

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

Rodrigo Carvalho Leite

**A Distorção Idade-Série no Ensino Médio da Escola Estadual Alfa no Município
de Veredas/MG**

Juiz de Fora
2025

Rodrigo Carvalho Leite

A Distorção Idade-Série no Ensino Médio da Escola Estadual Alfa no Município de Veredas/MG

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

Juiz de Fora

2025

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

Leite, Rodrigo Carvalho.

A Distorção Idade-Série no Ensino Médio da Escola Estadual Alfa no Município de Veredas/MG / Rodrigo Carvalho Leite. -- 2025. 186 p.

Orientadora: Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Distorção idade-série. 2. Fluxo escolar. 3. Ensino médio. I. Alvim, Maria Isabel da Silva Azevedo , orient. II. Título.

Rodrigo Carvalho Leite

A Distorção Idade-Série no Ensino Médio da Escola Estadual Alfa no Município de Veredas/MG

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

Aprovada em 21 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Luiz Flávio Neubert

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Joyce Louback Lourenço

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 10/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA ISABEL DA SILVA AZEVEDO ALVIM, Usuário Externo**, em 24/03/2025, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joyce Louback Lourenço, Usuário Externo**, em 26/03/2025, às 18:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Flavio Neubert, Professor(a)**, em 31/03/2025, às 19:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2282180** e o código CRC **F00FD0DB**.

Dedico este trabalho à minha esposa, Grazielle, e às minhas filhas, Laura e Letícia. Aos meus pais, Rosana e Domingos, aos meus irmãos Renzo, Raquel e Rodolfo e a todos os meus sobrinhos. Dedico também a todos os meus professores que me inspiraram o ofício da Educação e aos companheiros de classe pela parceria e compartilhamento do conhecimento. Foram todos alicerce e fortaleza nessa árdua caminhada de jornada tripla.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela sabedoria e pela fé. Tinha certeza que, apesar de todas as dificuldades, o Senhor me honraria com essa vitória. À minha mãe querida, Nossa Senhora Aparecida, a qual tenho muita devoção e que nunca me desamparou nos momentos de tribulação e desânimo. Com seu amor de mãe, me manteve firme na caminhada em busca do título de mestre.

À minha esposa e companheira, Graziele, às minhas filhas, Laura e Letícia, que sempre me incentivaram e que, durante esse período de estudos, tiveram a paciência e a compreensão de todo o período no qual estive ausente, estudando em Juiz de Fora, e principalmente nas horas de estudo em casa, quando não pude dar atenção a elas.

À minha mãe Rosana e ao meu pai Domingos, pelo amor incondicional, por sempre acreditarem em meu potencial e que, com alegria e garra de viver em plenitude, me proporcionaram momentos de força e determinação. Aos meus irmãos Renzo, Raquel e Rodolfo, pelo exemplo de superação nas adversidades. Por vocês, me senti mais forte e determinado a seguir em frente, sem desanimar.

Aos vice-diretores Cleusa, Dícíola e João, que em minha ausência conduziram a escola com a maior responsabilidade e cuidado, zelando pelo bom funcionamento. Sem o empenho de cada um de vocês, esse trabalho não seria possível, eterna gratidão!

À minha orientadora, professora doutora Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim, pelo apoio incondicional, paciência e dedicação em suas precisas colocações que muito contribuíram para o aprimoramento desse trabalho.

Agradeço aos agentes de suporte acadêmico, Vítor, Alexandre, Andréia e Amélia, que nunca me deixaram desanimar e que mantiveram contato frequente em busca do aprimoramento da pesquisa.

Aos meus colegas da turma 2022 PPGP e, principalmente, ao meu amigo Gustavo, companheiro da Regional, com quem fiz muitos trabalhos e trocas de aprendizado. Ao grupo dos “R’s”: Rafael, Raphaela, Raquel, Reni, Roberta e Rogério que em meio a tantas disciplinas, trabalhos e desafios, me empoderaram com palavras de incentivo que, com certeza, me tornaram mais forte e resiliente, tanto nos momentos presenciais quanto nos encontros virtuais.

Pelo apoio de Andréia Tocantins e Irene, pela revisão cuidadosa, correções e contribuições nesse trabalho.

Não posso deixar de agradecer a toda equipe de professores e servidores da escola, principalmente, os professores que participaram das entrevistas e aos alunos que responderam ao questionário.

Por fim, a todos e todas que, de forma direta ou indireta, tiveram uma parcela de contribuição e participação no desenvolvimento desse trabalho de pesquisa.

Meu muito obrigado!

O correr da vida embrulha tudo, a vida é
assim: esquentando e esfria, aperta e daí
afrouxa, sossega e depois desinquieta. O
que ela quer da gente é coragem.
(ROSA, João Guimarães)

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Este estudo analisa um problema enfrentado pela Escola Estadual Alfa (EEA), no município de Veredas (MG), que é a distorção idade-série em turmas do ensino médio. Diante desse contexto, a presente pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: quais ações a equipe gestora da Escola Estadual Alfa pode desenvolver para reduzir a quantidade de estudantes em situação de distorção idade-série? O objetivo geral deste estudo é identificar e analisar as causas da distorção idade-série na Escola Estadual Alfa e propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar. Os objetivos específicos são três: i) descrever o caso de gestão, especificamente o fluxo escolar da Escola Estadual Alfa; ii) analisar as causas da distorção idade-série na Escola Estadual Alfa; e iii) propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar e à distorção idade-série na Escola Estadual Alfa. O referencial teórico deste estudo conta com análises dos seguintes pesquisadores: Tavares Júnior e Neubert (2017a; 2017b), Tavares Júnior (2018), Burgos (2020), Soares *et al.* (2015), e Mont'Alvão (2011), dentre outros. Já a metodologia empregada nesta dissertação será social-qualitativa e a coleta de dados envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas e de questionários. As entrevistas foram realizadas com quatro professores e um especialista que atuam no ensino médio e os questionários com os alunos do ensino médio em distorção idade-série. Os elementos críticos levantados na pesquisa foram: Elemento crítico 1 – Prioridade dos processos de avaliação quantitativos por parte dos professores e Elemento crítico 2 – Falhas na busca ativa. O estudo propõe ainda um Plano de Ação Educacional (PAE) a fim de subsidiar a EEA na superação dos desafios relacionados à distorção idade-série. Enfim, o presente estudo traz, em suas considerações finais, lacunas, dificuldades, desafios enfrentados durante a pesquisa e apresenta sugestões para auxiliar novas pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Distorção idade-série. Fluxo escolar. Ensino médio.

ABSTRACT

This dissertation was written in the Professional Master's Program in Management and Assessment of Public Education at the Center for Public Policies and Assessment of Education at the Federal University of Juiz de Fora (in Portuguese: CAEd/UFJF). The study examines a problem faced by the Alfa State School, in the city of Veredas (MG), which is the age-grade distortion in high school classes. In this context, the research aims to answer the following question: what actions can the management team of the Alfa State School develop to reduce the number of students in a situation of age-grade distortion? The general objective of the study is to identify and analyze the causes of age-grade distortion at the Alfa State School, and propose actions to reduce problems related to school flow. There are three specific objectives: i) to describe the management case, specifically the school flow at the Alfa State School; ii) to analyze the causes of age-grade distortion at the Alfa State School; and iii) to propose actions to reduce problems related to school flow and age-grade distortion at the Alfa State School. The theoretical framework of this study includes analyses by the following researchers: Tavares Júnior and Neubert (2017a; 2017b), Tavares Júnior (2018), Burgos (2020), Soares et al. (2015), and Mont'Alvão (2011), among others. The methodology used in this dissertation is social-qualitative, and data collection involved semi-structured interviews and questionnaires. The interviews were conducted with four teachers and one school specialist who work in the high school segment, and the questionnaires with high school students in age-grade distortion. The critical elements raised in the research were: Critical element 1 – Priority of quantitative assessment processes by teachers and Critical element 2 – Failures in active search. The study also proposes an Educational Action Plan (in Portuguese: PAE) to support the Alfa School in overcoming the challenges related to age-grade distortion. Finally, the study indicates, in its final considerations, gaps, difficulties, and challenges faced during the research process and offer suggestions to assist new research on the topic.

Keywords: Age-grade distortion. School flow. High school.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distorção idade-série no Brasil dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), da rede pública, rural e urbana, nos anos de 2006 a 2022	35
Gráfico 2 - Distorção idade-série no Brasil dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), da rede pública, rural e urbana, nos anos de 2006 a 2022	38
Gráfico 3 - Distorção idade-série no Brasil no ensino médio (1º ao 3º ano), da rede pública, rural e urbana, nos anos de 2006 a 2022.....	40
Gráfico 4 - Distorção idade-série no estado de Minas Gerais nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), da rede pública, rural e urbana, entre 2006 e 2022	42
Gráfico 5 - Distorção idade-série no estado de Minas Gerais nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), da rede pública, rural e urbana, entre 2006 e 2022	43
Gráfico 6 - Distorção idade-série no Estado de Minas Gerais, no ensino médio (1º ao 3º ano), da rede pública, rural e urbana, entre 2006 e 2022	44
Gráfico 7 – Distorção idade-série na EEA, em turmas do ensino médio, nos anos de 2007 a 2022	77
Gráfico 8 - Tempo de estudo na EEA dos alunos em distorção idade-série	113
Gráfico 9 – Valor conjunto da renda financeira (salário-mínimo) de todos os membros da família dos estudantes em distorção idade-série da EEA.....	117
Gráfico 10 – Escolaridade da mãe ou mulher responsável pelo estudante em distorção idade-série da EEA.....	118
Gráfico 11 – Escolaridade do pai ou homem responsável pelo estudante em distorção idade-série da EEA.....	119
Gráfico 12 – Grau de confiança da família em relação aos estudos dos alunos em distorção idade-série da EEA.....	120
Gráfico 13 – Grau de confiança dos alunos em distorção idade-série da EEA em relação a escola (%)	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de distorção idade-série em Minas Gerais, no ensino médio, de escolas urbanas e rurais, para o ano de 2022	45
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização e divisão dos períodos de aceleração do ensino fundamental no estado de Minas Gerais, em 2008.....	47
Quadro 2 - Servidores da escola participantes da entrevista	98
Quadro 3 - Quadro de fala dos professores e especialista quanto à busca ativa realizada na EEA	105
Quadro 4 - Alunos da EEA em distorção idade-série	112
Quadro 5 – Alunos em distorção idade-série com tempo de estudos na EEA e a série de reprovação/abandono	114
Quadro 6 – PAE: dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise	138
Quadro 7 - Metodologia do plano de ação 5W2H	140
Quadro 8 – PAE do Eixo de análise 1.1: Priorização por parte da escola de processos de avaliação quantitativos em detrimento de qualitativos	143
Quadro 9 – PAE do eixo de análise 1.2: priorização por parte dos professores de avaliações quantitativas através de exames, provas e testes	145
Quadro 10 – PAE do eixo de análise 2.1: ausência de sistematização e acompanhamento ativo dos procedimentos de busca ativa.....	148
Quadro 11 – PAE do eixo de análise 2.2: falta de participação dos alunos nas ações pedagógicas coletivas desenvolvidas pela escola	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas e rendimento por etapa escolar - ensino fundamental e médio no Brasil (2022)	24
Tabela 2 - Distorção idade-série dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5 ano), da rede pública e privada, rural e urbana, por estado, em 2022	33
Tabela 3 - Distorção idade-série dos alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), da rede pública e privada, rural e urbana, por estado, em 2022	36
Tabela 4 - Distorção idade-série dos alunos do ensino médio (1º ao 3º ano), da rede pública e privada, rural e urbana, por estado, em 2022	39
Tabela 5 - Distorção idade-série nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, em Minas Gerais (2008 – 2012) (%)	47
Tabela 6 - Distorção idade-série do ensino médio, rural e urbano, em municípios da SRE-Veredas (2022) (%)	54
Tabela 7 - Número de escolas rurais e urbanas no município de Veredas por rede de ensino, em 2022	56
Tabela 8 - Número de matrículas de alunos de escolas públicas e privadas, rurais e urbanas, por etapa da Educação Básica, no município de Veredas, em 2022	57
Tabela 9 - Número de professores de escolas públicas e privadas, rurais e urbanas, por etapa de ensino, no município de Veredas, em 2022	58
Tabela 10 - Distorção idade-série em turmas de ensino médio, em escolas estaduais, rurais e urbanas, no município de Veredas (2017-2022) (%)	58
Tabela 11 - Número de matrículas por nível de ensino e por turno na EEA (2023)	60
Tabela 12 - Quadro de servidores da EEA (2023)	62
Tabela 13 - Quantidade de alunos e turmas atendidas pelo Programa de Reforço Escolar (2021 – 2023)	67
Tabela 14 - Ideb da EEA no ensino médio (2009 – 2021)	68
Tabela 15 - Proficiência média dos alunos do 3º ano do ensino médio no Proeb (2017 - 2019)	69

Tabela 16 - Número de alunos do ensino médio da EEA, por situação educacional, ao fim do ano letivo (2017 a 2022)	73
Tabela 17 - Número de alunos do ensino médio da EEA por faixa etária (2017-2022)	75
Tabela 18 - Distorção idade-série em turmas de ensino médio, em escolas estaduais urbanas da região central de Veredas (2017-2022) (%)	79
Tabela 19 – Quantidade de membros do grupo familiar dos alunos em distorção idade-série da EEA	116
Tabela 20 – Fatores que mais contribuíram para a reprovação ou abandono dos alunos em distorção idade-série da EEA	122
Tabela 21 – Perspectivas dos alunos em distorção idade-série da EEA quanto à ação dos professores para evitar a reprovação ou abandono.....	123
Tabela 22 – Perspectivas dos alunos em distorção idade-série da EEA quanto à ação da escola para evitar a reprovação ou abandono	124
Tabela 23 – Perspectivas dos alunos em distorção idade-série da EEA em relação à EJA	125
Tabela 24 – Perspectivas dos alunos em distorção idade-série da EEA em relação à EJA	125
Tabela 25 – Perspectivas dos alunos em distorção idade-série da EEA em elaborar planos de continuar os estudos	126
Tabela 26 – Número de alunos em distorção idade-série da EEA em relação a atitudes em sala de aula com professores	127
Tabela 27 – Número de alunos em distorção idade-série da EEA em relação a atitudes da avaliação escolar.....	129
Tabela 28 – Número de alunos em distorção idade-série da EEA em relação a atitudes de professores e da escola sobre a frequência escolar e a busca ativa	131
Tabela 29 – Número de alunos em distorção idade-série da EEA em relação a suas convicções de frequência escolar e busca ativa	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CEB	Centro Estadual Beta
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
ChatGPT	<i>Generative Pre-Trained Transformer</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DED	Diário Escolar Digital
DIRE	Diretoria Educacional
DRE	Delegacia Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEA	Escola Estadual Alfa
EEB	Especialistas de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino médio
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível socioeconômico
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

JEMG	Jogos Estudantis de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAE	Plano de Ação Educacional
PIB	Produto Interno Bruto
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PRA	Plano de Recomposição de Aprendizagens
ProAlfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PEUB	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDINE	Serviço de Documentação e Informações Educacionais
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Livre Consentimento e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NA ESCOLA ESTADUAL ALFA.....	23
2.1 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO BRASIL	23
2.2 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	42
2.3 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE VEREDAS	53
2.4 A ESCOLA ESTADUAL ALFA: INFRAESTRUTURA E DIMENSÃO PEDAGÓGICA	59
2.5 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NA ESCOLA ESTADUAL ALFA	71
3 GESTÃO EDUCACIONAL E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA DAS VARIÁVEIS DA ESCOLA ESTADUAL ALFA	82
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO	82
3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	92
3.3 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE SOB A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	97
3.3.1 Perspectiva dos professores e especialista que atuam no ensino médio: um olhar sobre as entrevistas.....	97
3.3.2. Análise dos questionários aplicados aos alunos do ensino médio em distorção idade-série.....	111
4 PLANO DE AÇÃO: UMA PROPOSTA PARA MELHORAR O FLUXO ESCOLAR E A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	135
4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....	139
4.2. DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO POR EIXO DE ANÁLISE	141
4.2.1 PAE do eixo de análise 1: prioridade dos processos de avaliação quantitativos por parte dos professores.....	142
4.2.2 PAE do eixo de análise 2: prioridade do processo de busca ativa.....	147
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A – Questionário aos estudantes do Ensino Médio	165
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestrutura - ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	175

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestrutura - PROFESSOR.....	177
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA PROFESSOR E ESPECIALISTA	179
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS.....	181
APÊNDICE F TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEIS (Pais de alunos menores de 18 anos)	183

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 determina que a Educação de qualidade é um direito social de todos os brasileiros e dever do Estado e da família. Em seu artigo 206, incisos I ao IV, o documento apresenta os princípios de igualdade e condições de permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e gratuidade do ensino público. Já o artigo 208 define como dever do Estado a Educação Básica gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade (Brasil, 1988).

Pensando no atendimento a esses deveres, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, no que tange ao ensino médio (EM), define que essa etapa tem duração mínima de 3 anos e tem como finalidade: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para a cidadania; o aprimoramento como pessoa humana; e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos (Brasil, 1996).

Por ser a etapa final da Educação Básica, o ensino médio é o período mais crítico, em que muitos estudantes se veem na eminência de um trabalho para ajudar no sustento da família. É o nível de ensino que provoca debates polêmicos, como, por exemplo, os relacionados aos problemas de acesso, de permanência e de conclusão, principalmente, entre jovens em contextos sociais desfavoráveis (Castro, 2017). Debates esses que colocam em evidência um dos principais problemas que o envolve, que é a distorção idade-série. Em virtude desses aspectos, este estudo irá se dedicar a pesquisar o ensino médio, especificamente, a distorção idade-série que perpassa essa etapa de ensino.

Em um documento produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 2018, Florence Bauer define o conceito de distorção idade-série como a situação em que um aluno tem dois ou mais anos de atraso escolar na série na qual estuda (Unicef, 2018). A distorção pode acontecer por reprovação, evasão, desistência do aluno ou matrícula tardia. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Brasil, o indicador de distorção idade-série, em 2022, nos anos iniciais do ensino fundamental, era de 7,1%, já nos anos finais do ensino fundamental, era de 18,5% e no ensino médio, de 22,2% (Inep, [2022]). Observamos, com esses dados, que as taxas vão aumentando à medida do avanço das etapas da Educação Básica. Portanto, trata-se de um problema

que, sem medidas de intervenção, acumula-se ao longo da trajetória escolar do estudante, o que justifica a importância de se debruçar sobre essa questão.

A reprovação, como podemos observar, é um fenômeno que se repete e avança no decorrer da Educação Básica, assim, refletir sobre a reprovação, coloca-se como necessário, pois, conforme Calafate e Costa (2018), pesquisas em 2017 já apontavam os efeitos nefastos da reprovação, como piora da autoestima do alunado e prejuízo no processo de aprendizagem dos estudantes retidos.

Não obstante ser um problema real da escola básica no Brasil, a distorção idade-série é também marcante no estado de Minas Gerais, no município e na escola que será desenvolvida a pesquisa. Neste estudo, cabe destacar que, para preservar os sujeitos e instituições analisadas, usaremos nomes fictícios, tanto para a Superintendência Regional de Ensino (SRE), quanto para os municípios e escolas mencionadas. Como dito, o recorte da etapa de ensino a ser pesquisado neste trabalho serão as turmas do ensino médio, por serem as turmas da última etapa da Educação Básica e no qual se encontra o gargalo enfrentado pelas escolas em todo o Brasil, alvo de vários projetos e políticas públicas que buscam dirimir problemas como reprovação, evasão e abandono.

O interesse por este caso de gestão está associado à minha trajetória profissional. Sou licenciado em Matemática, com habilitação em Física, pelo Centro Universitário de Belo Horizonte, desde 2001, e pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática e Física, pela Universidade Cândido Mendes, em 2017. Como professor de Física, atuo, desde 2012, em duas escolas estaduais no município de Veredas (MG). Na Escola Estadual Alfa (EEA), sou professor regente do ensino médio regular, no turno matutino. No Centro Estadual Beta (CEB), sou professor orientador de aprendizagem, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), semipresencial.

No final do ano de 2022, ocorreu um processo de eleição para diretores e vice-diretores escolares em todas as escolas de Minas Gerais. Impulsionado por uma maioria de servidores, resolvi concorrer ao pleito. Fui eleito para assumir a direção escolar no período de 2023 a 2026. A EEA vivenciava, em minha percepção, um período de instabilidade na gestão pedagógica e no desenvolvimento de projetos, com baixos índices dos níveis de aprendizagem e da participação dos alunos, devido ao longo período de crise sanitária do Covid-19.

Esse processo de instabilidade sanitária mundial colocou em voga um aspecto importante da Educação: o fluxo escolar e a permanência no contexto escolar.

Somado a isso, as preocupações com a aprendizagem, em especial com a distorção idade-série. Isso porque, no ambiente escolar, na prática diária do exercício do magistério, verifica-se que o convívio com alunos em distorção idade-série gera desconforto. Muitos se mostram desinteressados e sem motivação. Além disso, muitos trabalham e não têm o tempo necessário para fazer as tarefas de casa, chegam cansados e frequentemente atrasados às aulas. Mesmo se tratando de uma comunidade da região central do município de Veredas (MG), esse problema é significativo. Alguns alunos que são matriculados na EEA ainda não possuem a idade de 18 anos para serem remanejados para o ensino noturno, especificamente para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, figuram no universo dos alunos que possuem distorção idade-série. Segundo dados do Inep ([2022]), a EEA, em 2022, possuía um índice de distorção idade-série, no ensino médio, de 25,2%.

Diante desse contexto, esta dissertação possui a seguinte pergunta norteadora: quais ações a equipe gestora da EEA pode desenvolver para reduzir a quantidade de estudantes em distorção idade-série? Para isso, o objetivo geral deste estudo é: identificar e analisar as causas da distorção idade-série na EEA e propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar. Os objetivos específicos deste estudo são três, a saber: i) descrever o caso de gestão, especificamente o fluxo escolar da EEA; ii) analisar as causas da distorção idade-série na EEA; e iii) propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar e à distorção idade-série na EEA.

O referencial teórico deste estudo conta com análises de Tavares Júnior e Neubert (2017a; 2017b) e Tavares Júnior (2018), que abordam em suas obras as políticas educacionais de inclusão, os desafios do sucesso e do rendimento educacional no Brasil; Burgos (2020), que analisa a organização escolar; Soares *et al.* (2015), que fazem uma análise dos fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público em Minas Gerais; e Mont'Alvão (2011), que faz um estudo da estratificação educacional no Brasil do século XXI.

A metodologia empregada nesta dissertação foi a qualitativa e a coleta de dados envolveu a realização de entrevistas com os especialistas e professores que atuavam no ensino médio, bem como a aplicação de questionários aos alunos da EEA em distorção idade-série.

O presente estudo, além desta introdução, é composto por mais três capítulos. No capítulo dois, descritivo, intitulado “Distorção idade-série na Escola Estadual Alfa”,

descrevemos o contexto do caso de gestão e as evidências da distorção idade-série no Brasil, no estado de Minas Gerais, na Superintendência Regional de Ensino de Veredas, no município de Veredas (MG) e na EEA. No capítulo três, intitulado “Gestão educacional e distorção idade-série: uma análise pedagógica das variáveis da EEA”, analisamos os elementos críticos do caso de gestão. Para isso, apresentamos o referencial teórico de acordo com a produção científica de autores especialistas no tema abordado. Ainda nesse capítulo, apresentamos a metodologia que foi utilizada, além da análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

No capítulo 4, propomos um Plano de Ação Educacional (PAE) em busca de diminuir a distorção idade-série na EEA. Para isso, foi realizado um diagnóstico da situação, destacando o problema, buscando a participação de toda comunidade escolar, de modo que todos possam atuar de forma organizada e colaborativa.

Por fim, o quinto e último capítulo, intitulado de Considerações finais traz as lacunas, dificuldades e desafios enfrentados pelo pesquisador durante a realização da pesquisa e apresenta sugestões de aprimoramento do trabalho, auxiliando novos rumos que o tema pode desenvolver.

2 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NA ESCOLA ESTADUAL ALFA

O objetivo deste capítulo é descrever o caso de gestão, especificamente, o fluxo escolar da EEA. Para isso, o capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira seção, abordamos a distorção idade-série no Brasil. Na segunda seção, tratamos da distorção idade-série no estado de Minas Gerais. Na terceira seção, por sua vez, apresentamos os dados relacionados à Superintendência Regional de Ensino Veredas. Já na quarta seção, fizemos uma análise dos dados de distorção idade-série no município de Veredas (MG). Na última e quinta seção, descrevemos a EEA, sua infraestrutura, sua caracterização, o histórico da comunidade escolar a qual pertence, desde o Regimento Escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os dados das avaliações externas, a dimensão pedagógica, o fluxo escolar e a distorção idade-série no ensino médio dessa instituição. Ressaltamos, também, a importância de percorrer todos as etapas da Educação Básica, desde os anos iniciais do ensino fundamental, passando pelos anos finais do ensino fundamental e, finalmente, o ensino médio, pois tal problema é cumulativo ao longo de toda a Educação Básica, não apenas no ensino médio.

2.1 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO BRASIL

Um dos principais efeitos do baixo rendimento educacional é a ampliação da defasagem idade-série que, por sua vez, é motivo para um conjunto de iniciativas de correção de fluxo/aceleração (Calafate; Costa, 2018). Evidenciamos que o baixo rendimento educacional impulsiona os estudantes ao fracasso escolar, o que, por sua vez, pode gerar um fluxo irregular e, conseqüentemente, a distorção idade-série. De forma a garantir um fluxo regular, a LDB determina iniciar o ensino fundamental aos 6 anos de idade e concluir o ensino médio aos 17 anos, terminando assim a Educação Básica (Brasil, 1996). Porém, nem sempre isso acontece.

O Brasil ainda apresenta nos dias de hoje considerável índice de reprovação e abandono, relacionados ao rendimento escolar. A tabela 1 apresenta dados nacionais de rendimento escolar por etapa escolar, no ano de 2022.

Tabela 1 – Número de matrículas e rendimento por etapa escolar - ensino fundamental e médio no Brasil (2022)

Etapa		Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	N	509.356	72.765	13.970.909
	%	3,5	0,5	96
Anos finais	N	713.952	226.085	10.959.161
	%	6,0	1,9	92,1
Ensino médio	N	598.413	442.981	6.730.200
	%	7,7	5,7	86,6

Fonte: Inep ([2022]).

Diante dos dados apresentados na tabela 1, percebemos que o rendimento escolar no Brasil ainda apresenta lacunas em relação ao fluxo escolar, pois existe um percentual considerável de reprovação e abandono, principalmente no ensino médio. Nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, 4% das crianças são reprovadas ou abandonam os estudos. Nos anos finais do ensino fundamental, a cada 100 estudantes, cerca de 8 são reprovados ou abandonam a escola. Já no ensino médio, o cenário é mais desafiador, percebemos que a cada 100 estudantes, cerca de 87 são aprovados. Os 13 restantes são reprovados ou abandonam os estudos. Esse problema afeta diretamente o fluxo escolar e, consequentemente, a distorção idade-série e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹, uma vez que o fluxo escolar (taxa de aprovação) faz parte da equação de cálculo do Ideb.

A Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), apesar de não evidenciar a distorção idade-série, em seu artigo 211, parágrafo 5º, incluído pela Emenda Constitucional (EC) nº 53 (Brasil, 2006), elenca que a Educação Básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. Isso implica dizer que é de interesse do Estado manter o fluxo regular. Mas também determina no artigo 208, em seu inciso I, a garantia da “oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, recurso *online*). A LDB, na mesma linha, a fim de regulamentar

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Brasil, [2023a]).

esse direito, em seu artigo 4º, inciso VII, estabelece a “oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades” (Brasil, 1996, recurso *online*).

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, (Brasil, 1990, recurso *online*), em seu artigo 54, incisos I, II e VI também reforça que:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador.

Com isso, ambas as legislações, diante do exposto, asseguram em seus artigos o direito à Educação fora do tempo. O ECA prevê, ainda, nos incisos II e III do artigo 56, a comunicação pelos dirigentes escolares ao Conselho Tutelar quando houver “reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares e elevados níveis de repetência” (Brasil, 1990, recurso *online*).

No Brasil, a LDB, no que rege o rendimento escolar, dispõe em seu artigo 24, inciso V, que:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) 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;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996, recurso *online*).

E acrescenta, em seu artigo 37, que haverá garantia da Educação de jovens e adultos àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 1996).

Para atender a esses deveres garantidos em legislações, outras políticas públicas surgem no contexto nacional. Dentre elas, cabe destacar o Plano Nacional

de Educação (PNE), elaborado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) (Brasil, 2014). Trata-se de uma política proposta como um Plano Decenal (2014-2023), que estabelece metas e ações de forma detalhada, para a melhoria da Educação e que devem ser realizadas em conjunto com todos os entes da Federação: União, estados e municípios. Por isso, o PNE destaca em sua meta 7, a importância de:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (Brasil, 2014, p. 31).

Logo, é evidente que a qualidade da Educação, além de reforçar a aprendizagem, também tem por fundamento a melhoria do fluxo escolar. Uma forma de se verificar esses aspectos, como já mencionado, é o uso dos dados do Ideb, uma vez que tal índice reúne os resultados de dois conceitos igualmente importantes: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações externas (Brasil, [2023a]).

Segundo Castro (2017), o sucesso e o fracasso escolar são determinados socialmente, uma vez que a sociedade e as instituições estabelecem conteúdos e competências a serem ensinados, assim como critérios de avaliação e promoção. Nesse sentido, Castro (2017, p. 3) destaca que:

Embora nas últimas décadas o país tenha experimentado um avanço nos indicadores relacionados ao sucesso escolar, muitos jovens com idades entre 15 e 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio, quando não estão fora da escola, estão em situação de defasagem escolar. Fato que se agrava entre os jovens em condições sociais desfavoráveis, isto é, entre os mais pobres, não brancos, cujos pais têm pouca escolarização, ou sequer, tiveram acesso a oportunidades educacionais.

Assim, percebemos que os fatores sociais influenciam de forma considerável a trajetória escolar de cada estudante. O conceito de qualidade educacional é bem amplo e requer não apenas que o aluno avance nos estudos na idade correta, mas perpassa também fatores intra e extraescolares, como as metodologias de avaliação e a aprendizagem, a formação de professores, o clima e a convivência no ambiente

escolar, o nível socioeconômico, dentre outros. Diante disso, Dourado (2007, p. 940) reforça que:

O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

No que diz respeito ao fluxo e à regularidade, quando são interrompidos, acontece a distorção idade-série. Em documento produzido pela Unicef (2018, p. 3), Florence Bauer destaca esse fator ao prever que a distorção idade-série é evidente quando o estudante:

têm dois ou mais anos de atraso escolar. São principalmente adolescentes que, em algum momento, foram reprovados ou evadiram e retornaram à escola em uma série não correspondente à sua idade. A distorção idade-série imobiliza milhões de meninas e meninos brasileiros, deixando-os atados ao ciclo do fracasso escolar. Esse fenômeno atinge, principalmente, quem vem das camadas mais vulneráveis da população e corre sério risco de exclusão, estando mais propenso a abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos. São crianças e adolescentes já privados de outros direitos constitucionais, que não têm assegurados os direitos de aprender e de se desenvolver na idade apropriada.

Conforme vimos destacando neste estudo, por ser a distorção idade-série um problema comum na Educação brasileira, Tavares Júnior (2018) salienta que ela é consequência, efeito, produto ou decorrência da retenção em suas variadas formas: reprovação, evasão, abandono, repetição ou ingresso tardio. Nesse sentido, observamos que o fluxo irregular gera transtornos em vários aspectos, inclusive nas dimensões econômica e social. Na dimensão econômica, por exemplo, eleva os custos do governo por aluno, uma vez que ele não segue o fluxo regular e há a necessidade de se empenhar novamente o recurso financeiro, ou seja, fazer o investimento duas vezes ou mais para o mesmo estudante.

Na dimensão social, por outro lado, há um retrocesso, pois o aluno pode se sentir desmotivado com os estudos, gerando indisciplina, evasão ou abandono, além

disso, a necessidade de repetir a série não é garantia de aprendizado. No entanto, notamos, no cotidiano educacional, que muitos professores utilizam a reprovação como punição daqueles alunos que têm problemas de indisciplina, lançando mão, em alguns momentos, até mesmo de ameaças. Diante de um cenário como esse, torna-se ainda mais importante debruçarmos sobre essa temática, uma vez que elevados números de distorção idade-série em uma escola podem evidenciar falhas no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fato importante que merece destaque está relacionado à última etapa da Educação Básica: o ensino médio. Essa etapa é considerada o grande “gargalo”, na qual se concentram os problemas relacionados ao fluxo irregular, tanto que, ao longo do tempo, vem sendo alvo de constantes reformas. Das reformas mais atuais, cabe destacar a proposta feita em 2017, por meio da Lei nº 13.415, com a implantação obrigatória até 2022, conforme Portaria nº 521, de 2021 (Brasil, 2017; 2021). Trata-se do Novo Ensino Médio (NEM), que é uma política voltada para “garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (Brasil, [2023b], recurso *online*). Para a implementação do NEM, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) serviu de suporte, tendo como fundamentos pedagógicos: a educação integral e a competências. Nesse sentido, pensou-se em uma proposta que tivesse as seguintes competências gerais da Educação Básica:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital [...]. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital [...]. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...]. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias [...]. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...]. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação (Brasil, 2018, p. 9-10).

Pautado nessa perspectiva, entendemos que o NEM, ao oferecer uma Educação integral, busca contemplar as diversas vivências do aluno e valorizá-las, tornando-o protagonista e projetando seu futuro. Nesse sentido, foi pensada a grade curricular do NEM, em que 60% da carga horária é destinada aos conteúdos comuns e obrigatórios e 40% é destinada aos itinerários formativos. Com isso, o NEM pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolherem o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Cabe salientar que essa escolha acontece a partir do 2º ano do ensino médio.

Outro fator determinante com a implantação do NEM se relaciona com a carga horária anual, que foi ampliada pela Lei nº 13.415, em seu artigo 1º, que alterou o artigo 24 da LDB (Brasil, 1996) e transformou a carga horária mínima anual do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais no ensino médio (Brasil, 2017).

No entanto, a despeito dessas mudanças, a proposta foi alvo de muita repercussão negativa e de dificuldades de implementação, principalmente devido ao excesso de componentes curriculares dos Itinerários Formativos que compõem a grade. Por isso, o Ministério da Educação (MEC) decidiu por uma avaliação e uma reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio². Vale ressaltar, porém, que em 2024, no cenário nacional, todas as turmas do ensino médio já possuíam a nova estrutura do Novo Ensino Médio (NEM).

O NEM se coloca, no nosso entendimento, como mais um esforço coletivo implementado ao longo da história de várias reformulações do ensino médio, por diversos governos, demonstrando o real problema da permanência e conclusão dos estudantes da última etapa da Educação Básica. Na mesma linha, apresenta indícios do fluxo irregular que acarreta a distorção idade-série, que é um problema grave que enfrentamos há muito tempo e que ceifa todos os anos milhares de estudantes do acesso e da permanência na escola na idade certa no Brasil.

Tratando ainda da questão do acesso e da permanência, outro fator que, nos últimos anos, influenciou o fluxo escolar e, conseqüentemente, a distorção idade-

² Para mais informações, acesse: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>.

série, foi a Pandemia de Covid-19³, que assolou o mundo entre os anos de 2020 e 2022.

Foi um período em que as escolas permaneceram fechadas em todo o Brasil por praticamente dois anos: 2020 e 2021. O retorno às aulas, no final de 2021, foi híbrido e bem tímido. Nesse período da pandemia, as aulas aconteceram de forma remota, através de plataformas digitais. O prejuízo educacional foi irreparável e contribuiu para a evasão escolar, já que muitos estudantes não tinham acesso à internet. Onofre e Veronese (2023, p. 240) descrevem esse cenário quando destacam que:

É bem verdade que mesmo antes da pandemia da Covid-19, o mundo já enfrentava uma crise na educação, com mais de 250 milhões de crianças fora da escola (ONU, 2020). Ocorre que apenas no ano de 2020, primeiro ano da pandemia, quase 1,6 bilhão de estudantes deixaram suas salas de aula em mais de 190 países. Isso representa mais de 90% da população estudantil de todo o mundo. De acordo com um estudo realizado em conjunto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial, esse cenário da pandemia da COVID-19 acarretou a maior ruptura educacional da história (Unesco; Unicef; Banco Mundial, 2021, p. 4 *apud* Onofre; Veronese; 2023, p. 240).

Devido ao afastamento dos alunos das aulas presenciais, em Minas Gerais, adotou-se o regime de ciclo contínuo de aprendizagem, sem retenção. A Resolução nº 4.468/2020, em seus artigos 1º e 2º, estabeleceu que:

Art. 1º - Excepcionalmente, considerando a situação de calamidade pública devido à pandemia de Covid-19, os anos letivos de 2020 e 2021 serão considerados como um ciclo contínuo de aprendizagem para todos os níveis e modalidades da Educação Básica, contemplando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a integralização da carga horária prevista para os dois anos.

Art. 2º - Os estudantes que não atingiram os critérios para promoção ao final do ano letivo 2020, serão promovidos para o ano/período de

³ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. O termo se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhecia que existia surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoVs) foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19 (Organização Pan-Americana da Saúde, [2023]).

escolaridade subsequente, por meio de progressão continuada, para fins de registro e regularidade de vida escolar (Minas Gerais, 2020a, p. 1-2).

A internet se tornou a principal ferramenta de inclusão do aluno na escola, porém, muitos lares não possuíam acesso remoto, o que dificultou a interação das escolas com os alunos. Souza (2020, p.3) destaca que:

A pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes, em especial, na educação básica. Como manter os vínculos com os alunos sem estar no mesmo espaço físico? Como utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para aprender e ensinar? Como utilizar estas tecnologias digitais em rede na educação em um país tão desigual quando o assunto é acesso à internet e conexão de qualidade?

Nesse contexto atípico, os professores e alunos tiveram que se reinventar em um ambiente virtual de aprendizagem e redes sociais. Planejar e executar atividades remotas a fim de manterem o contato que antes era presencial. Vários empecilhos dificultaram essa interação, principalmente, o acesso à internet na rede de ensino pública, por isso também foram utilizadas atividades assíncronas⁴.

Outro método de interação com os estudantes, utilizado para garantir uma maior proximidade e estimular o aprendizado, foi o uso das mídias sociais, previsto no inciso IV, do artigo 11, da Resolução nº 2/2020, em que se destaca a importância de se: “Utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, pesquisas e projetos que podem ser computados no calendário e integrar o replanejamento curricular” (Brasil, 2020, p. 5).

Para tentar solucionar a dificuldade de acesso dos alunos ao material de apoio às aulas, síncronas ou assíncronas, houve um incentivo maior na promoção dos alunos. Desse modo, no seu inciso VII, do parágrafo 4º, do artigo 27 da Resolução nº 2, estabeleceu-se que: “Observar a possibilidade de um continuum curricular 2020-2021, conforme disposto nesta Resolução para os alunos que não se encontram em final de ciclo, de modo a evitar o aumento na quantidade de alunos retidos no final do ano letivo de 2020” (Brasil, 2020, p. 12).

⁴ Refere-se àquela comunicação que não se estabelece no mesmo tempo e espaço, uma mensagem pode ser enviada e não precisa ser respondida naquele exato momento, geralmente se efetiva por cartas, e-mails etc. (Ribeiro, [202?]).

