

**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**

**Brisa Bela Alves Nascimento Chaves**

**Evasão no Ensino Médio:** estudo de caso no interior de Minas Gerais

Juiz de Fora

2019

**Brisa Bela Alves Nascimento Chaves**

**Evasão no Ensino Médio:** estudo de caso no interior de Minas Gerais

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

Orientador: Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior

Juiz de Fora

2019

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

Chaves, Brisa Bela Alves Nascimento.

Evasão no Ensino Médio : estudo de caso no interior de Minas Gerais / Brisa Bela Alves Nascimento Chaves. -- 2019.  
110 f.

Orientador: Fernando Tavares Júnior

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

1. Correção de fluxo. 2. Distorção idade/série. 3. Evasão. I. Tavares Júnior, Fernando, orient. II. Título.

Brisa Bela Alves Nascimento Chaves

**Evasão no Ensino Médio:** estudo de caso no interior de Minas Gerais

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

Aprovada em 15 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

---

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

---

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

---

Profª Drª Karina Hernandes Neves  
Instituto Federal Fluminense

## **AGRADECIMENTOS**

Esta fase da minha vida é muito especial e não posso deixar de agradecer a Deus por toda força, ânimo e coragem que me ofereceu para ter alcançado minha meta.

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

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior, pela confiança e pelo interesse no meu trabalho.

À Mayanna Martins, Agente de Suporte Acadêmico, por sua dedicação e cuidados incansáveis comigo, e principalmente, pelas orientações que me permitiram chegar até aqui.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, pela oportunidade de formação oferecida aos seus profissionais.

Aos meus pais, Claudionor e Tereza, e minha família, que sempre me incentivaram a continuar os estudos.

Ao meu esposo, Luciano, por toda compreensão nos momentos de dedicação aos estudos. Seu apoio foi fundamental para conclusão deste trabalho. Obrigada pelos cafés e por ouvir minhas lamentações.

Aos meus filhos, Mariane e Samuel, que tiveram que suportar minha ausência em diversos momentos, para que este trabalho pudesse ser realizado. Junto comigo, abriram mão de muitas coisas para que esse sonho se realizasse! Obrigada, ainda, pelo amor incondicional e por aprenderem a cuidar de tudo para que eu tivesse a tranquilidade e a paz necessária para estudar.

Amo vocês! Dedico esta vitória a minha família!

## RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado discute como o fenômeno da evasão escolar se manifesta na Escola X, em um Município do interior de Minas Gerais. Para tanto, este estudo procura abordar principalmente os participantes dos programas de correção de fluxo implantados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais na referida escola. Os objetivos definidos para este estudo foram identificar os fatores relacionados à ineficiência escolar, ao longo do Ensino Médio regular, que dificultam a permanência dos alunos, analisando principalmente a reinserção no ensino regular daqueles que participaram dos programas de correção de fluxo no Ensino Fundamental. É necessário analisar o desdobramento da implantação dos programas de correção de fluxo e propor estratégias para acolher os alunos, assim como favorecer a permanência desses na Escola. Assume-se, como hipóteses, que fatores que levam à ineficiência, ao longo do Ensino Médio Regular, estão relacionados com o perfil do aluno, além de fatores internos e externos a escola. Para o estudo, a metodologia utilizada foi o estudo de caso, com análise dos dados secundários do Brasil, Minas Gerais e da Escola. Além disso, buscou relacionar os dados encontrados com a revisão bibliográfica, produzida à luz de autores relevantes no campo educacional, como: Alvarde e Mainardes (2010), Brandão (2012), Gomes (2005); Mendes (2013), Oliveira (2012), Setubal (2000), Silva e Hasenbalg (2000), Soares (2007), Tavares Júnior, Mont'alvão e Neubert (2015), Peixoto *et al.* (2018), Castro e Tavares Júnior (2016), Tavares Júnior e Neubert (2014), Tavares Júnior, Faria e Lima (2012), Tavares Júnior, Dos Santos e Maciel (2017). Por fim, é proposto a elaboração de um Plano de Ação Educacional, com propostas de intervenção para acolher os alunos, assim como favorecer a permanência desse aluno na Escola.

Palavras-Chave: Correção de fluxo. Distorção idade/série. Evasão.

## ABSTRACT

This dissertation was developed under the Program of Professional Postgraduate in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Public Policies Center and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case to be studied discusses the phenomenon of school evasion that is manifested in School X, in a municipality in the interior of Minas Gerais, especially those who participated in the programs of correction of flow implanted by the State Secretary of Education of Minas Gerais in school. The objectives defined for this study were to identify the factors related to school inefficiency throughout regular high school that make it difficult for the students to stay, mainly analyzing the reinsertion in the regular education of those who participated in the programs of correction of flow in Elementary School. It is necessary to analyze the deployment of the programs of flow correction and propose strategies to welcome the students and favor their permanence in the School. We assume as hypotheses that factors that lead to inefficiency throughout the Regular High School are related to the student profile, and factors internal and external to the school. To do so, we will use, as methodology, the case study, with analysis of secondary data from Brazil, Minas Gerais and the School. In addition to seeking to relate the data found with the bibliographic review, produced in the light of relevant authors in the educational field, such as Alavarse and Mainardes (2010), Brandão (2000), Gomes (2005); Mendes (2013), Moreira Júnior (2016), Oliveira (2001), Setubal (2000), Silva e Hasenbalg (2000), Soares (2000), Tavares Júnior, Montalvão and Neubert (2015), Peixoto (2018), Tavares Júnior and Castro (2016), Tavares Júnior and Neubert (2014), Tavares Júnior et al (2012), Tavares Júnior et al (2017). And, finally, the elaboration of an Educational Action Plan with proposals of intervention to welcome the students and to favor the permanence of this student in the School.

Keywords: Flux correction. Age/Grade Distortion. Evasion.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação da família nas reuniões de responsáveis e mestres da Escola X, entre 2015 e 2017 .....	42
Gráfico 2 - Porcentagem de registro de violência na Escola X, entre os anos de 2015 e 2017 .....	44
Gráfico 3 - Porcentagem de reprovações nos anos iniciais, experimentadas pelos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio da Escola X em 2018.....	51



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação dos programas de correção de fluxo implantados em Minas Gerais a partir de 1998.....	37
Quadro 2 – Monitoramento contínuo dos alunos.....	83
Quadro 3 – Reformulação do Processo de Avaliação Interna na Escola X.....	87
Quadro 4 – Atendimento pedagógico no Contra-turno.....	89
Quadro 5 – Conselho de Classe formativo.....	91
Quadro 6 – Acolhida dos estudantes. ....	93
Quadro 7 – Ações de monitoramento do PAE.....	95

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sobre a taxa de distorção idade/série no Brasil, entre 2014 e 2017 .....	24
Tabela 2 - Dados sobre o rendimento escolar no Brasil e no estado de Minas Gerais, no Ensino Médio, entre 2014 e 2017.....	33
Tabela 3 - Número de alunos da Escola X por turno e etapa de ensino em 2017 e 2018 .....	45
Tabela 4 - Dados sobre a Distorção Idade/série nos anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em 2015 e 2017 .....	47
Tabela 5 - Dados sobre o rendimento da Escola X, nos anos Finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), entre 2015 e 2017 .....	48
Tabela 6 – Percentual de alunos que apresentam distorção Idade Série na Escola X, nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2016.....	49
Tabela 7 - Série de origem dos alunos matriculados na Telessala - Escola X, em 2016 e 2017 .....	50
Tabela 8 – Rendimento Escolar da Primeira Série do Ensino Médio, da Escola X, no ano de 2017 .....	52
Tabela 9 - Distribuição do nível Socioeconômicos dos alunos da Escola X, por grupo	72
Tabela 10 – Registros de ocorrências Policiais no Município em que a Escola X está localizada.....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS

APD	Projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CF	Constituição Federal de 1988
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DED	Diário Escolar Digital
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Índice Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação educacional
PAV	Programa Acelerar para Vencer
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDMI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PEE	Plano Estadual de Educação
PEP	Programa de Educação Profissional
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PEUB	Professor de Ensino de Uso de Biblioteca
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSE	Programa Saúde na Escola

REM	Programa Reinventando o Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação Escolar
SER	Superintendência Regional de Ensino
VEM	Virada Educação Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 RENDIMENTO ESCOLAR: FATORES RELACIONADOS À INEFICIÊNCIA AO LONGO DO ENSINO MÉDIO REGULAR</b> .....	<b>15</b>
1.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....	17
1.2 O ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS .....	27
1.3 O FLUXO ESCOLAR NA ESCOLA X .....	39
<b>2 ANÁLISE DA TRANSIÇÃO ESCOLAR NA ESCOLA X: FATORES QUE INFLUENCIAM NA PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>55</b>
2.1 O FLUXO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES .....	57
2.2 O FLUXO NA ESCOLA X: OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO .....	67
<b>3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>81</b>
3.1 O MONITORAMENTO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS QUE JÁ APRESENTARAM REPROVAÇÃO E/OU EVASÃO .....	82
3.2 REFORMULAR O SISTEMA DE AVALIAÇÃO INTERNA DA ESCOLA X .....	84
3.3 ATENDIMENTO DIFERENCIADO NO CONTRA-TURNO .....	88
3.4 CONSELHO DE CLASSE FORMATIVO .....	90
3.5 ACOLHIDA DOS ESTUDANTES .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>98</b>
<b>APÊNDICE A – DESEMPENHO DOS ALUNOS MATRICULADOS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO, NA ESCOLA X, EM 2017</b> .....	<b>105</b>
<b>APÊNDICE B – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA X, DE ACORDO COM O NÍVEL SOCIOECONÔMICO</b> .....	<b>108</b>
<b>APÊNDICE C - FICHA DE PERFIL SOCIOECONÔMICO</b> .....	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação busca identificar os fatores relacionados à ineficiência escolar ao longo do Ensino Médio Regular da Escola X, entre os anos de 2015 a 2017, bem como investigar as possíveis causas que contribuem para a não permanência dos estudantes no sistema educacional.

A Escola X é a única estadual do Município, pertencente à Superintendência Regional de Ensino  $\Omega$ , sendo também a única a oferecer os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na cidade, atendendo a alunos da zona rural e urbana. Ao analisar os dados da distorção idade/série nos anos de 2015 e 2016 no Ensino Fundamental, percebe-se que as taxas da Escola X são muito expressivas. Esse fato pode indicar que os alunos não estão concluindo tal etapa de ensino na idade adequada. Diante dessa situação, a Escola passou a participar de projetos de correção de Fluxo, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

O baixo rendimento é um dos principais entraves ao desenvolvimento educacional e está relacionado à reprovação e ao abandono / evasão. Tanto a reprovação quanto o abandono contribuem para aumentar outro indicador do fluxo, a distorção idade/série. No país, o problema da evasão e da repetência escolar tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelas redes do ensino público, pois as causas e consequências estão ligadas a muitos fatores intraescolares e extraescolares, bem como ao contexto social dos alunos. A Escola é o local onde são transmitidos valores, comportamentos. É notável a seletividade do processo educacional ao longo da progressão escolar. Essa seletividade é influenciada por variáveis de origem sócio-econômica, tais como: social, cultural, político e econômico, entre outros fatores.

A pesquisadora possui Licenciatura Plena em Química e Matemática e atua na escola há 12 anos, como professora de Matemática, já tendo, inclusive, trabalhado com turmas aceleração da aprendizagem do Projeto Acelerar para Vencer (PAV). Desde 2016, a pesquisadora está na Gestão da Escola e, nesse processo, pôde acompanhar a implantação do projeto de Correção de fluxo e da reinserção desses alunos no Ensino Regular. O Gestor Escolar deve conhecer os seus alunos de perto e, junto com a Supervisão Escolar, acompanhar o planejamento dos professores e desenvolvimento das turmas, propondo

intervenções para garantir o direito à aprendizagem dos alunos, principalmente dos estudantes que participaram de programas de correção de fluxo.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo identificar os fatores relacionados à ineficiência escolar ao longo do Ensino Médio Regular que dificultam a permanência dos alunos, analisando, principalmente, a reinserção dos discentes que participaram dos programas de correção de fluxo no Ensino Fundamental. É necessário analisar o desdobramento da implantação dos programas de correção de fluxo e propor estratégias para acolher os alunos, favorecendo, assim, a permanência desses na Escola.

Para compreender essa questão, foi realizado um levantamento de dados, estabelecendo como primeira fonte de evidências os números referentes à distorção idade/série e taxa de reprovação e evasão dos estudantes matriculados no primeiro ano da Escola X, entre 2016 e 2017. Além disso, foram utilizados, como instrumentos de pesquisa: levantamento de dados, pesquisa bibliográfica e documental, análise dos dados secundários do Brasil, Minas Gerais e da Escola, e o mapeamento das trajetórias dos estudantes matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, entre 2016 e 2017, que passaram pelo programa de correção de fluxo na referida escola. Para a pesquisa bibliográfica, buscou-se um referencial teórico que pudesse subsidiar uma interpretação crítica e contextualizada do fenômeno, possibilitando articulação com os dados da Escola. Por fim, foi feita a proposição de um Plano de Ação Educacional, tendo sido baseada em tais análises e nos autores estudados.

Fica evidente que a escola deve se mobilizar para reintegrar os alunos que frequentaram programas e projetos de correção de fluxo, bem como aqueles que estejam em distorção idade/série de escolaridade, buscando desenvolver estratégias que favoreçam a permanência desse aluno na Escola. Além disso, é fundamental propor estratégias e intervenções para reduzir a evasão escolar, reduzindo, assim, a defasagem idade-ano escolar, de forma a garantir o direito à educação dos alunos.

A dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo 1 apresenta uma breve descrição do caso em análise. Na seção 1.1, é apresentado um panorama do fluxo do Ensino Médio no Brasil. Na seção 1.2, são apresentadas as características do Ensino Médio em Minas Gerais, além dos programas de correção de fluxo implantados desde a década de 90. A descrição, apresentada nas seções 1.1 e 1.2, auxilia a compreender a realidade da Escola em estudo. A seção 1.3 apresenta as

características de um município de pequeno porte, localizado no interior de Minas, além dos dados relacionados ao fluxo na Escola X, nos anos de 2015 a 2017.

Posteriormente, o capítulo 2 apresenta a análise do fenômeno da evasão no Ensino Médio, estabelecendo, como recorte, os alunos matriculados no primeiro ano da Escola X, nos anos de 2016 e 2017. A seção 2.1 aborda a análise do fenômeno da Evasão, feita à luz do referencial teórico pesquisado, com vistas a ampliar o entendimento sobre o problema em foco. Nela, são apresentados os fatores relacionados ao perfil do aluno, além dos aspectos intraescolares e extraescolares que podem influenciar a não permanência do aluno na Escola. A seção 2.2 apresenta a análise dos fatores relacionados no capítulo 2.1 que se manifestam na Escola X. Para tanto, foram observadas as trajetórias de alunos com histórico de repetências sucessivas e fracassos acumulados.

O capítulo 3 é destinado à elaboração de um plano de ação educacional (PAE), a partir da apresentação de sugestões de ações viáveis com o objetivo de auxiliar a gestão a buscar estratégias para minimizar a evasão escolar, principalmente no Ensino Médio. O capítulo é dividido em cinco seções, sendo cada uma delas destinada a descrever uma ação do PAE. Ao final, são apresentadas as conclusões do trabalho, as referências e os apêndices elaborados durante a pesquisa.



## **1 RENDIMENTO ESCOLAR: FATORES RELACIONADOS À INEFICIÊNCIA AO LONGO DO ENSINO MÉDIO REGULAR**

O rendimento educacional é apontado como um dos maiores gargalos da Educação e um dos principais entraves para o desenvolvimento da educação brasileira (TAVARES JUNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015; TAVARES JUNIOR; COSTA 2018). Tavares Júnior e Simão (2016) afirmam ser “possível avaliar o rendimento educacional do sistema através da realização obtida por indivíduos por ele atendidos” (TAVARES JÚNIOR; SIMÃO, 2016, p. 92). Um sistema de ensino eficiente é aquele em que os alunos aprendem e progridem no sistema educacional, de tal forma que curse o nível de ensino e o ano escolar adequado à sua idade (MINAS GERAIS, 2007). Para Tavares Júnior, Maciel e Santos (2017), uma das razões do baixo rendimento escolar é a desistência, por parte de crianças e/ou de suas famílias, de dar prosseguimentos aos estudos, o que gera a evasão e interrompe o fluxo escolar normal.

A reprovação pode ocorrer ao final do ano, devido à insuficiência no desempenho. A reprovação ou retenção pode ser entendida como “a prática de interromper o fluxo regular de uma criança ao longo de sua escolarização, retendo-a em determinada série e forçando-a a realizá-la novamente” (TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018, p.94). Reprovar o aluno é aumentar a probabilidade de evasão escolar. Hattie (2008 apud TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018) afirma que, de todas as práticas não efetivas, a reprovação é a que produz os piores efeitos nos alunos.

A evasão está relacionada à desistência da escolarização durante o ano letivo. Ela ocorre quando os alunos que concluem um determinado ano letivo, no interstício entre um ano letivo e outro, não realizam a sua matrícula. Portanto, deixam de frequentar a escola no ano seguinte, tendo sido promovidos ou não no ano anterior (TAVARES JÚNIOR; DOS SANTOS; MACIEL, 2017). As causas da evasão escolar são diversas: necessidade de trabalhar; dificuldades de aprendizagem; condições socioeconômicas e culturais; problemas relacionados ao transporte escolar; entre outras. Cabe salientar que o abandono ocorre quando o aluno se afasta e deixa de frequentar, concluindo o ano sem aproveitamento mínimo satisfatório, o que pode ser chamado de repetência branca. A evasão agrava o fenômeno da reprovação, pois, ao abandonar os estudos, o aluno não conclui a

série que estava cursando e, ao retornar, será necessário cursar a mesma série, com idade superior a ideal, o que também acarreta a distorção idade-série.

A distorção idade-série ocorre quando o aluno não está cursando a série na idade ideal, prevista pela legislação educacional do país. Para caracterizar um caso de distorção, a referida diferença deve ser de dois anos ou mais. Ela ocorre quando o fluxo escolar é interrompido e o aluno não cursa a série na idade ideal, estando diretamente relacionada ao rendimento educacional, especialmente às taxas de não aprovação (TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018). A repetência, a evasão e a entrada tardia no sistema de ensino estão intimamente ligadas à distorção entre a série cursada e a idade adequada, indicando que, muitas vezes, a conclusão do Ensino Fundamental na idade certa não é alcançada por todos (OLIVEIRA; SOARES, 2012). Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017) abordam as dificuldades enfrentadas pelos alunos que retornam a escola após a evasão:

Mesmo os alunos que retornam à escola após alguma evasão enfrentam dificuldades crescentes: apresentam defasagem idade/série, tendem a ser enturcados em classes de pior desempenho, estão mais propícios a rótulos, discriminações e expectativas cada vez menores, tanto por parte dos professores quanto de seus próprios familiares e toda uma série de efeitos que tendem a provocar novas evasões e repetências. (TAVARES JUNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017, p. 79).

A análise do fluxo escolar auxilia na compreensão dos fatores relacionados à ineficiência do sistema educacional brasileiro. O objetivo deste capítulo é descrever o contexto do caso de gestão investigado, analisando os fatores que provavelmente influenciam na permanência dos alunos no primeiro ano do ensino médio regular, tomando como caso exemplar a Escola X, localizada em um município do interior de Minas Gerais. O capítulo é dividido em três seções. A primeira se dedica a traçar um breve histórico do Ensino Médio no Brasil, assim como as suas diretrizes legais e as políticas de correção de fluxo. Em virtude da correção de fluxo constituir objeto privilegiado de interesse deste trabalho, é abordada a reinserção do aluno no Ensino Médio Regular, após passagem por programas de correção de fluxo.

A segunda seção apresentará o contexto histórico do Ensino Médio em Minas Gerais, além dos índices de fluxo no período de 2015 a 2017. Para isso, são apresentadas a Legislação Mineira para o Ensino Médio e as estratégias para a

correção de Fluxo no Estado, principalmente referente ao Projeto Elevação da Escolaridade– Metodologia Telessala Minas Gerais.

Por fim, a terceira seção apresenta a Escola X, foco desta investigação, no município do interior de Minas Gerais. Também são demonstrados os índices de rendimento da Escola a partir de 2015 e as características do fenômeno da Evasão escolar.

## 1.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Em relação ao Ensino Médio, persistem grandes desafios, não só quanto à ampliação e diversificação da oferta, mas também relacionados à permanência e à qualidade do Ensino. Esta seção se destina à descrição de um breve histórico acerca desta etapa de ensino no Brasil e apresentação do panorama do Fluxo do Ensino Médio no Brasil. É importante mencionar que a etapa de ensino passou por constantes mudanças ao longo do tempo, sendo necessário, então, compreender o seu perfil, assim como a melhor maneira de atender às diversas demandas sociais e mercadológicas.

Uma grande questão que está presente em toda a análise do Ensino Médio é relacionada à universalização do seu acesso (BRANDÃO,2012). A Constituição de 1988 foi o ponto de partida para a reordenação legal da educação básica. Foi através dela que a Educação Básica se tornou obrigatória e gratuita a todas as crianças e jovens dos quatro aos 17 anos de idade, inclusive para os que não tiveram acesso a ela na idade própria. O artigo 208 da Constituição de 1988 afirma ser dever do Estado garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, o que demonstra o reconhecimento da importância política e social dessa etapa da Escolarização (KRAWCZYK, 2013). A Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, alterou esta redação para a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, “[...] indicando-se a intenção de estendê-lo a toda a população, medida que se refletiu no processo de ampliação da oferta do Ensino Médio, ocorrida nos anos que se seguiram.” (MOEHLECKE,2012, p. 41).

Até 2009, apenas o Ensino Fundamental era obrigatório. A expansão do Ensino Médios e inicia na década de 1990 (KRAWCZYK, 2013), mas apenas em 2009tal etapa passou a ser obrigatória. A Emenda Constitucional nº. 59 (BRASIL, 2009b) alterou o artigo 208 da CF/1988 e ampliou a faixa de obrigatoriedade e

gratuidade da educação básica, estendendo-a dos 4 aos 17 anos, incluindo, assim, o Ensino Médio na Educação Básica obrigatória. Nesse sentido, ela fortaleceu, com isso, o projeto de universalização do Ensino Médio e contribuiu para que sua especificidade, como etapa final da educação básica, fosse reforçada. (MOEHLECKE, 2012).

Tavares Júnior e Neubert (2014) afirmam que a educação brasileira ainda está se recuperando de uma “crise” de qualidade vivida nos anos 1990. No início da década de 1990, a condição de vida estava melhorando, mas a qualidade da educação estava em declínio. Essa queda na qualidade começou a diminuir na primeira década deste século, quando passou a haver crescimento. Nesse período, a expansão do Ensino Médio não significou o aumento da conclusão do nível, mas o crescimento do quantitativo de matrículas, a partir da inclusão de alunos que até então estavam fora da escola. (KRAWCZYK, 2013). Essa mensuração só foi possível, graças às séries históricas do SAEB<sup>1</sup>:

A recuperação da qualidade da educação na primeira década deste século, decorrente do avanço do desempenho médio das redes públicas, esteve associada à adoção de políticas educacionais e reformas que sempre tiveram nas avaliações em larga escala um elemento central [...] é preciso avançar mais, mais rapidamente e com mais equidade. (TAVARES JUNIOR; NEUBERT, 2014, p.43).

Morais e Alavarse (2011) consideram o sistema educacional brasileiro como excludente e ineficiente. Ou seja, ele acolhe a maioria da população em idade escolar, mas não garante a todos os alunos a permanência e a progressão. Dessa forma, é clara a necessidade de medidas que possam garantir a progressão dos estudos. A crise de eficiência do sistema Educacional Brasileiro decorre de vários problemas, sendo os mais graves a repetência e evasão ou abandono, que contribuem para aumentar as taxas de distorção idade-série. Outros aspectos problemáticos são o analfabetismo, a má qualidade de ensino e a carência de infraestrutura. Diante dessa realidade, passou a ser necessário o desenvolvimento de uma série de programas e projetos, com vistas a contribuir para a melhoria do fluxo

---

<sup>1</sup>O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, que permitem, ao Inep, realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. (INEP, 2017).

escolar. Alguns exemplos são a promoção automática e a correção da defasagem idade-série:

O efeito excludente pela limitação do acesso nos anos de 1970 foi reproduzido pelo agravamento do fluxo escolar negativo no início dos anos de 1980, anulando as conquistas de acesso. Ao longo dos anos de 1990 foram implementadas medidas para correção do fluxo escolar. (TAVARES JÚNIOR; FARIA; LIMA, 2012, p.63).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 dezembro 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, atribuindo, aos estabelecimentos de ensino, várias funções, que foram alicerçadas na prerrogativa de uma escola que seja "[...] administrativamente autônoma, mas socialmente controlada pelos pais/responsáveis e pela comunidade." (BURGOS, [2017], p.09). A LDB nº 9.394/1996 representou uma mudança na concepção da educação básica, em relação às legislações anteriores, no sentido da "[...] democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual." (KUENZER, 2010, p.854). A finalidade da Educação Básica, presente no artigo 22, é "[...] 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, 1996, p. 8). A LDB nº 9.394/1996 apresenta o Ensino Médio com o mínimo de três anos de duração, considerando esta etapa como finalização da educação básica, com objetivo de alcançar a:

Consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...]. (BRASIL, 1996, p.24).

A LDB nº 9.394/1996 traz normas obrigatórias para a Educação Básica, que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Ou seja, elas dão diretrizes de como a educação básica deve funcionar. Mas para que a educação atingisse os objetivos propostos na LDB nº 9.394/1996, eram necessárias mudanças nas estruturas educacionais em âmbito nacional. Esse processo culminou

na elaboração Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs são orientações, nas quais a escola pode se embasar, para a oferta da educação. Nesse sentido, eles apontam objetivos gerais da Educação, com vistas ao desenvolvimento da totalidade dos alunos e não só dos mais habilidosos. De acordo com os PCNs, os saberes trabalhados em sala de aula “[...] se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização e o exercício da cidadania democrática”. (BRASIL, 1997, p. 33). Portanto, eles devem indicar aquilo que deve ser garantido a todos, em uma realidade com características tão diversas, “[...] sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais”. (BRASIL, 1997, p. 36).

