (2018), são os que exercem a maior influência sobre o desempenho dos alunos.

## 2.6 UM OLHAR A PARTIR DE CASOS DE SUCESSO

Nesta seção, pretende-se trazer para a discussão a análise de casos, nos quais medidas internas se mostraram eficazes para a resolução de problemas semelhantes aos enfrentados pela Escola X. Dessa forma, a análise em questão poderá servir de inspiração para a proposta de intervenção, seguindo o proposto por Tavares Júnior e Costa (2018, p. 89), para quem é preciso “sempre estar atendo ao que está funcionando e o que não está funcionando na sala de aula”, sugerindo, para isso, que se deve partir de um “diagnóstico baseado em evidências, revisão da literatura para encontrar as ações mais recomendadas para cada caso em questão e sua aplicação, a partir de metodologias desenvolvidas e experiências bem-sucedidas”.

### 2.6.1 Estratégias de recuperação da aprendizagem com as contribuições de aluno monitor

O primeiro caso a ser analisado é o de uma escola da rede municipal no ABC Paulista, apresentada em uma pesquisa de Cuel e Bezerra (2017), que mostra experiências com alunos monitores e as possíveis vantagens dessa atuação na melhoria da aprendizagem dos alunos na recuperação e consequente satisfação desses monitores com a sua contribuição na aprendizagem dos colegas. A escola supracitada era de pequeno a médio porte, assim como a Escola X. Cuel e Bezerra (2017) contam que a escola realizava avaliações bimestrais e oferecia um período de recuperação para aqueles que não tinham atingido a média exigida. Mas, nesse período de avaliação de recuperação, notavam que os alunos que atingiam a média ficavam ociosos e desinteressados, gerando, inclusive, certa indisciplina, pois não precisavam mais de notas. Segundo os autores (2017), a estratégia metodológica de aluno monitor foi apresentada, buscando a interação entre os alunos que

demonstravam facilidade ao aprender com os alunos que não haviam atingido a média, ou seja, que estavam de recuperação. Cuel e Bezerra (2017, p. 3) destacam os critérios de seleção dos alunos monitores:

Para ser um monitor, o aluno precisaria não fazer parte do público alvo do processo de recuperação paralela de aprendizagem; apresentar um aparente domínio sobre o conteúdo a ser trabalhado, a fim de verdadeiramente ajudar o colega e aprender ainda mais com ele; e demonstrar livre e espontânea aceitação em participar da atividade proposta, desempenhando tal papel.

Cuel e Bezerra (2017) salientam, ainda, que todas as atividades eram mediadas pelo professor, tendo o aluno monitor a função de auxiliar e apoiar o aluno na recuperação e realização das atividades propostas. Um fato importante de se ressaltar é que os alunos foram organizados em duplas, ou em pequenos grupos em formato de “U”, proporcionando uma melhor circulação da professora para mediar as atividades e supervisionar a atuação de cada aluno monitor. Cuel e Bezerra (2017, p. 4) destacam as percepções da professora com relação à metodologia do aluno monitor:

[...] a livre aceitação e grande motivação dos alunos em participar da atividade [...] maturidade demonstrada ao compreenderem a melhor disposição dos pares.

[...] Houve uma interação bastante positiva e produtiva entre os alunos. A aproximação da linguagem entre eles favorece de forma bastante significativa o entendimento e a aprendizagem [...] Percebeu-se grande troca e partilha de saberes e conhecimentos, de ambas as partes.

A atividade oportunizou que cada aluno construísse e aperfeiçoasse suas ideias [...] o trabalho do aluno monitor juntamente ao aluno que está em fase de recuperação paralela de aprendizagem permite o desenvolvimento e a reflexão sobre a importância da cooperação mútua, da socialização de saberes e do exercício da solidariedade.

[...] maior motivação do aluno recuperando para a realização das atividades propostas. Em contrapartida, o aluno monitor sente-se valorizado ao poder demonstrar seu conhecimento, contribuir e cooperar com o conhecimento do colega. [...] a interação entre os pares ultrapassou os limites do espaço escolar. [...] pequenos grupos de estudo no horário contra turno para ajudar os colegas em recuperação.

[...] maior flexibilidade de tempo para cada aluno construir e aperfeiçoar seu próprio conhecimento [...] aumento da confiança dos alunos nas suas próprias capacidades, de ambas as partes, dos alunos em processo de recuperação paralela de aprendizagem e dos alunos monitores, o que proporcionou um favorecimento da autonomia e responsabilidade dos educandos.



[...] melhora na discussão e argumentação [...] melhor capacidade de organização, entendimento e maior segurança na resolução de situações-problemas.

Os autores citados relatam que, após a análise pela escola da metodologia do aluno monitor, adotada pelo professor de Matemática, ter alcançado resultados positivos, “a estratégia foi utilizada na recuperação de outros conteúdos, avançou para as aulas do reforço escolar e os alunos obtiveram melhores resultados nas avaliações futuras” (CUEL E BEZERRA, 2017, p. 6). Além disso, segundo os autores, “permitiu dar um passo a mais na direção da tão sonhada descentralização do papel do professor” (Idem).

Tendo em vista que a Escola X apresenta um alto número de reprovações e abandonos antes do término do ano letivo (reprovações brancas) e, com isso, um grande contingente de alunos em situação de distorção idade/ano, é possível que medidas como essa se mostrem eficientes para evitar tais problemas, uma vez que os alunos assumem um protagonismo na construção do seu conhecimento. A experiência evidenciou que os alunos de bom rendimento melhoraram ainda mais e que grande parte dos que ficaram recuperação, ao serem ajudados por eles, conseguiram se recuperar. Além disso, outras vantagens que foram notadas, como cooperação e solidariedade, vão além do processo ensino aprendizagem.

### **2.6.2 Monitoria como ferramenta auxiliar**

A experiência apresentada nesta sessão, analisada por Santos (2018), foi realizada em uma escola municipal em Maceió/AL, no ano de 2016. O objetivo da proposta era melhorar a qualidade de ensino na escola, com a ajuda de alunos monitores, com a supervisão de um professor orientador, para possibilitar aos alunos monitorados a oportunidade de tirar dúvidas, superar as dificuldades e aprofundar na teoria e prática dos conteúdos. A escola, que atuava em três turnos, em 2016, tinha 643 nos anos finais do Ensino Fundamental e 148 na EJA. O IDEB da escola em 2015 fora 3,4, ou seja, com características bem próximas da Escola X.

Segundo Santos (2018, p. 128), foi relatado pelo professor que, na sala de aula, nem sempre se conseguiam identificar as necessidades e dificuldades de cada aluno, devido ao pouco tempo e à heterogeneidade da turma. Relata ainda que os alunos possuíam características individuais específicas, que deveriam ser

respeitadas, cada aluno apresentando um ritmo de aprendizagem e grau de dificuldade diferente dos demais.

Para a implementação do projeto, Santos (2018, p. 128) destaca que quatro pontos foram importantes. O primeiro foi o professor orientador e idealizador do projeto com formação específica, experiência e qualificação profissional para a disciplina; o segundo foi o apoio da equipe gestora; o terceiro foi a escolha dos alunos e suas aptidões com a disciplina e suas posturas pessoais; e, por último, os alunos monitorados de acordo com suas dificuldades. Para a escolha dos alunos monitores, Santos (2018, p. 129) relata que o critério foi o perfil do aluno, analisando suas notas, postura e desempenho em sala de aula, disponibilidade de horário e seu interesse em participar. Após escolhidos, Santos (2018, p. 129) explica que esses alunos atuavam da seguinte forma:

[...] darem apoio aos alunos as quais estão monitorando e, portanto, dar plantão na dependência da escola em horários pré-definidos, orientando quanto às dúvidas nos assuntos ministrados em sala de aula, reforço com supervisão direta do professor orientador, ajudar na correção das avaliações e demais situações em que o professor orientador necessitar de auxílio.