O *continuum* curricular se deu a fim de evitar a evasão e o abandono escolar, pois, com o fechamento das escolas, houve dificuldade em comunicação com os alunos e suas famílias. Assim, seriam necessárias ações que fortalecessem o vínculo e a comunicação entre a escola e a família, em suas variadas formas e metodologias, para incentivar a participação dos alunos. Sem esse *continuum* curricular, o resultado ao fim do ano letivo seria de muitas retenções, abandono e evasão, agravando ainda mais a distorção idade-série.

A despeito desse agravamento, decorrente do contexto pandêmico, como vimos argumentando, a distorção idade-série não é um caso isolado e que acontece apenas no ensino médio. Ela consiste em um processo contínuo, que abrange não só a reprovação, o abandono ou a evasão, mas também o ingresso tardio. Ainda existem, nas diversas regiões do Brasil, estudantes com atraso na primeira série do ensino fundamental da Educação Básica. Em todas as regiões brasileiras, percebemos essa matrícula tardia, sendo mais preocupante nas regiões Norte e Nordeste.

A tabela 2 apresenta um panorama da distorção idade-série no Brasil, segundo os dados do Inep ([2022]), para as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), da rede pública e privada, rural e urbana, no ano de 2022. Para fins de comparação, conforme dados do Censo Escolar organizados e disponibilizados pela plataforma Qedu⁵ ([2023]), o nível de distorção idade-série é representado em cores. Para maior apropriação dos dados, faremos uma conversão em conceitos. Assim sendo, para o nível verde ($\leq 5\%$), adotaremos “Baixo”; para o nível amarelo ($\leq 15\%$), adotaremos “Regular”; para o nível laranja ($\leq 30\%$), adotaremos “Alto”; e para o nível vermelho ($> 30\%$), adotaremos o conceito “Muito Alto”.

⁵ O QEdu é um portal de dados educacionais, composto por diversas plataformas e reúne os principais indicadores da Educação brasileira, que podem ser consultados a nível de país, de estado, de municípios e de escola. Traz, também, dados do acesso ao trabalho e ao ensino da juventude brasileira, além de reunir informações de avaliações internacionais, permitindo a comparação com diversos países, entre outras funções.

Tabela 2 - Distorção idade-série dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5 ano), da rede pública e privada, rural e urbana, por estado, em 2022

Posição	Estado	Porcentagem	Nível
01	São Paulo	2,7%	Baixo ≤ 5%
02	Minas Gerais	3,2%	
03	Ceará	4,2%	
04	Mato Grosso	4,3%	
05	Paraná	4,5%	
06	Santa Catarina	4,7%	
07	Rio Grande do Sul	5,1%	Regular ≤ 15%
	Tocantins		
08	Rondônia	5,7%	
09	Goiás	6,2%	
10	Espírito Santo	6,4%	
11	Distrito Federal	7,5%	
12	Piauí	8,9%	
13	Maranhão	9,2%	
	Sergipe		
14	Alagoas	9,4%	
15	Amazonas	9,6%	
16	Rio Grande do Norte	9,9%	
17	Pernambuco	10,1%	
18	Paraíba	11,0%	
19	Mato Grosso do Sul	11,7%	
20	Rio de Janeiro	11,8%	
21	Pará	13,1%	
22	Bahia	13,6%	
23	Roraima	13,7%	
24	Amapá	15,9%	Alto
25	Acre	16%	≤ 15%

Fonte: Inep ([2022]).

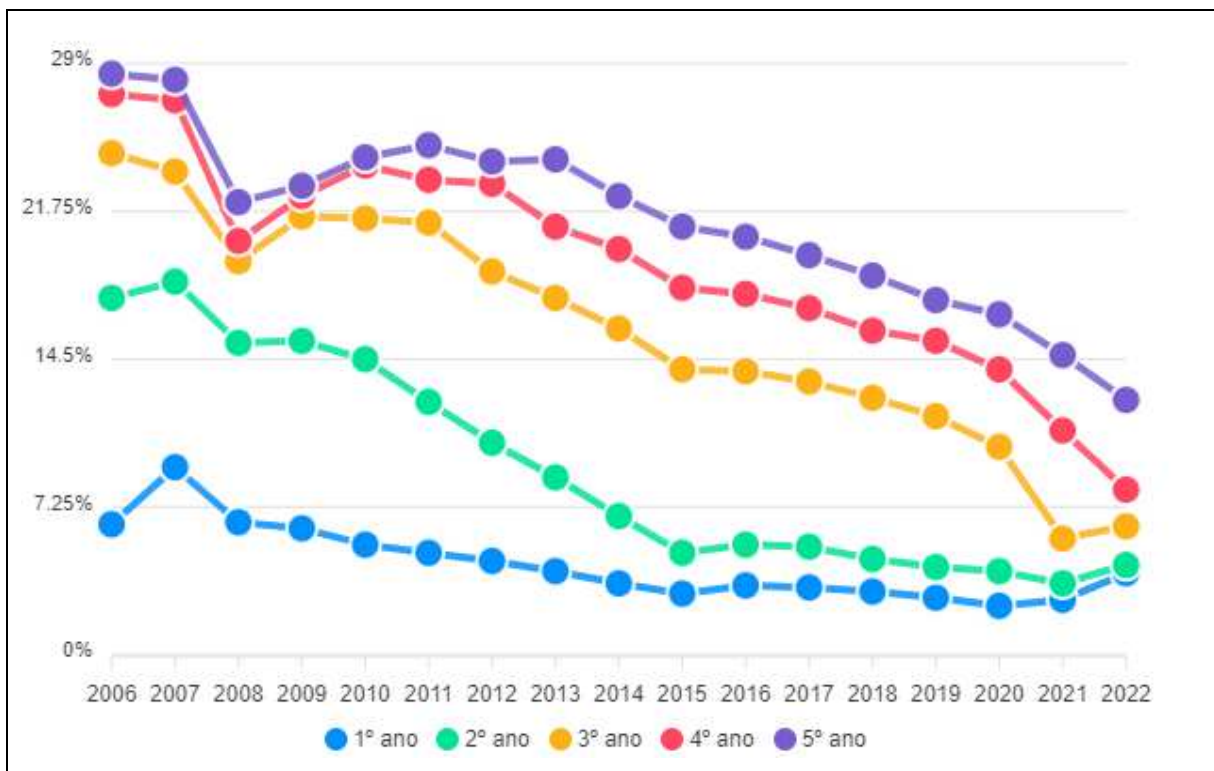
De acordo com os dados apresentados na tabela 2, podemos perceber que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a distorção idade-série concentra-se nos níveis Regular e Baixo. Apenas dois estados apresentaram altos índices de distorção idade-série, Amapá e Acre. Enquanto São Paulo, Minas Gerais, Ceará e mais três estados possuem baixos índices de distorção idade-série. Nessa etapa da Educação Básica, que é o início da alfabetização até o ciclo complementar, os alunos têm um maior contato com os professores, que são considerados regentes de turmas, o que pode ajudar para o fortalecimento do vínculo e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, muitos estados adotam a Política de Ciclos⁶, o que pode auxiliar o fluxo regular dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, pois a retenção só acontece ao final do ciclo e não ao fim de cada ano. Nesse sentido, cada estado e município tem autonomia de definir o que se adapta melhor à sua rede de ensino, escolha garantida pela LDB, em seu artigo 23, ao destacar que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, recurso *online*).

Essas possibilidades que a legislação oferece, no nosso entendimento, impactam o fluxo escolar e, conseqüentemente, a distorção idade-série, pois definem o regime de promoção dos estudantes durante sua trajetória escolar. O gráfico 1 apresenta um panorama da distorção idade-série, no Brasil, para as escolas públicas, anos iniciais do ensino fundamental, rurais e urbanas, entre os anos de 2006 e 2022.

⁶ Ciclo é a forma como a Educação brasileira está organizada, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996). Trata-se de uma alternativa à organização realizada por séries. Nesse sistema, a proposta pedagógica é formulada a partir da ideia de progressão continuada, tomando cada ciclo com duração de três a cinco anos. Em vez de classificar o estudante ao fim do ano letivo, as avaliações são realizadas ao término de cada ciclo (EDUCACAOINTEGRAL.ORG.BR, 2013).

Gráfico 1 - Distorção idade-série no Brasil dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), da rede pública, rural e urbana, nos anos de 2006 a 2022



Fonte: Inep ([2022]).

Percebemos, pelos dados do gráfico 1, que houve um decréscimo considerável no intervalo apresentado (2006-2022), porém, podemos também verificar um outro problema: ainda existem crianças do 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental com algum tipo de retenção ou ingresso tardio na escola. Crianças de 6 anos de idade, que deveriam ser matriculadas no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, ainda sofrem atraso de entrada, ou seja, ingressam aos 8 anos de idade, ou permanecem por 2 anos na série de entrada. Esse ingresso tardio pode refletir nos dados de distorção idade-série até a conclusão do ensino médio. A menos que, ao prosseguir nos estudos, seja feito algum projeto de turmas de aceleração ou reclassificação.

Avançando no cenário da Educação Básica brasileira, a tabela 3 apresenta dados de distorção idade-série para os alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), em 2022, em todos os estados da Federação.

Tabela 3 - Distorção idade-série dos alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), da rede pública e privada, rural e urbana, por estado, em 2022

Posição	Estado	Porcentagem	Nível
**	**	**	≤ 5% Baixo
01	São Paulo	8,2%	≤ 15% Regular
02	Mato Grosso	10,5%	
03	Paraná	11,6%	
04	Minas Gerais	12,2%	
05	Ceará	13,8%	
06	Goiás	16,3%	≤ 30% Alto
07	Santa Catarina	16,3%	
08	Rondônia	16,5%	
09	Distrito Federal	16,6%	
10	Tocantins	17,6%	
11	Espírito Santo	19,9%	
12	Pernambuco	21,4%	
13	Rio Grande do Sul	22,5%	
14	Alagoas	22,8%	
15	Roraima	23,3%	
16	Rio de Janeiro	23,7%	
17	Amazonas	24,0%	
18	Mato Grosso do Sul	24,1%	
19	Piauí	24,7%	
20	Maranhão	24,8%	
21	Paraíba	25,8%	
22	Sergipe	28,4%	
23	Acre	28,5%	
24	Rio Grande do Norte	29,7%	Muito Alto > 30%
25	Bahia	30,5%	
26	Amapá	34,4%	
	Pará	34,9%	

Fonte: Inep ([2022]).

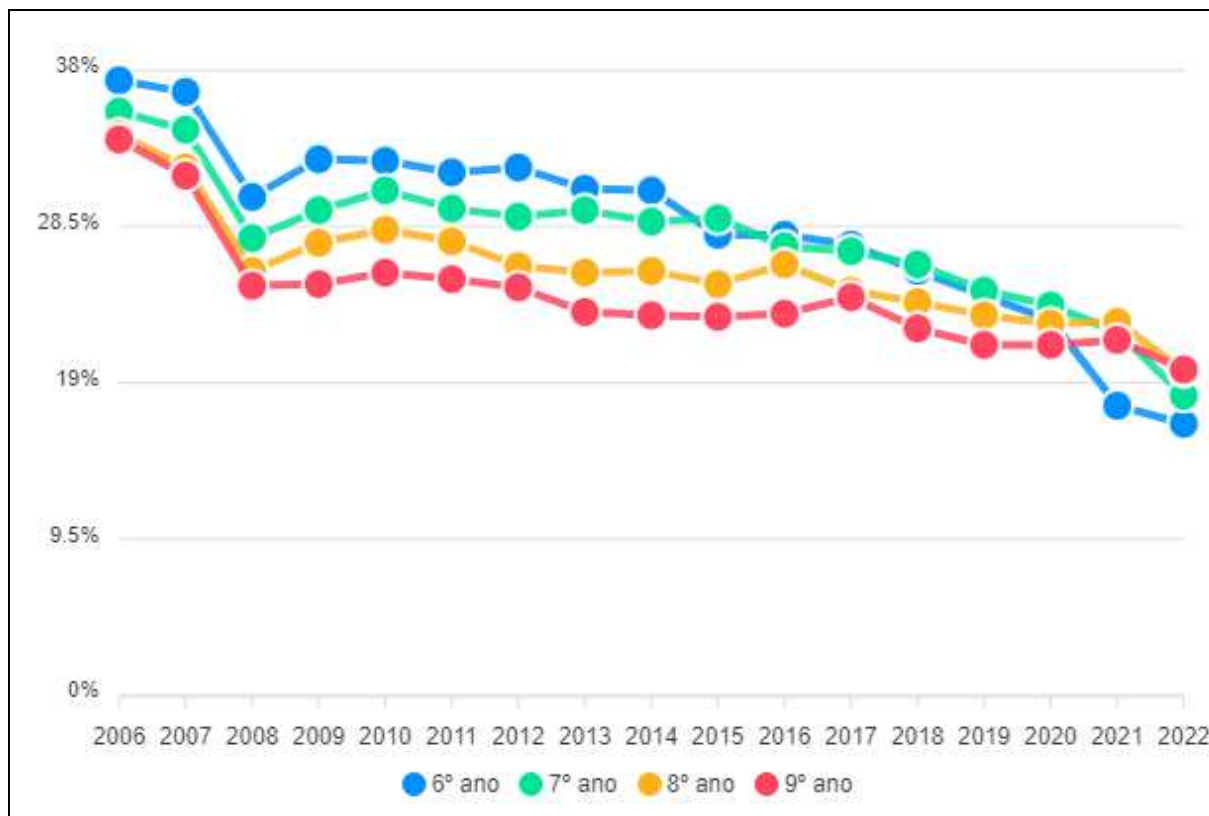
A análise dos dados da tabela 3 permite verificar, como vimos afirmando nesta dissertação, que à medida que os estudantes avançam nos anos de escolaridade no ensino fundamental, a distorção idade-série é crescente. Nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, conforme apresentado na tabela 2 (p. 22), seis estados enquadram-se no nível Baixo ($\leq 5\%$). Já nos anos finais do ensino fundamental, nenhum estado está no nível Baixo e, o mais agravante, 75% dos estados estão no nível Alto ou Muito alto, em comparação com 7,5% nos anos iniciais. Ou seja, um aumento de 1.000% em relação aos anos iniciais do ensino fundamental. Situação preocupante e que requer medidas urgentes, a fim de amenizar esses números elevados.

Na segunda fase do ensino fundamental, há uma maior quantidade de professores e é o período da pré-adolescência, fatores que são desafiantes para os alunos dessas etapas, já que se deparam com mudanças significativas em seu cotidiano escolar. Em nossa percepção esse pode ser um ponto que deve ser considerado ao se pensar medidas atenuantes para o quadro de distorção idade-série, já que ele também pode ser considerado um fator agravante do quadro nessa etapa da Educação Básica.

Prosseguindo nas análises, cabe destacar que, em 2022, os maiores índices de distorção - Muito alto ($> 30\%$) -, estavam nos estados da Bahia, Amapá e Pará, o que significa dizer que nesses locais a cada três alunos, em média, um possuía atraso escolar para a série em dois ou mais anos. Reiteramos, diante disso, que esses índices apresentados são considerados preocupantes para um sistema de ensino que busca a inclusão e a igualdade de oportunidades.

O gráfico 2, por sua vez, apresenta o panorama da distorção idade-série no Brasil, nos anos finais do ensino fundamental, em escolas públicas, rurais e urbanas, entre os anos de 2006 e 2022.

Gráfico 2 - Distorção idade-série no Brasil dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), da rede pública, rural e urbana, nos anos de 2006 a 2022



Fonte: Inep ([2022]).

Percebemos, nos dados da série histórica apresentada no gráfico 2, uma queda nos dados de distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental. As taxas que eram próximas a 40%, em 2006, ficaram próximas a 20%, em 2022. Praticamente, uma redução de 50% em 17 anos. Porém, esses números ainda são elevados quando observamos que, em média, 2 a cada 10 alunos estão em situação de distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental.

Por último, a tabela 4 encerra a série de análises de distorção idade-série, por modalidade de ensino, com a apresentação dos dados do ensino médio, foco deste estudo.

Tabela 4 - Distorção idade-série dos alunos do ensino médio (1º ao 3º ano), da rede pública e privada, rural e urbana, por estado, em 2022

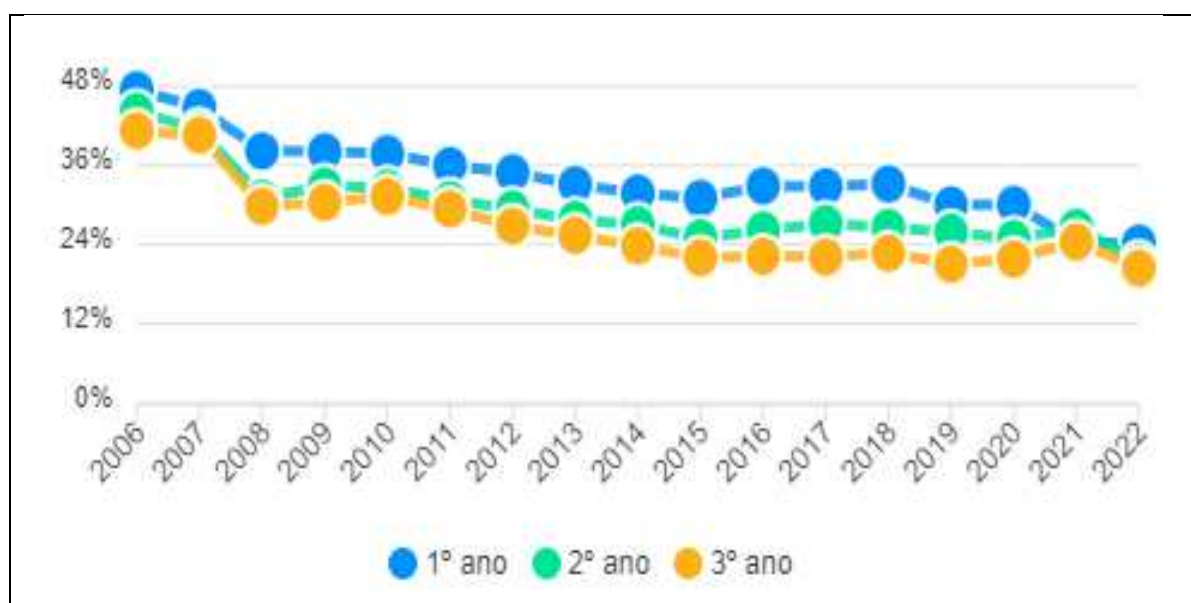
Posição	Estado	Porcentagem	Nível
**	**	**	≤ 5% Baixo
01	São Paulo	10,8%	≤ 15%
02	Paraná	14,3%	Regular
03	Goiás	16,0%	≤ 30% Alto
04	Ceará	17,1%	
05	Minas Gerais	18,8%	
06	Mato Grosso	19,6%	
07	Santa Catarina	19,9%	
08	Pernambuco	20,2%	
09	Rondônia	20,5%	
10	Espírito Santo	20,9%	
11	Distrito Federal	21,5%	
12	Tocantins	22,5%	
	Roraima		
13	Mato Grosso do Sul	25,3%	
14	Maranhão	25,4%	
15	Rio Grande do Sul	26,7%	
16	Paraíba	27,4%	
17	Alagoas	27,7%	
18	Rio de Janeiro	29,5%	
19	Amazonas	30,6%	Muito Alto > 30%
20	Piauí	31,0%	
21	Acre	31,3%	
22	Sergipe	32,6%	
23	Amapá	35,7%	
24	Rio Grande do Norte	37,9%	
25	Bahia	38,2%	
26	Pará	40,9%	

Fonte: Inep ([2022]).

No ensino médio, última etapa de ensino da Educação Básica, os dados são ainda mais preocupantes. Isso porque, nenhum estado apresenta nível de distorção idade-série abaixo de 5%. Apenas dois estados, São Paulo e Paraná, apresentam dados inferiores a 15%. O restante apresenta dados de distorção idade-série acima de 15%. Sendo que desses, 8 estados estão no nível Muito Alto, tendo o Pará, por exemplo, apresentado taxa de 40,9%.

O gráfico 3 apresenta o panorama da distorção idade-série no Brasil, no ensino médio, em escolas públicas, rurais e urbanas, entre os anos de 2006 e 2022.

Gráfico 3 - Distorção idade-série no Brasil no ensino médio (1º ao 3º ano), da rede pública, rural e urbana, nos anos de 2006 a 2022



Fonte: Inep ([2022]).

De acordo com dados apresentados no gráfico 3, percebemos uma queda nos dados de distorção idade-série no ensino médio no Brasil, a despeito da gravidade do quadro. Em 2006, esse número era bastante expressivo, chegando a quase metade dos alunos com atraso escolar de dois anos ou mais. Porém, em 2022, esses números reduziram, embora continuem altos, já que um a cada cinco estudantes apresenta esse problema. Diante desse cenário desfavorável do fluxo escolar no ensino médio, que persiste e contribui para a distorção idade-série, foi pensado uma estratégia de mudança do currículo, buscando transformá-lo em mais atrativo e alinhado às necessidades atuais dos novos alunos.

Logo, considerando-se os dados referentes à distorção idade-série, é pertinente articulá-los ao contexto histórico que levou à aprovação do Novo Ensino Médio. Segundo Lima e Gomes (2020, p. 12):

A análise dos contextos de influência e de produção mostrou que a apresentação da reforma do Ensino Médio por meio de medida provisória gerou desconfiança e falta de compreensão de sua real intenção, que resultaram em discursos de uma postura antidemocrática e de política autoritária. Caracterizou-se por uma forma de legislar que desprezou completamente o diálogo acadêmico e legislativo, alterando a LDB de forma açodada, ignorando as discussões anteriores e sem nenhum debate sobre os impactos da reforma a médio e longo prazo, atitude típica de um regime de exceção, o que pode constituir em uma ameaça à qualidade de ensino e à formação dos jovens.

Dessa forma, percebemos que os esforços empreendidos pelo Governo apontam para a busca da melhoria nos índices educacionais e um ensino médio que trabalhe com as habilidades e competências essenciais para o mundo do trabalho, pois ele estava ficando defasado.

Nos gráficos 1, 2 e 3 que apresentamos até aqui, que indicam as linhas do tempo da distorção idade-série das 3 últimas etapas da Educação Básica, podemos perceber que houve uma queda mais acentuada de 2007 a 2008. Um dos fatores que poderia ter contribuído para essa redução, no nosso entendimento, foi a criação do Ideb, pois esse índice reúne duas ações importantes para a gestão escolar, que é o aprendizado dos alunos, medido nas avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática, e o fluxo escolar. Desse modo, é possível ter um parecer mais detalhado da situação das escolas pelo país e, assim, pensar em ações voltadas especificamente para a etapa.

A despeito disso, é possível concluir que todos precisam avançar, para isso, necessitam ter proficiência no que é ensinado pelas escolas, o que, no nosso entendimento, pode reverberar na permanência do estudante na escola e em um fluxo regular. Diante dos desafios nacionais relacionados à distorção idade-série, é possível afirmar que são necessárias ações constantes e assertivas para promover o desenvolvimento educacional que proporcionem equidade na Educação, especialmente, para que todos possam aprender no tempo certo.

Na próxima seção, iremos abordar a distorção idade-série no estado de Minas Gerais, dos anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio, e as políticas

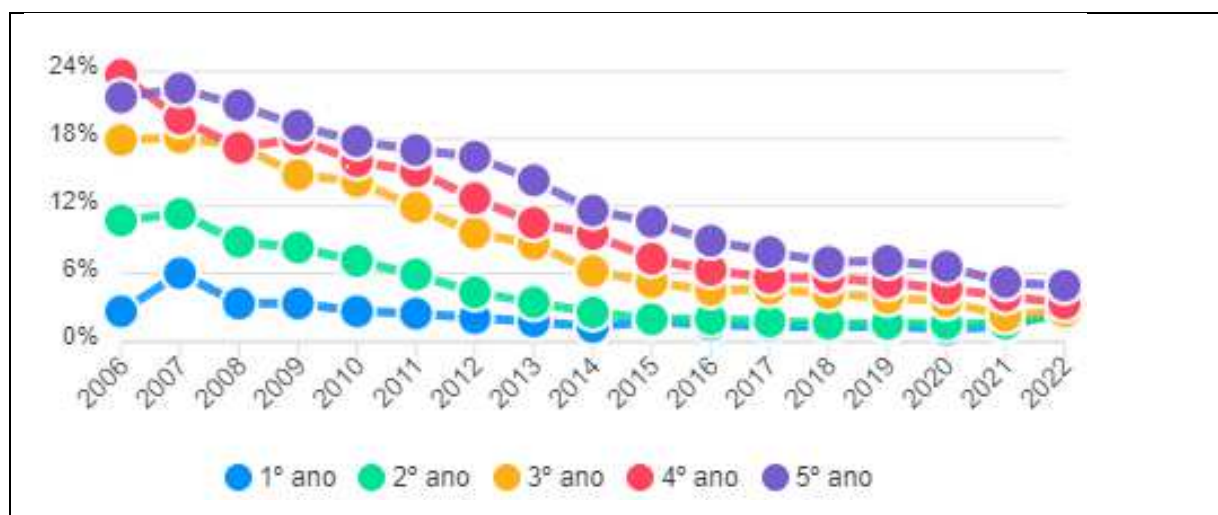
públicas implementadas pelo estado nos últimos anos, a fim de regularizar o fluxo escolar e evitar a distorção idade-série.

2.2 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Diante das evidências apresentadas na seção 2.1, que elencou a distorção idade-série nos diferentes estados do Brasil e no Distrito Federal, iremos apresentar, de forma específica, o estado de Minas Gerais. Segundo maior estado da Federação em população, essa unidade federativa concentra problemas reais relacionados ao fluxo escolar e à distorção idade-série. Por isso, coloca-se como necessário detalharmos o panorama desse estado em relação ao fluxo escolar.

O gráfico 4 apresenta a evolução da distorção idade-série para os anos iniciais do ensino fundamental, em Minas Gerais, entre os anos de 2006 e 2022.

Gráfico 4 - Distorção idade-série no estado de Minas Gerais nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), da rede pública, rural e urbana, entre 2006 e 2022



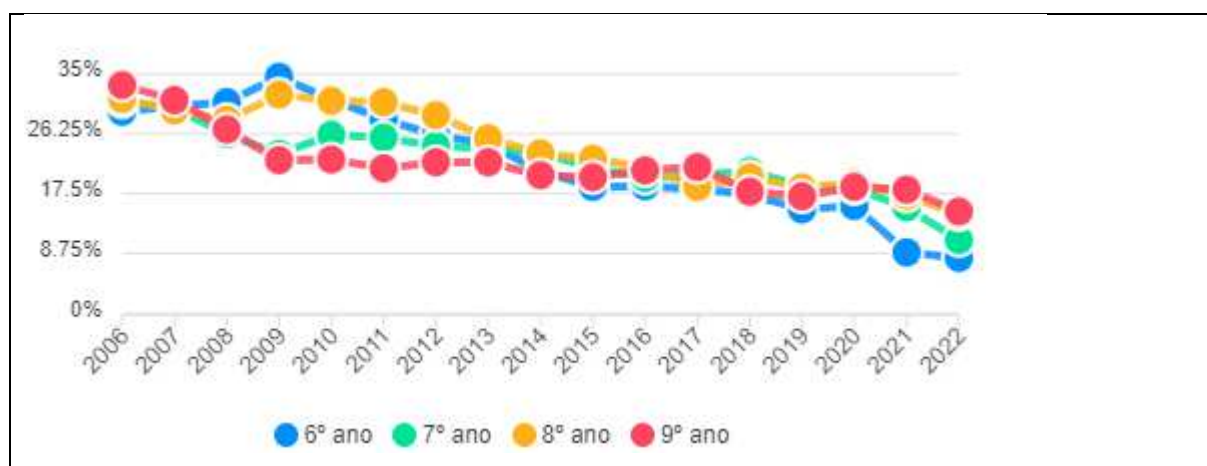
Fonte: Inep ([2022]).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 4, podemos perceber que, no período destacado, houve um decréscimo da distorção idade-série, principalmente nas turmas de 3º a 5º ano, passando de uma média de 21,1%, em 2006, para 3,6%, em 2022. Porém, nas turmas de 1º ano, que é a série de entrada dos alunos no ensino fundamental, ainda existem alunos com entrada tardia (2,6%), praticamente o mesmo

índice de 2006. O que indica que, apesar das melhorias, ainda persistem os problemas ligados à entrada tardia.

Já o gráfico 5 apresenta a distorção idade-série para os anos finais do ensino fundamental, entre os anos de 2006 e 2022, em Minas Gerais.

Gráfico 5 - Distorção idade-série no estado de Minas Gerais nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), da rede pública, rural e urbana, entre 2006 e 2022



Fonte: Inep ([2022]).

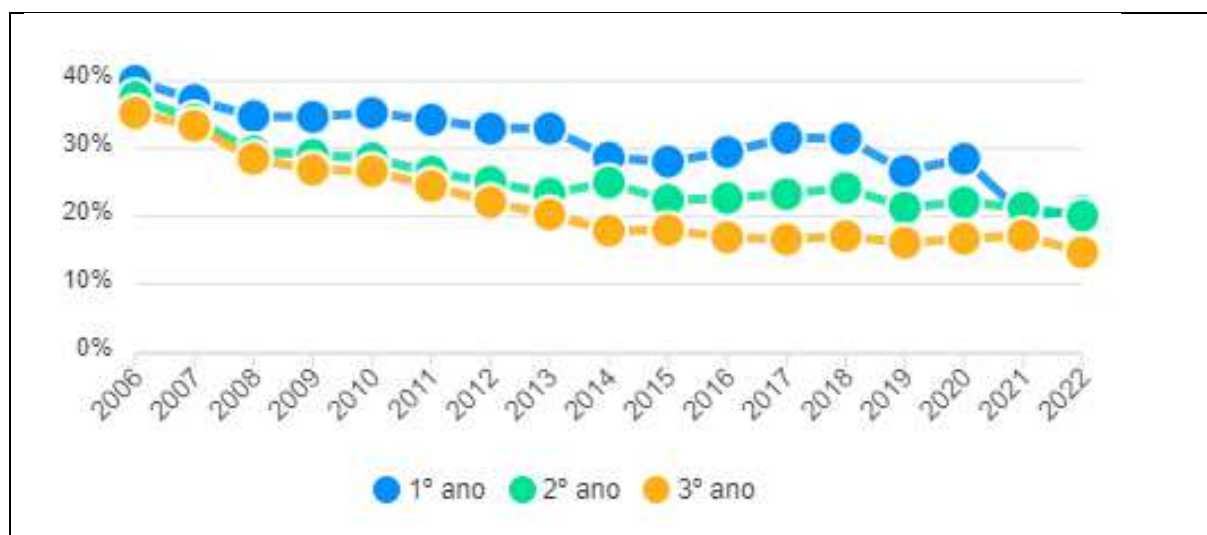
Podemos perceber, com os dados apresentados no gráfico 5, que houve uma queda nos números no decorrer do período analisado, passando de uma média de 31,3%, em 2006, para 12%, em 2022. Vale ressaltar que, no período da pandemia de Covid-19 (2020-2021), a queda foi mais acentuada, tendo em vista que, nesse contexto, Minas Gerais adotou o regime de progressão continuada⁷ e, em 2021, passou a empregar a progressão parcial⁸, com o retorno gradual das atividades presenciais.

⁷ O indicador de rendimento é diretamente impactado pelo modelo/práticas de progressão adotadas em cada localidade/rede, uma vez que cada uma adotou medidas diferentes para o fluxo escolar. Em Minas Gerais, a rede pública estadual de ensino adotou a progressão continuada em 2020, de forma excepcional, cujos critérios de promoção para o ano seguinte foram condicionados ao cumprimento dos Planos de Estudos Tutorados, ferramenta desenvolvida para contribuir no processo de ensino-aprendizagem, durante o período de pandemia, por meio da disponibilização de materiais didáticos aos alunos da rede (Minas Gerais, 2022a).

⁸ No ano letivo de 2021, a rede estadual voltou a adotar a progressão parcial, que já era praticada no período pré-pandemia, levando em consideração a retomada gradual das atividades presenciais. Com isso, em Minas Gerais, assim como em outras localidades, as taxas de aprovação seguiram a tendência dos anos anteriores (Minas Gerais, 2022a).

Para encerrar essa série de gráficos que apresentam a distorção idade-série no estado de Minas Gerais, apresentamos, no gráfico 6, dados referentes ao ensino médio, no período de 2006 a 2022.

Gráfico 6 - Distorção idade-série no Estado de Minas Gerais, no ensino médio (1º ao 3º ano), da rede pública, rural e urbana, entre 2006 e 2022

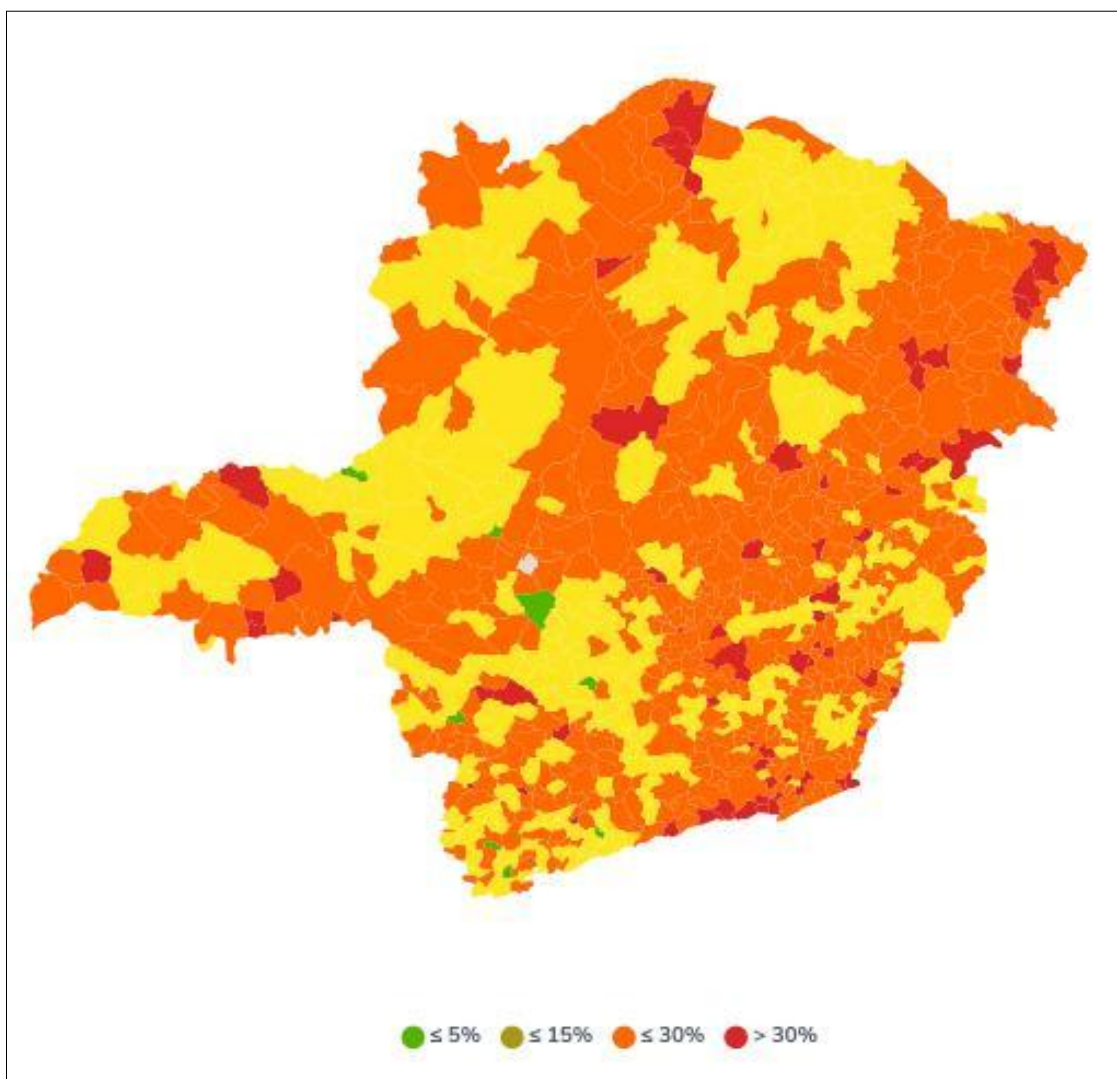


Fonte: Inep ([2022]).

Como verificado no gráfico 6, em 2006, os números eram elevados, próximos a 50% nas turmas do 1º ano do EM. A média da distorção idade-série das turmas do 1º ao 3º ano do EM, em 2006, era de 37,6%. Em 2022, esse percentual caiu para 18,5%, praticamente a metade em um período de 16 anos. Mesmo tendo reduzido, esse dado continua elevado e requer ações imediatas, a fim de reduzir ainda mais, de modo a garantir que todos os alunos do EM tenham um percurso escolar com fluxo regulado.

Comparando esses dados de 2022, o estado de Minas Gerais possui um índice de 18,5%, enquanto a média nacional é de 24,6%, ou seja, a média estadual está abaixo da média nacional. A figura 1 apresenta um mapa da espacialização da distorção idade-série em todas as regiões do estado de Minas Gerais, dividida por municípios, no ano de 2022.

Figura 1 - Mapa de distorção idade-série em Minas Gerais, no ensino médio, de escolas urbanas e rurais, para o ano de 2022



Fonte: Inep ([2022]).

De acordo com os dados apresentados na figura 1, percebemos que a maioria dos municípios mineiros apresenta a distorção idade-série no ensino médio, de escolas urbanas, entre 15% e 30%, e que esses índices são bem distribuídos em todas as regiões do estado. Ou seja, os problemas enfrentados na região Norte de Minas não diferem do Triângulo Mineiro, nem mesmo da região Sul, dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, da Zona da Mata e do Leste de Minas. Observamos poucos municípios abaixo de 15%, alguns casos pontuais de distorção idade-série acima de 30% e apenas 8 municípios com nível igual ou abaixo de 5%, que são: Douradoquara, Arapuá, Tocos do Moji, São Sebastião do Rio Verde, Camacho, Luz, Córrego de Bom Jesus e Bom Jesus da Penha.

Em Minas Gerais, a Resolução nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, estabelece a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica. Em seu título VIII, artigos 87 ao 111, aborda a avaliação da aprendizagem e inúmeras ações que são permitidas com o intuito de regularizar o fluxo escolar e evitar que aconteça a distorção idade-série (Minas Gerais, 2021a). Dentre elas, citamos os estudos contínuos, periódicos e independentes de recuperação, progressão continuada para os anos iniciais do ensino fundamental, progressão parcial, classificação e reclassificação.

A LDB, em seu inciso V, artigo 24, já previa a possibilidade de aceleração nos estudos, tanto que a partir dessa determinação, as Secretarias Estaduais de Educação, em todos os estados da federação, iriam implantar, através de Resoluções, a legislação que tange esse assunto nos locais que houvesse a necessidade (Brasil, 1996). Minas Gerais, em 2008, tomando como base o disposto na alínea b, inciso V, do supracitado artigo da LDB, elaborou a Resolução nº 1.033, que dispunha sobre o Projeto de Aceleração da Aprendizagem: “Acelerar para Vencer” (Minas Gerais, 2008). Esse documento visava à correção de fluxo dos alunos com dois anos ou mais de atraso escolar nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, das regiões Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, e nas unidades de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Para isso, a Resolução nº 1.033, em seu caput, aponta que tem como principais objetivos:

Aumentar a proficiência média dos alunos do ensino fundamental; reduzir progressivamente, as taxas de distorção idade/ano de escolaridade; promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso do aluno na vida e na escola; fortalecer a autoestima dos alunos, inserindo-os no ano escolar adequado para o prosseguimento dos estudos (Minas Gerais, 2008, p. 1).

Conforme o artigo 2º dessa mesma Resolução, a aceleração seria organizada conforme indica o quadro 1.

