

**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**

RONNY ALEX LIBÓRIO DOS SANTOS

**AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A ADAPTAÇÃO DISCENTE DOS ALUNOS
DO 6º ANO E O FRACASSO ESCOLAR**

**JUIZ DE FORA - MG
2016**

RONNY ALEX LIBÓRIO DOS SANTOS

**AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A ADAPTAÇÃO DISCENTE DOS ALUNOS
DO 6º ANO E O FRACASSO ESCOLAR.**

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

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Cristóforo

**JUIZ DE FORA - MG
2016**

RONNY ALEX LIBÓRIO DOS SANTOS

**AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A ADAPTAÇÃO DISCENTE DOS ALUNOS
DO 6º ANO E O FRACASSO ESCOLAR.**

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

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Cristófar
Orientador

Profa. Dra. Eliane Bettochi Godinho
Membro titular interno

Profa. Dra. Jane do Carmo Machado
Membro titular externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela paz e o conforto sempre encontrado nos momentos mais difíceis dessa trajetória.

A minha família, Elcy Libório (Mãe), Raimundo Santos (Pai - *in memoriam*), Shirley Gama (esposa), Sofia Libório (filha), meus irmãos, cunhados, sobrinhos - em especial, Kim e Synde, e a todos os meus familiares que incondicionalmente me apoiaram nesses dois anos de estudo.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Ricardo Cristóforo, pela serenidade, profissionalismo e, principalmente, por acreditar na minha capacidade para a conclusão do estudo.

As minhas agentes de suporte acadêmico, Helena Rivelli e Juliana Barros, pelo conhecimento que adquiri, pelo auxílio permanente, por direcionar meu caminho durante o Mestrado Profissional e principalmente pela paciência e dedicação nesses dois anos.

Aos profissionais da Escola Estadual Geógrafo Milton Santos por disponibilizarem seu tempo para a realização do trabalho de campo.

Aos meus colegas, em especial Sueanne Evangelista, Auricênia Benício, Elenilce Sales e Jesseane Prazeres pelo auxílio e principalmente pelo carinho em todos os momentos desse percurso.

A SEDUC/AM, pelo excelente programa (Mestrado Profissional) que contribuirá para a elevação da qualidade da educação do Estado do Amazonas.

A Universidade Federal de Juiz de Fora pela qualidade de ensino que ofereceu aos alunos do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

E por fim, a todos meus colegas mestrandos da turma de 2014 com quem tive a honra de estudar. Vocês serão lembrados por toda a minha vida, obrigado a todos.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo analisar a influência da adaptação discente sobre o fracasso escolar do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) da Escola Estadual Geógrafo Milton Santos (EEGMS) pertencente à Coordenadoria Distrital 03 da rede estadual de ensino do Amazonas. A adaptação discente durante as transições entre os ciclos escolares constituiu o recorte entre as causas do fracasso escolar para nortear as análises desse problema entre os alunos que ingressam no 6º ano do EF. O fracasso escolar foi materializado no trabalho pelos índices de reprovações dos últimos quatro anos (2010 a 2014), que deram a dimensão do problema dentro do cenário educacional brasileiro. Tais percentuais, por conseguinte, serviram como indícios dos possíveis problemas que acometem os alunos durante seu ingresso no 6º ano do EF. Assim, a seguinte pergunta direcionou o estudo: quais os principais problemas acarretados pelo processo de transição dos alunos do 5º para o 6º ano do EF na escola EEGMS? A metodologia utilizada para a execução da pesquisa tem uma abordagem qualitativa e foi realizada a partir de um estudo de caso. A pesquisa contou com instrumentos de coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, análise documental e pesquisa bibliográfica, a qual apresentou o posicionamento de autores que discutem a adaptação discente, a transição entre os ciclos escolares e o fracasso escolar. Tal processo deu suporte para as análises da adaptação discente sobre o fracasso escolar no 6º ano do EF, considerando o processo de transição entre os ciclos. O resultado da pesquisa serviu de aporte para a construção de um Plano de Ação Educacional, que visa ajudar a escola investigada a diminuir o impacto das transições escolares, principalmente em relação ao início dos anos finais do EF, pois esses impactos têm reflexo direto na continuidade e na conclusão da trajetória escolar dos alunos.

Palavras-chave: Adaptação discente. Transições escolares. Fracasso escolar. Progressão Automática. Reprovação.

ABSTRACT

This study aims to examine the influence of student adaptation in school failure of the 6th grade of Elementary School (EF) from Escola Estadual Geógrafo Milton Santos (EEGMS) which belongs to the District Coordination 03 of the state of Amazonas education system. Student's adaptation during transitions between school cycles were the cut between the causes of school failure to guide the analysis of this problem among students entering the 6th grade of Elementary School (EF). School failure was embodied in work by failing rates of the last four years (2010-2014) which gave the size of the problem within the Brazilian educational scenario. These percentages therefore served as evidence of the possible problems that affect students for their entry in the 6th grader of Elementary School (EF). The question that guided the study: What are the main problems posed by the transition from the 5th to the 6th grades students from Elementary School at school EEGMS? The methodology used to conduct the research has a qualitative approach and was carried out from a case study. The research included data collection instruments from semi-structured interviews, document analysis and literature, which presented the position of authors who discuss student adaptation, the transition between school cycles and school failure. This process gave support for the analysis of student adaptation of school failure in the 6th grade of Elementary School considering the process of transition between cycles. The survey results served as a contribution to the construction of an Educational Action Plan, which aims to help the investigated school to reduce the impact of school transitions, especially from the beginning of the final years of the Elementary School, since these impacts have a direct impact on continuity and completion of school life of students.

Keywords: Student adaptation. School transitions. School failure. Automatic progression. Failing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Características Gerais da Escola Estadual Geógrafo Milton Santos (2014).....	37
Quadro 2- Sujeitos pesquisados.....	544
Quadro 3 - Cronograma de atividades – Sensibilização.....	777
Quadro 4 - Plano de Ação direcionado a Sensibilização da Equipe Escolar.	777
Quadro 5 – Cronograma de atividades: Formação docente.....	8080
Quadro 6- Plano de Ação Formação dos Professores.....	81
Quadro 7 – Cronograma de atividades – Semana 6º ano.....	822
Quadro 8- Plano de Ação – Semana 6º ano.....	833
Quadro 9– Cronograma de atividades – Aproximação das famílias	844
Quadro 10 - Plano de Ação – Aproximação das Famílias.....	855
Quadro 11 – Cronograma de atividades – Fórum Anual.....	866
Quadro 12- Plano de Ação – Fórum Anual.....	877

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos que ingressaram no 6º ano do EF – 2014.....	17
Tabela 2– Percentual de Reprovação do 6º ao 9º ano EF	18
Tabela 3 – Proficiência média do 7º ano – Seduc/AM.....	22
Tabela 4 – Estrutura da Rede Pública do Amazonas – Organização em Ciclo - (2014).....	27
Tabela 5 – Número de alunos matriculados no 6º ano do EF – Seduc/AM (2010 a 2014)	29
Tabela 6 – Percentual de Reprovação dos anos finais do EF da SEDUC/AM.....	30
Tabela 7 – Percentuais de reprovação, abandono e aprovação no 6º ano das escolas da CD03 em 2014.	333
Tabela 8 – Projeto Seduc Oportunidades/Reforço Escolar (PCO) - CD03 SEDUC/AM	355
Tabela 9 – Fluxo Escolar da Escola Estadual Geógrafo Milton Santos – 2014.....	388

LISTA DE SIGLAS

AM	Amazonas
CD03	Coordenadoria Distrital 03
EEGMS	Escola Estadual Geógrafo Milton Santos
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IAPRE	Índice de Aproveitamento do Programa de Reforço Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PCO	Projeto Criando Oportunidades/Reforço Escolar
Qedu	Portal educacional da Fundação Lemann Merrit
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – A ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	15
1.1 TRANSIÇÕES ESCOLARES (5º PARA O 6º ANO): PERÍODO CONFLITUOSO .	16
1.2 O CONTEXTO AMAZONENSE	19
1.2.1 Panorama da Rede Estadual de Ensino.....	19
1.2.2 Políticas de Ciclo/Progressão Continuada no Estado do Amazonas	255
1.2.3 Reprovação na Rede Estadual do Amazonas.....	29
1.2.4 A Coordenadoria Distrital de Educação 03.....	31
1.3 ESCOLA PESQUISADA: ESCOLA ESTADUAL GEÓGRAFO MILTON SANTOS	366
CAPÍTULO 2 – A ADAPTAÇÃO DISCENTE E O FRACASSO ESCOLAR	399
2.1 ADAPTAÇÃO DISCENTE: NOVOS DESAFIOS	40
2.2 TRANSIÇÕES ESCOLARES.....	433
2.3 FRACASSO ESCOLAR: UM DEBATE HISTÓRICO	466
2.4 METODOLOGIA	522
2.5 ANÁLISES DE DADOS.....	555
2.5.1 Ingresso no 6º ano: momento conflituoso	555
2.5.2 Descontinuidade da trajetória escolar	6060
2.5.3 As consequências da conflituosa passagem do 5º para o 6º ano	623
2.5.4 O possível despreparo da Escola Estadual Geógrafo Milton Santos	633
2.5.5 Alternativas para minimizar os impactos da transição na visão dos sujeitos entrevistados	655
2.5.6 A percepção dos alunos do 6º ano sobre o 6º ano do EF	688
CAPÍTULO 3 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	733
3.1 SENSIBILIZAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR	755
3.2 DISCUSSÃO PEDAGÓGICA COM A EQUIPE ESCOLAR SOBRE A ADAPTAÇÃO DISCENTE	788
3.3 ARTICULAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR PARA A TRANSFORMAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR NUM ESPAÇO ACOLHEDOR	81
3.4 REUNIÕES PERIÓDICAS PARA ESTABELECEER PARCERIAS COM AS FAMÍLIAS NO ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS NA TRANSIÇÃO EDUCACIONAL.	83
3.5 FÓRUM ANUAL PARA DEBATER A ADAPTAÇÃO DISCENTE DURANTE A TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A	95
APÊNDICE B	97
APÊNDICE C	9999
APÊNDICE D	101
APÊNDICE E	1033

INTRODUÇÃO

No Brasil, na última década, o tema da responsabilização pelos resultados tem permeado o cenário das discussões educacionais, o que tem impacto direto nas instituições de ensino que compõem a estrutura da educação brasileira. Tal fato pressiona cada vez mais os governos, secretarias, escolas e todos os profissionais da educação a alcançarem as metas estabelecidas e responderem de forma satisfatória aos inúmeros problemas que surgem durante a trajetória escolar dos alunos (LUCK, 2000). Desse modo, torna-se imprescindível repensar a trajetória realizada pelos alunos tendo em vista a qualidade do ensino ofertado e o alcance dos resultados propostos como centrais.

A Educação Básica (EB) do Brasil agrega durante seu percurso¹ muitos desafios, com destaque para a necessidade de que os alunos se adaptem aos novos contextos escolares que gradativamente são inseridos a cada novo ciclo escolar. Esse processo se inicia com a chegada da criança na Pré-Escola, o primeiro momento (ou ciclo), sendo o segundo sua entrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Posteriormente, o ingresso nos anos finais do EF II e, por fim, o último ciclo da EB brasileira, o acesso dos discentes no Ensino Médio (HAUSER, 2007).

Durante essa trajetória algumas transições podem ser consideradas críticas, como por exemplo, a passagem do 5º para o 6º ano do EF. Uma transição que impõe aos alunos uma grande necessidade de adaptação, o que pode ser atribuído à descontinuidade pedagógica e curricular da EB brasileira, assim como às transformações ocorridas com os próprios alunos que iniciam a adolescência. Essa mudança, na medida em que pressupõe adaptação, pode influenciar negativamente no desempenho dos alunos e, portanto, culminar no fracasso escolar dos mesmos (BARBOSA, 2008).

O fracasso escolar é o resultado de todos os condicionantes que agem sobre os educandos, promovendo sua marginalização e restringindo sua ascensão social. Principalmente daqueles alunos que fazem parte das classes sociais menos

¹A duração da Educação Básica brasileira, segundo o Art. 4º da LDB 9394/96 em seu inciso I, é o período dos quatro aos dezessete anos de idade, com oferta obrigatória e gratuita, dividida por Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, perfazendo um total de quatorze anos.

favorecidas (PATTO, 2008). O conceito tem sido expresso em pesquisas da área, a partir de termos como reprovação, abandono, dificuldade de permanência na escola, alto índice de reprovação, seletividade socioeconômica, evasão, entre outros (FORTUNA, 1990). Dentre os termos utilizados para se conceituar o fracasso escolar, destacamos a reprovação, dado os elevados índices que ocorrem no 6º ano do EF no contexto brasileiro.

Em 2014, por exemplo, foram cerca de 500 mil reprovações apenas no primeiro ano do chamado Ensino Fundamental II (6º ano), de acordo com dados do site QEDU (QEDU, 2015). A escolha pela reprovação como forma de concretização do fracasso escolar se justifica também pelo fato de que essa temática permeia os debates educacionais no Brasil desde a década de 1930. (AMARAL, 2010).

Os índices de reprovação do EF são relevantes no estado do Amazonas, o qual registrou, no ano de 2014, aproximadamente 55 mil reprovações, ou seja, 9% dos alunos matriculados no EF de sua rede de ensino. É importante destacar que desse quantitativo de reprovações, mais de 9 mil, isto é, aproximadamente 17%, são de alunos matriculados no 6º ano do EF II (QEDU, 2015).

No âmbito específico da Coordenadoria Distrital de Educação 03 (CD03)², parte do cenário da presente pesquisa, constatou-se que o percentual de reprovação no 6º ano do EF II alcançou 9%. Número relevante se considerado, por exemplo, que o mesmo índice nos anos posteriores do EF é menor e diminui gradativamente nos anos finais do EF II.

É possível conjecturar que os números das retenções se apresentam como relevantes e podem ser compreendidos como um indício da influência do processo de adaptação dos alunos a um novo ciclo. Com isso, tal influência foi investigada no contexto da Escola Estadual Geógrafo Milton Santos³ pertencente a CD03 da SEDUC/AM.

A escola foi selecionada por apresentar, no ano de 2014, o maior índice de reprovação (18%) no 6º ano entre as escolas atendidas pela CD03. Essa

² A Coordenadoria Distrital de Educação 03 – é uma das sete coordenadorias criadas pela SEDUC/AM que tem a finalidade de descentralizar a administração de suas unidades de ensino. As referidas Coordenadorias são responsáveis por implementar e gerenciar as políticas educacionais advindas da macrogestão educacional do Estado do Amazonas, através do assessoramento realizado junto às instituições de ensino subordinadas as mesmas.

³ Escola Estadual Geógrafo Milton Santos é nome fictício da unidade de ensino selecionada para a investigação do Estudo de Caso.

coordenadoria foi escolhida pelo fato de o pesquisador estar lotado como professor de geografia há seis anos em uma das escolas pertencentes a esta, o que possibilitaria um maior acesso aos dados (QEDU, 2015).

Os números expressivos apresentados anteriormente sobre a reprovação escolar no 6º ano matizam-se com minha trajetória profissional para justificar a importância deste estudo. Em quase duas décadas de docência, trabalhando principalmente com os dois primeiros anos do chamado EF II (6º e 7º anos), foi possível observar o quanto é problemático, principalmente nos dois primeiros bimestres do ano letivo, a adaptação dos alunos que ingressam no 6º ano do EF. Tal vivência, somada aos dados já apresentados culminaram no questionamento que guiou o presente estudo: quais os principais problemas acarretados pelo processo de transição do 5º para 6º ano do EF II na EEGMS?

Por conseguinte, o estudo teve como objetivo geral compreender influências da transição na reprovação e no fracasso escolar dos alunos do 6º ano do EF, sendo estabelecido como objetivos específicos: descrever o processo de transição e adaptação discente do 5º para o 6º ano do EF, tendo como enfoque o contexto do Estado do Amazonas e, mais especificamente, a escola EEGMS; analisar as possíveis relações entre o processo de transição e adaptação discente sobre o fracasso escolar na escola selecionada e, por fim, propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que auxilie a instituição de ensino a amenizar os impactos do processo de adaptação discente durante a transição do 5º para o 6º ano do EF II sobre o fracasso escolar.

A pesquisa proposta é de abordagem qualitativa sendo realizada através de um estudo de caso elaborado com o suporte da pesquisa documental, análise bibliográfica e trabalho de campo realizado na EEGMS. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas com o Gestor Escolar, o Coordenador Pedagógico, Professores e Alunos do 6º ano do EF da escola investigada.

A dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo 1 é descrito o problema da adaptação dos alunos e os impactos das transições entre os ciclos escolares, perpassando pela contextualização do fracasso escolar no Brasil e no Amazonas e, por fim, um panorama da rede estadual de ensino do Estado do Amazonas com a descrição da escola pesquisada.

O capítulo 2 apresenta um levantamento bibliográfico sobre a adaptação discente; efeitos provocados pelas transições escolares realizadas entre os

segmentos que compõem a EB, fazendo um breve histórico do fracasso escolar no interior do contexto educacional brasileiro e as possíveis consequências desse problema para os docentes. O segundo capítulo apresenta também a metodologia utilizada no presente estudo e os resultados das análises dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo realizada na EEGMS, pertencente a CD03/SEDUC/AM.

À luz das informações obtidas nas análises bibliográficas elencadas e das ponderações do trabalho de campo realizado com os sujeitos envolvidos (alunos, professores, pedagogos e gestor educacional), no capítulo 3 é apresentado o Plano de Ação Educacional, com ações que visam minimizar os impactos provocados pela adaptação discente sobre o fracasso escolar dos alunos do 6º ano.

CAPÍTULO 1 – A ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A trajetória escolar da EB brasileira, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, deve ocorrer em 14 anos e de forma contínua. Entretanto, não é isso que ocorre na prática, pois durante seu caminho, o aluno passa pelo menos por três momentos de ruptura desse percurso. Ruptura é o termo utilizado por Andrade (2011) para demonstrar a descontinuidade do processo escolar, ou seja, durante as transições entre os ciclos escolares, como por exemplo, a passagem do 5º para o 6º ano, momento em que ocorre um grande distanciamento em relação às suas metodologias de trabalho.

O primeiro impacto do processo escolar ocorre justamente na entrada da criança na escola, em sua primeira experiência em uma instituição de ensino; o segundo na passagem dos anos iniciais para os anos finais do EF (5º para o 6º ano), recorte do presente estudo e, por fim, o terceiro na entrada dos discentes no Ensino Médio (HAUSER, 2007). Em comum, essas transições entre etapas da EB trazem novos desafios e geram inúmeros problemas aos alunos que vivenciam obrigatoriamente esse processo de mudança, principalmente os relacionados ao processo de adaptação dos mesmos ao novo ambiente escolar que serão inseridos (PEREIRA et al. 2005).

A adaptação discente é necessária durante toda a trajetória escolar do aluno. Entretanto, considerando as três grandes rupturas, o aluno necessita de um maior esforço e de condições favoráveis no ambiente escolar para que os possíveis efeitos negativos desse processo de transição sejam minimizados e, conseqüentemente, não afetem o momento escolar vivido pelo aluno, ou sua continuidade.

Para o melhor entendimento do termo adaptação, que acompanhará todo nosso trabalho, partiremos do pressuposto de que o processo de adaptação está presente na vida de todo indivíduo e impõe aos mesmos a aquisição de novos conhecimentos e novos comportamentos para enfrentar os desafios que lhe serão apresentados.

Segundo Piaget (1995), as pessoas, periodicamente, atingem um ponto em que os seus esquemas⁴ já não funcionam adequadamente na resolução de um problema ou na compreensão de uma situação. Torna-se então necessário construir novos padrões de comportamento, baseados em esquemas anteriores, que sejam mais adaptativos na relação com o mundo físico e social. Obtém-se assim um novo equilíbrio entre assimilação e acomodação, equilíbrio instável, porque novos desequilíbrios ou conflitos cognitivos irão surgir, exigindo outros níveis de adaptação.

O presente estudo utiliza o termo adaptação em referência à necessidade dos alunos em adquirir novos conhecimentos e novos comportamentos para enfrentar os possíveis problemas que podem surgir durante a transição dos mesmos do 5º para o 6º ano do EF II.

Após esta compreensão, a seção seguinte traz uma contextualização do problema da adaptação discente durante as transições escolares e sua possível influência sobre o fracasso escolar. Nas seções deste primeiro capítulo é apresentado um panorama da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, a Política de Ciclos/Progressão automática e a reprovação escolar na rede de ensino do Amazonas.

As últimas seções deste capítulo trazem uma caracterização da Coordenadoria Distrital de Educação 03 e da EEGMS, cenários da realização do estudo; uma breve reflexão da rede amazonense frente às avaliações externas, especialmente do Sistema de Avaliação Educacional do Amazonas (SADEAM); e discutiremos o Projeto Criando Oportunidades (PCO), que tem como objetivo auxiliar as escolas por meio de aulas de reforço escolar.

1.1 TRANSIÇÕES ESCOLARES (5º PARA O 6º ANO): PERÍODO CONFLITUOSO

Segundo Altenfelder (2013) em entrevista publicada no site *Todos pela Educação*, a chegada ao 6º ano do EF marca a entrada no chamado “ciclo

⁴Os esquemas são padrões de comportamento e de pensamento que organizam a nossa interação com o meio. São padrões de ação e estruturas mentais que, organizando a nossa experiência, estão envolvidas na aquisição de conhecimentos. (MECANISMOS DE ADAPTAÇÃO, 2016)

esquecido”. Um dos fatores para tal denominação é a existência de poucas pesquisas focadas no que chamamos de EF II. Segundo a mesma autora, nos últimos anos os programas de governos estaduais, municipais ou federais se concentraram na Educação Infantil, no ciclo de alfabetização ou no Ensino Médio. Mas a trajetória escolar que os une, isto é, os quatro últimos anos do EF tem sido constantemente esquecido pelos gestores públicos.

A tabela a seguir, do ano de 2014, apresenta o número total de alunos que ingressaram no 6º ano do EF II. Tal quantitativo reforça a necessidade de mais atenção e, conseqüentemente, mais ações para assistir os alunos do chamado EF II. Anualmente são milhares de crianças que chegam ao primeiro ano desse segmento.

Tabela 1 – Número de alunos que ingressaram no 6º ano do EF – 2014

PRIMEIRO ANO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II				
	Brasil	Amazonas	Coordenadoria Distrital 03	Escola Investigada
Nº de alunos	3.407.747	87.944	2.738	164

Fonte: MERRIT E LEMANN, 2014.

Entre as transições escolares que o aluno realiza durante sua trajetória pela EB brasileira, o 6º ano do EF, especialmente, marca um momento não só de transição entre dois segmentos escolares, mas geralmente, de inúmeros outros fatores, como por exemplo, a mudança em sua fase de desenvolvimento (início da adolescência), as possíveis mudanças de escola, troca de turno, o fim de um único professor como referência, entre outras transformações. Tais mudanças podem influenciar diretamente o desempenho escolar dos alunos e, conseqüentemente, culminar no fracasso escolar dos discentes.

É importante salientar que tal fato é agravado pelo despreparo apresentado pela maioria das escolas brasileiras, que tem dificuldades de trabalhar o problema de adaptação dos alunos que realizam a transição dos anos iniciais para os anos finais do EF (ANDRADE, 2011; BARBOSA, 2008). Tal despreparo pode acarretar no já mencionado fracasso escolar que tem como um dos seus indícios os altos índices de reprovação.

Os índices de reprovação escolar, por serem dados acessíveis e mensuráveis podem ser utilizados como um indicador do fracasso escolar, apresentado pelas

instituições de ensino. Mesmo sabendo-se que o fracasso escolar é um problema muito mais amplo que a reprovação aferida em dados, logo pode ter consequências irreversíveis na continuidade da vida escolar do aluno.

A reprovação escolar afeta todas as etapas da EB brasileira. Quando o aluno acumula mais de uma reprovação durante sua trajetória escolar, percebe-se um grande prejuízo para a vida destes e, conseqüentemente, o aumento dos gastos públicos com o processo de formação, visto que os discentes passam mais tempo do que deveriam dentro da escola (REBELO, 2009).