Santos (2018, p. 129) destaca alguns procedimentos do projeto, tais como reuniões quinzenais entre o professor orientador e os alunos monitores para estudo e alinhamento das atividades; reuniões semanais com os monitores em sala para o desenvolvimento da disciplina; orientação diária e direta no planejamento do monitor; organização e desenvolvimento das atividades; orientação do monitor quanto às suas responsabilidades; avaliação do Projeto de Monitoria para propor mudanças sempre que necessário. Além disso, auxiliavam o professor orientador em sala de aula na resolução de exercícios e apoio pedagógico dos alunos com dificuldades sentando ao seu lado, bem como participando de atividades extraclasse, como reuniões pedagógicas e outros projetos escolares.

Santos (2018, p. 141) considerou o projeto como

[...] promissor, relevante e de suma importância para facilitar o aprendizado do aluno, desperta identificação pela disciplina e representa um meio para sanar dúvidas e dificuldades. Para o aluno-monitor contribui para o seu ensino e aprendizado, sua postura de voluntarismo, experiência pedagógica para práticas futuras e responsabilidade interpessoal.

Além disso, os resultados foram reconhecidos pela comunidade escolar, tendo havido uma melhoria gradativa das notas dos alunos participantes do projeto em relação aos demais, obtendo-se uma expressiva aprovação desses alunos em concursos de Institutos Federais de Alagoas para o ingresso de 2017. Assim, diante do baixo desempenho dos alunos da Escola X evidenciado pelas avaliações externas, uma experiência como essa “surge como uma grande aliada para discentes, monitor e professor, pois visa desenvolver condições de auxílio, interação, integração e formação em diversos sentidos para todos” (SANTOS, 2018, p. 129), pois facilita a aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos.

### **2.6.3 Monitoria na Escola do Campo: alunos ajudando alunos**

Nesta sessão será apresentada uma experiência analisada por Câmara (2017) em uma Escola do Campo na cidade de Capanema, estado do Paraná, onde estudam cerca de 50 alunos nas séries dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa escola possui características locais específicas devido às suas particularidades culturais, cotidianas, limitações de acesso a tecnologias, localização, dentre outras. Assim também é a Escola X, pertence a uma cidade do interior, sendo a maioria dos alunos da zona rural, vive das atividades do campo e, como a escola analisada, apresenta características próprias da região.

Segundo Câmara (2017, p. 25), o ensino na Escola do Campo deve estar diretamente ligado às necessidades da vida do campo, valorizando a cultura e o desenvolvimento local, bem como de corroborar para o empreendimento das práticas pedagógicas voltadas para esse contexto.

Para Câmara (2017), a dificuldade de aproximar o ensino às especificidades locais, bem como a dificuldade de aprendizagem de muitos alunos, direcionou a proposta da monitoria nessa Escola de Campo, colocando “os alunos como agentes ativos no processo de ensino, ensinando e aprendendo, uma vez que, em geral, eles estão social, cultural e historicamente “mais contextualizados” do que o professor” (CÂMARA, 2017, p. 28).

O objetivo da atividade de monitoria, de acordo com Câmara (2017, p. 35), é de contribuir com o desenvolvimento intelectual de quem ensina e de quem aprende. Além disso, auxilia os alunos na produção do conhecimento, bem como no desenvolvimento de habilidades técnicas e aprofundamento teórico dos conceitos

estudados. O autor relata que a proposta foi de aproveitar alunos do 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental, que apresentavam bom desempenho na resolução de atividades propostas pelo professor, para monitoria dos alunos de 6º ano das séries finais do Ensino Fundamental, com o professor como mediador de todo o processo.

Câmara (2017) concluiu que a experiência de monitoria foi positiva e a maioria dos alunos envolvidos se mostrou bastante empolgada e interessada nas atividades, tendo se percebido, principalmente uma evolução na aprendizagem.

Assim, “a monitoria se apresenta como ação potencializadora, uma vez que permite a interação entre aluno-aluno e aluno-professor, quebrando a hegemonia do professor, que por vezes, é prejudicial no processo de ensino e aprendizagem” (CÂMARA, 2017, p. 30).

#### **2.6.4 Aluno Monitor**

Esta sessão apresenta a experiência de um projeto realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Felicidade, localizada no município de Garibaldi (RS), contemplando alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse estudo foi desenvolvido e analisado por Soppelsa e Morelato (2016). Segundo Soppelsa e Morelato (2016, p. 208), o objetivo do projeto era a melhoria da qualidade de ensino com auxílio dos alunos monitores, o visando à cooperação entre alunos e professores nas atividades que envolvessem procedimentos de ensino e aprendizagem, ajudando alunos com dificuldade, aumentando a sua autoestima e favorecendo a apropriação do conhecimento.

Essa ajuda, que acontecia no turno da tarde, horário do contraturno dos alunos, tinha duração de uma hora. Cada aluno monitor comparecia à escola com camiseta identificadora do projeto duas tardes por semana para estudar com seus monitorados.

[...] a monitoria potencializa aptidões e interesses dos alunos, cria condições de aprofundamento teórico, desenvolve habilidades relacionadas ao ensino e possibilita a cooperação entre professores e estudantes. [...] O exercício da monitoria, ao permitir o fortalecimento das interações entre os alunos e entre estes e seus professores, podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de criar e de “aprender a aprender”. Nessa perspectiva, o aluno tem que ser tratado como ator chave do processo de ensino-

aprendizagem e, para tal, ele deve ser estimulado a “querer aprender” e a ser um questionador, ao invés de apresentar-se como um mero respondedor. Tais atividades estimulam ainda a criação de um ambiente propício ao ensino cooperativo e o aluno monitor passa a desempenhar um papel central no estabelecimento do elo entre os alunos, o professor e as demais instâncias da escola (SOPPELSA e MORELATTO, 2016, p. 210).

Os autores apresentam como resultados do projeto:

[...] oportunidade para alunos construírem conceitos prévios necessários para a construção de novos conhecimentos;  
 [...] o monitor os auxilia a rever conteúdos e esclarecer aqueles que foram erroneamente compreendidos;  
 [...] o comprometimento do aluno com sua formação no momento em que aceita auxílio, sente-se corresponsável e busca os conhecimentos necessários para desenvolver habilidades e competências necessárias para o prosseguimento dos estudos (SOPPELSA e MORELATTO, 2016, p. 210).

Diante dos problemas de desempenho e fluxo enfrentados pela Escola X, as experiências com o aluno monitor, assim como nos exemplos anteriormente descritos, podem ser de grande impacto, ajudando na superação desses problemas e melhorando na qualidade de ensino ofertado, pois “o docente não consegue, muitas vezes, atender todos os alunos durante as aulas, devido ao número elevado de discentes em sala e a variedade de situações que acontecem” (SOPPELSA e MORELATTO, 2016, p. 210). Além disso, “a experiência trouxe aos alunos participantes do projeto, em 2015, além da oportunidade de rever conteúdos matemáticos, melhora no rendimento escolar e **diminuição do índice de reprovação**” (idem, grifo nosso).