Quadro 1 - Organização e divisão dos períodos de aceleração do ensino fundamental no estado de Minas Gerais, em 2008

Aceleração	Público-alvo	Período
Aceleração I	Para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental	--
Aceleração II	Para os alunos dos anos finais do ensino fundamental	1º período de aceleração para estudos correspondentes aos 6º e 7º anos do ensino fundamental
		2º período de aceleração para estudos correspondentes aos 8º e 9º anos do ensino fundamental

Fonte: Minas Gerais (2008).

O projeto vigorou até 2011 e, a partir dessa data, ficou a cargo de cada Superintendência Regional de Ensino, com suas respectivas escolas, elaborar ações específicas de correção de fluxo de cada região do estado, tendo como base as ações previstas na LDB.

A tabela 5 apresenta a distorção idade-série em Minas Gerais, no período e nível de ensino em que o Projeto “Acelerar para Vencer” perdurou. Não incluímos os dados do ensino médio, uma vez que atendeu apenas aos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Tabela 5 - Distorção idade-série nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, em Minas Gerais (2008 – 2012) (%)

Etapas/ano	2008	2009	2010	2011	2012
Anos iniciais	13,8	13,1	12,0	11,0	9,5
Anos finais	28,2	28,5	28,0	26,8	25,6

Fonte: Inep ([2022]).

Os dados apresentados na tabela 5 possibilitam verificar que a distorção idade-série diminuiu no período descrito, reduzindo 4,3% no caso dos anos iniciais do ensino fundamental e 2,6% nos anos finais do ensino fundamental. Apesar de ser uma ligeira

queda, em um período de 4 anos, percebemos que o Projeto “Acelerar para Vencer” amenizou um pouco a distorção idade-série, sem ele, poderia haver a possibilidade de um aumento dos índices.

De acordo com o Parágrafo único do Artigo 2º da Resolução nº 1.033/2008, os alunos da Aceleração I e II, ao superarem a distorção idade-série, seriam integrados às turmas regulares do ensino fundamental (Minas Gerais, 2008). Porém, conforme dito, o programa vigorou até 2011 e foi extinto. Desse modo, o que se verifica é que, mesmo tendo um dos seus objetivos alcançados – reduzir a distorção idade-série –, existem ações que são ainda emergentes, conforme nos apontam Manso e Marsicano (2012, p. 9): “O PAV não elimina o fracasso escolar, a exclusão de alunos, e corrige, apenas temporariamente, o fluxo escolar, uma vez que, muitos alunos ao retornarem ao ensino regular reincidem na repetência múltipla”.

Entendemos que por seguir sendo uma questão a ser enfrentada, em 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) publicou a Resolução nº 4.657 que, em seu artigo 11, orienta a organização de 3 períodos semestrais, com carga horária de 600 horas cada, distribuídas em 20 semanas letivas semestrais, visando à correção de fluxo das turmas do 1º ano do ensino médio. A presente Resolução contemplou apenas as turmas de 1º ano do Novo Ensino Médio e as turmas do 1º e 2º período do ensino médio da modalidade da educação de jovens e adultos (Minas Gerais, 2021b).

Já no início de 2020, a SEE/MG elaborou a Resolução nº 4.276, que dispõe sobre a correção de fluxo no âmbito da rede de ensino do estado, com os objetivos de aumentar a proficiência média dos estudantes, reduzir progressivamente as taxas de distorção idade-série e promover a aquisição de competências e habilidades básicas ao bom desenvolvimento do aluno. O público-alvo foram os alunos do ensino fundamental e médio, com pelo menos dois anos de distorção idade-série (Minas Gerais, 2020b). A fim de dar suporte e orientar as ações do corpo docente, a SEE/MG elaborou a *Cartilha de Correção de Fluxo: Orientações Didático Metodológicas e Adequação Curricular* (Minas Gerais, 2021c) e, em 2022, o *Documento orientador Correção de fluxo 2022* (Minas Gerais, 2022b), que dispunham da organização, justificativa, formação de professores, monitoramento de avaliação e sugestões de material de apoio pedagógico.

O primeiro deles veio apresentar aos profissionais da escola orientações metodológicas e adequação curricular do trabalho nas turmas de correção de fluxo

(Minas Gerais, 2021c). Esse documento buscou adequar o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) aos déficits de aprendizagem das habilidades não consolidadas das turmas que apresentavam distorção idade-série, priorizando critérios de relevância, pertinência, integração e viabilidade. A prioridade, nesse desenvolvimento de diretrizes pedagógicas, era voltada para as competências do CRMG no ensino fundamental, anos iniciais e anos finais e o Currículo Básico Comum (CBC) no ensino médio. Uma atitude necessária aos professores que atuam nessas turmas é descrita na *Cartilha de Correção de Fluxo* (Minas Gerais, 2021c, p. 7) da seguinte forma:

Os professores precisam ter clareza de que o trabalho desenvolvido nas turmas de Correção de Fluxo deve ser diferenciado. O ponto de partida é conhecer as especificidades de cada estudante, sua história de vida e trajetória escolar. A proposta pedagógica deve dialogar com a realidade do aluno e levar em consideração suas necessidades.

No documento, é apresentado os componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio, os recursos pedagógicos e as sugestões de materiais de apoio pedagógico. Já o Documento orientador correção de fluxo (Minas Gerais, 2022) mantém a linha de orientações, porém acrescenta as formas de registro das turmas de correção de fluxo no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade). No nosso entendimento, esses elementos quando bem implementados e monitorados pela gestão escolar e equipe pedagógica, podem favorecer um ambiente propício à aprendizagem e, consequentemente, à promoção dos alunos.

Fatores intrínsecos à formação escolar, como riscos sociais da família, desemprego, saúde mental, falta de perspectivas de crescimento, escolaridade dos pais e outros, também influenciam no fluxo escolar e, consequentemente, na distorção idade-série, daí a importância da elaboração do material que orienta as ações, mitigando esse polêmico desafio da aprovação e reprovação escolar.

Em muitos casos, esses alunos que apresentam distorção idade-série são mais propícios a terem conflitos em sala de aula, com professores ou até mesmo com os próprios colegas. Fato esse que se comprova com as atas de atendimento escolar feito pela direção escolar e supervisão pedagógica na EEA. As atas descrevem que 6 em cada 10 alunos que registram atos de indisciplina na escola são aqueles que possuem fluxo irregular, ou seja, estão em distorção idade-série. Por estarem em uma idade mais avançada, fazemos a leitura de que buscam um lugar de destaque na sala, colocando-se como superiores aos menores, gerando, assim, rejeição dos demais

colegas de classe. Entendemos que, por se sentirem excluídos, fazem de tudo para chamar a atenção, porém geram desordem e desrespeito às normas da escola, inclusive, observamos no cotidiano escolar que muitos tentam fugir às regras por meio do uso, por exemplo, de cigarro ou drogas.

Segundo Bueno e Silva (2020, p. 58), “a disciplina é uma condição necessária para a harmonia, o bom relacionamento pessoal e a melhoria da aprendizagem no contexto educacional dos dias atuais”. Uma escola que almeja bons resultados de aprendizagem, zela pela permanência dos alunos e busca oferecer um ambiente de paz e boa convivência. Ainda segundo Bueno e Silva (2020, p. 61),

Cada aluno tem uma história, um contexto social, e traz uma bagagem de experiências pessoais significativas que para eles são muito importantes, e o professor tem de responder aos desafios colocados pela grande diversidade de experiências existentes em sala de aula.

Nesse sentido, compreender a particularidade de cada aluno, saber que ele é um ser em constante mutação social e contínua construção de sua personalidade é o primeiro passo para evitar a indisciplina em sala de aula. Em algumas situações, observamos que o professor se coloca no centro do processo de ensino, sendo o opressor, dotado de razão, sendo que, na verdade, seu papel é mediar os conflitos, nunca apontando os erros, mas indicando os caminhos de um ambiente de convivência democrática e de paz. Por isso é importante que o professor compreenda, esteja atento e respeite os alunos, pois a falta de condições básicas para o desenvolvimento em ordem social pode acarretar desajustes emocionais (Bueno; Silva, 2020), os quais podem repercutir em problemas de fluxo escolar, por exemplo.

No cotidiano, verificamos que uma medida ainda adotada no ambiente escolar, porém sem respaldo legal, a fim de amenizar os atos de indisciplina cometida pelos alunos, é a suspensão das atividades escolares ou transferência, que de certa forma, a nosso ver, contribui para a evasão e o abandono escolar. Fato esse também constatado por Luiz (2021, p. 7), ao afirmar que

a retirada do aluno do ambiente escolar, seja pela suspensão ou pela transferência, tem sido a providência mais comum durante anos na escola. Em pouquíssimos casos encontramos, nos registros das atas e nas entrevistas, a menção de procedimentos que se orientavam ou buscavam auxílio de outros órgãos como da saúde e/ou da assistência social para lidar com tais situações.

Nesse sentido, o que se percebe é que “as regras de convivência são carregadas de modelos tradicionais de autoridade e subalternidade” (Luiz, 2021, p. 8). Esse modelo de convivência, cabe ressaltar, é arriscado, principalmente em uma sociedade pós-pandemia, em que vários princípios de convivência em sociedade foram afetados e os sujeitos se tornaram sensíveis frente a modelos de regulação familiar, social e de opressão.

Pensando nisso, a família e a escola devem ter a mesma tônica, cada qual contribuindo para o aperfeiçoamento dos estudantes, com regras claras de convívio em sociedade, respeito mútuo e busca contínua da formação cidadã em sua totalidade, tanto no ambiente familiar, quanto na escola. O cumprimento de regras tem que ter a anuência, tanto da família, quanto da escola, ou seja, ambos devem ter o mesmo foco. Segundo Bueno e Silva (2020, p. 65):

Quando isso acontece um verdadeiro jogo de empurra-empurra se trava entre família e escola sem vencedores, os pais deixam de transmitir os valores necessários para que os filhos exerçam com dignidade seus papéis de cidadãos, e a falta desses valores acarreta possíveis conflitos na sala de aula, criando assim fracassos escolares.

Os fracassos escolares, conforme vimos destacando, podem ser caracterizados pelo não envolvimento dos alunos no objetivo de aprendizagem, gerando reprovação, evasão e abandono escolar e, conseqüentemente, a distorção idade-série. Para Luiz (2021, p. 13-14):

Frequentemente, a vulnerabilidade social refletida na vivência escolar reduz a força socializadora da escola, e isso interfere nas relações do seu ambiente, além de permitir que os alunos construam a violência como uma forma habitual de experiência escolar.

Corroboramos, nesse percurso, com Luiz (2021), compreendendo que um convívio social harmônico em sala de aula é fundamental para que a prática docente seja efetiva e que alcance os objetivos propostos para uma Educação de qualidade. Por isso, defendemos os pressupostos elencados por Bueno e Silva (2020, p. 63), quando afirmam que:

O professor deve ter em mente que o bom relacionamento com os seus alunos em sala de aula pode tornar a aprendizagem mais eficiente. Alunos mais envolvidos e engajados com a aprendizagem

se envolvem em menos confusões com os colegas ou em atitudes que desafiam a autoridade do professor, que são maneiras de ocupar o tempo ou chamar a atenção.

Embora defendamos essa perspectiva, é importante frisar que o contexto educacional contemporâneo delineia desafios que, por vezes, extrapolam a capacidade de mediação do professor. Fato é que, com essa nova geração de estudantes, em que o uso das telas é uma constante, percebemos que atividades que requerem maior tempo de interatividade e concentração, como a leitura e cálculos numéricos, ficaram mais desafiadoras. Atualmente, as famílias trabalham mais e pouco tempo se tem para o diálogo com os filhos, chegando na escola um aluno com dificuldades de relacionamento e convívio social. Segundo Luiz (2021, p. 9):

Os profissionais da educação, todavia, atribuíam a existência de conflitos sociais entre a juventude à falta de autoridade familiar, uma relação que deixou de existir como antigamente, por meio do medo e da força patriarcal. Essa ausência fez dos jovens sujeitos de suas próprias escolhas e sem respeito à hierarquia. Apareceu muito forte esse discurso da ausência da família e do seu acompanhamento, implicando conflitos sociais e escolares.

Logo, é notório que a indisciplina prejudica o convívio escolar do aluno, e, conseqüentemente, sua aprendizagem e permanência na escola. Vários serão os fatores a serem analisados e que causam esse problema, dentre eles, merecem destaque o rendimento escolar, a evasão e as características socioeconômicas dos alunos, pois à medida que se aproximam da conclusão do ensino médio, é evidente a procura do primeiro emprego e ingresso no mercado de trabalho, em busca de condições dignas de vida. Nesse sentido, Florence Bauer no documento da Unicef (2018, p. 14) destaca que:

Além de enfrentar o círculo vicioso de reprovação, atraso escolar, distorção idade-série e abandono, é importante que as redes educacionais e as escolas busquem construir uma nova cultura, na própria escola e em diálogo com as famílias, de não mais produzir fracasso escolar. Uma cultura de currículo que permita a todos aprenderem com significado. Uma cultura em que professores e estudantes sejam coautores das atividades e, juntos, aprendam e ensinem, uns com os outros, de forma articulada e integrada, a partir da implantação de propostas pedagógicas específicas para crianças e adolescentes em situação de atraso escolar.

Diante disso, coloca-se como importante a construção do conhecimento de forma conjunta: professores, gestores, alunos e família. Um currículo dinâmico, no qual os alunos possam se sentir parte da escola e colaborarem na busca de situações problemas criados por eles mesmos. Nada pronto e acabado, mas um processo pedagógico em contínuo desenvolvimento. Bem sabemos que quando as aulas não são atrativas e que não despertam a atenção e a curiosidade dos alunos, eles focam em atividades não inerentes ao aprendizado, como conversar com outros colegas ou utilizar o celular. A nosso ver, esses fatores contribuem para a evasão escolar ou reprovação, aumentando a distorção idade-série.

Assim, encerramos o panorama da distorção idade-série no estado de Minas Gerais e as ações desenvolvidas a fim de combater o problema. Na próxima seção, são analisados os dados da distorção idade-série na Superintendência Regional de Ensino de Veredas (SRE-Veredas), na qual se encontra a escola foco deste estudo.

2.3 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE VEREDAS

A SRE Veredas foi criada pelo Decreto nº 30.375, de 31 de outubro de 1989, à época denominada 38ª Delegacia Regional de Ensino (DRE) de Veredas (Minas Gerais, 1989). Foi criada para exercer a inspeção e a supervisão dos estabelecimentos de ensino e, também, para coordenar a execução das atividades desconcentradas na área de sua jurisdição. Inaugurada em 6 de abril de 1990, foi instalada no Edifício do Varejo, onde funcionou até o ano de 1996. Em 1995, a DRE passou a ser denominada 10ª Superintendência Regional de Ensino de Veredas (10ª SRE Veredas). Em setembro de 2003, a 10ª SRE Veredas passou a ser denominada Superintendência Regional de Ensino de Veredas (SRE Veredas). Abrangendo 12 municípios e atendendo a 39 escolas estaduais, a SRE Veredas está situada na região central de Minas Gerais.

Ao aproximar-nos do contexto micro deste caso de gestão, veremos, na tabela 6, dados de distorção idade-série dos municípios que integram a SRE-Veredas para as séries do ensino médio, de escolas rurais e urbanas, no ano de 2022. Importante reiterar que, para garantir o anonimato desses municípios, utilizaremos letras do

alfabeto para nos referirmos a cada um deles, com exceção de Veredas, que ganhou um nome fictício.

Tabela 6 - Distorção idade-série do ensino médio, rural e urbano, em municípios da SRE-Veredas (2022) (%)

Município	%
L	30,1
I	28,1
B	25,7
J	22,5
Veredas	21,9
F	21,7
S	21,6
A	18,7
T	18,0
P	16,9
C	14,8
M	11,1

Fonte: Inep ([2022]).

De acordo com os dados disponibilizados na tabela 6, verificamos uma diferença significativa entre o município L, com maior índice de distorção idade-série, (30,1%), e o município M, com menor índice de distorção idade-série, (11,1%). Porém, a média desses municípios é de 20,9%, ou seja, 2,1% acima da média estadual (18,8%). No município sede da análise, Veredas, a distorção idade-série é de 21,9%; 3,1% acima da média do estado. Assim, percebemos que os dados relacionados estão bem acima do esperado, mesmo com a tendência de diminuição nos últimos 5 anos (2018-2022).

No que diz respeito ao município foco deste estudo, cabe destacar algumas características geográficas para depois adentrarmos na distorção idade-série observada. O município de Veredas está localizado na região central de Minas Gerais, a 166 km da capital do estado, Belo Horizonte. A cidade possui 80.665 habitantes, conforme o último Censo Demográfico, realizado em 2022, e uma densidade demográfica de 24,47 hab./km² (IBGE, [2022]).

A economia do município de Veredas possui como principais setores o serviço e a indústria. O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 1,8 salários-mínimos, e a população ocupada é de 24,4% (IBGE, [2022]). O percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário-mínimo é de 34,1% (IBGE, [2022]). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁹ é de 0,713. Esse índice é considerado alto pelo IBGE e significa dizer que a população tem um bom acesso a serviços básicos de saúde, à educação e à renda. Em relação aos demais municípios de Minas Gerais, Veredas ocupa a posição 156 no IDHM e, no Brasil, a posição 1.514. O Produto Interno Bruto (PIB), per capita, do município é de R\$ 24.091,80 (IBGE, [2022]).

Em relação aos dados educacionais do município, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 98,6% (IBGE, [2022]). O município de Veredas oferece todas as etapas da Educação Básica. A rede municipal é responsável pela pré-escola e pelos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e a rede estadual é responsável pelos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e pelo ensino médio. A tabela 7 apresenta o número de escolas, públicas e privadas, em Veredas.

⁹De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, [201?], p. 11) “o IDHM brasileiro considera as mesmas três dimensões do IDH global – longevidade, educação e renda -, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros. Assim, o IDHM – incluindo seus três componentes, IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda – conta um pouco da história dos municípios [...] em três importantes dimensões do desenvolvimento humano durante duas décadas da história brasileira”. O IDHM é acompanhado por mais de 180 indicadores socioeconômicos que dão suporte à sua análise e ampliam a compreensão dos fenômenos e dinâmicas voltados ao desenvolvimento municipal. O índice é um número que varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de um município.

Tabela 7 - Número de escolas rurais e urbanas no município de Veredas por rede de ensino, em 2022

Rede	Número de escolas
Federal	01
Estadual	15
Municipal	24
Privada	24
Pública	40
Total	64

Fonte: Inep ([2022]).

Conforme dados da tabela 7, Veredas tem um total de 64 instituições educacionais, sendo a maioria pertencente à esfera pública. Entre as 40 escolas públicas, temos o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), que oferta graduação em Engenharia Civil e três cursos técnicos a nível médio: Eletrotécnica, Edificações e Meio Ambiente. Já as 24 escolas municipais ofertam os anos iniciais do ensino fundamental e a EJA dos anos iniciais, sendo que 18 escolas estão localizadas na sede do município e 6 escolas distribuídas em distritos e localidade rural, que possuem maior número de pessoas. A rede estadual de ensino, por sua vez, é responsável pelos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, EJA anos finais do ensino fundamental, ensino médio e cursos técnicos em Marketing, Informática, Transações Mobiliárias, Logística e Administração, sendo esse atendimento distribuído em 11 escolas estaduais, situadas na sede do município e 4 escolas distribuídas em distritos e zona rural. A partir desses dados, verificamos que a rede educacional do município de Veredas é suficiente para o atendimento da população. O único problema é o atendimento das creches municipais que é insuficiente, possuindo oito estabelecimentos localizados na cidade e outros dois em zona rural.

A tabela 8 apresenta o número de matrículas em escolas públicas e privadas, rurais e urbanas, no município de Veredas, por etapa da Educação Básica, no ano de 2022.

Tabela 8 - Número de matrículas de alunos de escolas públicas e privadas, rurais e urbanas, por etapa da Educação Básica, no município de Veredas, em 2022

Etapa de Ensino	Número de matrículas
Creche	1.117
Pré-escola	1.773
Anos iniciais	5.057
Anos finais	4.405
Ensino médio	2.898
EJA	957
Educação especial	341
Total	16.548

Fonte: Inep ([2022]).

De acordo com os dados apresentados na tabela 8, podemos perceber que o atendimento em creches e pré-escola é menor em relação às demais etapas da Educação Básica. Isso acontece, a nosso ver, devido à carência de atendimento municipal nesse setor educacional para a maior parcela da população, em geral mais vulnerável. As creches e pré-escolas existentes, em sua maioria, são particulares e não se adaptam ao perfil socioeconômico das famílias do município.

Outro fator relevante, explicitado na tabela 8, indica-nos que aproximadamente 65% dos estudantes (3.284) não frequentam a pré-escola, tendo assim o primeiro contato com a rede de ensino já nos anos iniciais do ensino fundamental. Percebemos também que, à medida que avançam os níveis de escolaridade, diminui a quantidade de alunos que chegam na última etapa da Educação Básica (ensino médio). Conforme já mencionado, as matrículas na rede pública, da creche aos anos iniciais do ensino fundamental, são ofertadas pela rede municipal de ensino. Enquanto as matrículas dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA são ofertadas pela rede estadual de ensino. Já a educação especial é dividida entre as duas redes de ensino, tanto municipal quanto estadual, dependendo do nível de escolaridade na qual o estudante se encontra.

A tabela 9 apresenta o número de professores que atuavam no município de Veredas em todas as escolas, rurais e urbanas, públicas e privadas, no ano de 2022.

Tabela 9 - Número de professores de escolas públicas e privadas, rurais e urbanas, por etapa de ensino, no município de Veredas, em 2022

Etapa de Ensino	Número de professores
Anos iniciais	187
Anos finais	290
Ensino médio	320
Total	797

Fonte: Inep ([2022]).

Podemos perceber, com os dados reunidos na tabela 9, que a maior parte dos professores atua no ensino médio (320 professores) e a menor quantidade atua nos anos iniciais do ensino fundamental (187 professores). No total, são 797 professores que atuam na Educação Básica no município de Veredas.

Avançando mais na busca por evidenciarmos o problema de pesquisa desta dissertação, apresentamos, na tabela 10, os dados da distorção idade-série em turmas de ensino médio, em escolas rurais e urbanas, no município de Veredas, de 2017 a 2022.

Tabela 10 - Distorção idade-série em turmas de ensino médio, em escolas estaduais, rurais e urbanas, no município de Veredas (2017-2022) (%)

Ano	Série do ensino médio		
	1°	2°	3°
2017	41,1	30,5	18,4
2018	42,0	27,0	19,0
2019	31,9	28,4	19,4
2020	32,2	25,4	23,2
2021	27,1	23,5	20,2
2022	21,9	25,7	17,4

Fonte: Inep ([2022]).

Os números apresentados na tabela 10 permitem verificar que houve um decréscimo da distorção idade-série em Veredas, de 2017 a 2022. Porém, nas turmas do 3º ano do ensino médio, essas taxas aumentaram no período mencionado. E, em

todas as séries do ensino médio, no ano de 2021, as taxas de distorção idade-série ficaram acima de 20%, ou seja, a cada 10 estudantes, 2 estavam fora da faixa etária.

A SRE Veredas tem, por meio do trabalho dos inspetores escolares, monitorado e acompanhado a distorção idade-série em cada escola da Regional, e, em casos mais graves, em que essa distorção em cada série ultrapasse 25%, busca implementar as turmas de Correção de Fluxo. Segundo o Serviço de Documentação e Informações Educacionais (SEDINE) da SRE Veredas, de 2018 a 2023, foi implementada uma única turma de correção de fluxo escolar no município sede da SRE. Além disso, observamos que a SRE busca incentivar, acompanhar e orientar as escolas de sua Jurisdição a implementarem os Programas Pilotos do estado de Minas Gerais, como as turmas de Reforço Escolar, que contemplam 2 aulas de Língua Portuguesa e 2 aulas de Matemática no contraturno do aluno, em turmas de 10 a 20 alunos por série. Nesse último caso, o intuito é promover um maior envolvimento do aluno com o ensino e recuperar as habilidades ainda não consolidadas.

Outro programa que cabe destaque é o Agrupamento Temporário, que também busca recuperar as aprendizagens não consolidadas, porém de forma diferente. Segundo o documento da SEE/MG (Minas Gerais, 2023), esse programa consiste em agrupar até cinco estudantes, temporariamente, em arranjos pedagógicos fora da sala de aula para trabalhar habilidades específicas de Matemática e Língua Portuguesa, com defasagem identificada após avaliação diagnóstica específica. Em 2023, segundo a Diretoria Educacional (DIRE), 12 escolas aderiram ao programa, sendo formados a partir disso 25 agrupamentos e 82 alunos atendidos.

A seção seguinte apresenta a Escola Estadual Alfa (EEA), sua estrutura pedagógica, as ações e os projetos que a escola desenvolve em conjunto com os professores e demais servidores, assim como a implementação de políticas públicas destinadas às escolas em busca de garantir o aprendizado, regularizar o fluxo escolar e evitar a distorção idade-série.

2.4 A ESCOLA ESTADUAL ALFA: INFRAESTRUTURA E DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A Escola Estadual Alfa (EEA) foi criada em 1929 e, à época de sua criação, contava com 155 alunos, funcionando com todas as séries dos cursos de “Adaptação e Normal”. Quando criada, a EEA atendia a elite Verediana, sendo matriculados filhos

de famílias proprietárias de terras da localidade. A instituição funcionou por vários anos, até ser fechada no Estado Novo¹⁰ (1937-1945), no governo de Getúlio Vargas. Nesse período, abrigou em suas instalações os alunos de um grupo escolar. A escola foi reaberta em 1956, no governo Juscelino Kubitschek, para atender à demanda de filhos de funcionários de uma indústria têxtil local. Em 1964, com a formatura da primeira turma, o secretário de educação da época intitulou a escola com o nome de Escola Estadual Alfa, em homenagem ao Sr. Alfa¹¹, que foi figura emblemática na luta pela reabertura da escola.

Em 2023, a EEA atendia alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ensino médio regular e EJA, com 1.021 matrículas (Simade, [2023]), distribuídas em três turnos - matutino, vespertino e noturno. A tabela 11 apresenta os dados de matrícula no ano de 2023 para a EEA.

Tabela 11 - Número de matrículas por nível de ensino e por turno na EEA (2023)

Turno	Série	Nº Turmas	Nível	Nº Matrículas
Matutino	9º ano	06	Ensino fundamental	203
	1º ano	05	Ensino médio	200
	2º ano	05	Ensino médio	151
	3º ano	04	Ensino médio	96
Vespertino	6º ano	04	Ensino fundamental	110
	7º ano	03	Ensino fundamental	102
	8º ano	02	Ensino fundamental	68
Noturno	3º EJA	01	Ensino médio	35
	3º ano	01	Ensino médio	45
	2º Período	01	Marketing (técnico)	11
TOTAL		32		1.021

Fonte: Simade ([2023]).

¹⁰ O Estado Novo foi um período ditatorial brasileiro que durou de 1937 a 1945 e teve como único presidente Getúlio Vargas, que mandou fechar o Congresso, diminuiu poderes do Legislativo e Judiciário, centralizando-os no Executivo, outorgou uma Constituição baseada no fascismo, censurou imprensa e artistas, proibiu manifestações e greves, assim como partidos políticos (Barbosa, [2023]).

¹¹ Cidadão da cidade de Veredas que muito contribuiu para a reabertura da escola em 1956, durante o governo de Juscelino Kubitschek, após ser fechada em 1941, no Governo do Estado Novo de Getúlio Vargas.

O indicador socioeconômico dos estudantes da escola é calculado pelo Inep por meio do chamado Indicador de Nível socioeconômico (Inse), que varia de 1 a 8, conforme um questionário social respondido pelos alunos, o qual aborda a renda familiar, nível educacional dos pais e ocupação dos pais. Quanto maior o número, maior a renda familiar e o nível educacional dos pais e sua ocupação. No caso dos estudantes da EEA, conforme classificação do Inep, esses se enquadram no perfil NSE-5 (Médio-alto), sendo o maior entre as escolas públicas da cidade, junto com o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) – Unidade Veredas. Nesse nível, conforme indica a plataforma QEdU ([2023], recurso *online*):

os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wifi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.

No que diz respeito à estrutura física da EEA, cabe ressaltar que a instituição possui recursos de acessibilidade e conta com 21 salas de aula, sala de direção, supervisão pedagógica, secretaria, sala de professores, refeitório, cozinha, quadra poliesportiva coberta com iluminação, banheiros em condições de uso e parte elétrica em boas condições. As deficiências da escola se encontram nas instalações do laboratório de informática, que possui espaço insuficiente, pois possui apenas 30 computadores e internet com banda larga de 400MB, o que prejudica a realização de acessos simultâneos. Há poucos roteadores para o atendimento de toda a escola, uma vez que a área de cobertura é muito grande. Isso compromete a realização de atividades práticas de inovação e tecnologia no laboratório.

Na tabela 12, apresentamos os dados do quadro de pessoal da EEA em 2023.

Tabela 12 - Quadro de servidores da EEA (2023)

Cargo/Função	Quantidade	Situação funcional
Diretor escolar	01	Efetivo
Vice-diretor escolar	03	Efetivo
Supervisor escolar	04	Efetivo
Professor regente de aulas	39	Efetivo
	25	Designado
Professor de apoio (Atendimento Educacional Especializado (AEE))	01	Efetivo
	11	Designado
Professor para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB)	02	Designado
	01	Efetivo
Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) + Secretário	06	Efetivo
	03	Designado
Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)	19	Designado
TOTAL DE SERVIDORES:	115	

Fonte: SISADP ([2023]).

Segundo os dados apresentados na tabela 12, a EEA apresentava, em 2023, 115 servidores, dos quais 54 eram efetivos e 61 eram designados, o que significa dizer que um pouco mais da metade dos servidores era designado. Esse grande número de designados gera muita rotatividade de servidores, o que dificulta a gestão pedagógica, uma vez que há dificuldade em dar sequência no trabalho.

Na dimensão pedagógica, a EEA possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que regulamenta, especifica e orienta todas as ações desenvolvidas no ambiente escolar. De acordo com as informações indicadas no PPP, a EEA:

tem como missão ampliar o senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade escolar (gestores, professores, demais profissionais da escola, pais, alunos e comunidade) em torno de um projeto educativo comum: a aprendizagem dos estudantes. Os objetivos principais são:

- Caminhar em busca da convivência democrática que repudia a intolerância, toda espécie de violência e exclusão, buscando neutralizar os preconceitos e as discriminações;

- Buscar a socialização de seus alunos, através da orientação para a inserção no mundo do trabalho, a formação de postura para refletir o que pensa;
- Valorização do ser humano, a ampliação do seu nível intelectual através de processos pedagógicos e administrativos inovadores, uma educação de referência, fundamentada no respeito à vida, à diversidade, com vistas a formar cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e fraterna (E.E.A, 2020, p. 9).

A gestão pedagógica é realizada pelas Especialistas de Educação Básica (EEB) da escola, sob orientação e supervisão da direção escolar. Em 2023, a SEE/MG elaborou uma cartilha de orientação com as datas e as programações pedagógicas, determinando o Calendário Pedagógico, que contempla avaliações diagnósticas, recuperação de aprendizagens, reforço escolar, conselho de classe, reunião de pais e demais ações que visam aprimorar a gestão pedagógica de cada escola.

As atividades de módulo II dos professores, que correspondem a 1/3 da carga horária do professor, são divididas em quatro etapas (para a carga horária de 24 h/a). Dentro dessa carga parcial, 4 horas semanais podem acontecer em local de livre escolha do docente, 2 horas semanais individuais devem ser voltadas para o planejamento, 1 hora semanal dedicada à reunião com os demais professores da área de conhecimento para elaboração de projetos e ações que visem melhorar a prática pedagógica em sala de aula. Além disso, 1 hora semanal de planejamento conjunto com todo o corpo docente da escola, especialistas e direção, para deliberar ações comuns a todas as áreas de conhecimento. Assim, fecham-se as 8 horas que correspondem a 1/3 da carga horária desses servidores.

Os módulos por área de conhecimento acontecem de 15 em 15 dias, no contraturno, para alinhar o andamento das metodologias e do currículo de cada disciplina, bem como propor a elaboração de projetos e ações coletivas que envolvam o engajamento dos professores e alunos, além de se colocarem como momentos propícios para compartilhar práticas exitosas que podem ser disseminadas entre os professores. O tempo de reunião com a direção, vice-direção, EEB e professores, em todos os turnos, acontece sempre no primeiro sábado de cada mês, conforme previsto em Calendário Escolar, para repasse de orientações pedagógicas da SRE/SEE, propostas de atividades interdisciplinares que envolvam a participação dos três turnos e disciplinas, assim como propiciar um momento de integração de toda a equipe escolar.

Das três ações de módulo supracitadas, a que possui menor participação dos professores é a reunião de módulo por área, pois os horários nunca coincidem para a participação de todos, devido à demanda excessiva de trabalho dos professores em outras instituições de ensino, tanto da rede pública ou particular. Por esse motivo, há uma ruptura nas ações pedagógicas, pois na maioria das vezes, não há um consenso entre a equipe, devido à baixa participação. Segundo os dados obtidos junto à supervisão pedagógica, através das listas de presença do módulo II por área, a participação dos professores varia entre 50% e 80%, sendo a área de Linguagens a que possui maior participação.

Já no caso das 2 horas semanais individuais, observamos que os professores utilizam para o planejamento de aulas, elaboração e correção de atividades e atendimento aos especialistas do turno. É nesse momento individual com o especialista que os professores informam sobre os alunos que estão com maior dificuldade de aprendizagem e, de posse dessa relação, é proposta a intervenção pedagógica, com orientações dos profissionais do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA).

No que diz respeito à equipe do PRA, cabe ressaltar que ela selecionou professores através de um processo seletivo simplificado, somente a efetivos, para atuar nas 3.421 escolas do estado de Minas Gerais. Professores das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza atuam desenvolvendo ações e intervenções de modo a recompor as habilidades ainda não consolidadas. Na Superintendência Regional de Ensino de Veredas, duas escolas foram contempladas como prioritárias para atendimento: a EEA e outra escola também da região central de Veredas. Sendo que nessas duas instituições, as ações de recomposição das aprendizagens devem acontecer de forma mais intensa.

Apesar da crítica de alguns professores, a implementação do PRA na EEA, no nosso entendimento, foi uma oportunidade para que pudéssemos acompanhar de perto as ações dos professores e, assim, conjuntamente, pensar em estratégias voltadas para ajudar na elaboração das avaliações e de atividades direcionadas a um público específico, mapeando os alunos com maior dificuldade em consolidar habilidades. Além disso, pensar em aulas com temas recorrentes, que pudessem contribuir tanto para as avaliações internas e externas, como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (nem).

As intervenções da Equipe do PRA se fundamentam em um material específico para os estudantes com defasagens de aprendizagem. As aulas de intervenção são ministradas no próprio turno de estudo, nos horários de Língua Portuguesa e Matemática, em conjunto com os demais alunos. Além disso, os professores recebem auxílio pedagógico, orientações de avaliação e sugestões de material a serem utilizados em sala de aula. Vale ressaltar que esse acompanhamento exclusivo à EEA foi proposto pela SEE/MG, por ser essa uma escola considerada prioritária e na qual a Equipe PRA é alocada nas dependências físicas, o que facilita o acesso e o atendimento.

Dentre as ações desenvolvidas no ambiente escolar, já previstas no ECA (Brasil, 1990) e na Resolução nº 4.692 (Minas gerais, 2021a), citamos a busca ativa por aqueles alunos infrequentes com intuito de mantê-los na escola, investindo no desenvolvimento de suas habilidades e aprimorando seu aprendizado. Na prática, essa atividade é realizada primeiramente através da criação de uma lista de chamada pelo serviço de supervisão, em conjunto com os servidores da secretaria, que, posteriormente, coloca-a em uma pasta e entrega para o auxiliar de serviços gerais, que também ajuda na disciplina dos alunos. Em seguida, esse auxiliar entrega a pasta ao líder ou vice-líder de classe, logo no primeiro horário do turno, que depois faz a chamada e devolve na hora do recreio na sala da supervisão escolar. Esse procedimento é diário.

Com esse acompanhamento diário em mãos, o supervisor pedagógico monitora a frequência dos alunos. E, assim, ao identificar cinco faltas consecutivas ou dez faltas alternadas, no período de um mês, o supervisor entra em contato com os pais e/ou responsáveis dos alunos. Caso não haja retorno da família, o telefone não atenda ou tenha mudado, a escola encaminha uma carta ao endereço do aluno. Dentro de 15 dias, não surtindo efeito, é acionado o Conselho Tutelar, conforme indicado pelo ECA (Brasil, 1990), que faz visita à casa dos alunos. Porém, o que se observa é que, em alguns casos específicos, o aluno aguarda o período de idade indicado para matrícula na EJA ou no Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC¹²) para retornar aos estudos.

¹² “O Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) é uma escola semipresencial que faz parte da rede estadual de ensino de Minas Gerais e presta serviços aos jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade de direito. Oferece cursos desenvolvidos em regime didático de matrícula por componente curricular (disciplina) ou conjunto de componentes curriculares, incluindo momentos presenciais e não presenciais” (Minas Gerais,

Na EEA, em 2022, 7 alunos em um universo de 150, assim que concluíram 18 anos, migraram para a EJA noturno ou pediram transferência para o CESEC. Em 2022, 75 alunos foram alvos da busca ativa. Desses, 47, retornaram e concluíram os estudos. Em 2023, foram 64 alunos o público-alvo do programa, desses, 31 voltaram a frequentar, 20 deles não deram retorno e o restante não voltou a frequentar nenhuma escola. Esses dados foram retirados do Painel de Busca Ativa da SEE/MG, uma plataforma digital que é interligada ao Diário Eletrônico Digital (DED) e ao Simade, os quais buscam identificar aqueles alunos faltosos de cada turma, encaminhando a demanda para a escola, para que possa, assim, entrar em contato com os estudantes, fazendo com que eles voltem a frequentar as aulas.

Esses dados demonstram que a busca ativa ainda sendo feita dessa forma, não tem dado resultados satisfatórios. Por telefone, os alunos se comprometem a retornar, no entanto não voltam para a escola. Quando acionado o Conselho Tutelar, devido à elevada demanda, os conselheiros não conseguem atender a todas as escolas e, em alguns casos, os alunos são procurados já tardiamente, tendo alguns mudado de endereço, indo, por exemplo, para a casa de parentes, enquanto os pais trabalham, o que dificulta ainda mais a busca desses alunos. Verificamos também que, em 2023, nenhum caso foi encaminhado ao Ministério Público, demonstrando uma possível falta de registro fidedigno do controle da frequência por parte da escola, de modo a acompanhar individualmente o caso de cada um. A falta desses registros e um acompanhamento mais sistemático, ocasionam, ao fim do ano letivo, um número elevado de evasão ou abandono, comprometendo o fluxo regular dos estudantes da EEA.

Outra ação também desenvolvida pela escola, prevista no Documento orientador (Minas Gerais, 2022b), é o reforço escolar. Trata-se de um Programa de governo do estado de Minas Gerais que foi implementado no ano de 2021, com vistas a recuperar as aprendizagens não consolidadas, a fim de evitar a evasão e/ou reprovação ao fim do ano letivo, justamente no período da pandemia, buscando assim um esforço coletivo para melhorar a aprendizagem dos alunos. Na EEA ele é desenvolvido no 6º horário do turno vespertino, das 17:10 às 18:00, com atendimento

2023, recurso *online*). A idade mínima para matrícula no ensino fundamental é de 15 anos e para o ensino médio é de 18 anos.

dos alunos dos 6º e 7º anos do ensino fundamental e também dos alunos do 3º ano do ensino médio, no contraturno, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para a sua realização, é encaminhado aos pais/responsáveis um termo de adesão e responsabilidade para manter a participação dos alunos com real necessidade de reforço escolar. Tal ação não é desenvolvida com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, nem com os dos 1º e 2º anos do ensino médio, pois esses estudantes são matriculados no turno da manhã, no qual acontece o 6º horário, devido ao Novo Ensino Médio (NEM), e por não haver salas disponíveis devido ao horário de entrada do vespertino, inviabilizando o projeto.