As reprovações no contexto nacional, apesar de apresentarem uma pequena queda nos últimos anos, mostram índices de reprovação sempre maiores no 6º ano do EF comparados com os outros anos do EF II (Tabela 2)

Tabela 2– Percentual de Reprovação do 6º ao 9º ano EF

Anos	ESCOLAS PÚBLICAS			
	6º	7º	8º	9º
2010	15,2 % (630.856 reprovações)	13,5 % (388.572 reprovações)	11,1% (292.383 reprovações)	9,6% (241.228 reprovações)
2011	15,2 % (594, 466 reprovações)	12,7% (471936 reprovações)	10,7% (353.718 reprovações)	10,3% (315.707 reprovações)
2012	14,6 % (550.398 reprovações)	12,5% (439.482 reprovações)	10,0% (333.422 reprovações)	9,5% (291.323 reprovações)
2013	14,0 % (510.813 reprovações)	12,0% (408.744 reprovações)	9,8% (310.071 reprovações)	8,9% (274.612 reprovações)
2014	14,6% (497.532 reprovações)	12,4% (413.839 reprovações)	10,3% (315.572 reprovações)	8,9% (262.667 reprovações)

Fonte: MERRIT & LEMANN, 2014

O 6º ano é a porta de entrada para o terceiro segmento da EB, isso se entendermos que a primeira diz respeito à educação infantil e a segunda está relacionada aos anos iniciais do EF. A visível diferença nos índices de reprovação em relação aos demais anos do EF II são relevantes, pois apontam para possíveis influências negativas decorrentes do processo de adaptação desses alunos.

Em tempo de responsabilização⁵ dentro do setor educacional, os altos índices de reprovação podem ter reflexos diretos na avaliação das escolas públicas de todo o território brasileiro, pois esse índice compõe a base dos dados do indicador que

⁵Responsabilização (accountability) refere-se à política em que a escola e seus dirigentes são responsabilizados pelos resultados dos alunos. (BROOKE, 2006).

tem a finalidade de monitoramento da qualidade da educação brasileira por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶. Sendo assim, é importante conhecer a situação das redes de ensino e seus resultados a partir das avaliações externas como, por exemplo, a Prova Brasil, aplicada periodicamente em todo o território nacional, tendo no Amazonas o Sadeam como responsável pela avaliação e coordenação da avaliação da EB.

1.2 O CONTEXTO AMAZONENSE

Esta seção apresenta as características do cenário educacional amazonense, para uma descrição da estrutura organizacional da rede de ensino do Amazonas e aborda a transição escolar com destaque para a passagem do 5º para o 6º ano neste contexto.

Nas subseções são discutidas a Política de Ciclos no contexto da SEDUC/AM e a estrutura organizacional da Coordenadoria Distrital 03, apresentando suas principais particularidades. Por fim, são apresentadas características sobre a EEGMS, índices de reprovação, números de alunos matriculados, entre outros dados relevantes para conhecer detalhadamente a escola que foi o local de nosso trabalho de campo.

1.2.1 Panorama da Rede Estadual de Ensino

A Rede Estadual de Ensino do Amazonas é responsável por quase cem por cento da oferta de vagas para o Ensino Médio na rede pública. Porém, em se tratando de EF II, a Rede Estadual divide responsabilidades com a Rede Municipal de Ensino, sendo responsável por aproximadamente 60% das vagas oferecidas em escolas públicas para os anos finais do EF. Tal fato está em conformidade com as normativas legais da educação, pois segundo LDB 9394/96, em seu art. 10, inciso VI incumbe os Estados a assegurar o EF e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio.

⁶ O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep em 2007 e reúne em um só indicador aspectos relacionados ao fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações, com base nessas duas informações é realizado um cálculo para mensurar o nível de aprendizagem dos alunos.

No Amazonas, a rede de ensino do estado é composta por 538 escolas, sendo 226 na capital e 358 no interior, 61 Coordenadorias regionais e 07 Coordenadorias Distritais. Em 2014 encontravam-se matriculados 474.378 alunos, sendo 430.415 na zona urbana e 43.963 na zona rural. As escolas estaduais, estão distribuídas a partir das 7 Coordenadorias Distritais de Educação (capital) e das 61 Coordenadorias Regionais de Educação (Interior). A rede estadual de ensino do Amazonas contava com um efetivo de 26.176 professores, 693 pedagogos e 38 bibliotecários lotados na capital e no interior do Estado (SIGEAM, 2015).

A SEDUC/AM, órgão integrante da Administração Direta do Poder Executivo, tem como finalidade:

- I – A formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação;
 - II – A execução da Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio e modalidades de ensino;
 - III – a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino;
- Art. 2.º Para o cumprimento do disposto no artigo anterior, compete à Secretaria de Estado da Educação do Amazonas a formulação, a coordenação, o controle, a avaliação e a execução das políticas educacionais do Estado do Amazonas, zelando pelo cumprimento da legislação específica, mediante a execução de programas, ações e atividades relacionadas:
- I – À coordenação do processo de definição, implementação e manutenção de políticas públicas para a educação no Estado;
 - III – à elaboração de planos, programas e projetos educacionais em conformidade com as diretrizes e metas governamentais;
 - IV – Ao assessoramento às escolas estaduais na elaboração, execução e avaliação de programas educacionais e implementação de inovações pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio e modalidades (SEDUC, 2014).

Sobre as informações anteriores, oriundas da SEDUC/AM, vale ressaltar que todas coadunam para garantir não somente o acesso e a permanência dos alunos, mas também para uma extensão das políticas nacionais recentes em relação à priorização da qualidade do ensino oferecido a população local. Além de todas as finalidades citadas acima, a SEDUC/AM, por meio do seu Departamento de Gestão Escolar, define como missão

Assessorar os dirigentes das escolas estaduais, oferecendo-lhes recursos e diretrizes gerenciais para garantir a qualidade de sua organização interna e a autonomia administrativo-pedagógica do estabelecimento, voltada para a qualidade do ensino (SEDUC/DEGESC, 2014)

Nessa passagem é retomada a questão da autonomia, o que garante a liberdade da rede e das escolas em relação à construção de ações. O objetivo dessas ações deve se elevar a qualidade da educação amazonense, melhorar o fluxo escolar de suas escolas e promover a adequação de seus currículos para atender as demandas de sua comunidade escolar. Tal condição de autonomia permite a proposta e execução de ações, tais como as que serão geradas, a partir das conclusões do presente trabalho, para compor o PAE, a ser apresentado no capítulo 3.

Atrelado à noção de autonomia, temos que a necessidade de elevação da qualidade da educação que chega à população, voltou a figurar, nos últimos anos, entre as maiores preocupações das redes de ensino brasileiras, principalmente, após a instituição das inúmeras avaliações externas que têm como objetivo diagnosticar a qualidade da educação.

Nesse cenário, no ano de 2008, a SEDUC/AM em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) criou o SADEAM, que tem o objetivo de constatar, anualmente, por meio de dados estatísticos, o perfil da educação amazonense.

A partir do SADEAM é possível realizar o acompanhamento da evolução do desempenho escolar, assim como de todos os fatores relacionados à qualidade e efetividade do ensino no Amazonas (SEDUC, s/d). Tais processos de avaliação obrigaram as escolas a responderem, através de ações pedagógicas, aos possíveis maus resultados apresentados quando as mesmas são avaliadas. Ressalta-se que a preocupação das escolas vai além dos conteúdos cobrados nas avaliações externas, pois é preciso também que melhorem o seu fluxo escolar, ou seja, aumentar seus índices de aprovação com a diminuição da evasão, e principalmente seus índices de reprovação.

A rede estadual de ensino do Amazonas vem sendo diagnosticada anualmente por avaliações externas, em âmbito nacional, desde 2005, pela Prova Brasil⁷ aplicada em anos ímpares. A partir de 2008, com a construção de um sistema próprio de avaliação, o SADEAM, a rede vem sendo avaliada anualmente, o que

⁷ Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (QEDU,2016).

garante um acesso mais rápido aos resultados e um diagnóstico mais preciso da realidade educacional da rede.

O SADEAM busca aferir o desempenho educacional dos alunos da rede pública estadual de ensino e, para tal, avalia alunos do 3º, 5º, 7º, 9º ano do EF, 1º e 3º ano do Ensino Médio e alunos do EJA. Seus resultados permitem a gestores, professores e educadores discutir e desenvolver ações e políticas de intervenção para a oferta de um ensino de qualidade aos alunos do estado (SADEAM, 2016). A Tabela 03 apresenta os resultados do SADEAM obtidos por meio das provas aplicadas para alunos do 7º ano em 2011, 2012 e 2013.

Tabela 3 – Proficiência média do 7º ano – Seduc/AM

ANO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PADRÃO DE DESEMPENHO ⁸
2011	207,7	210,9	BÁSICO
2012	206,3	211,8	BÁSICO
2013	206,3	211,7	BÁSICO

Fonte: SADEAM /Caed, 2016.

Sobre os resultados observados na tabela, é importante ressaltar que a proficiência⁹ média, tanto de português quanto de matemática, se mantiveram praticamente a mesma no decorrer dos três anos. Tal média classifica a rede amazonense segundo os quatro padrões de desempenho da escala de proficiência no padrão básico¹⁰. Considerando que acima desse padrão temos outros dois padrões de desempenho superiores, o de proficiente e o avançado, a rede

⁸Os Padrões de Desempenho são agrupamentos a partir da proficiência obtida nas avaliações em larga escala por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esses padrões podem ser divididos em três ou quatro níveis, de acordo com as diretrizes pedagógicas adotadas pelos municípios e estados. O agrupamento visa a facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, pois apresenta a descrição das habilidades distintivas de cada um de seus intervalos, em um contínuo, do nível mais baixo ao mais alto. (CAED/UFJF, 2016)

⁹A Escala de Proficiência tem como intuito principal permitir que os resultados dos testes sejam traduzidos em diagnósticos qualitativos acerca do desempenho escolar. Através dela, o professor pode orientar seu trabalho pedagógico no que diz respeito às competências que já foram desenvolvidas pelos alunos, bem como ao grau em que o foram permitindo visualizar os resultados a partir de uma espécie de régua, com valores ordenados e categorizados. (Sadeam/Caed, 2016)

¹⁰ Padrão de desempenho Básico (200 a 250): o aluno que se encontra neste Padrão de Desempenho demonstra ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar. Neste nível, ele já iniciou um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontra. (Sadeam/Caed, 2016)

amazonense necessita melhorar sua estrutura física, formação de seus professores e o trabalho pedagógico em escolas para promover a elevação do desempenho das instituições de ensino nas avaliações realizadas anualmente pelo Sadeam.

No intuito de elevar a qualidade da educação e os resultados das avaliações externas, o Sadeam utiliza, além do desempenho dos alunos no teste de proficiência para construir seu índice, o fluxo escolar na sua composição. Por conseguinte, é relevante apresentar as normativas que regem o processo de retenção ou progressão dos alunos na rede amazonense.

Sobre esse processo de avaliação do rendimento dos alunos, a Seduc/AM (2014) define para tal:

§ 3º. O Rendimento Escolar do aluno será aferido ao final de cada bimestre/etapa/módulo letivo, obedecendo à escala de valores de 0 (zero) a 10,0 (dez) pontos:

a) A média mínima bimestral a ser atingida em cada Componente Curricular será de 60% (sessenta por cento) dos pontos atribuídos, ou seja, 6,0 (seis);

b) A média mínima para aprovação ao final do ano letivo será de 6,0 (seis) pontos por Componente Curricular.

§ 4º. A avaliação é contínua e cumulativa, devendo ocorrer em caráter formativo e somativo, aplicada da seguinte forma:

Cada instrumento avaliativo valerá 10,00 pontos. No registro das avaliações parciais e na nota da recuperação final, será admitida qualquer fração com até duas casas decimais.

Cada bimestre/etapa/fase/módulo valerá 10,0 pontos, em todos os componentes curriculares.

A aferição do resultado do bimestre/etapa/fase/módulo se dará pela média aritmética simples.

§ 1º. O aluno será aprovado (promovido), quando obtiver a Média Final do Ano Letivo igual ou superior a 6,0 (seis) pontos.

Artigo 64. Será exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas anuais para a aprovação do aluno, independentemente dos resultados obtidos nos demais instrumentos de avaliação aplicados durante o período letivo.

Art. 75. A recuperação dos estudos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deverão ser feitas ao longo do período letivo, utilizando variadas formas de orientações, a fim de sanar as deficiências de conteúdos apresentadas pelos alunos.

Sobre as primeiras normativas que regulam o sistema de avaliação do estado do Amazonas citadas nessa seção, é possível constatar que ocorreu uma maior flexibilização desse processo ao longo dos anos. A recuperação paralela que orienta o professor a realizar quantas avaliações forem necessárias para ajudar o aluno a obter êxito, citado no art. 75 é um bom indicador dessa flexibilização. Entretanto, essas normativas sozinhas não promovem as mudanças necessárias, pois as

mesmas devem ser acompanhadas por ações pedagógicas que evitem que o aluno necessite realizar tantas recuperações para alcançar seus objetivos escolares. Sobre as normativas que norteiam a avaliação da educação estadual do Amazonas, elas versam da seguinte forma em relação às escolas organizadas segundo a Políticas de ciclos:

§ 5º. Para os alunos do 1º e 2º ano do I ciclo e, 4º ano do II ciclo do Ensino Fundamental será mantida a progressão continuada conforme o que determina a proposta pedagógica do ensino em ciclo.

§ 6º. Para os alunos do 3º ano do I ciclo e 5º ano do II ciclo que ao final do ano letivo, não alcançarem o conceito **AS – Aprendizagem Satisfatória**, com o mínimo de 6,0 pontos, não serão submetidos a estudos de recuperação final, nos componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diversificada.

§ 7º. Não será admitido o Regime de Progressão Parcial para os alunos retidos (reprovados) do I e II ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (SEDUC, 2014).

A segunda parte das normativas referentes à avaliação do rendimento dos alunos ressalta a chamada política de ciclos, apresentada na próxima seção. Sobre essa normativa é importante ressaltar que ela dá o aporte legal à recomendação do Ministério da Educação – MEC, para que nos primeiros anos do ciclo inicial da EB do Brasil não ocorram retenções.

Tal fato deve ser enfatizado, pois o objetivo final de qualquer política é sempre a elevação da qualidade da educação através de políticas sólidas¹¹ e menos por ações que visam diminuir as dificuldades para os alunos conseguirem a progressão para o ano seguinte. A seguir discutiremos a chamada política de ciclos, entretanto, verticalizamos nossos debates sobre essa política para o contexto amazonense.

¹¹Sobre as chamadas de Políticas Sólidas, ressaltamos primeiramente a falta de continuidade de bons programas, que muitas vezes são encerrados ou não tem o investimento previsto em seu desenho inicial. Quando há a troca de gestão, reproduzem-se perversamente as chamadas políticas de governos, o que impede a transição de boas ações de governos anteriores. Infelizmente é comum em alguns governos a criação de programas que muitas vezes apenas reproduzem dados estatísticos, mas não realmente a melhoria da qualidade da educação que chega a população brasileira.

1.2.2 Políticas de Ciclo/Progressão Continuada no Estado do Amazonas

Ao abordar as Políticas de Ciclo/Progressão Continuada é importante ressaltar que tendo como foco de pesquisa a possível influência da adaptação discente sobre o fracasso dos alunos que ingressam no 6º ano do EF, a política de ciclos torna-se relevante não apenas por sua consideração no contexto geral, mas também pelo fato de que a escola pesquisada, EEGMS, a partir de 2016 passará a receber alunos oriundos predominantemente de escolas municipais que possuem seus anos iniciais organizados em ciclo.

Tal fato é resultado de um processo de ajustamento proposto pela SEDUC/AM, haja vista que a escola EEGMS gradativamente deixará de oferecer os anos iniciais, passando a oferecer somente os anos finais do EF (6º ao 9º ano)

O poder público no Brasil, diante da necessidade de diminuir o fracasso escolar, tem como uma das principais questões a ser enfrentada, a retenção escolar. O que se justifica também por sua ligação na composição dos indicadores educacionais das avaliações externas. Assim, surgiram várias proposições nos últimos anos com foco na diminuição dos índices de reprovação e evasão. Entre essas propostas, temos a chamada Política de Ciclos/Progressão Continuada, que toma força a partir da década de 1990, com o intuito de extinguir a repetência escolar principalmente nos anos iniciais da EB brasileira.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 em seu artigo 29, dispõe da

[...] necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 08).

Assevera-se a importância da oferta de uma educação de qualidade e da articulação entre os segmentos que compõem a EB, pois tal fato possibilitará uma trajetória dos alunos de forma contínua e com menos conflitos durante essa etapa de sua vida. A mesma resolução do MEC, em seu artigo 30, inciso III, determina para os três anos iniciais do EF:

A continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode

causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p. 09).

Essa determinação do MEC de progressão continuada nos três primeiros anos do EF tem gerado muita controvérsia entre os educadores brasileiros, pois recomenda que não haja interrupção na trajetória escolar dos alunos nos anos iniciais. A normativa se vincula ao conhecimento que os alunos já adquiriram antes de seu ingresso na escola e este saber deve ser desenvolvido durante esse período inicial e que, a retenção dos alunos, ou seja, a reprovação nessa fase não teria nenhum efeito positivo sobre o desenvolvimento da criança. No entanto, uma reprovação nesse contexto poderia ter forte influência sobre o fracasso escolar da mesma.

No estado do Amazonas, segundo a Seduc/AM, em sua Proposta Curricular para o I Ciclo, o fracasso escolar afeta o sujeito em sua totalidade, uma vez que nenhum ser humano é capaz de suportar o sentimento de fracasso continuado decorrente da multirepetência. O que reforça a cada ano sua sensação de incapacidade para aprender a progredir, podendo culminar no abandono escolar. Tal entendimento do órgão levou-o a buscar alternativas para reverter esse quadro que tem no aluno o maior prejudicado. Então,

Como alternativa de intervenção nessa problemática, esta Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino se propõe a dar um tratamento mais significativo para o Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais, contribuindo para a constituição de uma nova cultura escolar, rompendo com as tradicionais repetência e evasão. Duas são as básicas: **Organização do Ensino em Ciclo** e, conseqüentemente, a organização do trabalho docente, ou seja, a **Formação dos Educadores** como necessidade de redimensionar o processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco a metodologia da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 1º, 2º e 3º ano do I Ciclo. (SEDUC, 2014, grifo do autor)

Por conseguinte, o Conselho Estadual de Educação (CEE) do Amazonas aprova, por meio da Resolução Nº 001/2005, a proposta do Ciclo Básico do Ensino

Fundamental (CIBEF), implantado nas escolas da rede estadual de ensino, capital e interior, a partir do início do ano letivo de 2005.

Entretanto, é importante ressaltar que apesar das resoluções mencionarem a organização em ciclo de todo o EF, na prática, a rede de ensino do Amazonas apresenta propostas concretas apenas para o I Ciclo (1º, 2º e 3º anos) e o II Ciclo (4º e 5º anos), não estendendo esse tipo de proposta para os quatro últimos anos do EF (6º, 7º, 8º e 9º).

Tal fato pode provocar uma ruptura na boa continuidade da trajetória escolar dos alunos. O que fere as normativas previstas na LDB 9394/96 que estabelece a EB brasileira em 14 anos e de forma contínua. A Tabela 04 apresenta a distribuição das escolas da rede pública amazonense em relação à organização em ciclos de aprendizagem no ano de 2014.

Tabela 4 – Estrutura da Rede Pública do Amazonas – Organização em Ciclo - (2014)

ESCOLAS	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ESCOLAS ORGANIZADA EM CICLOS
REDE PÚBLICA	4.791	3.245 (68%)
ESTADUAIS	527	393 (75%)
MUNICIPAIS	4.269	2.852 (57%)

Fonte: MERRIT & LEMANN, 2014

É possível perceber que mais de dois terços (68%) das escolas públicas do Amazonas adotam a organização de ciclos. Outro ponto relevante é a predominância do quantitativo de escolas municipais em relação à organização de ciclos em comparação com as estaduais (2.852 municipais e 393 estaduais).

Fato que pode ser explicado a partir das normativas contidas na LDB 9394/96 que incumbe aos municípios de atender prioritariamente a esse segmento. Mesmo assim, a rede estadual possui sob sua responsabilidade um amplo contingente de escolas que estão organizadas em ciclo e, por conseguinte, a necessidade de consolidar essa política no contexto da rede estadual amazonense para assistir às instituições com essa organização.

O que torna relevante o debate sobre a política de ciclos está relacionado ao fato de que após o término da oferta dos anos iniciais que ocorrerá no ano de 2016,

a EEGMS passará a receber alunos oriundos predominantemente de escolas municipais, que se localizam nas proximidades e tem seus anos iniciais organizados em ciclo. Sobre a questão dos ciclos Augusto (2004) afirma:

Entre os elementos existentes no trabalho pedagógico está a avaliação da aprendizagem do aluno, que deve assumir um significado que supere a medida, a classificação e a repetência. Enquanto anteriormente, no sistema seriado, o aluno podia ser aprovado ou reprovado ao final de cada série, no atual, ele pode ser reprovado apenas ao final de cada ciclo. Favorece-se uma aprendizagem progressiva e continuada, considerando que o tempo para aprender determinados conteúdos não estará limitado ao período de um ano ou uma série (p. 2).

A reflexão do autor mostra a necessidade de respeitar o tempo de aprender dos alunos e, diferentemente da organização seriada, a retenção nesse modelo de organização só pode ocorrer no último ano de cada ciclo. Entretanto, o desenho de qualquer política educacional para ser colocada em prática e obter êxito requer muito mais que normativas e exposição de ideias. Nesse sentido, tal política de ciclos deve ser acompanhada por uma reestruturação tanto física, como pedagógica dos ambientes escolares.

Vale ressaltar que é evidente que os fundamentos pedagógicos¹² da Política de Ciclos trazem uma série de benefícios para os alunos. No entanto, enviar essas ideias para as escolas, sem nenhuma preparação, pode promover mudanças superficiais que não serão verticalizadas e poderão acabar como tantas outras propostas, que em seu desenho inicial promoveriam mudanças essenciais para a educação brasileira, mas devido seu “enfraquecimento” na trajetória até as escolas, acabam por não terem a efetividade que deveria ter, transformando a estrutura de ciclos em um amontoado de séries.

Durante a última década, observamos a construção e a propagação de inúmeras ações e programas que têm como objetivo combater o fracasso dos alunos. A política de ciclo, em evidência nos últimos anos, vem sendo implantada por muitos sistemas de ensino, como por exemplo, a rede pública do Amazonas, na

¹²Fundamentos pedagógicos: Para garantir as aprendizagens básicas às crianças, no tempo organizado em ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância. Trata-se de assegurar que todas as meninas e meninos estejam alfabetizados, na perspectiva do letramento, até seus 08 anos, o que exige um trabalho focado, conjunto e integrado, pautado em meios diferenciados de gestão, coletivos e participativos, que envolvam verdadeiramente todos os sujeitos da comunidade escolar nesse mesmo propósito (BRASIL, 2016).

qual aproximadamente 68% de suas escolas (municipais e estaduais) já adotam esse tipo de organização.

Acerca dos fundamentos pedagógicos da Política de Ciclos, mesmo que não seja recente quando analisamos a trajetória da educação brasileira, traz uma proposta enriquecedora e com muito potencial pedagógico, ao mesmo tempo vem sofrendo duras críticas sobre seus possíveis resultados negativos para a trajetória dos alunos. Para Arroyo (1999), quando afirma que a implementação dessa política não deve transformar a Política de Ciclos em um amontoado de séries. Para Fernandes (2000) pode não trazer mudanças significativas, quando cita que a simples adoção do modelo, sem resolver problemas básicos de funcionamento e de condições materiais de nosso sistema.

São críticas sobre esse tipo de metodologia que seguem por vários vieses e procuram justificar a ineficiência das políticas de ciclo, principalmente em relação ao tipo de aprendizagem ou o nível de conhecimento que os alunos obtêm durante esse período, em que há recomendação para não ocorrer retenções.

1.2.3 Reprovação na Rede Estadual do Amazonas

Na rede de ensino do Amazonas ingressaram, em média, no 6º ano do EF da Rede Pública do Estado do Amazonas nos últimos cinco anos, aproximadamente 90 mil alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, com idade dos discentes entre 10 a 12 anos, predominantemente.