Neste capítulo foi possível analisar alguns problemas enfrentados pela Escola X, que se constituem como barreiras para a melhoria de seus indicadores, ou seja, da qualidade da educação ofertada. Ficou claro que a Escola X tem um alto índice de reprovação, o que tem gerado um grande contingente de alunos com distorção idade/ano, demandando a criação de turma de correção de fluxo: Projeto Telessala. No entanto, o Projeto Telessala na Escola X não tem se mostrado eficiente na resolução do problema, pois os alunos evadem no decorrer do Projeto ou, mesmo aqueles que conseguem concluir, não avançam no Ensino Médio regular.

As medidas propostas pela LDB e as resoluções estaduais mineiras garantem aos alunos novas oportunidades de aprendizagem e de reforço, para que os discentes com dificuldades de aprendizagem possam se recuperar e avançar. Nota-

se, porém, que as ações adotadas pela Escola X não têm conseguido recuperar os alunos que não aprenderam no mesmo tempo que os demais. Com isso, a maioria dos alunos que vai para recuperação é reprovada, o que os leva a ficarem desmotivados, deixando de frequentar a escola. Foi identificado, nos relatos das especialistas 1 e 2, que a questão da reprovação na Escola X está interligada à questão da seletividade e equidade, pois os alunos não estão tendo as oportunidades de acordo com suas necessidades. Assim, aqueles que conseguem aprender “de primeira” avançam e os demais são classificados como incapazes de aprender. Além disso, a escola não se assume como responsável pelo fracasso desses alunos, culpabilizando terceiros.

Nesse sentido, fazem-se necessárias ações de intervenção na Escola X, que ofereçam condições para que todos os alunos aprendam, ou seja, novas oportunidades de contato com os conteúdos, outras formas de abordagem destes, mais tempo de contato com os conteúdos, outros atores envolvidos nas intervenções de ensino aprendizagem, bem como ações de acompanhamento, envolvimento e apoio da família, acesso e incentivo à leitura e acesso e incentivo à participação de projetos pedagógicos e atividades extraclasse.

Concluo a análise da pesquisa identificando, como problema principal, a cultura da repetência nas ações da Escola X e propondo um Plano de Ação Educacional – PAE, que engloba várias práticas no dia a dia da escola, que podem diminuir os índices de reprovação e, conseqüentemente, da distorção idade/ano. O PAE, apresentado no capítulo subsequente, prevê ações que antecedem a recuperação, ou seja, que promovem novas oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, evitam as recuperações e ações durante a recuperação para buscar impedir a reprovação.

### 3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Ao longo do texto, analisamos quais fatores levaram a Escola X ao problema de gestão proposto por esta pesquisa, bem como as ações da escola frente ao problema. No primeiro capítulo, dedicamo-nos a um diagnóstico da escola, apresentamos o problema, os desafios e indicadores da escola, o perfil dos alunos atingidos pelo problema e as ações da escola voltadas para a resolução do problema.

No segundo capítulo, investigamos quais fatores têm gerado o problema do caso de gestão estudado na Escola X, bem como suas consequências. Além disso, dedicamo-nos ainda a uma análise de casos de sucesso em escolas com problemas e características semelhantes à escola estudada. Tal análise serviu de inspiração para a elaboração do Plano de Ação Educacional – PAE – que será apresentado neste capítulo 3. A proposta do PAE, direcionada à dimensão da gestão escolar, tem, por objetivo principal, proporcionar à equipe gestora uma proposta de intervenção que visa à melhoria dos indicadores de rendimento e fluxo da escola, com premiação para alunos e funcionários a partir da melhoria dos resultados das avaliações internas.

Nessa perspectiva, o PAE proposto tem como objetivos específicos: (i) aumentar a participação da família na escola; (ii) estimular à leitura; (iii) diminuir a infrequência; (iv) ampliar o acervo da biblioteca; (v) estimular a participação dos alunos e pais nas atividades extraclasse e, principalmente; (vi) implantar a figura do aluno monitor. Para a implementação do PAE, foi pensado nas seguintes propostas: (i) reunião com toda a equipe escolar para apresentar a pesquisa e o PAE; (ii) definir e dividir responsabilidades entre os membros da equipe; (iii) elaboração de um cronograma de ações e de monitoramento dessas ações.

As ações propostas no PAE objetivam um trabalho conjunto, com diferentes ações e uma meta comum: a melhoria do rendimento e fluxo dos alunos da Escola X. Para tanto, vários profissionais de vários setores da escola terão seu papel na busca do alcance dessa meta. Vale lembrar que o PAE é flexível, podendo ser adaptado sempre que necessário, sendo proposto que se faça monitoramento e avaliação constantes das ações do PAE.

Ao longo deste trabalho, percebemos que a melhoria dos indicadores da escola, ou seja, a melhoria da qualidade da educação envolve vários fatores. Dessa

forma, se propusermos ações e unirmos esforços em torno de um único fator, dificilmente conseguiremos avanços. A sugestão com este PAE é propor um conjunto de ações que possibilitem a mudança da cultura da repetência como prática pedagógica e melhoria da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, seu rendimento e fluxo.

### 3.1 PROJETO EFEITO PIGMALEÃO

Diante desta pesquisa, percebemos a necessidade de planejar ações eficientes a fim de motivar os alunos da Escola X a se comprometerem plenamente nos estudos, em todos os seus aspectos, que vão desde a assiduidade nas aulas e demais eventos promovidos pela escola, como ajudar um colega com dificuldades de aprendizagem. Desse modo, o Projeto Efeito Pigmaleão é um projeto dinâmico, eficiente, que pode ajudar o educando a alcançar o seu pleno potencial de uma maneira prazerosa, com incentivo e apoio dos professores e de toda equipe escolar. O projeto propõe outras ações e oportunidades de aprendizagem, que influenciarão diretamente no seu desempenho em sala de aula.

Trata-se de um projeto de estímulo ao ensino e aprendizagem que valoriza o esforço e a dedicação dos alunos no seu processo educativo. Portanto, durante sua implementação, os alunos deverão ser capazes de entender o real significado de “equidade”. O estímulo será dado, principalmente, sobrecarregando os alunos de expectativas positivas sobre seus avanços e através de premiação para alunos e servidores melhores classificados no Projeto Efeito Pigmaleão, que farão uma excursão para Ouro Preto – MG. A cidade, além de servir de incentivo na busca pela classificação no projeto, ainda oferece uma grande riqueza de conhecimento aos visitantes. A classificação no Projeto Efeito Pigmaleão será feita após a divulgação dos resultados do 3º bimestre, pela soma da pontuação de cada aluno nos registros (ANEXO B). Essa pontuação começa a ser registrada desde o início do ano, conforme os critérios (ANEXO A) do Projeto Efeito Pigmaleão.

Tais critérios englobam várias ações que têm por objetivo contribuir para a diminuição da repetência e, conseqüentemente, para a redução da distorção idade/ano, bem como a necessidade de turmas de correção de fluxo. Vale lembrar que os critérios precisam ser amplamente divulgados, desde o início do ano, pela equipe gestora, especialistas, bibliotecárias e professores, e reforçados em todas as



reuniões de análise dos resultados das avaliações internas e externas realizadas bimestralmente.