A tabela 13 apresenta os dados da quantidade de alunos e turmas atendidas pelo reforço escolar, desde a sua implementação, em 2021, até 2023.

Tabela 13 - Quantidade de alunos e turmas atendidas pelo Programa de Reforço Escolar (2021 – 2023)

Ano	Série	Nível	Nº alunos
2021	1º	Ensino médio	15
	2º	Ensino médio	18
	3º	Ensino médio	20
2022	6º	Ensino fundamental	12
	7º	Ensino fundamental	17
	8º	Ensino fundamental	15
2023	6º	Ensino fundamental	17
	7º	Ensino fundamental	13
	3º	Ensino médio	14
TOTAL			141

Fonte: Simade ([2023]).

De acordo com os dados apresentados na tabela 13, percebemos que o total de alunos atendidos durante todo o programa foi de 141, sendo que, em 2023, as ações se estenderam para 14 alunos do 3º ano do ensino médio, a fim de trabalhar as habilidades não consolidadas ao fim da Educação Básica e, na mesma medida, exercitar questões típicas das avaliações externas, como Saeb, Proeb e Enem.

Em nosso entendimento, o Programa de Reforço Escolar possui desafios, pois quando é implementado logo após o horário das aulas, enfrenta problemas como o

transporte e a carga horária estendida, o que pode prejudicar o rendimento, devido ao cansaço dos estudantes. Sendo assim, em nossa percepção, é preciso elaborar aulas mais dinâmicas, que estimulem a participação e o envolvimento dos alunos. Outra possibilidade, a nosso ver, seria a de que as aulas de reforço acontecessem no contraturno, já que nesse caso os alunos retornam após o horário de aulas. Ainda assim, trata-se de uma ação desafiadora para o professor, pois ele tem que administrar um trabalho que envolva os estudantes e estimule a participação de todos e todas.

Uma outra ação desenvolvida pela EEA e que corrobora para um diagnóstico mais preciso do desenvolvimento escolar dos estudantes é as avaliações diagnósticas que são realizadas até a primeira quinzena de março de cada ano letivo. Elas fazem parte do Simave, sob orientação do CAEd, e disponibilizadas pela SEE/MG, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e realizadas de forma on-line ou impressas. Seus resultados são utilizados pelos professores na elaboração do Plano de Curso, de acordo com as especificidades de cada turma. Assim que os resultados são disponibilizados, as EEB da escola repassam os resultados aos professores. De posse desses resultados, os professores de Matemática e de Língua Portuguesa da turma em questão buscam fazer uma intervenção com aqueles alunos que apresentam maior necessidade e que não avançaram em seus estudos. Porém, apenas o diagnóstico não é capaz de reverter o problema, uma vez que a recuperação da aprendizagem é feita pelos próprios professores em sala de aula, de forma paralela ao andamento dos demais alunos da turma.

A tabela 14 apresenta o Ideb do ensino médio, nos anos de 2009 a 2021, da EEA.

Tabela 14 - Ideb da EEA no ensino médio (2009 – 2021)

Ano	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta	4,4	4,7	5,1	5,5	5,7	5,9	6,2
Índice alcançado	4,7	5,1	5,8	5,4	4,8	5,1	5,3

Fonte: Inep ([2021]).

A EEA, em 2021, apresentava Ideb de 5,3 para os anos finais do ensino fundamental e 4,3 para o ensino médio (Inep, [2021]). Na tabela 14, podemos observar

que, entre os anos de 2009 e 2013, a escola superou o índice projetado, porém, a partir de 2015 até a última edição, não foi possível superar as metas projetadas.

Um dos fatores que influenciou esse Ideb está relacionado ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas do Saeb e, também, ao fluxo escolar. Esse índice é calculado pela média das notas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, multiplicado pela taxa de aprovação.

Há também outra ferramenta que avalia as habilidades dos alunos em Minas Gerais, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). Esse sistema possui duas avaliações, uma delas avalia anualmente os alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, trata-se do Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb). Há também o Programa de Avaliação da Alfabetização (ProAlfa), que avalia os alunos do 2º ano do ensino fundamental.

O Simave foi criado no ano 2000, com uma parceria entre o CAEd/UFJF e a SEE/MG, e conta com a participação das escolas públicas estaduais e municipais para avaliar o desempenho dos estudantes em determinadas habilidades e competências (SEE/MG, 2023).

A tabela 15 indica a proficiência média dos alunos do 3º ano do ensino médio, no estado de Minas Gerais, da Superintendência Regional de Ensino de Veredas e da EEA, no ano de 2019, de acordo com os dados da Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica de Minas Gerais.

Tabela 15 - Proficiência média dos alunos do 3º ano do ensino médio no Proeb (2017 - 2019)

Disciplina	Minas Gerais			SRE Veredas			EEA		
	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Matemática	268,3	268,9	268,6	272,7	272,2	277,7	270,6	278,1	278,0
Língua Portuguesa	270,6	272,1	265,2	275,1	278,0	271,8	279,4	289,5	280,7

Fonte: Simave (2023).

De acordo com os dados apresentados na tabela 15, observamos que ao longo do período houve uma oscilação nos dados de proficiência, tanto em Língua

Portuguesa, quanto em Matemática. Em Matemática, verificamos que a EEA teve uma proficiência média de 278,0 em 2019, que caracteriza o nível intermediário. Em Língua Portuguesa, em 2019, a EEA também ficou no nível intermediário.

Já os resultados do Enem, em 2019, indicam que a escola possui uma taxa de participação dos alunos do 3º ano do ensino médio de 49% e uma média geral de 511 pontos (Inep, [2019]). Partindo do pressuposto que todos os alunos têm o direito de se inscrever, a participação pode ser considerada baixa, já que apenas a metade das turmas de 3º ano do ensino médio participou. Quanto à proficiência, a média no município foi de 583 pontos e do estado de Minas Gerais de 561,15 pontos; enquanto a média nacional foi de 520,01 pontos. Logo, verificamos que a EEA, em 2019, ficou abaixo da média municipal, estadual e federal. Esse resultado é calculado pela média simples das notas do Enem, nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática.

A fim de uma busca contínua da elevação dos índices educacionais e do aprimoramento das ações que geram resultados positivos na aprendizagem dos estudantes, a EEA desenvolve, além dos projetos estruturadores da SEE/MG, mencionados anteriormente, projetos que constam no PPP. Dentre eles, citamos a Semana da Poesia Viva, elaborado pelos professores de Língua Portuguesa e que a escola desenvolve desde 2012, com a ajuda dos professores de todas as áreas. Nele, os alunos, com o auxílio dos professores de Língua Portuguesa, escolhem as poesias, que são ensaiadas na escola e depois apresentadas em outras escolas da rede estadual, municipal, órgãos e repartições públicas, bancos, associações e demais setores da sociedade, como supermercados e lojas. A culminância desse projeto se dá na quadra poliesportiva da escola, com um sarau de poesias, para o qual é feito o convite a toda a comunidade escolar, demais escolas e autoridades municipais e estaduais.

Participam do Projeto da Semana da Poesia Viva todos os alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, incluindo as turmas do EJA médio e curso técnico de Marketing. Conforme mencionado, são responsáveis pela elaboração do projeto, os professores de Língua Portuguesa e Arte, com a participação dos demais professores, na organização, ornamentação, ensaios e visita dos alunos aos demais órgãos públicos.

Outro projeto integrante da escola é a Feira de Leitura, que é de responsabilidade dos professores e alunos do 3º ano do ensino médio. Para a

participação nesse projeto, os alunos leem livros indicados e apresentam um resumo da obra, nos muros ao redor da escola, do lado de fora. Muitos vêm caracterizados de acordo com o personagem e montam um stand com o livro. Cabe destacar que no caso desse projeto, também é feito um convite direcionado a outras escolas e órgãos para visitarem a feira, que sempre acontece no turno da manhã.

A Feira Científica, que agrega assuntos de tecnologia, por sua vez, envolve as disciplinas de Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências e acontece no 2º semestre. A cada ano, o tema da feira científica é modificado, pois segue a programação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, disponibilizado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia do Governo Federal¹³.

Além desses projetos estruturantes, a escola desenvolve outros projetos com turmas específicas e com o envolvimento de professores específicos, como os simulados do Enem, aulas de violão e “aulões” de revisão para o Enem, que contemplam todas as áreas do conhecimento.

Na próxima seção do trabalho, apresentamos a distorção idade-série na EEA, foco deste estudo.

2.5 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NA ESCOLA ESTADUAL ALFA

A distorção idade-série é ocasionada pelo fluxo irregular, ou por reprovação, abandono, evasão e, em poucos casos, por ingresso tardio. As causas são diversas, tais como a falta de avaliação contínua e cumulativa, que privilegia os aspectos quantitativos em relação aos qualitativos (Brasil, 1996), além da ausência de uma busca ativa dos alunos infrequentes que seja efetiva e, em casos que não tenham retorno, o encaminhamento aos Órgãos competentes, como Conselho Tutelar e Ministério Público. A EEA não foge à regra nacional e estadual e, nos últimos anos, vem apresentando dados elevados de reprovação e abandono. Apresentamos, na tabela 16, como foi o desenvolvimento desse fluxo dos alunos de 2017 a 2022. Nela,

¹³ A Semana Nacional de Ciência e Tecnologia visa divulgar e popularizar a ciência, de forma a estimular curiosidades científicas e o caráter inquiridor e o pensamento crítico dos cidadãos. Visa também estimular a livre circulação e a apropriação do conhecimento em todas as camadas da sociedade brasileira, em especial as socialmente vulneráveis (Peduzzi, 2022).

é apresentado o total de alunos por série do ensino médio, o total de aprovação, de reprovação, de progressão parcial e de evadidos

Tabela 16 - Número de alunos do ensino médio da EEA, por situação educacional, ao fim do ano letivo (2017 a 2022)

Ano	2017			2018			2019			2020			2021			2022		
Série	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Aprovados	121	131	146	129	114	173	187	145	150	126	157	149	147	128	190	143	116	114
Progressão parcial	34	66	0	56	60	0	35	31	0	34	46	0	0	0	0	25	30	0
Reprovados	74	38	48	50	25	24	10	14	03	0	01	23	0	0	02	06	08	21
Evasão	34	27	18	45	21	20	29	24	16	11	21	10	13	24	23	07	12	21
Total	263	262	212	280	220	217	261	214	169	171	225	182	160	152	215	155	134	156

Fonte: SEE/MG (2023).

Pelos dados apresentados na tabela 16, percebemos a possível origem da distorção idade-série apresentada na EEA. Além do alto número de reprovações apresentado, somam-se ainda as evasões, que tem um número bem expressivo. De 2017 a 2019, os números de reprovação e de evasão são significativamente altos. Em 2021 e 2022, período no qual enfrentamos a pandemia de Covid-19, houve uma recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) para que fosse instituído um *continuum* curricular¹⁴, diminuindo a reprovação escolar. Porém, as evasões continuavam altas, tendo em vista que a falta de contato físico em sala de aula, dificultou a busca ativa.

A situação mais alarmante evidenciada pelos dados da tabela 16 se relaciona aos alunos reprovados e evadidos do 1º ano, de 2017 e 2018, que correspondia a quase 50% do total de alunos. Ou seja, pouco mais da metade dos alunos conseguia avançar para a série seguinte. No entanto, desses, muitos levavam uma progressão parcial a ser resolvida no ano seguinte. Com o passar dos anos, percebemos que as progressões parciais e as reprovações diminuíram, porém a evasão persistia. Percebemos também que cenário nacional se repete: o ensino médio (EM) na EEA também é o funil da Educação Básica, pois é nele que se concentra o maior número de retenções.

De acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), a idade correta para o estudante iniciar o ensino médio é de 15 anos para o 1º ano, 16 anos para o 2º ano e 17 anos para o 3º ano. Tendo em vista a perspectiva vivenciada pela EEA, para os anos de 2017 a 2022, apresentamos, na tabela 17, o relatório de alunos por faixa etária. Vale ressaltar que os dados de idade dos alunos são coletados no início do ano letivo, ou seja, em 1º de fevereiro de cada ano, quando é verificado, pela direção escolar, a necessidade de implantação de turmas de correção de fluxo. Sendo necessário, devido ao alto número de estudantes com dois anos ou mais de atraso escolar, e sendo suficiente para montar uma turma, é encaminhada a demanda para o Serviço de Inspeção Escolar e, respectivamente, à SRE para definir a implantação ou não da turma. Esses dados são coletados na Plataforma do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), que é responsável pela vida escolar dos alunos. Tal informação é muito importante, pois unifica os dados, uma vez que, à

¹⁴ Neste contexto atípico, o *continuum* curricular tem sido uma das principais estratégias para as redes de ensino conseguirem estruturar um processo de recomposição das aprendizagens que se perderam ao longo do período de ensino remoto (Coutinho, 2022).

medida que o ano passa, os alunos vão mudando a idade, e isso pode gerar inconsistência, ou seja, um estudante que antes não se encontrava em situação de distorção idade-série pode passar a fazer parte dessa situação.

Tabela 17 - Alunos do ensino médio da EEA por faixa etária (2017-2022) (%)

Ano/série		Idade (anos)						Total absoluto (n)
		14	15	16	17	18	18>	
2017	1º	41,8	9,6	32,4	15,4	0,8	0	136
	2º	0	27,2	54,5	16,6	1,3	0,4	235
	3º	0	0	36,1	51,5	9,3	3,1	194
2018	1º	21,4	44,1	23,9	8,5	0,8	1,3	238
	2º	0	22,5	54,5	20,5	1,5	1	200
	3º	0	00	26,4	60,9	11,2	1,5	197
2019	1º	20,2	46,6	20,3	12,9	0	0	232
	2º	0	25,8	46,3	23,1	3,7	1,1	190
	3º	0	0	25,3	60,7	11,8	2,2	178
2020	1º	22,2	49,4	17,7	9,5	0,6	0,6	158
	2º	0	22,5	52,0	20,6	4,9	0	204
	3º	0	0	27,3	50,6	17,4	4,7	172
2021	1º	4,8	63,3	23,8	8,1	0	0	147
	2º	0	20,3	60,9	14,1	3,9	0,8	128
	3º	0	0	17,7	62,9	15,1	4,3	186
2022	1º	5,3	62,2	20,3	10,1	1,4	0,7	148
	2º	0	10,3	65,3	21,2	2,6	0,6	156
	3º	0	0	27,6	54,6	12,5	5,3	152

Fonte: Simade ([2023]).

De acordo com os dados apresentados na tabela 17, existe um número considerável de alunos fora da faixa etária escolar. A marcação em cinza claro representa os alunos que já se encontravam em distorção idade-série, ou seja, que tinham dois anos ou mais de atraso escolar. Em todas as séries do ensino médio, de 2017 a 2022, verificamos que a maioria dos alunos estavam na idade correta ou mais novos. Porém, o número de alunos com um ano de atraso é visível, mesmo não sendo

considerado como distorção idade-série. Outro fato evidente na tabela 17 é que, na série pesquisada, de 2017 a 2022, não havia alunos suficientes para montar uma turma de correção de fluxo. O período que mais se aproximou foi 2019, com as turmas de 1º ano do EM que tinham 30 alunos (12,9%), com 2 anos de atraso escolar (em verde na tabela 17).

Em 2017, para as turmas do 1º ano, dos 136 alunos matriculados, 22 estavam com 17 anos ou mais, ou seja, 16,2% apresentavam distorção idade-série. Em 2022, a taxa do 1º ano era de 12,1%. Mesmo estando em queda, é um número expressivo, pois a cada 100 matrículas no 1º ano, em 2022, 12 alunos apresentavam essa distorção.

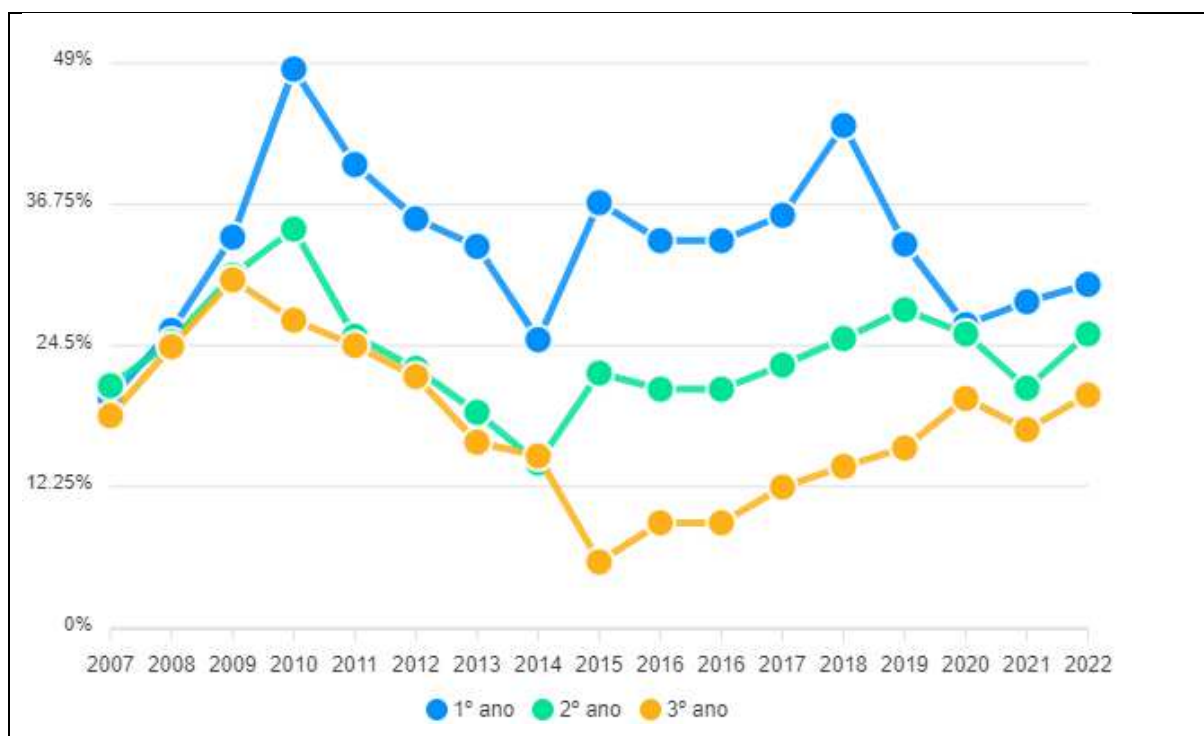
Percebemos que o número de alunos com dois anos ou mais de atraso escolar no período analisado (2017-2022) é considerável, principalmente por conta dos alunos maiores de 18 anos. O que se percebe analisando os dados internos da escola é que cerca de 10% desses alunos vinham de outras escolas já com essa defasagem e entravam tardiamente na escola ou solicitavam matrícula no turno da manhã, no qual funciona o ensino médio. Entendemos que esse pedido para mudança de turno se relaciona com um contexto específico do município, que oferta vagas de trabalho noturno em uma fábrica e no comércio local. Mesmo tendo uma escola que atenda esses alunos fora da faixa etária de idade para a série, como o Centro Estadual Beta (CEB), observamos que havia esse pedido de mudança de turno na EEA, ao invés de um pedido de transferência institucional.

O CEB atende à educação de jovens e adultos, dos anos finais do ensino fundamental, a partir da idade de 15 anos, e o ensino médio, a partir dos 18 anos de idade. Trata-se de uma escola estadual de regime semipresencial, na qual os alunos estudam por módulos de estudos, as avaliações são por conteúdo da Base Nacional Comum Curricular e a presença diária não é obrigatória. Por esse motivo, exige-se disciplina e compromisso em fazer as atividades e retornar à escola para correção e aplicação da prova. Por esse motivo, entendemos que os alunos optam por se matricular em uma escola de ensino regular, pois, assim, terão a obrigatoriedade de presença, o que, de uma forma ou outra, pode contribuir para que o aluno permaneça na escola.

Ao analisar os números de distorção idade-série da EEA, no ano de 2022, verificamos a existência de 25,2% dos alunos nessa situação, ou seja, a cada 100 alunos, aproximadamente 25 estavam com atraso escolar (Inep, [2022]). Esses dados

nos revelam uma realidade preocupante, que evidencia que a distorção idade-série é um problema antigo e persistente na escola. Vejamos a porcentagem desse problema no gráfico 7.

Gráfico 7 – Distorção idade-série na EEA, em turmas do ensino médio, nos anos de 2007 a 2022



Fonte: Inep ([2022]).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 7, é possível concluir que a distorção idade-série não apresenta indícios de melhora. Nas turmas de 3º ano do EM, por exemplo, percebemos um crescente de 2015 a 2022, enquanto nas turmas de 1º e 2º anos do ensino médio há uma oscilação. A EEA nunca apresentou índices de distorção idade-série abaixo de 20%, de 2008 a 2022. A título de comparação, o único ano que ficou abaixo de 20% foi em 2007 (19,8%). Ou seja, isso aconteceu há mais de 15 anos, um percentual 5,4% menor, comparado aos dados de 2022 (25,2%). Isso indica o quão pouco evoluímos nesse terreno da Educação, que produz desigualdades sociais e falta de oportunidades aos jovens; assim, o que observamos e podemos concluir é que, na verdade, houve uma regressão.

Os dados apresentados na tabela 18 também refletem a realidade vivenciada em escolas estaduais situadas na região central de Veredas. Analisando os dados

disponíveis na plataforma do Inep, verificamos que os índices de distorção idade-série, de 2017 a 2022, são elevados nas escolas centrais do município. Para a análise dos dados, usaremos como referência quatro escolas estaduais que oferecem o ensino médio e que se localizam na região central do município de Veredas. A tabela 18 apresenta os dados dessas quatro escolas selecionadas.

Tabela 18 - Distorção idade-série em turmas de ensino médio, em escolas estaduais urbanas da região central de Veredas (2017-2022) (%)

Escola Série	E.E. Alfa			E.E. 1			E.E. 2			E.E. 3		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
2017	35,8	22,8	12,2	46,8	34,1	31,3	25,0	23,8	12,9	52,7	50,4	25,0
2018	43,6	25,1	14,0	37,3	24,4	13,0	21,7	14,1	14,5	49,7	34,5	37,6
2019	33,3	27,6	15,6	34,3	27,5	20,3	23,3	15,9	12,7	39,7	32,0	26,5
2020	26,3	25,5	19,9	36,7	24,0	19,4	27,8	21,4	14,1	27,3	27,2	25,6
2021	28,3	20,8	17,2	31,5	24,3	19,3	20,2	20,3	21,6	25,3	21,8	27,6
2022	29,8	25,5	20,2	26,4	26,8	16,3	9,1	18,8	15,1	30,6	25,0	17,7

Fonte: Inep ([2022]).

De acordo com os dados da tabela 18, verificamos que a maioria das escolas da região central possui dados de distorção idade-série acima de 20%, em todas as séries do ensino médio. Os dados referentes a EEA, mesmo estando com os índices um pouco abaixo das escolas vizinhas, merecem destaque. Tal situação é um problema que requer atenção especial e um olhar crítico em busca de ações que visem às soluções possíveis.

Uma evidência apresentada nos dados da tabela 18 que merece destaque é que, no período analisado (2017-2022), há uma queda nos níveis de distorção idade-série à medida que avançam os estudos para o 3º ano do ensino médio. Apesar disso, não significa que os problemas estão sendo resolvidos, uma vez que são cumulativos. Esses dados ratificam que a distorção idade-série é um problema comum apresentado na Educação brasileira, o qual é confirmado por Florence Bauer, em documento produzido pela Unicef (2018, p. 5), ao dizer que:

Por exemplo, nas escolas públicas de ensino médio, a taxa de distorção idade-série é de 36% no 1º ano, 30% no 2º ano e 25% no 3º ano. Isso não quer dizer que os problemas estão sendo resolvidos. Em muitos casos, o que ocorre é que os estudantes que estão em atraso acabam abandonando a escola ou são encaminhados para a educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, é fato que a distorção idade-série vem sendo um problema enfrentado pela escola que, mesmo diminuindo o índice de reprovações, não conseguiu fazer uma busca ativa significativa que dirimisse o índice de evasão dos alunos. Isso, a nosso ver, contribuiu para que a escola ainda hoje tenha esse problema a resolver.

A EEA, especificamente, não desenvolve um projeto que visa combater a distorção idade-série, embora desenvolva projetos que sejam subsidiários e colaborem de forma indireta para a promoção do conhecimento e o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, o que observamos na EEA é que os projetos visam o aprimoramento da leitura, da ciência e da boa convivência, buscando um ambiente propício à aprendizagem, porém, ignoram a distorção idade-série presente há anos nessa instituição.

Diante dos fatos e evidências apresentados até aqui, tomando como base a análise das tabelas e gráficos, elencamos os principais elementos críticos identificados no presente estudo e que, no nosso entendimento, contribuem para a

distorção idade-série na EEA. Ressaltamos que o processo de ensino-aprendizagem é bem complexo, com variáveis que interferem em sua efetiva qualidade. Não seria possível elencar todos os fatores que contribuíram para a distorção idade-série, porém apresentamos aqueles que ficaram mais evidentes na EEA.

Elemento crítico 1 – Prioridade dos processos de avaliação quantitativos por parte dos professores: segundo a LDB (Brasil, 1996), o processo de avaliação deve ser contínuo e cumulativo, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período, sobre eventuais provas finais. Essa tônica não acontece na EEA, pois os professores priorizam as avaliações finais e não avaliam ao longo do processo ensino-aprendizagem. As avaliações quantitativas sobrepõem o processo qualitativo, e os estudantes são qualificados pelos resultados de suas avaliações finais. Esse processo não proporciona oportunidades de avaliações múltiplas, em que o aluno pode ter várias formas de aprender.

Elemento crítico 2 – Falhas na busca ativa: um fator que contribui para a distorção idade-série são falhas no sistema integrado de busca ativa de alunos ausentes. A falta de uma sistematização e controle de contato com os alunos que deixam de frequentar as aulas gera desistência e evasão escolar. As faltas sucessivas devem ser comunicadas aos pais, ao Conselho Tutelar e, em última situação, ao Ministério Público. Percebemos que, em alguns casos, o contato com a família não funciona e os processos que foram levados ao Conselho Tutelar, muitas das vezes, não obtêm resposta. Sendo assim, deveriam ser encaminhados ao Ministério Público, porém não foram e os alunos que não retornaram foram inseridos na lista de distorção idade-série.

3 GESTÃO EDUCACIONAL E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA DAS VARIÁVEIS DA ESCOLA ESTADUAL ALFA

O objetivo deste capítulo é analisar as causas da distorção idade-série na Escola Estadual Alfa. Para tanto, o capítulo está organizado em três seções. Na seção 3.1, abordamos o referencial teórico da pesquisa, ou seja, os pesquisadores que tratam dos aspectos sociais no ambiente escolar, do fluxo e da distorção idade-série. Na seção 3.2, apresentamos a metodologia e os instrumentos de pesquisa de campo. Já na seção 3.3, trazemos uma análise das perspectivas dos participantes da pesquisa. Essa seção será dividida em 2 subseções, a saber: 3.3.1: *Perspectiva dos professores e especialista que atuam no ensino médio, um olhar sobre as entrevistas* e 3.3.2: *Análise dos questionários aplicados aos alunos do ensino médio em distorção idade-série*.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme vimos argumentando e evidenciando ao longo deste estudo, a distorção idade-série pode ser entendida como um dos grandes desafios enfrentados pela Educação no Brasil, independentemente da região geográfica. Isso porque, sua ocorrência envolve diferentes fatores, os quais, por vezes, ultrapassam o contexto escolar, pois perpassam também aspectos socioeconômicos, como afirma Castro (2017, p. 3), ao dizer que “O sucesso e o fracasso escolar são determinados socialmente”. Por ser um problema social complexo e que deixa marcas profundas na sociedade, também é entendido como um fator de exclusão de uma população, já que atinge, em geral, a parcela mais pobre e menos favorecida. Nesse sentido, Castro (2017, p. 3) ainda reforça que:

Embora nas últimas décadas o país tenha experimentado um avanço nos indicadores relacionados ao sucesso escolar, muitos jovens com idade entre 15 e 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio, quando não estão fora da escola, estão em situação de defasagem escolar. Fato que se agrava entre os jovens em condições sociais desfavoráveis, isto é, entre os mais pobres, não brancos, cujos os pais têm pouca escolarização, ou sequer, tiveram acesso a oportunidades educacionais.

Sendo assim, em nossa percepção, a família assume um papel importante nesse cenário, pois é a partir dessa relação que o indivíduo é capaz de projetar suas perspectivas educacionais, suas esperanças e as condições necessárias para o seu desenvolvimento pessoal a fim de manter-se no ambiente escolar. “A mediação familiar é muito importante no caso do abandono, pois a importância que a família atribui à Educação, assim como o interesse e o incentivo, podem ser decisivos para garantir a continuidade dos estudos” (Soares *et al.*, 2015, p. 770).

Soma-se a tudo isso, o ambiente escolar, espaço de convívio coletivo, colaborativo e de construção do conhecimento, que pode proporcionar experiências marcantes na vida escolar do indivíduo, quer sejam positivas ou negativas. “Dessa forma, escola e família são instituições sociais que encerram o poder de, a partir do presente, projetar a futura posição social dos indivíduos” (Tavares Júnior; Neubert, 2017b, p. 18). Nesse sentido, reside a importância de uma família acolhedora, que promova a paz e o respeito mútuo no ambiente domiciliar, com condições dignas de sobrevivência e que dê apoio aos estudantes em seu desenvolvimento escolar. Na mesma medida, uma escola inclusiva que procura envolver a todos, propiciando um ambiente acolhedor e facilitador do desenvolvimento cognitivo, social e intelectual de todos e todas.

Tavares Júnior (2018) destaca que a distorção idade-série é consequência, efeito, produto ou decorrência da retenção em suas variadas formas: reprovação, evasão, abandono, repetição ou ingresso tardio. Entender esses casos de retenção, identificá-los e buscar soluções, a fim de manter o fluxo regular, é primordial para o sucesso escolar desses estudantes. É ter uma maior proximidade com professores e alunos, percebendo os critérios de avaliação acordados, acompanhar a frequência escolar e, não menos importante, o clima escolar. Nesse sentido, cabe o questionamento: Os alunos se sentem bem e são bem acolhidos por todos?

Embasados por essa concepção, ao apontarmos as evidências da distorção idade-série presente na EEA, elencamos dois elementos críticos, conforme descrito no segundo capítulo. Nesta seção, iremos dar destaque a eles, começando pela prioridade dos processos de avaliação quantitativos por parte dos professores, em detrimento dos qualitativos. Isso porque, a partir de Tavares Júnior (2018), entendemos que esse tipo de postura pode ser um fator que contribui para a distorção idade-série, além de ir no sentido contrário ao que é posto em documentos legais.

A respeito dos processos avaliativos, a LDB, em seu artigo 24, inciso V, define que:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
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;
Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996, recurso *online*).

Assim, percebemos que, no caso da EEA, as avaliações realizadas pelos professores não são, em sua maioria, construídas a partir de critérios qualitativos, sendo cumulativas e priorizando as avaliações finais e intermediárias internas da escola. Diante disso, o que se percebe é que o estudante fica refém das avaliações finais, já que não é oportunizado a ele novas possibilidades de avaliação do aprendizado. Nesse aspecto, conforme o indicado pela LDB, as avaliações não deveriam ser objeto de aprovação ou reprovação dos estudantes e sim uma oportunidade de rever o processo, refletindo sobre os conceitos desenvolvidos, bem como os métodos pedagógicos utilizados.

Sabemos que avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, “o comparar”, isto é, o “avaliar” faz parte de nosso cotidiano (Chueiri, 2008), o que não é diferente no ambiente escolar. Para Chueiri (2008), existem quatro categorias que relacionam concepções pedagógicas e os significados de avaliação. Em suas palavras:

Em um primeiro momento, situaremos os exames e as provas escolares como práticas de avaliação, utilizadas a partir do século XVI, no que se convencionou chamar de ‘Pedagogia Tradicional’, da qual decorre a concepção de que avaliação e exame se equivalem. Em um segundo momento, analisaremos a concepção de avaliação como medida, que teve o seu auge com a denominada ‘Pedagogia Tecnicista’. A seguir, passaremos à concepção da avaliação como instrumento para a classificação e regulação do desempenho do aluno. Finalmente, em um quarto momento, trataremos da concepção qualitativa da avaliação (Chueiri, 2008, p. 53).

Apesar de os exames escolares serem uma prática utilizada desde o século XVI, pelos jesuítas, ainda hoje são empregados no processo de avaliação das escolas. Com o passar do tempo, essas avaliações foram modificadas, porém a essência permanecia, ou seja, seguiam sendo utilizadas como instrumento de medida, classificação e regulação. Importante destacar que não estamos aqui dizendo que essas práticas avaliativas são desnecessárias e/ou dispensáveis, mas sim que é preciso ir além.

Dizemos isso, tendo em vista que esses modelos de avaliação tradicional e tecnicista sofreram muitas críticas nos últimos anos, pois, segundo Saul (1988 *apud* Chueiri, 2008, p. 58), “os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem”.

Assim, percebemos que o assunto de avaliação é bem mais amplo e requer um olhar diferenciado do professor e toda equipe pedagógica. Não há como fazer uma avaliação apenas aplicando provas e testes. O aluno deve ser avaliado como um todo, para que suas múltiplas habilidades sejam captadas pelo radar da avaliação quantitativa. Quando isso acontece, o próprio estudante percebe sua evolução e certifica que seu conhecimento tem importância e significado para sua vida. Segundo Soares *et al.* (2015, p. 770):

O aluno precisa sentir que está aprendendo e que esse aprendizado lhe trará algum benefício em sua vida. A reprovação deve ser tratada como exceção e última opção no processo escolar e, quando adotada, que o seja por critérios muito bem explicitados e padronizados. De qualquer forma, em nossa opinião, não deve acontecer nos anos iniciais do ensino fundamental e deve ser evitada ao máximo nos demais.

Porém, percebemos, em concordância com Tavares Júnior e Neubert (2017b), que a escola fica em “viagem de cruzeiro”, reproduzindo o senso comum, tornando-se refém do sistema e, com isso, utilizando a reprovação como trincheira. As ações necessárias para buscar as soluções perpassam o acompanhamento dos resultados das avaliações internas e externas para, a partir disso, planejar as intervenções, fazer

feedbacks¹⁵ e colocar o aluno e a família no centro desse processo, já que, muitas vezes, não é dada a esses sujeitos oportunidades de se manifestarem. A Educação que queremos tem que ser centrada na aprendizagem e não no ensino, mesmo sabendo que a cada ano ela se torna mais refém do sistema. Pensando nisso, Tavares Júnior e Neubert (2017b, p. 122) nos dizem que:

A cada geração é feito um convite (ou uma convocação) na direção de reinventar a Escola brasileira. Extinguir a reprovação, definir com clareza as metas para cada série, conferir autonomia efetiva às escolas em prol de projetos adequados para superação de seus problemas, repensar a carreira com ingresso mais atraente e foco nos processos educacionais, em detrimento da burocracia fordista. Este ensaio se soma a esta grande esperança, a este convite social: a reinvenção da escola pública brasileira. Se nós desejamos uma sociedade diferente, tenhamos a certeza de que ela só se formará quando nós assumirmos também a responsabilidade de a formarmos, a começar por onde toda formação começa: na escola.

Com isso, entendemos que devemos ao máximo empreender esforços em busca de estratégias para a construção de uma avaliação escolar justa e de qualidade, por meio da qual o aluno possa sentir sua progressão no desenvolvimento escolar. Isso significa dizer que precisamos repensar os instrumentos meramente quantitativos e punitivos, para que possamos, assim, contribuir para o menor número possível de reprovações e/ou evasões.

Para diminuir as reprovações, temos que garantir que cada estudante se sinta valorizado, tanto pela família, quanto pela escola, uma vez que ambas são potencialmente marcantes na definição de sua vida social. Boas ações e políticas públicas de qualidade e executáveis podem contribuir e muito para o sucesso escolar dos estudantes, principalmente, no ensino médio. A respeito disso, Soares *et al.* (2015, p. 770), definem que:

De imediato, fazem-se necessárias políticas que reduzam a reprovação no ensino fundamental e médio e que, consequentemente, melhorem o fluxo escolar. Essas políticas devem ser baseadas não na menor exigência para a promoção escolar, mas na recuperação contínua e eficaz dos níveis de habilidades cognitivas dos alunos nas diversas disciplinas e no aumento da motivação para a conclusão das etapas escolares.

¹⁵ Resposta à fonte emissora sobre o resultado de uma ação, mensagem, trabalho etc., o que realimenta o processo; RETORNO (Aulete; Geiger, 2011).

Em concordância com os autores, de fato é necessário garantir oportunidades de aprendizagem diversificadas, de modo a contribuir com a melhoria do fluxo escolar e com a elaboração de uma avaliação justa, que oportunize novas possibilidades de consolidar as habilidades cognitivas dos alunos. Para isso, conforme previsto pela LDB, deve-se priorizar os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, “a verificação do rendimento escolar [também] observará: [...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar” (Brasil, 1996, recurso *online*).

Além de um sistema de avaliação que permite novas possibilidades de aprendizagem, como a recuperação paralela ao longo do processo, é necessária também a permanência dessas crianças e jovens no recinto escolar. Para que a Educação oferecida seja de qualidade, devemos executar políticas públicas assertivas que permitam sua presença. Por isso, coloca-se como fundamental entendermos diferentes conceitos que envolvem o fluxo escolar, como o abandono e a evasão, para que, assim, possamos aqui problematizar o segundo elemento crítico observado por nós no desenvolver desta pesquisa.

Para o Inep (2010), o abandono escolar é quando o aluno se desliga da escola, porém retorna no ano seguinte, já a evasão ocorre quando o aluno sai da escola e não retorna mais para o sistema escolar. Nesse sentido, como vimos argumentando, medidas assertivas e corretivas devem ser implementadas de modo a garantir a permanência desse estudante na escola. Para isso, conforme Silva Filho e Araújo (2017, p. 45):

Faz-se necessária uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, permitindo a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo, com olhar em todas as direções e dimensões – histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural.

Sendo assim, entendemos que não há condições de proporcionar ambientes agradáveis e estimuladores com uma prática pedagógica engessada, ultrapassada e que não estimula a construção coletiva de algo novo. O que percebemos no cotidiano escolar é que os métodos de ensino utilizados por grande parte dos professores já não estalam mais o ímpeto dos estudantes pela busca do conhecimento. A nossa sociedade está em constante transformação e, por isso, consideramos que a

Educação deve se apropriar dessa evolução, de modo a garantir a permanência e a aprendizagem dos alunos no ambiente escolar. Bueno e Silva (2020, p. 67) definem que:

nossos alunos são seres pensantes e que se estimulados poderão ser capazes de transformar a realidade em que vivem, para isso o professor deve propiciar aos seus discentes, aulas atrativas, dinâmicas, interativas, envolventes e surpreendentes, que tragam aos alunos a participação, para que se sintam motivados e por meio disto tornem-se atentos às aulas.

Assim, não adianta pedir que os alunos apenas copiem a matéria do quadro ou do livro, sendo que hoje se discute o uso da inteligência artificial por meio ferramentas como o ChatGPT¹⁶. Diante disso, o que observamos é que o distanciamento entre a escola e os alunos se coloca como um desafio significativo. Até mesmo porque, esse distanciamento acaba por criar um estigma de que os alunos não têm suas potencialidades desenvolvidas e que o professor não consegue acompanhar a evolução cultural, social e tecnológica do mundo atual, tendo em vista que tudo acontece muito rápido, o que pode gerar frustração para o estudante e, consequentemente, a evasão ou o abandono.