O número expressivo de alunos que ingressaram no 6º ano do EF nos últimos anos, apresentou uma média de 13,4% de reprovação (QEDU, 2015). Tais índices sobre a reprovação no 6º ano do EF II são relevantes, pois servem para reforçar a hipótese de possíveis influências negativas decorrentes do processo de adaptação desses alunos. A Tabela 05 apresenta o número de alunos matriculados nos últimos cinco anos na rede estadual do Amazonas.

**Tabela 5 – Número de alunos matriculados no 6º ano do EF
Seduc/AM (2010 a 2014)**

FASE	2010	2011	2012	2013	2014
6º ano Rede Estadual	98.984	95.254	93.215	89.448	82.195

Fonte: MERRIT & LEMANN, 2014

Tais quantitativos, bastante expressivos, valorizam a investigação desse Estudo de Caso, pois são aproximadamente 90 mil alunos ingressando todos os anos nas escolas do Amazonas. Tal quantitativo representa aproximadamente 30% dos alunos matriculados nos anos finais do EF da rede estadual do Amazonas. Matizando com os quantitativos apresentados na Tabela 05, a Tabela 06, apresenta a taxa de reprovação no Estado do Amazonas, dando destaque para a reprovação no 6º ano do EF.

Tabela 6 – Percentual de Reprovação dos anos finais do EF da SEDUC/AM

ANOS	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
2010	11,8	14,4	11,2	8,7	7,3
2011	10,8	11,3	8,9	7,1	5,5
2012	11,3	11,0	9,2	7,5	6,2
2013	10,2	10,9	9,2	7,7	6,1

Fonte: MERRIT e LEMANN, 2014

É possível perceber que os índices de reprovação do 6º ano se mantiveram sempre mais altos quando comparados com os índices dos outros anos (5º, 7º, 8º e 9º) no mesmo período. Outro ponto importante é a queda gradual nos índices de reprovação, quando comparados os percentuais do 6º ano aos dos 7º, 8º e 9º anos. Logo, o maior número de reprovações no 6º ano do EF pode estar relacionado ao processo de adaptação dos alunos em relação ao seu ingresso ao 6º ano.

Tal cenário é relevante para demonstrar o aumento da preocupação do poder público em relação ao oferecimento de um ensino de qualidade à população. Esse fato pode ser muitas vezes observado a partir das ações construídas e implementadas pelos órgãos responsáveis pelo setor educacional. Nesse contexto, a SEDUC/AM, com a finalidade de promover a diminuição dos índices de reprovação, evasão escolar e principalmente elevar os índices de aprovação, além de melhorar o rendimento apresentado nas inúmeras avaliações externas que as instituições são submetidas periodicamente, implantou em sua rede o Projeto Criando Oportunidades.

O PCO é um projeto de reforço escolar que tem como objetivo ajudar as instituições de ensino da EB do Amazonas a cumprirem com sua finalidade¹³ estabelecida pela LDB 9394/96. Segundo a Seduc/AM, o reforço escolar deverá propiciar ao estudante matriculado no EF e no Ensino Médio da rede estadual a oportunidade de desenvolver as habilidades que se encontram em defasagem. O reforço escolar também amplia as possibilidades de aprendizagem dos alunos, dando-lhes oportunidades de reforçar, aprofundar ou suprir carências dos conteúdos trabalhados na Base Nacional Comum do Ensino Fundamental e Médio. A proposta visa oferecer aos estudantes com dificuldades no aprendizado atividades diversificadas de forma individualizada e com metodologia diferenciada.

1.2.4 A Coordenadoria Distrital de Educação 03

Para uma melhor organização, a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas descentralizou a administração de suas unidades de ensino, as chamadas Coordenadorias Distritais. Essas coordenadorias são responsáveis por implementar e gerenciar as políticas educacionais advindas da macrogestão educacional do Estado do Amazonas, através do assessoramento realizado junto às instituições de ensino subordinadas as mesmas. A escola investigada pelo presente trabalho faz parte da Coordenadoria Distrital 03, uma das sete que compõem a estrutura administrativa da Seduc/AM.

Esta coordenadoria é composta por 40 escolas localizadas nas zonas Centro-Sul e Centro-Oeste de Manaus, oferece o EF I e II nos turnos matutino e vespertino; o Ensino Médio regular nos turnos matutino, vespertino e noturno e Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. Seu corpo técnico é composto por 01 Coordenador Geral, 01 Coordenador adjunto administrativo, 03 Coordenadores adjuntos pedagógicos (um para cada segmento: EF I, EF II e EM), 02 Supervisores para o EF I, 04 supervisores para o EF II e 02 Supervisores para o Ensino Médio.

A Coordenadoria Distrital 03 iniciou suas atividades em 2005 e vem realizando desde o ano de 2010 o reordenamento entre as escolas para

¹³A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, Art. 22, 1996).

atendimento exclusivo de todo o ciclo de ensino e em todos os bairros de atuação da referida Coordenadoria. Essa ação possibilitou a existência de uma escola exclusiva de EF Anos Iniciais (1º ao 5º ano), uma escola dos Anos Finais (6º ao 9º ano) e uma escola de Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Tal desenho da distribuição das Escolas da Coordenadoria 03 representa uma experiência relevante, pois possibilita ganhos em relação ao trabalho pedagógico da referida Coordenadoria. Com essa distribuição, é possível assessorar as escolas na construção de ações voltadas ao mesmo tempo a todos os alunos da escola, pois as mesmas atendem a um só ciclo de ensino como citado anteriormente.

Sobre as informações anteriores é importante ressaltar que dentre as 40 unidades que compõem o conjunto de escolas pertencentes à Coordenadoria Distrital 03, treze delas oferecem o 6º ano do EF, das quais oito atendem somente alunos dos anos finais do EF, ou seja, do 6º ao 9º ano. Sobre esse quantitativo, a Tabela 7 apresenta os percentuais de reprovação, abandono e aprovação no 6º ano do EF II das treze escolas da CD03 que oferecem o 6º ano.

Tabela 7 – Percentuais de reprovação, abandono e aprovação no 6º ano das escolas da CD03 em 2014.

ESCOLAS	% Reprovação	%Abandono	%Aprovação
E. E. Cecília Meirelles	13.75%	10.63%	75.63%
E. E. Castro Alves	16.04%	6.60%	77.36%
E. E. Manuel Bandeira	6.60%	5.08%	88.32%
E. E. Geógrafo Milton Santos	19.00%	0%	81.00%
E. E. Mario Andrade	7.14%	5.00%	87.86%
E. E. Cora Coralina	6.72%	0%	93.28%
E. E. Ferreira Gullar	15.63%	7.99%	76.39%
E. E. Manoel de Barros	1.00%	9.73%	89.28%
E. E. Machado de Assis	5.39%	0%	94.61%
E. E. Fagundes Varela	10.20%	2.35%	87.45%
E. E. Jorge Amado	0%	0%	100%
E. E. Gonçalves Dias	0.86%	1.72%	97.41%
E. E. Olavo Bilac	0%	1.33%	98.67%
Média	8,9% (247 alunos)	-	87%

Fonte: ADAPTADO DE SIGA, 2014.

Em relação aos índices de aprovação, os números apresentados pelas escolas se mantiveram com uma média de 87% de progressões entre os alunos matriculados. Mas é o índice de reprovação que merece maior destaque, pois apesar de encontrarmos escolas com índices baixos de reprovação ou mesmo zero, a tabela 08 apresenta uma média de 8,9% (247) de reprovação entre as escolas da referida Coordenadoria. Um dado da tabela 7 reforça a escolha da EEGMS para fazer parte do estudo, pois essa apresentou o maior percentual de reprovação (19,0%) entre as escolas da coordenadoria.

A Coordenadoria Distrital 03 desenvolve o PCO, instituído pela SEDUC/AM e apresentado anteriormente na seção 1.2.3. O PCO, como já citado, tem a finalidade de reverter tal quadro, ou seja, diminuir as retenções escolares, funcionando com aulas de reforço em escolas, oferecido aos alunos dos anos finais do EF e do Ensino Médio. Tal reforço é realizado no contra turno dos alunos participantes e ministrado por acadêmicos selecionados pela SEDUC/AM em 14 das 40 escolas pertencente a CD 03, inclusive a EEGMS.

Com o intuito de avaliar os efeitos do PCO sobre a evolução do desempenho das escolas que aderiram ao programa, os dados das avaliações externas que as mesmas foram submetidas nos últimos anos e os índices de aprovação nas escolas onde o programa estava implantado foram analisados pelo autor e a partir desta análise foi criado um Índice¹⁴ de Aproveitamento do Programa de Reforço Escolar - IAPRE¹⁵ nas escolas da CD03. A criação do índice (Apêndice A) foi resultado do trabalho da disciplina Avaliação e Indicadores Educacionais do segundo período do Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd. Tal trabalho tinha como objetivo a criação de um indicador que pudesse avaliar uma política ou um programa educacional desenvolvido na rede de ensino de cada mestrando.

As informações da Tabela 08 foram utilizadas para calcular os indicadores¹⁶ (AI¹⁷, AE¹⁸ e AR¹⁹) que compõem o Índice de Aproveitamento do Programa de Reforço Escolar (IAPRE). São dados relacionados à matrícula, aprovação e sobre sua situação frente à meta estabelecida pelo ÍDEB.

¹⁴Índice é uma medida que numericamente combina, ou sintetiza as informações contidas em dois ou mais indicadores relevantes para um dado objeto em estudo

¹⁵O Índice de Aproveitamento do Programa de Reforço Escolar nas escolas CD03 – IAPRE foi resultado do trabalho da disciplina Avaliação e Indicadores Educacionais do Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública sob a orientação dos Prof. Dr. Manoel Palacius de Cunha e Melo, Prof. Dr. Tuffi Machado Soares e Prof.Dr. Luis Antonio Fajardo Pontes. Tal trabalho tinha como objetivo a criação de um indicador que pudesse avaliar uma política ou um programa educacional desenvolvido na rede de ensino de cada mestrando.

¹⁶Indicador é um valor calculado segundo critérios rígidos e que retrata uma dimensão específica de interesse.

¹⁷O indicador AE é extraído entre as escolas da Coordenadoria que tem o Projeto de Reforço escolar. Dividimos o número de escolas que alcançaram a meta estabelecida por avaliações externas (IDEB) pelo número de escolas que não obtiveram êxito

¹⁸O indicador EI é determinado pela relação do número de alunos aprovados em cada ano de vigência do PCO nas respectivas escolas pelo número de alunos matriculados em escolas que tem o Programa

¹⁹O indicador AR é obtido da relação dos dois indicadores AE e EI, isto é, multiplicaremos o primeiro e o segundo indicador (AE x EI).

**Tabela 8 – Projeto Seduc Oportunidades/Reforço Escolar (PCO) - CD03
SEDUC/AM**

ESCOLA	PARTICIPANTE DO PCO	MATRICULA	APROVAÇÃO (nº de alunos)	ATINGIU A META: IDEB
Cecília Meirelles	SIM	292	292	SIM
Castro Alves	SIM	431	362	NÃO
Manuel Bandeira	SIM	607	523	SIM
Vinicius de Moraes	SIM	1224	1033	NÃO
Gonçalves Dias	SIM	367	326	SIM
Olavo Bilac	SIM	755	686	SIM
Geógrafo Milton Santos	SIM	643	578	SIM
Mario Andrade	SIM	268	260	NÃO
Cora Coralina	SIM	989	778	NÃO
Ferreira Gullar	SIM	813	752	SIM
Manoel de Barros	SIM	1044	832	NÃO
Machado de Assis	SIM	241	241	SIM
Fagundes Varela	SIM	1369	1086	SIM
Jorge Amado	SIM	798	752	SIM
TOTAL	–	9. 841	8. 501	–

Fonte: MERRIT & LEMANN, 2014.

O resultado obtido após a aplicação do IAPRE nas escolas da CD03 foi de 0.4, o que indica, segundo os padrões estabelecidos, que as mesmas não vêm apresentando os resultados esperados. Mesmo que os índices de aprovação dos alunos sejam considerados bons, não há uma uniformidade entre as escolas em relação ao desempenho das mesmas frente às avaliações externas. Isso nos leva a concluir que as Escolas que têm o PCO necessitam rever suas ações para alcançarem a meta estabelecida pelo Projeto, ou seja, diminuir o número de retenções dos alunos das escolas participantes.

A seção seguinte apresenta a EEGMS, local onde foi realizado o trabalho de campo, a fim de coletar os dados necessários para nossas análises sobre a possível

influência da adaptação discente durante as transições do 5º para o 6º ano sobre o fracasso escolar.

1.3 ESCOLA PESQUISADA: ESCOLA ESTADUAL GEÓGRAFO MILTON SANTOS

A EEGMS foi escolhida por apresentar o maior índice de reprovação entre as escolas da CD03 que oferecem o 6º ano do EF (Tabela 7). Serão apresentadas informações sobre sua localização, matrículas, IDEB, aspectos socioeconômicos, estrutura física e reprovação. Tais informações foram importantes para contextualizar o cenário que a referida escola está inserida e nos possibilitou uma visão mais ampla dos condicionantes que agem sobre o trabalho pedagógico da referida escola.

A EEGMS está localizada em um bairro bastante populoso da Zona Centro-Oeste de Manaus, atendendo predominantemente jovens da localidade. É muito procurada por ter tradição, ou seja, a maioria dos estudantes são filhos de ex-alunos, dentre eles pais e avós. Por estar centralizada no bairro, o acesso é, na maior parte, feito a pé. A escola tem 10 salas de aula e vem passando por reordenamento de ensino, ou seja, ela atendia os três segmentos, sendo no turno matutino EF anos Iniciais, no turno vespertino EF Anos Finais e no turno noturno Educação de Jovens e Adultos. A partir do ano de 2010, a escola passou a funcionar apenas nos turnos matutino e vespertino com os dois segmentos do EF. Em 2014, a escola ofereceu 20 turmas nos turnos matutino e vespertino e atendeu 758 alunos de 6º ao 9º ano.

A escola possuía 164 alunos matriculados no 6º ano divididos em quatro turmas, todas no turno matutino. Os alunos matriculados no 6º ano são oriundos da própria escola e de escolas vizinhas da rede municipal. Diferentemente da maioria das escolas estaduais, a referida escola oferece o 4º e 5º ano do EF, mas devido a um processo de ajustamento proposto pela rede estadual, os anos iniciais da escola gradativamente vêm sendo deixados de ser oferecidos.

No final desse processo, a escola oferecerá somente os anos finais do EF. A equipe gestora é formada pelo gestor escolar e uma pedagoga. A escola oferece aos seus alunos reforço escolar e recuperação paralela. Seu quadro de professores era formado por 37 professores em 2014, distribuídos em dois turnos.

O 5º ano da EEGMS é estruturado em tempos de uma hora e seus alunos têm aulas com um professor de Matemática, um professor de Educação Física e uma Professora Titular (formação: Normal Superior) que leciona seis disciplinas (Português, História, Geografia, Ciências, Artes e Ensino Religioso) para os alunos. O Quadro 2 apresenta características gerais sobre a escola que foi investigada pelo presente trabalho.

Quadro 1- Características Gerais da Escola Estadual Geógrafo Milton Santos (2014)

Características	Informação
Organização em Ciclo	Não
Alimentação é fornecida aos alunos	Sim
Anos Iniciais	Sim
Anos finais	Sim
Possui Biblioteca	Sim
Possui laboratório de Informática	Sim
Possui Quadra de Esporte	Sim
Possui Internet – Banda Larga	Sim

Fonte: Adaptado de Censo Escolar, 2014.

A escola possui uma boa estrutura física, oferece os anos iniciais do EF, com um contingente expressivo de alunos (249) matriculados nesse segmento em 2014.

Outra informação relevante do quadro está relacionada a não organização em ciclos da EEGMS. A escola oferece vagas para os anos iniciais, entretanto, com os ajustes promovidos pela Seduc/AM a partir de 2017, a escola irá oferecer apenas os anos finais do EF. Vale ressaltar que a escola quando não mais oferecer os anos iniciais irá receber alunos predominantemente de escolas municipais que têm seus anos de estudos iniciais organizados em ciclo. A tabela a seguir (tabela 9), apresenta os índices de reprovação, abandono e aprovação da escola dos anos finais do EF do ano de 2014.

Tabela 9 – Fluxo Escolar da Escola Estadual Geógrafo Milton Santos – 2014.

Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	18,8%	0,0%	81,2%
7º ano EF	14,5%	0,0%	85,5%
8º ano EF	10,3%	0,0%	89,7%
9º ano EF	74,5%	0,0%	25,5%

Fonte: MERRIT & LEMANN, 2014

Os 18,8% de reprovação apresentado pelo 6º ano da EEGMS, reforçam a necessidade de nossa investigação que versa sobre a influência da adaptação discente sobre o fracasso escolar indicado, nesse caso, pelo elevado índice de reprovação do 6º ano. Suscita, de igual modo, a proposição de ações que ajudem na minimização da influência da adaptação sobre o fracasso dos alunos.

Mesmo não sendo o foco de nosso trabalho, é relevante falar sobre os índices de abandono, que em 2014 foi zero em todos os anos do EF II da EEGMS. A tabela 8 também apresenta os dados de 74% de reprovação no 9º ano dos anos finais do EF, algo que pode ser tratado como excepcional dentro do contexto de CD03. Partindo da indicação dos elevados índices de reprovação mencionados anteriormente, podemos nos reportar às exigências cada vez maiores de melhorar a qualidade de nossa educação por meio do combate aos fatores que podem estar contribuindo para a intensificação dos problemas que permeiam nosso setor educacional.

CAPÍTULO 2 – A ADAPTAÇÃO DISCENTE E O FRACASSO ESCOLAR

A EB brasileira, que se inicia no primeiro ano da educação infantil e é concluída no 3º ano do Ensino Médio, muitas vezes impõe aos educandos a necessidade de adaptação para acompanhar as exigências próprias de cada novo ano letivo. A EEGMS, escola investigada nesta pesquisa, demonstra, assim como muitas outras instituições de ensino espalhadas pelo território nacional, dificuldades de manter o desempenho dos alunos, principalmente os que anualmente ingressam no seu 6º ano do EF.

KUPPER (2004, p. 55) é categórico ao afirmar que “educação brasileira apresenta um quadro negro no que tange à estrutura. As péssimas condições salariais, os poucos investimentos na reciclagem docente e as difíceis condições gerais de trabalho oferecidas aos professores”. Esse quadro aumenta as dificuldades das unidades de ensino em oferecer o mínimo necessário para que, durante a transição dos alunos por essas instituições, eles possam receber a formação adequada para a vida em sociedade.

Por conseguinte, o presente estudo de caso buscou compreender a possível influência da adaptação discente durante as transições escolares na reprovação e no fracasso escolar, especificamente, dos alunos do 6º ano do EF da EEGMS.

O presente capítulo traz, entre outras discussões, uma reflexão teórica sobre a influência da adaptação discente durante as transições escolares sobre o fracasso escolar. Tal reflexão foi dividida em três seções, a saber: a primeira discute a adaptação discente dos alunos frente aos novos desafios que surgem durante sua transição dos anos iniciais para os anos finais do EF; a segunda traz os efeitos das transições escolares sobre o desempenho dos alunos, onde inicialmente é feita uma contextualização das transições presentes no cotidiano social; a terceira e última seção teórica, destaca o fracasso escolar como possível consequência da adaptação e das transições escolares da EB brasileira. É apresentado um breve histórico desse problema no contexto da educação nacional e o resultado das investigações realizadas por autores sobre as consequências do fracasso escolar para os docentes. Como parte do capítulo 2 será apresentada a metodologia de pesquisa utilizada no estudo de caso, ou seja, todos os procedimentos utilizados

para a construção do capítulo descritivo (capítulo 01), do capítulo analítico (capítulo 02).

Ao final do capítulo 2, os dados obtidos por meio do trabalho de campo serão apresentados e analisados com intuito de compreender como a temática do presente estudo se desenvolve na escola investigada. Os resultados das análises servirão de base para nossas conclusões e construção do Plano de Ação Educacional que objetiva auxiliar a EEGMS a minimizar possíveis impactos provocados pela transição dos alunos do 5º para o 6º ano do EF.

2.1 ADAPTAÇÃO DISCENTE: NOVOS DESAFIOS

A Escola pode ser considerada um microuniverso onde as crianças ingressam e realizam inúmeras e importantes experiências que são exercícios para sua atuação em sociedade. Desde o seu ingresso no ambiente escolar até sua saída são apresentados a esses educandos desafios que exigem que eles desenvolvam a capacidade de adaptação para superá-los. Tal necessidade, obrigatoriamente, acompanhará esses alunos até a conclusão do seu processo educativo e, posteriormente, no chamado mundo do trabalho. Sobre tal fato Nobre et al comenta:

As mudanças sociais criaram a necessidade de que cada indivíduo se desenvolva ao nível dos seus conhecimentos e especializações, adaptando-se a uma sociedade em rápida evolução. Este processo de adaptação dá os primeiros passos no contexto escolar, sendo esta uma forma de resposta aos desafios que irão surgir ao longo da vida. (2009, p. 10).

A ideia do autor é relevante à medida que destaca o processo de adaptação como sendo uma necessidade real para o bom desempenho dos indivíduos em sociedade e ressalta que dentro do ambiente escolar esse processo é iniciado e torna-se inevitável para que o aluno acompanhe o ritmo do processo pedagógico e seja preparado para a vida depois da escola.

Na mesma direção, Saragoça (2011) ressalta que a trajetória escolar é marcada por vários momentos de transições entre etapas que dividem a estrutura da EB e que esse processo tem influência sobre o rendimento escolar. O autor retoma a discussão sobre a importância da influência do contexto que envolve o aluno no resultado do seu desempenho, ratifica a influência das transições escolares sobre o

fluxo escolar, isto é, as passagens entre os ciclos escolares estão diretamente relacionadas à variação dos índices de reprovação e abandono escolar.

As passagens entre os ciclos de aprendizagem da EB tendem a apresentar aos alunos uma realidade muitas vezes diferente daquela vivenciada anteriormente, o que pode acarretar dificuldades de adaptação discente ao novo contexto de inserção. Sendo assim, é imprescindível que instituições de ensino e seus profissionais da educação estejam preparados para auxiliar os discentes que vivenciam essas transições, principalmente, durante as mudanças de etapas.

A constante necessidade de que a escola esteja pronta para atender às demandas sociais, mais especificamente, para garantir o melhor rendimento aos alunos durante sua passagem pelas instituições de ensino, relaciona-se à função também de preparar os alunos para as etapas posteriores da vida que vão além do ambiente escolar. Sobre a responsabilidade das escolas em auxiliar os alunos durante a transição entre os ciclos escolares, Pereira et al fala sobre

[...] a importância da escola nestes processos (de transição), evidenciando a necessidade de se procurar adaptar seus alunos da melhor maneira possível em cada etapa escolar, já que a formação de uma criança e adolescente não é somente para os bancos escolares e sim para a vida; é preciso que a instituição escolar tenha um cuidado especial com tudo aquilo que possa trazer consequências para seus alunos também fora da sala de aula. (2005, p. 27).

Sobre a perspectiva do autor, é importante ressaltar o paralelo que o mesmo faz em relação às consequências da formação educacional inadequada dos alunos, pois esse fato pode ocasionar danos não só para o período escolar, como também acompanhá-los para o mundo fora da escola e dificultar o engajamento necessário às exigências da sociedade. Outro ponto mencionado que merece destaque é a importância de a escola auxiliar os alunos a cada nova etapa, pois tal fato tem influência direta na formação desses cidadãos.

A adaptação discente, quando não realizada de forma satisfatória, pode matizar-se com outros fatores para provocar o fracasso escolar dos alunos. Sobre tal processo, ou seja, a adaptação dos alunos frente aos novos desafios, Lopes (2005) ressalta a necessidade do entendimento do contexto que o aluno está inserido, pois esse fato tem reflexo direto no seu processo de adaptação. Outro ponto citado por esse autor é a influência do processo de adaptação do aluno ao ciclo anterior de estudo (os anos iniciais do EF). Assim, destaca-se que a realização da adaptação

escolar, sem muitos problemas, dará maiores possibilidade aos alunos de enfrentar os impactos das mudanças a serem vivenciadas no ciclo posterior.