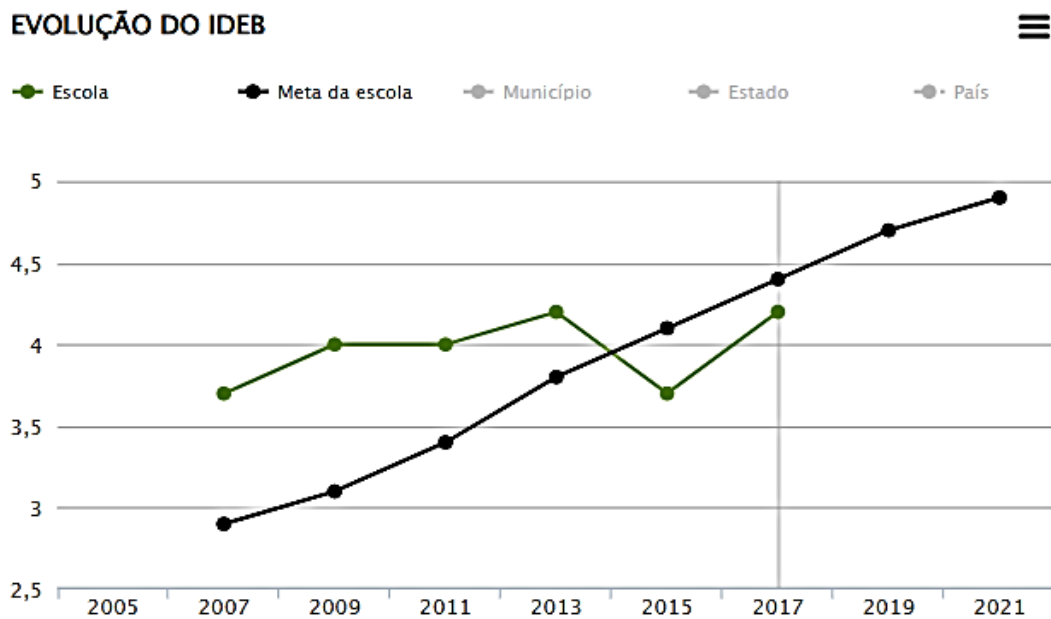
O projeto segue o proposto por Tavares Júnior e Costa (2018), que relacionam a melhoria do desempenho escolar com o aumento das expectativas positivas sobre o aluno. Outros autores também reforçam essa teoria, como Rosenthal e Jacobson (1968), que afirmam que as expectativas dos professores influenciam nos resultados dos alunos, chamando de “Efeito Pigmeleão”. Leal (2007) destaca que, ao conseguir que o professor tenha expectativas mais elevadas frente ao aluno, ele se tornaria um pigmeleão, pois tenderia a potencializar a sua motivação e, conseqüentemente, sua capacidade intelectual. O principal objetivo do projeto, que é diminuir a reprovação na Escola X, propõe um conjunto de ações com objetivos específicos.

### **Ação 1: Estudar e analisar os resultados das avaliações internas bimestralmente**

Conhecer os indicadores da escola é o primeiro passo para iniciar um Plano de Ação Educacional e tão importante quanto conhecer os resultados das avaliações externas, é conhecer os resultados das avaliações internas.

Nesse sentido, esta ação busca apresentar bimestralmente os resultados das avaliações externas e internas da escola, pelo gestor escolar, para serem analisados e discutidos com a equipe, comunidade e alunos. A apresentação deve ser em forma de gráficos para facilitar a visualização dos dados, conforme figuras 1 e 2 abaixo.

**Figura 1: Evolução do IDEB da Escola X**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados da Fundação Lemann e Meritt (2018)

**Figura 2: IDEB da Escola X em 2017**

O Ideb 2017 nos anos finais da rede estadual cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0. Tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

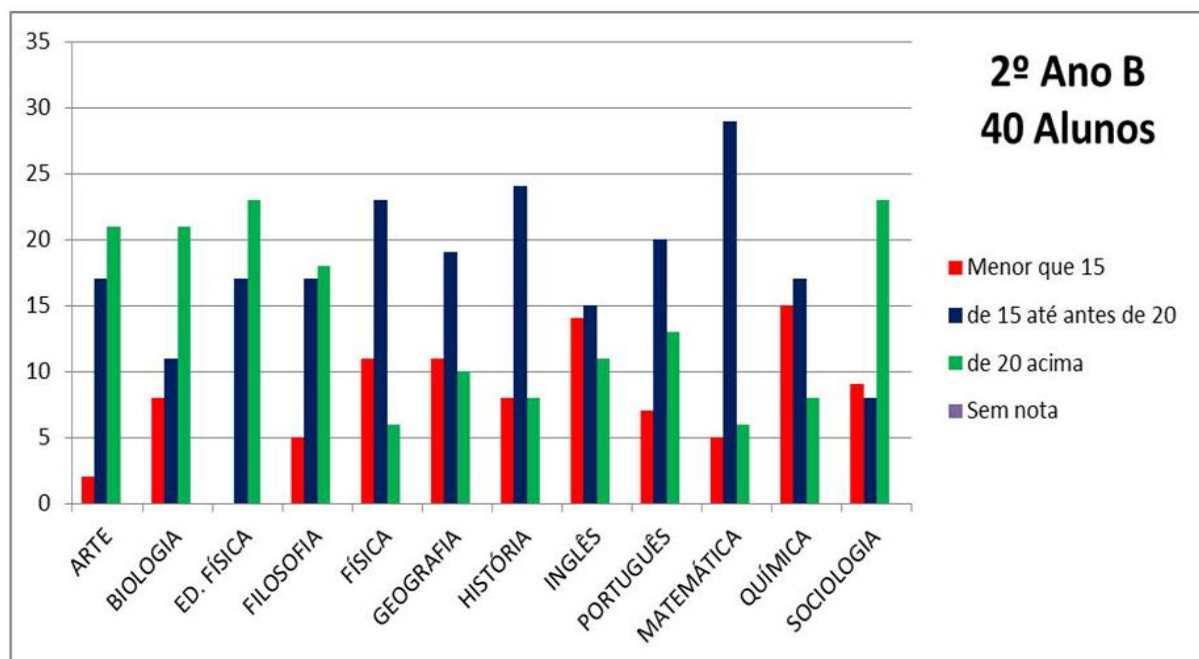


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados da Fundação Lemann e Meritt (2018)

Ao analisar e compreender os resultados das avaliações externas, o entendimento de todos será de que o principal problema da Escola X, de acordo com o IDEB 2017, está relacionado ao fluxo. Partindo desse diagnóstico, a proposta é de que todos passem a direcionar o foco para a resolução do problema e,

principalmente, transmitir um sentimento de corresponsabilidade a todos, alunos, servidores e comunidade. Outras discussões podem enriquecer esse momento, como apresentar todos os resultados anteriores das avaliações externas, discutir sobre a dedicação e por que não dizermos da responsabilidade das turmas que irão fazer a Prova Brasil, quais ações podem ser adotadas para melhoria desses indicadores, enfim, a apresentação é apenas um ponto de partida para envolvimento de toda escola e comunidade na busca de alternativas de melhorias. Não se pode deixar de evidenciar as expectativas positivas depositadas em todos os alunos, na melhoria dos resultados, principalmente nas turmas que vão representar a escola nas avaliações externas, cujos alunos precisam se sentir confiantes e corresponsáveis na melhoria dos indicadores da escola. Após a análise das avaliações externas, passa-se, então, para análise e compreensão dos resultados das avaliações internas, conforme figura 3 a seguir:

**Figura 3: Resultado do 1º bimestre da turma do 2º Ano do Ensino Médio da Escola X**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIMADE

A apresentação dos dados, que deve ser dirigida para o coletivo da escola, deve discutir os resultados de todas as turmas, para que cada aluno e membro da equipe tenha uma visão clara de onde ele se enquadra naquele contexto. Deve ficar

explícita a questão das expectativas positivas sobre as turmas e, principalmente, sobre os alunos que não atingiram a média. Essa prática precisa se manter constante. A equipe precisa se manter coesa nesse sentido, para que esses alunos tenham clara a impressão de que todos na escola, inclusive seus pais e colegas, acreditam que eles vão conseguir melhorar e que, no bimestre seguinte, irão avançar, criando, assim, dentro da instituição escolar, um verdadeiro “Efeito Pigmaleão”.