Pensando que o convívio com a escola é um dos fatores determinantes para o sucesso ou fracasso escolar, Dore e Lüscher (2011, p. 777) destacam que:

Na perspectiva da escola, dentre os fatores que podem ser relacionados à saída/evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se: a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas. Cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão ou a permanência do estudante. Finalmente, as pesquisas indicam que a comunidade e os grupos de amigos também têm grande influência sobre os processos de evasão.

Dentre esses fatores que predizem a permanência ou a desistência dos estudantes da escola, temos, por exemplo, os fatores ligados às características

¹⁶ O ChatGPT (*Generative Pre-Trained Transformer*) “é um chatbot com inteligência artificial (IA) que interage com humanos e fornece soluções em texto para diferentes questionamentos e solicitações. Desenvolvido pela OpenAI, o software é capaz de criar histórias, responder a dúvidas, aconselhar, resolver problemas matemáticos e muito mais — tudo isso com uma linguagem fluida e natural, semelhante à humana” (Fernandes. 2023, recurso *online*).

individuais de cada estudante e as institucionais de suas famílias, escola e comunidade (Rumberg; Lim, 2008 *apud* Soares *et al.*, 2015). Para os autores, a renda familiar, a estrutura familiar, o capital social, os recursos escolares, as políticas e práticas da escola, podem ser considerados fatores que contribuem para a decisão do estudante em abandonar a escola ou para a definição do seu sucesso escolar. Nessa mesma linha de pensamento, Soares *et al.* (2015, p. 759), ao citar Arroyo (1993) e Meksenas (1998), afirmam que “no Brasil, diversas pesquisas apontaram que o abandono escolar no ensino médio é influenciado pela necessidade de o jovem entrar no mercado de trabalho, seja colaborando com o orçamento familiar, seja para ter o seu próprio dinheiro”.

Sendo assim, não é tarefa fácil garantir a presença dos estudantes no ambiente escolar, principalmente no ensino médio, momento no qual fatores externos, influenciados por necessidades sociais e financeiras de orçamento familiar, contribuem de modo ainda mais efetivo para a evasão e o abandono escolar. Conforme Dourado (2007, p. 940):

Todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, revelada nos indicadores sociais preocupantes e que, nesse sentido, carece de amplas políticas públicas, incluindo a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão, com qualidade social, na educação básica.

Avançando nos argumentos, cabe também destacar o papel da família nesse contexto de sucesso ou fracasso escolar, especialmente se considerarmos a desigualdade social que perpassa a sociedade brasileira. Nesse sentido, Fornari (2010, p. 117) ressalta a importância da família, ao dizer que:

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à posição social. Existe, portanto, uma influência muito forte das famílias em relação à escolha dos filhos. Essa influência não aparece apenas no momento [...] da escolha de um curso superior. Aparece no decorrer de todo o processo, ou seja, na postura assumida pelos pais diante do que consideram importantes ou não para os filhos no que se refere à educação.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a nossa sociedade tende a rotular o estudante que não possui condições de avançar em seus estudos, sem ao menos refletir sobre os motivos que o levaram ao fracasso escolar. Justamente por isso, Tavares Júnior e Neubert (2017b, p. 115) destacam que:

O fracasso escolar em nossa sociedade tem cor, classe, renda: é majoritariamente pobre, morador das periferias, não branco e estudante de escolas públicas. 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. Eles recebem menos atenção, as expectativas em relação a eles são mais baixas, é dito que eles são menos capazes, que eles não têm talento ou condições de avançar.

Diante desses fatos, percebemos que a escola pode contribuir para reduzir essas desigualdades sociais. Mas, para isso, é preciso colocar em prática ações, como a busca ativa que, neste estudo, é identificada como um dos elementos críticos. Isso porque, quando não identificamos a ausência parcial ou contínua do estudante em sala de aula, ele entra para as estatísticas de abandono ou evasão.

Por isso, é necessário que se identifique precocemente a ausência desse aluno, de modo a garantir o retorno à escola o mais breve possível. Tal busca pode acontecer de maneiras diversas, como por meio de recados aos colegas, de telefonemas, mensagens em redes sociais, dentre outras. O ECA, através de seu inciso II, artigo 56, estabelece que: “Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares” (Brasil, 1990, recurso *online*).

Portanto, deve-se garantir o direito e a permanência na escola para que o indivíduo tenha as mesmas condições de desenvolvimento intelectual e convívio social dos demais, usufruindo do mesmo tempo e de oportunidades de aprendizagem dos demais. No que diz respeito às ações instituídas na EEA, o que observamos na busca ativa dos alunos faltosos foi que a falta de registros mais fidedignos e com tempestividade comprometeu a garantia de maior presença às aulas. O que dá indícios de que, naquele contexto escolar, mesmo com os esforços já empreendidos, ainda há lacunas na busca ativa e na garantia da permanência do estudante na escola.

É importante pensar e problematizar essas lacunas, pois, para que o aluno aprenda, é necessária a sua presença diária na escola, de modo que se comprometa

a ter uma participação ativa nas atividades diversas. Isso significa dizer que, enquanto educadores, temos que superar diariamente as dificuldades enfrentadas pelo estudante para a permanência na escola, pensando, inclusive, no convívio com a família. No caso do convívio familiar, como vimos argumentando, é essencial olhar para esse contexto, uma vez que, segundo Fornari (2010, p. 114), “a família é apontada como um dos determinantes da evasão e do baixo rendimento escolar, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares”.

Percebemos, então, que o contexto no qual a família está inserida, bem como seu nível de capital cultural, reflete consideravelmente no desempenho e na permanência do estudante na escola. Outro fator que determina a presença do aluno na escola é o fluxo regular em seu processo de escolarização. A respeito disso, Tavares Júnior e Neibert (2017b, p. 96) afirmam que: “Ser reprovado praticamente dobra a chance de o aluno querer sair da escola. A segunda experiência de retenção praticamente determina o fracasso escolar do aluno, apontando sua muito provável evasão imediata ou pouco tempo depois”.

Nesse aspecto, também percebemos o quanto a família pode influenciar na permanência do aluno na escola. Assim, é muito importante efetuar a busca ativa dos alunos faltosos, de modo a oferecer o tempo necessário para o aprimoramento de seu conhecimento e do convívio social com os demais membros do ambiente escolar.

Em síntese, percebemos que os aspectos abordados até aqui apontam para um olhar sistemático e embasado na legislação, de forma a permitir uma avaliação justa e que permita a cada estudante ser protagonista na construção de seu conhecimento. Destacamos, ainda, a importância da família, de se ter um ambiente propício e seguro para aprendizagem e que a escola possa proporcionar a permanência desse estudante no convívio escolar, zelando por sua presença diária e efetiva, acionando quando necessário, pela busca ativa, a família ou os órgãos parceiros da escola, como o Conselho Tutelar.

Na seção seguinte apresentamos e descrevemos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como os instrumentos que permitiram evidenciar o problema descrito no capítulo 2 e problematizá-lo nas análises dos dados.

3.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Gil (2001) destaca que a pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolver o método científico, sendo a pesquisa social um dos métodos utilizados para a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Essa forma de pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, uma vez que por meio dela, segundo Guerra (2014, p. 11):

o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, temos os seguintes elementos fundamentais em um processo de investigação: 1) a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas; 3) a interpretação/ explicação do pesquisador.

Justamente por essa interação do pesquisador, em uma pesquisa qualitativa, alguns pontos devem ser observados, conforme destacado por Vidich e Lyman (2006 *apud* Guerra, 2014, p. 17): “a) perceber e contextualizar o mundo a sua volta; b) se desligar dos valores e interesses dos grupos a serem pesquisados; c) manter a objetividade, ou seja, um grau de distanciamento pessoal”.

Esse distanciamento é necessário para evitar traços de subjetividade na pesquisa e aproximá-la, ao máximo, do método científico e dos fatos concretos, mesmo sendo qualitativa. Embora Guerra (2014, p. 17) também destaque que “não está aqui defendendo a neutralidade do pesquisador, como desejam os adeptos da abordagem positivista, mas sim o zelo de partir para a coleta de dados com referenciais teóricos e metodológicos claros e previamente definidos”.

Guerra (2014, p. 17) também salienta que a pesquisa qualitativa “trabalha geralmente com pessoas e com suas criações e estes sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como autores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores”. Pautados nessa perspectiva, definimos que a abordagem qualitativa é a mais indicada para o desenvolvimento da pesquisa deste estudo de caso. Isso porque se trata de uma análise de um fato social: a distorção idade-série.

Outro ponto que merece destaque no desenvolvimento da pesquisa é a escolha dos autores que tratam de temas como a distorção idade-série, o fluxo escolar e o

ensino médio. Para isso, fizemos um levantamento no Banco de Dissertações do PPGP, focando naquelas que apresentavam assuntos correlatos, e buscamos, nas referências bibliográficas desses trabalhos, pesquisadores comuns que debatem sobre o tema. Além dessa busca, fizemos também uma leitura da Série: "Gestão e Avaliação da Educação Pública", na qual selecionamos três livros que convergiam com o assunto da pesquisa. E, por fim, realizamos uma pesquisa no Google Acadêmico, com as palavras-chaves "distorção idade série", "fluxo escolar" e "ensino médio". Dessas três frentes de pesquisas realizadas, selecionamos como principais referências: Tavares Júnior e Neubert (2017a; 2017b), Tavares Júnior (2018), Burgos (2020), Soares *et al.* (2015) e Mont'Alvão (2011).

No que diz respeito à temática de uma pesquisa, Gil (2001, p. 5) descreve que o pesquisador "tem suas preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, pré-conceitos". Ainda segundo Gil (2001, p. 5): "nas ciências sociais, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno". É com base nesse entendimento e no fato de que a distorção idade-série perpassa a realidade vivida pelo pesquisador na EEA, que este estudo foi desenvolvido. Quanto ao delineamento da pesquisa, desenvolvemos aqui um estudo de caso, que, segundo Gil (2001, p. 57-58), "é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados".

Nessa linha de pensamento, cabe ressaltar que os métodos científicos são necessários para evidenciar os dados e tornar a pesquisa válida ao longo da investigação, pois é através deles que determinamos os instrumentos de investigação que mais se adequam à análise dos dados. Para Gil (2001, p. 15):

Estes métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais. Mais especificamente, visam fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, sobretudo no referente à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está sendo investigada.

Os métodos que indicam os meios técnicos da investigação em uma pesquisa social são inúmeros. Segundo Gil (2001, p. 15), temos "o experimental, o observacional, o comparativo, o estatístico, o clínico e o monográfico". Desses apresentados, iremos utilizar um pouco de cada, com exceção dos dois últimos. Para

a aplicação desses meios técnicos, o pesquisador deve escolher instrumentos de pesquisa, como o questionário, a entrevista, o grupo focal, os testes, dentre outros. No caso desta pesquisa, escolhemos instrumentos comuns à pesquisa social e qualitativa, quais sejam: a entrevista semiestruturada e o questionário.

Para o levantamento das evidências, foi feito um estudo sobre todo o material produzido durante a realização das entrevistas e questionários que permitiram um maior aprofundamento dos dados da pesquisa de campo. Para fazer essa análise de dados da pesquisa, obtidos através da entrevista e do questionário, selecionamos a análise de conteúdo que, segundo Moraes (1999, p. 1), busca uma “exploração qualitativa de mensagens e informações”. Toda a análise de dados requer uma interpretação pessoal do autor, conforme Moraes (1999, p. 1): “não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”.

A análise de conteúdo é “compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento” (Campos, 2004, p. 611). Assim, definimos que o método de análise de dados que desenvolvemos nesta pesquisa é o de análise de conteúdo, pela sua dinâmica e representatividade junto ao material adquirido na pesquisa de campo.

Em relação à entrevista, que foi definida como um dos instrumentos de pesquisa, esta é considerada um instrumento que permite a verificação dos fatos ocorridos e da opinião das pessoas a respeito de determinado assunto. Para Gil (2001, p. 109):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Após selecionarmos a entrevista como instrumento de pesquisa, tivemos também a necessidade de estruturar e selecionar os agentes envolvidos no caso de gestão que seriam entrevistados. Neste estudo, foram selecionados os seguintes sujeitos: um professor de cada uma das quatro áreas de conhecimento, com maior tempo de serviço na EEA, e um especialista responsável pelo ensino médio. Esses sujeitos foram selecionados por serem os principais atores no ambiente escolar,

responsáveis pela condução do processo ensino-aprendizagem em sala de aula e por terem passado por vários momentos de mudanças: governo, legislação, práticas pedagógicas e inúmeras outras ações que impactaram tanto a aprendizagem, quanto o desempenho nos índices educacionais durante um grande período.

As entrevistas com os professores foram realizadas de forma presencial, na Biblioteca Pública Municipal de Veredas no mês de setembro de 2024. A entrevista com a especialista aconteceu dentro da escola, no mês de outubro de 2024, com a responsável pelo ensino médio noturno que é contratada, já que as duas efetivas do turno da manhã, que possuem maior tempo na escola, optaram por não participar da pesquisa.

Para a construção do roteiro da entrevista (Apêndices B e C), utilizamos o modelo semiestruturado, com base no que diz Minayo (2008 *apud* Guerra, 2014, p. 20): “O roteiro pode possuir até perguntas fechadas, geralmente de identificação ou classificação, mas possui principalmente perguntas abertas, dando ao entrevistado a possibilidade de falar mais livremente sobre o tema proposto”.

Vale destacar também a necessidade de um delineamento do “roteiro conforme objetivos a serem alcançados. [...] lembrando que a representatividade do entrevistado deve ser garantida pela capacidade do sujeito fornecer as informações necessárias à sua pesquisa” (Guerra, 2014, p. 21). Além disso, é preciso ter o cuidado de evitar perguntas com respostas rápidas - “sim” ou “não” - que pouco acrescentam ao material de pesquisa.

No caso desta pesquisa, o roteiro foi estruturado a partir de uma adaptação e de uma reestruturação do instrumento de um aluno egresso do PPGP: Eliézio Moura de Sousa (2016). Tal adaptação foi necessária, uma vez que muitas perguntas se dirigiam à gestão escolar, que, no nosso caso, é o cargo do pesquisador. Por isso, adaptamos conforme as informações necessárias para esta pesquisa, baseando-nos nos seguintes aspectos: i) as ações executadas em sala de aula pelos professores e especialistas; ii) a busca ativa realizada tanto pelos professores quanto pela escola; iii) os critérios de avaliação determinados pela escola e pelos professores; e iv) a prática de recuperação determinado pela escola e pelos professores.

Outro fato importante de ser considerado durante a realização das entrevistas é o esclarecimento ao entrevistado quanto ao preenchimento do Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE), documento em anexo no Apêndice D, que autoriza o uso dos dados obtidos. Para isso, foi preciso solicitar as assinaturas dos

sujeitos, em duas vias, uma para o entrevistado e outra para o pesquisador. Além disso, durante a realização das entrevistas, também foi preciso garantir o funcionamento técnico dos aparelhos eletrônicos, por isso, foi importante a aferição do equipamento de gravação, evitando, assim, possíveis falhas no ato da gravação da entrevista.

Outro instrumento de pesquisa que foi utilizado é o questionário. Esse instrumento também pode ser adotado em uma pesquisa qualitativa e, geralmente, é escolhido quando se quer atingir um maior número de pessoas. Já que, segundo Gil (2001, p. 121):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

No questionário, temos várias vantagens para a coleta de dados, dentre as quais citamos aquelas destacadas por Gil (2001, p. 122): “possibilita atingir grande número de pessoas, [...] garante o anonimato das respostas, [...] não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado”. A aplicação do questionário foi direcionada aos alunos em distorção idade-série, matriculados no ensino médio da EEA, nos turnos matutino e noturno, no ano de 2024. Assim como nas entrevistas, para a análise e a divulgação dos dados, foi preenchido um TCLE pelos alunos (Apêndice E) e outro TCLE para os pais e/ou responsáveis dos alunos menores de 18 anos (Apêndice F).

Inicialmente, a expectativa era de que 28 alunos participassem dessa etapa da pesquisa, no entanto, ressaltamos que o número ficou aquém do esperado, tendo em vista que tivemos um total de 15 respondentes. Isso porque não conseguimos contato com todos os alunos. Alguns tiveram a matrícula encerrada no sistema, devido ao excesso de faltas, e outros que, apesar de termos conseguido o contato, relataram-nos que não tinham o interesse de continuar os estudos. No que diz respeito à aplicação dos questionários, essa ocorreu de forma on-line, pela Plataforma do *Google* Formulários, no horário de aula, durante a semana em que o estudante frequentava. Tal procedimento foi necessário para que conseguíssemos uma maior representatividade de alunos.

A análise de dados, por ser uma pesquisa de estudo de caso, será qualitativa e “apresenta três etapas que geralmente são seguidas [...]: redução, exibição e conclusão/verificação (Miles; Huberman, 1994 *apud* Gil, 2008, p. 175).

Enfim, vale ressaltar que, a aplicação dessa proposta metodológica culminou na base estrutural para a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) que será aplicado na EEA.

Na seção seguinte, será desenvolvida a análise dos resultados da pesquisa de campo.

3.3 DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE SOB A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os achados da pesquisa, de modo a permitir reflexões necessárias para buscar soluções para o problema da distorção idade-série identificada na EEA. Para isso, são apresentadas as reflexões sob a perspectiva das cinco entrevistas realizadas com os professores e a especialista, na subseção intitulada: *Perspectiva dos professores e especialista que atuam no ensino médio, um olhar sobre as entrevistas*. E uma outra subseção - *Análise dos questionários aplicados aos alunos do ensino médio em distorção idade-série* – trazemos as perspectivas dos alunos.

3.3.1 Perspectiva dos professores e especialista que atuam no ensino médio: um olhar sobre as entrevistas

Nesta subseção, estão descritas as perspectivas dos professores e especialista que participaram da pesquisa. Ao todo, foram realizadas 5 entrevistas, das quais quatro foram com professores e uma com o especialista responsável pelo ensino médio. O quadro 2 apresenta os servidores da escola que participaram das entrevistas.

Quadro 2 - Servidores da escola participantes da entrevista

Nome	Cargo	Situação Funcional	Área do conhecimento:
A	Professor	Efetivo	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
B	Professor	Efetivo	Matemática e suas Tecnologias
C	Professor	Efetivo	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
D	Professor	Efetivo	Ciências Humanas e suas Tecnologias
A	Especialista	Designado	Especialista do ensino médio

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As entrevistas com os professores foram realizadas no mês de setembro de 2024, na Biblioteca Pública Municipal. A escolha pelo local justifica-se pela proximidade com a escola, de modo a favorecer o deslocamento dos servidores e proporcionar um ambiente mais tranquilo, sem a agitação do ambiente escolar. A entrevista com a especialista foi realizada em outubro, na própria escola, no intervalo dos turnos vespertino e noturno. Os tópicos que foram abordados na entrevista semiestruturada remetem aos elementos críticos apontados na seção 2.5, são eles: Elemento crítico 1 – Prioridade dos processos de avaliação quantitativos por parte dos professores e Elemento crítico 2 – Falhas na busca ativa.

Em relação ao Elemento crítico 1, foi feita a seguinte pergunta aos professores: *Quanto ao procedimento de avaliação dos alunos, como você os orienta sobre a distribuição de pontos?* Os professores destacaram que seguem as normas estabelecidas pela equipe pedagógica da escola e que a divisão de pontos prioriza os aspectos quantitativos aos qualitativos. Segundo o professor A:

eu não tenho essa liberdade de falar quantos pontos vale cada coisa né? Digo dar a nota grande. Quer dizer, por exemplo: a prova bimestral vale 10 pontos, a prova anterior, a primeira prova, 5 pontos, o simulado vale tanto. Então eu já tenho pré-estabelecido aquilo ali. Então, eu sou obrigada a seguir aquilo ali (PROFESSOR A, entrevista concedida em setembro de 2024).

Levando em consideração que na EEA cada bimestre vale 25 pontos e que são aplicados dois testes - um valendo 5 pontos, que é a Avaliação Intermediária, e outro

de 10 pontos, que é a Avaliação Bimestral, percebemos que os aspectos quantitativos se sobrepõem aos qualitativos. Segundo o professor D: *“Normalmente, a gente segue a orientação que a escola nos passa. 40% dos pontos são atividades feitas dentro da sala de aula, 60% avaliações. Depois eu dou uma prova, valendo 10 pontos, que é a prova final, e dou um trabalho”* (PROFESSOR D, entrevista concedida em setembro de 2024).

Sendo assim, percebemos que os critérios estabelecidos na distribuição de pontos pela equipe pedagógica são contrários ao que regulamenta a LDB, em seu artigo 24, que cita a 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). Infelizmente, percebemos que “avaliar tem-se confundido com a possibilidade de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e alunas, considerando o que foi ensinado pelo professor ou professora” (Chueiri, 2008, p. 60-61). Porém, a avaliação tem que ser entendida como um todo, e que diversifique entre aspectos quantitativos e qualitativos, de forma ampla, na qual o estudante se sinta protagonista, convergindo no desenvolvimento da sua formação humana e cidadã. Buscando sempre o sucesso educacional de cada um e o que eles aprendem na escola. Conceitos que como educadores devemos estar atentos e que, segundo Tavares Júnior (2018, p. 90) devem envolver:

- (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;

Apesar dos critérios estabelecidos pela escola nas avaliações escolares, houve situações em que os professores entrevistados se mostraram abertos a novas metodologias de avaliação, dando destaque para as avaliações qualitativas e permitindo um ambiente democrático de aprendizagem, no qual os alunos participam de parte dos critérios de distribuição de pontos. Sob essa perspectiva, percebemos que a prática observada no cotidiano da escola refuta os critérios estabelecidos pela equipe pedagógica na divisão de pontos de cada bimestre. Quando foram perguntados *Ainda a respeito das avaliações, você prioriza os aspectos qualitativos*

ou quantitativos? Nos explique melhor sua maneira de avaliação, vejamos o que os professores destacaram:

Essa parte de quantitativo ou qualitativo eu sempre privilegio aquilo que é o equilíbrio. Porém a gente privilegia aquilo que faça com que os meninos aprendam. Só quantitativo não é bom, só qualitativo também não é bom. Um equilíbrio dos dois, de uma forma que o quantitativo avalie aquilo que o qualitativo entrou como projeto, uma coisa assim (PROFESSOR A, entrevista concedida em setembro de 2024).

Porque eles participam do processo de construção dessa nota. Então, eles sabem cada passo que eu dou, eles sabem para onde eu estou indo, o que eu espero deles. E eles o que esperam de mim. Então, a gente caminha bem, é tranquilo (PROFESSOR B, entrevista concedida em setembro de 2024).

Eu procuro deixar bem claro para os alunos, de que forma eles serão avaliados. Olha, tantos pontos para caderno, tantos pontos para participação, tantos pontos para atividade para casa, atividades de intervenção pedagógica, a exibição de um vídeo, a participação durante aquele vídeo, a entrega de um relatório, então sempre é avisado para eles e eles têm aceitado bem (PROFESSOR C, entrevista concedida em setembro de 2024).

Eu até brinco com eles, prova não prova nada, mas como é um critério que a gente tem que olhar, que é qualitativo, então eu não abro mão da prova dos 10 pontos. Mas os outros 15 pontos eu faço da maneira que eu possa buscar o que ele fez. Se ele fez, ele vai ser avaliado (PROFESSOR C, entrevista concedida em setembro de 2024).

Percebemos, então, que os professores entrevistados buscam uma harmonia nos critérios de avaliação, mesmo com a escola definindo a distribuição de pontos, priorizando o diálogo com os alunos, de modo a efetivar processos dinâmicos, democráticos e participativos. Percebemos, então, que existe um ambiente democrático, no qual procura-se ao máximo trabalhar com as habilidades dos alunos, diversificando as metodologias de avaliação e proporcionando o máximo de aprendizagem. Com isso, percebemos que alguns professores buscam dar ênfase aos critérios qualitativos da avaliação, contrariando as regras da escola e buscando com isso um fluxo regular dos alunos, de modo a evitar ao máximo a reprovação, evasão ou abandono. Mesmo com a escola tendo altos índices de distorção idade-série apresentado nos últimos anos, alguns professores buscam esse diálogo democrático

com os alunos, proporcionando uma avaliação mais justa, dinâmica e equilibrada. O professor B reforça muito isso:

Muitas vezes você permitir que ele continue é muito mais fácil para que ele siga e que ele entenda. Acho que o aluno tem que ter consciência do conhecimento que ele tem no conteúdo. Isso eu deixo bem claro para ele. Olha!! Você precisa melhorar nessa parte, nos pontos que ele precisa se reorganizar. Mas reter em si, eu não acredito que a retenção seja a chave para melhorar nada não (PROFESSOR B, entrevista concedida em setembro de 2024).

Esse pensamento refletido pelos professores remete ao avanço das concepções que permeiam a avaliação no contexto escolar ao longo dos anos que, segundo Chueiri (2008), dividem-se em 4 categorias. A primeira, baseada em princípios de exames e provas, identificada como “Pedagogia Tradicional”; a segunda, a “Pedagogia Tecnicista”, que tem a avaliação como medida; a terceira que condiciona a avaliação como instrumento de regulação e classificação; e a última que é a concepção de uma avaliação qualitativa. É evidente que ainda existem traços dessas 4 categorias em nossa sociedade, principalmente, nos exames do Enem, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e demais exames nacionais, porém percebemos um novo olhar por parte dos professores em relação à avaliação da aprendizagem escolar.

As quatro concepções apresentadas acima permeiam o ambiente escolar da EEA, uma vez que utiliza os exames e provas como medida do nível de aprendizagem dos alunos, evidenciada nas avaliações bimestrais (10 pontos) e na avaliação intermediária (5 pontos). Uma “concepção sobre a avaliação ainda presente em nossas escolas, ou seja, a de que avaliar é examinar” (Chueiri, 2008, p. 55), também, foi evidenciada na fala dos professores quando foram questionados quanto ao procedimento de avaliação dos alunos. Como eles os orientavam sobre a distribuição de pontos, se eles colocavam de forma impositiva, ou democrática, como faziam a distribuição no início do bimestre e no desenvolvimento do bimestre.

Dentre as respostas dadas, cabe destacar a do professor A, ao afirmar: “Claro, respeitando também as normas da escola, e a pré-divisão que é feita pela escola. Dez pontos pra prova, cinco pontos pra teste” (PROFESSOR A, entrevista concedida em setembro de 2024). Na mesma linha, o professor B afirmou: “Eu sigo a orientação da escola, a pontuação da escola, mas deixo bem flexível para que a gente possa se

organizar de acordo com a nossa realidade daquele bimestre, daquela situação” (PPROFESSOR B, entrevista concedida em setembro de 2024). O professor C, por sua vez, tem uma fala mais enfática ao trazer sua percepção: *“Olha, a distribuição de pontos na escola em que eu trabalho, ela é praticamente engessada e já pré-definida”* (PROFESSOR C, entrevista concedida em setembro de 2024). Por último, vale retomar um trecho da fala do professor D, aqui já destacada: *“Eu até brinco com eles, prova não prova nada, mas como é um critério que a gente tem que olhar, que é quantitativo, então eu não abro mão da prova dos 10 pontos”* (PROFESSOR D, entrevista concedida em setembro de 2024).

A avaliação também é condicionada a uma maneira de classificação, uma vez que através dela definimos o fluxo escolar de cada aluno, de sua retenção, ou promoção para série seguinte a cada ano letivo. Infelizmente, essa teoria ainda é vivenciada nas escolas, e na EEA não é diferente, sendo utilizada para justificar a não aprovação como necessária no processo de ensino. Segundo Tavares Júnior (2018, p. 12), é essa percepção “que explica, em nossa sociedade, a aceitação e defesa da ‘não aprovação’ (seja como for ‘batizada’) como medida pedagógica fundamental para construção de uma boa escola, de uma política educacional de qualidade”. Essa não aprovação é entendida muitas vezes como maneira de crescimento do aluno naquele período escolar da vida dele. Quando questionado aos professores a opinião quanto à reprovação escolar, se ela surtiria efeito para o ano seguinte e se seria válido ou não, o professor A salienta que:

Eu acho que a vida é feita de aprovações e reprovações. Na nossa vida todos os dias a gente é testado. Eu entendo que a gente tem que usar isso como uma forma de crescimento. Então se realmente for uma reprovação num patamar que já tenha sido feito tudo e que dependeu do aluno, que o aluno não fez nem mesmo a parte dele no mínimo que se fosse possível, então essa reprovação ela tem que acontecer no sentido de fazer com que o aluno reconheça seu erro e que ele cresça com isso. Se for apenas uma reprovação punitiva de uma forma que não vai levar o aluno a crescer em ponto nenhum, não acho que seja bom e que seja algo que vai fazer ele [sic] crescer. Então reprovação é algo que faz parte da vida da gente (PROFESSOR A, entrevista concedida em setembro de 2024).

Por fim, percebemos o tamanho que é o desafio de implementar uma avaliação qualitativa justa, que privilegie a aprendizagem dos estudantes como um todo, buscando evidenciar suas potencialidades e virtudes, determinando um processo

contínuo e não cumulativo durante sua trajetória escolar. Essa concepção da avaliação qualitativa, difundida pela LDB e que busca avaliar o aluno em sua totalidade, deve ser discutida com os professores e a comunidade escolar a fim de colocá-la em prática. Tornando, assim, a avaliação um processo contínuo de transformação, aprendizagem e crescimento, não uma ferramenta de seleção, classificação e segregação social.

Em nosso entendimento, diante das evidências aqui levantadas, uma vez que os professores permitem uma maior participação dos alunos nas avaliações que não são definidas pela escola, os especialistas e a direção apresentam uma postura mais assertiva, menos impositiva, que privilegia o diálogo e mediação de conflitos, não só da aprendizagem, como também do caráter e o projeto de vida daquele jovem, após terminar o ensino médio. Para os professores:

Dentro disso, eu trabalho com eles democraticamente com a participação deles, sabendo o que tá acontecendo. Então não é aquela coisa engessada todo o bimestre é assim, assim e assim!!! Não!! Depende do projeto que vai fazer, das redações que a gente fez, mesmo porque toda hora tá chegando uma atividade diferente pelo Estado (PROFESSOR A, entrevista concedida em setembro de 2024).

No geral, eu não tenho reclamação que a minha nota está ruim. Não tenho essa reclamação. Porque eles participam do processo de construção dessa nota. Então, eles sabem... Cada passo que eu dou, eles sabem para onde eu estou indo, o que eu espero deles. E eles o que esperam de mim. Então, a gente caminha bem, é tranquilo (PROFESSOR B, entrevista concedida em setembro de 2024).

Assim, percebemos que, além das avaliações a critério da escola, ao oportunizar essa construção coletiva, professor e aluno, dos métodos de avaliação, contribuimos de fato com a formação integral do aluno, atribuindo responsabilidade. Para Perrenoud (1999 *apud* Chueiri, 2008, p. 57), “nossas práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa”. Ou seja, uma que se preocupa com a apropriação do saber pelo aluno e a outra que é basicamente a nota do aluno. Nesse sentido, compreendemos que atravessar essas duas lógicas de práticas de avaliação significa refletir sobre o tanto que o estudante evoluiu ao longo do processo educativo.

Pensando na busca pela formação integral do aluno, o professor C afirma que em sua prática se empenha para avaliar de diferentes formas: “*eu avalio não levando*

apenas em consideração a avaliação escrita, como eu disse na pergunta anterior, eu avalio também dentro da sala de aula, a participação do aluno, o processo de construção do conhecimento” (PROFESSOR C, entrevista concedida em setembro de 2024). Enquanto o professor D destaca que em sua percepção: *“Se eu recuperei o conteúdo, automaticamente eu recupero a nota dele”* (PROFESSOR D, entrevista concedida em setembro de 2024).

Partindo para a análise de outro elemento crítico descrito no capítulo 2 deste estudo de caso, evidenciamos a falha na busca ativa e como a escola procura trabalhar essa situação no ambiente escolar. Diversos são os fatores que impulsionam a evasão e/ou abandono do estudante da escola, dentre os quais Rumberger e Lim (2008 *apud* Soares *et al.*, 2015, p. 759) destacam que:

dividiram os fatores que predizem se o estudante abandona ou consegue concluir o ensino médio em dois grupos: aqueles associados às características individuais dos alunos e os associados às características institucionais de suas famílias, escolas e comunidades.

Soares *et al.* (2015, p. 759), ao citarem Arroyo (1993) e Meksenas (1998), salientam que “o abandono escolar no ensino médio é influenciado pela necessidade de o jovem entrar no mercado de trabalho, seja colaborando com o orçamento familiar, seja para ter o seu próprio dinheiro”. Além desses fatores, também influenciam a cor, a raça, o gênero, a escolaridade dos pais, a renda familiar, dentre outros relacionados ao ambiente escolar que foram destacados por Soares *et al.* (2015, p. 761), como: “a dificuldade nas disciplinas, ânsia por uma escola diferente, percepção de melhores oportunidades de trabalho com a continuidade dos estudos e a importância atribuída à escolha da escola”.

Oportunizar um ambiente acolhedor, no qual o estudante se sinta acolhido e respeitado também deve ser uma prática diária da escola em busca de se evitar o abandono e a evasão escolar. E durante o desenvolvimento da pesquisa, demos destaque a busca ativa dos alunos faltosos, pois percebemos que ela influencia no fluxo regular dos estudantes, impactando a distorção idade-série. Para evidenciar uma melhor aprendizagem e a promoção do aluno, é necessário assegurar sua presença no ambiente escolar.

Para isso, buscamos através das entrevistas, identificar a contribuição de cada professor e especialista na busca ativa dos alunos faltosos e se esses sujeitos

entendem que essa ação, caso ocorra, tem surtido efeitos positivos para a escola. Dessa forma, foram questionados quanto à busca ativa realizada pela escola, como ela é feita, e se ela tem surtido efeito. No quadro 3, destacamos a fala dos professores e especialista.

Quadro 3 - Quadro de fala dos professores e especialista quanto à busca ativa realizada na EEA

(continua)

Servidor	Posicionamento quanto à busca ativa
Professor A	<i>Eu sempre procuro saber por que está faltando, o que houve, em que eu possa ajudar, informo a escola, informo a supervisão, marco nas planilhas e procuro fazer tudo que é possível de se fazer. Vejo se a escola já ligou já procurou saber o que está acontecendo, se ainda há alguma forma de ajudar para aquele aluno voltar. Quando ele vem de vez em quando eu às vezes envio recado até pelo Instagram, por outros meios que eu tenho, um WhatsApp por alguns alunos, avisa fulano por favor que ele volte venha conversar comigo, vou dar uma segunda oportunidade, faço o possível para que esse aluno não abandone.</i>
Professor B	<i>Ela é feita de forma contínua. Ela acontece quando eu lembro, quando eu percebo na sala de aula que tem cinco dias que o menino não está aparecendo, e que eu peço para o colega mandar uma mensagem. Isso é uma busca ativa. E além de toda essa parte desse envolvimento, existe também a parte da supervisão, que liga, que pergunta, que questiona, que vai atrás da família, se a família acredita que não é possível, vai atrás do Conselho Tutelar, buscando alternativas.</i>
Professor C	<i>Eu tenho notícias de que quando a direção e a gestão pedagógica, e até o administrativo, que são os ATBs, quando eles são alertados de que o aluno está faltando, porque, na verdade, quem sabe que o aluno está faltando? A melhor pessoa para saber isso é quem? É o professor que está na sala de aula. Sempre que eles são alertados e são avisados, e a família é contactada, em algumas situações a</i>

(conclusão)

Professor C	<i>gente vê ali o retorno do aluno. Muitas vezes também não retorna, porque a gente fica sabendo que o aluno mudou de cidade, muitas vezes ele também mudou de escola, mas acho que tem surtido efeito nesse caso.</i>
Professor D	<i>A gente passa para a supervisão ou para a direção que o aluno está faltando. Mas o retorno é que eu ainda não tive. Então, eu acho que a gente tem que melhorar essa questão do retorno. O que aconteceu com aquele menino que sumiu? O que aconteceu com aquela menina que sumiu? Hoje mesmo, eu tive uma lá que disse, nossa, minha filha, você sumiu demais, você não veio o terceiro bimestre? Não, professora, agora eu vou voltar. Mas aí, ficamos um mês, um bimestre inteiro sem saber notícia dela</i>
Especialista A	<i>A gente faz aqui, semanalmente, a busca ativa. Quando a gente vê que o aluno já teve três faltas consecutivas, a gente já liga, já vai atrás. Em alguns, é difícil conseguir contato, mas a gente tem o grupo do WhatsApp, eu peço ajuda dos colegas. Ó!!! Seu colega está sumido, me ajuda a encontrar. Eles mesmos, dão um recado para eles poderem voltar. Então, assim, são estratégias. A gente liga uma vez, liga duas vezes, liga em horários alternados, dias alternados. Quando a gente não consegue, a gente pede ajuda dos colegas, que, às vezes, eles têm contato fora da escola, a gente pede ajuda. Quando, ainda assim, a gente não consegue, a gente manda carta pelo Correios, né? Então, são todas as alternativas que a gente busca para poder estar voltando esse aluno para a escola.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Assim, de acordo com o relato dos professores e do especialista, percebemos que em sua totalidade todos os envolvidos empreendem esforços para efetivar a busca ativa contínua dos alunos faltosos. Porém, o professor D destaca que não recebe a devolutiva da escola quanto aos alunos faltosos. Isso demonstra uma possível falha na busca ativa que deve ser corrigida, de modo a tornar o processo mais efetivo e preciso. Em 2024, a SEE/MG, através da Resolução nº 5.080 de 15 de outubro de

2024, estabeleceu regras e ações que visavam à prevenção da infrequência, abandono e evasão escolar. Em seu artigo 3º, definiu-se que:

A presente política tem o objetivo de regulamentar ações organizadas por esta Secretaria de Estado de Educação (SEE) para identificar as crianças e adolescentes em situação de infrequência escolar e, em seguida, adotar medidas pedagógicas e administrativas juntamente aos demais órgãos competentes parceiros para a permanência do estudante com aprendizagem no ambiente escolar (Minas Gerais, 2024, recurso *online*).

Desse modo, todas as escolas estaduais de Minas Gerais poderiam contar com esse aporte, na busca por uma maior organização e eficiência na garantia da frequência dos alunos. Proporcionando melhor rendimento escolar e crescimento pessoal, como valores humanos no convívio social com a comunidade escolar. Nesse sentido, Forgiarini e Silva (2007, p. 12) destacam que:

A garantia de um padrão de qualidade em educação vai além da oferta de vagas, pois envolve a permanência e o sucesso dos que nela ingressam. Este sucesso numa perspectiva de educação histórico-crítica, fundamentada numa concepção Materialista Histórica Dialética, perpassa pela garantia de uma educação que propicie a aquisição de conhecimento científico historicamente acumulado de forma crítica. Além disso, é importante que possibilite, ainda, a formação da cultura democrática e potencialize ações rumo à transformação desta sociedade que é extremamente injusta e opressora, numa perspectiva de que o aluno se perceba enquanto parte desta sociedade que é contraditória; que se reconheça como homem sujeito.