O mesmo autor afirma que as transições são momentos estratégicos da trajetória escolar, pois os caminhos percorridos pelos alunos não são lineares e nem são homogêneos. Por esse motivo, eles terão que, ao longo desse percurso, realizar adaptações para diminuir os possíveis conflitos que serão apresentados em sua caminhada.

Especificamente durante a transição do 5º para o 6º ano, recorte do presente trabalho, os problemas como o maior número de professores, maior número de matérias, o convívio com alunos maiores, maior distanciamento dos professores e dos responsáveis, possível troca de escola e, principalmente, mudanças bruscas nas metodologias adotadas, são alguns fatores que podem contribuir para tornar a passagem do último ano do EF I para o primeiro do EF II um momento desafiador para os educandos. Vale ressaltar que esses educandos serão exigidos a se ajustarem o mais rápido possível para que não sofram prejuízos em relação ao nível de desenvolvimento esperado para o 6º ano.

Sobre as implicações provocadas pelo mau processo de adaptação discente, Pereira et al. (2005) em seu texto que versa sobre rituais de passagem realizado pelos alunos entre os segmentos da EB do Brasil e ratifica que esse momento de transição é importantíssimo para a boa continuidade da trajetória escolar dos alunos. Vale ressaltar, segundo o autor, que há poucos debates sobre esse problema e que o mesmo tem efetiva influência sobre o desempenho dos alunos. Assim, o autor salienta que é necessário estudos e ações que tornem essa transição entre ciclos de aprendizagem menos impactantes para os discentes.

Sobre a transição entre ciclos escolares, Lopes (2005) em seu estudo constata que ocorrem mudanças no comportamento dos alunos que, muitas vezes, ficam mais agressivos em seu novo ambiente escolar. Outro fator salientado está relacionado às matérias, como português e matemática, que nos anos iniciais eram bem desenvolvidas pelos alunos, e que após o seu ingresso no 6º ano passam a ter dificuldades de acompanhar o ritmo de aprendizagem.

Esses impactos são notórios e afetam diretamente o aproveitamento dos alunos que iniciam o 6º ano do EF, principalmente se não houver o acompanhamento pedagógico necessário. Tal processo cria um déficit de

aprendizagem devido à influência e ao desgaste gerado pelo processo de ajustamento que o aluno tem que realizar em relação ao novo ano letivo.

Tal déficit gerado por esse momento de iniciação ao novo ano letivo, combinado com a ausência ou a falha de ações (recuperação paralela, recuperação final e dependência) que possam ajudar os alunos a recuperarem tudo aquilo que se perdeu durante esse processo de passagem entre ciclos escolares, podem gerar não só retenções sequenciais, mas culminar na evasão e no não complemento da EB. Com isso, verticalizar as análises para um melhor entendimento desses momentos de passagem torna-se imprescindível para a construção de ações que possam minimizar os possíveis impactos gerados por esses momentos.

2.2 TRANSIÇÕES ESCOLARES

As transições escolares trazem agregadas a esse movimento dificuldades de adaptação para alunos de qualquer rede de ensino da EB brasileira. Entretanto, o peso da influência desse processo não é homogêneo pelo fato da educação nacional ser marcada por diferenças abissais que encontramos espalhadas por todo o território brasileiro. Tais dificuldades dos alunos são ressaltadas por Andrade quando afirma que

A transição provoca nos alunos medos e angústias, o que pode explicar os índices de desistência ou repetência na 5ª série²⁰. No entanto, os elementos que marcam a passagem da quarta para quinta série, ficam invisíveis em meio ao turbilhão de acontecimentos que ocorrem cotidianamente nas escolas (2011, p. 17).

As transições exigem maior capacidade dos alunos em se adaptarem para enfrentar os desafios que se apresentam. Para Andrade (2011), a incapacidade de lidar com esses desafios provoca medos e angústias e pode explicar problemas como as retenções e as desistências escolares. O autor destaca também que há outros fatos que podem ficar ocultos durante essas transições e conseqüentemente

²⁰Na citação de Andrade (2000) o autor ainda utiliza o termo 5ª série para se referir ao primeiro ano do Ensino Fundamental II. Pois a partir do Projeto de Lei nº 144/2005 foi estabelecido a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Com essa mudança os anos iniciais do EF são constituídos por cinco anos. Mudando o termo utilizado para se referir ao primeiro ano do EF II, que antes era chamado de 5ª série agora recebe a denominação de 6º ano do EF.

não serem identificados, aumentando as dificuldades dos docentes durante essa passagem.

Saragoça (2011) destaca que o processo de transição pode gerar um sentimento de “começar de novo”, uma iniciação na vivência de novos contextos sociais e escolares que podem constituir um processo de ruptura com uma ordem já alcançada. Tal fato, segundo o autor, pode influenciar a identidade pessoal e social dos alunos, constituindo assim um terreno fértil à criação de “hiatos sociais” potenciadores de conflitos e de crises de confiança. Por outro lado, essas transições podem constituir momentos potencialmente emancipatório do próprio aluno. Nos dois casos, como algo bom ou ruim, independentemente da forma como vai afetar o aluno, podemos constatar que a transição é um processo que deve ser considerado durante a trajetória dos alunos dentro da EB brasileira.

O avanço gradativo dos alunos os obriga a aquisição de novos conhecimentos. Entretanto, a passagem do 5º para o 6º ano requer um maior empenho não só dos alunos, mas de todos os envolvidos nesse processo. Barbosa faz uma ressalva bem específica sobre esse momento da trajetória escolar dos alunos, quando afirma que

[...] é possível situar uma condição especial de transição que pode marcar além das especificidades presentes na passagem da 4ª para a 5ª série, uma ruptura dos processos curriculares e metodológicos, o que pode diretamente incidir sobre os indicadores educacionais na série subsequente. (2008, p. 4)

O autor destaca as especificidades que marcam a passagem do 5º para o 6º ano e como esse fato pode ter influência sobre a própria continuidade da trajetória escolar dos alunos. Sobre tais especificidades entende-se os problemas gerados por um processo de transição conflituoso que acompanham a vida escolar dos alunos e podem influenciar no desempenho e no possível fracasso escolar.

Andrade (2011) enfatiza que são inúmeros os problemas que os alunos do 6º ano apresentam durante esse momento da sua trajetória escolar. A referida autora investigou a transição dos alunos do final dos anos iniciais para o início dos anos finais do EF e constatou que o elevado número de reprovações no 6º ano do EF está relacionado à ruptura entre os ciclos escolares que vem acompanhada pela desmotivação para a aprendizagem, a falta de estímulo ou exigência dos pais com relação aos estudos. Tal fato nos possibilita posicionarmos sobre a relevância dos

estudos sobre a possível influência da adaptação discente sobre o fracasso escolar no atual cenário educacional.

Logo, há uma gama de fatores que potencializam os problemas provocados pelas transições escolares. Barbosa (2008) discute em seu trabalho a ruptura que se dá na passagem da 4ª para a 5ª série do EF e associa tal fato ao processo de municipalização dos anos iniciais da EB brasileira. Processo este que revela falta de articulação entre as redes municipais e estaduais, o que dificulta mais o momento de passagem para o primeiro ano do EF II.

O distanciamento das redes de ensino é um problema que sobressai, principalmente, no contexto da rede de ensino estadual, pois esta é receptora de alunos provenientes da rede municipal. Uma vez que no estado do Amazonas as séries iniciais são atendidas pelo Município, pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), em Manaus, enquanto os anos finais do EF são atendidos predominantemente pela rede estadual, a cargo da Seduc.

No Amazonas é possível observar escolas municipais e estaduais localizadas em um mesmo bairro que não mantêm uma comunicação para abordar assuntos sobre os alunos que transitam por suas unidades de ensino, criando fosso pedagógico, ao invés de atitudes colaborativas. Sob tal perspectiva Barbosa (2008) salienta a falta de políticas públicas que objetivem diminuir esse distanciamento entre as redes de ensino. Tal fato poderia nortear as ações pedagógicas que aproximariam as escolas, tanto de redes diferentes como dentro da própria rede de ensino.

Corroborando com a ideia de distanciamento das redes de ensino, Hauser (2007) debate a questão da ruptura ou descontinuidade entre a 4ª e a 5ª série e ressalta que a falta de articulação entre as redes de ensino fica bem evidenciada quando comparamos as propostas pedagógicas das redes municipais e estaduais. Ressalva também sobre a influência desse fato no rendimento apresentado pelos alunos que avançam para a nova rede.

A referida autora traz também para o debate a diferença na forma de organização da estrutura das redes, isto é, em boa parte das redes, os anos iniciais são organizados em ciclos, enquanto os anos finais são seriados o que novamente traz implicações para os alunos que irão fazer essa passagem.

Consideramos importante ressaltar essa falta de articulação entre os segmentos, pois observamos que isso não acontece somente entre as diferentes

redes de ensino, tal fato pode ser observado dentro das próprias redes de ensino, ou ainda dentro da própria instituição de ensino. Ferreira et al. trabalha isso como sendo uma ruptura e ressalta que esta

[...] se relaciona às inúmeras diferenças que ocorrem entre um nível de ensino e o outro, caracterizando uma ausência de estratégias didático-pedagógicas por parte do professor e da própria escola que resultam numa mudança abrupta com diversos prejuízos para os alunos. (2009, p. 111).

A ruptura entre os dois segmentos ressaltados por Ferreira et al. (2009) confirma um dos principais problemas dessa transição, isto é, a falta de articulação entre os segmentos escolares. Tal fato pode ser observado mesmo em transições que ocorrem dentro da mesma instituição de ensino pois, como afirma o autor, essas mudanças abruptas irão gerar consequências negativas que poderão influenciar o desempenho dos alunos durante sua trajetória escolar.

Os dois temas tratados nas últimas duas seções, a adaptação discente e as transições escolares, combinados podem influenciar diretamente o desempenho dos alunos no decorrer de sua trajetória na EB brasileira. Retomamos que uma das possíveis consequências dessa influência é o fracasso escolar dos alunos, tema tratado na seção seguinte.

2.3 FRACASSO ESCOLAR: UM DEBATE HISTÓRICO

O fracasso escolar é um dos problemas que permeia a educação brasileira e historicamente aparece nos estudos de um grande número de autores que debatem a educação de nosso país, a exemplo de Patto (1988), Moura (2007) e Carvalho (2011). No decorrer das últimas décadas foram levantadas inúmeras causas para tentar explicar o fracasso escolar. Na mesma proporção foram elaboradas ações com a finalidade de reverter esse quadro no contexto brasileiro, no entanto o problema não foi resolvido e continua sendo um dos principais entraves do setor educacional brasileiro. Sobre a temática, Forgiarini (2008, p. 1) contribui citando que

O fracasso escolar tem sido um desafio a ser enfrentado pela educação formal. Entendemos o mesmo como sendo a evasão, a repetência e, num sentido mais amplo, a aprovação sem a aquisição do conhecimento científico historicamente acumulado.

A autora retoma o entendimento do termo reprovação escolar que foi utilizado durante a construção desse estudo como um indício do fracasso escolar dos alunos. Os índices de reprovação, para os mais entusiastas, podem ventilar possibilidades de melhorias na história recente do Brasil, devido a uma gradativa diminuição do número de reprovados. Entretanto, não podemos comemorar quando temos em 2014 nos anos finais do EF 11,7 % de reprovação, segundo dados do INEP.

Moura (2007) reforça que o problema do fracasso do aluno muitas vezes materializado por sua reprovação não pode ficar restrito a um fator, isto é, ao aluno ou à escola por exemplo. É necessário que as análises desse problema sejam mais amplas, ou seja, que o contexto histórico que envolve o processo pedagógico e o próprio contexto do aluno, entre outros, sejam considerados nas análises para o melhor entendimento dos fatores que culminam no fracasso escolar.

O tema merece destaque pelo impacto que exerce sobre a educação de qualquer país, inclusive o Brasil, e pela necessidade da construção de ações que objetivem minimizar seus efeitos. Por esse motivo, o fracasso escolar não pode mais ficar restrito ao aluno, visão errônea, pois quando o aluno fracassa, uma sociedade toda fracassa junto. Sobre essa relação, Azevedo (2006) ressalta que “quando o aluno fracassa na escola ele não fracassa sozinho, fracassam também a instituição e o professor que não conseguiram assegurar ao educando uma aprendizagem significativa” (p. 23).

Como mencionado no início dessa seção, o problema do fracasso escolar acompanhou toda a trajetória da educação brasileira, tal fato é ratificado por Patto (1999), pois de acordo com a autora, o fracasso escolar está muito presente no contexto das escolas públicas do Brasil e o mais grave é que esse problema parece estar imune às ações planejadas para reverter tal situação. Segundo a autora, há décadas esse tema permeia o debate pedagógico brasileiro, pois busca-se identificar as possíveis causas desse problema, a fim de tentar explicá-lo.

Nessa mesma direção, Moura et al. (2007, p. 1) também constata que o problema do fracasso dos alunos não é um problema recente, pelo contrário, vem agregado ao contexto educacional há décadas. Segundo eles,

[...] temos a impressão que se trata de um tema recente, porém sabemos que ao longo do tempo vem sendo foco de muitas discussões polêmicas e objeto de pesquisas sobre o fracasso escolar e suas prováveis causas nas escolas públicas brasileiras. A concepção semântica do termo reprovação está aliada à rejeição,

condenação, incapacidade, em uma abordagem complexa e muito delicada, que nega um ideal de sucesso, angustiando todos os envolvidos no processo.

Para Patto (1999) a escola pública já nasce com problemas e atrelada aos interesses de uma elite que tem como principal objetivo a própria reprodução. Então, mesmo que pudessem ser observadas algumas aberturas ou pequenos avanços, a escola geralmente teve o objetivo de servir alguma necessidade da própria elite. Frente a essa realidade, a mesma autora apresenta uma crítica acerca da expansão da escola pública quando refere que

Seus propositores partem da crítica a escola tradicional que se expandira durante o sec. XIX e a responsabilizam pelos desastres sociais: se a escola não estava formando democratas isso se devia ao fato de ela mesmo não ser democrática (1999, p. 48).

Tal fato reforça que a própria construção da escola pública se deu de forma excludente, contribuindo naturalmente para o possível fracasso escolar dos alunos oriundos das classes marginalizadas. Os problemas da escola brasileira abordam a questão da equidade, pois o sistema continua tentando tratar de forma igual os desiguais, acentuando as discrepâncias relacionadas à aprendizagem. Então, seguindo a linha de raciocínio da referida autora, é possível constatar que as transformações sofridas pelo setor educacional nas últimas décadas, sendo elas boas ou más, mantiveram atreladas em sua estrutura o fracasso escolar de um número expressivo de alunos.

Carvalho ratifica os problemas oriundos da própria falta de finalidade da educação brasileira, que tem dificuldade de minimizar o fracasso dos alunos e suas consequências quando cita que

Por décadas, na ausência de um autêntico sentido público, a escola brasileira tinha uma clara finalidade socioeconômica: operar como um mecanismo de seletividade precoce capaz de dar legitimidade social para a ideologia da meritocracia individual. Assim a experiência escolar conferia aos poucos que a ela tinham acesso uma distinção social que frequentemente se revertia em privilégio econômico. (2011, p. 575).

Percebe-se com isso que a escola pública historicamente foi utilizada como um braço da elite dominante para garantir os seus privilégios e os reproduzir, deixando à margem a maior parte da população. Sobre tal fato é importante ressaltar que a subordinação das instituições de ensino fez com que a escola pública,

historicamente, não conseguiu cumprir com sua função de contribuir para o grosso da população que passa por seus espaços, com a garantia de um futuro digno e estável dentro de nossa sociedade.

Esse quadro em relação ao fracasso escolar fica mais grave quando nossos alunos acumulam várias reprovações durante a vida escolar, pois geralmente não conseguem concluir a EB. O que representa o desperdício do dinheiro público ressaltando a fragilidade do sistema educacional brasileiro. Por esse motivo a questão do fracasso escolar toma um grande espaço dentro das discussões sobre o futuro da educação brasileira e entender quais as principais causas desse problema é essencial para o melhor juízo do atual momento da educação.

Sobre isso, Forgiarini faz uma ressalva em relação à dificuldade de reverter esse quadro quando afirma que,

O enfrentamento do fracasso escolar e dos problemas educacionais, não se dará como num “passe de mágica” ou por Decreto. É preciso que os envolvidos no processo pedagógico reflitam sobre os elementos históricos que ajudam a compreender esse fenômeno e as relações existentes com os condicionantes sócio-econômico-políticos e culturais (2008, p.5).

Essa passagem nos permite elencar outros fatores, como políticas públicas que não conseguem atingir seus objetivos, programas educacionais que não conseguem efetivar suas ações nas instituições de ensino e as próprias ações criadas pelas escolas, que não surtem o efeito esperado gerando gasto inútil de tempo e o próprio desperdício de recursos públicos. A mesma autora ressalta que...

As práticas pedagógicas no interior das escolas também influenciam na produção do fracasso escolar, o que requer que sejam revistas, por meio de uma reflexão sobre os seus principais elementos estruturantes, sendo eles: relação professor-aluno; metodologia de trabalho do professor; currículo; avaliação e gestão escolar (FORGIARINI, 2008, p. 6).

Quebrar mitos sobre as possíveis causas do fracasso escolar, segundo Patto (1999), é a melhor forma de entendê-lo e tentar combatê-lo. Amaral em revisão bibliográfica sobre a história do fracasso escolar dentro do cenário educacional brasileiro, elabora cinco grandes eixos de análise do fracasso escolar para discutir as possíveis causas desse problema.

a) a criança e a família responsabilizadas pelo fracasso escolar; b) as implicações da formação dos profissionais e da ação dos docentes na produção do fracasso escolar; c) a relação entre a escola, as

condições e a produção do fracasso escolar; d) as políticas públicas educacionais e o fracasso escolar; e) a relação entre múltiplos fatores e a produção do fracasso escolar (2010, p. 31).

A revisão de estudos que investigaram as possíveis causas do fracasso escolar, publicados entre os anos de 1991 e 2008 no periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, pode constatar a falta de consenso para explicar as causas do fracasso escolar. Sobre esses fatores podemos retomar às análises de Patto (1999), que é enfática quando afirma que fatores isolados não podem ser usados para explicar o problema do fracasso escolar. A autora verifica que mesmo nos dias atuais é possível encontrar contextos educacionais que responsabilizam alunos, professores ou a própria escola de forma isolada para justificar o problema.

Ribeiro (1990) retoma um ponto comum na maioria dos estudos sobre a reprovação e fracasso escolar. Suas análises direcionam para a divisão da culpabilidade em relação ao fracasso dos alunos. Assim, com maior ou menor intensidade, todos os atores envolvidos no processo pedagógico, contribuem para a manutenção dos elevados números de reprovações em nossas unidades educacionais.

Sobre tais posicionamentos é possível perceber que o problema do fracasso escolar está muito presente no contexto da educação brasileira e que, nos dias atuais, esse problema apresenta-se com maiores dificuldades para sua resolução devido a gama de fatores que agem sobre o referido tema.

Outro ponto importante de salientar sobre o fracasso escolar seria suas consequências, ou seja, o que os autores referem como fatores gerados por esse problema. Tais posicionamentos auxiliam na construção das considerações em relação a possível influência da adaptação discente sobre o fracasso escolar dos alunos que ingressam no 6^a ano do EF II.

Sobre as consequências do fracasso escolar, Mazotti (2003, p. 08) ressalta que

Quanto aos efeitos da reprovação sobre o aluno, estes são, em sua maioria, negativos. Entre esses efeitos, os professores destacam o agravamento do desinteresse e a baixa na autoestima, fazendo com que se sintam incapazes, perdedores, fracassados. E a consequência é o abandono da escola, uma vez que eles já vão para o ano seguinte totalmente desmotivados.

A partir do exposto, é importante ressaltar os efeitos drásticos, principalmente o aumento do desinteresse e a diminuição da autoestima, que tem forte influência na motivação do aluno, podendo culminar no seu abandono. O autor reforça a ideia que o fracasso escolar, no atual contexto educacional brasileiro, muitas vezes é severo com os discentes. Tal fato torna-se mais grave devido ao sistema de ensino não conseguir oferecer as condições necessárias para que o aluno possa recuperar o déficit de aprendizagem que o mesmo apresentou no final do ano letivo.

As ideias de Ribeiro (1990) ressaltam que todos os problemas que são ocasionados pela retenção dos alunos são dramáticos e, mais do que isso, segundo o autor, esses problemas em longo prazo só tendem a se agravar provocando danos maiores.

Ribeiro (1990 p. 16), em seu trabalho, afirma que “repetência nas quatro primeiras séries são de tal magnitude que os indivíduos ficam velhos em relação a série em que estão cursando e abandonam a escola”. Em relação à afirmativa do autor, considera-se importante ressaltar que a consequência mais drástica desse problema para o aluno é o provável abandono escolar, tal fato ratifica o fracasso de todo o processo pedagógico que o acompanhou.

Santos (2013) corrobora ao apontar que existem inúmeros e graves problemas que podem afetar os alunos em decorrência do seu fracasso escolar, o que perpassa pelo futuro incerto dos indivíduos que têm agregado em sua vida escolar um histórico de fracassos, pois poderão futuramente engrossar as fileiras dos desempregados, ou serem marginalizados aos chamados subempregos. Além disso, convém destacar ser notório o aumento dos gastos públicos ou mesmo o desperdício dos gastos quando os alunos passam mais tempo do que é previsto para a conclusão da EB brasileira.

É possível identificar que o aluno, na maioria das vezes, é o maior prejudicado em decorrência do fracasso escolar que vem afetando a educação brasileira há muitas décadas. Sobre esse fato entendemos que devido às evidências e estudos bibliográficos apresentados, torna-se imperativo a elaboração de políticas públicas, programas educacionais e ações pedagógicas que tenham o objetivo de evitar ou pelo menos minimizar as retenções escolares, principalmente durante a trajetória do aluno pelo EF.

Sendo assim, defende-se que as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas dentro da escola deveria preocupar-se com o processo de

aprendizagem do aluno e não apenas com a promoção entre séries ou etapas de ensino. Esse é um compromisso a ser assumido por todo educador, a fim de garantir ao aluno o acesso ao ensino de qualidade, prescrito na legislação e que possibilitará a autonomia discente na construção de novas competências.

2.4 METODOLOGIA

Com a finalidade de investigar as possíveis relações entre a adaptação discente sobre o fracasso escolar dos alunos que ingressam no 6º ano do EF da EEGMS, pertencente à CD03 da SEDUC/AM, a presente pesquisa constitui um estudo de caso de abordagem qualitativa, em que foram realizadas pesquisas do tipo documental, bibliográfica e de campo. Nesta última, como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) com o Gestor Escolar, o Coordenador Pedagógico e os professores do 6º ano, além de entrevistas coletivas com um grupo de alunos do 6º ano da EEGMS.

Sobre a pesquisa qualitativa, Dalfvo assevera:

Podemos partir do princípio de que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise (2008, p. 9).

Inicialmente, no primeiro capítulo, descrevemos o caso em questão, ou seja, buscamos contextualizar o processo de adaptação discente e as transições escolares realizadas pelos alunos entre os anos iniciais e finais do EF da EEGMS. Tomamos também as taxas de reprovação como um indício do fracasso que pode ter sido ocasionado pelo processo de adaptação dos alunos.

Na descrição do caso utilizamos os índices de reprovação, principalmente do 6º ano de EF, como um indicador do fracasso escolar dos alunos. Então, buscamos e apresentamos informações sobre reprovação, abandono, e aprovação, disponibilizadas em portais da internet - Inep, SEDUC, MEC e QEd²¹ - que nos forneceram dados gerais e locais. Em relação à referida obtenção de dados, foram

²¹O Qedu é um site, organizado pela Merrit e a Fundação Lemann, que apresenta uma base de dados educacionais construída a partir informações disponibilizadas pelos órgãos oficiais de avaliação da educação.

coletados dados sobre a estrutura física, organização pedagógica e, mais especificamente, dados sobre matrículas e índices de reprovação junto à EEGMS.

A pesquisa de campo do presente estudo foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, com questionamentos efetuados aos principais atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem: alunos, professores e corpo técnico da escola. Foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada que, segundo Minayo (1994), obedece a um roteiro apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador, de maneira que o apoio na sequência das questões assegura aos investigadores que suas hipóteses ou pressupostos sejam contemplados na conversa, a qual é chamada pela autora de conversa com finalidade.