Após a apresentação dos dados, o aluno pode fazer as seguintes análises:

- Número de alunos na turma que estão com nota abaixo da média;
- Comparação de seus resultados, observando em qual grupo se encontra;
- Matérias em que a turma precisa melhorar;
- Fatores que podem ter influenciado nos resultados;
- Percepção de que existem muitos alunos na mesma situação;
- Contribuição para que a turma tenha melhores resultados no próximo bimestre;
- Competição oculta<sup>13</sup> na escola que contribuirá para que todas as turmas avancem.

Os servidores podem chegar às seguintes conclusões:

- Nível de aprendizagem no seu conteúdo e nos demais;
- Eficácia das suas metodologias e avaliações;
- De que forma podem contribuir para melhoria dos resultados;
- Discussão de quais metodologias estão funcionando e quais não estão;
- Análise se a frequência está influenciando nos resultados;
- Monitoramento pelo gestor da qualidade do ensino oferecida, propondo intervenções nas demandas evidenciadas pelos dados;
- Oferecimento de novas oportunidades de aprendizagem.

Nesse contexto, os pais, além de poderem acompanhar o andamento do desempenho dos alunos, podem contribuir nesse desempenho, observando fatores como frequência, monitoria das horas de estudo e das tarefas de casa, disciplina, dentre outros.

---

<sup>13</sup> Busca de cada turma por melhores resultados no bimestre seguinte.

## **Ação 2: Implantação de alunos monitores no processo ensino aprendizagem**

Após a análise dos resultados das avaliações internas do 1º bimestre, cada aluno terá uma visão clara do seu desempenho e dos demais colegas de sua turma, bem como o quantitativo de alunos que demandam novas oportunidades de aprendizagem e de reforço escolar. Dessa forma, esta ação propõe que os alunos que apresentaram bom desempenho em todos os conteúdos podem contribuir com essas novas oportunidades de aprendizagem e de reforço para os alunos que não atingiram a média escolar, que é de 60%.

As especialistas da escola, de posse dos resultados de todas as turmas, verificarão quais alunos atendem aos critérios e farão o cadastro de todos os interessados em ser aluno monitor, bem como os que serão monitorados. O cadastro será em formulário específico (ANEXO C), devendo conter todas as notas e frequência, bimestre a bimestre, de monitor e monitorado. Essa parceria terá duração para os próximos dois bimestres, sendo o desempenho de ambos monitorado pelas especialistas bimestralmente.

O aluno monitor ganha papel de destaque durante o período de recuperação, quando, juntamente com o professor, ajudará o aluno a vencer as dificuldades. Outra tarefa importante é a monitoria dos alunos egressos da Telessala, visto que apresentam muita dificuldade ao retornarem para o ensino regular. O aluno monitor terá, ainda, a função de acompanhar as atividades diárias de seu monitorado, ajudá-lo nos estudos, nas atividades extraclasse, nos trabalhos, na cobrança de responsabilidade, monitorando os cadernos, ajudando nas progressões parciais, e, se for o caso, realizando reforço escolar e revisão dos conteúdos. Sempre que necessário, o monitor pode pedir ajuda ao professor das disciplinas e do especialista, tanto na parte dos conteúdos, como nas questões de comportamento e comprometimento.

Cada avanço, por menor que seja, deve ser comemorado e destacado, para que o aluno perceba a confiança depositada nele e sua valorização. Mas, para que ambos recebam a pontuação no Projeto Efeito Pigmeão, o monitorado precisa melhorar suas médias perdidas nos bimestres seguintes.

### **Ação 3: Estimular a participação dos pais e/ou responsáveis nas atividades e eventos escolares**

A parceria dos pais é de fundamental importância para que a escola avance. Esta ação busca, então, maior envolvimento dos pais em todas as atividades intra e extraescolares, para as quais eles serão convidados formalmente a participar.

A presença dos pais na escola vai contribuir fortemente nas expectativas positivas depositadas nos alunos. Os alunos precisam se sentir apoiados não só pela equipe escolar e colegas, mas também por sua família. Dessa forma, sentir-se-ão motivados para superar suas dificuldades. Além disso, os pais terão a oportunidade de acompanhar e participar do trabalho desempenhado na escola.

A participação dos pais em qualquer evento da escola será registrada (ANEXO B) e resultará em pontos no Projeto Efeito Pigmaleão. O importante é que o pai ou responsável já venha juntamente com o aluno, para facilitar o registro e para que ambos possam monitorar toda a pontuação durante o ano. O registro da pontuação precisa ser feito e monitorado pelas mesmas pessoas durante o ano, sugerindo-se que isso seja realizado pelas especialistas e bibliotecárias. Isso possibilita a organização dos registros e levantamento de dados acerca dos alunos e pais que não estão participando e que precisam de mais atenção.

### **Ação 4: Motivar a participação dos alunos nas atividades escolares, extraclases e eventos escolares**

Esta ação propõe maior envolvimento dos alunos nas atividades realizadas pela escola. Ao contribuir diretamente para a realização dos eventos, os alunos sentir-se-ão mais valorizados, responsáveis, passando a compreender que o sucesso do evento (escola) é também o seu sucesso. Além disso, nesses eventos, a escola abre para participação da comunidade escolar, reforçando a percepção dos pais sobre o sucesso dos seus filhos.

Os eventos escolares podem ser pensados pela equipe escolar e dispostos no calendário escolar. Assim, atividades como plantão pedagógico, festival de música, intervenções pedagógicas, festa à fantasia, feira da cultura, campeonatos esportivos, culminância de projetos, reunião de pais podem ser planejadas com antecedência.

A contribuição dos alunos pode ser de diferentes formas, como, por exemplo, na ornamentação do local, na limpeza, na recepção das pessoas, nas apresentações artísticas, nas apresentações de trabalhos escolares, nas barraquinhas. Outro ponto muito importante, essencial para a questão da valorização e expectativas positivas dos alunos, é que, nessas oportunidades, descobrem-se talentos antes escondidos na escola, como cantores, atores, poetas, dançarinos, pessoas criativas, com dom para arte, culinária, pintura, *design*, dentre outros. Além disso, ao oportunizar ao aluno a exposição de seu dom, aumenta-se a chance de ele prosperar naquela área.

A participação direta do aluno em qualquer evento da escola será registrada (ANEXO B) e convertida em pontos no Projeto Efeito Pigmaleão. Vale lembrar que não se consegue a participação direta de todos os alunos em todos os eventos escolares, porém, sua presença deve ser registrada (ANEXO B), ou seja, ao considerar a presença do aluno, além de ele prestigiar o trabalho dos colegas, pode sentir-se motivado a participar dos próximos eventos (Efeito Pigmaleão).