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxe orientações para todas as escolas do país, a fim de que elas tivessem um referencial para buscar oferecer, aos estudantes, uma educação básica de qualidade. Os PCNs têm como objetivo principal orientar os educadores, por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Nesse contexto, a meta é garantir, aos educandos, o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Em 1997, foram divulgados os PCNs de ensino fundamental para o I e II ciclos; e, em 1998, os de ensino fundamental para o III e IV ciclos. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a partir do Parecer nº15/1998 (BRASIL, 1998), regulamentam o Ensino Médio. Além disso, a partir delas, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM), em 2000.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu art. 214, que deverá ser elaborado um Plano Nacional de Educação (PNE) de duração decenal, que seja definidor de diretrizes, objetivos, metas e “[...] estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades”. (PERONI; FLORES, 2014, p.184). Além disso, ela estabelece que a elaboração do PNE deve ser em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Para atender às determinações legais, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 - 2010, previsto pela Lei nº10.172/2001 (BRASIL, 2001).

O PNE definiu diagnósticos, diretrizes e 295 objetivos e metas relacionadas ao conjunto de níveis – educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior – e modalidades de ensino – Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena –, tratando também da Formação dos Professores e Valorização do Magistério, do Financiamento e Gestão, além do Acompanhamento e Avaliação do Plano, propugnando a efetivação de uma gestão descentralizada pela via do regime de colaboração entre os entes federativos. (SOUZA, 2014, p. 150).

O Plano Nacional da Educação (PNE) deve apresentar diretrizes e metas para a educação no Brasil, trazendo uma proposta de como a educação ofertada deve estar dez anos após a sua promulgação. Estabelece, assim, metas, com iniciativas e estratégias para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. A partir do momento em que o PNE for sancionado e começar a valer, todos os planos estaduais e municipais de Educação devem ser criados ou adaptados, estando, assim, em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas por ele.

Torres e Malta (2014) afirmam que a relação de interdependência entre os planos é uma relação de planejamento estratégico nas políticas públicas, sendo esse planejamento uma das mais importantes ferramentas administrativas, pois estabelece caminhos que orientam os gestores públicos na condução das atividades. O ideal seria que o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação se completassem, levando em conta a realidade de cada estado e município. Mas, na prática, isso não ocorre de forma tão rápida e eficaz.

A partir de 2009, na tentativa de superar as dificuldades de universalização do Ensino Médio e de melhorar sua qualidade, foi lançado o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI (BRASIL, 2009a). Mesquita e Lelis (2015) destacam que o ProEMI visa apoiar o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do Ensino Médio, na busca de superação das desigualdades de oportunidades educacionais, apoiando e fortalecendo o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio não profissional, através de um Projeto de Redesenho Curricular (PRC)<sup>2</sup>(BRASIL, 2009a). Nesse sentido, busca-se a oferta significativa

---

<sup>2</sup>A PRC deve ser elaborada pelas escolas contempladas com o ProEMI, atendendo às reais necessidades das unidades escolares, promovendo melhorias significativas e garantindo o

para os jovens e a democratização desta etapa, como apontado por Moehleche (2012):

Estimulando a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens. (MOEHLECKE. 2012, p. 45).

O ProEMI é um importante instrumento para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio. Ele está relacionado ao objetivo da LDB/1996, uma vez que busca o pleno desenvolvimento do educando, desenvolvendo cidadãos crítico-reflexivos. O ProEMI também está relacionado ao PNE, voltado à universalização do Ensino Médio, prevista no Art. 208 da Constituição Federal de 1988. Para isso, o ProEMI tem por finalidade incentivar práticas pedagógicas diferenciadas, a indução de mudanças curriculares, a ampliação da carga horária e o enfrentamento da reprovação e do abandono escolar.

As metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 a 2010, foram deficientes e estavam longe de configurar uma realidade satisfatória para a Educação Brasileira. Uma das maiores deficiências foi a falta de recursos financeiros, após o veto da aplicação de 7% do Produto Interno Bruto do país para a educação, como previsto no plano. Para Davies (2002, p.117, apud SOUZA, 2014, p.152), este primeiro plano reflete “[...] muito discurso, nenhum recurso”. As metas para o Ensino Médio também não foram alcançadas, principalmente as relacionadas à questão da oferta, do atendimento, da diminuição da evasão e do abandono nesse nível de ensino (BRANDÃO, 2012).

---

direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. No PRC, devem ser indicadas as áreas de conhecimento, os componentes e os recursos financeiros envolvidos em cada ação desenvolvida pela Escola (BRASIL, 2014).



Em 22 de novembro de 2013, foi regulamentado, pela Portaria Ministerial nº 1.140, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>3</sup>. Por meio dele, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais e distrital de educação assumiram o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

Após três anos e meio do término da vigência do PNE 2001-2010, com uma nova proposta e como fruto de longa e complexa construção social, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Brandão (2012) afirma que, para resolver as questões relacionadas à oferta e evasão, o novo PNE propõe, entre outras medidas, mudanças na concepção curricular do Ensino Médio, de forma que o mesmo seja mais atraente para os jovens de nossa época.

O PNE (2014-2024) cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, reforçando a necessidade de ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação nacional. Os seus objetivos são: universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos); elevar o nível de escolaridade da população; aumentar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior; ampliar o acesso ao ensino técnico e superior; valorizar os profissionais da educação; reduzir as desigualdades sociais; democratizar a gestão; e ampliar os investimentos em educação. As metas nacionais são de responsabilidade compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e deverão ser cumpridas no período de vigência do PNE.

A meta 3 do PNE (2014 – 2024) prevê a universalização, melhoria da qualidade e flexibilização do sistema e do currículo, de forma a atender melhor às demandas da juventude. Segundo dados do Observatório do PNE, em 2015, aproximadamente 93,4% das pessoas de 4 até 14 anos estavam matriculadas no Ensino Fundamental, o que indica que o ensino fundamental obrigatório estava praticamente universalizado, no que diz respeito ao acesso.

Em relação ao Ensino Médio, no mesmo ano, 6 milhões de jovens, de 15 a 17 anos, estavam matriculados, o que representa 62,7% dos jovens. Entretanto, 1,5

---

<sup>3</sup>O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é uma proposta do Ministério da Educação e tem por objetivo oferecer formação continuada aos professores do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

milhões de jovens, nessa faixa etária, não concluíram ou não frequentaram o Ensino Médio. Isso pode ocorrer, tanto pela evasão, quanto pela reprovação, principalmente no Ensino fundamental, deixando muitos jovens nessa faixa etária retidos no Ensino Fundamental, com distorção idade/série. É, portanto, necessária a implantação de programas de correção de fluxo no Ensino Fundamental (MESQUITA; LELIS, 2015). O PNE também aborda a correção de fluxo, propondo, em sua meta 3, universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até o final da vigência do Plano. Para isso, usa como estratégia:

manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do aluno com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade. (BRASIL, 2014, p.9).

Garantir a permanência de crianças e adolescentes nas escolas passou a ser um desafio para as políticas públicas, sobretudo, porque os índices de evasão e reprovação na Educação Básica são muito altos. Nesse sentido, esses fatores contribuem para elevar a distorção idade-série. Considera-se que o aluno está em situação de distorção idade-série quando a referida diferença é de dois anos ou mais. A Tabela 1 apresenta os dados referentes à distorção idade-série no Brasil, no período de 2014 a 2017, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2017).

**Tabela 1 - Dados sobre a taxa de distorção idade/série no Brasil, entre 2014 e 2017**

ANO	Distorção idade Série (%)	
	Anos finais do Ensino Fundamental	Ensino médio
2014	27	28
2015	26	27
2016	26	28
2017	26	28

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Fundação Lemann e Meritt (2019a) e INEP (2017).

Segundo os dados do Censo Escolar (INEP, 2017) apresentados na Tabela 1, a taxa de distorção idade/série, nos anos finais do Ensino Fundamental, sofreu uma pequena redução de 2014 para 2015, passando a permanecer constante até 2017. Já no Ensino Médio, ocorreu uma pequena redução de 2014 para 2015, tendo a taxa

apresentado uma elevação, nos anos seguintes, para 28%. Posteriormente, até 2017, ela permaneceu constante. Ao analisar o primeiro ano do Ensino Médio, a taxa de distorção era de 31% em 2015, passando para 33% nos anos de 2016 e 2017. Isso significa que, em 2017, de cada 100 alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, 33 não tinham idade adequada para aquela série (INEP, 2017).

Alavarse e Mainardes (2011) constataram que, na rede pública, um a cada quatro alunos que frequentam o Ensino Médio é reprovado. De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2016), a taxa de reprovação no Ensino Médio Brasileiro é de 12,0%, e taxa de abandono, de 6,6%. Esse dado significa que 18,6% dos alunos matriculados no Ensino Médio não concluem essa etapa na idade adequada. Se considerarmos apenas o primeiro ano do Ensino Médio, a taxa de reprovação é de 17,3%. Já a taxa de abandono é de 8,6%. Portanto, 25,9% dos alunos matriculados não concluem essa etapa. Em 2016, o número de matrículas no primeiro ano do Ensino Médio era de 2.986.788(INEP, 2016), mas, em 2017, o quantitativo de matrículas, no segundo ano do Ensino Médio, foi de 2.362.706 (INEP, 2017).

Considerando esses dados, é possível afirmar que aproximadamente 21% dos alunos que iniciaram o primeiro ano, em 2016, não foram matriculados no segundo ano, em 2017. Outro fato importante é que o estudante que não conclui a série no decorrer do ano, matricula-se novamente no ano seguinte com defasagem idade-série. Dessa forma, “[...] o atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série.” (BRASIL, 2001, p.18). É importante ressaltar que, quanto maior a distorção, pior poderá ser o desempenho escolar. Segundo Krawczyk (2013):

As políticas de expansão do Ensino Médio decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização. (KRAWCZYK, 2013, p.755).

Nessa perspectiva, é necessário pensar em políticas públicas que possam reverter o problema da distorção idade/série. Uma das estratégias para combater essa realidade é a adoção de programas e projetos de correção de fluxo, que consistem em uma medida política, sendo um dos elementos aplicados, no seu processo, a aceleração de aprendizagem.

A LDB/1996 reconhece a necessidade do programa de aceleração da aprendizagem para corrigir o desfasamento no fluxo escolar, visando uma educação de qualidade. Para tanto, prevê, em seu artigo 24, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (BRASIL, 1996). Percebe-se que a correção de fluxo e o combate à defasagem idade-série, principalmente no Ensino Fundamental, estão previstos em vários dispositivos legais, mas, muitas vezes, as taxas de distorção idade/série voltam a aumentar no Ensino Médio.

Para o Ensino Médio, a LDB/1996 confere uma nova identidade, já que ele é considerado a última etapa da Educação Básica. A LDB/1996 reforça a necessidade de propiciar, a todos, uma formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. De acordo com os PCN, o currículo expressa os princípios e as metas da proposta pedagógica da escola. Tais diretrizes são flexíveis, a fim de contemplar as discussões e reelaborações quanto à realização do currículo em sala de aula. O artigo 210, da CF/1988, dá amparo para que sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum, além do respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Atendendo aos dispositivos legais, iniciou-se a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC é um documento de caráter normativo, responsável por estabelecer as aprendizagens essenciais para a melhoria da educação básica, que devem ser desenvolvidos pelos educandos durante as etapas e modalidades da Educação Básica. Porém, ela foi aprovada sem abordar as diretrizes que nortearam o ensino médio, contemplando apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para ser implementada, em âmbito local, os estados e municípios devem reelaborar os seus currículos, uma vez que a BNCC norteará os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Existe um grande debate em relação ao Ensino Médio brasileiro, principalmente no que diz respeito à necessidade de reforma curricular (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016).

A Reforma do Ensino Médio propõe uma mudança na estrutura do sistema atual desta etapa de ensino e, na visão de seus idealizadores, seria uma alternativa

ao currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga como o cotidiano dos jovens. Com a aprovação da Lei Federal nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017, a reforma do Ensino Médio se tornou algo concreto. A flexibilização curricular proposta pela reforma direciona um novo modelo de Ensino Médio, cuja estrutura será composta de uma parte comum e obrigatória a todas as escolas, definida pela Base Nacional Comum Curricular, e outra flexível (BRASIL, 2017).

Com essas mudanças na estrutura educacional atual, é esperada a flexibilização do currículo, além da ampliação progressiva da carga horária dos alunos. A reforma também aponta para a implantação da Educação Integral nesse nível de ensino, oferecendo oficinas complementares à formação do educando. Dessa forma, espera-se que o Ensino Médio aproxime, ainda mais, a escola da realidade dos alunos, frente às novas demandas profissionais do mercado de trabalho. Mas para que a reforma seja implantada, será necessária a formulação e aprovação da BNCC, que determina o currículo do Ensino Médio.

Nessa subseção, foi apresentado um breve panorama do Ensino Médio no Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, além da análise das taxas de evasão no Ensino Médio brasileiro. Foi possível identificar avanços e dificuldades, e que o Ensino Médio caminha em busca da sua expansão e consolidação (MESQUITA; LELIS, 2015). A próxima seção aborda o Ensino Médio em Minas Gerais. Nesse sentido, faz-se necessário realizar uma breve contextualização dos programas de correção de Fluxo no Estado de Minas Gerais, para compreender a manifestação do fenômeno da evasão escolar na Escola X.

## 1.2 O ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

Nessa seção, é apresentado o contexto histórico e a trajetória do Ensino Médio em Minas Gerais, além dos índices de fluxo de tal etapa de ensino no Estado, no período de 2015 a 2017. Assim como no Brasil, o Ensino Médio, em Minas Gerais, passou por várias mudanças, no que se refere à política educacional estadual. Para Tavares Júnior; Santos e Maciel (2015):

Melhorar a qualidade do ensino em Minas Gerais é um desafio fundamental, já que a educação impulsiona o crescimento da renda e do bem-estar social, contribuindo determinantemente para a ruptura da pobreza intergeracional. Entretanto, a acentuada desigualdade

regional existente no estado favorece a sustentação de heterogeneidades no acesso à educação pública de qualidade ao longo do território. (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2015, p. 246).

Com a universalização do Ensino Fundamental e o mercado de trabalho exigindo mais escolaridade, a demanda pelo Ensino Médio aumentou entre 1999 e 2002 (MELO; DUARTE, 2011). A partir desse novo cenário, foi necessária a ampliação da oferta do Ensino Médio no Estado, com o aumento do número de turmas nas escolas estaduais que já ofereciam o Ensino Médio e implantação da etapa do Ensino Médio em escolas que só ofereciam Ensino Fundamental.

Em Minas Gerais, no ano de 2002, “[...] menos da metade dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos conseguia chegar ao Ensino Médio na idade apropriada, além de não se conseguir assegurar a permanência de todos aqueles que se matriculavam nesta etapa de ensino. ” (MELO; DUARTE, 2011, p. 245). Diante desses índices, o Ensino Médio passou por uma reorganização a partir de 2003. Os alunos sem defasagem idade/série eram matriculados no Ensino Médio regular diurno. Os alunos com defasagem idade/série ou que possuíssem justificativa para não frequentar o ensino médio diurno eram matriculados no Ensino Médio regular noturno. Para corrigir a distorção idade/série, os estudantes com mais de 18 anos frequentariam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Projeto de Aceleração de Aprendizagem, ambos no horário noturno (MELO; DUARTE, 2011).

A partir de 2003, foi implantado o programa Choque de Gestão no estado de Minas Gerais, que vigorou até 2010. Para tentar alcançar as metas do projeto, foi criado o Acordo de Resultados, podendo-se considerá-lo como uma forma de gestão focada na regulação e controle, com o propósito de se obter mais eficácia e eficiência nos serviços públicos. Para Augusto (2012):

O governo do Estado propõe mudanças que têm por objetivo a modernização administrativa e a adoção de modelos empresariais de gestão, sendo tais medidas apontadas pelos dirigentes como a solução dos problemas da educação escolar, tendo em vista combater a ineficácia na prestação dos serviços. Esse modo de regulação visa reduzir os custos e sinalizar aos usuários a intenção, muitas vezes distanciada da realidade social, de melhoria da educação pública. (AUGUSTO, 2012, p.697).

Para elevar a qualidade de vida da população mineira, o Programa choque de Gestão elaborou, em 2003, o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) (MINAS GERAIS, 2003). Em 2011, o plano foi revisado e passou a trabalhar com o horizonte de longo prazo para 2030, com a preocupação de reduzir as disparidades regionais de aprendizado em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2011). Uma das estratégias propostas pelo PMDI é universalizar o acesso e ampliar a atratividade do ensino médio.

O PMDI contava com vários projetos, entre eles, o Projeto Escola Referência, implantado em 2003. O seu objetivo era melhorar a qualidade da Educação na Rede Estadual, por meio de desenvolvimento pedagógico e institucional da Escola, para buscar a ampliação e melhoria do Ensino Fundamental e universalização e melhoria do Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2004). O projeto visa à superação do fracasso escolar, por meio de uma educação de qualidade, que promova a inclusão do aluno na sociedade. Implantado em 223 escolas como piloto, em 2006, propôs um currículo fixo para o 1º ano e abriu às escolas a oportunidade de definição de currículo próprio para o 2º ano, com enfoque em 3 (três) áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, Exatas e Humanas (MINAS GERAIS, 2004).

Para orientar a organização Curricular no Estado, foram elaborados os Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Segundo a SEE/MG, os CBCs foram baseados nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Implantados a partir de 2007, eles procuram estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos da educação básica, como também as metas a serem atingidas por todos os docentes ao fim de cada etapa. O CBC é um programa curricular, integrante do projeto Escola de Referência. Ele não esgota todos os conteúdos abordados na escola, mas expressa aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender (MINAS GERAIS, 2006). As avaliações anuais do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB)<sup>4</sup> e do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)<sup>5</sup> eram elaboradas tendo como referência o CBC.

---

<sup>4</sup>O PROEB integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e visa a avaliar as escolas da rede estadual de ensino, por meio da aplicação de testes, com ciclos de verificação completos a cada dois anos (MINAS GERAIS, 2019).

<sup>5</sup>O PAAE tem o objetivo de realizar diagnósticos para entender as dimensões do sistema público de educação do Estado e buscar o seu aperfeiçoamento e eficácia (MINAS GERAIS, 2008).

Ainda em 2007, a SEE/MG desenvolveu, nas escolas estaduais, o Programa de Educação Profissional (PEP), que tinha como objetivo oportunizar a formação profissional básica para os jovens regularmente matriculados no 2º e 3º anos do Ensino Médio Regular Estadual ou 1º e 2º anos da EJA/Médio, além de concluintes das diferentes redes de ensino. Para o acesso, o aluno passava por uma avaliação. A formação foi oferecida em 72 municípios mineiros (SILVA; DORE, 2011). A política de formação profissional do PEP não respondeu adequadamente às exigências de qualificação profissional dos jovens mineiros, dado o elevado índice de evasão registrado no PEP-MG (SILVA; DORE, 2011).

O Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM) foi criado pelo estado de Minas Gerais para atender à Portaria Ministerial nº 1.140/2013, a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013). O REM apresentou uma ordenação curricular que buscou organizar os conteúdos acadêmicos e os eixos de empregabilidade, além de incentivar o desenvolvimento dos jovens para a inserção no mercado de trabalho. A ideia do projeto é atender às determinações da LDB/1996, que estabelece, como finalidade desta etapa de ensino, a formação básica para o trabalho, a cidadania e o prosseguimento nos estudos. Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017) afirmam que:

O projeto tinha por objetivo reduzir os índices de abandono e evasão, sendo três seus princípios fundamentais: ressignificação/ identidade do Ensino Médio, empregabilidade e qualificação acadêmica. Ao longo dos três anos que compõem o ensino médio, a carga horária passou das anteriores 2,5 mil horas/aula para 3,0 mil horas/aula, atendendo à proposta, do MEC. (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017, p. 182).

Ele foi implementado pela SEE/MG, no ano de 2012, inicialmente para 11 escolas da rede, localizadas na região de Belo Horizonte. Em 2013, foi expandido para 122 escolas da rede estadual e, a partir de 2014, universalizado. A Escola ofertava três áreas de empregabilidade, e o estudante deveria escolher, de maneira democrática e com a presença dos pais ou responsáveis, uma entre três áreas a serem ofertadas pela escola. Entretanto, o Programa foi interrompido no início de 2015, sem haver a conclusão para os alunos que o haviam iniciado.

A campanha Virada da Educação (VEM) é uma iniciativa da SEE/MG que tem o objetivo principal de trazer o adolescente de 15 a 17 anos que está fora da escola,



em situação de evasão, de volta aos estudos. Ademais, ela também propõe aproximar a escola do universo da juventude. Iniciada em 2014, pretende sensibilizar os jovens sobre a importância de retornar aos estudos, mostrando que a escola, hoje, no estado, busca um diálogo maior com a juventude e com seus anseios (MINAS GERAIS, 2015). Durante a campanha, as escolas devem realizar atividades para mostrar, para a comunidade, os projetos e ações que estão fazendo a diferença na vida dos estudantes e que foram desenvolvidos durante o ano. A culminância dessa atividade ocorre em um sábado letivo, simultaneamente em todo o Estado de Minas Gerais, no mês de setembro.

Em dezembro de 2018, foi sancionada a Lei nº 23.197, que institui a criação do Plano Estadual de Educação (PEE) de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018b). O Estado era um dos poucos da federação que ainda não tinham sancionado o Plano Estadual de Educação, apesar de todos os municípios já terem tido os Planos Municipais de Educação sancionados. Entre as diretrizes do Plano Estadual de Educação, estão: a universalização do direito à educação, valorização dos profissionais de educação, promoção do princípio da gestão democrática de educação pública e a respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar. Além disso, o plano prevê que o Estado deverá promover políticas de atenção integral ao estudante e de prevenção à evasão escolar motivada por preconceito ou qualquer forma de discriminação e realizar conferências. A meta 3, do Plano Estadual de Educação, possui objetivos próximos à meta 3 do PNE (2014-2024), que também prevê a:

[...] universalização do atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevação da taxa líquida<sup>6</sup> de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) até o final do período de vigência deste Plano. (MINAS GERAIS, 2018b, p.6).

Para buscar reduzir o abandono escolar, estimular a permanência do jovem na Escola e assegurar um Ensino Médio de Qualidade e vinculado ao mundo do

---

<sup>6</sup>Taxa de escolarização líquida - expressa o percentual de pessoas matriculadas em determinado nível de ensino na idade ou faixa etária teoricamente adequada a esse nível em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino. Taxa de escolarização bruta - expressa o percentual da matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino. (INEP, 2017).

trabalho, a SEE/MG buscou reorganizar o Ensino Médio no Estado. A Resolução SEE/MG nº 2.842/2016 dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. O Ensino Médio diurno permaneceu com duração de 3 (três) anos e carga horária anual de 833 horas e 20 minutos, havendo, para tanto, 05 aulas de 50 minutos cada. Já o Ensino Médio noturno, também com duração de 3 (três) anos, passou a ter carga horária anual mínima de 800 horas e 4 aulas de 45 minutos (MINAS GERAIS, 2016a). Além disso, foi estabelecido que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deveria ter duração de 01 (um) ano e meio, havendo, para isso, a organização em 03 (três) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.200 horas. Para se matricular no Ensino Médio noturno, a idade mínima é de 18 anos.

A nova organização do Ensino Médio, nas escolas estaduais, especialmente no Ensino Médio Regular Noturno e na EJA, incluiu uma nova disciplina no Ensino Médio: “Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho - DIM”. Segundo o documento orientador do Ensino Médio Noturno (2016), tal disciplina tem, por finalidade, promover a integração entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo. Além disso, objetiva propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais produtivos.

Os conteúdos da DIM são interdisciplinares, buscam o trabalho coletivo e a transversalidade e é importante ressaltar que ela é ministrada por 03 professores simultaneamente, de maneira interdisciplinar. Entretanto, os docentes não receberam nenhuma capacitação ou orientação sobre essa nova disciplina. A única orientação era o que estava determinado na Resolução SEE/MG nº 2.842/2016 (MINAS GERAIS, 2016a). É importante ressaltar, no entanto, que nem sempre a presença simultânea de vários professores na mesma turma garantia a interdisciplinaridade e o sucesso da disciplina.

Ao analisar o histórico do Ensino Médio mineiro, percebe-se a preocupação com a melhoria da qualidade da educação (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2015) e com o fluxo (MELO; DUARTE, 2011). Os dados sobre o rendimento Escolar em Minas Gerais, no período de 2014 a 2017, conforme destacado na Tabela 2, indicam uma redução da taxa de evasão, mas tal fenômeno, como um todo, possui proporções significativas, uma vez que ainda existe um grande número de crianças e jovens fora da Escola (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017).

**Tabela 2 - Dados sobre o rendimento escolar no Brasil e no estado de Minas Gerais, no Ensino Médio, entre 2014 e 2017**

	<b>Ano</b>	<b>Aprovação</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Evasão</b>
Brasil	2014	80,2	12,2	7,6
	2015	81,6	11,6	6,8
	2016	81,5	12,0	6,6
	2017	83,1	10,8	6,1
Minas Gerais	2014	79,5	12,0	8,5
	2015	79,5	13,2	7,4
	2016	79,2	13,8	7,0
	2017	80,4	12,4	7,2

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Fundação Lemann e Meritt (2019a) e INEP (2017).

Ao analisar os dados da Tabela 2, referentes ao fluxo escolar, percebe-se uma discreta redução da taxa de reprovação e da taxa de evasão, entre os anos de 2015 e 2017. Entretanto, é importante mencionar que a evasão é maior em Minas Gerais, ao se comparar os números do Brasil. Klein (2006, p.142, apud TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017, p.79) afirma que, “[...] para universalizar o Ensino Médio, e ter tempos médios esperados de conclusão reduzidos, é necessário que as taxas de repetência sejam menores que 5%, e as taxas de evasão, menores que 1%”. As taxas referentes à reprovação e evasão se encontram muito acima do que se deveria, como pode ser observado na Tabela 2.

A política de correção do fluxo no Ensino Fundamental auxilia na conclusão desta etapa e gera um aumento no número de alunos na faixa etária de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio. A adoção dessas políticas, além de trazer novamente o aluno para o processo escolar, evita que ele evada antes de concluir o Ensino Fundamental (TAVARES JUNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017). A SEE/MG, desde a década de 1990, já implementou vários projetos de aceleração da aprendizagem para a correção de fluxo, como: Travessia, Acertando o Passo, A Caminho da Cidadania, Programa Acelerar para Vencer (PAV) e, atualmente, o Projeto Elevação da Escolaridade, com a Metodologia Telessala. Todas as iniciativas buscaram melhorar o desempenho escolar dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e se encontravam com distorção idade/série de pelo menos dois anos.