Então, seguindo essa linha de pensamento, na pesquisa de campo direcionamos as entrevistas semiestruturadas para o gestor escolar, o Coordenador Pedagógico, professores que se dispuseram a participar da investigação e alunos que foram selecionados aleatoriamente pelo gestor, entre os discentes dos três 6º anos da escola investigada. A escolha foi feita por entendermos que estes sujeitos nos dariam informações mais próximas da realidade dos alunos que ingressam no 6º ano do turno matutino da EEGMS e ainda ser possível conhecer o tipo de trabalho que a escola vem realizando com esses alunos.

Iniciamos o processo de coleta de dados com a realização da entrevista com o gestor escolar e posteriormente com o coordenador pedagógico da instituição investigada. Na sequência, realizamos as entrevistas semiestruturadas com os professores do 6º ano. Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas durante o planejamento bimestral da escola investigada e que os sujeitos selecionados são responsáveis pelo trabalho direto com os alunos. Assim, suas respostas tendem a nos aproximar do contexto de chegada dos alunos ao 6º ano do EF da EEGMS.

O instrumento que utilizamos com os alunos se caracteriza como uma entrevista coletiva semiestruturada (Apêndice E). Na prática, foi realizado um encontro com 12 alunos do 6º ano da escola pesquisada, no qual conduzimos um debate sobre as percepções dos alunos sobre esse momento que os mesmos estão vivenciando. Esse debate foi gravado em áudio e também foram feitas anotações sobre as informações colhidas durante o trabalho com os alunos. Foi formado um grupo de 12 alunos e realizada a atividade com cerca de 60 minutos duração.

Sobre o trabalho realizado com os alunos, foi utilizado um roteiro semiestruturado nos moldes de uma entrevista. Para compor o grupo de alunos do

6º ano, foram selecionados 04 alunos que estão repetindo o 6º ano para ter respostas mais representativas desse momento de transição vivenciado pelos estudantes.

Vale ressaltar que, sobre o trabalho com os alunos, a primeira ideia foi a formação de dois grupos com 10 alunos cada, o que nos proporcionaria uma visão aproximada da totalidade dos alunos do 6º ano. Entretanto, devido à dificuldade em obter a autorização dos pais para realizar os trabalhos, delimitou-se a realização de um só grupo com doze alunos. Destacamos que usamos mais de uma estratégia para obter a autorização dos pais, entretanto em todas o número de devolutivas foi reduzido.

Todos os procedimentos realizados durante o trabalho de campo, isto é, as entrevistas semiestruturadas e a entrevista coletiva, foram gravados em áudio, transcritos na íntegra e posteriormente analisados. Assim, se constituíram como um importante aporte para nossas conclusões sobre a possível influência da adaptação dos alunos que ingressaram o 6º ano do EF da EEGMS. O quadro 2 apresenta todos os sujeitos que participaram das entrevistas e as respectivas denominações que serão utilizadas no texto para referenciá-los.

Quadro 2- Sujeitos pesquisados

SUJEITO	NOMEAÇÃO NA PESQUISA
PROFESSORES	Professor A, Professor B, Professor C, Professor D e Professor E
GESTOR ESCOLAR	Gestor
COORDENADOR PEDAGÓGICO	Pedagogo
ALUNOS	G. Alunos

Fonte: Autor (2016)

A metodologia apresentada foi desenvolvida durante o trabalho de campo realizado na EEGMS que gerou dados sobre a temática do caso de gestão que serão apresentados e analisados na próxima seção.

2.5 ANÁLISES DE DADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados e as análises das entrevistas realizadas na escola investigada, que serão discutidas a partir de concepções de autores, apresentados nas seções 2.1, 2.2 e 2.3, que abordam as questões da adaptação discente, as transições escolares e o fracasso escolar. Tal análise subsidia a proposta do PAE, a ser apresentado no capítulo 3, que visa contribuir para que a escola investigada possa refletir e minimizar os impactos provocados sobre os alunos que ingressam no 6º ano da escola.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos pelo trabalho de campo, eles foram divididos em seis eixos baseados nas similaridades das respostas dos sujeitos, a saber: o ingresso no 6º ano do EF II; a descontinuidade da trajetória escolar; as consequências da conflituosa passagem do 5º para o 6º ano do EF II; o possível despreparo da EEGMS para auxiliar os alunos durante a transição do 5º para o 6º ano; as alternativas para minimizar os impactos da transição na visão dos sujeitos entrevistados; e, por fim, a visão dos alunos sobre o 6º ano do EF.

2.5.1 Ingresso no 6º ano: momento conflituoso

Com base nos resultados do trabalho de campo foi possível ratificar a ideia de que o ingresso no 6º ano do EF traz, agregado ao processo de transição, inúmeras dificuldades para alunos, professores e o corpo técnico da Escola. Tais dificuldades apresentadas nos primeiros meses do ano letivo vão ao encontro das considerações de Andrade (2011), quando sugere que esses momentos são marcados por medo, ansiedade, desconforto e transtornos que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, essas passagens necessitam ser realizadas a partir de uma proposta pedagógica que entenda a transição escolar como um momento conflituoso para os alunos, visando minimizar os possíveis problemas que possam surgir na trajetória escolar dos alunos. A constatação das transições escolares entre os ciclos como um momento conflituoso pode ser observado na fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa, conforme transcrições a seguir:

O aluno não vai acostumar com a metodologia dos nove professores do 6º ano facilmente. (Professor A, entrevista realizada em 26 de abril de 2016).

O professor tem dificuldade, devido o aluno ter a mentalidade do 5º ano, o professor não briga, o professor passa atividade para a casa valendo nota e não vai chamar o pai sempre. O professor do 6º passa por cima disso e o professor do 5º ano não, ele pondera, ele espera, resgata o aluno, pois ele fica diariamente com o mesmo aluno e o professor do 6º ano não tem esse “diarismo” com o aluno. E os alunos têm dificuldade de entender a metodologia do professor. (Pedagogo, entrevista realizada em 26 de abril de 2016).

Nas falas de um dos professores e do pedagogo foi possível perceber que a combinação de um maior número de professores e a falta de uma proposta que atenda as especificidades dos alunos do 6º ano pode provocar um grande impacto sobre esse primeiro momento de ano letivo na escola.

O termo “diarismo” utilizado pelo Pedagogo é bem emblemático, pois representa o afastamento que ocorre entre docentes e discentes no primeiro ano dos anos finais do EF. Tal distanciamento é potencializado pelo elevado número de alunos sob a responsabilidade do professor do 6º ano, em média 160 alunos por turno, dependendo da carga horária da disciplina. A fala a seguir aborda os impactos do processo de transição para o 6º ano na visão do Gestor escolar:

(O aluno) sentia o impacto (quando chegava no 6º ano) ao sair de um professor para nove professores, ele sentia o número maior de professores de disciplinas, isso era um impacto grande para ele. Hoje a coisa tá dobrada, além de ele sofrer o impacto de número de professores de disciplinas, ele sofre o impacto porque não foi bem alfabetizado. Hoje são dois impactos. (Gestor, entrevista realizada em 26 de abril de 2016).

No caso de gestor escolar, o mesmo afirma que esses problemas são agravados pelo próprio despreparo, ou seja, a falta de conhecimento básico do aluno para seu ingresso no 6º ano. As dificuldades na leitura, de interpretação e operações básicas de matemática apresentado pelos alunos do 6º ano, segundo o gestor, são decorrentes do inadequado processo de alfabetização dos mesmos.

Tais constatações vão ao encontro das ideias de Andrade (2011) quando o autor ressalta que nessa fase os alunos apresentam pouca capacidade de organização para lidar com o aumento do número de professores, com a diversidade de conteúdos curriculares, com o aumento na quantidade de deveres de casa e, também, com aumento na quantidade de disciplinas.

Sobre essas dificuldades, Hauser (2007) ressalta que o aumento do número de professores (passagem da uni docência para pluridocência) e a divisão em tempos de aula - que leva o aluno a ter encontros diários com um maior número de professores dentro de um espaço de tempo reduzido-, induzam os professores a inevitáveis comparações e maior ou menor afinidade com uns do que com outros.

Como ficou claro, seja pela fala dos sujeitos, seja por meio das ideias dos autores apresentados anteriormente, os problemas provocados pela transição e de adaptação dos alunos ao novo contexto escolar são visíveis. Nesse cenário, foi possível constatar nas respostas dos entrevistados que a transição do 5º para o 6º ano pode influenciar o comportamento dos alunos, como exemplificado nas falas a seguir:

O aluno quando sai do 5º e vai para o 6º ano, o comportamento dele é igual aos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. (Professor B, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

Ele não observou que está crescendo que mudou de modalidade de ensino. Continuam com os mesmos vícios de *ta* gritando, muitos alunos são mal-educados. (Professor C, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

A mudança no comportamento dos alunos que ingressam no 6º ano fica bem clara na fala dos dois professores citados. Sobre tal fato o Professor B compara o comportamento dos alunos do 6º ano aos dos anos iniciais, o que representa a permanência dos mesmos hábitos anteriores. O professor B, durante a entrevista, afirma que é clara a dependência dos alunos em relação aos professores dos anos iniciais que os alunos tendem a manter mesmo depois de sua saída do 5º ano e seu ingresso no 6º ano.

A transição para o 6º ano do EF obriga os alunos a realizarem um processo de adaptação para enfrentar os desafios desse novo contexto escolar. Sobre essa perspectiva, Pereira (1991, p. 26) ratifica que “a transição da 4ª para a 5ª série constitui um marco significativo na vida escolar do educando, necessitando de um apoio especial de pais e professores em todos os rituais que permeiam esta etapa educacional”.

O autor ressalta a importância do apoio aos educandos durante essa transição. A família ou os responsáveis devem dar o suporte necessário para que os alunos possam enfrentar de forma menos conflituosa os novos desafios. Entretanto,

em relação ao suporte familiar dos alunos da EEGMS, algumas falas revelam que isso pode apresentar problemas:

Mas não tenha dúvida a partir do primeiro bimestre já começamos a verificar isso (a ausência da família). Aí mandamos chamar a família aqueles que vêm na escola aqueles que fazem o acompanhamento agente consegue minimizando o problema até ele conseguir acompanhar. Mas nós temos uma boa parcela que não vem. (Cerca) 40 por cento não vem. Que não fazem esse acompanhamento. (Gestor, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

A família não acompanha, a família não ajuda. Nesse primeiro momento do aluno no 6º ano é fundamental que a família esteja junto, acompanhando o novo estágio. Porque se o aluno tiver um acompanhamento logo no início ele tem um direcionamento, depois ele leva sozinho, ele conduz sozinho. (Professor A, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

Então, segundo os entrevistados, a família ou os responsáveis não vem dando o apoio necessário para os alunos durante a sua transição para o 6º ano do EF. Percebeu-se em relação às famílias, durante as entrevistas, que ocorre um gradativo afastamento dos responsáveis a partir da entrada dos alunos nos anos finais do EF. Sobre esse fato o gestor foi enfático ao relatar ausência dos pais no acompanhamento dos alunos pelos responsáveis. Segundo o mesmo,

O grande problema é que a escola sozinha não consegue. Falta o acompanhamento da família. A escola cobra e tem o reforço. Quando tem problemas os professores falam com a gente. Mas tem que ter esse complemento da família. (Que não ocorre). (Gestor, entrevista realizada em 26 de abril de 2016).

A falta de acompanhamento dos responsáveis também foi percebida pela dificuldade de conseguir a autorização para a realização do trabalho de campo com os alunos. Uma das estratégias utilizadas para recolher as autorizações dos responsáveis foi consegui-las durante a reunião bimestral de entrega de boletins, mas, devido ao número reduzido de comparecimento dos responsáveis, não conseguimos o quantitativo de alunos para a formação dos dois grupos de alunos, ideia inicial para a entrevista coletiva.

Então, como já mencionado, a entrada no 6º ano é um processo difícil para os alunos. Tal fato torna-se mais complicado para esses alunos devido à falta de acompanhamento dos responsáveis.

Sobre os condicionantes que agem no momento do ingresso dos alunos no 6º ano do EF, é importante ressaltar que quando não combatidos a partir de ações que

tenham como objetivo minimizar os impactos dessa passagem, os mesmos, podem agir sobre o desempenho dos alunos provocando a queda de seu rendimento e o próprio fracasso escolar.

O pensamento de Andrade (2011, p. 17) se ajusta a esse fato quando afirma que "a transição provoca nos alunos medos e angústias, o que pode explicar os índices de desistência ou repetência na 5ª série". A mesma autora salienta que uma gama de acontecimentos relacionados a questões sociais, biológicas e emocionais que se matizam no momento da chegada dos alunos no 6º ano e que muitas vezes não são observados pela escola e, por conseguinte, deixam de ser trabalhadas, podem culminar na queda de rendimento e no possível fracasso escolar dos alunos.

Essas dificuldades, segundo os entrevistados, são potencializadas pela falta de conhecimentos prévios e necessários para os alunos que ingressam no 6º, como observado nas falas:

Ele não vem um aluno totalmente letrado ele vem semialfabetizado. Às vezes ele lê uma frase e não consegue entender a frase, ou seja, fica muito longe do convívio dele. Por exemplo, "você gosta de brincar de papagaio? ", ele fala "eu gosto". Mas se eu falar "você costuma tomar gelado no inverno? "Ele não vai entender, ele não sabe o que é gelado ou não sabe o que é inverno". (Professor A, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

Os alunos apresentam problema de disciplina, interpretação de texto, a própria escrita e a questão ortográfica. (Professo D, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

As duas passagens retiradas das entrevistas apresentam mais um agravante para esse momento de transição dos alunos. Um aluno que vem com déficit de leitura, dificuldade na escrita e de interpretação vai duplicar suas dificuldades de adaptação e de acompanhamento ao ritmo do novo ano letivo, o que vai ter influência no seu desempenho e pode se estender até o 9º ano. Tal fato pode estar relacionado à fragilidade pedagógica (alfabetização) da Pré-Escola e dos anos iniciais do EF e pela descontinuidade curricular e pedagógica, que está presente na EB brasileira, a qual pode estar contribuindo com a formação educacional inadequada dos alunos que ingressam no 6º ano do EF da EEGMS.

Além dos déficits de aprendizagem que vão se acumulando no decorrer da trajetória escolar dos alunos, outro fator que aumenta as dificuldades dos mesmos durante sua entrada no 6º ano é a possível fragilidade no processo de formação inicial do professor. Tal fato foi levantado da seguinte forma pelo gestor: "A má

formação dos professores) é uma coisa que é notória, o professor sai da faculdade não tem a menor ideia de como dar aula. Ele vai apreender na sala de aula". (Gestor, entrevista realizada em 26 de abril de 2016).

As deficiências na formação dos professores podem contribuir para o aumento das dificuldades dos alunos em superar os desafios que surgem durante o seu ingresso no 6º ano. Sendo assim, é necessário repensar o processo de formação de nossos docentes, não só os do 6º ano, foco de nosso trabalho, mas de todos os professores de todos os ciclos de aprendizagem.

2.5.2 Descontinuidade da trajetória escolar

Para Barbosa (2008), há necessidade de se pensar em um currículo articulador, capaz de provocar a relação teoria-prática na transição/ruptura entre um modelo e outro de organização do tempo e espaço escolar. Tal fato é relevante pois observou-se durante a realização das entrevistas com os professores, realizada no mesmo dia do planejamento bimestral da escola, que não ocorreu nenhum contato entre professores do 5º e do 6º ano para uma conversa sobre qualquer tema pedagógico. Entretanto, durante as entrevistas, várias vezes foi pontuada a deficiência dos alunos que ingressam no 6º ano.

Vale retomar que até o ano de 2016 a escola está oferecendo o 5º ano do EF, mas em 2017 os alunos que ingressarão no 6º ano da escola possivelmente virão apenas de outras escolas e redes, fato que pode dificultar ainda mais o intercâmbio entre os dois segmentos. O distanciamento das redes pode gerar ao mesmo tempo uma desarticulação tanto curricular quanto metodológica, o que trará ao aluno um maior impacto quando do momento da transição entre os ciclos escolares. Neste contexto, muitas vezes algumas disciplinas e conceitos básicos são novidades para alunos que ingressam no 6º ano, o que também pode ser resultado da própria transição quando ocorre a mudança de ciclo e de proposta pedagógica. Tal fato pode ser ilustrado nas falas:

A língua estrangeira para eles não tem muita dificuldade, porque eles não tinham inglês no 5º ano, para eles é tudo novidade. E eu nem cobro muito no 6º ano porque eles nunca viram. Começamos do zero. E um bom professor de inglês torna-se até popular na escola devido a essa novidade, eles ficam cumprimentando você em inglês. (Professor C, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

Sim, acho que sim, é tudo diferente, até a linguagem, a nossa linguagem é um pouco alta para eles. Vou contar uma passagem que aconteceu. Em um determina prova de um professor ele colocou “conceitue tal coisa”, eles não conseguiram responder por que eles não sabiam o significado da palavra e não conheciam esse vocabulário. Então as vezes temos que baixar o nível do vocabulário. Então eu acho que deveria haver mesmo um trabalho para a chegada dos alunos do 6º ano. (Professor B, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

As passagens “começamos do zero” e “é tudo diferente” representam bem a descontinuidade da transição entre o 5º e o 6º ano. A primeira fala do Professor C ressalta a ausência da língua estrangeira nos anos iniciais, o que representa bem as mudanças significativas entre os anos finais e os anos iniciais do EF. Nas entrevistas com os alunos, matemática, português e educação física foram as únicas disciplinas que todos os alunos responderam que viram nas primeiras séries do EF. Em relação a essas disciplinas, mesmo não sendo novidade no 6º ano, a falta de uma proposta pedagógica de continuidade entre os dois ciclos acaba provocando uma ruptura e transforma tais disciplinas também em novidades para os alunos que ingressam no 6º ano.

Sobre essa descontinuidade, Hauser (2007, p. 01) ratifica que “o próprio MEC quando da elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, reconhece a existência de uma ruptura desastrosa entre a 5º e o 6º ano, afirmando que tem uma relação direta dessa com a repetência e a evasão”. Também Truzzi (2011) ressalta que os saberes dos professores do 1º ao 5º são diferentes dos professores de 6º ao 9º, constituindo promotores de ruptura. Silva (1999) cita que a inexistência de uma troca pedagógica contribui para ações desagregadas e desagregadoras. A fala a seguir ilustra a falta de aproximação entre os segmentos:

Do 4º. e 5º ano temos somente aulas práticas na minha matéria de educação física. Eu vejo como dificuldades a questão de comportamento. Às vezes, (os alunos) não obedecem a regras, não obedecem aos comandos. No 6º ano além desse problema, temos outro, porque agora temos aulas teóricas, a gente esbarra na questão de estar pressionando de entregar as coisas, de ser mais ágil porque agora temos aulas por tempo e tem horários diferentes. Então, além dos problemas que já tinham, agora tem um pouquinho mais. (Professor D, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

Sobre o relato do professor D é importante ressaltar que o mesmo é professor do 5º e do 6º ano do turno matutino da escola investigada, e mesmo assim a metodologia de trabalho entre os dois anos é diferenciada. Tal fato fica evidente na

fala do professor de Educação física que acompanha os alunos nessa transição e mesmo assim relata a falta de articulação entre os dois segmentos. Com isso, esse distanciamento de metodologias pode ser um agravante dos problemas que o professor já vem tendo com os alunos no 5º ano ao ingressarem no 6º ano. As possíveis consequências do problema de adaptação serão discutidas na seção seguinte.

2.5.3 As consequências da conflituosa passagem do 5º para o 6º ano

Após os relatos dos entrevistados foi possível perceber que o processo de transição do 5º para o 6º ano, quando não assistido pela escola, acarreta em consequências para os discentes como o fraco desempenho nos primeiros meses do ano letivo, indisciplina, falta de comprometimento com os deveres escolares, ausência nas aulas e o próprio fracasso escolar.

Entretanto, um ponto que se mostrou recorrente nas respostas dos sujeitos foi a carência de conhecimentos básicos e prévios dos alunos que chegam ao 6º ano para sustentar a inclusão de novas disciplinas, o que é, possivelmente, oriundo da desarticulação curricular e metodológica já citada anteriormente. Tal fato ressalta o fracasso da própria educação oferecida aos alunos, o que pode ser observado na fala de um dos entrevistados que demonstra essa preocupação:

Agora se ele não traz essa bagagem do 1º ao 5º ano o impacto vai ser muito maior, e aí a possibilidade de ele derrapar no 6º ano é grande, se ele não derrapar no 6º vai ser no sétimo ou no oitavo. Ele vai cambaleando, ele não vai fazer um bom 6º ao nono ano. (Gestor, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

A fala do gestor é relevante devido ao fato de estar relacionado à questão do fracasso escolar dos alunos que realizam essa passagem. O termo “derrapar”, segundo o gestor escolar, representa um indício do provável fracasso dos alunos, mesmo que não ocorra no 6º ano, a falta de ações para esse momento conflituoso da trajetória escolar dos alunos pode culminar em possíveis reprovações em algum momento de sua vida escolar. Seguindo essa linha de pensamento do gestor escolar a reprovação, principalmente nos primeiros bimestres que também pode ser considerado como possível consequência do processo de transição, foi levantada por um dos professores entrevistados,

O processo de adaptação influencia a reprovação do primeiro bimestre. No decorrer (do bimestre) ele começa a entender você, já estão entrando no ritmo de como eu quero que eles sejam, a trancos e barrancos digamos que desses doze alunos que reprovam no primeiro bimestre, oito conseguem e quatro ficam pelo caminho, mas a redução é fato, isso acontece (Professor D, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

A resposta do professor D confirma os problemas ocorridos durante os primeiros meses do ano letivo. Tal fato, quando não trabalhado, pode culminar em reprovações que se acumulam ao longo da vida escolar dos alunos. O mesmo professor ressaltou que o quantitativo de alunos reprovados no primeiro bimestre diminui na sequência do ano letivo.

Sobre essa seção, é importante ressaltar que o ingresso no 6º ano, devido o processo de adaptação para os discentes, pode levar à queda no rendimento e em alguns casos pode levar à reprovação dos alunos. Foi possível constatar também que a escola não possui ações institucionais que possam ajudar professores e alunos para lidar com esse momento de tantas transformações.

O Professor D levantou a questão da falta de ações pedagógicas da escola para ajudá-los durante esse processo de transição dos alunos. Ele afirma que o sucesso na recuperação dos alunos é fruto de ações isoladas de cada docente. Sobre a falta de apoio da escola investigada, a próxima seção objetiva apresentar o possível despreparo dessa instituição para acolher os alunos que realizarem a passagem para o 6º ano.

2.5.4 O possível despreparo da Escola Estadual Geógrafo Milton Santos

As entrevistas realizadas na EEGMS demonstraram a grande preocupação do corpo técnico e dos professores em relação a esse momento de transição dos alunos. Entretanto, para além da falta de apoio da família, como abordado anteriormente, observamos a ausência de ações específicas para o problema da adaptação ou a fragilidade de ações institucionais da escola e da própria Coordenadoria em relação aos problemas que surgem durante a transição do 5º para o 6º ano. Tal fato pode ser observado na fala do Professor D quando o mesmo

afirma que o sucesso dos alunos do 6º ano que apresentam dificuldades é resultado da ação isolada de cada professor.

Sobre a falta de ações direcionadas para os alunos do 6º ano, os Professores B e A foram mais contundentes, como é possível identificar em suas falas:

Não existe ação, deveria ter algumas ações que pudessem acolhê-los quando vem do 5º para o 6º, até porque há toda uma mudança de estrutura e curricular mesmo e os próprios pais não estão preparados para isso. (Professor B, entrevista realizada em 26 de abril de 2016).

Não, nenhum momento. Nós somos convidados para algumas formações, o que é muito raro, e nessas formações são colocadas situações de interpretações. É prezado muito pela interpretação, a leitura e a escrita e a parte matemática, o raciocínio matemático, as demais situações ou habilidades são deixadas a parte (Professor A, Entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

Nas respostas dos professores no que se refere às possíveis ações desenvolvidas pela escola, deixaram claro que não há nenhuma ação dessa instituição que tenha a finalidade de ajudar os alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental da EEGM.