### **Ação 5: Incentivar a prática da leitura**

A prática da leitura pode contribuir fortemente na melhoria do desempenho dos alunos. O hábito de ler regularmente melhora o raciocínio, a interpretação e a argumentação dos alunos. Pensando nisso, essa ação foi incorporada ao projeto. Ainda que, no início, o aluno possa ser motivado a ler por conta da pontuação no projeto Efeito Pigmaleão, posteriormente, após ler alguns livros, pode incorporar o gosto pela leitura.

Nesta ação as bibliotecárias ganham muito espaço, pois, além de incentivarem a leitura, podem indicar obras, valorizar o avanço de cada aluno, fazer um trabalho de reforço com os alunos que ainda apresentam dificuldades de leitura e escrita e cuidar da manutenção e ampliação do acervo. As bibliotecárias devem criar fichas individuais para cada aluno, nas quais serão registradas as obras lidas e os períodos de leitura, tendo, com isso, um controle sobre o acervo e volume de leitura de cada aluno. Vale lembrar, ainda, que os alunos devem ter contato com o acervo que deve ser catalogado e disposto nas prateleiras de forma prática e acessível, tendo cada livro seu lugar fixo na ordem numérica.

Para monitorar a efetividade da leitura, as bibliotecárias devem disponibilizar uma ficha literária (ANEXO D), em que os alunos registrem informações como título, autor, personagens e, principalmente, possam produzir um texto resumido sobre a obra lida. As bibliotecárias podem ainda questionar oralmente os alunos sobre o livro. Após análise da efetividade da leitura, as bibliotecárias, juntamente com o aluno, validam a pontuação no Projeto Efeito Pigmaleão.

Paralelo a isso, num trabalho de conscientização, as bibliotecárias podem promover campanhas para que os alunos e comunidade doem obras literárias ao acervo da biblioteca. A doação também é convertida em pontos (ANEXO A) no Projeto Efeito Pigmaleão para o aluno doador. Tal ação é importante para diversificar e ampliar o acervo da biblioteca.

Os critérios de classificação dos alunos no Projeto Efeito Pigmaleão apresentados no quadro do anexo A são fundamentados a partir das ações apresentadas anteriormente, recebendo pesos diferentes que são convertidos em pontos aos alunos. Após os resultados do 3º bimestre, os 35 melhores classificados no projeto são premiados com a excursão escolar. Além disso, os três alunos com maior pontuação no projeto, serão homenageados em um outdoor que será construído na frente da escola.

Além dos 35 alunos, irão acompanhá-los 14 funcionários da escola, Diretora, nove professores, dois Auxiliares de Serviços de Educação Básica – ASB e dois do Corpo Administrativo (Assistente Técnico de Educação Básica – ATB, Professor Para Ensino do Uso da Biblioteca – PEUB, Especialista em Educação Básica – EEB). A classificação dos servidores que irão acompanhar os alunos também obedecerá a critérios que, no caso dos professores, serão aqueles que atingirem a maior porcentagem de alunos com melhoria no aprendizado. O cálculo será através da fórmula:

$$\frac{\text{Número de alunos acima da média}}{\text{Total de alunos do professor (incluindo os desistentes)}} \times 100$$

No caso dos demais servidores, serão escolhidos por votação entre alunos ganhadores do Projeto Efeito Pigmaleão.



### 3.2 REUNIÃO COM TODA A EQUIPE ESCOLAR PARA APRESENTAR O PAE

O PAE deve ser apresentado na primeira reunião com a equipe escolar. Embora a implantação do aluno monitor comece após os resultados do 1º bimestre, as demais ações já devem ser iniciadas junto com o ano letivo. Dessa forma, já na primeira reunião, a equipe gestora precisa discutir com todos os membros da equipe escolar as vantagens do projeto, o planejamento das ações e a participação de cada um no projeto.

Nessa reunião deverão ser consideradas sugestões dadas pela comunidade escolar, uma vez que o PAE é flexível e pode ser enriquecido com outros olhares. Vale destacar que é muito importante a adesão de todos na execução das ações do projeto, principalmente na questão das expectativas positivas a serem depositadas nos alunos, pois sabemos que ainda é grande a resistência de alguns profissionais em relação à avaliação e à cultura da repetência, que é a principal barreira a ser vencida.

No que tange à avaliação, é preciso ficar claro que todo e qualquer avanço dos alunos deverá ser considerado e valorizado, visto que, na verdade, este é o verdadeiro sentido da avaliação. É nesse ponto que o Efeito Pigmeleão age, pois, ao considerar um avanço, por menor que seja, o aluno sentirá o peso das expectativas depositadas nele e, com isso, seus avanços tendem a aumentar. Assim, nessa reunião dever-se-ia consentir na troca da avaliação tradicional, ou seja, da velha avaliação quantitativa para essa nova metodologia de avaliação, que considera avanços e que deve ser comum a todos e monitorada pela equipe gestora e supervisoras.

Com relação à cultura da repetência, de início, provavelmente encontrar-se-á resistência, mas deve-se propor um pacto, em que a equipe gestora peça um tempo para propor as ações do PAE e da nova forma de avaliar. Ao perceber o aumento dos avanços e que estes estão relacionados à questão da valorização, da motivação, da confiança e, principalmente, às expectativas positivas depositadas nos alunos (Efeito Pigmeleão), todos podem refletir que a reprovação não é resultado de aluno que não aprende e, sim, dos alunos que não tiveram a mesma atenção, não tiveram mais oportunidades de aprendizagem ou mais tempo para aprender e que não se sentiram valorizados e capazes de aprender.

Assim, nessa reunião, cinco pontos são fundamentais: apresentação do PAE, acréscimo das contribuições, consenso sobre a metodologia de avaliação, pacto na questão da reprovação e monitoramento do PAE. O monitoramento precisa ser constante, podendo a equipe gestora aproveitar as reuniões de estudos coletivos mensais para realinhamento das ações, momentos nos quais pode-se, ainda, estar sempre analisando os resultados das avaliações internas para acompanhar os avanços.

### 3.3Quadro 2: Ações a serem executadas pela equipe gestora

Nº	O quê?	Por quê?	Onde?	Por quem será feito?	Quem?	Como?	Quanto?
01	Reunião com toda a equipe escolar para apresentar a pesquisa e o PAE	Análise, adaptação do PAE, planejamento das ações e divisão de responsabilidades.	Na escola	Equipe gestora	Professores, especialistas e bibliotecárias.	Reunião no início do período letivo para apresentar, analisar, adaptar e planejar as ações do projeto	Sem custos
02	Nova proposta de avaliação	Avaliação qualitativa sobrepondo-se à quantitativa	Na escola	Equipe gestora	Professores e especialistas	Considerar todo e qualquer avanço do aluno, valorizando seu esforço.	Sem custos
03	Pacto anticultura da repetência	Eliminação de pré-julgamentos, de rótulos, considerando que todo aluno é capaz de aprender	Na escola	Equipe gestora	Professores e especialistas	Valorizar o esforço de cada aluno o dotando de expectativas positivas.	Sem custos
04	Estudo, análise e apresentação dos resultados das avaliações internas bimestralmente	Busca pela implantação do sentimento de corresponsabilidade de todos, análise e diagnóstico dos indicadores da escola, bem como a efetividade das ações do PAE	Na escola	Equipe gestora	Comunidade escolar, pais, alunos, servidores da escola.	Após termino de cada bimestre, apresentar os dados das avaliações internas e externas.	Sem custos
05	Implantação de alunos monitores no processo ensino aprendizagem	Novas oportunidades e tempos de aprendizagem para os alunos e reforço escolar	Na escola	Equipe gestora e especialistas	Alunos	Alunos que apresentaram bom desempenho em todos os conteúdos, contribuindo com novas oportunidades de aprendizagem e de reforço para os alunos que não atingiram a	Sem custos