Além dos programas de correção de fluxo, a SEE/MG implantou também o projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD), que auxilia os alunos

com defasagem idade/série e apresentam dificuldade de aprendizagem. Em 1998, o Programa de Aceleração da Aprendizagem se desdobrou em três projetos: Travessia, Acertando o Passo e A Caminho da Cidadania. Os três projetos eram destinados aos alunos do noturno, já que existia grande índice de distorção idade/série. O “Travessia” era destinado a alunos no 1º ciclo do Ensino Fundamental; o “Acertando o Passo”, ao segundo ciclo do ensino fundamental; e o “A Caminho da Cidadania”, ao Ensino Médio.

O programa propõe, ainda, a adoção de um currículo enxuto, compreendendo as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Ao apresentar esses projetos, pode ser verificada a continuidade do projeto de aceleração até o Ensino Médio, permitindo que o aluno continue com uma experiência pedagógica diferenciada até concluir tal etapa de ensino. A iniciativa contribuiu para aquelas pessoas que estavam muito tempo sem estudar ou estavam com grande distorção idade/série concluíssem a Educação Básica. A maioria dos alunos matriculados no programa trabalhava durante o dia, estudava à noite e se encontrava em situação de defasagem idade/série, o que poderia acarretar o abandono dos estudos se estivessem matriculados no Ensino regular.

O PAV, regulamentado pela Resolução SEE/ MG nº 1.033/2008, foi um projeto de aceleração da aprendizagem, com vistas a corrigir a distorção idade-série. O Programa era dividido em dois módulos: o PAV I, voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental e o PAV II, voltado para as séries finais do Ensino Fundamental, sendo o 1º período referente ao 6º e 7º ano, e o 2º período, ao 8º e 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Já a proposta das classes de aceleração, de um modo geral, visa também diminuir a defasagem idade-série, corrigindo o fluxo escolar, ao readaptar alunos com dois anos ou mais de repetência no ensino regular. Diferentemente do Programa de Aceleração da Aprendizagem, implantado em 1998, ao concluir o projeto, não era prevista a continuidade do programa no Ensino Médio.

Em 2016, a SEE/MG iniciou o projeto de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD), que busca promover ações que possibilitem o avanço da aprendizagem dos estudantes de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que não estejam alfabetizados e com defasagem em leitura, escrita e cálculos matemáticos. Os alunos são atendidos em grupos, fora da turma em que estão inseridos e são acompanhados por um professor alfabetizador. Os alunos que, no decorrer do

projeto, demonstrem condições de serem acompanhados pelos professores em sala, são liberados, uma vez que as deficiências apresentadas já foram sanadas com a apropriação da leitura e interpretação diária propostas pelos professores regentes. Apesar de não ser um projeto de correção de fluxo, ele auxilia os alunos que estão em distorção e apresentam dificuldades de aprendizagem.

Também com objetivo de reduzir gradativamente as taxas de distorção idade/série de escolaridade dos alunos do Ensino Fundamental, foi instituído o Projeto Elevação da Escolaridade-Metodologia Telessala Minas Gerais, que é uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Fundação Roberto Marinho (MINAS GERAIS, 2016b). A Metodologia Telessala é uma proposta sócio pedagógica voltada para o mundo do trabalho, o desenvolvimento de competências e a formação de cidadania, que viabiliza o acesso à conclusão da Educação Básica, com qualidade e em tempos flexíveis, a partir da mediação pedagógica de um professor (MINAS GERAIS, 2016bb).

A iniciativa atendeu, inicialmente, a aproximadamente 12 mil estudantes, de 15 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), sendo nesse ano implantado também na Escola X. Para participar do projeto, o aluno deveria ter entre 14 anos e 18 anos e estar com no mínimo 02 anos de defasagem idade/série. Tal programa tem como eixo principal a formação, acompanhamento pedagógico dos professores e a oferta de metodologia diferenciada, buscando garantir a continuidade do percurso escolar dos jovens que ainda não concluíram o Ensino Fundamental. A duração é de um ano letivo e possibilita a progressão continuada, como estratégia pedagógica para o melhor acompanhamento do progresso do estudante.

O Projeto utiliza metodologia própria, com material didático e pedagógico, além de ser unidocente. O professor regente de turma recebe capacitações, no decorrer do ano, para poder trabalhar com a metodologia do projeto e com o material didático diferenciado. A sala de aula deve possuir televisão e aparelho de DVD para as vídeo-aulas e os alunos não levam nenhum material para casa. As tarefas são realizadas dentro da sala de aula, com agrupamentos de alunos. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, o projeto é dividido em três módulos e cada um trabalha um eixo temático. Na etapa I, é estudado “O ser humano e sua expressão”, com foco nos componentes curriculares: língua portuguesa, ciências e educação física. Já na II, o eixo “O ser humano interagindo com o espaço” trabalha prioritariamente geografia, matemática e ensino religioso. O

tema do módulo III é “O ser humano em ação e sua participação social”, no qual são enfatizadas as disciplinas de história, língua estrangeira moderna - inglês e arte. A cada etapa, os componentes curriculares são abordados a partir de teleaulas, que duram, em média, 15 minutos, além de haver atividades orais, escritas, de leitura e práticas, coletivas e individuais, adequadas às dúvidas surgidas em sala de aula. Em 2017, ocorreu a ampliação do projeto, que passou a atender a 20.576 alunos de todas as 47 regionais, contemplando 904 escolas estaduais de 486 municípios mineiros. O quadro 1 apresenta as características dos Programas de Correção de fluxo, implantados desde 1998 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

**Quadro 1– Comparação dos programas de correção de fluxo implantados em Minas Gerais a partir de 1998**

<b>Programa</b>	<b>Projeto</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Metodologia</b>
Programa de Aceleração da Aprendizagem (1998)	Travessia - Resolução SEE/MG nº 9.298/1998	Anos iniciais (1º ciclo) do Ensino Fundamental e no mínimo 14 anos	4 períodos de 100 dias, sob o regime de progressão continuada, reduzindo o currículo para oferecer o curso completo em apenas 2 anos
	Acertando o Passo - Resolução SEE/MG nº 8.287/1998	Anos finais (2º ciclo) do ensino fundamental 1º e 2º períodos: mínimo 14 anos 3º e 4º períodos: mínimo 15 anos	4 períodos de 100 dias, sob o regime de progressão continuada, reduzindo o currículo para oferecer o curso completo em apenas 2 anos
	A Caminho da Cidadania - Resolução SEE/MG nº 9.433/1998	Ensino Médio	Dava sequência ao projeto Acertando o Passo, reduzindo o Ensino Médio em apenas um ano e meio (três períodos letivos). Essa proposta determinou 400 módulos-aula a cada período e utilizou a dinâmica da progressão continuada.
Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer":  Resolução SEE/MG nº 1.033/2008.	<b>Aceleração I</b> - para os alunos dos anos iniciais.  <b>Aceleração II</b> -para os alunos dos anos finais: <b>1º período:</b> correspondente ao 6º e 7º anos do ensino fundamental;  <b>2ºperíodo:</b> correspondente ao 8º e 9º anos do ensino fundamental	Os alunos da aceleração I e II, ao superarem a distorção idade/ano de escolaridade, serão integrados às turmas regulares do ensino fundamental.  Cada período (anos iniciais e finais do ensino fundamental) era composto por 200 dias letivos anuais, com uma carga horária de 800 horas.  Professores regentes de aulas.	
Projeto Elevação da Escolaridade  Resolução SEE/MG nº 2.957/2016.	Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, com pelo menos 02 anos de defasagem idade/série e idade entre 14 anos e 18	O projeto contava com 200 dias letivos anuais, com uma carga horária de 800 horas;  Ao final do ano letivo, o aluno aprovado no projeto teria a conclusão do Ensino Fundamental e deveria ser matriculado no Ensino Médio Regular.  Vídeo aulas com 15 minutos de duração.  Professores regentes de turma	

Fonte: Elaborado pela autora, com base na legislação mineira

Nos projetos de correção de fluxo apresentados, foram encontrados pontos positivos e negativos, comuns em todos eles. Em relação os pontos positivos, destaca-se que a correção de fluxo permite que o aluno continue a sua trajetória escolar, já que, muitas vezes, vários episódios de retenção podem levar ao abandono dos estudos. Ao participar dos programas, a autoestima dos alunos é resgatada (GOMES, 2005). Pedrosa e Sanfelice (2005) afirmam que as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos foram inúmeras. Uma das dificuldades percebidas foi a formação, que sempre ocorreu concomitante à oferta do projeto. Diante disso, os professores, acostumados a trabalhar com as séries, se viam diante de uma nova modalidade de ensino, sem material didático e preparação prévia. Ao implantar um programa de correção de fluxo, a defasagem, em um primeiro momento pode diminuir. Entretanto, ao retornar para o Ensino Regular, caso o aluno seja exposto às mesmas experiências anteriores à correção de fluxo, pode ser que ele volte a apresentar defasagem idade-série (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2017). O tempo reduzido e o currículo extenso também foram outros pontos negativos listados, já que os alunos geralmente concluem os projetos com defasagem, em relação ao conteúdo da série. O enxugamento dos currículos pode ser uma forma de parecer que as pessoas estão aprendendo mais. Para Pedrosa e Sanfelice (2005):

O “enxugamento” dos currículos é um verdadeiro desrespeito à sociedade mineira, visto que compromete a formação da aprendizagem de seus jovens e atinge a classe pobre a qual representa o público alvo desses projetos. (PEDROSA; SANFECILE, 2005, p.10).

Após o breve histórico do Ensino Médio em Minas Gerais, foram apresentados os programas de correção de fluxo implantados no Estado desde a década de 1990, dando ênfase ao Projeto Elevação da Escolaridade-Metodologia Telessala Minas Gerais, objeto de interesse deste trabalho. A apresentação dos dados referentes ao Ensino Médio em Minas Gerais e dos indicadores de Fluxos do Estado auxiliará na compreensão do fluxo na Escola X, apresentado na próxima seção.



### 1.3 O FLUXO ESCOLAR NA ESCOLA X

Nesta seção, será apresentado o município em que se localiza a Escola X, foco desta investigação, bem como os dados referentes ao fluxo Escolar nesta unidade de Ensino. Serão utilizados dados de frequência escolar (obtidos através dos diários de classes dos professores- DED); taxas de evasão, obtidas através do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e Sistema de Monitoramento da Aprendizagem- CAEd; além da análise do perfil dos alunos (ficha de matrícula). Por fim, serão também apresentados dados do Regimento Escolar, Projeto político Pedagógico da Escola, Censo Escolar e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados analisados se referem aos anos de 2015 a 2017.

A população estimada para 2018 é de 5.087 habitantes (IBGE, 2010), o que o caracteriza como um município de Pequeno Porte, ou seja, com menos de vinte mil habitantes. A densidade demográfica é de 09,95 habitantes por km<sup>2</sup>, e sua área territorial é de 492,91Km<sup>2</sup> (IBGE, 2010). Considerado um grande produtor de grãos, a produção agropecuária municipal, em 2017, movimentou R\$55,7 milhões de reais com milho e feijão (em grãos) e R\$20 milhões de reais com a produção de leite (MINAS GERAIS, 2019b). A principal fonte de renda do município é a agricultura. Além disso, a composição setorial do PIB aponta que aproximadamente 58,4% da renda do Município é proveniente da agricultura, 16,2% da indústria e 25,5% de serviços (IBGE,2016). Como apontado por Krawczyk (2013), existe um grande desafio para as escolas que estão situadas longe dos grandes centros e com atividade rural (2013, p.767). “Não pode esquecer-se da importante presença da atividade rural nos municípios brasileiros e da pequena ou quase inexistente atenção educacional nessas regiões, principalmente no que se refere ao ensino médio”.

O Plano Municipal de Educação (PME) foi aprovado em 2015. Após a sua aprovação, a Conferência Municipal de Educação foi realizada apenas em 10 de novembro de 2017. As metas do PME do Município são idênticas às do PNE (2014 – 2024). Algumas metas já deveriam ter sido consolidadas, mas isso não ocorreu. Para Torres e Malta (2014), um Plano de Educação deve se tornar um plano vivo, para nortear as ações dos gestores da educação, ao mesmo tempo em que deve ser alimentado pelas propostas dos cidadãos, além de estar em consonância com as propostas federais e estaduais em regime de colaboração entre os entes federados.

A Escola X é a única escola estadual do Município, sendo também a única a oferecer os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no município, atendendo a alunos da zona rural e urbana. Por ser a única escola do município, atende várias classes sociais, ou seja, o atendimento dessa instituição é heterogêneo. Foi criada em dezembro de 1965, com a denominação de Ginásio Estadual X, ofertando os anos finais do Ensino Fundamental. Seu funcionamento foi autorizado em 25 de março de 1966 e passou a ser denominada de Escola X, conforme dados extraídos da ata solene de instalação do Ginásio. Em 1987, foi autorizado o funcionamento do Ensino de 2º Grau, sem habilitação profissional, hoje, Ensino Médio. A Escola funcionava em uma casa adaptada, com salas pequenas e turmas de no máximo 20 alunos. Em 11 de fevereiro de 2016, após autorização da SEE/MG, a instituição passou a funcionar no novo prédio, construído com a finalidade de abrigar as instalações escolares com muitos ambientes educativos, que favorecem significativamente a aprendizagem dos nossos alunos.

Em relação à estrutura, trata-se de um prédio novo, com toda a acessibilidade necessária para seus alunos. A Escola possui 10 salas de aulas amplas e arejadas, Biblioteca, laboratório de Física e Química, laboratório de Ciências/Biologia, sala de informática, central de línguas (também utilizada como sala audiovisual), sala de professores, secretaria, sala de vice direção, sala para Direção, refeitório coberto, cozinha, quadra coberta, vestiários, banheiros adaptados e rampa de acesso.

Atualmente, o corpo docente é composto por servidores habilitados nos conteúdos que lecionam, sendo 22 servidores efetivos e 15 designados. A Escola conta com 01 diretora, 01 Vice-diretora, 01 secretárias, 04 Auxiliares Técnicos de Educação, 02 Especialistas em Educação (supervisoras), 02 Professoras no Uso da Biblioteca, 01 Professora da Sala de Recurso, 01 Professora de Apoio e 08 Auxiliares de Serviço da Educação Básica.

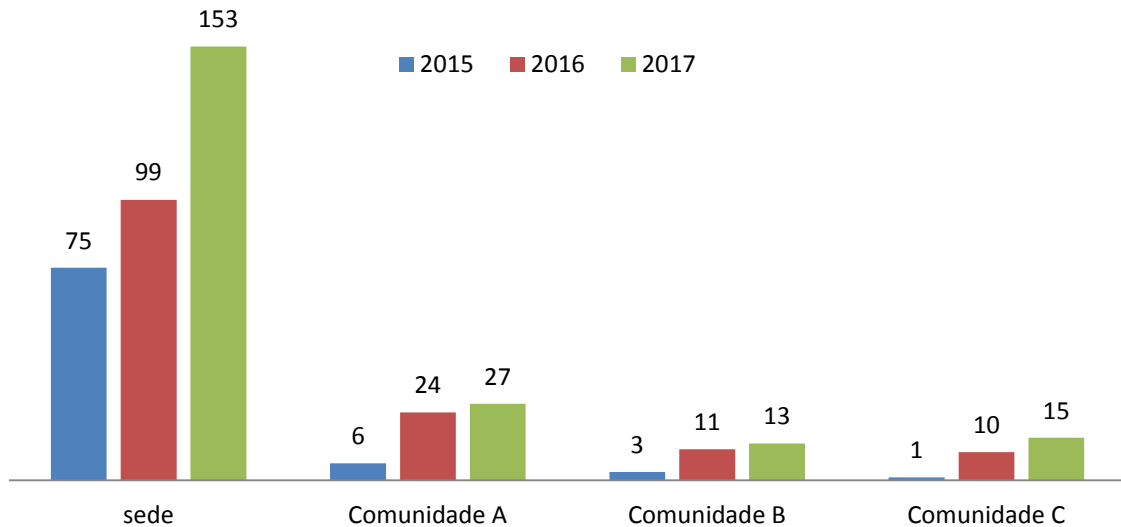
Uma das propostas da Escola é valorizar a participação da família na Escola. Percebe-se a importância dessa relação escola/família para o bom desempenho escolar do aluno, já que, como apontado por Nunes (2017), a “[...] escola e família são instituições sociais que encerram o poder de, a partir do presente, projetar a futura posição social dos indivíduos.” (NUNES, 2017, p.18). Nesse sentido, a família precisa ter voz nas decisões da Escola, devendo ser ouvida. Dessa forma, não pode ser figurante, já que, caso não seja ouvida, acaba por se afastar da Escola (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2017).

A escola promove bimestralmente reuniões com pais/responsáveis dos alunos de todas as turmas, com o objetivo de informá-los sobre o rendimento e o desenvolvimento de seus filhos ao longo da etapa. O desenvolvimento dos alunos deve ser acompanhado de perto, de forma simples e direta pelos atores (familiares, professores, redes, etc.) (TAVARES JÚNIOR, NEUBERT, 2017). A presença das famílias na escola é mais expressiva no Ensino Fundamental, havendo pouca participação no Ensino Médio.

A análise das listas de presença, por exemplo, aponta que cerca de 80% dos responsáveis presentes nas reuniões de pais possuem filhos matriculados no Ensino Fundamental, e aproximadamente 20% possuem filho matriculados no Ensino Médio. Além disso, havendo necessidade, os responsáveis são convocados pela supervisão ou direção a comparecerem à escola para tratarem de assuntos específicos, como, por exemplo, o comportamento inadequado e baixo rendimento escolar. A maioria das famílias que residem na Zona Rural não têm condução para comparecer às reuniões da Escola, que, geralmente, são realizadas à noite.

Desde 2016, são realizadas reuniões com pais e responsáveis nas comunidades Rurais para valorizar a parceria escola/família. Durante os encontros nas comunidades rurais, atingiu-se quase a totalidade das famílias, de acordo com as atas das reuniões, conseguindo 95% presença dos pais ou responsáveis. Na sede da Escola, as reuniões são realizadas ao final de cada bimestre, nas terças feiras, às 18 horas. Além disso, nas Comunidades Rurais, elas acontecem geralmente nas sextas, sábados ou domingos, às 19 horas. Através da verificação das listas de presenças e das atas das reuniões de pais e mestres, constatou-se que a presença dos pais nas reuniões na sede também aumentou, crescendo cerca de 50% de 2016 até 2018. O gráfico 1 apresenta a participação das famílias nas reuniões de responsáveis da Escola X.

**Gráfico 1- Participação da família nas reuniões de responsáveis e mestres da Escola X, entre 2015 e 2017**



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas listas de presença dos pais ou responsáveis da Escola X”.

O aumento da frequência, apresentado no gráfico 1, pode ser atribuído à adequação dos horários das reuniões para o período da noite, já que muitos trabalham durante o dia. A relação escola/família garante ao aluno a consolidação de competências e habilidades para a formação integral do indivíduo:

[...] a escola pode dar aos indivíduos capacidades e habilidades para uma vida produtiva, por outro, a família provê ao indivíduo disposições e hábitos que constituem condições fundamentais para o sucesso escolar. (NUNES, 2017, p.24).

Em 2017, a participação das famílias dos treze alunos reprovados ou que evadiram foi muito baixa. Os responsáveis por cinco alunos que foram reprovados não compareceram à escola para saber os resultados, mesmo sendo convocados em carta. Durante o período de matrículas, os responsáveis por 8 alunos não compareceram para realizar a renovação da matrícula dos alunos, sendo necessária a intervenção do Conselho Tutelar para que fosse feita a rematrícula.

A escola tem parceria com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), Conselho Tutelar, Secretaria Municipal de Educação e Polícia Militar. Ademais, está inserida no bairro Cidade

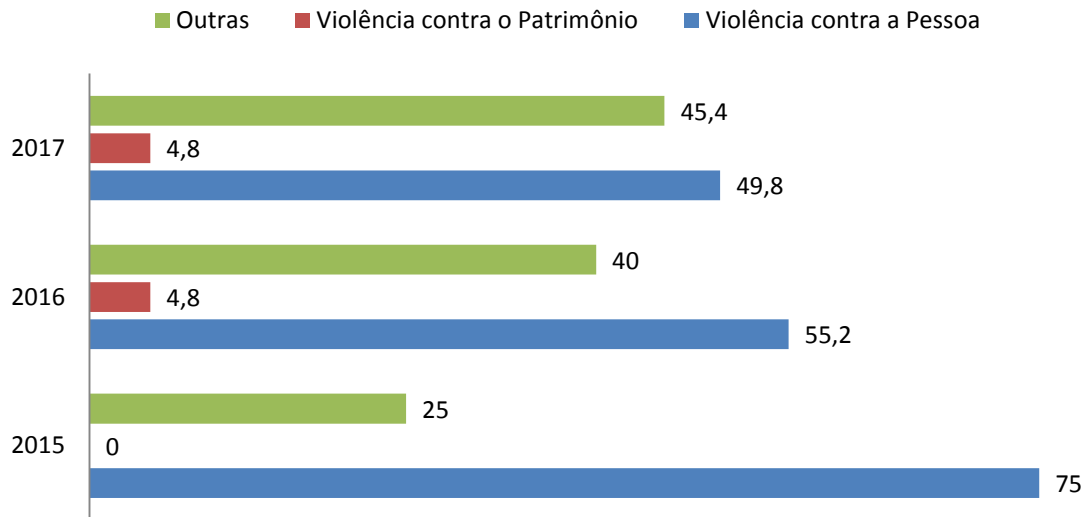
Nova. Aproximadamente 21% das famílias contam com o programa bolsa-família, e as alternativas de lazer são praticamente inexistentes. Por isso, há o apoio permanente da escola. Segundo o Relatório de Informações Sociais (2018)<sup>7</sup>, em novembro de 2018, o total de beneficiários do programa no Município era de 217, sendo que 174 beneficiários do programa, acompanhados pela educação, possuem entre 6 a 15 anos; e 43 possuem, entre 16 e 17 anos. Ainda segundo o relatório, existem 6 alunos com frequência abaixo da exigida pelo programa.

Além disso, a Escola participa do Programa Saúde na Escola (PSE), em parceria com o NASF, no qual são desenvolvidas ações relacionadas às políticas de saúde e educação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira. No que diz respeito à violência no âmbito da escola, seja física ou verbal, o índice tem diminuído gradativamente no decorrer dos últimos anos. A escola vem desenvolvendo projetos sobre o tema juntamente com a comunidade. O gráfico 2 foi elaborado de acordo com os registros no “livro de ocorrência da Escola X” e retrata a porcentagem de registro de violência entre os anos de 2015 e 2017. Os registros foram agrupados em três categorias: Violências contra a pessoa; violência contra o patrimônio; e outras (SILVA, 2017). A categoria violência contra a pessoa engloba agressões físicas e verbais, ameaças, automutilação, entre outras. A violência contra a pessoa pode ocorrer entre aluno/aluno, aluno/professor, aluno/funcionário. A violência contra o patrimônio está relacionada a danos causados aos bens móveis e imóveis, incluindo furtos, roubos, pichações, depredações, etc. A categoria outras envolve porte de armas, utilização de celular dentro da escola, uso de drogas lícitas e ilícitas dentro das dependências da Escola, entre outras (SILVA, 2017).

---

<sup>7</sup>O Relatório de Informações do Bolsa Família e Cadastro Único (2019) apresenta dados mais recentes de gestão de cada município e estado, tais como famílias e pessoas no Cadastro Único, famílias atendidas pelo Bolsa Família. De acordo com o Relatório de Informações Sociais (2018), O Cadastro Único para Programas Sociais reúne informações socioeconômicas das famílias brasileiras de baixa renda – aquelas com renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa.

**Gráfico 2- Porcentagem de registro de violência na Escola X, entre os anos de 2015 e 2017**



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos registros no “livro de ocorrência da Escola X”.

Ao analisar os gráficos, percebe-se que eventos relacionados à agressão vêm diminuindo no decorrer dos anos, uma vez que houve uma redução de 34% dos casos entre 2015 e 2017. Qualquer evento que necessita da intervenção da Direção é registrado em livro próprio. O número de registros dos eventos também diminuiu, já que, em 2015, foram registrados 45 episódios, em 2016, 37 episódios e, em 2017, 31 episódios. Esses dados representam uma redução de aproximadamente 31% dos casos de violência. A parceria com o CRAS é muito importante, pois os alunos são orientados pelo serviço psicológico e de assistência social do CRAS. Além disso, são realizadas rodas de conversa com os alunos sobre *bullying*, consumo de substâncias entorpecentes, valorização da vida (campanha de prevenção ao Suicídio – Setembro Amarelo).

A Escola possui o Plano de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, que é a materialização dos eixos do Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, através da Resolução SEE nº3.685/2018 (MINAS GERAIS, 2018a), e tem por objetivo apresentar estratégias para a prevenção e o enfrentamento às violências no espaço escolar.

Até 2017, a escola funcionava em três turnos. No matutino e no vespertino, era ofertado o Ensino Regular, com os anos finais do Ensino Fundamental, incluindo

a Telessala e Ensino Médio. Já no noturno, era ofertada EJA – Ensino Fundamental, EJA Médio e Curso Normal / Magistério para Educação Infantil. Em 2018, a Escola está funcionando em 02 turnos: matutino e vespertino, ofertando apenas o Ensino Regular (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e sala de recursos. Com a conclusão, em 2017, do 3º Período EJA Médio, 3º Período do Curso Normal/Magistério para Educação Infantil e do 4º Período EJA Fundamental - Anos Finais, não ocorreu formação de turmas para o noturno.

De acordo com dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), a Escola X conta hoje com 459 discentes, sendo 250 matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 209 matriculados no Ensino Médio. A média de alunos por turma é 29. A Tabela 3 apresenta o quantitativo de alunos por turno da Escola em 2017 e 2018.

**Tabela 3 - Número de alunos da Escola X por turno e etapa de ensino em 2017 e 2018**

Turno ANO	Matutino		Vespertino		Noturno		
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA (Ensino Fundamental)	EJA (Ensino Médio)	Curso Normal
2017	120	146	109	46	18	12	31
2018	108	185	142	24	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Simade (MINAS GERAIS, 2018c).

Como o foco deste estudo é a permanência dos alunos no primeiro ano do Ensino Médio, destacaremos a composição social desta etapa de escolarização. Em relação ao gênero (MINAS GERAIS, 2018c), 49,24% dos alunos matriculados no primeiro ano da escola são do sexo feminino, e 50,76%, do masculino. Considerando o núcleo familiar, 35,02% dos alunos matriculados no Ensino Médio da escola são monoparentais (MINAS GERAIS, 2018c).

Para analisar o contexto social dos alunos, os questionários que fazem parte da Prova Brasil e são respondidos pelos alunos são uma excelente fonte de informação, já que são muito ricos em informações. Quanto aos grupos raciais, com base nos questionários contextuais da prova Brasil (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT, 2019b), 51% dos alunos se autodeclararam brancos; 22%, pardos; 19%, negros; e 8% responderam que não sabiam.