O Professor A faz uma ressalva sobre as formações promovidas pela CD 03. Segundo ele e os outros professores entrevistados não há nenhuma ação da coordenação direcionada ao processo de adaptação dos alunos do 6º ano nesses encontros.

Tal fato vai ao encontro do pensamento de Pereira (1991) que afirma que poucos estabelecimentos de ensino realizam um trabalho planejado em torno desta etapa da existência dos educandos e de Andrade (2011) que ressalta essa falta de preparo das instituições para lidar com esse momento da trajetória escolar. Segundo a autora,

Neste período da passagem da 4ª para 5ª série, é muito visível uma dualidade: os alunos não estão preparados para essas mudanças, e os professores e as escolas também não estão prontos para receber esses alunos. Na 5ª série surgem novas exigências para os alunos, em um momento bastante conflituoso (ANDRADE 2011, pg. 17).

A abordagem dos autores reforça que não são comuns ações nessa direção, o que coaduna com os dados desta pesquisa, e amplia a necessidade da construção de ações para serem trabalhadas nesse momento, pois como já mencionamos, a

não consideração desse fato pela escola, ou seja, do impacto provocado pela entrada no 6º ano, pode ocasionar além de uma série de dificuldades para o aluno, a queda do próprio rendimento dos mesmos.

Contrapondo as afirmações dos professores, segundo as respostas do Gestor e do Pedagogo, a escola realiza ações que objetivam auxiliar os alunos. Tal fato é observado nas seguintes falas:

Nós temos o Mais Educação, um projeto do governo federal que utiliza acadêmicos como monitores para fazerem essa complementação (trabalham com alunos com déficit de aprendizagem) em português e matemática. Não é muita coisa, porque são poucas horas. (Gestor, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

Nós trabalhamos arduamente, diariamente conversando com os alunos (sobre os problemas próprios do ingresso no 6º ano). No primeiro bimestre já sabemos que teremos a dificuldade de alcançar a nossa meta bimestral (metas de aprovação estabelecidas para cada escola (Pedagogo, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

O Mais Educação é a única ação instrucional voltada para auxiliar os alunos com déficit de aprendizagem, mas essas ações não estão direcionadas especificamente para os alunos do 6º ano ou para o problema de adaptação, o que demonstra o possível despreparo da escola sobre a temática do presente caso de gestão. A segunda fala do Pedagogo apresenta uma medida pessoal, pois o Coordenador Pedagógico durante a entrevista foi enfático em falar que vai constantemente às salas de aula do 6º ano conversar com os alunos sobre esse momento de chegada ao 6º ano. Entretanto, tal medida não representa uma ação institucional para minimizar os impactos da transição para o 6º ano.

À luz da ausência ou da fragilidade das ações que tratem especificamente da adaptação discente na escola investigada, a próxima seção trabalha as alternativas mencionadas pelos sujeitos da pesquisa para auxiliar os alunos durante esse processo de transição.

2.5.5 Alternativas para minimizar os impactos da transição na visão dos sujeitos entrevistados

Visto que é parte da proposta desta pesquisa a elaboração de um PAE que visa auxiliar a escola investigada a diminuir os impactos provocados pela transição do 5º para o 6º ano, o trabalho de campo foi importante também para suscitar ações

na visão dos sujeitos entrevistados que possam ser realizadas com o intuito de efetivar a proposta do PAE. É importante destacar que todos os entrevistados concordaram com a carência de ações.

A necessidade de reforço escolar foi uma resposta recorrente entre os entrevistados. Nesse sentido, o gestor escolar sugeriu a contratação de um professor de reforço para ajudar exclusivamente as crianças do 6º ano que apresentam dificuldades, como pode ser observado a seguir:

Um professor de reforço no turno. Esses professores além de ter a formação em português, eles teriam que ter a formação em alfabetização. Para fazer o acompanhamento dos alunos com dificuldade em uma sala específica. (Gestor X, entrevista realizada em 26 de abril de 2016).

Para o gestor escolar esse profissional deveria ser do quadro efetivo da SEDUC/AM, ou contratado e que tenha formação em alfabetização. Segundo ele, as aulas deveriam ser ministradas no próprio turno para um melhor aproveitamento, incluindo aulas de alfabetização, pelo menos três vezes durante a semana em sua carga horária, sem que isso cause danos na perda de conteúdo. Vale ressaltar a existência do Programa Mais Educação, mencionado pelo gestor (seção 2.4.4), mas o programa não consegue atender às especificidades dos alunos do 6º ano, pois o reforço dado através do programa é realizado no contra turno, com poucas horas e conta com pouca presença dos alunos. As primeiras semanas do ano letivo como preparação dos alunos do 6º ano foi destacado assim nas falas dos professores:

Deveria ter algumas ações que pudessem acolhê-los (Professor A); Eu acredito que mais atividades diversificadas propostas pela escola (para esse momento) (Professor D); Fazer uma sondagem no início do ano (Professor E), (entrevista realizada em 26 de abril de 2016).

Essa necessidade de preparação em relação às semanas iniciais esteve presente nas respostas de todos os professores entrevistados, pois os mesmos entendem que essas atividades nos primeiros momentos do ano letivo podem auxiliar os alunos no processo de adaptação durante a transição vivenciada pelos docentes. Sobre as possíveis ações que poderiam ser desenvolvidas pela escola, os professores B e D fizeram as seguintes proposições:

A primeira semana: uma semana com psicólogos vindo a escola e falando com os alunos. Na segunda semana: reunião de pais com slide com psicólogos, assistente social e até mesmo conselho tutelar falando de leis, da relação familiar falando do comportamento dos

pais em relação aos filhos, mostrando para ele que os alunos estão saindo da fase da infância, daquela superproteção da infância para a adolescência. (Professor B, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

Criar algumas ações com todos os professores para falar das mudanças que ocorrem nessa transição, “se vocês precisarem de ajuda, vocês podem contar com a escola”. Mas isso não acontece. O que acontece é na visão de alguns professores mais cuidadosos que percebem isso. Passam de um professor para outro (Professor D, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

Na primeira passagem, o Professor B destaca a necessidade da promoção de atividades extracurriculares nas duas primeiras semanas do ano letivo, com ajuda de profissionais convidados que possam trabalhar a temática adaptação, junto as mudanças e os desafios desse novo ano letivo. O professor D levanta a necessidade do trabalho de acolhimento ser realizado na primeira semana e pelo grupo de professores que trabalharão com os alunos do 6º ano. A seguir o Professor C propõe iniciar essa preparação no 5º ano.

Deveria ter uma preparação no 5º ano, digamos lá pelo final do ano, já ir preparando o aluno nos moldes do 6º. Porque ele teria tempo para fazer a transição. Um ano com as disciplinas totalmente separadas. Esse ano a Seduc já está fazendo isso, já tem três professores para o 5o ano, ela está dando 12 horas para cada professor. Talvez isso já melhore para o outro ano, ela já está colocando três professores, mas é o que deveria ser feito. (Professor C, entrevista realizada em 26 de abril de 2016)

Sobre a proposição do professor C ressalta-se a preparação prévia dos alunos, ou seja, que esse trabalho possa ser iniciado no 5º ano para diminuir os impactos da transição para o ano seguinte.

Tais propostas levantadas pelos entrevistados vão ao encontro do pensamento de Pereira et al. que afirma,

Diante da importância desta etapa de transição e do rito de passagem para o desenvolvimento pleno dos educandos, torna-se imprescindível o apoio dos professores e da escola que podem estar articulando novas maneiras de proporcionar uma transição mais tranquila para seus educandos, chamando a atenção dos pais de seus alunos para a questão, através de reuniões, confraternizações e quaisquer outros eventos que possam estar reunindo os alunos da 4ª e da 5ª série, juntamente com os seus familiares e professores da escola. (2005, p. 32).

Tomando como referência a afirmação do autor que corrobora com as sugestões dos entrevistados para a necessidade da construção de ações institucionais que possam receber anualmente os alunos do 6º ano, ratificam que uma boa preparação inicial desses discentes além de diminuir os impactos das mudanças durante a transição para o 6º ano, essas ações poderão diminuir a queda no rendimento dos alunos, principalmente nos primeiros meses, fato já mencionado pelos docentes. Na próxima seção apresentaremos os resultados obtidos através da coletiva realizada com os alunos do 6º ano da Escola EEGMS.

2.5.6 A percepção dos alunos do 6º ano sobre o 6º ano do EF

Nessa seção serão apresentados os resultados do trabalho realizado com o grupo de alunos do 6º ano da EEGMS. Esse momento de pesquisa se configurou de extrema relevância, tendo em vista que se pode conhecer o olhar dos mesmos sobre esse momento de sua trajetória escolar. Durante a realização da entrevista coletiva, eles mencionaram diferenças, problemas, angústias, benefícios e dificuldades que estavam ocorrendo nos primeiros meses do ano letivo.

O primeiro questionamento feito ao grupo abordou as diferenças entre o 6º e o 5º ano. Sobre esse tema, as principais mudanças mencionadas pelos alunos foram o aumento do número de professores, a divisão em tempos de aula, o pouco tempo para a realização das atividades, as dificuldades na compreensão dos novos conteúdos, e o grande número de atividades para casa. Tais mudanças foram citadas pelos alunos desse jeito:

Eu senti a diferença no número de professores; além dos assuntos, principalmente os de matemáticas. Lá (no 5º ano) meus professores eram só mulheres aqui não; a grande diferença é o horário e o tempo, aqui é muito rápido; lá (5º ano) ela deixava agente fazer, aqui se você não fizer você perde ponto; eu achei as atividades, são mais atividades e mais difíceis; para mim foi quase nenhuma. (G. Alunos, entrevista realizada em 19 de maio de 2016).

As inúmeras mudanças provocam reações nos alunos que certamente influenciam diretamente o seu desempenho escolar. Apesar dessa influência não ser de mesmo grau para todos, ou seja, alguns alunos conseguem absorver melhor essas transformações, podemos afirmar que a transição para o 6º ano afetou de

alguma forma a todos os alunos participantes da entrevista. Essas reações ocorrem segundo Silva porque

Os alunos esperam encontrar professores que os tratem com individualidade e que possibilitem o estabelecimento de relações de afetividade e empatia, facilitando, assim, sua adaptação à nova realidade para ele desconhecida, como horários, disciplinas, material a ser trazido para a escola, provas, vários professores, entre outros aspectos relevantes (1997, p. 60.)

Quando questionados sobre os destaques positivos do 6º ano, a maioria dos alunos se referiram à possibilidade de adquirir mais conhecimentos e a oportunidade de fazer novas amizades. Percebeu-se, segundo as respostas dos entrevistados, que a maioria tinha uma expectativa positiva em relação ao ingressar no 6º ano. Entretanto, as expectativas mencionadas pelos alunos não estão relacionadas diretamente com a questão pedagógica, o que pode indicar a falta de compreensão dos docentes em relação à proposta de ensino do 6º ano. Sobre essa questão os relatos dos alunos foram os seguintes: “Acho que ia ser mais legal porque ia conhecer novas pessoas; Eu conheci mais amigos; estudar mais; Eu achava que era mais difícil; e mais pesado” (G. Alunos, entrevista realizada em 19 de maio de 2016).

Quanto aos destaques negativos, o grupo de alunos aludiu às dificuldades para aprender os conteúdos, problemas para entender a explicação dos professores, a grande quantidade de atividades e o pouco tempo para a resolução dos exercícios. Isso contraposto à percepção anterior demonstra que os alunos associam os destaques negativos às diferenças pedagógicas e organizacionais do 6º ano, que inevitavelmente dificulta sua aprendizagem e prejudica seu desempenho. As falas dos alunos que ilustram o contexto anterior foram as seguintes:

Eu pensava que os professores eram diferentes, eu acho que eles são piores; Por exemplo, ele (professor) chega e vai logo passando raiz quadrada e não explica parece que agente já sabe o que é raiz quadrada; Eu achei as atividades, são mais atividades e mais difíceis. (G. Alunos, entrevista realizada em 19 de maio de 2016).

Vale retomar o déficit de conhecimentos trazidos pelos alunos que ingressaram no 6º ano, conforme apontado pelos professores, que pode explicar as dificuldades com a compreensão dos conteúdos. Outras dificuldades listadas pelos alunos revelam que o aumento do número de docentes e, principalmente as diferentes metodologias de trabalho adotadas por esses profissionais, têm influência sobre o desempenho dos alunos.

Sobre o trabalho dos professores, percebeu-se que a pluridocência combinada ao pouco tempo que cada professor passa diariamente com os alunos aumentam suas dificuldades pois, como dito anteriormente, os alunos não se adaptaram ao formato de ensino proposto para o 6º ano. Já a quantidade de atividades e o pouco tempo para a resolução dos exercícios parece gerar nos alunos um sentimento de incapacidade, que pode afetar a autoestima dos alunos e influenciar no seu rendimento escolar. Entende-se que essa situação seja agravada pela falta de ações da escola e a própria dificuldade dos professores para compreender a complexidade dessa transição do 5º para o 6º ano.

Questionados sobre sua afinidade com as disciplinas que compõem a grade do 6º ano, os mesmos destacaram Geografia, Inglês e Português como disciplinas com mais afinidades. Tal fato foi relatado da seguinte forma:

Português, ele explica melhor e se não entender ele explica de novo; Português, porque ele explica e da pra gente entender; Inglês porque ela explica bastante e tem paciência com a gente. Geografia (maioria) porque ele explica bem. (G. Alunos, entrevista realizada em 19 de maio de 2016).

Sobre a questão da afinidade em relação às disciplinas, ficou claro que os problemas maiores, segundo o grupo de alunos, não são as matérias ou o conteúdo das mesmas, e sim como as disciplinas são trabalhadas em sala de aula, ou seja, a metodologia utilizada pelo professor tem influência direta sobre essa questão.

As disciplinas citadas pelos alunos como aquelas que eles teriam menos afinidade foram História, Matemática e Português. Tais dificuldades apresentadas pelos alunos ficam claras nas seguintes falas:

Eu não gosto de História, porque ela não sabe explicar; Ele grita com os alunos;(eu de) Matemática porque ele não explica, ele só passa na lousa e manda a gente fazer; Matemática por que ele não dá tempo para responder; (eu) Português, porque se alguém fica de pé ele coloca todo mundo de castigo. (G. Alunos, entrevista realizada em 19 de maio de 2016).

Relacionaram isso a professores menos pacientes e disciplinas as quais os docentes passavam um número maior de atividades e não disponibilizavam o tempo necessário para a resolução das mesmas. Tais condutas podem demonstrar a ausência de uma proposta pedagógica planejada e compartilhada por todos os profissionais do 6º em relação às especificidades desse momento de transição para o 6º ano.

Esse distanciamento da metodologia do professor com a realidade dos alunos vai ao encontro das ideias de Barbosa quando constata que “muitas vezes o professor, do ponto de vista metodológico, trata da mesma forma a 5ª série (6º ano) e 8ª série (9º ano) e, exige graus de maturidade semelhantes para os alunos” (p. 07, 2008).

Durante a entrevista com os alunos foi possível identificar também que matemática, português e educação física foram as disciplinas que todos estudaram efetivamente nos primeiros anos do EF, ou seja, as disciplinas que os mesmos referiram já terem tido contato dentro da grade curricular do 6º ano. Tal fato não favoreceu os alunos, pois devido à falta de articulação entre os dois ciclos e o distanciamento das propostas pedagógicas, mesmo tendo visto algumas disciplinas antes, não há uma continuidade no 6º ano.

Outro fato constatado durante as entrevistas foi que Matemática, Português e História seriam as disciplinas do 6º ano que os alunos temiam ser reprovados, principalmente devido às provas escritas. Tal instrumento avaliativo, segundo os alunos, tem gerado dificuldades para os mesmos. A possível ausência ou pouca frequência desse tipo de instrumento avaliativo nos anos anteriores pode ser a causa das dificuldades enfrentadas no 6º ano. Esse fato é relevante, pois demonstra a necessidade da aproximação das propostas pedagógicas. No 5º ano, segundo o relato dos alunos, os mesmos eram avaliados principalmente por meio de trabalhos e de exercícios realizados em sala.

Quando questionados sobre as possíveis ações que poderiam ser realizadas pela escola para ajudar os alunos durante o processo de transição, os alunos fizeram as seguintes referências:

Aula de informática; aula de espanhol, aula de reforço; chamar atenção pra todo mundo ficar quieto; explicar melhor; deixar a gente perguntar mais; dar mais tempo para a gente responder os exercícios. (G. Alunos, entrevista realizada em 19 de maio de 2016).

Diante das respostas dos alunos foi possível perceber que os mesmos externam a necessidade de auxílio para lidar com as dificuldades que vinham enfrentando no 6º ano. As sugestões demonstram a necessidade da elaboração de uma proposta pedagógica que possa atender as especificidades desse momento de transição vivenciado pelos alunos e da própria sensibilização dos professores dos professores em relação a esse momento da trajetória escolar dos discentes.

Tais resultados obtidos durante o trabalho de campo realizado na EEGMS, leva ao entendimento de que a transição do 5º para o 6º ano do EF é um momento conflituoso para os alunos, momento este provocado pelo processo de adaptação dos mesmos, e que, geralmente, não é acompanhado por ações pedagógicas direcionadas para esse momento de transição, o que demonstra a necessidade de um melhor preparo pedagógico.

Outros fatores que agravam esse processo de transição dos alunos são a falta de acompanhamento dos responsáveis e o despreparo dos alunos que ingressam no 6º ano do EF. Esse conjunto de informações será utilizado para a construção do Plano de Ação Educacional que tem como finalidade ajudar a escola investigada na minimização dos impactos gerados pelo processo de adaptação durante a transição do 5º para o 6º ano do EF.

CAPÍTULO 3 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A transição realizada pelos alunos dos anos iniciais para os anos finais do EF necessita de ações específicas para ajudar esses discentes em seu processo de adaptação ao novo contexto escolar. Constatamos que durante todo o percurso realizado pelos alunos dentro da EB brasileira, a adaptação discente em relação ao novo ano letivo, será uma exigência obrigatória para todos os educandos.

Tal processo de adaptação torna-se mais imprescindível quando os alunos realizam essa passagem entre os seguimentos que dividem a EB do Brasil. Sobre essas divisões foi percebido que a transição do 5º para o 6º ano traz agregado uma gama de mudanças que aumentam os desafios para os alunos que realizarão essa transição.

A entrada no 6º ano gera medos e angústias nos alunos e um desconforto nos professores e corpo técnico pela dificuldade em trabalhar com os alunos que estão realizando essa passagem. Por conseguinte, o terceiro capítulo é destinado à apresentação do Plano de Ação Educacional da EEGMS.

O objetivo geral do caso de gestão foi compreender as possíveis influências da transição na reprovação e no fracasso escolar dos alunos do 6º ano do EF. Os objetivos específicos da pesquisa são: descrever o processo de transição e adaptação discente do 5º para o 6º ano do EF tendo como enfoque o contexto do Estado do Amazonas e, mais especificamente, a EEGMS. Analisar as possíveis relações entre o processo de transição e adaptação discente sobre a reprovação e, conseqüentemente, sobre o fracasso escolar na escola selecionada para a pesquisa e, por fim, com base nos resultados obtidos foi proposto um PAE para auxiliar a instituição de ensino a amenizar os impactos do processo de adaptação discente durante a transição do 5º para o 6º do EF II sobre o fracasso escolar.

Desta forma foi descrito no primeiro capítulo o processo de transição e adaptação discente do 5º para o 6º ano do EF tendo como enfoque o contexto do Estado do Amazonas e, mais especificamente, a EEGMS. No primeiro capítulo apresentamos dados que evidenciaram o fracasso escolar dentro do contexto nacional, verticalizamos tais dados para apresentar os índices de reprovação do 6º ano da escola investigada. Os dados sobre a reprovação no 6º ano serviram de

indícios do fracasso escolar e orientaram nossas investigações para as análises desse momento de transição, isto é, passagem do 5º para o 6º ano do EF II.

No segundo capítulo aprofundamos as discussões iniciadas no capítulo 1 sobre os problemas da adaptação discente, os impactos sofridos pelos alunos no momento das transições escolares e questões sobre o fracasso escolar e suas possíveis consequências. Trouxemos, portanto, para o debate, reflexões de autores que nos ajudaram nas ponderações em relação a influência da adaptação discente sobre o fracasso escolar durante as transições escolares.

Ainda no capítulo 2, descrevemos o processo de coleta de dados obtidos durante o trabalho de campo realizado na EEGMS. Os questionamentos levantados tinham como objetivo responder: Qual a visão dos sujeitos entrevistados sobre o processo de adaptação dos alunos que ingressam no 6º ano? Quais os principais problemas gerados pela transição dos alunos do 5º para o 6º ano do EF? Como a escola trabalha esse processo de transição? Quais as possíveis alternativas para minimizar os impactos dessa transição?

A partir da sistematização e análise dos resultados obtidos percebeu-se que a transição para os anos finais do EF é um momento conflituoso que afeta alunos, professores e todo o corpo técnico da escola. Problemas como o aumento do número de professores, mudança nos horários, aumento na grade curricular, falta de conhecimentos básicos dos alunos matizam-se para criar uma atmosfera que pode influenciar no desempenho dos alunos.

Em relação ao contexto organizacional da escola, observou-se ausência de ações pedagógicas direcionadas para esse processo de transição vivenciado pelos docentes. Vale ressaltar que o processo de coletas de dados gerou um conjunto de sugestões com a finalidade de diminuir os impactos provocados pela transição dos alunos para o 6º ano do EF da EEGMS.

Neste capítulo irá apresentar-se o PAE que tem a finalidade de auxiliar a EEGMS na construção de ações que possam minimizar os problemas gerados pelo processo de adaptação dos alunos da escola investigada que realizam a transição do 5º para o 6º ano.

O PAE da EEGMS utilizará a metodologia 5w2h. Tal metodologia facilita a sistematização e a execução das ações, pois subdivide o planejamento em várias etapas **What?** (O quê?) **When?** (Quando?) **Who?** (Quem?) **Where?** (Onde?) **Why?** (Por quê?) **How?** (Como?) **How much?** (Quanto custa?), dando uma visão mais

ampla e abrangente de todo o processo pensado para reverter os impactos provocados pela transição dos alunos para o 6º ano. Sobre tal metodologia Matsutani et al (2009, p. 16) ressalta,

Essa metodologia nada mais é que uma lista de verificação utilizada para garantir que todos os aspectos básicos e mais importantes do problema sejam explorados para que seja possível tomar decisões sem negligenciar qualquer informação vital ao problema.

O mesmo autor afirma que após a identificação das causas é necessário combatê-las através de um plano de ação que tenha a finalidade reverter o quadro constatado pela investigação realizada. O PAE da escola investigada será composto pelas seguintes ações: 1ª ação – Sensibilização da equipe escolar a respeito do problema da adaptação discente vivenciado pelos alunos que ingressam no 6º ano; 2ª ação – Formação de professores, tal ação tem a finalidade de preparar os professores para esse momento da trajetória escolar dos alunos; 3ª ação - Semana 6º ano, que visa proporcionar aos alunos um melhor acolhimento para o enfrentamento dos desafios próprios desse momento de transição; 4ª ação – Orientação familiar – Tal ação tem como objetivo munir os responsáveis de uma gama de informações que possam auxiliá-los no acompanhamento dos alunos e a 5ª ação – Fórum Anual – que objetiva promover um debate sobre a adaptação discente envolvendo profissionais dos anos iniciais e dos anos finais do EF das redes estaduais e municipais de ensino.

Vale ressaltar que todas as ações do Plano de Ação Educacional da EEGMS foram desenhadas para serem executadas dentro da dimensão escolar. A seguir apresentaremos e detalharemos as quatro ações já apresentadas anteriormente.

3.1 SENSIBILIZAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR

A sensibilização da equipe escolar deve ter seu início prioritariamente com os profissionais que trabalham diretamente com os 6º anos, incluído o gestor e o pedagogo, a fim de que os mesmos possam compreender, mais claramente, a dinâmica que dificulta o processo de aprendizagem dos alunos que passam do EF I e se deparam com um amplo quantitativo de mudanças dentro do EF II, desde o currículo, organização por tempos de aula, os professores diversificados por disciplinas, etc.