						média escolar	
06	Estímulo à participação dos pais e/ou responsáveis nas atividades e eventos escolares	Apoio dos pais nas ações da escola e principalmente na confiança e expectativas positivas depositadas nos alunos	Na escola e na comunidade escolar	Professores, especialistas e bibliotecárias.	Pais	Convidar os pais para todos os eventos escolares e acolhê-los com atenção	Sem custos
07	Motivação para a participação dos alunos nas atividades extraclases e eventos escolares	Busca pela implantação do sentimento de corresponsabilidade, descoberta de talentos, outras formas de valorizar o esforço dos alunos e de motivação	Na escola e na comunidade escolar	Equipe gestora, professores, especialistas e bibliotecárias.	Alunos	Envolver todos os alunos nos eventos e atividades desenvolvidas pela escola	Sem custos
08	Incentivo à prática da leitura	Melhoria do desempenho, do raciocínio, da interpretação e da argumentação dos alunos	Na escola	Equipe gestora e bibliotecárias	Alunos	Incentivar a leitura, controle do acervo, reforço de leitura e escrita, controle da leitura pela ficha literária, organização do acervo e da biblioteca e campanha de doação de livros	Sem custos
09	Reuniões mensais	Alinhamento das ações	Na escola	Equipe gestora	Professores, especialistas e bibliotecárias.	Utilização das horas de estudos coletivas mensais para análise das ações, dos resultados e replanejamento.	Sem custos
10	Registro da pontuação no Projeto Efeito Pigmaleão	Registro de pontuação no projeto	Na escola	Equipe gestora, especialistas e bibliotecárias	Alunos	Registrar em formulário específico todos os pontos no projeto, conforme critérios do mesmo	Sem Custos
11	Excursão para Ouro	Premiação para os	Ouro Preto	Equipe	Alunos,	Utilização de recursos	R\$

	Preto MG	vencedores do Projeto Efeito Pigmaleão	MG	gestora	professores, ASBs, ATBs, bibliotecárias e equipe gestora	do PDDE para custear transporte e alimentação.	5.000,00
<b>12</b>	Construção de outdoor	Homenagear os 03 alunos mais pontuados no Projeto Efeito Pigmaleão	Na escola	Equipe gestora	Alunos	Utilização de recurso diretamente arrecadado pela escola para custear a construção do outdoor.	R\$ 1.000,00

Fonte: Elaborado pela autora

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar a qualidade da Educação Básica com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, como propõe a meta 7 do PNE (2014 – 2024), precisa ser o foco das escolas. Para tanto, cada escola precisa conhecer seus indicadores e propor ações de intervenção voltadas para superação das dificuldades.

Ao finalizar esta pesquisa, foi possível verificar que, dentre outros, um grande problema da escola estudada é a cultura da repetência. Tal problema tem gerado um grande número de alunos com distorção idade/ano e, conseqüentemente, demandas de turmas de correção de fluxo para atender a esses alunos. Além disso, o problema tem se refletido no resultado do IDEB da escola, que apresenta um baixo indicador de fluxo, que reduz a nota da escola.

Verificou-se também que as turmas de correção de fluxo da Escola X, Projeto Telessala, não se mostrou eficiente na correção da distorção idade/ano dos alunos, pois os que conseguem concluir o projeto não conseguem acompanhar as turmas do Ensino Médio regular. Dessa forma, fica evidente a necessidade urgente de resolver o problema de origem, ou seja, a reprovação.

Diante dessa realidade, propomos uma proposta de intervenção que traz um conjunto de ações que, somadas, podem contribuir para a solução do problema. Tais ações propõem novas oportunidades de aprendizagem, de reforço escolar, de incentivo à leitura, mas, principalmente, uma mudança nas formas de avaliação e de eliminação da cultura da repetência.

Nessa proposta de avaliação, os esforços se voltarão para valorização de todos os avanços apresentados pelos alunos, devendo a avaliação qualitativa se sobrepor à avaliação quantitativa. Além disso, os professores devem evidenciar as expectativas positivas em relação ao aluno. Dessa forma, o aluno tende a se sentir mais motivado e seus avanços tendem a aumentar. Se essas teorias se confirmarem, o entendimento será de que todo aluno é capaz de aprender, mas precisa de incentivo, mais tempo e novas oportunidades de aprendizagem.

Esse é o verdadeiro sentido do Efeito Pigmeleão, em que, percebendo e valorizando um pequeno avanço, este pode ser ampliado por conta da confiança depositada, contagiando outros e propagando os efeitos positivos do projeto. O efeito se tornará tão potente que causará efeito positivo na equipe escolar, na comunidade atendida e, principalmente, nos alunos. Assim, com a proposta de intervenção

apresentada, acreditamos mudar a realidade da escola estudada, melhorando seus indicadores de fluxo e aprendizado, ou seja, alcançar as metas do IDEB conforme propõe o PNE (2014 – 2024).

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 71, 2008.

BAHIA, Norinês Panicacci. **Enfrentando o Fracasso Escolar**: inclusão ou reclusão dos excluídos? São Paulo: [s.n.], 2002.

BRANDÃO, Zaia. Fluxos escolares e efeitos agregados pela escola. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, p. 41, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Educacenso**: Censo Escolar da Educação Básica. MEC. INEP. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>>. Acesso em: 13 ago.2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a ... **Diário Oficial da União**, 2009.

BRASIL, Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Brasília, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996. Brasília: **Diário Oficial**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2018. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de outubro de 2018, Seção 1, p. 10.



CÂMARA, Dieyson. **Monitoria na escola do campo: alunos ajudando alunos na aprendizagem da matemática.** 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3000>. Acesso em: 09 mar. 2019.

CATELLANE, Luci Vieira; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Contradições nas políticas educacionais: garantia de aprendizagem ou manutenção da exclusão? **Educação** (UFSM), Santa Maria, p. 41-52, fev. 2016. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15470>>. Acesso em: 09 abr.2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Parecer CEE/MG nº. 1.132, de 12 de novembro de 1997. **Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei 9.394/96.** Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Zl8CcXa0\\_T\\_a2lVZ5llyiOW0O3Q\\_Z\\_UP/view](https://drive.google.com/file/d/1Zl8CcXa0_T_a2lVZ5llyiOW0O3Q_Z_UP/view). Acesso em: 22 nov. 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Parecer CEE/MG nº 1.158, de 11 de dezembro de 1998. **Responde consulta da SEE/MG e da Federação dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais, com as orientações ao sistema estadual de ensino para operacionalização do disposto no Parecer nº 1132/97.** Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VTlwyoFndXkWytd86Tv609pJ3QnrWlnJ/view>. Acesso em: 22 nov.2018.

CUEL, Jaqueline Nascimento Dos Santos; BEZERRA, Francisco José Brabo. **Estratégias de recuperação de aprendizagem sobre o conceito de proporcionalidade: contribuições do aluno-monitor.** 2017. Disponível em: [https://www.cempem.fe.unicamp.br/pf-cempem/jaqueline\\_nascimento\\_dos\\_santos\\_cuel\\_-\\_francisco\\_jose\\_brabo\\_bezerra.pdf](https://www.cempem.fe.unicamp.br/pf-cempem/jaqueline_nascimento_dos_santos_cuel_-_francisco_jose_brabo_bezerra.pdf). Acesso em: 06 fev.2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, 2014.