Em relação à escolaridade dos pais, 98% das mães sabem ler, entretanto, 47% dos alunos não sabem o nível de escolaridade de sua mãe. Segundo os dados

do Questionário (2015), 17% dos alunos responderam que sua mãe não completou os anos iniciais do Ensino Fundamental; 17% concluíram o Ensino Fundamental; 16%, o Ensino Médio; e 5% possuem curso superior.

Quanto à escolaridade dos pais, 89% dos alunos responderam que o pai sabe ler. Em relação à conclusão do Ensino Fundamental, 22% dos alunos responderam que o pai não concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental; 16% concluíram o Ensino Fundamental; 11%, o Ensino Médio; 3% possuem curso superior; e 46% dos estudantes responderam que não sabem a escolaridade do pai (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT, 2019b). Ao serem questionados sobre o incentivo à leitura, 86% dos alunos responderam que os pais/responsáveis incentivam a leitura, 22% não frequentam a biblioteca e 3% responderam que a escola não possui biblioteca. Por hipótese, os pais mais escolarizados tendem a influenciar positivamente os filhos ao longo de sua trajetória escolar, apoiando e auxiliando na aprendizagem dos filhos (TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015).

Analisando a extensão familiar, apenas 6% vivem com duas pessoas em casa; 22% dos alunos moram com 3 pessoas; 24%, com 4 pessoas; 28%, com 05 pessoas; e 20% vivem com 6 ou mais. O número de filhos e a extensão familiar são as variáveis relacionadas ao capital social das famílias, já que famílias com maior número de filhos tendem a ter menor capital social disponível (TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015).

Mais uma vez, é importante evidenciar a importância de tais fatores, já que “[...] o capital econômico e cultural dos pais é convertido em condições mais ou menos favoráveis à socialização das crianças, funcionando como um filtro para esses outros capitais.” (SILVA; HASENBALG, 2002, p. 69).

Quanto mais filhos a família possui, principalmente em idade escolar, menor deverá ser a distribuição do tempo, energia e atenção prestada pelos pais. Em relação ao núcleo familiar, 35,02% dos alunos matriculados no Ensino Médio possuem famílias monoparentais (MINAS GERAIS, 2019c). Ao considerar os alunos que participaram da Telessala, entre 2016 e 2017, 14 alunos possuem família monoparental, sendo 01 chefia masculina, e 13 com chefia feminina. Além disso, em duas dessas famílias, a chefia feminina é a avó. É importante mencionar que 12 alunos são de famílias nucleares, sendo que 01 aluno mora com o irmão e esposa, e 03 com a mãe e padrasto.



Os dados do Censo Escolar (INEP, 2016) indicam que a taxa de distorção idade série no Brasil é alta, uma vez que, nos anos finais do Ensino Fundamental, de cada 100 estudantes, 26 não estão na série adequada para sua idade. No Ensino Médio, de cada 100 alunos, 28 estão fora da faixa etária adequada para a série. A tabela 4 apresenta os dados referentes à distorção idade série nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de 2015 e 2017:

**Tabela 4 - Dados sobre a Distorção Idade/série nos anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em 2015 e 2017**

ANO	2015(%)		2016(%)		2017(%)	
	E.F.(anos Finais)	Ensino Médio	E.F.(anos Finais)	Ensino Médio	E.F.(anos Finais)	Ensino Médio
Brasil	26	27	26	28	25,8	28,2
Minas Gerais	22,27	26,59	22,71	27	19,58	27
SRE $\Omega$	22,26	25,76	22,59	24,42	-----	----- <sup>1</sup>
Escola X	30,5	17,77	25,85	23,03	16,1	33,8

1 - Os dados de 2017 referentes a SRE ainda não foram divulgados.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Inep (2017) e Sistema de Monitoramento CAEd (2019).

A observação dos dados, relacionados ao Ensino Fundamental, apresentados na Tabela 4 confirma que as taxas da Escola X, em 2015, são mais altas que as taxas da SRE  $\Omega$  de Minas Gerais e do Brasil, o que nos indica que os alunos não estão concluindo o Ensino Fundamental na idade adequada. Já no Ensino Médio, entre 2015 e 2016, as taxas da Escola são menores que as taxas da SRE do Estado e do Brasil.

Um fato que pode contribuir para essa taxa de distorção seja menor no Ensino Médio do que no Ensino Fundamental na escola pode estar ligada à evasão escolar. Muitas vezes, alunos que apresentam distorção no Ensino Fundamental, ao chegarem ao Ensino Médio, abandonam os estudos, fazendo com que, aparentemente, a taxa de distorção idade/série diminua no estabelecimento de ensino. Diante dessa situação, a escola passou a participar de projetos de correção de Fluxo da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Em 2017, a taxa de distorção no Ensino Fundamental teve uma redução significativa, o que podemos relacionar ao programa de correção de fluxo ofertado pela Escola, que diminui a repetência e melhora a eficiência do sistema (TAVARES JÚNIOR; VALLE; MACIEL, 2015). Em contrapartida, a taxa de distorção no Ensino Médio aumentou quase 10%, em relação ao ano de 2016. No que se refere ao

rendimento dos alunos, a Tabela 5 apresenta as taxas de rendimento da Escola X no Ensino Fundamental e Médio entre os anos de 2015 a 2017.

**Tabela 5 - Dados sobre o rendimento da Escola X, nos anos Finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), entre 2015 e 2017**

	Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono	Transferência/Outros
EF	2015	89,62	2,2	2,2	5,98
	2016	94,24	0,68	3,4	1,7
	2017	89,58	3,29	1,59	6,63

**Tabela 5 - Dados sobre o rendimento da Escola X, nos anos Finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), entre 2015 e 2017**

	Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono	Transferência/Outros
EM	2015	85,79	0,51	7,61	6,09
	2016	89,89	0	6,18	3,93
	2017	86,01	2,83	5,17	5,86

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Simade (MINAS GERAIS, 2018c).

Ao analisar o rendimento da escola, na tabela 5, verifica-se que há alto índice de aprovação, e uma pequena taxa de reprovação. No Ensino Fundamental, um dos motivos da alta taxa de transferência, no ano de 2017, pode ser a transferência dos alunos que concluem o 9º ano do Ensino Fundamental na Escola X e passam a estudar na Escola Família Agrícola, que fica em outro município. No ano de 2017, foram 4 transferências, o que representa 6,35% da turma. Essa situação se repetiu no primeiro ano do Ensino Médio: os pais realizam a matrícula do filho e, após conseguirem a vaga na Escola Família Agrícola, solicitam a transferência. Em 2017, foram 6 transferências de alunos do primeiro ano do Ensino Médio para a Escola Família Agrícola, o que representa 6,67% da turma inicial. Em 2018, o total de transferências diminuiu expressivamente no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a taxa de abandono ainda é muito expressiva, mesmo tendo apresentado uma queda nos últimos anos. Essa taxa de evasão pode ser uma das causas do alto índice de distorção idade/série no Ensino Médio, já que a Escola é a única do Município que oferece essa modalidade de Ensino. Portanto, os alunos que retomam seus estudos, retornam para a instituição.

Para buscar a correção de fluxo escolar, em 2009 e 2010, a Escola desenvolveu o Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer" (PAV) - Anos Finais do Ensino Fundamental, organizado em dois períodos: o 1º

período de aceleração, para estudos correspondentes ao 6º e 7º anos; e o 2º período de aceleração, para estudos correspondentes ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. O projeto era destinado aos alunos que apresentam, pelo menos, dois anos de distorção idade/ano de escolaridade. Ao superarem a distorção idade/ano de escolaridade, eram integrados às turmas regulares do ensino fundamental. A taxa de distorção idade/série teve redução no período do projeto, mas voltou a aumentar nos anos seguintes.

A Escola X apresentava, em 2016, grande taxa de distorção/idade, principalmente no 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo superior à taxa da Superintendência Regional de Ensino  $\Omega$  e de Minas Gerais, conforme se observa na Tabela 6.

**Tabela 6–Percentual de alunos que apresentam distorção Idade Série na Escola X, nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2016**

Série	Minas Gerais (%)	SRE – $\Omega$ (%)	Escola X(%)
6º ano – EF	19,93	17,63	5,45
7º ano – EF	21,8	21,18	30,77
8º ano – EF	25,26	27,41	33,72
9º ano – EF	23,63	23,36	26,67

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Simade (MINAS GERAIS, 2018c).

A Escola X participou do projeto de Elevação da Escolaridade – Telessala, nos anos de 2016 e 2017, como ação da Secretaria de Estado da Educação para buscar realizar a correção de fluxo no Ensino Fundamental. O motivo para a implantação do projeto é que a Escola contava com alto índice de distorção idade/série para esse nível de Ensino, como apresentado na Tabela 6. Em 2016, a Telessala contava com 13 alunos que concluíram o Ensino Fundamental e, em 2017, foram matriculados no primeiro ano do Ensino Médio. Já em 2017, a Telessala contava com 14 alunos. Em 2018, não houve demanda para a formação de turma, o que pode indicar que a defasagem idade série foi sanada nos anos finais do Ensino Fundamental.

A Tabela 7 apresenta a série em que os alunos estavam matriculados antes de serem remanejados para a Telessala.

**Tabela 7 - Série de origem dos alunos matriculados na Telessala - Escola X, em 2016 e 2017**

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
<b>2016</b>	1	1	9	2	13
<b>2017</b>	0	1	7	6	14

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Simade (MINAS GERAIS, 2018c).

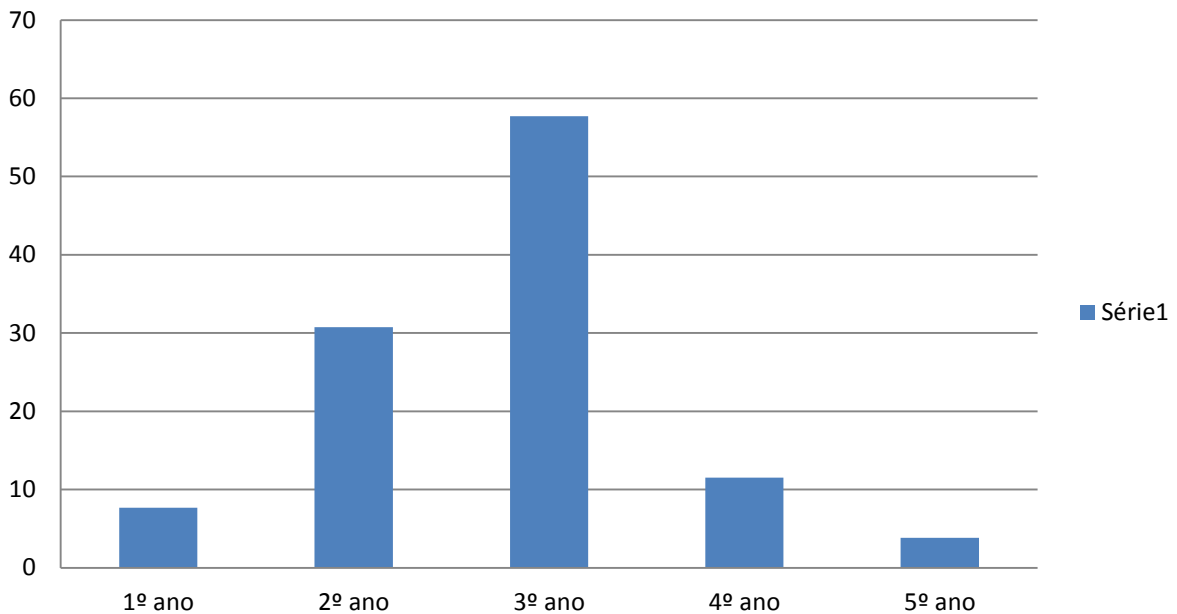
Como podemos observar, em 2016, a Telessala foi formada por alunos oriundos de todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental. Vale destacar que o aluno que estava matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental e participou do Programa de correção de fluxo foi matriculado no 1º ano do Ensino Médio, após a conclusão do projeto. Independente da série que o aluno frequentava no Ensino Regular, o conteúdo didático foi o mesmo para todos os alunos, não levando em conta as defasagens apresentadas, nem os conhecimentos prévios de cada aluno.

O estudo das trajetórias permite compreender melhor a evasão e comprovar que a defasagem idade/série representa uma grande dificuldade de progressão dos estudos e está diretamente relacionada ao ingresso tardio, abandono da escola e repetência (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017). A observação da trajetória dos alunos matriculados na Telessala, nos anos de 2016 e 2017, mostra que a grande parte da retenção escolar ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com maior incidência no 3º ano do Ensino Fundamental.

A reprovação, nos anos iniciais, possui ápice no início do segundo ciclo e isso é um determinante para o baixo rendimento escolar (TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015). Dos alunos matriculados no programa, três alunos não frequentaram a fase introdutória, além de terem reprovações ao final do segundo ciclo. Infelizmente, existe uma diferença entre o desempenho dos alunos que não cursaram a pré-escola (TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015).

O gráfico 3 apresenta as reprovações dos alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio da Escola ao longo do Ensino Fundamental. Nele, pode - se constatar o alto número de reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental:

**Gráfico 3 – Porcentagem de reprovações nos anos iniciais, experimentadas pelos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio da Escola X em 2018**



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Simade (MINAS GERAIS, 2018c).

Em 2017, os treze alunos que frequentaram o projeto no ano anterior foram matriculados no Ensino Médio Regular Diurno. Ao chegarem ao Ensino Médio, os discentes que frequentaram o projeto se deparam com uma metodologia diferente da Metodologia Telessala. No referido ano, os alunos foram matriculados em três turmas: A (37 alunos), B (28 alunos) e C (25 alunos). A turma A funcionava no turno matutino, e as turmas B e C, no vespertino. Os discentes que participaram do projeto foram matriculados nas turmas A e B, devido ao transporte escolar ser apenas no 1º turno. Logo, alunos que utilizavam o transporte foram matriculados na turma A, e os que residiam na zona urbana, na turma B.

Alunos oriundos dos projetos de correção de fluxo possuem chances menores de percorrer o caminho escolar do que alunos matriculados no Ensino regular (Calafate e Costa, 2015). Em 2017, a taxa de Evasão no primeiro ano do Ensino Médio da Escola X passou para 10,4%. Dos noventa alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio em 2017, 66 alunos foram aprovados. Destes, cinco foram aprovados com progressão parcial em pelo menos uma disciplina, sendo um deles egresso do Projeto Telessala. Além disso, dos cinco alunos que foram reprovados, três frequentaram a Telessala em 2016, e dois, o Ensino Fundamental regular.

No que se refere aos alunos que deixaram de frequentar as aulas, 01 discente foi reprovado por frequência e foi realizada a reclassificação, pois sua frequência foi inferior a 75% (MINAS GERAIS, 2012). Duas alunas que evadiram eram gestantes e não retomaram os estudos após o nascimento dos filhos. Ademais, dois discentes completaram 18 anos no decorrer do ano e deixaram de frequentar as aulas. Ao final do ano, sete alunos deixaram de frequentar as aulas. Destes, três são oriundos da Telessala (2016), o que representa uma taxa de evasão de aproximadamente 23,08% da turma de origem. Dos sete alunos que abandonaram os estudos em 2017, quatro estão cursando novamente o 1º ano do Ensino Médio em 2018. Esses dados foram sintetizados na Tabela 8.

**Tabela 8 – Rendimento Escolar da Primeira Série do Ensino Médio, da Escola X, no ano de 2017**

Status	Quantidade	%	Descrição
Aprovados	66	77,7	61 aprovados 05 aprovados com progressão parcial (01 Telessala)
Reprovados	05	5,9	03 –Telessala 02 Ensino Fundamental Regular
Deixou de frequentar	07	8,2	03 –Telessala 02 – alunas (gestantes) 02 alunos completaram 18 anos no decorrer no ano de 2017
Transferidos para outros municípios	07	8,2	*****
Total	85	100	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Simade (MINAS GERAIS, 2018c).

Em 2018, os 14 alunos que frequentaram a Telessala no ano anterior estão matriculados no Ensino Médio regular da Escola. Além deles, três discentes que participaram do projeto em 2016 e deixaram de frequentar o Ensino Médio em 2017 foram matriculados novamente no 1º ano do Ensino Médio regular.

O bimestre, na Escola X, tem valor de 25,0 pontos e, para se obter a média, a nota deve ser igual ou superior a 15,0. Um resultado inferior a 15,0 pontos representa que o aluno está com falta de média. Percebe-se que há um grande número de alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio Regular que não alcançaram a média no bimestre, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática. Este quantitativo representa aproximadamente 20% dos alunos, sendo que aproximadamente 53% dos alunos estão na faixa de 15,0 a 17,0 pontos durante

os bimestres (MINAS GERAIS, 2018c). Essa situação pode indicar que a leitura e escrita, assim como cálculos básicos não foram consolidados.

Os gráficos com o desempenho bimestral dos alunos, elaborados de acordo com os diários de classe, encontram-se no Apêndice A. Durante a análise dos dados, foi verificado que, em todos os bimestres, os discentes que participaram da Telessala obtiveram nota máxima de 17,0 pontos. Outro dado importante é que, em todos os bimestres, no mínimo 02 alunos oriundos do projeto Telessala ficaram com falta de média em pelo menos 04 conteúdos, mesmo após a aplicação da recuperação paralela. Esgotadas as possibilidades de recuperação, de acordo com o Regimento Escolar da Escola X, o aluno que não alcançar 60% de aproveitamento no total do bimestre fica sem média. A Escola utiliza a recuperação paralela, que é aplicada aos alunos no decorrer do bimestre.

Após verificar os dados de rendimento escolar da transição dos alunos do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, ficou claro que, apesar de não apresentar defasagem idade/série no Ensino Médio, esse aluno ainda apresenta grandes dificuldades em continuar com seus estudos. A defasagem da idade foi solucionada, mas a defasagem, em relação aos conteúdos, não é sanada na correção de fluxo, o que dificulta, ainda mais a permanência desse aluno na Escola. Como visto, muitos acabam evadindo, ou tendo dificuldades para conseguir aprovação.

Uma crítica à correção de fluxo é referente ao processo de aprendizagem ficar em segundo plano, priorizando a questão da correção da defasagem idade/série (CALAFATE; COSTA, 2015). Ao abordar a reintegração do aluno que participou de programas de correção de fluxo no ensino regular, Gomes (2005) afirma que:

Os alunos que passavam pelo programa voltavam a encontrar as dificuldades que os haviam conduzido à distorção idade/série, o que leva à pergunta sobre a possibilidade de a aceleração da aprendizagem estar enxugando gelo, isto é, melhorando as condições de grupos de alunos, enquanto a escola continua a gerar novos contingentes de defasados. (GOMES, 2005, p. 13).

Ao analisar as taxas de evasão da Escola X, percebe-se o elevado número de evasão dos egressos da Telessala no Ensino Médio. Os alunos não conseguem acompanhar o ritmo desse nível de ensino, e a complexidade do conteúdo curricular,

se comparado com o Ensino Fundamental, não é absorvido por parte desses alunos. Essa situação pode ocasionar novamente a exclusão do processo de aprendizagem, o que quase sempre acaba gerando alunos indisciplinados ou evadidos. O Ensino Médio traz consigo as carências das etapas escolares anteriores, em relação ao acesso, ao aprendizado e à conclusão das séries anteriores (CASTRO; TAVARES JÚNIOR; 2015).

Outro fator importante é que alguns professores do Ensino Médio são resistentes a buscar metodologias diferenciadas para se trabalhar com esses alunos. Para alunos com defasagem, a experiência pedagógica deve ser diferente e diversa da Escola tradicional, devendo-se oferecer estímulos positivos para que o aluno melhore o seu desempenho (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2017). Setubal (2000) afirma que é necessário construir uma escola onde todos entram, todos permanecem aprendendo e todos estão incluídos. Ou seja, é necessário construir um espaço no qual alunos e professores se sintam pertencentes, respeitados e reconhecidos, sintam-se, enfim, pertencendo.

O histórico do Ensino Médio Brasileiro, apresentado nesse capítulo, foi importante para compreender as dificuldades e entraves desta modalidade de Ensino. Os dados apresentados neste capítulo indicam que uma parte significativa dos estudantes com idade entre 15 e 17 anos não está matriculada no Ensino Médio. A manifestação do fenômeno da evasão escolar, no primeiro ano do Ensino Médio na Escola X, objeto deste trabalho, precisa ser analisado, considerando os fatores intraescolares, extraescolares e o contexto social dos alunos.



## **2 ANÁLISE DA TRANSIÇÃO ESCOLAR NA ESCOLA X: FATORES QUE INFLUENCIAM NA PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO**

Neste capítulo, será analisada a evasão no Ensino Médio, a partir do acompanhamento das trajetórias da coorte matriculada no primeiro ano da Escola X em 2016 e, depois, em 2017. A metodologia que instrui a análise é baseada em pesquisas de trajetória e estudo de caso, com o objetivo de produzir um diagnóstico descritivo que permita a proposição do plano de ação educacional no capítulo seguinte. Estabeleceu-se, como primeira fonte de evidências, o mapeamento de trajetórias educacionais e síntese do perfil dos estudantes que participaram da correção de fluxo no Ensino Fundamental (intervenção em análise), entre 2016 e 2017. Foram também realizadas pesquisas bibliográficas, análises documentais e de dados secundários.

Como estudo de caso, a pesquisa se volta prioritariamente à produção e sistematização de dados qualitativos, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. André (2013, p. 100) afirma que “[...] documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados”. Para esse trabalho, foi realizada a análise de dados secundários do Brasil, do estado de Minas Gerais e da Escola X. Também foi realizada a análise documental, de elementos legais, administrativos, formais e informais (não passivos de arquivamento).

Ainda segundo André (2013), o pesquisador deve fornecer elementos que permitam ao leitor apreender a história, o contexto, o problema (objeto). Diante disso, foi feita uma descrição do fluxo no Brasil, em Minas Gerais e na Escola, além de apresentação do histórico da escola e das características consideradas relevantes pela pesquisadora. Durante a pesquisa, a autora teve acesso ao Regimento interno e à Proposta Pedagógica da Escola, além de atas de reuniões de Planejamento, de professores e responsáveis, de Conselhos de Classes e de resultados finais.

Outra fonte relevante foram as fichas de matrícula e os diários de classe dos professores, que, até 2016, eram em papel. Em 2017, os registros foram tanto em papel (físico) quanto digitais. A partir de 2018, passaram a ser apenas digitais. Com

a implantação dos relatórios do Diário Escolar Digital (DED), pela SEE/MG os registros físicos são feitos mediante impressão dos relatórios do Diário Escolar Digital. Além disso, o diagnóstico foi alimentado por dados disponíveis nos portais: SIMAVE (MINAS GERAIS, 2019d), Sistema de Monitoramento do CAEd (2019), Inep (2016; 2017), Qedu (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019a; 2019b), Observatório do PNE (2019).

Durante o curso da pesquisa, houve grandes dificuldades para mapear a trajetória escolar dos alunos e para encontrar dados sociodemográficos relacionados às famílias. Ademais, as informações obtidas permitiram, ainda assim, a análise do objeto. Após a primeira fase exploratória dos dados sobre as trajetórias dos estudantes matriculados no primeiro ano do Ensino Médio da Escola X, entre 2016 e 2017, foi realizado um levantamento bibliográfico, a fim de reunir os principais argumentos teóricos presentes nas discussões sobre a evasão e reprovação. A análise foi voltada para os possíveis fatores relacionados aos problemas de fluxo na escola. Para compreender os dados coletados durante a pesquisa, o pesquisador deve buscar a relação entre a manifestação do fenômeno estudado com a teoria. André (2013) afirma que:

Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo. (ANDRÉ, 2013, p. 101).

O capítulo se estrutura em duas seções: na primeira, é realizada a revisão do referencial teórico sobre o fluxo escolar. A revisão bibliográfica é necessária para subsidiar a análise da evasão dos alunos na Escola X. As variáveis associadas ao baixo rendimento escolar podem ser agrupadas em três categorias: fatores intraescolares, extraescolares e o perfil do aluno. O perfil do aluno está relacionado a variáveis, como: cor, gênero e composição familiar. Os fatores externos à escola, ou fatores extraescolares, levam em conta a renda familiar, classe social, se o aluno trabalha ou não, gravidez na adolescência, uso de drogas, violência, entre outros. Por fim, os fatores intraescolares estão ligados ao desempenho escolar dos seus alunos, como: formação continuada dos professores, metodologia de ensino, ambiente escolar e gestão escolar. A segunda seção é destinada à análise

propriamente dita da evasão na referida Escola, relacionando os dados apresentados na seção 1.3 do Capítulo 1 com as discussões teóricas.

## 2.1 O FLUXO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES

A preocupação maior do sistema educacional, hoje, é garantir não só a permanência, mas a progressão dos alunos dentro do sistema. O sistema educacional brasileiro é ineficiente e excludente, produzindo grandes lacunas educacionais, principalmente para os alunos oriundos de diferentes grupos sociais (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2014).

Há alguns indícios de elevação da desigualdade educacional no Brasil, o que é típico de nosso “cobertor curto”: um movimento geral de avançar em uma direção e regredir em outras. (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2014, p.42).

Tavares Júnior, Faria e Lima (2012, p.64) afirmam que “[...] o filtro entre o ingresso e a conclusão do ensino fundamental é muito seletivo, produzindo enorme exclusão educacional”. Muitos alunos que são matriculados no Ensino Fundamental não conseguem concluir essa etapa de escolarização e abandonam os estudos. Essa situação também ocorre no Ensino Médio, em que a taxa de evasão é muito expressiva. Nesse sentido, os autores abordam a necessidade de reflexão acerca do rendimento, principalmente nas categorias de fluxo, como aprovação, reprovação, evasão e distorção idade-série (TAVARES JÚNIOR; FARIA; LIMA, 2012). O fluxo escolar indica a trajetória de um aluno em determinado nível de ensino e está relacionado ao acesso, à permanência e à conclusão do processo de escolarização. Um indicador de fluxo calcula o tempo médio que o aluno permanece no sistema educacional e o número de séries concluídas no período (TAVARES JÚNIOR; FARIA; LIMA, 2012).

Quando um estudante conclui o terceiro ano do Ensino Médio com idade apropriada, sem ter sido reprovado e sem abandonar os estudos durante esta trajetória, considera-se que ele obteve sucesso escolar (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2015). Como apontado por Tavares Júnior e Neubert (2017), o sucesso escolar não está relacionado apenas ao acesso à escola ou ao tempo de escolarização. O aluno pode ter muitos anos de frequência escolar, mas concluir

poucas séries ou então concluir, mas sem o desenvolvimento adequado das habilidades (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017). O insucesso é representado pela reprovação ou retenção do aluno, medida que impede que o estudante conclua com êxito a série que está estudando e possa, no próximo ano, cursar a série seguinte.