É de fundamental importância que todos os envolvidos na escola sintam a responsabilidade pela frequência dos estudantes. A Resolução nº 5.080 estabelece funções a serem desenvolvidas pelos professores, especialistas, diretores, Superintendência Regional de Ensino e pela SEE/MG, dentre as quais destacamos como competência do professor, “comunicar ao Especialista em Educação Básica, diante da observância de eventuais faltas dos estudantes, para que sejam tomadas as providências cabíveis” (Minas Gerais, 2024, recurso *online*). Diante dessa assertiva, podemos perceber que os professores procuram encaminhar à supervisão os alunos que possuem elevados números de faltas, como discutido anteriormente. Quando os professores foram questionados: *Como você procede quando os alunos possuem elevado número de faltas?*, o professor B afirma: “*Eu busco, eu mando*

recado, eu peço a supervisão para entrar em contato, e na maioria das vezes eu tento mesmo que chegue a minha fala para eles: Olha!!! A [...] mandou falar que está te procurando!!!” (PROFESSOR B, entrevista concedida em setembro de 2024). Já o professor D, destaca:

Eu passo pra supervisora. A gente tem um grupinho, principalmente no turno da tarde, nós temos um grupinho que fala, falando, está faltando, faltando, aí a gente já faz a notificação pra supervisora, pra ela ver o que pode ser feito. Ou para a vice-direção também (PROFESSOR D, entrevista concedida em setembro de 2024).

Quanto ao serviço das especialistas, podemos destacar que a Resolução nº 5.080, em seu artigo 23, estabelece que:

Caberá ao Especialista em Educação Básica, diante de situações de infrequência do estudante, sem o devido amparo legal, por 5 (cinco) dias letivos consecutivos ou 10 (dez) alternados no mês:

- I - realizar acompanhamento individualizado dos estudantes com frequência irregular, por meio dos registros de frequência utilizados na escola, de acordo com o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico e demais orientações da SEE;
- II - notificar, por escrito, pais/responsáveis legais pelo estudante faltoso, em parceria com a direção escolar, com vistas a promover o seu imediato retorno às aulas e a regularização da frequência escolar; (Minas Gerais, 2024, recurso *online*).

De acordo com as ações propostas para equipe de especialistas na referida Resolução, destacamos que, devido ao excesso de demanda, ela é cumprida parcialmente, pois as notificações em geral são via telefone ou por WhatsApp. Assim, o atendimento individualizado fica comprometido. Diante disso, ao ser questionada: *Quanto à busca ativa realizada pela escola, como ela é feita? Tem surtido efeito?*, a especialista A destaca que utiliza de diversas estratégias a fim de zelar pela presença do aluno em sala de aula, conforme relatado no quadro 3, anteriormente.

Percebemos, assim, que as estratégias são diversas, e que professores e especialistas desenvolvem um papel muito importante a fim de preservar a frequência escolar desses estudantes. Notamos, também, pela fala da especialista, que os estudantes com reincidência de faltas e que não retornaram à escola, algumas vezes, não foram encaminhados para a direção escolar a fim de dar prosseguimento às ações sucessivas da SEE/MG, que seriam “enviar relatório ao Conselho Tutelar do Município, com a descrição dos períodos de faltas, consecutivas ou alternadas, e as

medidas adotadas pela escola para combater a infrequência e/ou abandono do estudante” (Minas Gerais, 2024, recurso *online*). O ECA, em seus incisos II e III do artigo 56, também determina que “os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência” (Brasil, 1990, recurso *online*).

Com isso, a ação sofre um corte na etapa e não fecha o ciclo da busca ativa, muitas vezes pela falta de um retorno por parte do Conselho Tutelar de Veredas, o que foge ao escopo da instituição escolar. Cabe destacar, que a justificativa dada para essa situação é a sobrecarga do Conselho Tutelar, que devido ao elevado número de demandas mais urgentes e de risco social mais agravantes, acabam por priorizá-las, em detrimento às questões do abandono escolar.

Na mesma medida, percebemos que existe uma dificuldade em realizar um atendimento individualizado a cada aluno alvo da busca ativa, devido ao excesso de demanda que a SEE/MG delega aos professores, especialistas e direção escolar. Nesse sentido, o professor A ressalta em sua fala esse excesso de demandas, ao dizer que: *“toda hora tá chegando uma atividade diferente pelo Estado. E vem as demandas da escola!!! E tem que assistir uma Live!!! Tem que não sei o que!!! Então toda hora é uma coisa...”* (PROFESSOR A, entrevista concedida em setembro de 2024).

Importante destacar que esse excesso de demandas prejudica a ação da escola na retomada das atividades desse estudante, principalmente na recomposição das aprendizagens, tornando-se uma relação frágil e sem perspectivas. Esse risco social é destacado por Burgos (2020, p. 68), ao afirmar que:

estar fora da escola é um motivo fortemente determinante para o grau de risco a que se expõem adolescentes e jovens. A escola protege seus alunos de múltiplas maneiras, não apenas pelas credenciais que ela promete oferecer, mas também por assegurar algum nível de supervisão por parte de adultos treinados para esse fim; e, ainda, por garantir uma sociabilidade geracional à margem dos efeitos nem sempre desejáveis do lugar e/ou da família. No atual contexto brasileiro, em que o ingresso precoce no mundo do trabalho felizmente deixou de ser a porta de entrada na vida adulta para a maior parte das crianças e adolescentes, estar fora da escola ou manter com ela uma relação frágil significa estar em uma espécie de limbo social.

A partir dessas conjecturas, podemos observar que os dois elementos críticos apontados no capítulo 2 - Prioridade dos processos de avaliação quantitativos por parte dos professores e Falhas na busca ativa -, foram, em parte, ratificados pela fala dos entrevistados. Quanto ao processo de avaliação da EEA, é notório que mesmo diante da resistência de alguns professores, apontados nos trechos das entrevistas, prevalece os aspectos quantitativos (avaliação bimestral de 10 pontos e avaliação intermediária de 5 pontos) e descontínua, concentradas nos exames. Ação contrária ao que é estabelecido na LDB, que destaca que a avaliação deve ser: “contínua e cumulativa [...], com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Brasil, 1996, recurso *online*).

Em relação ao processo de busca ativa, que também foi discutido pela presente pesquisa, percebemos que, mesmo diante dos esforços da equipe escolar, ainda é insuficiente. Com a criação em 2024 da Resolução nº 5.080, que normatizou as ações de busca ativa, delegando funções a cada membro da equipe escolar e criando mecanismos de controle desses dados, aprimorou-se as ações. Porém, a rede *escola-família-Conselho Tutelar-SEE/MG*, não teve ações robustas que pudessem impactar positivamente a responsabilidade dos estudantes e de sua família no compromisso de zelar pela presença no ambiente escolar.

Bem sabemos que a escola sozinha não é capaz de garantir o sucesso escolar de seus estudantes, assim, segundo Burgos (2020, p. 70-71):

não faz sentido acusar a escola de ser excludente, responsabilizando-a pelo fracasso de uma parcela de seus estudantes; é preciso ir além, estudando mais a fundo como essa relação de presença/ausência da escola se combina com outros fatores externos a ela.

Procurar uma maneira de ser mais efetivo e assertivo nas ações junto a toda a comunidade escolar e os órgãos competentes, parceiros a escola, é necessário e urgente, para que possamos buscar um ensino público de qualidade, um processo de avaliação inclusiva, justa e zelar pela presença diária dos estudantes. Na subseção seguinte, faremos uma análise dos questionários aplicados aos alunos do ensino médio em distorção idade-série da EEA, no município de Veredas (MG).

3.3.2. Análise dos questionários aplicados aos alunos do ensino médio em distorção idade-série

Nesta subseção, iremos elaborar uma análise dos questionários aplicados aos alunos do ensino médio da EEA em distorção idade-série no município de Veredas (MG). Para chegar a um número de quantos alunos fariam parte desse contexto, em julho de 2024, foi realizado um levantamento, na plataforma Simade, de todos os alunos com matrícula ativa no ensino médio, considerando também a série e a data de nascimento. De posse da idade regular de cada série, sendo 15 anos no 1º ano, 16 anos no 2º ano e 17 anos no 3º ano, foi feito um recorte dos alunos que apresentavam 1,5 anos acima da idade regular para a série. Ao se chegar na conclusão de quem seriam esses alunos, foi feita uma análise das pastas de cada aluno, confirmando presencialmente se se encaixavam ou não no critério estabelecido. Assim, selecionou-se aqueles que apresentaram 2 anos ou mais de atraso escolar, uma vez que esse é o aspecto que configura a distorção idade-série. Com o levantamento feito, a perspectiva era de que participassem cerca de 32 alunos.

Indo a campo, passamos de sala em sala para convidar os alunos a participarem da pesquisa. Esse trabalho durou cerca de dois meses, pois o número de faltas desses estudantes era elevado e muitas vezes não os encontrávamos na escola. Muitos haviam abandonado os estudos e não tinham pretensão de voltar. Entramos em contato via telefone, fazendo até um serviço de busca ativa, porém sem muito sucesso, pois alguns contatos não existiam mais e outros confirmaram que não mais iriam voltar, por questão de falta de interesse pelos estudos ou trabalho. O questionário foi aplicado de forma on-line, pela plataforma do *Google* Formulários, nos 2º horários de aulas, no próprio turno do estudante, na sala de informática, de forma individualizada, de modo a manter a descrição e não haver interferências nas repostas. Dos 32 alunos identificados em distorção idade-série, 15 alunos responderam ao questionário.

Todos os alunos preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E) para participarem da pesquisa. Os alunos menores de 18 anos, além do Apêndice E, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou responsável de alunos menores de 18 anos (Apêndice F), que foi entregue aos pais ou responsáveis, autorizando os menores a participarem da pesquisa.

O quadro 4 apresenta a relação de alunos que participaram da pesquisa, bem como alguns dados importantes para o recorte das análises.

Quadro 4 - Alunos da EEA em distorção idade-série

Aluno	Série	Cor/raça	Sexo	Idade (Anos)	Turno
Aluno A	1 ^a	Preta	Feminino	18	Manhã
Aluno B	1 ^a	Branca	Masculino	18	Manhã
Aluno C	1 ^a	Branca	Masculino	17	Manhã
Aluno D	2 ^a	Preta	Masculino	18	Manhã
Aluno E	2 ^a	Parda	Feminino	18	Manhã
Aluno F	2 ^a	Parda	Feminino	18	Manhã
Aluno G	2 ^a	Parda	Feminino	20+	Manhã
Aluno H	2 ^a	Parda	Feminino	18	Manhã
Aluno I	2 ^a	Parda	Masculino	18	Manhã
Aluno J	2 ^a	Parda	Masculino	18	Manhã
Aluno K	3 ^a	Branca	Masculino	19	Noite
Aluno L	3 ^a	Branca	Feminino	19	Noite
Aluno M	3 ^a	Parda	Masculino	20+	Manhã
Aluno N	3 ^a	Outro	Feminino	19	Manhã
Aluno O	3 ^a	Preta	Masculino	19	Manhã

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

De acordo com os dados apresentados no quadro, verificamos que cerca de dois a cada três estudantes não são brancos, o que demonstra que “o fracasso escolar em nossa sociedade tem cor, classe, renda: é majoritariamente pobre, morador das periferias, não branco e estudante de escolas públicas” (Tavares Júnior; Neubert, 2017b, p. 115). Ainda nesse sentido, Neubert (2014, p.142) complementa que:

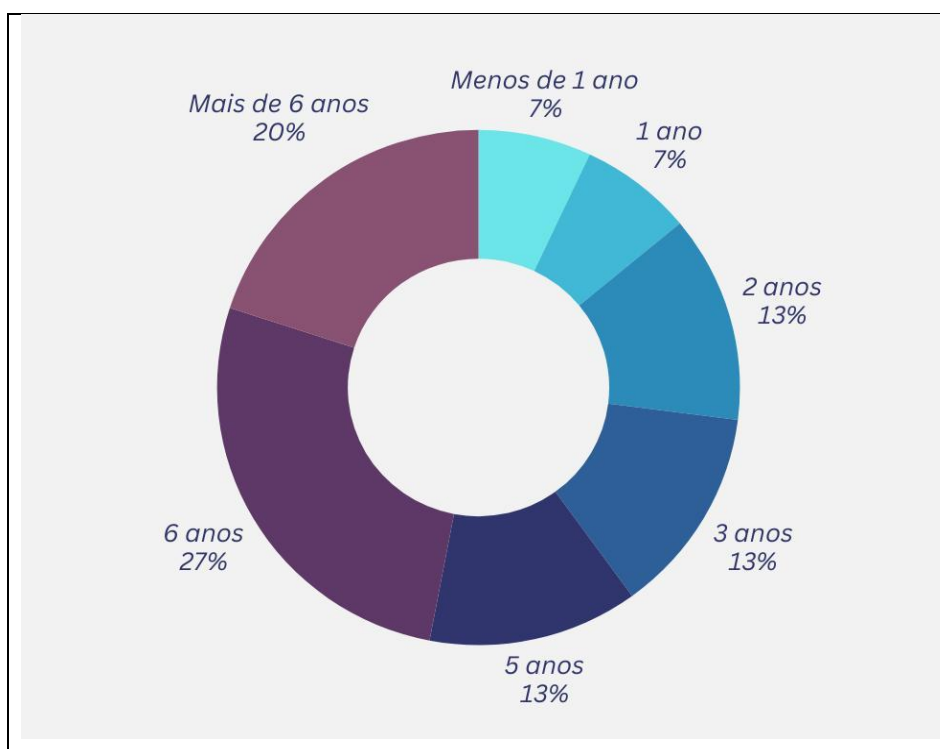
o efeito que a raça exerce sobre as chances de vida de indivíduos é independente de outras variáveis. Ou seja, mesmo levando-se em conta as origens e as condições socioeconômicas dos indivíduos, pretos e pardos experimentam desvantagens e oportunidades desiguais.

Assim, é evidente essa desvantagem da população não branca ao acesso e permanência na escola, pois segundo Mont'Alvão (2011, p. 391) “apresentam uma trajetória escolar mais lenta e acidentada, com desvantagens em todos os níveis de ensino, mesmo nos níveis de maior renda familiar”.

Os dados do quadro 4 também refletem que quase a totalidade é proveniente do ensino médio matutino (13), devido ao excesso de faltas dos alunos do noturno e falta de contato com os mesmos, o que dificultou a realização da aplicação do questionário, gerando uma adesão abaixado do esperado. Desses alunos, apenas um era menor de 18 anos, 20% estavam matriculados no 1º ano do EM, 47% matriculados em turmas de 2º ano e 33% com matrícula em turmas do 3º ano. Quanto ao sexo, observamos que, dos estudantes em distorção idade-série, 53% são do sexo masculino e 47% do feminino.

Uma pergunta levada em consideração foi o tempo que cada aluno estudava na EEA. Diante disso, cruzamos esses dados com outra pergunta que foi em qual série haviam sido reprovados. Com isso, pudemos verificar se a reprovação havia ocorrido na EEA, que oferta a partir do 6º ano do ensino fundamental, ou em outra escola que ofereça os anos iniciais.

Gráfico 8 - Tempo de estudo na EEA dos alunos em distorção idade-série



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Pelos dados apresentados no gráfico 8, podemos observar que 9 alunos, que representam 60% do total, estudam há 5 anos ou mais na EEA, o que indica que possuem um vínculo com a instituição. Confrontando esses dados com a série em que foram retidos, podemos identificar se foi decorrente do período em que estudavam na EEA. O quadro 5 apresenta os alunos em distorção idade-série, com o respectivo tempo e série em que foram retidos.

Quadro 5 – Alunos em distorção idade-série com tempo de estudos na EEA e a série de reprovação/abandono

Aluno	Série	Tempo de estudo na EEA (anos)	Quantidade de retenções	Série de retenção	Abandonou
Aluno A	1ª	3	2	6º/8º EF	Não
Aluno B	1ª	5	2	2º/2º EF	Não
Aluno C	1ª	6	2	6º EF/1ª EM	Não
Aluno D	2ª	2	2	6º EF/1ª EM	Não
Aluno E	2ª	6+	2	6º/7º EF	Não
Aluno F	2ª	6	2	5º/5º EF	Não
Aluno G	2ª	2	2	1ª/2ª EM	Sim
Aluno H	2ª	1	2	6º/7º EF	Não
Aluno I	2ª	6	2	7º/7º EF	Não
Aluno J	2ª	5	2	6º/6º EF	Não
Aluno K	3ª	6+	2	7ºEF/3ª EM	Não
Aluno L	3ª	6+	2	8º/9º EF	Não
Aluno M	3ª	3	3	7º/9º/9º EF	Não
Aluno N	3ª	6	2	6º/6º EF	Sim
Aluno O	3ª	- de 1 ano	2	3º/3º EM	Não

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com os dados apresentados quadro 5, podemos observar que, dos 15 alunos, 6 foram retidos na EEA em séries diversas e que apenas dois alunos abandonaram os estudos. A maior parte deles foram resilientes até o final do ano em busca da

aprovação. Outro fato que podemos observar é que a maioria dos alunos tiveram suas retenções registradas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Outro fator que chama atenção é que todos os alunos tiveram duas retenções, exceto o aluno M que ficou retido por três anos. É preciso observar ainda o caso dos alunos B, F, I, J, M, N e O, que tiveram duas retenções em séries repetidas, demonstrando que eles precisaram de três anos para concluir uma série.

Embora a reprovação seja um fato, Tavares Júnior e Neubert (2017b, p. 116) afirmam que “há múltiplas formas e maneiras de se lidar com desafios ou dificuldades de aprendizagem, [...] como formação de turmas heterogêneas, contraturno, a Educação integral, as atividades de reforço, a recuperação, projetos pedagógicos” e outros. Assim, a reprovação seria o caminho extremo, quando se esgotaram todas as possibilidades possíveis de recuperação desse aluno. Ainda para Tavares Júnior e Neubert (2017b, p. 116):

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 contraturno, a educação integral, as atividades de reforço, a recuperação paralela, dependência, projetos pedagógicos e uma série longa de ações educacionais.

Essas ações seriam como exemplo contínuo de esforços propostos em busca do fluxo regular desses alunos e que esse cenário de retenção repetida nada contribui para o aprimoramento de suas habilidades educacionais, pelo contrário, acaba desestimulando e gerando mais evasão e abandono. Uma medida que visa combater essa situação seria zelar pela manutenção do estudante no ambiente escolar, participando e aprimorando seu conhecimento técnico e científico, evitando assim a reprovação. Nesse sentido, a Resolução nº 5.080, em seus incisos I e II do artigo 23, estabelece ao especialista da educação as seguintes atribuições:

Caberá ao Especialista em Educação Básica, diante de situações de infrequência do estudante, sem o devido amparo legal, por 5 (cinco) dias letivos consecutivos ou 10 (dez) alternados no mês:
 II - notificar, por escrito, pais/responsáveis legais pelo estudante faltoso, em parceria com a direção escolar, com vistas a promover o seu imediato retorno às aulas e a regularização da frequência escolar;
 III - articular junto aos professores ações de reintegração escolar do estudante e de recomposição da aprendizagem, considerando o

período em que esteve ausente nas aulas (Minas Gerais, 2024, recurso *online*).

Na mesma linha, cabe ao diretor escolar, como previsto nos seus incisos I e II do artigo 25, da mesma resolução, as seguintes atribuições:

Art. 25 - Após adotadas as medidas previstas no artigo 23 desta resolução e, caso o estudante permaneça infrequente, compete ao Diretor Escolar:

I - enviar relatório ao Conselho Tutelar do Município, com a descrição dos períodos de faltas, consecutivas ou alternadas, e as medidas adotadas pela escola para combater a infrequência e/ou abandono do estudante;

II - comunicar ao Colegiado Escolar sobre os encaminhamentos ao Conselho Tutelar do Município;

Com essas medidas, a escola busca zelar pela presença do estudante a escola, contribuindo para um fluxo regular a cada série e conseqüentemente pela sua promoção. Quanto ao número de pessoas que moram na residência com os estudantes, foi feito um levantamento. Lembrando que a pergunta incluía o aluno, segundo dados da tabela a seguir.

Tabela 19 – Quantidade de membros do grupo familiar dos alunos em distorção idade-série da EEA

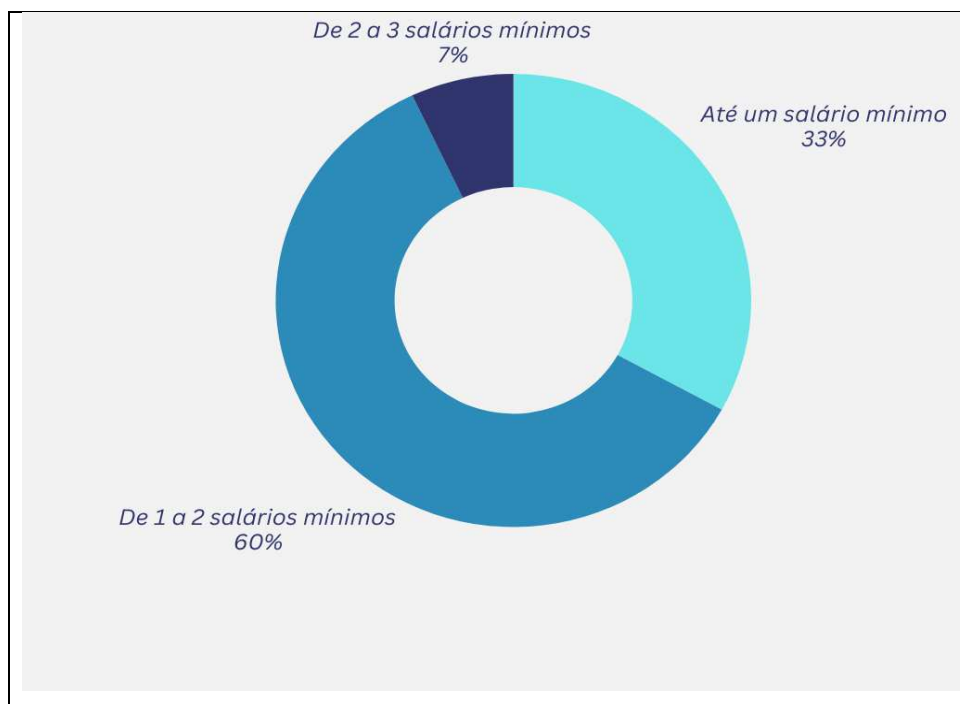
Quantidade de pessoas que moram na casa	Quantidade de alunos
Moro Sozinho	1
2 pessoas	4
3 pessoas	2
4 pessoas	2
5 pessoas	3
6 pessoas	1
7 pessoas	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo como os dados apresentados na tabela 19, verificamos que pouco mais da metade dos alunos (8) possui um grupo familiar composto de 4 ou mais pessoas. Um estudante respondeu que mora sozinho e quatro estudantes moram com

uma outra pessoa apenas. Quanto à renda familiar, apresentamos o gráfico 9, que descreve esse perfil dos alunos da EEA.

Gráfico 9 – Valor conjunto da renda financeira (salário-mínimo) de todos os membros da família dos estudantes em distorção idade-série da EEA



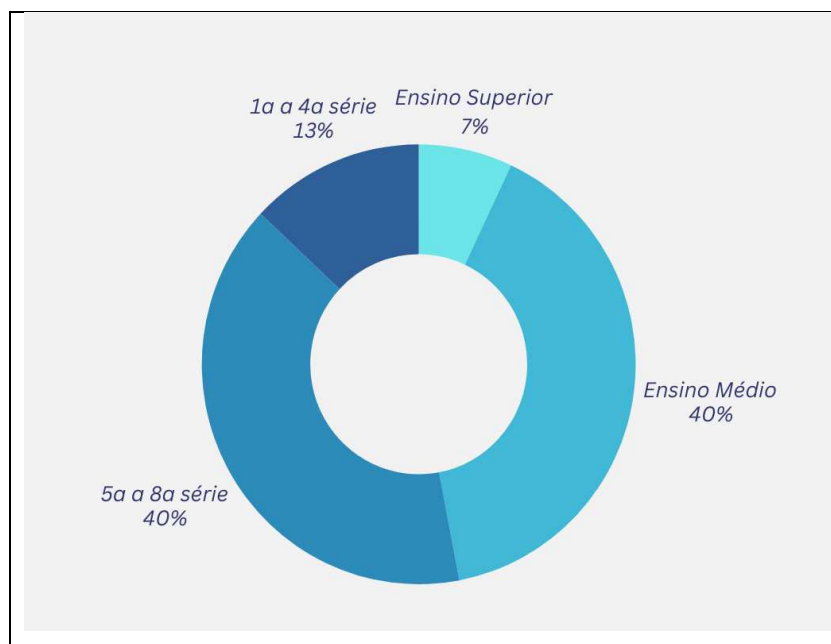
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 9, podemos perceber que quase todos os alunos convivem com a renda familiar de até 2 salários-mínimos, apenas 1 estudante possui renda familiar de 2 a 3 salários-mínimos. Desse modo, percebemos isso como um fator de segregação social em que a escola reproduz naturalmente a lógica segregacionista, infelizmente comum no Brasil. Burgos (2020, p. 73) ainda destaque que:

Uma sociologia da educação responsável, ainda, por iluminar os efeitos não desejáveis de uma escola que contribui para produzir desigualdades e exclusão não apenas em seu interior, para lembrar um conhecido texto de Bourdieu (1997), mas também na conformação de novas formas de desigualdade, que têm a ver com as diferenças na qualidade da relação com a escola construída por jovens da mesma classe social e moradores dos mesmos lugares, aos quais a evasão precoce (às vezes velada por uma frequência intermitente à escola) denota sua forma mais visível de exclusão.

Outra pergunta que foi levada aos alunos foi: *Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?* E fizemos também a mesma pergunta quanto aos pais ou homem responsável pelos alunos. Os gráficos a seguir descrevem melhor os resultados obtidos.

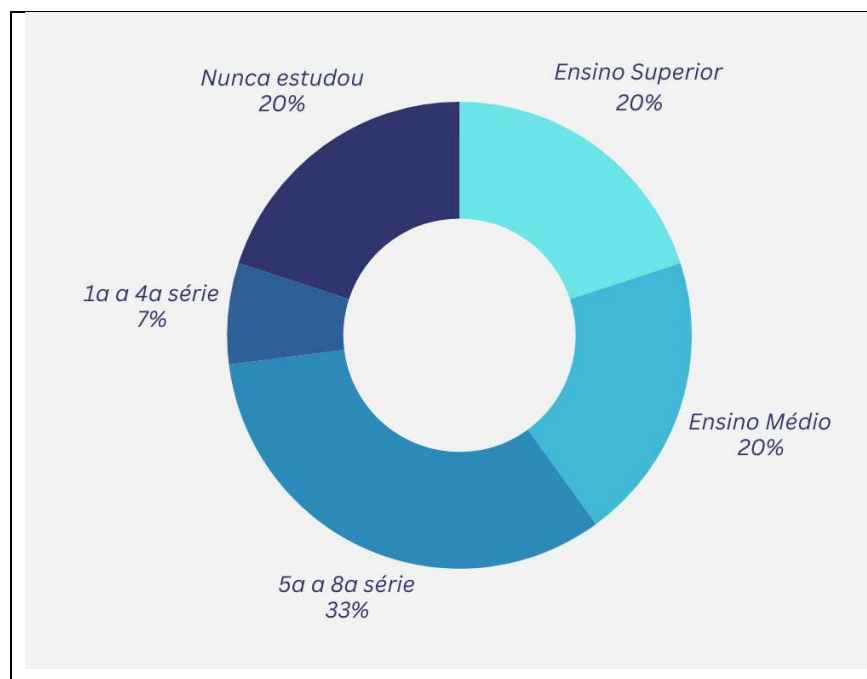
Gráfico 10 – Escolaridade da mãe ou mulher responsável pelo estudante em distorção idade-série da EEA



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Pelos dados apresentados no gráfico 10, percebemos que 2 mães ou mulheres responsáveis estudaram até a antiga 4ª série (atual 5º ano), o que representa um percentual de 13%. De 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano, na nomenclatura atual), foram 6, que representa 40%, o mesmo percentual para as mães ou responsáveis que estudaram até o ensino médio. E apenas uma mãe ou mulher responsável possui o ensino superior, que representa 7%. Já o gráfico 11 apresenta a escolaridade dos pais ou homem responsável pela família.

**Gráfico 11 – Escolaridade do pai ou homem responsável pelo estudante em
distorção idade-série da EEA**

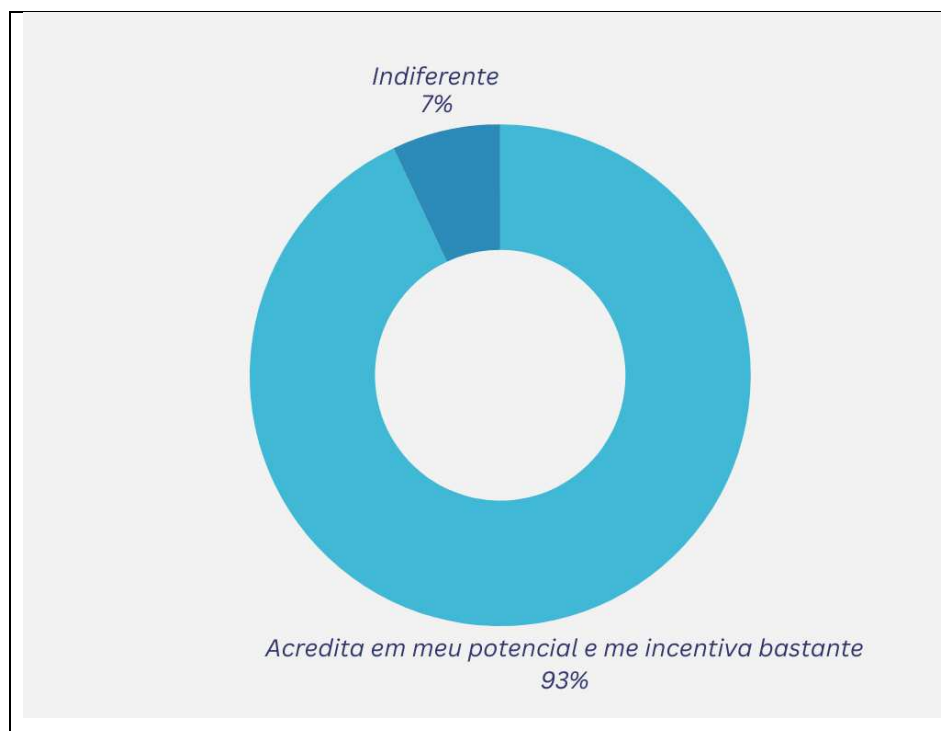


Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em relação ao grau de estudos do pai ou homem responsável pela família, podemos observar uma distribuição mais igualitária entre as categorias, sendo a de maior representatividade (33,3%), aqueles que possuem entre as antigas 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano na atualidade). Observamos também que 3 pais ou homens responsáveis (20%) nunca estudaram, o mesmo valor para os que possuem ensino médio e ensino superior. Em relação ao gráfico 10, podemos concluir que existem mais pais ou homens responsáveis que nunca estudaram do que mães ou mulheres responsáveis na mesma situação. Na mesma medida, existem mais pais ou homens responsáveis com ensino superior do que mães ou mulheres responsáveis com esse grau de escolaridade.

Um elemento que foi trabalhado durante a pesquisa, com a aplicação do questionário aos alunos, foi o índice de confiança que a família deposita em cada um dos estudantes. O gráfico 12 demonstra esse cenário descrito ao perfil dos alunos em distorção idade-série da EEA.

Gráfico 12 – Grau de confiança da família em relação aos estudos dos alunos em distorção idade-série da EEA

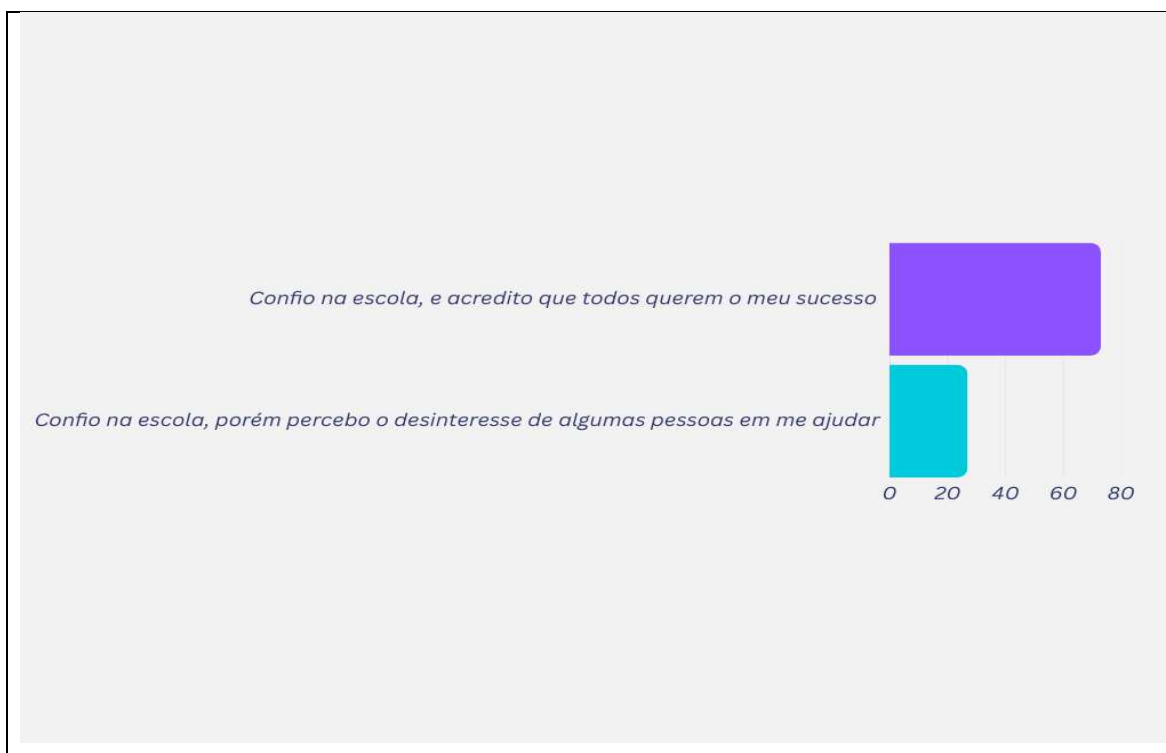


Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 12, podemos observar que 93,3% dos alunos responderam que sua família acredita em seu potencial e incentiva bastante (14 alunos). Apenas um aluno (6,7%) respondeu que sua família é indiferente. Esses dados demonstram que, mesmo diante da adversidade da vida escolar à que esses alunos estão submetidos, a família acredita no poder de transformação da escola na vida desses estudantes, o que é fundamental para a permanência desses alunos na escola, no entendimento dos estudiosos que fazem parte do referencial teórico desta pesquisa.

Já o gráfico 13 descreve o grau de confiança dos próprios alunos em relação a escola.

Gráfico 13 – Grau de confiança dos alunos em distorção idade-série da EEA em relação a escola (%)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os dados representados no gráfico 13, podemos observar que 73% dos alunos confiam na escola e acreditam que todos querem o sucesso deles. Porém, existe um percentual de 27% que apesar de confiarem na escola, percebem o desinteresse de algumas pessoas em ajudá-los. Logo, percebemos que a maioria dos alunos da escola sente-se segura e acredita no potencial da escola. Essa relação é muito válida, pois estreita os laços de convivência e promovem um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem.

Abordamos também, no questionário, o que mais contribuiu para a reprovação ou abandono da escola na percepção desses alunos. Esses dados estão apresentados na tabela 20, a seguir. Cabe destacar que nessa pergunta, foi permitido a marcação de mais de um fator.

Tabela 20 – Fatores que mais contribuíram para a reprovação ou abandono dos alunos em distorção idade-série da EEA

Fatores	Quantidade de alunos	Porcentagem
Falta de interesse pelos estudos	10	66,7%
Trabalho	2	13,3%
Desinteresse pela escola	5	33,3%
Pouco incentivo por parte dos professores	4	26,7%
Falta de apoio da família	0	0%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os dados apresentados na tabela 20, podemos perceber que, segundo os alunos, o maior fator que contribuiu para a reprovação ou abandono foi a falta de interesse pela escola. Cumulativamente, nesse sentido e reforçando essa tônica, percebemos que o desinteresse pela escola e pouco incentivo por parte dos professores marcam essa tabela, quase em sua totalidade, com ações que são diretamente relacionados ao ambiente interno da instituição. Diante disso, coloca-se como de fundamental importância que a escola busque se reinventar e despertar o interesse de seus alunos a permanecer nesse espaço, propiciando assim um ensino de qualidade e inclusivo.

Seguindo com a aplicação do questionário, foi perguntado aos alunos se os professores poderiam ter feito alguma coisa para evitar a reprovação ou evasão, de modo que eles pudessem progredir sem interrupção. Os dados da tabela 21 representam a resposta dada ao questionamento.

Tabela 21 – Perspectivas dos alunos em distorção idade-série da EEA quanto à ação dos professores para evitar a reprovação ou abandono

Os professores poderiam ter feito alguma ação para evitar sua reprovação ou evasão?	Quantidade de alunos	Porcentagem
Não, faltou compromisso meu em obter a aprovação.	6	40%
Não, tive problemas pessoais que interferiram em minha trajetória escolar.	3	20%
Sim, faltou interesse dos professores em me ajudar.	3	20%
Sim, os professores são muito exigentes e pouco compreensivos.	1	6,7%
Outro.	2	13,3%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os dados descritos na tabela 21, podemos notar que cerca de 40% dos estudantes acreditam que a reprovação ou abandono foi falta de compromisso deles mesmos e que os professores não interferiram no processo. Já 20% destacaram que tiveram problemas pessoais que interferiram em suas trajetórias escolares. Já 20% dos alunos relataram que os professores influenciaram em sua reprovação ou abandono, pois foram muito exigentes e pouco compreensíveis. Finalizando a análise, 13,3% dos alunos responderam ser outro fator. A partir da análise dessas respostas, concluímos também que para 60% dos alunos, os professores não interferiram em sua reprovação ou abandono. O mesmo cenário foi confrontado com o papel da escola, ao perguntarmos se ela poderia ter feito alguma ação para evitar a reprovação ou abandono do aluno. A tabela 22 apresenta a percepção dos alunos.

Tabela 22 – Perspectivas dos alunos em distorção idade-série da EEA quanto à ação da escola para evitar a reprovação ou abandono

A escola poderia ter feito alguma ação para evitar sua reprovação ou evasão?	Quantidade de alunos	Porcentagem
Não, faltou compromisso meu em obter a aprovação.	6	40%
Não, tive problemas pessoais que interferiram em minha trajetória escolar.	3	20%
Outro.	3	20%
Sim, faltou interesse da escola em me ajudar.	2	13,3%
Sim, a escola é muito exigente e pouco compreensível.	1	6,7%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os dados da tabela, podemos observar que 40% dos alunos responderam que faltou interesse da parte deles em obter a aprovação, ou seja, a escola não teve parcela de culpabilidade em suas percepções. Para 20% dos alunos, a escola não poderia ter feito nada para a sua reprovação, pois tiveram problemas pessoais. Já 20% dos alunos responderam que tiveram outro motivo. Para 13,3% dos alunos, a escola teve culpa, pois faltou interesse dela em ajudar para reverter o quadro de reprovação e apenas um aluno (6,7%) respondeu que a escola teve sua parcela de contribuição para a reprovação, pois é muito exigente e pouco compreensível. Logo, concluímos que, para 60% dos alunos, a escola não contribuiu para a sua reprovação.

A fim de sabermos a opinião dos alunos em distorção idade-série da EEA a respeito da EJA, perguntamos se eles teriam interesse de migrar para essa modalidade de ensino. Eis as respostas que obtivemos descritas na tabela 23.

Tabela 23 – Perspectivas dos alunos em distorção idade-série da EEA em relação à EJA

Qual é a sua opinião em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA)?	Quantidade de alunos	Porcentagem
Não tenho interesse pela EJA, pois me sinto bem em minha sala de aula.	9	60%
Não tenho interesse pela EJA, pois acredito que o ensino regular é de melhor qualidade.	3	20%
Tenho interesse pela EJA, por ser mais fácil e mais rápido.	3	20%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os dados apresentados na tabela 23, podemos inferir que 60% dos alunos não têm interesse pela EJA, pois se sentem bem na sala de aula que frequentam. Já 20% não têm interesse devido à crença de que o ensino regular é de melhor qualidade. Outros 20% já demonstraram interesse pela EJA, por julgarem ser mais fácil e mais rápido. Assim, concluímos que 80% dos alunos não têm interesse pela EJA e preferem concluir os estudos pelo ensino regular.