ESCOLA ESTADUAL GERALDA PEREIRA DE ALMEIDA. **Projeto Político Pedagógico.** Sardoá, 2018.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** MEC--Ministério da Educação, INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático- participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto: gestão escolar e formação de gestores.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v.17, n.72, p.1-195, fev./jun.2000.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 14 abr. 2018.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Cidades.

**Sardoá – MG**. Dados básicos. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sardoa/panorama>. Acesso em: 14 mar.2018.

LEAL, Joaquim António Ferreira da Silva. **Expectativas e sucesso escolar:**

contributo para a desmistificação da Matemática. 2007. Disponível em:

<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/43/2/TME%20254.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

LÜCK, Heloísa; PARENTE, Marta. **A aceleração da aprendizagem para corrigir o fluxo escolar:** O caso do Paraná. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, p. 33, 2007.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.957, de 20 de abril de 2016: Dispõe sobre a implantação do Projeto “Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala Minas Gerais” para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino.** Disponível em:

<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2957-16-r.pdf>. Acesso em: 18 ago.2018.

MINAS GERAIS. **Resolução nº. 2197, 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.** Disponível em:

<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em: 03 mar; 2019.

MINAS GERAIS. **Resolução nº. 2807, de 29 de outubro de 2015. Altera o Art. 78 da Resolução SEE nº 2197, de 26 de outubro de 2012.** Disponível em:

<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2807-15-r.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

MINAS GERAIS. **Resolução nº. 4058, de 21 de outubro de 2018. Altera o Art. 70 da Resolução SEE n. 2197, de 26 de outubro de 2012.** Disponível em:

<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4058-18-r.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

NAZARI, Juliano. **Programa de aceleração de estudos na rede estadual de ensino de Uberlândia, Minas Gerais:** uma gestão focada nas exigências da produtividade. Uberlândia. 2012.

NEVES, Karina Hernandez. **IDEB:** o caso de sucesso de uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, jan /fev /mar /abr 2005, nº 28, p. 28, 2000.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LÜCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2004.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 71, p. 41, 2000.

ROSENTHAL, Robert; JAKOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**. New York: Holt; Rinehart; Winston, 1968.

SANTOS, Allan Gomes dos. Monitoria como ferramenta auxiliar para aprendizagem da disciplina matemática: Uma análise de sua implementação no ensino fundamental. **Revista saberes docentes em ação**. Maceió, p. 125 - 142, 01 abr. 2018.

SANTOS, Lilian Aparecida Almeida Garrit dos; GUEDES, Wallace Adriolli; TAVARES JÚNIOR, Fernando . A implementação do Projeto Reforço Escolar / CECIERJ em uma escola em Japeri. In: QUIOSSA, Amanda; RIVELI, Helena; PAIVA, Amélia; LUNA, Lígia; DUTRA, Rogéria (Orgs.). **Diálogos & Proposições I**. 1ed. Juiz de Fpra: Projeto CAED / FADEPE / UFJF, 2016, v. I, p. 205-215.

SETUBAL, Maria Alice. Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. **Em Aberto**, Brasília, DF, v.17, n.71, p. 9-19, jan./2000.

SISTEMA MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. **SIMADE**. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/inicio.faces>>. Acesso em: 13 ago.2018.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO. **SIMAVE**. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto de infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental: 1998 a 2005**. Texto para discussão, nº 1338, Rio de Janeiro: IPEA, mai. 2008.

SOPPELSA, Janete Jacinta Carrer; MORELATTO, Tânia. Projeto Aluno Monitor de Matemática. **Scientia cum Industria**, v. 4, p. 207-2011, 2016.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NUNES, Roberta Aparecida Ribeiro. (Org.); NEVES, Karina Hernandes (Org.); ROSSINI, Sandrine Cristina Ibañes (Org.); REIS, Carla Cândida da Silva (Org.); RODRIGUES, Carmelita dos Santos (Org.); NEUBERT, Luiz Flávio (Org.). Políticas Educacionais. In: \_\_\_\_\_. **O Brasil e sua Educação: sociedade, equidade e oportunidades**. 1. ed. Juiz de Fora: CAEd / FADEPE (UFJF), 2017. v. 1. P. 113-122.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; COSTA, Márcio da. Rendimento Educacional no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Aprendizagem Visível: Algumas lições de John Hattie.** Juiz de Fora, v. 4, 2018. p. 90-97.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. O debate sobre fluxo escolar no Brasil: breve retrospectiva. In: TAVARES JÚNIOR, Fernando. (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil.** 1ed. Juiz de Fora: Projeto CAEd / FADEPE / UFJF, 2018, v. 1, p. 1-15.

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

TAVARES JÚNIOR, Fernando; MONT'ALVÃO, Arnaldo; NEUBERT, Luiz Flávio. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 3, n. 6, p. 117-138, 2015.

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

TAVARES JÚNIOR, Fernando; VALLE, Clayton; DE SOUZA MACIEL, Maurício. Tendências históricas e perspectivas para o Rendimento Educacional no Brasil. **Teoria e Cultura**, v. 10, n. 2, 2015.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; SIMÃO, Tales Corrêa. O Plano Nacional de Educação e o Rendimento Educacional. **Teoria e Cultura**, v. 11, n. 1, 2016.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** 1. ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. v. 1. 77p .

MELCHIOR, Maria Celina. O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação. **Novo Hamburgo:** s. ed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, v. 19, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad. 2002.

## ANEXO A- CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO PARA O PROJETO EFEITO PIGMALEÃO

VINCULADO A AÇÃO	CRITÉRIO	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO
1, 2 e 3	Aluno monitor	Adoção de um colega da mesma classe, com dificuldades na aprendizagem, para que o mesmo ele sua aprendizagem e, conseqüentemente, sua nota. Tanto o aluno monitor quanto o aluno monitorado ganharão os pontos. Para isso, o aluno monitor precisa procurar a supervisora para seu cadastro e do aluno que vai monitorar.	+ 50
4	Participação dos pais	A cada participação dos pais nos projetos, atividades e/ou eventos desenvolvidos pela escola, o aluno ganhará os pontos.	+ 5
5	Frequência escolar	A cada falta do aluno corresponde à perda do ponto.	- 01
5	Frequência nos projetos	A cada presença em projetos, atividades e/ou eventos desenvolvidos pela escola, o aluno ganhará os pontos.	+ 03
5	Participação nos projetos	A cada participação nos projetos, atividades e/ou eventos desenvolvidos pela escola, através de apresentações, exposições ou entrega de trabalhos, ganhará os pontos.	+ 05
6	Doação de livros	A cada livro literário doado para a biblioteca da escola, o aluno ganhará os pontos. O livro precisa estar em bom estado.	+10
6	Leitura de livros literários	A cada leitura de um livro, o aluno ganhará os pontos, para isso, o aluno precisa fazer uma breve explicação do mesmo, através de ficha literária disponibilizado pela bibliotecária do turno.	+ 05

Fonte: Elaborado pela autora





**ANEXO D- FICHA LITERÁRIA**

<b>Aluno:</b>	<b>Turma:</b>
<b>Título</b>	
<b>Autor(es)</b>	
<b>Principais Personagens</b>	
<b>Gostou da leitura? (Justifique)</b>	
<b>Breve resumo do livro</b>	