Para Hattie (2008 apud TAVARES JUNIOR, COSTA, 2018, p.94), a reprovação, além de interromper o fluxo escolar natural, dobra a probabilidade de desistência do aluno. Estudos comprovam que um ano a mais não trará resultados melhores e pode fadar este aluno ao fracasso escolar, inclusive causando queda na autoestima dos alunos. O percurso escolar é prejudicado, sem garantia de êxito após a reprovação. Para Hattie (2008 apud TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018, p.94):

A pesquisa indica que a punição aplicada na forma da não-aprovação não é um fator de motivação aos estudantes: a reprovação não faz com que os estudantes alcancem melhores resultados nem concorre para que o aluno se torne mais maduro. (HATTIE 2008 apud TAVARES JUNIOR, COSTA, 2018, p. 94).

Ainda sobre os efeitos nefastos da reprovação, Hattie (2008 apud TAVARES JUNIOR, COSTA, 2018, p.95) afirma que ela “[...] afeta todos os campos do conhecimento e as dimensões psicossociais, como atitudes emocionais, sociais, comportamentais, de auto-consciência e nas atitudes escolares, o que prejudica todo o seu processo de escolarização.”

A evasão ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas, não obtendo a conclusão da série em curso e, posteriormente, abandona o sistema. Uma possível interpretação para o fenômeno da evasão é que o aluno percebe que seu desempenho não é adequado, começa a se sentir desmotivado, com isso abandona os estudos. Dessa maneira, muitos jovens abandonam os estudos e se tornam adultos, sem concluir a Educação Básica. O aumento da taxa de evasão sinaliza que, embora o número total de matrículas tenha aumentado, os jovens não concluem o Ensino Médio e evadem do sistema educacional (KRAWCZYK,2013), o que representa um enorme desperdício de recursos materiais, humanos e imateriais, como também um problema social grave, por comprometer a produtividade, o emprego, a mobilidade social e outras realizações sociais esperadas da educação.

Mendes (2013, p. 263) vê “[...] a evasão escolar como um processo, e não apenas como um momento pontual na vida do estudante, considerando este fenômeno como o estágio final de um dinâmico e cumulativo processo de desengajamento da escola.”. Conforme apontado por Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017), ao retomar os estudos após alguma evasão, os alunos enfrentam grandes dificuldades. Geralmente, são enturmados em turmas de menor rendimento, com alunos mais novos, e, tanto professores, quanto a própria família possuem baixas expectativas, em relação a esses alunos:

A reprovação e a evasão atrasam o percurso escolar. Uma única evasão é capaz de afetar, e por vezes comprometer, todo o processo de escolarização. Ao retornarem para a Escola após a evasão, os alunos enfrentam grandes problemas: defasagem, rótulos, discriminação e poucas expectativas. (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017, p. 79).

A reprovação e a evasão contribuem para aumentar as taxas de distorção idade-série, necessitando de políticas para a correção do fluxo escolar. Para que seja viável a expansão do Ensino Médio, além da universalização e a conclusão do Ensino Fundamental, é preciso reduzir a repetência e a evasão. Para isso, “[...] é necessária uma nova política de correção de fluxo que faça baixar a repetência e a evasão a níveis bem mais baixos.” (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017, p. 79). Existem vários estudos (TAVARES JÚNIOR; FARIA; LIMA, 2012; TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017; TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018) confirmando que a adoção de Políticas de correção de fluxo auxiliaram a regredir as taxas de repetência.

Calafate e Costa (2015) apontam instrumentos para a regularização do fluxo escolar, como a promoção automática e as classes de aceleração de aprendizagem. A promoção automática, segundo os autores, é a ausência de reprovação. Já os programas de aceleração da aprendizagem preveem a organização de turmas especiais para alunos com defasagem idade-série igual ou superior a dois anos, de modo que fossem ensinados, por meio de uma pedagogia alternativa àquela das turmas regulares, mas que os tornasse aptos a se reintegrarem novamente, em turmas regulares.

Para Gomes (2005), a aceleração da aprendizagem é uma forma de “desseriação”, que visa a recuperar o tempo perdido pelo aluno. Os programas de

correção de fluxo têm o objetivo de reduzir defasagem idade/série no Ensino Fundamental. O aluno que se encontrava em uma série inadequada, para a sua idade, cursará mais séries durante o ano letivo. A metodologia deve ser diferente do Ensino Regular. Após a correção do fluxo, o aluno é reinserido no Ensino Regular. Ao retornar para o Ensino Regular, esses alunos podem ser expostos a situações de exclusão escolar. A unidade escolar em que ocorreu a implantação de programas para a correção de fluxo deve planejar a recepção desses alunos e seu acompanhamento no Ensino Regular, a fim de evitar a discriminação e prejudicar a permanência do aluno no sistema escolar.

Brandão (2012) afirma que, mesmo depois das políticas educacionais implantadas há décadas atrás para correção do fluxo escolar, a escola ainda mostrava antigas tendências de seletividade e exclusão. A seletividade dos sistemas escolares e de fatores intra e extraescolares, que condicionam o processo de escolarização, problematiza dificuldades teóricas e metodológicas relativas às pesquisas sobre efetividade escolar:

À medida que a ampliação dos sistemas escolares públicos foi possibilitando o ingresso de setores da população antes excluídos das escolas, essa incorporação foi tornando cada vez mais evidente o quanto o sucesso escolar dependia de suportes sociais diferenciais oferecidos pelas famílias e o meio social, simultaneamente invisíveis e inacessíveis para a maioria dos novos usuários desses sistemas. (BRANDÃO, 2012, p. 41).

Existem fatores que interferem diretamente na permanência dos alunos na Escola, afetando o seu rendimento escolar. Estes estão relacionados ao perfil do aluno, havendo, também, outros fatores internos e externos a escola. Tais aspectos são discriminatórios e criam rótulos aos jovens provenientes de contextos sociais desfavoráveis, em que as desigualdades comprometem fortemente a realização escolar dos indivíduos que se encontram nessas condições (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016). A reprovação e a evasão estão relacionadas ao preconceito de raça e de classe que são aqueles que não estão no padrão hegemônico (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2018).

Em nossa sociedade, o fracasso escolar está na cor, na classe e na renda, como apontado por Castro e Tavares Júnior (2018, p.11) “[...] sobre os efeitos negativos da retenção/reprovação. Ela é discriminatória e afeta majoritariamente

grupos já desfavorecidos.”. A reprovação faz com que o aluno passe mais tempo na série, o que gera um custo humano e material maior. O fator psicológico (emocional) também deve ser considerado, já que o aluno conviverá com o fracasso, podendo se sentir incapaz e tendo, assim, que conviver com alunos de faixa etária diferente da sua.

Castro e Tavares Júnior (2016) abordam a relação das condições sociais desfavoráveis com a continuidade dos estudos. O desempenho escolar está relacionado fortemente a questões relacionadas à origem social dos alunos e de suas famílias. O nível socioeconômico se apresenta negativamente, estando correlacionado à evasão (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017). Percebe-se a seletividade do sistema escolar, ao analisar os dados da Escola, os ritmos das trajetórias escolares. As características das escolas, frequentadas pelos alunos, também retratam as divisões sociais mais amplas. O efeito da origem social tem grande peso na seletividade da Escola. Nesse sentido, fatores como gênero, a renda familiar e a cor são consideradas padrões de seletividade para a entrada e permanência no processo educacional (TAVARES JÚNIOR; MONT’ALVÃO; NEUBERT, 2015; SILVA e HASENBALG, 2002).

O sistema escolar tem funcionado como um funil, em que muitos ingressam, mas poucos conseguem concluir, especialmente de forma regular e sem distorção idade/série, principalmente os alunos em condições sociais desfavoráveis. (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017, p. 256).

O perfil social do aluno está relacionado à cor, gênero, composição familiar, comportamento, entre outros. O efeito da origem social tem grande influência na seletividade escolar. Jovens brancos têm maiores chances de concluir os seus estudos, sem interrupções do que jovens não brancos (TAVARES JÚNIOR; MONT’ALVÃO; NEUBERT, 2015). Existe um efeito negativo associado à cor declarada nos resultados educacionais (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016; KRAWCZYK, 2013; SILVA; HASENBALG, 2002; TAVARES JÚNIOR; MONT’ALVÃO; NEUBERT, 2015). A cor é um dos fatores relacionados ao perfil do aluno que tem influência no rendimento escolar. A chance de um aluno que se autodeclara negro ser reprovado é maior que um aluno branco. Silva e Hasenbalg (2002) afirmam que a variável raça tem um comportamento crescente, conforme se

progride dentro do sistema escolar, ou seja, a influência dessa variável não é amenizada durante a escolarização.

Outro fator importante, apontado por Silva e Hasenbalg (2002), é relacionado ao gênero, que também pode determinar as chances de progressão escolar. Segundo os autores, alunos do sexo feminino têm maiores chances de concluírem as etapas de escolarização, bem como meninos têm maior chance de serem reprovados que meninas. A evasão também é relacionada ao gênero, geralmente predominante nos alunos do sexo masculino (TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015; CALAFATE; COSTA, 2015; CASTRO, TAVARES JÚNIOR, 2016; SILVA; HASENBALG, 2002; TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017).

Fatores como desmotivação, agressividade e indisciplina têm relação com a retenção escolar. O conjunto desses fatores também aumenta a chance de evasão. No que se refere ao comportamento na escola, a indisciplina também é condicionada ao gênero. Meninas são consideradas mais dóceis que os meninos.

Além do gênero e da raça, a composição familiar também influencia a chances de evasão e/ou reprovação. Silva e Hasenbalg (2002) afirmam que famílias nucleares apresentam as melhores condições de socialização para crianças e adolescentes do que famílias monoparentais, chefiadas principalmente por mulheres. Tavares Júnior, Mont'Alvão e Neubert (2015) também abordam a relação da nucleação familiar com a escolarização. Famílias monoparentais, geralmente com a chefia feminina e muitos filhos, tendem a ter menor capital social, que está relacionado às condições de socialização que a criança é exposta e também ao ambiente familiar favorável à escolarização (TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015). A inserção feminina no mercado de trabalho reduz o tempo que a mãe passa com os filhos.

O número de filhos também está relacionado com a condição de acompanhar, com mais regularidade, a escolarização dos filhos. Quanto mais filhos, principalmente em idade escolar, menor o tempo disponibilizado para acompanhar a educação deles. O tempo disponível tem que ser dividido entre todos que vivem na casa, e filhos pequenos tendem a necessitar de maior atenção dos adultos. Com isso, o incentivo à realização das atividades escolares, leitura e diálogo, acerca do andamento das atividades escolares, pode ficar comprometido. Esses pequenos hábitos fazem diferença na evolução dos alunos (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016).



Silva e Hasenbalg (2002) afirmam que o capital cultural está relacionado à distribuição da educação entre os adultos da família. Esse clima educacional, como a presença de livros em casa, estímulo a leitura, entre outros, pode contribuir para um melhor desempenho escolar dos filhos. Em contrapartida, quanto menos recursos o aluno tem em casa, mais ele necessitará da Escola, como atenção, material, alimentação, etc.

Os fatores extraescolares estão relacionados ao cenário externo ao contexto escolar que o aluno está inserido, ou seja, fazem referência ao cenário socioeconômico: como baixa renda, desemprego, necessidade de auxiliar na renda familiar, gravidez na adolescência, uso de drogas, violência, entre outros. Os determinantes desse cenário socioeconômicos influenciam no processo de escolarização. É através da escolarização formal que as famílias buscam oportunidades sociais crescentes de mobilidade social individual, em que também são transmitidos valores e comportamentos (SILVA; HASENBALG, 2002).

Silva e Hasenbalg (2002) relacionam a renda *per capita* com o acesso à escolarização. Alunos oriundos de famílias com maior renda per capita tendem a ter mais chance de acesso a escolarização. À medida que o aluno progride no sistema educacional, a renda terá maior influência na permanência. Mendes (2013) analisa a relação das condições econômicas das famílias e à necessidade de auxiliar na renda destas. Diante dessa situação, muitos alunos ficam desestimulados e deixam os estudos em segundo plano para buscar empregos, já que, para muitos estudantes dessa faixa etária, é necessário colaborar com a subsistência familiar (MENDES, 2013).

Nesse contexto, Mesquita e Lelis (2015) discorrem sobre essa geração de jovens que depende do trabalho para viver, mas, para a qual, a escola ainda não se preparou para recebê-la e ajudá-la no seu desenvolvimento. Devido ao trabalho, os jovens possuem menor frequência que alunos que não trabalham e acabam reprovando ou abandonando os estudos. Nesse sentido, tornam-se adultos que não completaram a Educação Básica e retornam à escola muitos anos depois, geralmente na educação de jovens e adultos. Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017) abordam a transição para a vida adulta desses jovens:

A transição para a vida adulta e as pressões sociais para inserção no mercado de trabalho acabam por gerar efeitos perversos, com baixas

expectativas em relação ao futuro escolar e profissional. Isso tende a se relacionar também com projetos de vida que tendem a limitar ou excluir a escola. (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, p. 82).

As políticas governamentais, de cunho educacional e/ou social, como o programa Bolsa Família, contribuem tanto para universalizar o acesso ao ensino fundamental, como para conter a evasão estudantil (DORE, LÜSCHER, 2011). A frequência escolar é verificada sistematicamente e se o aluno não frequenta as aulas, a família deixa de receber o benefício. A melhora na permanência na Escola não garante que o aluno progrida dentro do sistema escolar e também não combate a distorção idade/série.

O programa visa combater a evasão, mas muitos dos alunos beneficiados por ele continuam sendo excluídos dentro do sistema educacional, devido à cor e origem social. Brandão, Pereira e Dalt (2013) destacam que é necessário lembrar que as famílias vinculadas ao Programa Bolsa Família acumulam um conjunto de fatores de vulnerabilidade social. Além disso, defendem que esta situação tem relação direta com as possibilidades de permanência e sucesso no sistema educacional.

Diante das dificuldades enfrentadas, muitos alunos reprovam e ficam com defasagem idade/série. Até 2007, a faixa etária limite para receber o benefício era 15 anos, o que não abrangia a faixa etária do Ensino Médio. A partir de 2008, a faixa etária de cobertura do programa foi ampliada para 17 anos. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, as taxas de evasão são mais expressivas. Muitos deixam de ser beneficiados pelo programa, por terem chegado à idade limite e ainda não concluíram o ensino médio. Nesse sentido, abandonam os estudos para buscar emprego e auxiliar na renda familiar (BRANDÃO; PEREIRA; DALTE, 2013).

Tavares Júnior, Mont'Alvão e Neubert (2015) relacionam a maior escolarização dos pais como influência positiva na trajetória escolar dos filhos. Castro e Tavares Júnior (2016) também abordam a relação da escolarização dos pais com o sucesso educacional dos filhos. Para muitos alunos, o Ensino Médio não faz parte da experiência familiar, reduzindo, assim, a expectativa, em relação à realização de uma longa trajetória escolar e uma menor cobrança com a finalização desta etapa de ensino (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016).

A gravidez na adolescência, principalmente em idade escolar, pode contribuir para a evasão. Esse fator também tem relação com o gênero. Dias e Teixeira (2010, p. 125) afirmam que a “[...] gravidez na adolescência pode estar associada com

pobreza, desemprego, ingresso precoce em um mercado de trabalho, diminuição das oportunidades de mobilidade social, entre outros.”. As adolescentes tendem a deixar os estudos quando engravidam. Portanto, a gravidez na adolescência também pode fazer com que a Educação Básica não seja concluída na idade adequada. Essa é uma situação grave, pois é através do sistema educacional que as famílias buscam ascensão social. O abandono pode ocorrer por constrangimento, necessidade de ingressar no mercado de trabalho, além dos cuidados com os bebês (DIAS; TEIXEIRA, 2010).

Os fatores intraescolares determinam os processos e práticas escolares que influenciam de forma determinante no sucesso do processo de ensino e aprendizagem em uma instituição. Peixoto *et al.* (2018) relaciona os fatores intraescolares aos programas, à metodologia do professor e como todo o corpo escolar contribui como um todo, ao fomentar a segregação das crianças menos favorecidas. A infraestrutura escolar, o ambiente da escola, os recursos educacionais disponíveis, a formação docente e o comprometimento do professor são aspectos relevantes para a compreensão da qualidade da escola e da experiência escolar do aluno. Os professores efetivos, que possuem maior tempo de serviço nas redes de ensino, possuem mais vantagens sobre os professores contratados. Os efetivos escolhem as turmas e horários, como apontado por Tavares Júnior e Neubert (2014), deixando, para os professores novatos, os alunos que mais precisam e dependem de profissionais mais capazes.

Se o aluno percebe que seu rendimento não está adequado, ele tende a abandonar os estudos. Para tentar minimizar essa situação, a gestão deve ter muita atenção a organização escolar, para que não ocorra a discriminação dos alunos menos favorecidos. Tavares Júnior e Neubert (2014) chamam a atenção para a necessidade de mudar práticas comuns do cotidiano escola. A enturmação deve ser muito cuidadosa, de forma que ela não seja um fator a mais de exclusão, como rotular os turnos como melhores e piores, turmas fracas e fortes. Ela não deve ser pelo desempenho escolar, já que geralmente alunos com defasagem ou problemas de indisciplinas são colocados em turmas com menor rendimento. Essa segregação só contribui para aumentar a reprovação e a evasão (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2014).

O professor pode contribuir para essa segregação no primeiro dia de aula, estigmatizando o aluno (PEIXOTO *et al.*, 2018). Para Krawczyk (2013), o sentido da

escola, para os estudantes, está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores. A maneira como o professor se relaciona com o aluno tem forte relação com a aprendizagem, principalmente considerando os alunos que retornam após alguma evasão ou reprovação (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2014). A “nota” do aluno não deve ser utilizada como uma medida de poder pelo professor. A escola não pode aceitar esse processo como natural. Para Tavares Júnior e Neubert (2014, p.119), “[...] não aprender é entendido como não reproduzir o conjunto de comportamentos esperados pelo professor.”. A equipe pedagógica e o professor não podem ignorar as individualidades dos alunos, como retratado por Castro e Tavares Júnior (2016):

Conhecer melhor o perfil desses jovens pode ajudar as escolas a melhor se adaptarem a esses alunos, principalmente amortecendo os efeitos da origem social desfavorável sobre sua trajetória escolar. (CASTRO; TAVARES JUNIOR, 2016, p. 255).

Tavares Júnior e Costa (2018) destacam a importância do professor na aprendizagem do aluno e para conseguir um clima educacional que favoreça a aprendizagem. Nesse sentido, Tavares Júnior e Costa (2018) afirmam que tendemos a sempre culpar o “outro” pelos fracassos na aprendizagem ou realização educacional. Os professores devem proporcionar a aprendizagem, buscar estratégias para favorecer esse processo e ser capazes de produzir feedback do processo. Para alunos com defasagem, a experiência pedagógica deve ser diferente da Escola tradicional:

[...] o professor deve oferecer / proporcionar à turma diferentes maneiras de aprender. Cada o aluno escolherá / descobrirá uma forma diferente e própria de resolver o desafio posto a sua frente, dependendo do contexto e do conteúdo. (TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018, p.91).

Esta seção buscou analisar os fatores que estão relacionados à ineficiência do fluxo escolar, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio. O desempenho escolar está ligado a vários fatores intra e extra escolares e ao perfil do aluno. Jovens oriundos de contextos sociais desfavoráveis apresentam mais dificuldade em prosseguir com os estudos, principalmente para concluírem o Ensino Médio. Castro e Tavares Júnior (2016, p.241) afirmam que “[...] o Ensino Médio

acumula as carências das etapas anteriores, que vão desde falhas no acesso à escola, na alfabetização e no aprendizado durante o Ensino Fundamental, até problemas para a conclusão das demais séries.”.

Além disso, a revisão bibliográfica mostrou que a desigualdade social ainda é um grande entrave à realização educacional dos indivíduos em condições sociais desfavoráveis, sendo tais aspectos obstáculos para a permanência na escola e para o sucesso escolar (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016, p.255). Ademais, é importante analisar e sistematizar os casos de sucesso escolar, de forma que seja possível buscar resgatar a cultura institucional. O acúmulo de experiências similares produz o hábito da mudança. Deve-se buscar ter bons projetos e redes de nexos causais para disseminar boas práticas, formando uma cadeia produtiva. A próxima seção será destinada a buscar a relação entre as fragilidades encontradas na literatura e os fatores encontrados na Escola X.

## 2.2 O FLUXO NA ESCOLA X: OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO

Esta seção se dedica à análise dos fatores observados na Escola X que podem estar contribuindo para a não permanência dos alunos no sistema educacional. Foram observadas as trajetórias de alunos, além do histórico de repetências sucessivas e fracassos acumulados. Com base nesse estudo, percebe-se a necessidade de se refletir sobre a reintegração dos egressos dos programas de correção de fluxo no Ensino Médio regular.

Outro ponto fundamental é analisar os fatores ou variáveis intra e extra escolares que influenciam na permanência do aluno na Escola. Para isso, são utilizadas reflexões de Brandão, Pereira e Dalt (2013), Castro e Tavares Júnior (2016), De Souza e Garcia (2017), Silva e Hasenbalg (2002), Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017), Tavares Júnior, Mont'alvão e Neubert (2015), Tavares Júnior e Costa (2018).

Ao analisar a trajetória dos egressos dos programas de correção de fluxo, percebe-se que, ao chegarem ao Ensino Médio, eles não conseguem acompanhar o ritmo desse nível de ensino. De Souza e Garcia (2017, p.02) afirmam que, ao se analisar a trajetória escolar de tais alunos, percebe-se que ela “[...] permaneceu acidentada e com paradas, pois ao cursarem o ensino regular, os egressos ficaram

retidos e reviveram os mesmos problemas que os conduziram a distorção idade série.”.

Em geral, devido à complexidade do conteúdo curricular, ao se comparar com o Ensino Fundamental, ele não é absorvido por parte desses alunos, que novamente ficarão em uma situação de exclusão do processo de aprendizagem, o que quase sempre acaba gerando alunos indisciplinados ou evadidos. Castro e Tavares Júnior (2016) relacionam as dificuldades encontradas no Ensino Médio com as carências das etapas anteriores.

Ao chegar ao Ensino Médio, os vinte e sete alunos, da Escola X, que frequentaram o projeto Elevação da Escolaridade Metodologia Telessala se deparam com uma metodologia diferente. Foi detectado o abandono escolar dos alunos oriundos do programa de correção de fluxo, sendo que três alunos abandonaram os estudos, três alunos foram reprovados no 1º ano de Ensino Médio e um aluno foi aprovado com progressão parcial<sup>8</sup>, acarretando, novamente, um aumento da taxa de distorção idade/série, mas agora no Ensino Médio.

A entrada tardia na escola também pode ser um fator limitante no desempenho escolar. Tavares Júnior, Mont’Alvão e Neubert (2015) afirmam que existe uma diferença no desempenho da pré-escola, uma vez que alunos que não cursam essa etapa de escolarização, iniciando seus estudos tardiamente, têm mais chance de apresentarem dificuldades no percurso escolar. Ao analisar a trajetória escolar dos vinte e sete alunos matriculados no primeiro ano da Escola e que participaram da correção de fluxo, entre 2016 e 2017, foi observado que três não haviam frequentado a fase introdutória.

A reprovação, nos anos iniciais, pode comprometer todo o percurso escolar do aluno, como apontado por Tavares Júnior, Mont’Alvão e Neubert (2015). No 3º ano do Ensino Fundamental, ocorre maior incidência de reprovação, não pela dificuldade da série, mas por ser essa etapa em que muitas redes permitem a retenção (TAVARES JUNIOR; NEUBERT, 2017). Essa situação foi comprovada durante o estudo das trajetórias escolares dos alunos, visto que a maior incidência

---

<sup>8</sup>Segundo a Resolução SEE/MG nº 2197/2012, a progressão parcial é o procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos, no ano letivo seguinte, naqueles aspectos dos Componentes Curriculares nos quais necessita, ainda, consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas. Poderá beneficiar-se da progressão parcial, em até 3 (três) Componentes Curriculares, o aluno que não tiver consolidado as competências básicas exigidas e que apresentar dificuldades a serem resolvidas no ano subsequente (MINAS GERAIS,2012).

da reprovação foi no 3º ano do Ensino Fundamental. Hattie (2008, p.98 apud TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018, p. 94) reforça que se ocorrer uma segunda retenção, isso praticamente determina o fracasso escolar do aluno, apontando que seria muito provável a evasão imediata ou pouco tempo depois.

Várias experiências de reprovação e evasão podem levar ao abandono discente. Analisando a trajetória escolar dos alunos do 1º ano de Ensino Médio dessa escola, nota-se que seis discentes foram retidos duas vezes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e dois apresentaram três ou mais retenções nos anos iniciais (MINAS GERAIS, 2018c). Desses oito alunos que apresentaram retenção nos anos iniciais, cinco abandonaram os estudos antes de concluírem o Ensino Médio. Como apontado na literatura, tanto a entrada tardia, quanto a reprovação nos anos iniciais compromete todo o percurso escolar do aluno. Para Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017), ao longo do ano, os alunos são expostos a estímulos que podem auxiliar no seu desenvolvimento ou comprometer todo o percurso escolar:

O sucesso, ou o fracasso, é resultado de pequenas atitudes, ações, comportamentos, decisões, expectativas, estímulos (positivos e negativos) que se são vividos cotidianamente ao longo de todos esses anos [...]. (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017, p.115).

Em relação aos fatores condicionados ao perfil do aluno, nota-se a influência da relação entre gênero, raça e composição social na permanência dos alunos na escola. Como apontado na seção 2.1, muitos estudos afirmam que alunos não brancos tendem a encontrar maiores dificuldades nos estudos e que a evasão é predominante nos alunos do sexo masculino (TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015; CALAFATE; COSTA, 2015; CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016; TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017).

Essa realidade, retratada pelos autores, pode ser verificada na Escola X, ao se analisar os dados de 2017, referentes à reprovação e evasão. A composição da escola, em relação ao gênero, é: 49% são do sexo feminino e 51% do sexo masculino (MINAS GERAIS, 2018c). No referido ano, apenas uma aluna foi reprovada; quatro discentes do sexo masculino, reprovados; e cinco alunos deixaram de frequentar, o que totaliza nove alunos que não concluíram com aproveitamento a série cursada.