O conhecimento dos profissionais envolvidos no processo pedagógico, a respeito da gama de mudanças ocorridas durante a transição dos alunos que ingressam nos 6º anos da escola investigada, ajudará esses profissionais a lidar com esse momento da trajetória escolar discente. Tal ação possibilitará um maior fortalecimento e o alinhamento de atividades benéficas, porém isoladas realizadas pelos professores, constatadas durante as entrevistas. Sobre o maior alinhamento das ações Damiani (2008) ressalta que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas” (p. 218).

Assim, no retorno do ano letivo a equipe escolar precisa passar por momentos de sensibilização a respeito desse momento de transição vivenciado pelos alunos, e, assim, conhecer as especificidades do processo de adaptação discente, para que possam acompanhar os alunos durante essa transição. Para essa atividade, serão realizados três encontros durante o ano letivo (fevereiro, junho e dezembro), com a duração de duas horas, das 8 às 10 horas.

O primeiro encontro, em fevereiro, visa especificamente sensibilizar os profissionais, por meio de palestras, vídeos e debates sobre o tema. Nesse encontro, os trabalhos serão coordenados pela equipe gestora que, sem custos para escola, poderá convidar outros profissionais (Psicólogos, Assistente Social, Conselheiro Tutelar, Psicopedagogo) para participar dessa ação. Nos encontros de junho e dezembro, além da continuação do trabalho de sensibilização, serão realizadas avaliações das ações implementadas.

A seleção de material será realizada pela equipe gestora, que trará, a partir de pesquisa na internet ou do seu acervo pessoal, textos, vídeos ou trabalhos acadêmicos que discutam o tema e os possibilitem compreender a temática (adaptação discente). A proposta de trabalho e o calendário das atividades serão encaminhados para a assessoria da CD03 responsável por esse segmento para a sua aprovação e para a obtenção de apoio para a execução da ação.

O calendário de atividades, construído durante a primeira quinzena de janeiro pelos pedagogos, deve conter as datas das atividades, as atividades desenvolvidas e a temática trabalhada. A seguir, no quadro 03, é apresentada a sugestão do cronograma de atividades para a primeira ação do PAE.

Quadro 3 - Cronograma de atividades – Sensibilização

	MESES	DATAS DO ENCONTRO	ATIVIDADE REALIZADA	TEMÁTICA ABORDADA
2017	Janeiro	02/02/2017	Sensibilização da equipe escolar; Exposição do tema: Palestras, vídeos; Debates.	Adaptação discente, transições escolares e fracasso escolar.
	Junho	23/06/2016	Palestras e vídeos (sensibilização); Debates e avaliação das Ações	Adaptação discente, transições escolares e fracasso escolar
	Dezembro	14/12/2017	Avaliação das Ações implementadas	Sensibilização da Equipe escolar Formação dos professores Aproximação da família

Fonte: Criado pelo autor, 2016

Os encontros direcionados para a sensibilização da equipe escolar se encerrarão no término do ano letivo. As ações relacionadas à capacitação da equipe gestora foram resumidas no quadro 04.

Quadro 4 - Plano de Ação direcionado a Sensibilização da Equipe Escolar.

1ª AÇÃO – SENSIBILIZAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR ANO 2017	
<i>What</i> – O que será feito (etapas)	- Sensibilização da equipe escolar
<i>Why</i> – Por que será feito (justificativa)	A fim de sensibilizar os profissionais a respeito desse momento conflituoso vivenciado pelos alunos durante a transição do 5º para o 6º ano.
<i>Where</i> – Onde será feito (local);	Dentro da escola investigada
<i>When</i> – Quando será feito (tempo);	No decorrer do ano letivo
<i>Who</i> – Por quem será feito (responsabilidade);	Pedagogos e Profissionais convidados
<i>How</i> – Como será feito (método);	Exposição da temática Debates sobre a temática
How Much – Quanto custará fazer	Custo com impressão de material e lanche ficarão a cargo da própria escola.

Fonte: Criado pelo autor, 2016

Na seção a seguir, abordaremos a segunda ação que visa promover a formação continuada dos docentes que trabalham com os alunos do 6º ano.

3.2 DISCUSSÃO PEDAGÓGICA COM A EQUIPE ESCOLAR SOBRE A ADAPTAÇÃO DISCENTE

Nesse processo de transição, os professores são agentes essenciais para conduzir os alunos, mas não possuem tal preparo, em sua grande maioria. Observamos as dificuldades desses profissionais em lidar com esse momento. Vale ressaltar que, individualmente, e sempre em um esforço sem apoio especial pela coordenação escolar e da própria Secretaria de Educação, os professores procuram meios de minimizar os impactos da entrada dos alunos no 6º ano. Apesar do esforço isolado desses profissionais, a ausência de ações planejadas e compartilhadas por todos os profissionais da escola geram apenas resultados pontuais que não assistem de maneira integral os alunos do 6º ano.

Sendo assim é necessário que esses profissionais estejam se capacitando continuamente para que os mesmos possam auxiliar a escola e ajudar os alunos no processo de adaptação durante sua transição para o 6º ano. Segundo o Imbernón (2012) os profissionais da educação devem “se mover a uma formulação coletiva, de novas metas e novas estratégias destinadas a construir um novo papel em sua função educadora” (p. 49). Então, amparado em tal ponderação, a segunda ação do PAE vai ao encontro dessa tendência que visa melhorar o trabalho pedagógico dos educadores da EEGMS.

Assim, na primeira semana de fevereiro, durante o período dedicado ao planejamento, serão realizados três encontros com o grupo de professores do 6º ano. Tais encontros acontecerão no turno de trabalho dos professores, com a duração de uma hora e meia, das 9:30h às 11 horas. A realização dessa ação no segundo horário do turno matutino permitirá que os professores do 6º ano participem normalmente, no primeiro horário, das atividades programadas pela escola para todos os professores.

O objetivo da formação continuada será debater a temática do presente estudo de caso, elaborar uma proposta pedagógica que atenda às especificidades desse momento da trajetória escolar dos alunos e para a preparação de atividades para a primeira semana dos alunos que ingressam no 6º ano. Tal necessidade é corroborada por Wengzynski et al. (2012, p. 2) quando afirmam que

A formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e resignificar a atuação do professor.

A importância da elaboração da proposta pedagógica durante a formação inicial está no fato de oportunizar aos professores a escolha e a priorização dos conteúdos que serão trabalhados nas primeiras semanas do ano letivo, planejar a organização do espaço e do tempo para atender as especificidades dos alunos que ingressam no 6º ano e promover a aproximação da metodologia dos trabalhos dos docentes do 6º ano. A proposta elaborada deverá ser retomada durante os planejamentos pedagógicos bimestrais para avaliação. Tal medida tem como objetivo promover as mudanças necessárias de acordo com as necessidades dos alunos.

A seleção de material será realizada pela equipe gestora que trará, através de pesquisa na internet ou do seu acervo pessoal, trabalhos que discutam o tema e os possibilitem compreender a temática (adaptação discente). A proposta de trabalho e o calendário das atividades serão encaminhados para a assessoria da CD03, responsável por esse segmento, para a sua aprovação e para a obtenção de apoio para a execução da ação. Para a efetivação dessa atividade é necessário que o corpo técnico da escola se reúna, antes da formação, para discutir a proposta de trabalho e preparar o material que será utilizado durante a atividade.

O calendário de atividades, construído durante a primeira quinzena de janeiro pelas pedagogas, deve conter as datas das atividades a serem desenvolvidas e a temática trabalhada. A seguir, no quadro 05, apresentamos a sugestão do cronograma de atividades para a primeira ação do PAE.

Quadro 5 – Cronograma de atividades: Formação docente

	MÊS	DATAS DO ENCONTRO	ATIVIDADE REALIZADA	TEMÁTICA ABORDADA
2017	JANEIRO	06/02/2017	Formação na escola: Exposição da temática; Elaboração da proposta pedagógica.	Adaptação discente, transições escolares e fracasso escolar.
		07/02/2016	Elaboração da proposta pedagógica; Preparação de dinâmicas.	Adaptação discente, transições escolares e fracasso escolar.
		08/02/2017	Preparação de dinâmicas; Elaboração dos testes diagnósticos.	Adaptação discente, transições escolares e fracasso escolar.
		Durante os planejamentos bimestrais	Avaliação da proposta pedagógica; Ajuste na proposta.	Adaptação discente, transições escolares e fracasso escolar.

Fonte: Criado pelo autor, 2016

No último dia de formação dos professores serão entregues instrumentos avaliativos acerca da qualidade da atividade, com um campo específico para sugestões dos participantes. As ações relacionadas à formação dos docentes foram resumidas no quadro 06

Quadro 6- Plano de Ação Formação dos Professores

2ª AÇÃO – FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 6º ANO DO EF - ANO 2017	
<i>What</i> – O que será feito (etapas)	Formação continuada dos Professores
<i>Why</i> – Por que será feito (justificativa)	Promover a formação continuada dos professores que atuam no 6º ano da escola investigada através da ampliação de seus conhecimentos sobre o processo de adaptação discente durante a transição entre os ciclos escolares e a formulação de uma proposta pedagógica para o 6º ano.
<i>Where</i> – Onde será feito (local);	Dentro da escola investigada.
<i>When</i> – Quando será feito (tempo);	No mês de fevereiro.
<i>Who</i> – Por quem será feito (responsabilidade);	Pedagogos.
<i>How</i> – Como será feito (método);	Estudo da temática; Elaboração da proposta pedagógica; Preparação de dinâmicas; Elaboração dos testes diagnósticos.
How Much – Quanto custará fazer	Custo com impressão de material e lanche ficarão a cargo da própria escola.

Fonte: Criado pelo autor, 2016

3.3 ARTICULAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR PARA A TRANSFORMAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR NUM ESPAÇO ACOLHEDOR

Em relação ao ingresso dos discentes no 6º ano, estes precisam superar suas deficiências trazidas por uma formação educacional inadequada nos anos iniciais e conseguir se adaptar ao novo ano letivo. Ações pedagógicas precisam ser realizadas nas escolas para que estes alunos possam ser acolhidos e munidos das informações necessárias para tornar essa transição menos conflituosa. A passagem para o primeiro ano dos anos finais do EF exige maior capacidade de adaptação para o enfrentamento dos desafios particulares dessa fase e de toda sua trajetória escolar.

Logo, propõe-se que no início do ano letivo a equipe técnica, juntamente com o grupo de professores do 6º ano organize a primeira semana com atividades que objetivem receber os alunos ingressantes no 6º ano. Essa semana tem o intuito de promover a integração e a troca de experiências entre os alunos e professores. Essa

semana também servirá para a apresentação das regras e obrigações presentes no Regimento Escolar, inerentes a cada sujeito no processo de conquista dos resultados educacionais.

A Semana do 6º ano terá seu início no primeiro dia de trabalho dos alunos, ao retornarem das férias, os discentes devem ser recebidos pela equipe escolar num momento de descontração e acolhimento, utilizando para isso dinâmica, brincadeiras, lanches, etc. A equipe gestora deve se responsabilizar em organizar essa semana, bem como prover os recursos necessários para efetivação da ação. Nesse primeiro dia da semana serão passados os informes, apresentação do regimento interno da escola e a exposição das mudanças que ocorrem com a entrada dos alunos no 6º ano do EF.

Nos três dias subsequentes ao acolhimento dos alunos serão organizados pelos professores, durante as aulas, dinâmicas de socialização, aulas atrativas e revisão do conteúdo como preparação para uma posterior avaliação diagnóstica. No último dia da semana será direcionado para aplicação de um teste diagnóstico (Português e Matemática) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos ingressantes no 6º ano.

O calendário de atividades, construído durante a primeira quinzena de janeiro pelos pedagogos, deve conter as datas das atividades a serem desenvolvidas e a temática trabalhada. A seguir, no quadro 07, apresentamos a sugestão do cronograma de atividades para a primeira ação do PAE.

Quadro 7 – Cronograma de atividades – Semana 6º ano

	MÊS	DATAS DO ENCONTRO	ATIVIDADE REALIZADA	TEMÁTICA ABORDADA
2017	JANEIRO	13, 14, 15, 16, e 17/01/2017	Socialização dos alunos; Revisão de conteúdos Teste diagnóstico.	Adaptação discente, Operações básicas; Leitura, escrita e interpretação de textos

No quinto dia da semana destinada ao acolhimento e integração dos alunos será realizado um teste diagnóstico com os alunos do 6º ano. As ações relacionadas a essa semana de trabalho com os discentes foram resumidas no quadro 08.

Quadro 8- Plano de Ação – Semana 6º ano

3ª AÇÃO – SEMANA 6º ANO - ANO 2017	
<i>What</i> – O que será feito (etapas)	Acolhimento e integração dos alunos do 6º ano.
<i>Why</i> – Por que será feito (justificativa)	Criar um ambiente acolhedor que possa auxiliar os alunos no seu processo de adaptação ao novo contexto escolar (6º ano).
<i>Where</i> – Onde será feito (local);	Dentro da escola investigada
<i>When</i> – Quando será feito (tempo);	No mês de fevereiro
<i>Who</i> – Por quem será feito (responsabilidade);	Pedagogos
<i>How</i> – Como será feito (método);	Apresentação do 6º ano; Dinâmicas de socialização; Revisão de conteúdos; Avaliação diagnóstica.
How Much – Quanto custará fazer	Custo com impressão de material e lanche ficarão a cargo da própria escola.

Fonte: Criado pelo autor, 2016

3.4 REUNIÕES PERIÓDICAS PARA ESTABELECEM PARCERIAS COM AS FAMÍLIAS NO ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS NA TRANSIÇÃO EDUCACIONAL.

A família está entre os sujeitos que constituem o contexto escolar dos alunos, mas se mostra em certo ponto distante em relação às suas obrigações relacionadas às atividades escolares. A ausência da família aumenta a possibilidade dos impactos provocados pelo processo de adaptação ao 6º ano. A falta de ações que auxiliem os alunos durante a transição para o 6º ano foi percebida durante a investigação.

Sendo assim, são propostas cinco encontros durante o ano letivo, com os responsáveis dos alunos do 6º ano do EF. Esses encontros objetivam promover a aproximação dos responsáveis, fornecer informações sobre esse momento de transição que seus filhos estão vivenciando e analisar os resultados bimestrais do desempenho dos alunos. O primeiro encontro ocorrerá no último dia da primeira semana de aula com a participação dos responsáveis dos alunos do 6º ano e outros quatro encontros poderão ser realizados no dia da entrega dos resultados bimestrais dos alunos, com a duração de uma hora, de 10 às 11 horas. Novamente, para a

efetivação dessa ação é necessário que a equipe pedagógica, com um dia de antecedência realize um encontro para discutir a proposta de trabalho e preparar as atividades que serão realizadas no encontro com os responsáveis.

O calendário de atividades, construído durante a primeira quinzena de janeiro pelos pedagogos, deve conter as datas das atividades a serem desenvolvidas e a temática trabalhada. A seguir, no quadro 09, apresenta-se a sugestão do cronograma de atividades para a primeira ação do PAE.

Quadro 9– Cronograma de atividades – Aproximação das famílias

MESES	DATAS DO ENCONTRO	ATIVIDADE REALIZADA	TEMÁTICA ABORDADA
Fevereiro	5º dia letivo	Exposição da temática; Informativos; Apresentação da equipe escolar.	Adaptação discente, transições escolares e fracasso escolar.
Maio	Entrega dos resultados bimestrais	Exposição da temática Informativos; Apresentações dos Resultados do 1º bimestre; Análise dos resultados.	Adaptação discente, transições escolares e fracasso escolar.
Julho	Entrega dos resultados bimestrais	Exposição da temática; Informativos; Apresentações dos Resultados do 2º bimestre; Análise dos resultados.	Adaptação discente, transições escolares e fracasso escolar.
Outubro	Entrega dos resultados bimestrais	Exposição da temática; Informativos; Apresentações dos resultados do 3º bimestre; Análise dos resultados.	Adaptação discente, transições escolares e fracasso escolar.
Dezembro	Entrega dos resultados bimestrais	Avaliação do processo de adaptação dos alunos; Apresentações dos resultados do 4º bimestre; Análise dos resultados.	Adaptação discente, transições escolares e fracasso escolar.

Fonte: Criado pelo autor, 2016.

Os encontros com os responsáveis com a finalidade de promover a aproximação desses responsáveis, apresentar resultados e fornecer informações para um melhor acompanhamento dos alunos, serão encerradas no final do ano

letivo de 2017. As ações relacionadas aos encontros com os responsáveis foram resumidas no quadro 10.

Quadro 10 - Plano de Ação – Aproximação das Famílias

4ª AÇÃO – INFORMATIVO: APROXIMAÇÃO DAS FAMÍLIAS - ANO 2017	
What – O que será feito (etapas)	Cinco encontros com os responsáveis durante o ano letivo.
Why – Por que será feito (justificativa)	Auxiliar e orientar os responsáveis durante o ano letivo sobre as especificidades do 6º ano do Ensino Fundamental.
Where – Onde será feito (local);	Dentro da escola investigada.
When – Quando será feito (tempo);	Durante o ano letivo.
Who – Por quem será feito (responsabilidade);	Pedagogos.
How – Como será feito (método);	Exposição da temática; Informativos; Apresentação dos resultados; Análise dos resultados.
How Much – Quanto custará fazer	Custo com impressão de material e lanche ficarão a cargo da própria escola.

Fonte: Criado pelo autor, 2016

3.5 FÓRUM ANUAL PARA DEBATER A ADAPTAÇÃO DISCENTE DURANTE A TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO

A trajetória dos alunos pela EB brasileira deve ser realizada de forma contínua para aumentar as chances de êxito acadêmico dos discentes. Entretanto, devido à falta de aproximação do trabalho pedagógico realizado nos ciclos de aprendizagem e entre as próprias redes de ensino, ocorre uma ruptura pedagógica durante essas transições, o que tem influência direta no desempenho dos alunos. Com o intuito de diminuir esse distanciamento, na quinta ação do PAE, será proposto um fórum anual, organizado pela escola investigada com a participação das escolas de séries iniciais, municipais e estaduais, para discussão entre os profissionais envolvidos neste processo de transição. No final do ano letivo de 2017, no dia 16 de dezembro, a escola investigada realizará um fórum sobre adaptação

discente. Nesse dia serão discutidas as questões que impactam no fracasso dos alunos ao longo do EF e principalmente no 6º ano

A equipe gestora deve se responsabilizar em organizar esse dia de evento, bem como prover os recursos necessários para efetivação da ação. Nesse dia será realizada a exposição dos temas: Adaptação Discente, Transições Escolares e Fracasso Escolar. Após a apresentação os participantes poderão debater os temas apresentados e, ao final, produzir um documento com uma proposta de trabalho pedagógica para ser implementado nas respectivas escolas participantes do fórum.

A data do fórum deve ser incluída no calendário de atividades, construído durante a primeira quinzena de janeiro pelos pedagogos, deve conter a data da atividade a ser desenvolvida e a temática trabalhada. A seguir, no quadro 11, apresentamos a sugestão do cronograma de atividades para a quinta ação do PAE.

Quadro 11 – Cronograma de atividades – Fórum Anual

	MÊS	DATAS DO ENCONTRO	ATIVIDADE REALIZADA	TEMÁTICA ABORDADA
2017	DEZEMBRO	16/12/2017	Fórum Anual.	Adaptação discente, Transições escolares e fracasso escolar.

Fonte: Criado pelo autor, 2016

A quinta ação do plano possibilitará maior aproximação dos anos iniciais e anos finais do EF. As ações relacionadas ao Fórum Anual foram resumidas no quadro 12.

Quadro 12- Plano de Ação – Fórum Anual

5ª AÇÃO – FÓRUM ANUAL- ANO 2017	
<i>What</i> – O que será feito (etapas)	Fórum para apresentação e debates da temática do caso de gestão.
<i>Why</i> – Por que será feito (justificativa)	Aproximar o trabalho pedagógico dos ciclos de aprendizagem e das redes de ensino
<i>Where</i> – Onde será feito (local);	Dentro da escola investigada
<i>When</i> – Quando será feito (tempo);	No mês de dezembro
<i>Who</i> –Por quem será feito (responsabilidade);	Pedagogos
<i>How</i> – Como será feito (método);	Apresentação da temática Debates sobre a temática Construção de uma proposta de trabalho
How Much – Quanto custará fazer	Custo com impressão de material e lanche ficarão a cargo da própria escola.

Fonte: Criado pelo autor, 2016

As ações propostas no PAE são totalmente exequíveis e de baixo custo para facilitar sua implementação na escola investigada.

A sensibilização e formação dos profissionais que trabalham diretamente com os alunos do 6º ano permitirá que esses profissionais estejam mais bem preparados para compreender a transição que está sendo realizada pelos discentes. Melhorar o acolhimento dos alunos que ingressam no 6º ano poderá minimizar os impactos sofridos pelos mesmos durante a passagem para os anos finais do EF. Na quarta ação do PAE, a proposta tem como objetivo melhorar o acompanhamento dos responsáveis dos alunos que ingressam no 6º ano.

A relevância dessa ação se sustenta na baixa frequência dos responsáveis nas atividades agendadas pela EEGMS. Por fim, a quinta e última ação do PAE propõe uma ação mais institucional, que tem como objetivo aproximar o trabalho pedagógico realizado nos anos iniciais e anos finais do EF, através de um fórum anual para debater a temática investigada no presente estudo de caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou compreender as possíveis influências da transição escolar na reprovação e no fracasso escolar dos alunos do 6º ano do EF. Para tal, o primeiro capítulo buscou descrever como o processo de adaptação discente durante as transições escolares atua sobre o desempenho dos alunos. Do mesmo modo foram utilizados os índices de reprovação do 6º ano como indicativos do fracasso escolar dos discentes que realizam a passagem para os anos finais do EF.

Pelo estudo realizado, foi possível identificar que esse momento necessita de ações que minimizem seus impactos. O fracasso escolar, uma das possíveis consequências dessa transição, materializado pelos elevados índices de reprovação observados no 6º ano da EB, demonstrou uma possível fragilidade pedagógica das escolas públicas em relação à adaptação discente durante a transição para o EF II.

O capítulo 2, de caráter analítico, apresentou inicialmente uma reflexão teórica sobre os temas descritos no primeiro capítulo. Tais ponderações foram realizadas a partir de alguns fatores: as ideias de autores que aprofundaram seus estudos sobre a adaptação discente; as transições escolares e seus efeitos sobre os alunos; a historicidade do fracasso escolar e suas nocivas consequências sociais.

Durante o levantamento bibliográfico foi observada a carência de estudos teóricos sobre a transição dos anos iniciais para os anos finais do EF. Trazemos aqui uma reflexão de Altenfelder (2016) quando ressalta que os anos finais do EF "precisam ser repensados". O autor chama de "ciclo esquecido" o período do 6º ao 9º ano.

Notamos que a maioria dos estudos sobre transições versam principalmente sobre a educação infantil e passagem do Ensino Médio para cursos universitários. Tal fato demonstra a necessidade do aprofundamento de estudos sobre a influência da adaptação discente, principalmente durante as transições escolares para o EF II.

No segundo capítulo, foram apresentados os resultados do trabalho de campo realizado na EEGMS, recorte da presente pesquisa. Utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, ouviu-se o gestor escolar, o pedagogo, os professores que trabalham no 6º ano e alunos dos três 6º s anos do

turno matutino, com o objetivo de investigar os questionamentos levantados durante a construção do caso de gestão.

Sobre a influência do processo de adaptação, questionamento central da investigação, constatou-se com base nos dados obtidos durante o trabalho de campo que, principalmente no primeiro bimestre em relação ao segundo, ocorre uma queda no desempenho dos discentes e que, em alguns casos, tal problema pode culminar no fracasso escolar, ou seja, sua reprovação. Outra constatação foi que, em muitos casos, mesmos os alunos aprovados, carregam para sua trajetória escolar um déficit de aprendizagem. Tal carência poderá culminar em uma formação deficitária, dificultando sua futura inserção no mercado de trabalho. Entretanto, é importante ressaltar que o fracasso escolar não pode ser o único responsabilizado.

Durante o trabalho de investigação observou-se que tanto os alunos quanto os professores e a equipe gestora da EEGMS enfrentam dificuldades em lidar com a transição do 5º para o 6º ano. Verificou-se a ausência de ações voltadas especificamente para auxiliar alunos e professores durante esse processo. Tal ausência, combinado ao déficit de aprendizagem apresentado pelos alunos, atestado pelos próprios entrevistados, potencializa os impactos provocados pela passagem para o primeiro ano dos anos finais do EF.