Procuramos medir também, através do questionário, o índice de confiança e satisfação dos alunos quanto ao ensino médio oferecido na EEA. A tabela 24 representa esse diagnóstico, importante para verificação da credibilidade do ensino oferecido pela escola.

Tabela 24 – Perspectivas dos alunos em distorção idade-série da EEA em relação à EJA

Minha trajetória escolar no ensino médio:	Quantidade de alunos	Porcentagem
É bem sólida e estou focado(a) em terminar meus estudos.	7	46,7%
Estou um pouco desanimado(a) porém acredito que consigo terminar os estudos	5	33,3%
Estou muito desanimado(a) e tenho receio em não conseguir concluir os estudos	3	20%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados apresentados na tabela 24 refletem um perfil dividido dos alunos. Pois, de acordo com o resultado, 7 alunos (46,7%) acreditam que sua trajetória escolar no ensino médio é bem sólida e estão empenhados em terminar seus estudos. Já 33,3% dos alunos estão um pouco desanimados, mas acreditam que conseguem terminar os estudos. Outros 20% dos alunos se sentem muito desanimados e com receio de não conseguirem concluir os estudos. Logo, compreendemos que quase metade dos alunos estão focados em terminar os estudos, porém pouco mais da metade sentem-se inseguros em continuar, o que demonstra que as retenções que já sofreram em sua vida escolar acabaram por desestimular o prosseguimento dos estudos.

Uma proposta apresentada no questionário foi a intenção dos alunos em distorção idade-série da EEA em dar prosseguimento aos estudos. A tabela 25 reúne esses dados.

Tabela 25 – Perspectivas dos alunos em distorção idade-série da EEA em elaborar planos de continuar os estudos

Quanto aos meus projetos de continuar os estudos:	Quantidade de alunos	Porcentagem
Estou focado e empenhado em fazer um curso técnico e ingressar no mercado de trabalho.	8	53,3%
Estou focado e empenhado em prestar o Enem e ingressar na Universidade.	7	46,7%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em relação aos projetos futuros dos alunos, a situação apresentada é também bem dividida; 53,3% dos alunos estão focados e empenhados em fazer um curso técnico e ingressar no mercado de trabalho. Já outros 46,7% dos alunos estão focados e empenhados em prestar o Enem e ingressar na universidade.

Buscamos trazer ao debate, também, o assunto do comportamento dos alunos em sala de aula, se acompanham a matéria, se conversam ou não, se realizam as atividades propostas, dentre outros assuntos relacionados. A tabela 26 procura traçar esse perfil dos alunos em distorção idade-série da EEA.

Tabela 26 – Número de alunos em distorção idade-série da EEA em relação a atitudes em sala de aula com professores

Atitudes em sala de aula	Nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
Acompanho a matéria em sala de aula.	-	3	6	6
Copio no caderno a matéria apresentada.	-	4	4	7
Fico perdido(a) na explicação do(a) professor(a).	-	8	5	2
Converso com os colegas durante a aula na explicação do(a) professor(a).	3	9	2	2
Realizo as atividades propostas em sala de aula pelos(as) professores(as).	-	6	2	7
Realizo as tarefas e trabalhos propostos pelos(as) professores(as).	-	5	3	7
Procuro manter o respeito pelos colegas e professores(as).	-	-	3	13
Procuro ajuda do(a) professor(a) ou dos colegas quando tenho dificuldade na matéria.	3	3	3	6
Sinto-me desconforto em sala de aula por estar em atraso escolar em relação aos meus colegas.	6	4	2	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados da tabela 26 demonstram a percepção dos alunos em distorção idade-série da EEA a respeito de suas atitudes em sala de aula. Esse recorte da pesquisa buscou relacionar, de alguma forma, como o comportamento dos alunos

pode influenciar em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento, na busca da aprovação escolar. De acordo com os dados, a maioria dos alunos acompanha a matéria e a transcreve no caderno. Porém, foi verificado que muitos ficam perdidos na explicação do professor, dentre os quais, 8 alunos destacaram que esse é um fato que acontece algumas vezes, 5 afirmaram acontecer na maioria das vezes e 2 disseram ser recorrente e acontecer todas as vezes. Caso preocupante é o fato de que nenhum aluno declarou na pesquisa que consegue acompanhar a explicação do professor.

Outro dado importante, e que requer uma atenção especial, é que dos 15 alunos que responderam ao questionário, apenas 3 declararam que não conversam com os colegas na hora da explicação do professor. Os demais alunos admitiram que conversam em sala de aula. Quanto à realização de atividades em sala e tarefas, os alunos demonstraram ser compromissados com a escola, nenhum aluno marcou a opção que nunca realiza as atividades e tarefas. Os dados demonstram também que os alunos respeitam os colegas e os professores, mantendo o ambiente escolar em harmonia e civilizado em suas interações sociais.

Um assunto abordado no questionário foi se o aluno procura ajuda do professor ou colega em caso de dúvida. Nesse item, a pesquisa ficou bem dividida, com alunos que nunca procuram ajuda (3), outros algumas vezes (3), outros na maioria das vezes (3), e aquele que procuram todas as vezes (6). E, por fim, fizemos um questionamento aos estudantes se, por estarem em distorção idade-série, se sentiam desconfortáveis. O resultado, mais uma vez, foi bem dividido. Dos 15 alunos, 6 afirmaram que não sentem desconforto, 4 confirmaram que algumas vezes, 2 disseram sentir na maioria das vezes e outros 3 todas as vezes.

Procuramos também saber dos alunos quanto a questões diversas envolvendo a avaliação escolar, metodologias, se houve convergência entre o que foi ensinado e foi avaliado e demais assuntos pertinentes. Essa temática será abordada na tabela 27, a seguir.

Tabela 27 – Número de alunos em distorção idade-série da EEA em relação a atitudes da avaliação escolar

Atitudes em sala de aula:	Nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
Os professores avaliam o conteúdo conforme ministrado em sala de aula.	-	3	6	6
Os professores ajudam os alunos a superarem as dificuldades de avaliação e recuperação.	-	3	5	7
Os professores explicam com clareza os critérios de avaliação.	-	2	5	8
Os professores utilizam outros métodos de avaliação além de provas.	-	3	5	7
Os professores ameaçam a tirar notas, caso não fique em silêncio participando das aulas.	3	7	3	2
A maioria dos pontos distribuídos no bimestre é através de provas e testes.	1	5	4	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados apresentados na tabela 27 buscam demonstrar a relação professor/aluno no critério das avaliações em sala de aula. Na primeira linha, podemos observar que os professores convergem o conteúdo e a avaliação. Dos 15 alunos que responderam ao questionário, 6 disseram que essa convergência ocorre na maioria das vezes e 6 alunos afirmaram ser todas as vezes. Apenas 3 responderam que algumas vezes os professores avaliam o conteúdo ministrado em sala de aula. Outro tópico abordado foi se os professores ajudam os alunos a superarem as dificuldades de avaliação e recuperação. Três alunos responderam que algumas vezes, 5 alunos disseram que na maioria das vezes e 7 alunos assinalaram acontecer todas as vezes. Os alunos foram perguntados também se os professores explicam com clareza os critérios de avaliação. Apenas dois alunos responderam que algumas vezes. Os

demais responderam que na maioria das vezes (5) e em todas as vezes (8). Assim, percebemos que os dados convergem com o que apontado nas entrevistas dos professores, os quais disseram que sempre explicam os critérios de avaliação aos alunos; ao afirmarem que é tudo combinado em comum acordo.

Ainda em relação as avaliações, perguntamos aos alunos se os professores utilizam outros métodos de avaliação, além de provas. A maioria dos alunos responderam que sim, sendo encontrado os seguintes registros: algumas vezes (3), na maioria das vezes (5) e todas as vezes (7). Mais uma vez, os dados apresentados vão ao encontro do que os professores relataram nas entrevistas, ao destacarem que procuram diversificar o processo de avaliação, com critérios qualitativos. Os estudantes em distorção idade-série foram questionados se os professores ameaçam a tirar notas caso não fiquem em silêncio em sala participando da aula. A maioria dos alunos (7) disseram que algumas vezes sim, outros afirmaram que nunca (3), e os demais disseram que ocorre na maioria das vezes (3) ou todas as vezes (2). Diante disso, percebemos que alguns professores ainda utilizam métodos em tom de ameaça, a fim de garantir a participação dos alunos nas atividades em sala de aula.

Por fim, buscamos verificar, junto aos estudantes, evidências apresentadas quanto ao primeiro elemento crítico, que foi a prioridade dos processos de avaliação quantitativos por parte dos professores. De acordo com os dados obtidos, a maioria dos alunos confirmaram que sim: na maioria das vezes (4) ou todas as vezes (5). Porém, como apresentado nas entrevistas, os professores já demonstraram uma certa tendência em fortalecer os aspectos qualitativos da avaliação, tanto que 5 alunos responderam algumas vezes e 1 aluno assinalou que nunca.

A tabela 28 a seguir busca confrontar os dados do segundo elemento crítico apresentado nesse trabalho de pesquisa: as falhas na busca ativa.

Tabela 28 – Número de alunos em distorção idade-série da EEA em relação a atitudes de professores e da escola sobre a frequência escolar e a busca ativa

Atitudes em sala de aula:	Nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
Os professores questionam e perguntam quando tenho muitas faltas.	3	5	3	4
Já recebi o contato da escola pela busca ativa, quando me ausentei das aulas por um período longo.	7	5	1	2
Já recebi o contato dos professores pela busca ativa, quando me ausentei das aulas por um período longo.	9	3	1	2
A ação de busca ativa empenhada pela escola ou pelos professores foi muito importante para que eu retornasse à escola e prosseguisse com meus estudos.	3	3	3	6

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na tabela 28, podemos perceber, no primeiro elemento descrito, que os alunos responderam se os professores questionam e perguntam quando eles faltam muito as aulas. Três alunos responderam que nunca, cinco disseram acontecer algumas vezes, outros três afirmaram que na maioria das vezes e outros quatro ressaltaram que ocorre todas as vezes. Diante dessas constatações, observa-se que, na EEA, esse primeiro contato de busca ativa tem sido feito pelo professor que está em sala todos os dias, apesar de o cenário ter se mostrado dividido entre os estudantes. O segundo elemento da tabela, trata da busca ativa realizada pela escola, em que foi perguntado se os alunos já haviam recebido o contato da escola quando se ausentaram das aulas por um período longo. Sete alunos responderam que nunca receberam o contato; cinco afirmaram que ocorreu algumas vezes; um disse que na maioria das vezes; e dois indicaram ter acontecido todas as vezes. A partir do exposto, percebemos que

mesmo diante das respostas dos alunos que receberam o contato de alguma forma, - seja algumas vezes (5), seja na maioria das vezes (1) ou todas as vezes (2) -, existe ainda um universo de 7 alunos que afirmaram nunca terem recebido o contato da escola para a busca ativa.

O mesmo cenário foi observado quando o contato foi feito pelos professores, 9 disseram que nunca receberam o contato dos professores, outros apontaram que algumas vezes (3), outros sinalizaram que na maioria das vezes (1) recebem, e ainda aquele que afirmaram receber todas as vezes (2). Já 6 alunos que receberam o contato da escola perceberam que a ação foi importante para que eles retornassem à escola para continuar estudando. A tabela 29, a seguir, encerra as análises dos questionários aplicados aos alunos em distorção idade-série da EEA. Ela leva em consideração as perspectivas da busca ativa pelos alunos, o período de pandemia pelo qual passaram e ações externas de incentivo à frequência escolar.

Tabela 29 – Número de alunos em distorção idade-série da EEA em relação a suas convicções de frequência escolar e busca ativa

Assertiva	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Considero a frequência escolar muito importante e acredito que se tivesse maior participação as aulas, poderia ter evitado minha reprovação.	2	1	6	6
A frequência física no ambiente escolar durante o período de pandemia contribuiu muito para minha reprovação ou evasão.	3	3	5	4
Programas sociais de distribuição de renda de incentivo a frequência escolar seriam importantes para manter minha presença a escola.	-	2	8	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os dados apresentados na tabela 29, na linha 1, os alunos consideraram a importância da frequência escolar, ao mesmo tempo que entendem que se tivessem maior participação nas aulas poderiam ter evitado a reprovação, pois 6 disseram que concordam totalmente e 6 concordam, contra apenas um que discorda e 2 que discordam totalmente. Outra questão abordada no questionário foi se o período de pandemia vivenciado por eles há pouco tempo contribuiu para a sua reprovação. O resultado foi bem dividido, pois 3 alunos responderam que discordam totalmente e outro 3 discordam, enquanto outros 5 concordam e 4 concordam totalmente.

E, por fim, perguntamos se programas sociais de incentivo à frequência, como “Bolsa Família” e “Pé de meia”, por exemplo, seriam importantes para estimular suas frequências. Eis que apenas 2 alunos discordaram da afirmação. Os demais

concordaram (8) ou concordaram totalmente (5). Resultado que demonstra a importância e o impacto positivo que os programas sociais podem ter na vida desses jovens, já que podem ser fator de incentivo à frequência escolar. Assim, terminamos essa série de análises dos questionários.

Na próxima seção, iremos apresentar o capítulo 4, intitulado de “Plano de ação”, na qual apresentaremos sugestões pedagógicas tangíveis, focadas nos problemas levantados durante a pesquisa, relacionados à distorção idade-série dos alunos da EEA.

4 PLANO DE AÇÃO: UMA PROPOSTA PARA MELHORAR O FLUXO ESCOLAR E A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Apresentaremos neste capítulo sugestões pedagógicas que podem ser aplicadas no ambiente escolar, a fim de amenizar os impactos causados pelo fluxo irregular dos alunos do EM na EEA, que tem como consequência a distorção idade-série. Diante do exposto, a pergunta norteadora desse estudo de caso foi: **Quais ações a equipe gestora da Escola Estadual Alfa pode desenvolver para reduzir a quantidade de alunos em situação de distorção idade-série?**

O objetivo geral deste estudo foi identificar e analisar as causas da distorção idade-série na Escola Estadual Alfa e propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar. A pesquisa pautou-se nos objetivos específicos: i) descrever o caso de gestão, especificamente o fluxo escolar da EEA, ii) analisar as causas da distorção idade-série na EEA; e iii) propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar e à distorção idade-série na EEA.

O principal interesse por esse tema de pesquisa decorre da situação vivenciada pelo autor no ambiente escolar, no qual observou a insistência de um elevado número de alunos em distorção idade-série no ensino médio. Além disso, o contexto que envolve a temática da distorção idade-série, o qual perpassa pela dificuldade enfrentada por esse público de estudantes que, além de elevar os custos da educação, geram indisciplina, evasão e abandono, contribuindo consideravelmente para a baixa avaliação dos indicadores educacionais internos e externos.

A presente pesquisa ainda contou com um referencial teórico que alinhado ao tema proposto, trouxe para o debate documentos legais pautados por leis, resoluções, memorandos, orientações e documentos da instituição de ensino foco – a EEA -, além da análise dos dados obtidos em pesquisa de campo, composta pela aplicação de entrevistas e questionários. Toda essa movimentação e inquietude no processo - pesquisas, buscas por evidências e ida a campo – teve a intenção de reunir elementos que ajudassem a responder à pergunta da pesquisa, destacada alguns parágrafos acima.

Para isso, no capítulo 2, procuramos delinear o contexto histórico da distorção idade-série, partindo dos dados do Brasil, do estado de Minas Gerais, da Superintendência Regional de Ensino de Veredas, chegando nos dados apresentados pela EEA, perpassando ainda as suas variáveis, de modo a compreender o conceito

de distorção idade-série e suas consequências para a instituição de ensino. Assim, traçamos dois elementos críticos que foram detectados durante o desenvolvimento da pesquisa, a saber: **Elemento crítico 1 – Prioridade dos processos de avaliação quantitativos por parte dos professores** e **Elemento crítico 2 – Falhas na busca ativa**. Com isso, definimos a rota e as personagens que poderiam nos direcionar tanto no referencial teórico, quanto no trabalho de campo.

Já no capítulo 3, buscamos uma fundamentação teórica com autores que dialogam com o tema proposto, a fim de sustentar os argumentos e definir a metodologia de pesquisa, que no caso foi a qualitativa, por se tratar de relações sociais entre indivíduos. Guerra (2014, p. 17) destaca que a pesquisa qualitativa “trabalha geralmente com pessoas e com suas criações e estes sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos com autores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores”. Diante disso, optamos por instrumentos comuns à pesquisa social e qualitativa, quais sejam: a entrevista semiestruturada e o questionário. A entrevista semiestruturada foi direcionada aos professores e especialista que atuam no EM na EEA, já o questionário, aos alunos em distorção idade-série do EM na EEA.

Os resultados da pesquisa apontaram, diante das evidências, tanto teóricas quanto das entrevistas e dos questionários, que a EEA ainda proporciona uma avaliação que privilegia o aspecto quantitativo ao qualitativo. Mesmo que haja alguns professores tentando mudar essa tônica no ambiente escolar. Na mesma medida, foi verificado, também, rupturas no processo de busca ativa, que podem ter contribuído para o abandono ou evasão e, conseqüentemente, para a distorção idade-série.

Com base no referencial teórico e na pesquisa de campo, apresentaremos um Plano de Ação Educacional (PAE), que visa traçar propostas de aprimoramento do fluxo escolar, de forma efetiva, e que possam contribuir para a diminuição da distorção idade-série. Importante destacar ao leitor que esse plano não deve ser compreendido como um roteiro engessado, e que mudanças são permitidas, a fim de se adaptar às novas demandas surgidas durante sua implementação.

Enfim, neste capítulo de forma analítica, iremos apresentar as propostas e as ações que sugerem soluções para o enfrentamento do problema de pesquisa deste trabalho. Problema esse que se agrava para esse público, pois os alunos em distorção idade-série apresentam dificuldades em prosseguir os estudos de forma regular no ensino médio.

De forma a manter uma orientação no desenvolvimento das ações, o quadro 6, a seguir, apresenta a relação entre os dados da pesquisa e as ações propositivas em cada eixo de análise que será proposto ações que busquem minimizar os impactos causados pela distorção idade-série.

Quadro 6 – PAE: dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Eixo de análise/Elemento crítico	Dados da Pesquisa	Ação Propositiva
Prioridade dos processos de avaliação quantitativos por parte dos professores.	Priorização por parte da escola de processos de avaliação quantitativos em detrimento de qualitativos.	Reformulação do PPP e do Regimento Escolar, com vistas a estabelecer o cumprimento da LDB.
	Priorização por parte dos professores de avaliações quantitativas, através de exames, provas e testes.	Implementar ciclo de formação de professores e conscientização dos processos de avaliação escolar.
Falhas na busca ativa.	Ausência de sistematização e acompanhamento ativo dos procedimentos de busca ativa.	Elaboração de planilhas de acompanhamento dos processos de busca ativa realizados pela escola.
	Falta de participação dos alunos nas ações pedagógicas coletivas desenvolvidas pela escola.	* Estimular a participação dos estudantes em projetos desenvolvidos pela escola; * Buscar a participação dos estudantes nas ações da escola, incentivando o protagonismo juvenil, por meio do Grêmio Estudantil e ações integradoras.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Baseado nos dois eixos de análise e elementos críticos da pesquisa apresentados no quadro 6, assim como nas reflexões teóricas e empíricas desenvolvidas ao longo desta pesquisa, a próxima subseção tem como objetivo aprofundar na metodologia empregada, a fim de proporcionar a elaboração do PAE, buscando mitigar os problemas apresentados pela distorção idade-série.

4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Para a construção do PAE, iremos nos basear na ferramenta de modelo administrativo 5W2H¹⁷, empregada com frequência em planejamentos estratégicos e resolução de problemas. É uma ferramenta muito utilizada por gestores que visam resultados mais precisos, pois engloba as ações e as responsabilidades de todos os atores envolvidos no processo. Para Behr, Moro e Estabel (2008, p. 39), essa metodologia “consiste em uma maneira de estruturarmos o pensamento de uma forma bem organizada e materializada antes de implantarmos alguma solução no negócio”.

O quadro 7 abaixo procura detalhar cada ação e sua respectiva metodologia a partir da abordagem supracitada.

¹⁷ A ferramenta 5W2H é um *checklist* administrativo de atividades, prazos e responsabilidades que devem ser desenvolvidas com clareza e eficiência por todos os envolvidos em um projeto. Tem como função definir o que será feito, porque, onde, quem irá fazer, quando será feito, como e quanto custará (Disponível em: <https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/>. Acesso em: 18 jan. 2025).

Quadro 7 - Metodologia do plano de ação 5W2H

5W					2H	
<i>What?</i> (o quê?) O que deve ser feito?	<i>Why?</i> (Por quê?) Por que deve ser feito?	<i>Who?</i> (Quem?) Quem é responsável pela ação?	<i>Where?</i> (Onde?) Onde deve ser executado?	<i>When?</i> (Quando?) Quando deve ser executado?	<i>How?</i> (Como?) Como será feito?	<i>How much?</i> (Quanto custa?) Quanto vai custar?
Ação que deve ser executada.	Justificativa, benefício.	A função de cada responsável.	Local ou área de implantação.	Cronograma, data de execução.	Método, mensuração das ações.	Tempo, esforço e dinheiro.
Qual é o seu objetivo? Como descrever o melhor que pode obter nesta situação?	Por que será feito? Qual é a razão que motiva essa ação? Vale a pena?	Quem está envolvido ou é responsável por cada ação? Quem deve ser avisado?	Onde será feito?	Quais são as primeiras ações necessárias? São ações dependentes de outrem, ou independentes?	Quais são as ações de contingência, no caso de encontrar obstáculos? O que sinalizará que é o momento de agir assim?	Quanto custará em tempo, esforço, dinheiro, conhecimento, preparação psicológica e negociação ou motivação pessoal e do grupo?

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de Nakagawa (2014).

O quadro 7 descreve a metodologia aplicada na ferramenta de gestão que pode ser implementada em qualquer setor em que se deseja objetividade do plano de ação e alinhamento da equipe em busca dos melhores resultados. A sigla 5W2H, representam palavras em língua inglesa e suas respectivas traduções: *what* (o quê?), *why* (por quê?), *who* (quem?), *where* (onde?), *when* (quando?), *how* (como?) e *how much* (quanto custará?). Para Behr, Moro e Estabel (2008), essa ferramenta ajuda a melhorar a segregação de tarefas dentro de um processo e a ver, de maneira gerencial, como os processos estão se desenvolvendo.

Na seção seguinte, detalhamos as propostas do PAE por eixo de análise.

4.2. DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO POR EIXO DE ANÁLISE

O Plano de Ação Educacional que será proposto nesta seção se converterá em estratégias e ações tangíveis de modo a se tornar exequível durante a sua implementação na EEA, no município de Veredas (MG). Por se tratar de um problema enfrentado por muitas escolas em todo o país, podemos vislumbrar a possibilidade de implementá-lo a nível municipal, regional e estadual. Isso porque, a distorção idade-série é uma realidade que necessita de uma ação de enfrentamento, a fim de corrigir o fluxo escolar e permitir o acesso de todos os estudantes na idade certa. Não podemos ver a escola como um obstáculo na vida do aluno, temos que construir pontes e oferecer meios de ascensão social, através de uma Educação pública de qualidade e que ofereça oportunidades de crescimento. Fazer a família acreditar nas inúmeras possibilidades e oportunidades que a Educação pode oferecer.

Para Mont'Alvão (2011, p. 395-396):

a estratificação do alcance educacional e do ocupacional resulta da avaliação que as famílias de classes sociais mais baixas fazem a respeito das opções mais ambiciosas como sendo menos favoráveis, reforçando os padrões de desigualdade no acesso às posições mais altas do sistema escolar e da estrutura de ocupações em geral.

O primeiro passo para que isso aconteça é desenvolver ações que possibilitem o fluxo regular dos alunos e não permitam que a reprovação, o abandono ou a evasão se tornem processos rotineiros e legitimados no ambiente escolar. Por isso, iremos, na próxima seção, detalhar as ações propositivas por eixo de análise e elemento

crítico, sob a perspectiva da possível implantação da metodologia 5W2H, a fim de se tornar acessíveis e realizáveis as propostas apresentadas nesta pesquisa. Importante ressaltar que as ações buscam envolver todos os atores escolares que trabalham na EEA, de modo que haja o envolvimento de cada um e o comprometimento na realização.

A seguir, detalhamos as propostas do PAE para o primeiro eixo de análise.

4.2.1 PAE do eixo de análise 1: prioridade dos processos de avaliação quantitativos por parte dos professores

Uma das ações já previstas na LDB e que merecem destaque é a priorização dos aspectos qualitativos de avaliação ao invés dos aspectos quantitativos. Diante do exposto, percebemos a necessidade de duas ações propositivas a serem trabalhadas, uma vez que nos achados de pesquisa, percebemos que a situação era preocupante, tanto no que diz respeito às ações da escola, a nível de PPP e organização das avaliações, quanto em relação às ações propostas pelos professores nas avaliações de aprendizagem utilizadas por eles. A nível de PPP, verificamos que esse estabelece a prevalência de aspecto qualitativo sobre os quantitativos, porém não detalha ou orienta como proceder tal avaliação.

De acordo com o PPP da EEA (2020, p. 33):

A avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, redimensionadora da ação pedagógica, assumirá um caráter processual, formativo e participativo, será contínua, cumulativa e diagnóstica.

Os professores deverão utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos e fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos.

Assim, percebemos que o PPP a despeito de orientar quanto ao processo de avaliação, priorizando os aspectos qualitativos, não o coloca em prática quanto à organização das avaliações. Logo, percebemos que há uma falta de orientação da equipe pedagógica no que diz respeito a esses processos, uma vez que os professores, em sua maioria, utilizam aspectos quantitativos da avaliação. Além disso, o PPP é bem resumido nesse aspecto e não detalha como essa avaliação deve ser

conduzida pela equipe docente da EEA. Percebendo isso, iremos apresentar no quadro 8, do Eixo de análise 1, uma proposta de intervenção, seguindo o modelo 5W2H. Vale ressaltar que esse eixo foi dividido em duas ações propositivas, que serão apresentadas separadamente. Por critério de organização, estão apresentadas em (1.1 e 1.2), respectivamente.

Quadro 8 – PAE do Eixo de análise 1.1: Priorização por parte da escola de processos de avaliação quantitativos em detrimento de qualitativos

Eixo de análise/Elemento crítico 1.1 <i>Priorização por parte da escola de processos de avaliação quantitativos em detrimento de qualitativos.</i>	
<i>What?</i> O quê?	Organização de uma equipe de trabalho para fins de revisão do PPP.
<i>Why?</i> Por quê?	Atualizar a base de consulta pedagógica da EEA, proposta no PPP, e seu Regimento Escolar, para fins de colocar em prática os princípios de avaliação que regem a LDB.
<i>Who?</i> Quem?	Diretor, vice-diretores, especialistas, professores, alunos e Colegiado Escolar.
<i>Where?</i> Onde?	EEA.
<i>When?</i> Quando?	Fevereiro a março de 2026.
<i>How?</i> Como?	Ação 1: Formação de uma equipe de trabalho. Ação 2: Estudo da legislação e documentos da escola. Ação 3: Reuniões para debate, apresentação de propostas e discussões. Ação 4: Fechamento do PPP e Regimento Escolar, com nova proposição do regime de avaliação.
<i>How much?</i> Quanto?	Sem custo financeiro. Reuniões realizadas durante o tempo de módulo II dos professores e reunião do Colegiado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A seguir, faremos um detalhamento de cada uma das ações do PAE, referente ao eixo de análise 1.1, proposto no quadro 8.

Ação 1 - Formação de uma equipe de trabalho: Toda mudança a ser desenvolvida em uma escola não pode acontecer apenas pela equipe diretiva. É necessário a participação de todos os envolvidos, de forma democrática e que a contribuição de cada um seja sua identidade durante o processo de mudança. Para isso, a direção escolar deverá convidar especialistas, professores e alunos para compor uma equipe e demonstrar a importância de suas ações nas decisões coletivas que envolvem os processos escolares.

Ação 2 - Estudo da legislação e documentos da escola: Após a formação da equipe de trabalho, é necessário se debruçar no que a legislação estabelece quanto aos critérios de avaliação, além dos documentos oficiais da escola, como o PPP e o Regimento Escolar. Para isso, será feito um material impresso com a legislação para estudo da equipe formada previamente.

Ação 3 - Reuniões para debate, apresentação de propostas e discussões: Após o estudo do material, é necessário um encontro para definir os próximos passos da ação. Nessa etapa, é importante cada setor ouvir os anseios e as opiniões de sua categoria, ou seja, a opinião da equipe de professores e de alunos, levando a discussão para dentro de sala, através de seus representantes de turma, de forma a construir uma proposta de avaliação o mais participativa possível. Entre os alunos, sugerimos a realização de uma enquete entre eles, de forma a democratizar suas opiniões. De posse desse material, é necessária uma conversa para acertar as arestas e passar para a etapa final, que consiste em redigir o texto proposto.

Ação 4 - Fechamento do PPP e Regimento Escolar com nova proposição do regime de avaliação: Desenvolver o texto final, com base na LDB e demais legislações vigentes, levando em consideração a opinião dos professores e alunos e apresentando a nova metodologia de avaliação ao Colegiado Escolar, que possui representantes do corpo docente, administrativo, discente, pais ou representantes legais. Com essa reformulação feita de forma colaborativa e participativa, o próximo passo é aplicá-la no ambiente escolar e fiscalizar, no decorrer do processo, sua execução.

O quadro 9 detalha o eixo de análise 1.2 no enfoque da metodologia 5W2H.

Quadro 9 – PAE do eixo de análise 1.2: priorização por parte dos professores de avaliações quantitativas através de exames, provas e testes

Eixo de análise/Elemento crítico 1.2 <i>Priorização por parte dos professores de avaliações quantitativas através de exames, provas e testes.</i>	
<i>What?</i> O quê?	Implementar ciclo de formação de professores e conscientização dos processos de avaliação escolar.
<i>Why?</i> Por quê?	Conscientizar os professores de que a Avaliação não é somente através de provas e exames. E que existem múltiplas formas de avaliação.
<i>Who?</i> Quem?	Diretor, vice-diretores e especialistas da EEA.
<i>Where?</i> Onde?	EEA.
<i>When?</i> Quando?	Março de 2026.
<i>How?</i> Como?	Ação 1: Implementar o ciclo de formação de professores quanto ao processo de avaliação escolar. Ação 2: Implementar roda de conversa entre professores para discussão de novas metodologias de avaliação. Ação 3: Elaborar uma enquete entre os alunos dos processos de avaliação.
<i>How much?</i> Quanto?	As ações não exigem um valor financeiro. Reunião dos professores a ser realizada no Módulo II. Enquete dos alunos a ser realizada durante o horário de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A seguir, faremos um detalhamento de cada uma das ações do PAE, referente ao eixo de análise 1.2, proposto no quadro 9. Ressaltamos que não basta a escola definir os processos de avaliação escolar por meio de seu PPP, é necessária uma participação e conscientização por parte dos professores da importância da metodologia de avaliação a ser implementado na EEA, com critérios objetivos, claros e que possam somar ao processo de formação dos alunos. Devemos estabelecer critérios robustos e precisos que, segundo Siqueira, Freitas e Alavarse (2021, p. 1),

evidenciam uma formação docente em avaliação frágil e, em muitos casos, ausente, com equívocos que incidem diretamente na prática avaliativa, desde o emprego de procedimentos e instrumentos inadequados à adoção de critérios flutuantes com imprecisões que comprometem todo o processo de avaliação, com prejuízos aos alunos.

Sendo assim, por meio dessa proposta de ação propositiva, temos por objetivo estabelecer critérios de avaliação que vão ao encontro dos anseios de toda a comunidade escolar. Por isso, propormos as seguintes ações:

Ação 1 - Implementar ciclo de formação de professores quanto ao processo de avaliação escolar: Essa formação irá acontecer no momento de reunião de Módulo II, ou seja, durante 2 horas, semanalmente. Importante nesse processo que a escola entenda que além de prever em seu PPP as metodologias de avaliação, é preciso conscientizar os professores o papel que cada membro da equipe pedagógica tem no processo de formação dos alunos, propiciando uma avaliação justa, inclusiva e que contribua para o seu processo de formação humana e científica. Para isso, indicamos os seguintes vídeos de formação sobre os processos de avaliação.

- Avaliação diagnóstica, formativa e somativa alinhada à BNCC (4' 05") - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4a8O1r7P2Ao>.
- - Qual é a melhor forma de avaliar o aluno? (9' 51") - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EODqk3vW0u0>.
- Avaliação escolar no ensino médio: funções e ferramentas (2h 12' 29") - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bASG-19uCS8&t=6003s>.

No caso desse último vídeo, por seu tempo extenso, sugere-se que sejam selecionados, previamente, trechos chaves e que são de interesse para o momento, evitando ultrapassar 30 minutos. Além dos vídeos selecionados, indica-se utilizar textos complementares, que possam propiciar momentos de estudo e discussão posteriores.

Ação 2 - Implementar roda de conversa entre professores para a discussão de novas metodologias de avaliação: Após a formação dos professores, é importante um momento em grupo para a discussão das metodologias que serão empregadas no processo de avaliação da EEA. Além da roda de conversa com os professores, haverá momentos de divisão dos grupos por área de conhecimento para

definir as estratégias específicas de cada uma delas. Paralelamente a essa ação, os alunos terão um momento de participação, no qual devem levar aos professores e à equipe de direção suas percepções e contribuições. Ao final, os professores irão definir os critérios de avaliação que serão utilizados nos processos de avaliação qualitativos.

Ação 3: Elaborar uma enquete entre os alunos sobre os processos de avaliação: O processo de avaliação precisa ter a participação dos atores que serão avaliados; nesse caso, os alunos. Isso porque, a avaliação pode ter impacto significativo na trajetória escolar do estudante, conforme destacam Siqueira, Freitas e Alavarse (2021, p. 5): “a prática avaliativa é um ato social cujos impactos se fazem sentir na vida do estudante, influenciando, inclusive, sua decisão sobre a permanência ou não no ambiente escolar”. Nesse contexto, é válida a concepção que os estudantes apresentam sobre a avaliação escolar. Para isso, aplicaremos uma enquete por meio do *Google* Formulário, elaborada pelos professores, tendo em vista as concepções, as expectativas e as demandas levantadas pelos estudantes. Diante desse mapeamento, os resultados serão levados à direção escolar, às especialistas e aos professores para traçar as estratégias de avaliação escolar.

Assim, encerramos o primeiro eixo de análise/elemento crítico que foi relacionado à avaliação escolar.

4.2.2 PAE do eixo de análise 2: prioridade do processo de busca ativa

A seguir, passaremos ao próximo eixo de análise que será: prioridade do processo de busca ativa. Da mesma forma, ele será dividido em duas propostas de ação (2.1 e 2.2). O quadro 10 apresenta a descrição da proposta do eixo 2.1.

Quadro 10 – PAE do eixo de análise 2.1: Priorização da sistematização e acompanhamento ativo dos procedimentos de busca ativa

Eixo de análise/Elemento crítico 2.1 <i>Melhorias na busca ativa e na sistematização e acompanhamento ativo dos procedimentos de busca ativa.</i>	
<i>What?</i> O quê?	Implementação de fichas de controle e gestão de processos de busca ativa.
<i>Why?</i> Por quê?	Essa ação é necessária, pois um sistema de busca ativa efetiva contribui com o processo de formação dos estudantes, com o fluxo regular e evita a distorção idade-série.
<i>Who?</i> Quem?	Diretor, vice-diretores e especialistas da EEA.
<i>Where?</i> Onde?	EEA.
<i>When?</i> Quando?	Março de 2026.
<i>How?</i> Como?	Ação 1: Elaboração de lista de chamada diária em sala de aula. Ação 2: Acompanhamento da lista de chamada pela equipe de especialistas e contato com os pais dos estudantes infrequentes. Ação 3: Encaminhamento dos casos de abandono e infrequência contínua e intermitente ao Conselho Tutelar. Ação 4: Ação de reintegração escolar e recomposição da aprendizagem dos alunos que retornarem à escola.
<i>How much?</i> Quanto?	O custo será de pastas, da impressão das listas de presença de sala, fichas de controle de cada aluno, materiais que serão custeados pela escola. A ligação telefônica aos alunos será custeada pela escola, através do plano de telefone.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Uma das ações que devem ser constante na escola é a manutenção da presença dos alunos no ambiente escolar. O aluno que não vai à escola não aprende. Diante das evidências apresentadas neste trabalho de pesquisa, podemos perceber que o índice de abandono escolar é elevado na EEA, e que para resolver esse

problema é necessária uma organização dos processos de busca ativa realizados pela escola. Conforme dito pelo professor C: *“a gente passa para a supervisão ou para a direção que o aluno está faltando. Mas o retorno é que eu ainda não tive”* (PROFESSOR C, entrevista concedida em setembro de 2024).

Para uma melhor organização desse processo de registro e acompanhamento da busca ativa escolar, iremos utilizar como instrumento de regulação e controle a Resolução nº 5.080 que, em seu caput, estabelece que:

Dispõe sobre a Política Estadual de Busca Ativa Escolar - Lugar de Estudante é na Escola - e os procedimentos de prevenção à infrequência, abandono e evasão escolar de alunos da rede pública estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, e dá providências correlatas.

Com base nas responsabilidades e ações atribuídas a cada agente do ambiente escolar, propomos as seguintes ações:

Ação 1 - Elaboração de lista de chamada diária em sala de aula: O professor é o primeiro responsável pela detecção de eventual infrequência escolar do estudante em sala de aula. Diante disso, é fundamental “registrar no diário escolar o controle de frequência dos estudantes, conforme as normas e orientações desta Secretaria de Estado de Educação” (Minas Gerais, 2024, recurso *online*). Tais registros deverão ser feitos no Diário Escolar Digital (DED) e em uma lista impressa com o nome dos alunos da sala, que será encaminhada, diariamente, no 2º horário de aulas. É por meio dessa lista que o supervisor fará o acompanhamento da frequência dos alunos. Essa ação é a primeira a ser desenvolvida dentro de sala de aula.

Ação 2 - Acompanhamento da lista de chamada pela equipe de especialistas e contato com os pais dos estudantes infrequentes: Esse acompanhamento feito pelo especialista, de acordo com a Resolução nº 5.080, deve acontecer em caso de infrequência escolar por 5 dias consecutivos ou 10 dias alternados no mês, sendo necessário “notificar, por escrito, pais/responsáveis legais pelo estudante faltoso, em parceria com a direção escolar, com vistas a promover o seu imediato retorno às aulas e a regularização da frequência escolar” (Minas Gerais, 2024, recurso *online*). Para isso, é necessária a ação de outros atores, como o professor em ajustamento funcional que irá entrar em contato com os pais ou responsáveis, por ligação telefônica, e, caso não tenham o retorno imediato à sala de aula, no dia posterior, enviará uma notificação por escrito via Correios. É importante a

colaboração da equipe de direção no acesso à linha telefônica da escola, bem como arcar com os custos da correspondência escrita.

Ação 3 - Encaminhamento dos casos de abandono e infrequência contínua e intermitente ao Conselho Tutelar: Em caso de não retorno do estudante, na ação 2, a direção escolar “deverá enviar relatório ao Conselho Tutelar do município, com a descrição dos períodos de faltas, consecutivas ou alternadas, e as medidas adotadas pela escola para combater a infrequência e/ou abandono do estudante” (Minas Gerais, 2024, recurso *online*). Cabe a escola adotar as medidas cabíveis de mediação com a família e o estudante, que estão descritas na referida Resolução, mesmo que recorrentemente, a fim de promover a permanência do estudante na escola e, somente em último caso, encaminhar ao Conselho Tutelar.