A composição da escola X, em relação à raça, com base nas declarações das fichas de matrícula (MINAS GERAIS, 2018c) é: 51,23% se autodeclararam brancos; 16,26%, pardos; 6,17%, negros; e 26,34% não declaram a raça. Em relação à cor, alunos que se autodeclararam não brancos também apresentam maiores dificuldades de prosseguir em seus estudos. Podemos confirmar a relação da raça com o não rendimento dos alunos na Escola, analisando-se a ficha de matrícula dos alunos, já que, ao se considerar os cinco alunos que deixaram de frequentar, apenas um se autodeclarava branco.

Silva e Hasenbalg (2002) afirmam que quanto maior a extensão familiar, maior será a necessidade de dividir o tempo e energia que os pais podem prestar aos membros da família, inclusive no acompanhamento educacional dos filhos. Famílias numerosas geralmente enfrentam outros problemas sociais e que atrapalham os estímulos que os pais podem dar aos filhos. A observação dos dados do Questionário Contextual da Prova Brasil (2015) da Escola X, em relação à extensão familiar, aponta que 6% vivem com duas pessoas em casa; 46%, com 3 ou 4 pessoas em casa; e 48% dos alunos moram com 5 ou mais pessoas em casa. Ou seja, quase a metade das famílias atendidas pela escola são compostas por 5 ou mais pessoas.

Ao se analisar a composição familiar dos alunos que evadiram no primeiro ano do Ensino Médio, em 2017, constata-se que 42,86% deles vivem com 4 a 5 pessoas em casa; 28,57%, com 6 a 7 pessoas; e 28,57%, com 8 pessoas. Isso mostra que 57,14% vivem com 6 ou mais pessoas em casa. Para Castro e Tavares Júnior (2016, p.253) “[...] embora famílias monoparentais não sejam fadadas ao insucesso de seus filhos. A presença da mãe parece ser mais relevante que a do pai, o que está de acordo com a literatura.”. (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016, p. 253).

Na Escola X, entre os alunos que participaram do programa de correção de fluxo, entre 2016 e 2017, aproximadamente 51,85% possuíam família monoparental. Desses, apenas 7,1% eram monoparentais com chefia masculina, 92,86% eram monoparentais com chefia feminina. Analisando-se a presença da chefia feminina, aproximadamente 28% não residem com os pais, e a chefia feminina é representada pela avó. Em torno de 48,15% apresentavam famílias nucleares, mas em 25% delas a presença masculina é do padrasto, e não do pai. Isso pode ser confirmado, ao se analisar os dados da Escola, já que aproximadamente metade dos alunos que participaram da Telessala eram oriundos de família monoparental, principalmente



com chefia feminina. Mesmo nas famílias monoparentais desses alunos,  $\frac{1}{4}$  não residem com o pai.

Quando analisamos os dados referentes à composição e núcleo familiar dos discentes matriculados no primeiro ano da Escola X, entre 2016 e 2017, percebe-se, então, como apontado na literatura (SILVA; HASENBALG, 2002; CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016), que chefia feminina, número de filhos e extensão familiar pode influenciar no percurso escolar do aluno, criando barreiras que dificultam o percurso escolar e tendo mais chance de apresentarem episódios de reprovação.

A escolarização dos pais pode influenciar positivamente na trajetória escolar dos filhos (TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015). Segundo dados do Questionário (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT, 2019b), em relação à escolaridade das mães dos alunos da escola, 17% não completaram o Ensino Fundamental; 17% concluíram apenas o Ensino fundamental; 16%, o Ensino Médio; e 5 % possuem curso superior. Esse cenário demonstra que apenas 21% das mães concluíram a Educação Básica.

Quando se analisa a escolaridade dos pais, percebe-se, também, a influência do gênero, já que 22% dos homens não concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental; e apenas 14% dos pais finalizaram a Educação Básica. Fica evidente que a influência do gênero na escolarização não é algo recente e é recorrente entre as gerações. A escolaridade do sexo masculino é, em geral, mais baixa do que a do sexo feminino, já que, em muitas famílias, a conclusão do Ensino Médio pelos pais não ocorreu (TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015; CALAFATE; COSTA, 2015; CASTRO, TAVARES JÚNIOR, 2016; SILVA; HASENBALG, 2002; TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017). Essa situação pode gerar menos cobrança em relação realização educacional dos filhos, assim como aumentar as chances de evasão escolar (SILVA; HASENBALG, 2002).

Dando continuidade à análise dos fatores extraescolares, não podemos desconsiderar que estes podem estar relacionados à renda, desemprego, gravidez na adolescência, uso de drogas, problemas familiares e financeiros, distância da escola, entre outros. Como a Escola está inserida em um município pequeno, com cerca de 5 mil habitantes, o fator distância da escola não é um aspecto limitante.

De acordo com os dados do PROEB (2017), o ISE<sup>9</sup> médio da escola é considerado médio-alto(MINAS GERAIS, 2019). Para calcular o índice, a escola deve considerar o nível socioeconômico dos alunos, de acordo com a Tabela 9:

**Tabela 9 - Distribuição do nível Socioeconômicos dos alunos da Escola X, por grupo**

<b>Nível</b>	<b>Renda familiar ( em salário mínimo mensal)</b>	<b>Escolaridade dos Pais</b>	<b>% de alunos</b>
Nível I	Até 1	Ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino	<b>0</b>
Nível II	01		<b>5</b>
Nível III	entre 1 e 1,5		<b>33</b>
Nível IV	entre 1,5 e 5		<b>46</b>
Nível V	entre 5 e 7	Ensino Médio completo	<b>14</b>
Nível VI	acima de 7	Completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação	<b>2</b>
Nível VII		Completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação	<b>0</b>
			<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Sistema de Monitoramento CAEd (2019).

Tavares Júnior, Mont’Alvão e Neubert (2015) relacionam a renda à vantagem de se ter acesso ao Ensino Médio e nele permanecer. Ou seja, quanto maior a renda familiar, maior a chance de se concluir o Ensino Médio com uma trajetória sem reprovações. De acordo com a tabela 9, em relação à renda, pode-se dizer que, apesar de o ISE dos alunos da escolar ser considerado médio-alto, 38% dos alunos têm renda familiar mensal entre 1 e 1,5 salários mínimos. É importante lembrar que 21% dos discentes matriculados na Escola X são beneficiários do Programa Bolsa Família. Entre os anos de 2016 e 2017, 27 alunos participaram do Programa de Correção de Fluxo – Telessala. Desse total, 12 eram beneficiados pelo Programa Bolsa Família, o que indica que 44% dos alunos que participaram da correção de fluxo eram atendidos pelo programa social.

<sup>9</sup>O Índice Socioeconômico (ISE) reúne informações relacionadas à posse de bens, materiais e culturais e à escolaridade dos pais dos alunos. Ele é produzido a partir dos itens dos questionários dos alunos. O ISE é divulgado por escola (CAEd, 2019).

Para ampliar a análise, se compararmos o total de alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família matriculados na escola e o total de alunos que participaram da correção de fluxo, 12,63% dos estudantes beneficiados pelo programa estavam em defasagem idade-série. Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017) afirmam que a renda pode interferir negativamente na chance de uma criança ter defasagem idade-série.

Brandão, Pereira e Dalt(2013) discorrem sobre o Programa Bolsa Família como uma ação de combate à fome e à pobreza, além de ser um importante instrumento de oposição ao trabalho infantil. A frequência escolar é verificada sistematicamente para ser repassada à Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo acompanhamento do Programa no Município. Ao perceber que o aluno está infrequente ou apresenta grande número de faltas alternado, a Direção entra em contato com a família e encaminha a situação para o Conselho Tutelar e CRAS.

Em 2017, como visto na Tabela8 (p.49), sete alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio deixaram de frequentar as aulas. Desse total, três eram beneficiados pelo Programa Bolsa Família. Percebe-se que, no Ensino Fundamental, o Programa consegue atingir uma maior permanência dos alunos na Escola. No Ensino Médio, devido ao limite da cobertura do programa ser 17 anos, a influência do programa, em relação à evasão, diminuiu.

O programa melhorou a permanência no Ensino Fundamental, mas nem sempre essa permanência reflete a conclusão das séries. A retenção no Ensino Fundamental faz com que o aluno chegue com defasagem ao Ensino Médio e não conclua a última etapa da Educação Básico dentro da faixa de cobertura do Programa. Sem o benefício, a cobrança sobre os estudos passa a ser menor, e os alunos tendem a evadir para procurar emprego (BRANDÃO; PEREIRA; DALT, 2013).

A gravidez é um fator limitante para adolescentes do sexo feminino. A Escola aderiu ao Programa Saúde na Escola e vem desenvolvendo ações para a promoção da saúde e prevenção da gravidez na adolescência. Em 2017, seis alunas adolescentes ficaram grávidas. Dessas, quatro deixaram de frequentar após o nascimento dos bebês. Em relação ao primeiro ano do Ensino Médio, duas eram gestantes e deixaram de frequentar após o nascimento dos bebês, e uma aluna realizou a renovação da matrícula, mas não frequentou.

Nesse contexto, a gravidez na adolescência, além de estar relacionada ao sexo, também está à renda. Das alunas gestantes em 2017, três eram atendidas pelo Programa Bolsa Família. As discentes gestantes que abandonaram os estudos, em 2017, também eram atendidas pelo referido Programa. Após o nascimento dos filhos, em geral, as alunas abandonam os estudos e passam a ter interesse em frequentar à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A gravidez na adolescência pode aumentar a chance de a aluna evadir e retornar em anos posteriores com defasagem idade/série. Dias e Teixeira (2010) apontam que a evasão, nesse contexto, pode ocorrer por constrangimento e pressão da família, já que as jovens precisam cuidar do bebê e, muitas vezes, ingressam no mercado de trabalho para auxiliar na renda da família.

Percebe-se que a renda está relacionada tanto à escolarização dos pais, quanto à extensão familiar. Tavares Júnior e Neubert (2017, p.115) afirmam que “[...] a aluna e o aluno de baixa renda, oriundos de camadas sociais desprivilegiadas, desde o início são tratados de forma diferente e ao longo do processo percebem isso.”. Esses fatores nunca aparecem de forma isolada. Geralmente, os grupos apresentam mais de um desses aspectos. Essa situação de dificuldades no percurso também é abordada por Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017), ao destacarem que:

Fatores que reforçam a renda per capita e escolaridade dos pais, atuam negativamente na chance de uma criança ter defasagem idade-série. Os grupos mais expostos à defasagem idade-série são meninos, não brancos, residentes em localidades com menor oferta educacional, com grupo familiar maior, pais menos escolarizados e com menor renda familiar per capita. (TAVARES JUNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017, p. 80).

A renda também pode estar relacionada a casos de violência. Silva Filho e De Lima Araújo (2016, p.43) afirmam que “[...] condições socioeconômicas e violência são motivos importantes a serem discutidos, principalmente em regiões urbanas, onde o tráfico de drogas se faz presente em sua maioria e influencia diretamente em muitos casos no comportamento do educando.”.

Diante disso, a tabela 10 apresenta os dados relativos às ocorrências policiais no Município em que a Escola X está localizada, com base nos números disponibilizados pelo Registro de Eventos de Defesa Social. As informações

necessárias para a elaboração da tabela 10 estão disponíveis no Portal Minas em Números (MINAS GERAIS, 2019b).

**Tabela 10 – Registros de ocorrências Policiais no Município em que a Escola X está localizada**

Ano	Furto	Roubo	Homicídio	Lesão corporal	Estupro	Tráfico de drogas
2015	24	0	0	7	0	4
2016	19	0	0	9	1	6
2017	24	3	1	10	0	8

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Registro de Eventos de Defesa Social, disponíveis no Portal Minas em Números (MINAS GERAIS, 2019b).

A partir dos dados disponíveis na Tabela 10, percebe-se que não há registros de muitas ocorrências policiais no Município. Entretanto, os crimes violentos, como roubo e homicídios, apresentaram aumento expressivo. Nesse sentido, o município pode ser considerado de baixa criminalidade. As ocorrências referentes a tráfico de drogas dobraram entre 2015 e 2017, o que comprova que, em muitos municípios pequenos, o uso de substâncias vem aumentando com o passar dos anos.

Os fatores extraescolares, como visto, estão relacionados às desigualdades educacionais. A classe social, a renda, escolaridade dos pais, violência e gravidez na adolescência estão ligados a outros fatores, relacionados ao perfil do aluno, como cor, gênero, idade, entre outros (NUNES, 2018). Aqueles oriundos de camadas sociais desfavorecidas enfrentam mais dificuldades para completarem os estudos do que os de camadas sociais mais privilegiadas. Ao ingressar no sistema educacional, além das dificuldades enfrentadas pelos fatores extraescolares, os alunos passam a ter que lidar com os aspectos intra escolares.

Com relação aos fatores intra escolares, Soares (2007) os classifica enquanto aqueles que influenciam de forma determinante o sucesso do processo de ensino e aprendizagem em uma instituição. Alguns exemplos são: indisciplina, relação aluno/aluno e aluno/professor, infraestrutura escolar, formação docente, entre outros. Em relação à violência, percebemos que os casos de indisciplina vêm diminuindo na Escola. Entre 2016 e 2017, houve uma redução de 13,8% dos casos de agressão. Ademais, os casos de agressão verbal de aluno contra professor reduziram em aproximadamente 54% entre 2015 e 2017. Não existe registro de agressão física de aluno contra funcionário.

Os casos de indisciplina levam em consideração: comportamento dentro da sala de aula, não realização de atividades em sala e deveres, uso de bebida alcoólica dentro da escola, atrasos ou fugas. Nota-se um aumento dos casos de indisciplina e isso pode ser justificado, devido à implantação do Termo de Advertência em 2016 pela atual gestão. A partir daquele ano, com a implantação do termo de advertência, os pais são notificados das situações ocorridas, e o documento assinado pelos responsáveis e pelo professor fica arquivado na pasta do aluno na Escola. Nos períodos anteriores a 2016, eram registrados apenas os casos mais graves, quando o pai era convocado a comparecer na escola.

Silva Filho e Lima Araújo (2017) afirmam que desinteresse e a indisciplina do aluno podem levar à evasão. A prática docente é muito importante no combate à indisciplina. Para Da Silva e Matos (2017), existe uma forte relação entre indisciplina e desempenho escolar e entre as práticas pedagógicas dos docentes e a indisciplina. Segundo os autores, “o clima disciplinar está fortemente associado à eficácia do professor em gerir a sala de aula, desenvolvendo ações que lhe permitam prevenir a ocorrência de comportamentos de indisciplina” (DA SILVA; MATOS, 2017, p.408)

Outro exemplo desses fatores intra escolares está relacionado às condições físicas da Escola. De acordo com dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2018c), a Escola X possui uma infraestrutura classificada como avançada<sup>10</sup>. A Escola está instalada em um prédio recém construído e inaugurado em 2016. Na SRE/Ω, apenas 1,9% das escolas são classificadas como avançadas. Em relação à infraestrutura, não é fácil mensurar a relação da estrutura física com a aprendizagem, mas Mendes (2013) afirma que

[...] uma escola organizada, equipada e limpa cria um ambiente favorável ao trabalho de todos, atuando na motivação dos professores e funcionários e auxiliando os alunos a desenvolverem seu potencial (por meio dos recursos que lhes são oferecidos). (MENDES, 2013, p.263).

A formação do corpo docente da Escola pode ter relação direta com a formação dos alunos. Neves (2016) afirma que:

---

<sup>10</sup>Para ter essa classificação, a Escola deve ter Laboratório de Ciências, acessibilidade e dependências adequadas para estudantes com necessidades especiais, além de sala de leitura.

O professor deve se sentir parte decisiva do processo educativo e não apenas um ator responsável por seguir regras específicas. Ao buscarem elevar sua qualificação em cursos de graduação, podem entrar em contato com novas teorias a respeito da educação, novas informações e legislações educacionais, bem como toda a história das avaliações e a importância das mesmas. Desse modo, tendem a desenvolver um trabalho muito melhor. (NEVES, 2016, p.38).

Em relação à formação docente, 73,07% dos professores da Escola X possuem licenciatura na área do conhecimento em que atuam e 26,93%, em uma área distinta ou ainda estão cursando. Tavares Júnior e Neubert (2017) afirma que existe um problema na formação docente e que enfrentar esse problema é um grande desafio. Nesse sentido, é importante o dado de que aproximadamente  $\frac{1}{4}$  dos professores da Escola X não possuem formação na área em que atuam, já que isso impacta diretamente na aprendizagem dos alunos. Além disso, Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017) afirmam que os resultados da escola não impactam diretamente no professor, já que estes estão mais ligados à rede do que à escola. Por isso, a rotatividade dos professores pode influenciar no processo educacional da escola.

O INEP desenvolveu o indicador de regularidade docente, com vistas a medir a rotatividade de professores nas escolas, que pode afetar o estabelecimento de vínculo com a escola e com os alunos. Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017, p.120) abordam o problema da rotatividade de professores nas escolas, ao afirmarem que, “[...] quando há muitas mudanças nos quadros das escolas, não há trabalho coletivo consecutivo por anos”, o que impede a proposição de implantação de uma ação educacional ou um projeto pedagógico efetivo.

De acordo com o indicador (INEP, 2017), a regularidade docente na escola é considerada média-alta, o que indica que a rotatividade dos professores é pequena. Entre 2016 e 2017 (MINAS GERAIS, 2019d), a rotatividade de professores representou uma alteração de 18,75% do quadro de professores. Essa rotatividade diminuiu a partir de dezembro de 2015, com as nomeações dos professores aprovados em concurso público. As nomeações se intensificaram a partir de 2016, fazendo com que a designação<sup>11</sup> de professores também fosse reduzida e, com isso, o corpo docente começou a apresentar uma queda na rotatividade. Se a rotatividade

---

<sup>11</sup>A designação é a forma de preenchimento de cargo a título precário para assegurar o funcionamento das escolas estaduais de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018b).

é pequena, o professor conhece a estrutura da escola e está adaptado ao cotidiano escolar. Além disso, passa também a conhecer os alunos e a comunidade escolar, podendo dar continuidade aos seus planejamentos, identificar e acompanhar situações específicas dos alunos e auxiliar na resolução dos problemas enfrentado pela escola.

Outro indicador criado pelo INEP é o Indicador de Esforço Docente<sup>12</sup>. Esse número foi elaborado para desenvolver uma escala que mensure o esforço realizado pelo professor para exercer o magistério. Para tanto, utilizou informações sobre o quantitativo de escolas em que atua, o número de turnos do trabalho, a quantidade de alunos atendidos e o número de etapas nas quais leciona.

Na Escola X, 36,8% dos docentes atuam em três turnos. Em duas escolas, 36,8% atuam em dois turnos em uma ou duas escolas; 10,50% trabalham em dois turnos em uma escola; e 15,90% atuam em uma escola e em um turno. De acordo com esse indicador, 84,1% dos professores da Escola X trabalham em dois ou três turnos.

Essa sobrecarga de trabalho faz com que o professor tenha menos tempo para planejar as suas ações e analisar as necessidades individuais de seus alunos. Outro fator relevante é que aproximadamente 25% dos docentes ainda estudam e não concluíram a Licenciatura. Diante disso, o professor que também é estudante precisa dividir seu tempo entre planejar as aulas e realizar suas atividades acadêmicas.

Com respeito à formação dos professores, pode-se destacar que professores mais especializados, com mestrado ou doutorado, reprovam menos. Contudo, não é possível saber se isto ocorre porque ensinam melhor, ou se porque possuem maior consciência dos males causados pela retenção que seus pares. (OLIVEIRA; SOARES, 2012, p.20).

Os fatores intraescolares também influenciam no rendimento escolar. A indisciplina e a falta de motivação podem estar relacionadas à evasão e à retenção. Além da indisciplina, a relação professor-aluno é muito importante. O professor deve

---

<sup>12</sup> Indicador de Esforço Docente - O indicador reflete o esforço feito pelo INEP para desenvolver uma escala que mensure o esforço realizado pelo professor para exercer o magistério. Para tanto, utilizou informações sobre o número de escolas em que atua, o número de turnos do trabalho, o número de alunos atendidos e o número de etapas nas quais leciona. (CAED, 2019).



enxergar as necessidades individuais do aluno. A formação docente também está diretamente ligada ao desempenho profissional do professor. Durante a formação, o cenário imaginário é o ideal, com alunos ideais, condições de trabalhos ideais (TAVARES JÚNIOR; COSTA,2018). O professor deve compreender que, quanto menos recursos os alunos possuem em casa, mais a escola deverá mobilizar para dar condições para que esses alunos consigam prosseguir nos estudos e concluir a Educação Básica.

Após análise dos dados da Escola X, foi possível comprovar algumas fragilidades apontadas pela literatura. Em relação ao núcleo familiar da Escola, 35,02% dos alunos matriculados são oriundos de famílias monoparentais. Aliado a esse dado, aproximadamente 48% dos alunos vivem com 5 ou mais pessoas em casa. Nesse sentido, tal estudo confirma o que foi apontado pela literatura, em relação ao fato de a reprovação, na Escola, estar associada, em sua maioria, ao sexo masculino, à família monoparental, com chefia feminina. Outro aspecto relevante é o tamanho da família, já que, quanto maior a extensão familiar, menos recursos educacionais estão disponíveis, cabendo à Escola suprir essas necessidades (TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015; SILVA; HASENBLG, 2002).

Em relação ao rendimento, 20% dos alunos não obtiveram média prevista para o primeiro bimestre de 2017, e aproximadamente 53% dos alunos estão na faixa de 15,0 a 17,0 pontos durante os bimestres (MINAS GERAIS, 2018c). Essa informação aponta que 73% dos alunos obtiveram, no máximo, 17,0 pontos no bimestre. Esse baixo rendimento indica que a metodologia utilizada e a maneira como a turma é avaliada deve ser revista. Também são determinantes do sucesso educacional a entrada tardia e a reprovação. Essa afirmação também foi confirmada na Escola X. Os alunos que evadiram e reprovam já apresentavam pelo menos um episódio de reprovação. O mapeamento dessas trajetórias permite acompanhar, de perto, a evolução desses alunos, traçando ações para evitar a Evasão.

Esta seção buscou relacionar os fatores que podem estar associados à ineficiência do fluxo escolar, encontrados na literatura, com os dados obtidos na Escola X. A sociedade aceita a reprovação e acredita que a culpa é dos envolvidos no processo escolar (aluno, família, contexto). A reprovação é um elemento de poder, que se tornou uma prática normalizada pelo modelo tradicional de escola. Nesse sentido, é vista como uma punição correta, mas que, no sentido educacional,

só aumenta o fracasso escolar. A evasão é um grave problema da educação brasileira e que agrava o fenômeno da reprovação. Tavares Júnior e Costa (2018) afirmam que a escola não é uma instituição punitiva, mas sim um local de aprendizagem. Dessa forma, deve-se enxergar como capaz de produzir conhecimento, principalmente para aqueles que não tiveram condições de aprender em casa.

O capítulo 2 se dedicou à análise dos fatores intra, extraescolares e do perfil do aluno, com base na literatura e nas fragilidades encontradas na Escola X. O capítulo três será destinado à elaboração de um plano de ação educacional (PAE), que objetiva apresentar sugestões de ações viáveis, que possam contribuir para minimizar a evasão escolar, principalmente no Ensino Médio.

### 3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Após apresentar o caso gestão, objeto dessa pesquisa no primeiro capítulo e analisar o desdobramento da implantação dos programas de correção de fluxo, com base no referencial teórico pesquisado, o terceiro capítulo destina-se a propor estratégias, com vistas a acolher os alunos e favorecer a permanência na Escola X. Este capítulo é construído a partir da análise realizada e propõe ações de intervenção à equipe gestora, de forma a buscar reduzir os índices de evasão e reprovação na Escola X.

A elaboração do PAE tem como objetivo propor possíveis estratégias de intervenção para diminuir as taxas de evasão e retenção no Ensino Médio da Escola X. O Plano foi pensando após a análise dos dados da Escola e da relação entre os diferentes fatores que vêm contribuindo ou dificultando a permanência escolar, principalmente dos alunos que são egressos de programas e projetos de correção de fluxo, contribuindo para o aumento da evasão escolar no 1º ano do Ensino Médio na Escola X, em 2017. É importante destacar que esse plano não contém ações definitivas, mas que devem ser analisadas, durante a aplicação do PAE, para que se verifique se devem ser modificadas ou mantidas, de acordo com a resposta obtida na aplicação.

Como visto, a reprovação não traz benefícios ao aluno e deve ser combatida. A escola precisa se mobilizar para desenvolver estratégias que possam reduzir as taxas de evasão e de retenção. Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017) abordam algumas possibilidades que podem ser desenvolvidas pela Escola:

A reprovação é uma medida extrema. Antes dela, seria possível mudar práticas comuns em muitas escolas, como a enturmação de alunos de acordo com desempenho, na diferenciação de turmas fortes e fracas, na escolha de turnos diferentes para alunos rotulados como melhores e piores. O contra turno, a educação integral, as atividades de reforço, a recuperação paralela, dependência, projetos pedagógicos e uma série longa de ações educacionais só têm sentido no primeiro ciclo a partir deste diagnóstico e das medidas para alcançar a alfabetização. (TAVARESJÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017, p.116).

O PAE foi elaborado a partir dessas possibilidades apontadas por Tavares Júnior, Santos e Maciel (2017). Além disso, também foram consideradas as especificadas encontradas durante na análise dos dados da Escola X. Para tanto,

esse capítulo se divide em cinco seções, sendo cada uma delas destinada a uma ação apresentada. Uma dessas ações propõe a realização de um monitoramento dos alunos. A próxima ação visa repensar o sistema de avaliação da Escola. Além disso, também propõe a realização da monitoria e atendimento especializado no contra-turno. Outra proposta é a mudança no formato do Conselho de classe, apresentando a importância do Conselho de Classe formativo. Por fim, é abordada a importância da acolhida dos alunos desde o primeiro dia de aula.

O detalhamento das ações é feito com base na metodologia 5W2H, que resume, a partir de sete definições fundamentais, o que será buscado em um determinado plano de ação, partindo de expressões que, no original em inglês, começam com as letras W e H. São elas: *what* (o que será feito?); *why* (por quê, qual a importância?); *who* (quem será responsável?); *where* (onde a ação ocorrerá?); *when* (Quando ela ocorrerá?); *how* (como será desenvolvida?) e *how Much* (quanto custará?).