A falta de ações voltadas especificamente para o processo de adaptação discente observadas durante o trabalho de campo, também evidencia o possível despreparo da instituição investigada. Vale ressaltar que a ausência de propostas para auxiliar os alunos durante esse momento não fica restrito apenas à escola. Constatou-se do mesmo modo que tanto a CD03 como a própria Seduc/AM, não possuem ações voltadas para minimizar os impactos provocados pela transição dos alunos para os anos finais do EF.

O pouco entendimento da proposta pedagógica própria – necessária – ao trabalho com o 6º ano do EFII, que é diferente da dos anos iniciais, parece dificultar o processo de adaptação dos discentes nesse momento de passagem que os mesmos estão vivenciando. Por conseguinte, é necessário que esses alunos estejam preparados para as mudanças que irão ocorrer durante a transição para o 6º ano.

Verificou-se, de igual modo, a baixa frequência dos responsáveis nas atividades escolares propostas pela EEGMS durante a busca pela autorização dos responsáveis para a participação dos alunos nas entrevistas. Tal fato, também foi

atestado pelo gestor e professores durante as entrevistas. Percebe-se, assim, que a falta de acompanhamento dos responsáveis constitui outro problema que acompanha os discentes durante seu processo de adaptação.

O apoio da família é relevante e pode ser um diferencial na busca da escola em seu objetivo de oferecer uma educação de qualidade aos alunos. A família deve ser o apoio natural dos alunos durante sua trajetória escolar e sua participação nas atividades escolares é de extrema relevância. Sendo assim, é necessário pensar ações que promovam a aproximação dos responsáveis, sempre com a finalidade de melhorar o acompanhamento dos alunos durante o ano letivo.

Com o trabalho de campo foi verificado também que os professores entrevistados compreendem a complexidade do ingresso dos alunos no 6º ano. Contudo, apesar do reconhecimento de esforços isolados, a falta de uma proposta pedagógica construída de acordo com as especificidades desse momento prejudica o trabalho desses profissionais que, conseqüentemente, tem reflexos no desempenho dos alunos, principalmente nos primeiros meses do ano letivo.

Por fim, a partir do levantamento dos dados e a discussão dos resultados apresentados nos capítulos 1 e 2 foi construído o PAE apresentado no capítulo 3. Tal plano contempla, inicialmente, ações que buscam a sensibilização e a formação continuada para os profissionais que trabalham com os alunos do 6º ano. A proposta visa auxiliá-los no momento de transição e adaptação, com intuito de minimizar impactos negativos nesse processo.

O PAE propõe uma semana de atividades para a preparação dos alunos que estão realizando a passagem do 5º para o 6º ano, como também promove a aproximação dos responsáveis para melhorar o acompanhamento dos alunos durante o processo de adaptação ao novo ciclo escolar. E por fim, o plano sugere um fórum anual que visa à aproximação das propostas pedagógicas dos ciclos de aprendizagem e das redes de ensino.

A partir do PAE espera-se promover a diminuição dos impactos sofridos pelos alunos que ingressam no 6º ano da EEGMS. Outro resultado esperado com as ações do plano é a elevação da qualidade do trabalho pedagógico dos docentes, pois os mesmos receberão subsídios para melhor compreender o processo de adaptação dos alunos durante as transições escolares. Por fim, almeja-se que, com a constatação da efetividade do PAE proposto, seja possível estender suas ações para outras instituições da rede de ensino do estado do Amazonas.

O estudo apresentou limitações pelo fato do trabalho de campo ter levantado dados com um número reduzido de alunos, pois além das entrevistas terem sido realizadas apenas com alunos da escola selecionada, encontrou-se dificuldades na autorização dos pais/responsáveis. Devido ao curto espaço de tempo para a conclusão da pesquisa, foi necessário focar a investigação em uma só instituição, de modo a poder explorar e conhecer de forma satisfatória as nuances do processo de adaptação discente no 6º EF II. Entendemos ser relevante aumentar o universo de escolas e alunos participantes para uma melhor compreensão do processo.

Ressalta-se que o presente estudo não teve a pretensão de resolver os problemas provocados pela adaptação discente durante as transições escolares. Sua proposição busca contribuir com propostas que possam ampliar os debates sobre os impactos sofridos pelos alunos que vivenciam a passagem dos anos iniciais para os anos finais do EF e auxiliar o trabalho pedagógico da EEGMS em relação ao processo de adaptação dos alunos que ingressam no 6º ano.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, D. K. **Histórias de (re)provação escolar**: vinte e cinco anos depois. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, (2010).
- ANDRADE Mariza. Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Trabalho de conclusão de Curso. 34 f. Universidade Estadual de Londrina. 2011.
- ALTENFELDER, Anna Helena. **Anos finais do Ensino Fundamental precisam ser repensados**. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 21/04/ 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento e formação de educadores**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro de 1999.
- AUGUSTO, Cacilda E.; GODOI, Elisandra, G. **Progressão continuada**: explorando perspectivas e contradições. Linhas. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Vol. 5, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/File/1224/1037>. Data de acesso: 27/08/2015.
- AZEVEDO, Edilene Avellar. **Dificuldades de Aprendizagem X Fracasso Escolar** – Um Estudo de Caso. Conclusão do Curso de Pós-graduação “Latu Sensu”. Universidade Candido Mendes. RJ. 2006.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. **A produção do fracasso escolar**: a trajetória de um clássico. Psicologia USP. n.22(3), p.569-578. Set. de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01035642011000300006&script=sci_arttext&lng=en. Acesso em: 22 fev. 2016.
- BARBOSA, Aparecida Reis. **5ª série em questão**: transição/ ruptura entre o local e o universal. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná: Paraná, 2008.
- BENTO, A. **Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola**: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa e C. Fino (Org.). A escola sob suspeita (pp.375-384). Porto: Edições Asa. 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 de 08 de 2015
- _____. LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30ago. 2015.
- _____. **Diretrizes curriculares Nacionais**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível pelo link: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=14906> Acesso dia 11/12/2015.
- _____. Ministério Da Educação. Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º E 3º ANOS) do Ensino Fundamental: MEC, Disponível Em:<http://portal.mec.gov.br/>. Acesso: 22/04/2016.
- CAEDUFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Disponível no link: <http://institucional.caed.ufjf.br/>. Acesso: 08/05/2016.
- DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos**: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008.
- Damiani, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

ESCOLA PÚBLICA E POBREZA. Disponível pelo link: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/evelinea04. Acesso dia 23/04/2015.

FERNANDES, C. O. **Promoção Automática na década de 1950** – uma revisão bibliográfica na RBEP. Brasília, RBEP V.81, n.197, jan. /abr.2000.

FERREIRA, Lilian Aparecida; LUCCHESI, Felipe Del Mando. **A transição da 4ª para a 5ª série na Educação Física**. Universidade Estadual Paulista Unesp Bauru. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Volume 8, número 2, 2009.

FORGIARINI, S. A. B., Silva, J. C. **Fracasso Escolar no contexto da escola pública: entre mitos e realidades**. Secretaria de Educação do Paraná. 2008.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini. **Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica**. Anais do Simpósio de Educação. Cascavel, 2007.

FORTUNA, Tania Ramos. **O pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar: o que dizem os artigos dos Cadernos de Pesquisa**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Rio Grande do Sul, 1990.

HAUSER, Suely D.R. **A Transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: uma Revisão Bibliográfica 2007**. 62 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **FORMAÇÃO PERMANENTE E CARREIRA DOCENTE: entrevista (13 de junho 2012)**. RS: R. de Ciências Humanas. Entrevista concedida à Professora Dra. Edite Maria Sudbrack, Coordenadora do Mestrado em Educação da URI/FW.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 7 set 2015.

KUPPER, Agnaldo. **EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Reflexões e perspectivas**. Terra e Cultura. Ano XX - nº 39 - julho a dezembro de 2004.

LOPES, Margarida Chagas. **Transições e pontos críticos das trajetórias de Escolaridade: estudo de caso em seis escolas Secundárias da grande Lisboa**. Interações, 1, pp. 55-75. 2005.

LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 72, p.11-33, fev/jun. 2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>>. Acesso 20/09/2015.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MARCIER, Daniela. **Sem mudanças, abolir reprovação de alunos é desastroso, diz educadora**. Folha de São Paulo. São Paulo, 18 de dez. 2014. Disponível pelo link: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/12/1563989>. Acesso dia 05/12/2014.

MAZZOTI, Alda Judith Alves. **Fracasso escolar representações de alunos e repetentes**. In: Anped. 12f. 2003.

MECANISMOS DE ADAPTAÇÃO. Disponível pelo link: segredosdapsicologia.webnode.com. Acesso dia 21/04/2016.

MOURA, E. M.; SILVA, J. C. **Dilemas e desafios da reprovação escolar no contexto de uma escola pública: o que pensa a comunidade escolar**. In: Simpósio de Educação, 2007, Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

NOBRE, Ana Soia Rodrigues; JANEIRO, Isabel Nunes. **Relação entre a Perspectiva Temporal e a Adaptação à Escola em alunos do 9º ano**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE

INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7, Braga, Portugal, 4 a 6 fev. 2010, Actas... Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010, p. 3033-3043.

PATTO, M. H. S. **O fracasso escolar como objeto de estudo**: anotações sobre as características de um discurso. Cad. Pesq., São Paulo (65): 72 – 77, maio de 1988.

_____, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. (1999).

PEREIRA, Chaiane; PEREIRA, Inajara; TORQUATO, Alba Jane de Oliveira. A ludicidade na interpretação e produção textual nas transformações vividas pelos educandos do colégio municipal Maria Luiza de Melo, no período de transição da 4ª para a 5ª série. Trabalho Acadêmico. Universidade do Estado de Santa Catarina: Santa Catarina, 2005.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. **O financiamento do Ensino Médio no Brasil**: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011.

QEDU: disponível pelo Link: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em 13/09/2015

REBELO, J. (2009), Efeitos de retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão, Revista Portuguesa de Pedagogia, XLIII (1), pp. 27-52.

RIBEIRO, Sergio Costa. **A Pedagogia da Repetência**. Tecnologia Educacional - v.19 (97):13- 20, nov. /dez.,1990.

SANTOS, Almir Carlos. Fracasso escolar de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. UNESP, Araraquara (SP). 2013

SARAGOÇA, J., Neto, A., Pomar, C., & Candeias, A. (2011, Agosto). **Efeitos das transições escolares no rendimento acadêmico**: Os capitais econômico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. Trabalho apresentado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades, Salvador, Brasil. Consultado em <http://hdl.handle.net/10174/4776>.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO (SEDUC). Disponível pelo link: <http://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso dia 24/09/2015

SISTEMA DE INFORMAÇÕES GOVERNAMENTAIS DO AMAZONAS - Google Chrome. Disponível em: http://www2.esiga.am.gov.br/portal/page/portal/esiga2009#_codOrgao=28000. Acesso em 12 set.2015.

TRUZZI, Elisângela Aparecida. **Eles são analfabetos, como posso ensiná-los?** A ruptura entre a 4ª e a 5ª série e seus professores. 2011. 246 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. UNESP, Araraquara.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. (2012). **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

APÊNDICE A

CONSTRUÇÃO DO INDICADOR DE APROVEITAMENTO DO PROGRAMA DE REFORÇO ESCOLAR NAS ESCOLAS – IAPRE

Primeiramente será necessário fazer um recorte e trabalhar somente com a Coordenadoria 03 pertencente à SEDUC/AM. Chamaremos o Indicador em construção nesse trabalho de IAPRE (Indicador de Aproveitamento do Programa de Reforço Escolar nas escolas). O IAPRE será obtido através do índice AR, que será resultante da relação dos índices AE e AI. O resultado do IAPRE varia de 0 a 01. O número 1 é uma situação considerada ideal, correspondendo que todas obtiveram sucesso. O pior número é o zero, indicando que nenhuma escola obteve um resultado satisfatório. Uma meta que pode ser estabelecida é obter um resultado próximo de 01. A seguir os três índices serão detalhados:

O Índice de AE foi extraído entre as escolas da Coordenadoria que têm o Programa de Reforço. Dividiremos o número de escolas que alcançaram a meta estabelecida por avaliações externas (IDEB) pelo número de escolas que não obtiveram êxito. O resultado varia de 0 a 01. O número 1 é uma situação considerada ideal, correspondendo que todas obtiveram sucesso. O pior número é o zero, indicando que nenhuma escola obteve um resultado satisfatório. Uma meta que pode ser estabelecida é obter um resultado próximo de 01.

Outro índice que chamaremos de Índice EI seria determinado pela relação do número de alunos aprovados em cada ano de vigência do PCO nas respectivas escolas, pelo número de alunos matriculados em escolas que tem o Programa. O resultado varia de 0 a 01. O número 1 é uma situação considerada ideal, correspondendo que todas obtiveram sucesso. O pior número é o zero, indicando que nenhum aluno obteve um resultado satisfatório. Uma meta que pode ser estabelecida é obter um resultado próximo de 1.

O terceiro índice que chamaremos de AR será obtido da relação dos dois índices acima, isto é, multiplicaremos o primeiro e o segundo índice ($AE \times AI$). O resultado dessa operação será trabalhado da seguinte forma: o número 1 é uma situação considerada ideal, correspondendo que todas obtiveram sucesso. O pior número é o zero, indicando que nenhum aluno obteve um resultado satisfatório.

Uma meta que pode ser estabelecida é obter um resultado próximo de 1. Assim teremos três índices para a construção do indicador de avaliação do Programa Reforço na Escola.

Sobre os objetivos de cada índice os apresentaremos de seguinte forma: o AE tem como finalidade apresentar o desempenho das escolas participantes do PCO perante as Avaliações Externas durante os últimos anos de vigência do Programa. Com esses dados será possível verificar se as ações do PCO estão surtindo efeito em relação à preparação das escolas às referidas Avaliações. O segundo índice, o AI, tem a finalidade de constatar os efeitos do PCO sobre o rendimento dos alunos (Índices de aprovação) matriculados nas escolas que tem o Programa funcionando de forma efetiva. O último índice AR (AE x AI) será importante para relacionar os dois índices, o que dará ao indicador maior abrangência, porque conjuga resultados externos e de dentro da escola. Esse fato possibilitará uma análise mais consistente dos resultados do PCO.

Primeiro Índice: AE

AE: N° de Escolas que atingiram a meta

N° de Escolas Participantes do PCO

AE = 9 escolas

14 escolas

AE = 0,6

Segundo Índice: EI

AI = N° de alunos aprovados

N° de alunos matriculados

AI = 8.501 alunos aprovados

9.841 alunos matriculados

AI = 0,8

Terceiro Índice: ER

ER = AE X EI

ER = 0,6 X 0,8

ER = 0,4

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA I

PROFESSORES

Caro (a) professor (a),

Sou mestrando do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e esta entrevista faz parte da pesquisa de campo da dissertação intitulada “As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e o fracasso escolar”. Sendo assim, o objetivo desta entrevista é conhecer suas percepções sobre a transição dos alunos do 5º para o 6º ano.

Agradeço sua participação e reitero que suas opiniões serão mantidas em sigilo.

BLOCO I: PERFIL

1. Para começarmos, gostaria que você falasse um pouco da formação acadêmica e profissional, sobre sua graduação, os cursos que já fez, quais disciplinas leciona e há quanto tempo é professor.
 2. Há quanto tempo leciona no Ensino Fundamental? Leciona também no Ensino Médio?
 3. Há quanto tempo leciona nesta escola? Leciona em alguma outra escola? Por que?
 4. Há quantos anos você atua como Professor do 6º ano?
-

BLOCO II: SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL

5. Nesta escola os professores podem escolher com quais anos querem trabalhar? Qual sua opinião sobre isso?
6. Os anos finais do Ensino Fundamental possuem características que o distinguem das outras etapas de ensino. Em sua opinião, quais as principais dificuldades dos alunos na sua disciplina nesta etapa de ensino?

7. E quanto aos professores, quais as principais dificuldades encontram ao atuar nos anos finais do Ensino Fundamental?

8. E como a escola lida com todas estas dificuldades?

9. Nas reuniões de planejamento, como são trabalhadas essas dificuldades pelos professores?

BLOCO III: SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO

10. Que tipo de dificuldade você percebe nos alunos vindos do 5º ano?

11. Quais dificuldades apresentadas pelos seus alunos do 6º ano poderiam ser atribuídas ao processo de transição do 5º para o 6º ano?

12. Quais características desta transição são perceptíveis pelos professores?

13. Como você imagina que devem ser trabalhadas estas dificuldades?

BLOCO IV: SOBRE A REPROVAÇÃO E O FRACASSO

14. Como é o rendimento dos alunos do 6º ano na sua disciplina, comparado com as outras séries dos anos finais do Ensino Fundamental?

15. Considerando que os alunos quando realizam a passagem do 5º para o 6º ano passam por um processo de adaptação para enfrentar os desafios da sua nova série você considera que esse processo tem influenciado o desempenho dos alunos? Como isso tem sido observado?

16. Você considera que esta transição possa influenciar as taxas de reprovação no 6º ano? Como?

17. Há alguma estratégia da qual você participe específica para trabalhar os problemas ocasionados por esta transição?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA II

PEDAGOGO

Caro (a) pedagogo (a),

Sou mestrando do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e esta entrevista faz parte da pesquisa de campo da dissertação intitulada “As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e o fracasso escolar”. Sendo assim, o objetivo desta entrevista é conhecer suas percepções sobre a transição dos alunos do 5º para o 6º ano.

Agradeço sua participação e reitero que suas opiniões serão mantidas em sigilo.

BLOCO I: PERFIL

1. Para começarmos, gostaria que você falasse um pouco da formação acadêmica e profissional, sobre sua graduação, os cursos que já fez, quais disciplinas leciona e há quanto tempo é professor.
 2. Há quanto tempo trabalha com o apoio pedagógico no Ensino Fundamental? Já trabalhou ou trabalha com outras funções na escola?
 3. E há quanto tempo trabalha como o apoio pedagógico desta escola?
-

BLOCO II: SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL

4. Nesta escola os professores podem escolher com quais anos querem trabalhar? Qual sua opinião sobre isso?
5. Os anos finais do Ensino Fundamental possuem características que o distinguem das outras etapas de ensino. Em sua opinião, quais as principais dificuldades dos alunos nesta etapa de ensino?
6. E quanto aos professores, quais as principais dificuldades encontram ao atuar nos anos finais do Ensino Fundamental?
7. E como a escola lida com todas estas dificuldades?
8. Nas reuniões de planejamento, como são trabalhadas essas dificuldades pela equipe gestora e pedagógica da escola?

BLOCO III: SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO

9. Que tipo de dificuldade você percebe nos alunos vindos do 5º ano?
 10. Quais critérios são utilizados na enturmação do 6º ano?
 11. Quais dificuldades apresentadas pelos seus alunos do 6º ano poderiam ser atribuídas ao processo de transição do 5º para o 6º ano?
 12. Quais características desta transição são perceptíveis pela equipe pedagógica e gestora?
 13. Como você imagina que devem ser trabalhadas estas dificuldades?
-

BLOCO IV: SOBRE A REPROVAÇÃO E O FRACASSO

14. Como é o rendimento dos alunos do 6º ano, comparado com as outras séries dos anos finais do Ensino Fundamental? E a reprovação?
15. Considerando que os alunos quando realizam a passagem do 5º para o 6º ano passam por um processo de adaptação para enfrentar os desafios da sua nova série, você considera que esse processo tem influenciado o desempenho dos alunos? Como isso tem sido observado?
16. Você considera que esta transição possa influenciar as taxas de reprovação no 6º ano? Como?
17. Há alguma estratégia desenvolvida pela equipe pedagógica e gestora específica para trabalhar os problemas ocasionados por esta transição?
18. A Coordenadoria Distrital direciona ações pedagógicas para que os coordenadores pedagógicos atuem na solução dos problemas relacionados à reprovação no 6º ano?
19. A Coordenadoria Distrital direciona ações pedagógicas para que os coordenadores pedagógicos atuem na solução dos problemas relacionados à transição do 5º para o 6º ano?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA III GESTOR

Caro (a) gestor (a),

Sou mestrando do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e esta entrevista faz parte da pesquisa de campo da dissertação intitulada “As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e o fracasso escolar”. Sendo assim, o objetivo desta entrevista é conhecer suas percepções sobre a transição dos alunos do 5º para o 6º ano.

Agradeço sua participação e reitero que suas opiniões serão mantidas em sigilo.

BLOCO I: PERFIL

1. Para começarmos, gostaria que você falasse um pouco da formação acadêmica e profissional, sobre sua graduação, os cursos que já fez, quais disciplinas leciona e há quanto tempo é professor.
 2. Há quanto tempo trabalha como gestor escolar? Já trabalhou ou trabalha com outras funções na escola?
 3. E há quanto tempo trabalha como gestor nesta escola?
-

BLOCO II: SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL

4. Os anos finais do Ensino Fundamental possuem características que o distinguem das outras etapas de ensino. Em sua opinião, quais as principais dificuldades dos alunos nesta etapa de ensino?
 5. Como a escola lida com todas estas dificuldades?
 6. Nas reuniões de planejamento, como são trabalhadas essas dificuldades pela equipe gestora e pedagógica da escola?
-

BLOCO III: SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO

7. Existe algum consenso na escola de que o processo de transição que passam os alunos do 5º para o 6º possa influenciar no rendimento dos alunos?
 8. Quais características desta transição são perceptíveis pela equipe pedagógica e gestora?
 9. Como você imagina que devem ser trabalhadas estas dificuldades?
-

BLOCO IV: SOBRE A REPROVAÇÃO E O FRACASSO

10. Como você considera que esta transição possa influenciar as taxas de reprovação no 6º ano?
11. Há alguma estratégia desenvolvida pela equipe pedagógica e gestora específica para trabalhar os problemas ocasionados por esta transição?
12. Há alguma estratégia desenvolvida pela equipe pedagógica e gestora específica para trabalhar a reprovação no 6º ano?
18. A Coordenadoria Distrital direciona ações pedagógicas para que os coordenadores pedagógicos atuem na solução dos problemas relacionados à reprovação no 6º ano?
- 19: A Coordenadoria Distrital direciona ações pedagógicas para que os coordenadores pedagógicos atuem na solução dos problemas relacionados à transição do 5º para o 6º ano?

APÊNDICE E

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CONVERSA E REFLEXÃO COM OS ALUNOS

Observação: serão realizados 2 grupos de conversa, cada um de 10 alunos, compostos por alunos do 6º ano da escola pesquisada, alternando alunos que cursam o 6º ano pela primeira vez e alunos repetentes. Será necessário organizar os turnos de fala em uma conversa prévia com os alunos.

1. Contexto de aproximação

- Vocês sabem por que estou aqui? Eu vim fazer uma pesquisa e gostaria que vocês participassem. Vocês aceitam?
- Vamos combinar o seguinte: todos podem e devem dar suas opiniões, mas falaremos 1 de cada vez. Combinado?
- Este ano letivo começou já faz alguns meses, vocês fizeram o 5º ano nesta escola, ou este ano é o primeiro em que estudam aqui?
- Como vocês imaginavam que seria o 6º ano? E hoje, depois desses primeiros meses, o 6º ano correspondeu às suas expectativas?

2. Sobre a transição

- Quais diferenças existem entre o 5º e o 6º ano?
- O que vocês achavam melhor no 5º ano do que hoje? Por quê?
- E hoje, o que é melhor no 6º ano do que no 5º?
- Qual matéria é mais difícil no 6º ano? Por quê?
- O que é mais difícil no 6º ano que era mais fácil no 5º ano?
- E nas avaliações, como vocês têm se saído? Por que acham que estão tendo estes resultados?

3. Sobre a repetência

- Alguém acha que corre o risco de repetir o 6º ano? Por quê?
- Alguém aqui já repetiu o 6º ano?

- Por que motivo será que foi preciso repetir o 6º ano?
- Vocês consideram que a escola se preocupou em ajudá-lo a não repetir o 6º ano?
- O que a escola poderia ter feito para que vocês não repetissem o 6º ano? E os professores, poderiam ter feito alguma coisa?