Ação 4 - Ação de reintegração escolar e recomposição da aprendizagem dos alunos que retornarem à escola: A fim de evitar nova infrequência após o retorno do estudante, é fundamental que a escola busque “articular junto aos professores ações de reintegração escolar do estudante e de recomposição da aprendizagem, considerando o período em que esteve ausente nas aulas.” (Minas Gerais, 2024, recurso *online*). Tal ação pode ser articulada junto ao PEUB, que fará o acompanhamento e o acolhimento desse aluno que se encontrava afastado das aulas.

Vale ressaltar que para a concretização das ações descritas no eixo 2.1 é fundamental “promover uma Escola Acolhedora, por meio de uma convivência democrática no ambiente escolar, fomentar o reconhecimento e o respeito às identidades e à diversidade no ambiente escolar” (Minas Gerais, 2021b, recurso *online*). E, especialmente, pautar-se no respeito mútuo. O quadro 11 detalha o eixo de análise 2.2, último dessa seção, no enfoque da metodologia 5W2H.

Quadro 11 – PAE do eixo de análise 2.2: Priorização da participação dos alunos nas ações pedagógicas coletivas desenvolvidas pela escola

Eixo de análise/Elemento crítico 2.2 <i>Priorização na participação dos alunos nas ações pedagógicas coletivas desenvolvidas pela escola.</i>	
<i>What?</i> O quê?	Promover ações que estimulem a participação e a presença dos alunos na escola e promover o protagonismo juvenil.
<i>Why?</i> Por quê?	Ausência de programas de incentivo à participação dos alunos nas ações colegiadas da escola.
<i>Who?</i> Quem?	Direção, especialistas, professores e alunos.
<i>Where?</i> Onde?	EEA.
<i>When?</i> Quando?	Fevereiro a dezembro de 2026.
<i>How?</i> Como?	Ação 1: Estimular a participação dos estudantes em projetos desenvolvidos pela escola. Ação 2: Buscar a participação dos estudantes nas ações da escola, incentivando o protagonismo juvenil, através do Grêmio Estudantil e ações integradoras.
<i>How much?</i> Quanto?	Recursos de manutenção e custeio, de origem da SEE/MG, PDDE e parcerias com o SEBRAE Minas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Diante dessa proposição elencada no eixo de análise do elemento crítico 2.2, no modelo 5W2H, que aborda a falta de participação dos estudantes em projetos desenvolvidos pela escola, este PAE orienta que:

Ação 1 - Estimular a participação dos estudantes em projetos desenvolvidos pela escola: Uma das ações que devem ser desenvolvidas no ambiente escolar é “adotar diferentes estratégias pedagógicas com o objetivo de fortalecer os vínculos com os estudantes e estimular a sua permanência nas unidades escolares” (Minas Gerais, 2024, recurso *online*). A primeira busca ativa a ser realizada na escola é estimular a participação dos estudantes nos projetos desenvolvidos pela

escola, como a Semana da Poesia Viva, a Feira de Leitura, a Semana das Juventudes, a Feira de Ciências e de Cultura, os jogos interclasses, os Jogos Estudantis de Minas Gerais (JEMG), dentre outros. Para isso, além da conscientização feita pelos professores, especialistas e direção, podemos contar com o apoio dos representantes de turma e do Colegiado Escolar, estimulando a participação de todos.

Ação 2 - Buscar a participação dos estudantes nas ações da escola, incentivando o protagonismo juvenil, através do Grêmio Estudantil e ações integradoras: Uma das formas de estimular a presença dos alunos no recinto escolar é oferecer oportunidades de construção de responsabilidades e protagonismo juvenil, pois assim o aluno adquire um sentimento de pertencimento à instituição. Uma das formas propostas nesse plano de ação é a formação de um Grêmio Estudantil, que busque um diálogo constante com a direção escolar, levando seus interesses, praticando a política e desenvolvendo da autonomia e o espírito de liderança. Por ser uma organização de alunos, fica mais fácil de mediar as orientações institucionais aos outros alunos e promover eventos e ações integradoras que busquem a participação de toda a comunidade escolar, estimulando, assim, a presença dos estudantes.

Vale ressaltar que esse plano de ação não é imutável ou inflexível. É apenas uma sugestão que pode ser adaptada e modificada, de acordo com as peculiaridades de cada instituição de ensino na qual seja implantado. Pode ser enriquecido com novas contribuições e aprimorado, de modo que possa ser utilizado da melhor forma, a fim mitigar os efeitos da distorção idade-série.

No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais, uma breve retrospectiva de todos os passos seguidos durante a elaboração desse trabalho, assim como a apresentação das dificuldades enfrentadas e uma breve reflexão dos resultados obtidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso de gestão apresentado nesta pesquisa buscou, de forma efetiva, compreender os diversos fatores relacionados ao fracasso escolar, especialmente, a reprovação, o abandono e a evasão que comprometem o fluxo escolar regular e possibilitam o surgimento da distorção idade-série. Diante dos fatos aqui abordados, fizemos um panorama da distorção idade-série no Brasil, em Minas Gerais, na SRE Veredas, no município de Veredas e na EEA, em particular. Pudemos observar que a pesquisa contribuiu com o levantamento dos problemas relacionados ao fluxo escolar e, em nossa percepção, conseguimos detectar, através dos elementos críticos levantados, os fatores que contribuíram para o fracasso escolar na EEA, como os processos de avaliação desenvolvidos pela escola e a falta de frequência das aulas por parte dos alunos.

Diante de um estudo inicial e descritivo, buscamos levantar os dados relacionados ao problema e fundamentar a pesquisa com um referencial bibliográfico que dialogasse com o tema e, a partir daí, realizar um estudo empírico, propondo um PAE executável e que buscasse diminuir as desigualdades sociais produzidas pelo fluxo irregular dos alunos em cada série. Diante da questão de pesquisa apresentada neste trabalho foi apresentado um PAE que buscasse de forma efetiva oportunizar ações voltadas para a constituição de fluxo regular na EEA. Para isso, propomos a priorização de avaliações qualitativas e ao longo do processo, bem como a instituição da busca ativa daqueles alunos faltosos, de modo a evitar o abandono e a evasão.

Revisando os objetivos do presente caso de gestão: identificar e analisar as causas da distorção idade-série na Escola Estadual Alfa e propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar, podemos relatar que a pesquisa elucidou os fatores que mais contribuíram para a distorção idade-série na EEA e que devemos ter uma atenção especial aos critérios de avaliações desenvolvidos pela escola e à presença dos alunos em sala de aula, efetivando uma busca ativa constante. Os objetivos específicos descritos na pesquisa foram ao todo três: i) descrever o caso de gestão, especificamente o fluxo escolar da Escola Estadual Alfa; ii) analisar as causas da distorção idade-série na Escola Estadual Alfa; e iii) propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar e à distorção idade-série na Escola Estadual Alfa. Podemos destacar que foram respondidos e

analisados e que, ao final, foi proposto um Plano de Ação Educacional coerente e direcionado aos problemas levantados e identificados ao longo da pesquisa.

Tomando como base a pergunta norteadora da pesquisa - **quais ações a equipe gestora da Escola Estadual Alfa pode desenvolver para reduzir a quantidade de estudantes em situação de distorção idade-série?** -, a pesquisa evidenciou que há uma necessidade de efetivar uma avaliação escolar com critérios qualitativos e quantitativos e ao longo do processo, e uma busca constante na manutenção dos alunos no espaço escolar, evitando a evasão ou abandono escolar.

O estudo evidenciou também a necessidade de uma capacitação dos professores em relação aos processos de ensino e aprendizagem, especialmente, às metodologias de avaliação escolar, e um alinhamento das ações pedagógicas desenvolvidas pela EEA, uma vez que foram observados critérios de avaliação divergentes por parte dos professores.

A metodologia empregada neste caso de gestão durante a realização da pesquisa foi a qualitativa, por se tratar de assuntos sociais de extrema importância para a comunidade escolar da EEA e se fundamentou na análise de entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos professores que atuam no ensino médio, e questionários, aplicados aos alunos do ensino médio em distorção idade-série.

A literatura estudada durante a elaboração da pesquisa, como Burgos (2020), Dourado (2007), Fornari (2010), Mont'Alvão (2011), Neubert (2014), Prado (2000), Soares *et al.* (2015), Tavares Júnior e Neubert (2017a; 2017b) e Tavares Júnior (2018), contribuiu para a construção de um estudo crítico e reflexivo acerca do tema proposto e elucidou as evidências e ações que foram desenvolvidas durante a realização do trabalho.

Frente às propostas apresentadas neste presente estudo e no PAE, podemos esclarecer que elas não se esgotam por si só, e novas indagações e contribuições podem emergir de modo a contribuir com novas metodologias e ações que possibilitem a regularização do fluxo escolar, evitando assim a distorção idade-série. Entendemos que o presente estudo contribuiu para o desenvolvimento profissional do autor e para a instituição da EEA, pois trata de um tema de extrema importância no ambiente escolar e é vivenciado por muitas escolas, principalmente no ensino médio. Outro ponto que merece destaque no desenvolvimento da pesquisa foi a dificuldade em realizar a aplicação dos questionários aos alunos em distorção idade-série, justamente por suas baixas frequências, já dando indícios dos desafios que envolvem

a busca ativa. Faltas sucessivas e desmotivação com os estudos foi constante, possibilitando, inclusive, perceber o abandono escolar de quase metade dos alunos público-alvo da pesquisa, já no primeiro levantamento dos dados.

Uma das potencialidades da pesquisa foi a percepção do tamanho do prejuízo social que o impacto da distorção idade-série causa no ambiente escolar, influenciando nos diversos índices educacionais e, principalmente, no IDEB. Essa retenção escolar observada nesta pesquisa, seja ela por reprovação, abandono ou evasão, reduz as perspectivas desses alunos em relação ao futuro e contribui para a exclusão social desses indivíduos, bem com a perpetuação da pobreza. Nesse sentido, podemos dizer que outros estudos futuros poderão se aprofundar sobre a temática e contribuir para minimizar o problema da distorção idade-série que ainda persiste nas escolas do Brasil.

Outra ação que pode ser agregada ao desenvolvimento e à aplicação da pesquisa, refere-se ao PAE, que pode ser estendido a outras escolas do município, na SRE Veredas e a nível de estado de Minas Gerais, uma vez que é um desafio constante enfrentado por muitas escolas.

Encerramos, enfim, esta pesquisa científica na torcida para que ela possa trazer a comunidade escolar da EEA, no município de Veredas, um olhar diferenciado sobre os alunos em distorção idade-série, principal foco deste trabalho acadêmico. Que possamos trabalhar com múltiplas e variadas formas de promoção dos estudantes, mantendo o fluxo escolar regularizado, trajetória regular e oportunizando várias possibilidades de aprendizagem e conhecimento, evitando, assim, a distorção idade-série.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas; GEIGER, Paulo. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARBOSA, Mariana de Oliveira Lopes. Estado Novo. *In: Brasil Escola*, [S. l., 2023]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/vargas.htm>. Acesso em: 9 de mar. 2023.

BEHR, Ariel; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca: **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p.32-42, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262552913_School_library_management_Methodologies_focus_and_application_of_management_tools_and_library_services Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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: SG, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 52-55, 11 dez. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. 131, seção 1, p. 47, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-521-2021-07-13.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: **Gov.br**, Brasília, [2023a]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. In: **Gov.br**, Brasília, [2023b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BUENO, Helen Paola Vieira; SILVA, Priscila Kelly Oliveira da. Reflexões sobre as Práticas Docentes frente aos desafios impostos pela indisciplina escolar. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana (MS), v. 1, n. 8, p. 55-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/12411>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BURGOS, Marcelo Baumann. A dupla hermenêutica da sociologia da educação: A Educação das novas gerações e a organização escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 110, p. 49-76, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/jmvz8VkmKXDXfB8r84rtX7s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2025.

CALAFATE, Vitor; COSTA, Márcio da. Rendimento Educacional no Brasil – perspectivas contemporâneas. *In*: TAVARES JÚNIOR, Fernando (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil**: Série Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora (MG): CAEd/Obeduc, 2018. p. 56-86. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/01/Livro-RENDIMENTO-EDUCACIONAL-NO-BRASIL__Miolo-Capa.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: Ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2024.

CASTRO, Vanessa Gomes de. Sucesso escolar em contextos sociais desfavoráveis. *In*: TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio. **Desafios do Sucesso Educacional no Brasil**. Juiz de Fora (MG): Projeto CAEd/Fadepe, 2017. p. 1-21.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, Belo Horizonte, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2469>. Acesso em: 6 fev. 2024.

COUTINHO, Dimíttria. Continuum curricular favorece recomposição e avanço de aprendizagens. **Nova Escola**, São Paulo, 9 ago. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21319/continuum-curricular-favorece-recomposicao-e-avanco-das-aprendizagens>. Acesso em: 17 nov. 2023

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5GrxxwkNdNNtTfM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2023.

EDUCACAOINTEGRAL.ORG.BR. Ciclos. *In*: **Centro de Referência em Educação Integral**, [S. l.], 16 dez. 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/ciclo/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

EEA. **Projeto Político-Pedagógico**. [Veredas](MG): EEA, 2020.

FERNANDES, Flávia. Como usar o ChatGPT? Guia completo explica o que é o chatbot da OpenAI. *In*: **Techtudo**, [S. l.], 24 mar. 2023. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/guia/2023/03/chatgpt-o-que-e-e-como-usar-veja-o-guia-completo-do-chatbot-da-openai-edsoftwares.ghhtml>. Acesso em: 23 jan. 2024.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica. *In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO*, 19., 2007, Cascavel (PR). **Anais** [...]. Cascavel (PR): Unioeste, 2007. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2024.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo (RS), v. 17, n. 1, 27 jan. 2010. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2027/1260>. Acesso em: 1 jan. 2024.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

IBGE. Curvelo. *In: IBGE Cidades*, Brasília, [2022]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/curvelo/panorama>. Acesso em: 2 abr. 2023.

INEP. Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar. *In: Gov.br*, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar>. Acesso em: 14 set. 2024.

INEP. Ideb: Resultados. *In: Gov.br*, Brasília, [2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 9 mar. 2023.

INEP. Taxas de Distorção idade-série. *In: Gov.br*, Brasília, [2022]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 25 nov. 2022.

INEP. Enem. *In: Gov.br*, Brasília, [2019]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 9 ago. 2023.

IPEA. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal**: Metodologia. [S. l.]: Ipea/FJP, [201?]. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/doc/Metodologia%20ADH.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

LIMA, Valdineia Rodrigues; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. Reforma do Ensino Médio: contexto de influência e de produção do texto político, do percurso ao consignado em lei. **Ensino e Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em:

<https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=1496652&key=1ea5d85dccf5f426d451151016019eb6>. Acesso em: 14 maio 2024.

LUIZ, Maria Cecília. Conflitos, Incivilidades e Violências: Desafios dentro da escola. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro (SP), v. 31, n. 64, p. 1-16, 2021. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15228>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MANSO, Márcia Helena Siervi; MARSICANO, Neuza Maria de Oliveira. Aceleração da Aprendizagem: Algumas considerações sobre projeto “Acelerar para Vencer” (PAV) em Minas Gerais. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, III., 2012, Zaragoza (Espanha). **Anais [...]**. Zaragoza (Espanha): Revista RBPAE, Portal da Anpae, 2012, p.1-12, Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarciaHelenaManso_res_int_GT1.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 30.375, de 31 de outubro de 1989**. Cria a 38ª Delegacia Regional de Ensino, com sede em Curvelo, e dispõe sobre a sua competência e área de jurisdição. Belo Horizonte: ALMG, 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/30375/1989/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 1.033, de 17 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a Implementação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer”, para Alunos do Ensino fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2008. Disponível em: <https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/46-divae/268-resolucao-see-n-1033-de-17-de-janeiro-de-2008>. Acesso em: 13 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.468/2020**. Estabelece Regime de Progressão Continuada excepcionalmente para o ciclo 2020-2021, para todos os níveis e modalidades de ensino, nas escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2020a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4468-20-r%20-%20Public.%2022-12-20.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.276/2020**. Dispõe sobre a correção de fluxo no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2020b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4276-20-r%20-%20Public.%2023-01-20.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2021a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.692,%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202021.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2021b. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20(2).pdf). Acesso em: 8 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Correção de Fluxo: Orientações Didático Metodológicas e Adequação Curricular**. Belo Horizonte: SEE, 2021c. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Corre%C3%A7%C3%A3o%20de%20Fluxo_Orientacoes%20Didatico%20Metodologicas%20e%20Adequacao%20Curricular.pdf. Acesso em: 8 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Em Ideb que traz o impacto da pandemia na educação, Minas Gerais cresce nos anos finais do ensino fundamental e mantém índice histórico do ensino médio. *In: educação.gov.mg.br*, Belo Horizonte, 16 set. 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/em-ideb-que-traz-o-impacto-da-pandemia-na-educacao-minas-gerais-cresce-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental-e-mantem-indice-historico-do-ensino-medio/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador Correção de Fluxo 2022**. Belo Horizonte: SEE, 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Anexo-Documento-Orientador-CorreCAo-de-Fluxo-2022.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Agrupamento temporário como estratégia de intervenção pedagógica**. Belo Horizonte: SEE, 2023. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/2023-AGRUPAMENTO-TEMPORARIO_final_1.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 5.080, de 15 de outubro de 2024**. Dispõe sobre a Política Estadual de Busca Ativa Escolar – “Lugar de Estudante é na Escola” - e os procedimentos de prevenção à infrequência, abandono e evasão escolar de alunos da rede pública estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, e dá providências correlatas. Belo Horizonte: SEE, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/5080-24-r-Public.-16-10-24.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. **DADOS**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/7zYMRtbyBf3FqvXMLbz5CQb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2025.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:

<http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2024.

NAKAGAWA, Marcelo. **Ferramenta 5W2H**: Plano de ação para empreendedores. São Paulo: Editora Globo, 2014. p. 1-3. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

NEUBERT, Luiz Flávio. Expansão Educacional e Desigualdade de Raça no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora (MG), v.18, n.3, p. 117-146, nov. 2013/fev. 2014.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Histórico da emergência internacional de COVID-19. In: **OPAS**, [S. l., 2023]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 17 nov. 2023.

ONOFRE, Raquel Varela Barreto de Souza; VERONESE, Josiane Rose Petry. A suspensão das aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19 e suas implicações no direito à educação de crianças e adolescentes. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.10, n. 2, p. 238-251, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8415/4877>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PEDUZZI, Pedro. Começa hoje a 19ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. In: **Agência Brasil**, Brasília, 17 out. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-10/comeca-hoje-19a-semana-nacional-de-ciencia-e-tecnologia>. Acesso em: 6 maio 2023.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2620/2358>. Acesso em: 8 mar. 2025.

QEDU. EE Bolivar de Freitas. In: **QEdu**, [S. l., 2023]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31140716-ee-bolivar-de-freitas/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

RIBEIRO, Debora. Assíncrono. In: **Dicio**, [S. l., 202?]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/assincrono/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. 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, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SIMADE. Simade Web. In: **educação.mg.gov.br**, Belo Horizonte, [2023]. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/inicio.faces>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza; FREITAS, Pâmela Félix; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Professores e lacunas formativas em avaliação: evidências e problematização. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.7, p. 1-17, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/XyFBQj6K5qhVJWsRBMPRvRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SISADP. Secretaria de Estado de Educação. Quadro de Pessoal. *In*:

educação.gov.mg.br, Belo Horizonte, [2023]. Disponível em:

<https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SOARES, Tufi Machado; FERNANDES, Neimar da Silva; NÓBREGA, Mariana Calife; NICOLLELA, Alexandre Chibele. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/XhMWFmKSzSrKCSDPhbsYs5P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar 2025.

SOUSA, Eliézio Moura de. **A reprovação, evasão e abandono no ensino médio noturno de uma Escola Estadual do Amazonas**. 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora (MG), 2016. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/Eli%C3%A9zio-Moura-de-Sousa.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista (BA), v. 17, n. 30, p. 1-9, jul./dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 8 mar. 2025.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio (Org.). **Desafios do Sucesso Educacional no Brasil**. Juiz de Fora: CAEd/Obeduc, 2017a.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio (Org.). **Políticas Educacionais**: Série Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora (MG): CAEd/Fadepe, 2017b. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/07/Livro-POLITICAS-EDUCACIONAIS_Completo.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

TAVARES JÚNIOR, Fernando (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil**: Série Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora (MG): CAEd/Obeduc, 2018. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/01/Livro-RENDIMENTO-EDUCACIONAL-NO-BRASIL__Miolo-Capa.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. São Paulo: Unicef, 2018. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 8 dez. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Prezado(a) Aluno(a),

Este questionário é de grande relevância para a obtenção de dados para o desenvolvimento da dissertação intitulada: **A distorção idade-série no ensino médio da Escola Estadual Alfa, no município de Veredas/MG**. Este estudo é desenvolvido no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora. A dissertação analisa os casos de reprovação, abandono e evasão escolar. O pesquisador garante ao respondente do questionário (aluno) e ao seu responsável que suas informações serão usadas somente para este estudo.

Agradecemos sua participação.

Professor Rodrigo Carvalho Leite.

BLOCO 01: Sobre o aluno

Nome: _____

1. Idade:

- ☐ 14 anos.
- ☐ 15 anos .
- ☐ 16 anos.
- ☐ 17 anos.
- ☐ 18 anos.
- ☐ 19 anos.
- ☐ 20 anos ou mais.

2. Sexo:

- ☐ Masculino.
- ☐ Feminino.

() Outro: _____

3. Como você se identifica quanto à cor?

() Branca.

() Parda.

() Preta.

() Oriental.

() Outro: _____

4. Há quantos anos você estuda na E. E. Alfa?

() Menos de um ano.

() 1.

() 2.

() 3.

() 4.

() 5.

() 6.

() mais de 6 anos.

5. Qual série do ensino médio você está cursando?

() 1º ano.

() 2º ano.

() 3º ano.

6. Em qual turno você estuda?

() Manhã.

() Tarde.

() Noite.

BLOCO 02: Sua casa, família e escola

7. Em sua casa moram quantas pessoas, incluindo você?

- ☐ 1.
- ☐ 2.
- ☐ 3.
- ☐ 4.
- ☐ 5.
- ☐ 6.
- ☐ 7.
- ☐ 8 ou mais.

8. Qual é o valor conjunto da renda de todos os membros de sua família?

- ☐ Até um salário-mínimo (R\$1.412,00).
- ☐ De 1 a 2 salários-mínimos (R\$1.412,00 a R\$2.824,00).
- ☐ De 2 a 3 salários-mínimos (R\$2.824,00 a R\$4.236,00).
- ☐ De 3 a 4 salários-mínimos (R\$4.236,00 a R\$5.648,00).
- ☐ Acima de 4 salários mínimos (Acima de R\$5.648,00).

9. Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?

- ☐ Nunca estudou.
- ☐ De 1ª a 4ª série.
- ☐ De 5ª a 8ª série.
- ☐ Ensino médio.
- ☐ Superior.

10. Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?

- ☐ Nunca estudou.
- ☐ De 1ª a 4ª série.
- ☐ De 5ª a 8ª série.
- ☐ Ensino médio.
- ☐ Superior.

11. Em relação aos seus estudos, sua família:

- ☐) Acredita em meu potencial e me incentiva bastante.
- ☐) Indiferente.
- ☐) Não acredita em meu potencial e me incentiva a entrar no mercado de trabalho.
- ☐) Não acredita em meu potencial e não me incentiva a estudar.
- ☐) Outro: _____

12. Em relação a sua escola:

- ☐) Confio na escola e acredito que todos querem meu sucesso.
- ☐) Confio na escola, porém acredito que poderiam explorar mais minha potencialidade.
- ☐) Confio na escola, porém percebo o desinteresse de algumas pessoas em me ajudar.
- ☐) Não confio na escola e percebo o desinteresse das pessoas em me ajudar.
- ☐) Não confio na escola e percebo que muita coisa deve mudar para melhorar o ensino.
- ☐) Não confio na escola e se tivesse oportunidade, trocaria de escola.
- ☐) Outro: _____

BLOCO 03: Sua trajetória escolar

13. Você já foi reprovado?

- ☐) Sim.
- ☐) Não.

13.1. Se sim, marque quantas vezes foi reprovado:

- ☐) 1 Vez.
- ☐) 2 vezes.
- ☐) 3 vezes.
- ☐) 4 vezes ou mais.

14. Em qual(is) série(s) você foi reprovado?

- ☐ 1º ano do ensino fundamental.
- ☐ 2º ano do ensino fundamental.
- ☐ 3º ano do ensino fundamental.
- ☐ 4º ano do ensino fundamental.
- ☐ 5º ano do ensino fundamental.
- ☐ 6º ano do ensino fundamental.
- ☐ 7º ano do ensino fundamental.
- ☐ 8º ano do ensino fundamental.
- ☐ 9º ano do ensino fundamental.
- ☐ 1º ano do ensino médio.
- ☐ 2º ano do ensino médio.
- ☐ 3º ano do ensino médio.

15. Já abandonou os estudos?

- ☐ Sim. ☐ Não.

15.1. Se sim, qual foi o motivo? _____

16. O que mais contribuiu para sua reprovação ou evasão foi:

- ☐ Falta de interesse pelos estudos.
- ☐ Trabalho.
- ☐ Desinteresse pela escola.
- ☐ Pouco incentivo por parte dos professores.
- ☐ Falta de apoio de minha família.
- ☐ Outro: _____

17. Os professores poderiam ter feito alguma ação para evitar sua reprovação ou evasão?

- ☐ Sim, faltou interesse dos professores em me ajudar.
- ☐ Sim, os professores são muito exigentes e pouco compreensíveis.
- ☐ Não, faltou compromisso meu em obter a aprovação.
- ☐ Não, tive problemas pessoais que interferiram em minha vida escolar.
- ☐ Outro: _____

18. A Escola poderia ter feito alguma ação para evitar sua reprovação ou evasão?

- ☐ Sim, faltou interesse da escola em me ajudar.
- ☐ Sim, a escola é muito exigente e pouco compreensível.
- ☐ Não, faltou compromisso meu em obter a aprovação.
- ☐ Não, tive problemas pessoais que interferiram em minha vida escolar.
- ☐ Outro: _____

19. Qual é a sua opinião em relação à educação de jovens e adultos (EJA)?

- ☐ Não tenho interesse pela EJA, pois me sinto bem em minha sala de aula.
- ☐ Tenho interesse pela EJA, porém ainda não completei 18 anos de idade.
- ☐ Não tenho interesse pela EJA, pois acredito que o ensino regular é de melhor qualidade.
- ☐ Tenho interesse pela EJA, por ser mais fácil e mais rápido.
- ☐ Outro: _____

20. Minha trajetória escolar no ensino médio:

- ☐ É bem sólida e estou focado(a) em terminar os estudos.
- ☐ Estou um pouco desanimado(a), porém acredito que consigo terminar os estudos.
- ☐ Estou muito desanimado(a) e tenho receio em não conseguir concluir os estudos.
- ☐ Outro: _____

21. Quanto aos meus projetos de continuar os estudos:

- ☐ Estou focado e empenhado em prestar o Enem e ingressar na universidade.
- ☐ Estou focado e empenhado em fazer um curso técnico e ingressar no mercado de trabalho.
- ☐ Não tenho interesse em prosseguir os estudos, pois pretendo ingressar no mercado de trabalho.
- ☐ Outro: _____

BLOCO 04: Sala de aula e professores

22. Assinale com X as questões abaixo, de acordo com suas atitudes em sala de aula:

Ação:	Nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
Acompanho a matéria em sala de aula.				
Copio no caderno a matéria apresentada.				
Fico perdido na explicação do professor.				
Converso com os colegas durante a aula na explicação do professor.				
Realizo as atividades propostas em sala de aula pelos professores.				
Realizo as tarefas e trabalhos propostos pelos professores.				
Procurro manter o respeito com os colegas e professores.				
Procurro ajuda do professor ou dos colegas quando tenho dificuldade na matéria.				
Sinto desconforto em sala de aula por estar em atraso escolar em relação aos meus colegas.				

BLOCO 05: Avaliação escolar

23. Assinale com X as questões abaixo, baseado na avaliação escolar:

Ação:	Nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
Os professores avaliam o conteúdo conforme ministrado em sala de aula.				
Os professores ajudam os alunos a superarem as dificuldades de avaliação.				
Os professores explicam com clareza os critérios de avaliação.				
Os professores utilizam outros métodos de avaliação, além das provas.				
Os professores ameaçam tirar notas, caso não fique em silêncio, participando das aulas.				
A maioria dos pontos distribuídos no bimestre é através de provas e testes.				

BLOCO 06: Frequência escolar e busca ativa

24. Assinale com X as questões abaixo, baseado na frequência escolar e busca ativa:

Ação:	Nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
Os professores questionam e perguntam quando tenho muitas faltas.				
Já recebi o contato da escola pela busca ativa, quando me ausentei das aulas por um período longo.				
Já recebi o contato dos professores pela busca ativa, quando me ausentei das aulas por um período longo.				
A ação de busca ativa empenhada pela escola ou pelos professores foi muito importante para que eu retornasse à escola e prosseguisse com meus estudos.				

25. Assinale com X as questões abaixo, baseado na frequência escolar e busca ativa:

Ação:	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Considero a frequência escolar muito importante e acredito que se tivesse maior participação nas aulas, poderia ter evitado minha reprovação.				
A frequência física no ambiente escolar durante o período de pandemia contribuiu muito para minha reprovação ou evasão.				
Programas sociais de distribuição de renda de incentivo à frequência escolar seriam importantes para manter minha presença na escola.				

Obrigado por sua participação!!!

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA - ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



Esta entrevista é de grande relevância para a obtenção de dados para o desenvolvimento da Dissertação: **A distorção idade-série no ensino médio da Escola Estadual Alfa, no município de Veredas/MG**, desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Seu ponto de vista ajudará muito a entender essa questão, e você contribuirá para encontrarmos alternativas para a melhoria do desempenho escolar da instituição em que trabalha. Por isso, muito obrigado pela participação e espero que nossa entrevista seja muito produtiva.

Quebra Gelo: *Antes de começar, você tem alguma dúvida sobre o objetivo desta pesquisa? Qual é o seu nome? Sua formação e trajetória profissional? Sua experiência nessa escola: há quanto tempo atua como especialista? Já trabalhou como professora?*

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre a reprovação no ensino médio na escola. Há reprovação nessa etapa? Explique.
2. Se você acha que há muita reprovação, quais as razões? E quais as consequências?
3. Quanto à reprovação escolar, como você avalia essa prática?
4. Quais ações você tem desenvolvido a fim de amenizar as questões de reprovação?
5. Em relação à reprovação, como você avalia o entendimento dos professores sobre o tema? Quais disciplinas mais reprovam?
6. Gostaria que você falasse um pouco sobre a evasão e abandono no ensino médio na escola. Há abandono e evasão no ensino médio na escola? Explique.
7. Se você acha que há muita evasão e abandono, quais as razões? E quais as consequências?
8. Quais ações você tem desenvolvido a fim de amenizar as questões de evasão e abandono escolar?

9. Como você avalia a prática docente dos professores?
10. Quanto ao calendário de avaliações, como é feita a distribuição de pontos entre os professores?
11. Quanto aos critérios de avaliação e distribuição de pontos, há reclamações por parte dos alunos? Se sim, como são essas reclamações e como são analisadas?
12. Como é a participação e a colaboração dos professores quanto aos prazos de entrega do Diário Eletrônico Digital (DED), planilhas compartilhadas, relatórios, elaboração de provas e demais demandas pedagógicas?
13. Como é a participação e a colaboração dos professores quanto à gestão pedagógica?
14. Quanto à busca ativa realizada pela escola, como ela é feita? Tem surtido efeitos?
15. Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe pedagógica da escola, há um tratamento diferenciado aos alunos que apresentam distorção idade-série? Se sim, explique como é esse tratamento.
16. Para concluir, gostaria de saber como você avalia a escola de modo geral: Quais os aspectos positivos e os negativos? Quais propostas você sugere para que mudanças necessárias sejam implantadas na gestão administrativa e pedagógica da escola?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA - PROFESSOR**CAEd** UFJF

Esta entrevista é de grande relevância para a obtenção de dados para o desenvolvimento da Dissertação: **A distorção idade-série no ensino médio da Escola Estadual Alfa, no município de Veredas/MG**, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Seu ponto de vista ajudará muito a entender essa questão, e você contribuirá para encontrarmos alternativas para a melhoria do desempenho escolar da instituição em que trabalha. Por isso, muito obrigado pela participação e espero que nossa entrevista seja muito produtiva.

Quebra Gelo: *Antes de começar, você tem alguma dúvida sobre o objetivo desta pesquisa? Qual é o seu nome? Sua formação e trajetória profissional? Sua experiência nessa escola: há quanto tempo atua como professor? Já trabalhou em outra escola?*

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre a reprovação no ensino médio na escola. Há reprovação nessa etapa? Há reprovação na sua disciplina? Explique.
2. Qual é a sua opinião quanto à reprovação escolar?
3. Como você avalia o entendimento dos professores do ensino médio quanto à reprovação escolar?
4. No Conselho de Classe final, o resultado de aprovação ou reprovação de um aluno pode ser decido por você. Nesse caso, como procede?
5. Você já percebeu se na escola há evasão ou abandono escolar? Nesse caso, qual é a sua contribuição para evitar esse problema? Como procederia?
6. Você leciona em turmas que apresentam alunos em distorção idade-série? Esse problema prejudica seu trabalho de alguma forma? Justifique sua resposta.
7. Como você procede quando os alunos possuem elevado número de faltas?
8. Quais os procedimentos você adota para recuperar a aprendizagem dos alunos em distorção idade-série e como avaliá-los?
9. Quanto ao procedimento de avaliação dos alunos, como você os orienta sobre a distribuição de pontos?

10. Ainda a respeito das avaliações, você prioriza os aspectos qualitativos ou quantitativos? Explique melhor sua maneira de avaliação.
11. Como é a relação e o trabalho com as especialistas da escola?
12. Quanto à busca ativa realizada pela escola, como ela é realizada?
13. A busca ativa tem surtido efeitos? Explique.
14. Para concluir, gostaria de saber como você avalia a escola de modo geral: Quais os aspectos positivos e os negativos?
15. Que propostas você sugere para que mudanças necessárias sejam implantadas na gestão administrativa e pedagógica da escola?

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
ENTREVISTA PROFESSOR E ESPECIALISTA**



Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “A distorção idade-série no ensino médio da Escola Estadual Alfa, no município de Veredas/MG,” orientada pela Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a realização do Trabalho de Conclusão de curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, de Rodrigo Carvalho Leite, matrícula 102341466, denominado aqui como “Pesquisador”, responsável pelas entrevistas e autor do trabalho.

Nesta pesquisa, pretendemos fazer uma análise de um problema enfrentado pela Escola Estadual Alfa, no município de Veredas/MG, que é a distorção idade-série em turmas do ensino médio. Nesta pesquisa, pretendemos identificar e analisar as causas da distorção idade-série na Escola Estadual Alfa e propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar. Os objetivos específicos são três: i) descrever o caso de gestão, especificamente o fluxo escolar da Escola Estadual Alfa; ii) analisar as causas da distorção idade-série na Escola Estadual Alfa; iii) propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar e à distorção idade-série na Escola Estadual Alfa.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: uma entrevista semiestruturada a ser conduzida pelo pesquisador, em um local previamente agendado em comum acordo e que seja diferente do ambiente escolar. Será uma entrevista gravada, porém a identidade e os áudios não serão compartilhados em mídia, sendo de utilidade específica do trabalho. Esta pesquisa não envolve nenhum risco. A pesquisa pode ajudar a minimizar os casos de distorção idade-série na E.E. Alfa e regularizar o fluxo escolar.

Para participar deste estudo, você não terá qualquer custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano advindo das atividades realizadas nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou não. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer

participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 12 de agosto de 2024.

Assinatura do Pesquisador
Rodrigo Carvalho Leite

Assinatura do Participante

[_____] [nome por extenso]

Nome do Pesquisador Responsável: Rodrigo Carvalho Leite

Campus Universitário da UFJF: Faculdade de Educação

Faculdade/Departamento/Instituto: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)

CEP: 36.036-900

Fone: (32) 4009-9283

E-mail: rodrigoleite.mestrado2022@caed.ufjf.br

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS



Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “A distorção idade-série no ensino médio da Escola Estadual Alfa, no município de Veredas/MG.”

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a análise de um problema enfrentado pela Escola Estadual Alfa, no município de Veredas/MG, que é a distorção idade-série em turmas do ensino médio. Nesta pesquisa, pretendemos identificar e analisar as causas da distorção idade-série na Escola Estadual Veredas e propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar. Os objetivos específicos são três: i) descrever o caso de gestão, especificamente o fluxo escolar da Escola Estadual Alfa; ii) analisar as causas da distorção idade-série na Escola Estadual Alfa; iii) propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar e à distorção idade-série na Escola Estadual Alfa.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: responder de forma espontânea este questionário que procura compreender melhor sua trajetória escolar ao longo da Educação Básica. Esta pesquisa não tem nenhum risco. A pesquisa pode ajudar a propor ações que visem minimizar a distorção idade-série, regularizar o fluxo escolar e melhorar o atendimento escolar de toda a comunidade.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado

sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 12 de agosto de 2024.

Assinatura do Pesquisador
Rodrigo Carvalho Leite

Assinatura do Participante

[_____][nome por extenso]

Nome do Pesquisador Responsável: Rodrigo Carvalho Leite

Campus Universitário da UFJF: Faculdade de Educação

Faculdade/Departamento/Instituto: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)

CEP: 36.036-900

Fone: (32) 4009-9283

E-mail: rodrigoleite.mestrado2022@caed.ufjf.br

**APÊNDICE F TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
RESPONSÁVEIS (PAIS DE ALUNOS MENORES DE 18 ANOS)**



CAEd UFPA

O(A) aluno(a): _____,

sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A distorção idade-série no ensino médio da Escola Estadual Alfa, no município de Veredas/MG”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é um trabalho de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo pesquisador Rodrigo Carvalho Leite, servidor da E.E. Alfa. Nesta pesquisa, pretendemos identificar e analisar as causas da distorção idade-série na Escola Estadual Alfa e propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar. Os objetivos específicos são três: i) descrever o caso de gestão, especificamente o fluxo escolar da Escola Estadual Alfa; ii) analisar as causas da distorção idade-série na Escola Estadual Alfa; iii) propor ações para a redução dos problemas relacionados ao fluxo escolar e à distorção idade-série na Escola Estadual Alfa.

Caso você concorde com a participação do jovem adolescente, vamos fazer as seguintes atividades com ele: responder um questionário de 25 questões de forma on-line, pelo Google Formulários, no Laboratório de Informática da E.E. Alfa, com temas relacionados a sua trajetória escolar. Esta pesquisa não possui nenhum risco e pode ajudar a propor ações que visem minimizar a distorção idade-série, regularizar o fluxo escolar e melhorar o atendimento escolar a toda a comunidade.

Para participar desta pesquisa, o jovem adolescente sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o jovem adolescente tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo jovem adolescente poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não o deixar participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição

quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do jovem adolescente não será liberado sem a sua permissão. O jovem adolescente não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 12 de agosto de 2024.

Assinatura do Pesquisador

Rodrigo Carvalho Leite

Assinatura do Participante

[_____] [nome por extenso]

Nome do Pesquisador Responsável: Rodrigo Carvalho Leite

Campus Universitário da UFJF: Faculdade de Educação

Faculdade/Departamento/Instituto: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)

CEP: 36.036-900

Fone: (32) 4009-9283

E-mail: rodrigoleite.mestrado2022@caed.ufjf.br