### 3.1 O MONITORAMENTO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS QUE JÁ APRESENTARAM REPROVAÇÃO E/OU EVASÃO

O monitoramento das trajetórias se justifica pela constatação, vista na literatura, que um episódio de reprovação pode comprometer toda a trajetória dos estudantes (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2017). Desde o início do ano, deve-se realizar um diagnóstico e buscar “recuperar” o aluno. A retenção é uma medida extrema que deve ser evitada. A Escola X, atualmente, não realiza esse monitoramento da trajetória do aluno. No início do ano letivo, é importante que seja realizado o diagnóstico dos alunos, de forma a levantar possíveis episódios de reprovação, evasão e aprovação com progressão parcial. Após esse diagnóstico, o próximo passo é o monitoramento do aluno. Esse monitoramento envolve tanto a frequência escolar, quanto a trajetória e o rendimento acadêmico. O monitoramento será realizado durante todo o ano, mas deve ser intensificado no início do ano, com periodicidade quinzenal. Os responsáveis por esse monitoramento serão: Equipe gestora e Especialistas da Educação.

O aluno que participa de algum programa de correção de fluxo, ao retornar para o ensino regular, deve ser monitorado de maneira constante. A equipe gestora deve estar muito atenta ao retorno desse aluno para o Ensino Regular. O aluno não

pode ser exposto a situações que diminuam a suas expectativas ou que criem rótulos (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL,2017). Essa ação tem como principal objetivo identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e evitar a evasão.

Além da busca pela recuperação do aluno ao longo do ano, deve-se verificar a frequência escolar constantemente. Ao perceber que um aluno está apresentando grande número de faltas às aulas, a família deve ser comunicada, conforme determinação das resoluções vigentes. Essa comunicação deve ser feita de forma cordial, com a intenção de conscientizar a família da importância dos estudos e, principalmente, da frequência escolar. O quadro 2 apresenta as propostas para a realização do monitoramento do aluno, levando-se em conta o seu desempenho e a frequência escolar.

**Quadro 2– Monitoramento contínuo dos alunos.**

	Descrição
O quê?	Realizar o monitoramento do aluno que já foi reprovado uma vez
Por quê?	O monitoramento dos alunos pode auxiliar a evitar a evasão escolar e a reprovação da série em curso. Ao acompanhar o aluno, os profissionais envolvidos no processo educacional podem realizar intervenções que visem evitar a reprovação
Onde?	Na Escola X
Quando?	Durante todo o ano letivo, com periodicidade quinzenal
Quem?	Gestores, Especialistas da Educação Básica e Professores.
Como?	<p>No início do ano, os professores devem analisar a trajetória dos alunos, de forma a fazer um mapeamento dos alunos que já apresentaram casos de repetência/evasão. Esse mapeamento será realizado através da análise do histórico escolar do aluno e das progressões parciais.</p> <p>Uma das grandes dificuldades, encontradas na pesquisa, foi a de se obter dados sobre fatores socioeconômicos das famílias. Ao realizar a matrícula, o responsável deverá preencher a ficha complementar, disponível no apêndice C, para que exista a possibilidade de se conhecer melhor a realidade dos alunos que necessitam de acompanhamento.</p> <p>Durante todo o ano, devem ser realizadas intervenções necessárias. A Direção e Especialistas devem monitorar os resultados dos alunos, as ações de intervenções que os professores estão desenvolvendo e a frequência. O acompanhamento do aluno deve ser contínuo, possibilitando a sua recuperação no decorrer do ano letivo, evitando, assim, que ocorram novos episódios de reprovação e/ou evasão. Além do diálogo com os alunos e com a família, deve-se acionar o Conselho Tutelar e Ministério Público, nos casos de faltas recorrentes.</p>
Quanto?	Impressão de fichas com recursos destinados ao custeio e material de papelaria, que podem ser adquiridos como PDDE Básico

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa (2019).

### 3.2 REFORMULAR O SISTEMA DE AVALIAÇÃO INTERNA DA ESCOLA X

A avaliação geralmente é vista como um instrumento de poder, principalmente como um mecanismo, por meio do qual o professor pode ameaçar e cobrar os seus alunos. Essa postura é mais rígida, quando o aluno ou a turma apresenta episódios de indisciplina, e a autoridade do professor pode ser questionada. É importante entender, entretanto, que a avaliação escolar está atrelada aos resultados do ensino ministrado pelos docentes e, portanto, à qualidade de ensino da instituição. Avaliar significa olhar a escola, acompanhando o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a nota não deve ser o foco do processo educacional, e sim a aprendizagem. O processo de planejamento depende desse olhar sobre a escola.

Durante a pesquisa, verificou-se que, na Escola, não existe um sistema de avaliação pré-definido. Apenas o valor total do bimestre é estabelecido pelo regimento escolar. Cada professor decide quantas e quais avaliações utilizará durante o bimestre. As avaliações não são analisadas pelas especialistas da Educação Básica, antes de serem aplicadas aos alunos. A nota final do bimestre ainda tem grande peso. Existe apenas a recuperação bimestral, que é tratada erroneamente como recuperação paralela. Um erro comum é recuperar o aluno que não alcançou a média proposta para o bimestre. O artigo 24, da LDB nº 9.394/1996, aponta a necessidade de uma “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (BRASIL, 1996, p. 9). Portanto, o aluno deve ser avaliado continuamente, levando-se em conta os seus avanços no percurso.

Para Tavares Júnior e Neubert (2014), a implantação de sistemas de avaliação é uma das principais causas da melhoria da Educação no Brasil. O sistema de avaliação, ao dar visibilidade aos resultados de aprendizagem dos alunos, afeta a escola de múltiplas formas:

- 1º - Produz conseqüências para o trabalho docente - melhorando ou não o prestígio da escola;
- 2º - Fornece informações relevantes que podem auxiliar no planejamento do trabalho pedagógico e motivar alterações positivas na gestão escolar
- 3º - Cria uma nova linguagem para diálogo com a sociedade, as famílias e o sistema, fomentando a priorização da aprendizagem

como principal marca da identidade escolar. (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2014, p. 26).

Essas mudanças, promovidas pela implantação de sistemas de avaliação, ajudariam a desenvolver uma cadeia produtiva de boas práticas, que podem auxiliar na gestão educacional. A Escola também deve criar o seu sistema de avaliação, focado na aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Ela deve se enxergar como capaz de produzir o conhecimento, principalmente para os alunos que são expostos a fatores sociais que dificultam a sua trajetória escolar. Dessa forma, deve-se criar maneiras de avaliação contínua e formativa e, a partir do resultado dessas avaliações, propor intervenções pedagógicas. Os resultados nunca devem ser utilizados como punição ou apenas como uma forma de avaliar o aluno ao final do processo. A avaliação deve ser utilizada para avaliar a metodologia, para o professor repensar a sua prática pedagógica e propor novas maneiras para garantir a aprendizagem dos estudantes.

Para mudar a maneira com que a escola avalia os seus alunos, deve-se ter uma equipe coesa, disposta a repensar as suas práticas. Nessa situação, gestores e equipe pedagógica possuem grande importância na reestruturação do processo de avaliação escolar. Os professores também devem compreender o objetivo real da avaliação e estarem dispostos a aceitar novos desafios. Tavares Júnior e Costa (2018) abordam a importância do professor no processo ensino/aprendizagem:

Professores bem-sucedidos tendem a conseguir identificar formas mais significativas de apresentação do conteúdo. Seu conhecimento é mais integrado, articulando a introdução de um novo tópico com os conhecimentos anteriores dos alunos. Monitoram a aprendizagem e fornecem feedback. [...]. Com isso, cria-se um bom clima na sala de aula que favorece a aprendizagem, baseada na confiança mútua e na crença no sucesso. Não há evidências que exista uma única forma de aprender. Logo, o professor deve oferecer / proporcionar à turma diferentes maneiras de aprender. Cada o aluno escolherá / descobrirá uma forma diferente e própria de resolver o desafio posto a sua frente, dependendo do contexto e do conteúdo. (TAVARES JÚNIOR; COSTA, 2018, p. 91-92).

A sala de aula deve ser vista como um local que favoreça a aprendizagem. O professor deve estar disposto a abandonar práticas que não deram resultados. A equipe gestora e os Especialistas da Educação Básica devem auxiliar o professor, fornecendo os subsídios (teóricos e materiais) necessários para desenvolver a nova

proposta de avaliação. De acordo com Gomes (2005), a avaliação deve ser entendida como mecanismo eficaz de ajustar o ato pedagógico à realidade dos alunos. A avaliação é formativa e se destina a ajudar os professores, visando a responder a duas questões: As escolas trabalham como deveriam? Os objetivos propostos às escolas são alcançados? (GOMES, 2005, p.19). O quadro 3 apresentará a proposta de reformulação da avaliação escolar.



**Quadro 3– Reformulação do Processo de Avaliação Interna na Escola X**

	Descrição
O quê?	Realizar quatro encontros para analisar o regimento escolar e o Projeto Político Pedagógico, assim como estudar as legislações vigentes
Por quê?	A Avaliação deve ser utilizada como instrumento para assegurar a aprendizagem dos estudantes. Deve ser utilizada como diagnóstico e não como critério de classificação.
Onde?	Na própria Escola
Quando?	No início do ano, durante os dias escolares destinados ao planejamento escolar e nos horários destinados as reuniões pedagógicas
Quem?	Gestores, Especialistas da Educação Básica e Professores.
Como?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação, estudo e alteração do Regimento e do Projeto Político pedagógico</li> <li>- Estudo da Resolução SEE nº 4.058/2018, que altera o artigo 70 da Resolução SEE nº 2.197/ 2012, e apresenta os diversos procedimentos instrumentos que a Escola deverá utilizar na avaliação da aprendizagem.</li> <li>- Leitura de textos sobre a importância da avaliação</li> <li>- Rodas de conversas</li> <li>- Reformulação do Regimento para possibilitar a execução das propostas: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A avaliação deve ser contínua, levando-se em conta os avanços apresentados pelo aluno durante o processo. Deve ser realizada de maneira individualizada e nunca padronizada.</li> <li>2. Ao se aplicar uma avaliação, o resultado deve atuar como instrumento de análise do trabalho docente e como um norte para o trabalho que deve ser desenvolvido. O professor deve utilizar o resultado das avaliações para desenvolver as intervenções necessárias e melhorar a aprendizagem dos alunos. Todo resultado da avaliação deve ser utilizado para oferecer um feedback para os alunos, equipe pedagógica e para pais/responsáveis.</li> <li>3. Iniciar um processo de auto-avaliação, em que todos os atores envolvidos no processo possam ter voz ativa, como estratégia para envolver estudantes e responsáveis no processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento.</li> <li>4. O professor deve elaborar suas avaliações sob a orientação da Supervisão Escolar</li> </ol> </li> </ul>
Quanto?	Material de papelaria e impressão de textos, atividades e avaliações (adquiridos com PDDE Básico)

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa (2019).

A avaliação não deve ser vista apenas como diagnóstico ou como medida para mensurar o desempenho do aluno, mas deve ser utilizada como instrumento para melhorar o processo de ensino. Os professores e equipe pedagógica devem se apropriar dos resultados, interpretando-os para traçar estratégias para melhorar a qualidade do Ensino. A avaliação tem como função diagnosticar ou levantar dados sobre o desempenho de um determinado agente do processo ensino-aprendizagem.

As Especialistas da Educação Básica devem acompanhar os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, procedendo as intervenções e orientações necessárias. Para avaliar a ação, a equipe gestora, professores e alunos devem avaliar os instrumentos de avaliação utilizados na escola durante o bimestre. Além de analisar/propor intervenções pedagógicas para os alunos que não alcançaram os objetivos de aprendizagem. Para verificar a eficácia da ação, é muito importante analisar os resultados das avaliações internas da Escola no decorrer do ano e compará-las com os resultados de anos anteriores. Uma ferramenta de avaliação importante é realizar reunião com os professores para avaliar a mudança no processo. Para tanto, além da análise dos diferentes cenários, faz-se necessário identificar pontos fracos, fortes e possíveis mudanças nas estratégias utilizadas.

### 3.3 ATENDIMENTO DIFERENCIADO NO CONTRA-TURNO

O atendimento realizado no contra-turno tem por objetivo possibilitar o avanço dos alunos que apresentam defasagem, em relação ao conteúdo abordado em sala de aula. O projeto utilizará de atividades diversificadas que favorecem a participação do aluno no processo ensino aprendizagem, enfatizando processos de conhecimento e o desenvolvimento de sentimentos de segurança e autoestima.

Para selecionar os alunos para participar desse atendimento, o professor deve levar em conta as avaliações diagnósticas aplicadas, e o rendimento do aluno durante as aulas. O atendimento, a princípio, seria destinado a sanar competências básicas de Matemática e Língua Portuguesa.

**Quadro 4– Atendimento pedagógico no Contra turno**

	Descrição
O quê?	Atendimento pedagógico no contra turno
Por quê?	O atendimento diferenciado tem por objetivo auxiliar o aluno a superar as defasagens apresentadas no percurso escolar.
Onde?	Na própria Escola
Quando?	Durante todo o ano letivo
Quem?	Gestores, Especialistas da Educação Básica, Professores para o Uso da Biblioteca, estagiários e alunos monitores.
Como?	<p>O professor regente de aulas, após realizar o diagnóstico, repassará para a Equipe pedagógica os alunos que devem ser atendidos no contra turno e quais as defasagens apresentadas.</p> <p>Na reunião pedagógica, regente, especialista e PEUB devem planejar as aulas e os objetivos que devem ser atingidos, além de montar o horário de atendimento e os agrupamentos, quando possível. Para realizar os agrupamentos, a Equipe gestora deverá se reunir com a Secretaria Municipal de Transporte, com vistas a verificar o transporte escolar, respeitando as rotas já existentes.</p> <p>Montar grupos de alunos monitores, que possam auxiliar os alunos no contra turno. As monitorias devem ocorrer na Biblioteca Escolar, no turno matutino, e a supervisão das atividades será realizada pelo professor em Ajustamento Funcional, que cumpre a sua carga horária na Biblioteca. Dessa maneira, a PEUB do turno continuará desenvolvendo as atividades prevista no planejamento da Biblioteca. No turno vespertino, a supervisão será realizada pelos estagiários (estudantes de licenciaturas), que realizam atividades de estágio Curriculares na Escola X.</p> <p>Buscar, junto às universidades próximas, como a Universidade Federal de São João Del Rei, parcerias para desenvolver ações de intervenções pedagógicas na Escola, principalmente nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>Realizar um trabalho de conscientização sobre a Educação integral/integrada, incentivando as matrículas nessa modalidade de Ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental</p>
Quanto?	Material de Papelaria e tonner(adquirido com a verba do PDDE Básico)

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa (2019).

### 3.4 CONSELHO DE CLASSE FORMATIVO

De acordo com o Regimento Escolar da Escola X (2018), o Conselho de classe tem por objetivo, além de apreciar o desempenho do aluno, criar estratégias para organização e reorganização do tempo e do espaço escolares, criar ações pedagógicas para o atendimento diferenciado de alunos com dificuldades de aprendizagem, no tempo em que elas surgirem, e avaliar coletivamente o processo de aprendizagem do aluno. Faz-se importante frisar que o Conselho não é para avaliar apenas o aluno, mas toda a prática pedagógica desenvolvida pela Escola. Para tanto, é importante analisar aspectos como: atuação docente; o currículo; o planejamento anual; as práticas docentes; os direitos de aprendizagem dos estudantes; a organização dos tempos e espaços escolares; e as avaliações da aprendizagem.

Ainda segundo o Regimento Escolar da Escola X (2018), o Conselho de Classe tem caráter deliberativo, sendo instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática educativa. Devem participar das reuniões do Conselho de Classe: equipe gestora, equipe pedagógica, professores, representantes de turmas, representantes do colegiado e representante dos pais. O Diretor deve mediar os trabalhos e os especialistas, sistematizar e fazer as interferências necessárias. O representante de turma é importante para que seja apresentada a visão da turma e dos alunos, e o representante dos pais abordará os questionamentos, elogios e dúvidas dos responsáveis. Nesse momento, todas as opiniões são importantes. Durante o ano, a Escola deve realizar, no mínimo, quatro conselhos de classe.

Um conselho de classe bem organizado possibilita que a Escola trace estratégias individualizadas para cada turma e para cada estudante. O Conselho não pode ser um local em que os professores reclamam de alunos e não são sistematizadas ações para melhorar a aprendizagem. No Conselho, a decisão final de reprovação não é de um professor ou de um grupo de professores. A decisão é da Escola. Por isso, antes de se chegar a esse resultado, todas as estratégias devem ser utilizadas. O Quadro 5 apresenta o detalhamento da ação proposta.

**Quadro 5– Conselho de Classe formativo**

	Descrição
O quê?	Reformulação do Conselho de Classe
Por quê?	Definir propostas de intervenção pedagógica, formas de acompanhamento e de avaliação para os estudantes que ainda apresentam dificuldades e/ou defasagens na aprendizagem (recuperação paralela e intervenção).
Onde?	Na própria Escola
Quando?	Ao final de cada bimestre
Quem?	Gestores, Especialistas da Educação Básica, Professores, líderes de turma e pais/responsáveis
Como?	<p>O conselho deverá ser realizado em 03 etapas:</p> <p>Etapa 1 – Durante o horário que realizam o cumprimento da carga horária prevista na legislação, cada professor deverá analisar os pontos fortes e fracos de cada turma e enumerar os alunos que necessitam de algum tipo de intervenção/ acompanhamento.</p> <p>Etapa 2 – Durante a reunião, devem estar presentes professores, especialistas, equipe gestora, representantes de turma e representante dos pais da referida série.</p> <p>A Etapa 2 será composta de dois momentos. Um deles será realizado com professores, pais e alunos, em que cada professor deverá apresentar as suas observações, assim como os pais/responsáveis e os líderes de turma. O gestor deverá conduzir esse momento de maneira ética, para que seja produtivo. O outro momento será realizado apenas com a equipe pedagógica, com objetivo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o desenvolvimento do estudante individualmente, considerando-se, também, a relação professor-estudante e o relacionamento entre os próprios estudantes;</li> <li>• Verificar a coerência dos critérios de avaliação adotados, bem como a coerência entre prática docente e a proposta da escola;</li> <li>• Analisar se as metodologias de ensino estão coerentes com as demandas de aprendizagem e interesse dos estudantes;</li> <li>• Verificar a necessidade de intervenção pedagógica para a consolidação das habilidades e competências em cada componente curricular;</li> <li>• Encaminhamentos necessários.</li> </ul> <p>Etapa 03 – Reunião com Equipe gestora e especialistas da educação básica, com vistas a sistematizar as propostas apresentadas durante o conselho, formalizando um plano de ação e encaminhamentos propostos (Conselho Tutelar, CRAS, NASF, entre outros). Finalizando essa proposta, deve-se incentivar a formação do conselhos de Pais, para, com isso, incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões da Escola.</p>
Quanto?	Material de Papelaria e tonner (adquirido com a verba do PDDE Básico).

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa (2019).

Os conselhos devem ser agendados previamente, sendo realizados por turma. O Especialista da Educação Básica será o responsável por registrar as observações e formalizar a ata da reunião, de forma clara e fidedigna. O gestor tem um papel importante na condução das discussões. O Conselho não deve ser um momento apenas de reclamações e tampouco de apontar os fracassos dos alunos, ou nomear apenas os alunos indisciplinados. Deve ser um momento formativo, em que as qualidades e os avanços dos alunos devem ser exaltados, propondo ações para melhorar os pontos fracos diagnosticados.

Para acompanhar a execução dessa ação, o especialista da Educação Básica deverá sistematizar as informações apresentadas e acompanhar os alunos que os professores solicitaram alguma intervenção. O objetivo é que, a cada conselho, as dificuldades apresentadas sejam sanadas. Se, ao realizar outro conselho, as dificuldades apontadas nos momentos anteriores persistirem, devem-se rever as estratégias e ações propostas.

### 3.5 ACOLHIDA DOS ESTUDANTES

A Escola X possui os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, portanto, os alunos, quando mudam de nível, permanecem na mesma Escola. Mesmo sendo familiarizados com o ambiente escolar, necessitam de orientação quanto à nova modalidade de Ensino, a sua complexidade e as novas disciplinas que serão cursadas.

Essa ação busca promover a integração entre professores e alunos. Além disso, procura orientar os alunos quanto às rotinas de estudos, organização do material escolar e de aproveitamento do tempo na escola. O ambiente escolar deve incentivar a transformação pelo exemplo, pelos valores éticos e morais, além de implementar projetos que elevem a autoestima de alunos e professores, para envolvê-los no desenvolvimento das atividades do cotidiano Escola.

**Quadro 6– Acolhida dos estudantes.**

	Descrição
O quê?	Semana de acolhida
Por quê?	Uma recepção acolhedora, bem organizada, é o primeiro passo para despertar o interesse dos estudantes pelas atividades escolares durante todo o ano
Onde?	Na Escola X
Quando?	No início do ano letivo e ao retornar do recesso de julho.
Quem?	Gestores, Especialistas da Educação Básica, Professores, alunos e responsáveis.
Como?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante os dias escolares, destinados ao planejamento, devem ser reservadas duas horas para discutir e planejar a recepção dos estudantes. Nesse momento, serão distribuídas ações para serem executadas por todos os professores nos primeiros dias de aula.</li> <li>• Realizar rodas de conversas e palestras para orientar os alunos quanto à mudança do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Para realização dessas palestras, devem ser firmadas parcerias com CRAS e NASF. Ademais, é importante convidar ex-alunos para realização de rodas de conversas sobre as trajetórias escolares e as dificuldades no percurso.</li> <li>• Apresentar as disciplinas e orientar como organizarem o seu tempo de estudos.</li> <li>• Realizar reunião com os pais e responsáveis para apresentar a Escola e o planejamento das atividades. Durante esse momento, o Gestor deve abordar a importância do acompanhamento dos estudos pelos pais.</li> <li>• Desenvolver, em parceria com o SENAR/MG, o Projeto Conviver, cujo objetivo é despertar, no profissional da educação, um novo olhar para a adolescência e suas peculiaridades, realizando uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, com o objetivo de obter uma convivência harmônica e respeitosa entre as partes. O projeto visa um momento de reflexão com os professores, de forma que seja possível repensar o universo dos jovens e sobre o conflito de gerações, apontando possíveis caminhos para a resolução de conflitos do cotidiano. Após esse momento de reflexão, os professores devem montar um cronograma de ações para realizar a reflexão sobre a sua prática pedagógica e buscar uma convivência harmônica e respeitosa entre alunos/alunos e alunos/professores.</li> <li>• Ao final de cada mês, uma turma será responsável por elaborar o jornal que abordará as ações desenvolvidas pela escola e pelos alunos durante o período estipulado. O objetivo do jornal é dar visibilidade aos jovens e divulgar o trabalho desenvolvido na Escola. Os professores de Artes e Língua Portuguesa devem revisar o jornal, mas todos os professores devem elaborar matérias e auxiliar os alunos na execução da atividade.</li> </ul>
Quanto?	Material de Papelaria, tonner e material esportivo (adquirido com a verba do PDDE Básico)

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa (2019).

A recepção dos alunos é muito importante. As salas devem estar organizadas, o aluno deve perceber que o ambiente foi preparado com carinho para recebê-lo. Para avaliar essas ações, a equipe gestora deve promover, ao final do bimestre, uma roda de conversa com cada turma, para uma avaliação sobre a importância da recepção dos alunos. Durante a reunião pedagógica, logo após a roda de conversa com as turmas, os professores devem analisar as informações fornecidas pelos alunos e analisar se a recepção foi enriquecedora ou se deve ser reformulada.

O Gestor escolar precisa estar sempre atento as ações desenvolvidas no PAE, tanto na esfera pedagógica, quanto financeira. Durante o planejamento, os professores deverão listar os materiais necessários. O gestor deve analisar se é viável a aquisição material necessário para cada ação e processar a realização do processo de aquisição, conforme a legislação permite. Optou-se por utilizar o PDDE, que é um recurso federal, com objetivo de prestar assistência financeira para as escolas e, com isso, contribuir para a elevação do desempenho escolar. Lück (2000) aborda a importância do Gestor no processo educacional:

Um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. (LUCK, 2000, p. 16).

Após a elaboração das ações, fica evidente que não é necessário procurar culpados e sim encontrar maneiras de melhorar a aprendizagem dos alunos. Tavares Júnior e Costa (2018) abordam propostas que buscam a melhoria da qualidade de suas salas de aula, escolas e redes:

- (a) a crença de que sua principal tarefa é avaliar o efeito de seu ensino sobre a aprendizagem e a realização dos alunos, sendo eles o centro do processo educacional e o objetivo final das instituições de ensino;
- (b) crer que o sucesso / fracasso dos alunos (sua aprendizagem) é fruto do que os educadores fizeram (ou não);
- (c) entender que é preciso conversar mais sobre “o que os alunos aprendem” do que sobre “o que os professores ensinam”;



- (d) ver a avaliação como um feedback sobre o trabalho do professor e seu impacto efetivo sobre o aluno;
- (e) conscientizar-se que diálogos fazem mais sentido do que monólogos;
- (f) aceitar e aproveitar os desafios que surgem a cada ano / período e não apenas acomodar-se por imaginar que se está “fazendo o melhor possível”;
- (g) acreditar que é papel de cada profissional da educação o desenvolvimento de relações positivas em sala de aula e na escola;
- (h) registrar e compartilhar tudo sobre o processo de aprendizagem e suas linguagens. (TAVARES JÚNIOR; COSTA. 2018, p. 93).

Para que o PAE seja avaliado, é fundamental também desenvolver estratégias para acompanhar a evolução geral do plano de ação, bem como definir, no cronograma, os períodos destinados a essa análise. O quadro 7 apresenta as ações propostas para acompanhar o PAE:

**Quadro 7– Ações de monitoramento do PAE**

Ação	Responsável
Criar um cronograma de execução e monitoramento das ações propostas	Equipe gestora, especialistas da Educação e professores
Acompanhar, de forma sistemática e dialogada, o desenvolvimento das ações;	Equipe gestora, especialistas da Educação, professores e alunos
Discutir a organização, além do uso de tempos e de espaços coletivos da escola;	Equipe gestora, especialistas da Educação, professores e alunos
Construir agendas mensais de encontros para avaliar o desenvolvimento da ação	Equipe gestora, especialistas da Educação, professores, alunos e pais/ responsáveis
Analisar as taxas de rendimento escolar para verificar se as ações propostas foram eficazes para reduzir as taxas de evasão e de reprovação.	Equipe gestora, especialistas da Educação e professores

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa (2019).

Durante o processo de monitoramento do PAE, sempre que surgir algum problema ou dificuldade, deve-se identificar as suas causas e realizar reuniões com a equipe pedagógica, com vistas a verificar como solucionar o entrave diagnosticado. Ao final de cada ação, a equipe gestora, junto com os especialistas e professores, deve analisar se o desenvolvimento da ação foi eficaz e, se necessário, realizar os ajustes para garantir a sua eficácia. Ao final do ano letivo, as ações do PAE devem ser revistas, analisando-se, assim, se a ação proposta foi executada de maneira adequada e se o objetivo foi atingido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar os fatores que interferem na trajetória dos alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio da Escola X. No primeiro capítulo, foi apresentado o caso de gestão, a contextualização histórica do Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais. No segundo capítulo, foram apresentados os fundamentos teóricos e os fatores apontados pela Literatura como associados ao objeto, de forma a possibilitar a articulação entre os dados obtidos com a proposição de um Plano de Ação Educacional, descrito no terceiro capítulo. Conforme descrito no referencial teórico, são vários os fatores que podem influenciar a reprovação e a evasão. Os fatores podem ser externos ou internos à Escola e ligados ao perfil socioeconômico dos alunos. Geralmente, são independentes, mas atuam em conjunto. Portanto, diversas são as variáveis que podem ter influenciado a não aprovação do estudante ou a evasão.

Um ponto de destaque, após a conclusão desse trabalho, é que o aluno não é o único a ser responsabilizado por seu desempenho. A reprovação também não é uma decisão do professor, mas da Escola, que deve ser o núcleo do processo. De acordo com Tavares Júnior e Costa (2018), ser reprovado praticamente dobra a chance de o aluno querer sair da instituição. Se ocorrer uma segunda retenção, isso praticamente determina o fracasso escolar do aluno, apontando sua muito provável evasão imediata ou pouco tempo depois. Para Ribeiro (2013):

Toda criança aprende, mas é necessário que a escola respeite o tempo diferente que cada uma tem para absorver conhecimento. É notável que o bimestre/semestre não acompanha o processo de aprendizagem do aluno. Outro fator importante a ser levado em conta é a rotulação que os professores fazem diante daquele aluno que supostamente não aprende. (RIBEIRO, 2013, p.241).

Portanto, o presente trabalho representou uma reflexão frente às dificuldades enfrentadas pelos alunos para dar continuidade aos estudos, sem apresentar trajetória irregulares. As análises realizadas levaram em conta as peculiaridades da Escola X, culminando na elaboração do Plano de Ação educacional. O PAE é resultado das aprendizagens proporcionadas por vastas pesquisas sobre o tema, que sinalizam as principais causas do problema e estratégias bem sucedidas para superá-lo. As percepções sobre o fenômeno na escola em estudo, após a análise da

literatura, são coerentes com o quadro teórico investigado. As ações propostas para a Escola podem servir de referência para que gestores de outras unidades de ensino, de forma que eles possam adaptá-las, assim como utilizar algumas propostas mais adequadas à disseminação de boas práticas.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O.M.; MAINARDES, J. Fluxo escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

BRANDÃO, C da F. A situação atual do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no ensino médio. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

BRANDÃO, A.; PEREIRA, R. C.; DALT, S. Programa Bolsa Família: percepção no cotidiano da escola. **Revista De Ciências Sociais-Política & Trabalho**, v. 1, n. 38, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 09 Jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Mec. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova

redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a ...Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category\\_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 24 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 04. jul. 2018

BURGOS, M. T. B. **Liderança educacional e gestão escolar**. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017. (Material didático da Disciplina Liderança educacional e gestão escolar).

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Sistema de Monitoramento – CAEd** [online], Juiz de Fora, MG, 2019. Disponível em: <http://monitoramento.caedufjf.net/#/login>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CALAFATE, V.; COSTA, M. da. Rendimento Educacional no Brasil – perspectivas contemporâneas In: TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F. (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. 1. ed. Juiz de Fora: CAEd-FADEPE, 2018. p.59-89.

CASTRO, V. N.; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p.239-258, jan./mar. 2016.

DA SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. Indisciplina no PISA: entre o intra e o extraescolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 382-416, maio/ago. 2017.

DE SOUZA, J. C. S. O.; GARCIA, E. S. Trajetória Escolar de Estudantes Egressos de Programas de Correção De Fluxo. **Revista Brasileira De Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 01-17, 2017.

DIAS, A. C. G.; TEIXEIRA, M. A. P. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 123-131, jan./abr. 2010, 2010.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011.

ESCOLA X. **Projeto Político Pedagógico**. Minas Gerais, 2017.

FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT. Censo Escolar. **Taxas de distorção idade/série** [online], 2019a. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/>. Acesso em: 27.abril. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT. **Prova Brasil**[online], 2019b. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/>. Acesso em: 25 out. 2018.

GOMES, C. A. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estados**. Rio de Janeiro, RJ, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/madre-de-deus-de-minas/panorama>. Acesso em: 27 abril. 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA -. **Censo escolar**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 03. jul. 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 03. jul. 2018.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa [online]**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2013.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-34, fev./jun. 2000.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio/ago. 2011.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estud. psicol. [online]**, Campinas, v.30, n.2, p.261-265, abr./jun. 2013.

MESQUITA, S. A. S.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015

MINAS GERAIS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado**. Belo Horizonte, MG, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escolas-Referência – a reconstrução da excelência na escola pública**. Belo Horizonte, MG, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular - Conteúdos básicos comuns**. Belo Horizonte, MG, 2006. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 28 jun.2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2007-2023**. Belo Horizonte, MG, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 1033, de 77 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a implantação do Projeto da Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para vencer”, para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2016.

MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2011-2030: gestão para a cidadania**. Belo Horizonte: Seplag; CDES, 2011.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício com Orientações para a Virada da Educação – VEM**. Belo Horizonte, MG, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 2.842, de 27 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino. Belo horizonte, MG, 2016a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.957, de 20 de abril de 2016**. Dispõe sobre a implementação do Projeto Elevação da Escolaridade-Metodologia Telessala. Belo Horizonte, MG, 2016b.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 3.685, de 30 de janeiro de 2018**. Prevê a elaboração dos Planos de Convivência Democrática pelas escolas e o Sistema de Registro de Situações de Violências. Belo Horizonte, MG, 2018a.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197 de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2018b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. **Perfil das escolas estaduais de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 2018c. Disponível em: <http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade>. Acesso em: 01 set. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Administração Escolar. **Perfil das escolas estaduais de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 2019a. Disponível em: <http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade>. Acesso em: 25 maio 2019.

MINAS GERAIS. Minas Em Números. **A situação econômica e social de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 2019b. Disponível em: <http://www.numeros.mg.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=MapaResultadoS.qvw&host=QVS%40vm13532&anonymous=true>. Acesso em: 27 abr. 2019.

MINAS GERAIS. **Sistema de Monitoramento da Aprendizagem**. Belo Horizonte, MG, 2019c. Disponível em: [monitoramento.caedufjf.net](http://monitoramento.caedufjf.net). Acesso em: 09 maio 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. Belo Horizonte, MG, 2019d. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/>. Acesso em: 26 abr. 2019.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações. 2012. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 17 n. 49, p. 40 –58, jan./abr. 2012.

MORAES, C.; ALAVARSE, O. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul./set. 2011.

NEVES, K.H. IDEB: o sucesso de uma escola estadual fluminense. In: TAVARES JÚNIOR, F; NEUBERT, L. F. (Org.) **Políticas Educacionais**. 1. ed. Juiz de Fora: CAEd-FADEPE, 2017. p.29-46.

NUNES, R. A. R. Um olhar sociológico sobre a educação: fundamentos, desigualdades e perspectivas In: TAVARES JÚNIOR, F; NEUBERT, L. F. (Org.) **Políticas Educacionais**. 1. ed. Juiz de Fora: CAEd-FADEPE, 2017. p.09-28.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Plataforma de monitoramento das metas e estratégias do PNE [online]**, 2019. Disponível em: [www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br). Acesso em: 31 mar. 2019.



OLIVEIRA, L. F. B. de; SOARES, S. S.D. **Determinantes da repetência escolar no Brasil**: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010. Brasília: IPEA/Texto para Discussão nº1.706, fev.2012.

PEDROSA, L. D.; SANFELICE, J. L. Minas aponta o caminho: o processo de reforma da educação mineira. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2, 2005, Cascavel. **Anais...**Cascavel: Unioeste, 2005. p. 1-15.

PEIXOTO, S. P. *et al.* O Impacto dos Fatores Intra e Extraescolares para o fracasso escolar: desmistificando as visões psicologizantes. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 4, n. 2, p. 235, set.2018.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação - Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio/jun. 2014.

RIBEIRO, P.T. **Fracasso escolar**: reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2013.

SETUBAL, M.A. Os Programas de correção de Fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n. 71, p.9-19, jan./2000.  
SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000.

SILVA, M. A. Violência escolar: estudo de caso de uma escola pública estadual da Zona Da Mata Mineira. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017.

SILVA, W. A.; DORE, R. O Programa de Educação Profissional de Minas Gerais e a evasão escolar: um estudo preliminar (2008-2010). **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 75-95, dez. 2011.

SILVA FILHO, R. B.; DE LIMA ARAÚJO, R.M. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017.

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

SOUZA, D. B. de. Avaliações Finais sobre o PNE 2001-2010 e Preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

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

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

TAVARES JÚNIOR, F.; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento Escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, Alagoas, v. 3, n.6, p. 117-137, jul./dez.2015.

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

TAVARES JÚNIOR, F.; SIMÃO, T. C. O Plano Nacional de Educação e o Rendimento Educacional. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, 2016.

TAVARES JÚNIOR, F.; DOS SANTOS, J. R.; MACIEL, M. S. Análise da Evasão no Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 73-92, jan./jun. 2017.

TAVARES JÚNIOR, F; NEUBERT, L. F. (Org.). O Brasil e sua Educação: sociedade, equidade e oportunidades. In: TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F. **Políticas Educacionais**. 1. ed. Juiz de Fora: CAEd-FADEPE, 2017. p.113-124.

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

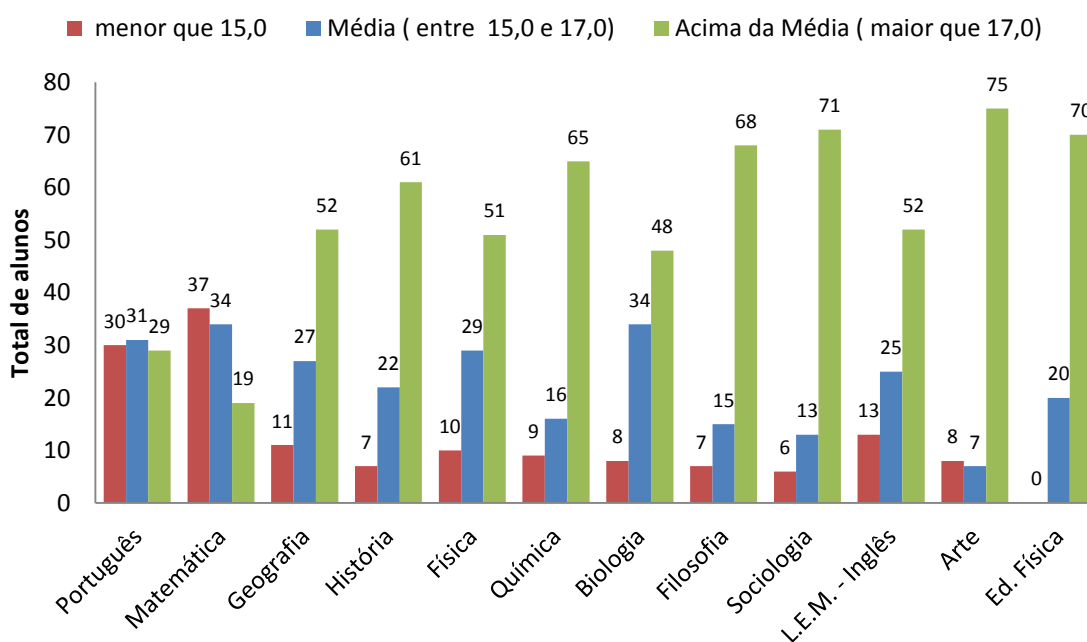
TORRES, A. D. O.; MALTA, V. D. Gestão de políticas públicas na educação básica e os planos de educação: uma questão de planejamento de ações integradas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, IV, 2014, Lisboa, Portugal. **Anais...** Lisboa: APAE, 2014.

## APÊNDICE A –DESEMPENHO DOS ALUNOS MATRICULADOS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO, NA ESCOLA X, EM 2017

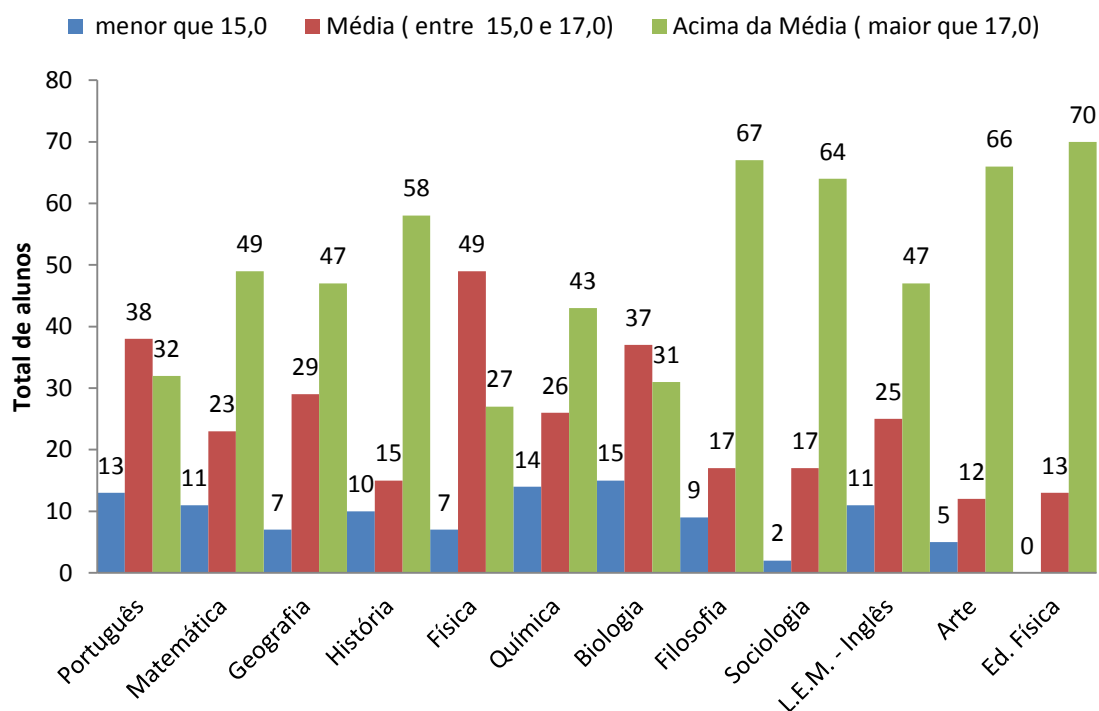
Gráficos elaborados pela autora, com base, a fim de complementar a argumentação. Os gráficos 1, 2, 3 e 4 apresentam o resultado dos bimestres por disciplina, no ano de 2017. Neles, são apresentados os desempenhos dos alunos por bimestre. O intervalo das notas considerado foi:

- Falta de média: nota menor que 15,0 pontos;
- Média: nota entre 15,0 e 17,0 pontos;
- Acima da média: nota acima de 17,0 pontos.

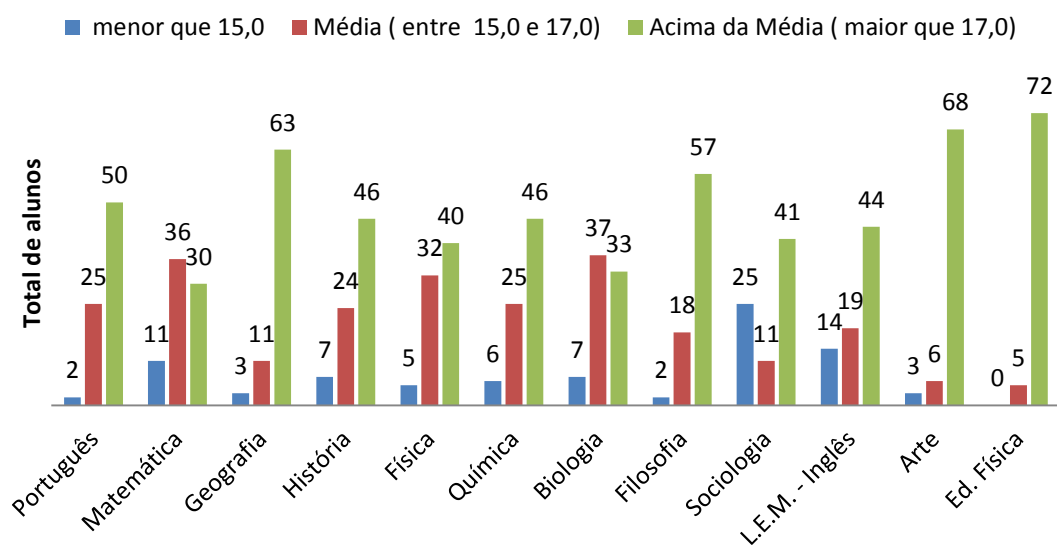
**Gráfico 1 - Desempenho dos alunos da Escola X no 1º bimestre de 2017**



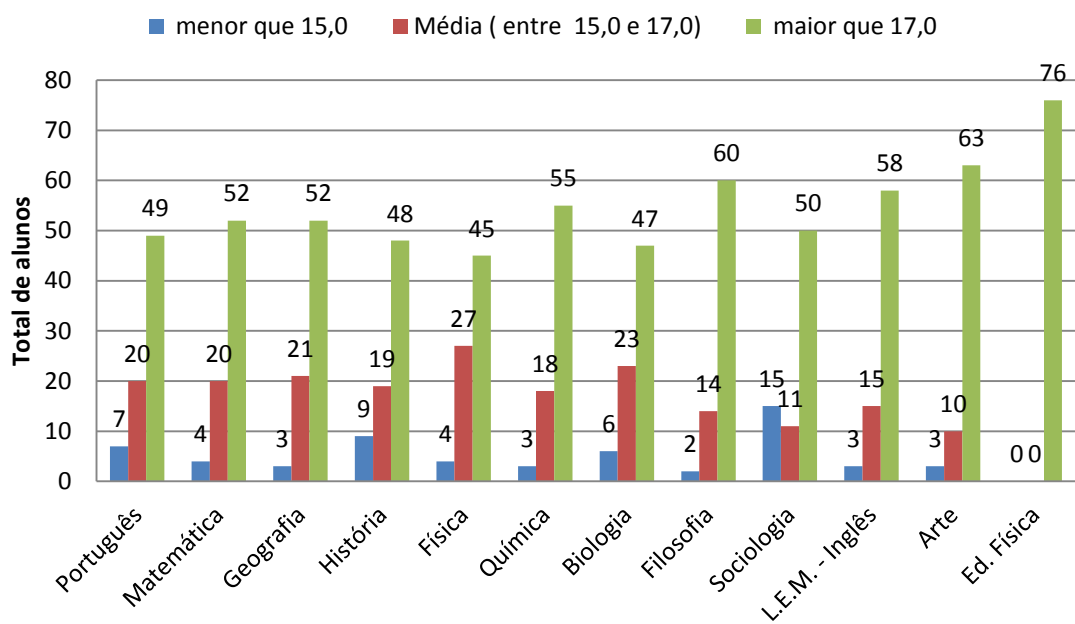
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simade (MINAS GERAIS, 2018c) e do Diário Digital Escolar.

**Gráfico 2 – Desempenho dos alunos da Escola X no 2º bimestre de 2017**

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simade (MINAS GERAIS, 2018c) e do Diário Digital Escolar.

**Gráfico 3 – Desempenho dos alunos da Escola X no 3º bimestre de 2017**

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simade (MINAS GERAIS, 2018c) e do Diário Digital Escolar.

**Gráfico 4 – Desempenho dos alunos da Escola X no 4º bimestre de 2017**

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simade (MINAS GERAIS, 2018c) e do Diário Digital Escolar.

### APÊNDICE B – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA X, DE ACORDO COM O NÍVEL SOCIOECONÔMICO.

ISE - nível Socioeconômicos dos alunos da Escola X					
Nível	Descrição				% de alunos
	Renda familiar mensal	Casa	Bens	Escolaridade dos Pais	
Nível I	Até 1 salário mínimo	Até 02 quartos e 01 banheiro	01 televisão em cores, 01 geladeira e 01 telefone celular,	Ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino	<b>0</b>
Nível II	01 salário mínimo	02 quartos e 01 banheiro	01 televisão em cores, 01 rádio, 01 geladeira, 01 telefone celular, videocassete ou DVD		<b>5</b>
Nível III	entre 1 e 1,5 salário mínimo		01 televisão em cores, 01 rádio, 01 telefone celular, videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet		<b>33</b>
Nível IV	entre 1,5 e 5 salários mínimos	até dois quartos e um banheiro	01 rádio, uma geladeira, dois telefones celulares duas ou mais televisões em cores, videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet, freezer um ou mais telefones fixos e um Carro		<b>46</b>
Nível V	entre 5 e 7 salários mínimos	três quartos e dois banheiros	01 rádio, uma geladeira, dois telefones celulares duas ou mais televisões em cores,, videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó;	Ensino Médio completo	<b>14</b>
Nível VI	acima de 7 salários mínimos		01 rádio, uma geladeira, dois telefones celulares duas ou mais televisões em cores, videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros;	completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós	<b>2</b>
Nível VII		três quartos e três banheiros, no mínimo	Duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet, três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana.	completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós	<b>0</b>
<b>TOTAL</b>					<b>100%</b>

## APÊNDICE C - FICHA DE PERFIL SOCIOECONÔMICO

O objetivo desta ficha é conhecer o perfil dos alunos e das comunidades atendidas pela Escola. O preenchimento deve ser realizado por um dos responsáveis pelo (a) estudante e será anexada a ficha de matrícula.

Responsável 1 NOME:
Você se considera: ( ) Branco(a) ( ) Negro(a) ( ) Indígena ( ) Pardo(a), Mulato(a) ( ) Amarelo(a) de origem asiática
. QUAL É SUA RELIGIÃO? _____
ATÉ QUE SÉRIE ESTUDOU? (A) Nunca estudou (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário) (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio) (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio) (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau) (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau) (G) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior (H) Completou o Ensino Superior (I) Pós-graduação completa ou incompleta
Já repetiu alguma série escolar? ( ) Não ( ) Sim. Qual(is) Série(s)? _____ A que atribui esse fato? _____
Qual sua renda mensal individual? ( ) Nenhuma. ( ) Até 01 salário mínimo ( ) Até 03 salários mínimos ( ) de 03 até 05 salários mínimos ( ) de 05 até 08 salários mínimos ( ) Superior a 08 salários mínimos
Recebe Benefício social governamental: ( ) Não ( ) Sim. Qual? _____ valor atual:
Alguma de suas atividades o obriga a ausentar-se do convívio do(a) seu(ua) filho(a) constantemente por mais de uma semana, a cada vez? ( ) Não ( ) Sim. Periodicidade: _____ Se sim, quem fica responsável pelo seu filho durante sua ausência? _____
Responsável 2 NOME:
VOCÊ SE CONSIDERA: ( ) Branco(a) ( ) Negro(a) ( ) Indígena ( ) Pardo(a), Mulato(a) ( ) Amarelo(a) de origem asiática
QUAL É SUA RELIGIÃO? _____
ATÉ QUE SÉRIE ESTUDOU? (A) Nunca estudou (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário) (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio) (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio) (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau) (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau) (G) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior (H) Completou o Ensino Superior (I) Pós-graduação completa ou incompleta
JÁ REPETIU ALGUMA SÉRIE ESCOLAR? ( ) Não ( ) Sim. Qual(is) Série(s)? _____

A que atribui esse fato? _____					
QUAL SUA RENDA MENSAL INDIVIDUAL? <input type="checkbox"/> Nenhuma. <input type="checkbox"/> Até 01 salário mínimo <input type="checkbox"/> Até 03 salários mínimos <input type="checkbox"/> de 03 até 05 salários mínimos <input type="checkbox"/> de 05 até 08 salários mínimos <input type="checkbox"/> Superior a 08 salários mínimos					
RECEBE BENEFÍCIO SOCIAL GOVERNAMENTAL : <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual? _____ valor atual:					
ALGUMA DE SUAS ATIVIDADES O OBRIGA A AUSENTAR-SE DO CONVÍVIO DO(A) SEU(UA) FILHO(A) CONSTANTEMENTE POR MAIS DE UMA SEMANA, A CADA VEZ? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Periodicidade: Se sim, quem fica responsável pelo seu filho durante sua ausência? _____					
<b>COMPOSIÇÃO FAMILIAR</b>					
Situação dos Pais: <input type="checkbox"/> Solteiros <input type="checkbox"/> Casados <input type="checkbox"/> Separados <input type="checkbox"/> Divorciados <input type="checkbox"/> Outra: _____					
Quantos irmãos o estudante tem? _____					
O ESTUDANTE MORA COM: SIM NÃO					
(A)	(B)	Mãe			
(A)	(B)	Outra mulher responsável por você (companheira do pai / madrasta / mãe de criação)			
(A)	(B)	Pai			
(A)	(B)	Outro homem responsável por você (companheiro da mãe / padrasto / pai de criação)			
(A)	(B)	Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio-irmão / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)			
(A)	(B)	Avó(s) e/ou avô(s)			
(A)	(B)	Outras pessoas _____			
Quantos pessoas residem na casa ( incluindo você)? _____					
Você e sua família residem? <input type="checkbox"/> Imóvel próprio <input type="checkbox"/> Imóvel Alugado					
QUANTOS DOS SEGUINTE ITENS HÁ NA SUA CASA? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)		Não tem	Um	Dois	Três ou mais
Televisão em cores		(A)	(B)	(C)	(D)
TV por assinatura		(A)	(B)	(C)	(D)
Rádio		(A)	(B)	(C)	(D)
Carro		(A)	(B)	(C)	(D)
Videocassete ou DVD		(A)	(B)	(C)	(D)
Geladeira		(A)	(B)	(C)	(D)
Computador		(A)	(B)	(C)	(D)
Celular		(A)	(B)	(C)	(D)
Acesso a internet		(A)	(B)	(C)	(D)
Máquina de lavar roupa		(A)	(B)	(C)	(D)
Banheiros		(A)	(B)	(C)	(D)
QUANTOS LIVROS HÁ EM SUA CASA? <input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> 1 a 10 <input type="checkbox"/> 10 a 50 <input type="checkbox"/> 50 a 100 <input type="checkbox"/> mais de 100					
EM CASA, A FAMÍLIA ESTABELECE UM HORÁRIO PARA O ESTUDO? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> as vezes					
EM CASA, O ESTUDANTE RECEBE ALGUM TIPO DE AJUDA DE ALGUÉM PARA ESTUDAR E/OU FAZER LIÇÃO DE CASA: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não					