

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JOSÉ JOÃO LOPES DOS SANTOS

**REPROVAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE RIBEIRÃO DAS NEVES - MG**

JUIZ DE FORA

2018

JOSÉ JOÃO LOPES DOS SANTOS

**REPROVAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE RIBEIRÃO DAS NEVES - MG**

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

Orientador: Prof. Dr. José Alcides Figueiredo Santos

JUIZ DE FORA

2018

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

Santos, José João Lopes dos.

Reprovação no primeiro ano do ensino médio em uma escola estadual de Ribeirão das Neves - MG / José João Lopes dos Santos. -- 2018.

106 f.

Orientador: José Alcides Figueiredo Santos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

1. Ensino Médio. 2. Reprovação Escolar. 3. Abandono Escolar. 4. Gestão Escolar. I. Santos, José Alcides Figueiredo, orient. II. Título.

JOSÉ JOÃO LOPES DOS SANTOS

**REPROVAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE RIBEIRÃO DAS NEVES - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: 26 de janeiro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. José Alcides Figueiredo Santos

Dr. Fernando Gaudereto Lamas

Drª. Vitória Fernanda Schettini de Andrade

Dedico esta dissertação a Deus meu suporte e inspirador. A minha linda e amada esposa Paula e meu querido filho João Marcelo pelo carinho, compreensão, incentivo e força nos momentos mais difíceis. A meu pai Joaquim (in memoriam) e minha mãe Etelvina pela honradez de caráter e por sempre me encaminhar com simplicidade e amor. A meus sogros Geraldo e Maria pelo cuidado e dedicação com meu filho, pela força e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A gratidão refrigera a alma e revigora forças, além de engrandecer o ser.

Sou grato primeiramente a Deus por me sustentar, inspirar, dar sabedoria nos momentos difíceis e restaurar minha vida a cada dia.

Quero agradecer especialmente a minha esposa Paula pelo incentivo no início da caminhada, pelo companheirismo durante o percurso, dando suporte e carinho, pela sabedoria e fé revigorando meu ânimo nos momentos mais difíceis e sobretudo, pelo amor que me faz renovar a esperança de vitória.

Ao meu filho João Marcelo por trazer alegria aos meus dias, pelo carinho revigorante, pela compreensão nas ausências, mesmo com tão tenra idade, pelos sorrisos que me tiravam atenção, mas refrigeravam minha alma e por dar sentido ao esforço de alcançar os objetivos de vida.

À minha família pelo apoio e suporte. Minha mãe querida, pelas orações, carinho e incentivo, meus sogros Geraldo e Maria pela força e colaboração, a meu cunhado Tiago e sobrinhos Cauã e Caíque pelo carinho e cuidado com meu filho.

Quero agradecer também aos colegas de curso pelo suporte e solidariedade. Em especial os companheiros fraternos Marcelo, Joubert, Vanderlei e Wander pelo companheirismo e amizade, tornando as estadas para Juiz de Fora mais agradáveis.

Ao meu orientador Professor Dr. José Alcides Figueiredo Santos pela ética e clareza na condução dos trabalhos.

À agente suporte acadêmico Mestra Priscila Campos Cunha, pela sensibilidade, carinho e dedicação à construção e correção do trabalho, sem esse suporte nada seria possível e, principalmente, pelo incentivo e compreensão nos momentos mais difíceis.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por proporcionar a oportunidade e manter os recursos para realização do curso.

À Universidade Federal de Juiz de Fora pela excelência e dedicação de seus profissionais, criando condições ímpares de aprendizado, tornando a experiência marcante e fazendo seu papel de fomentar ideias para solução na gestão da educação, contribuindo significativamente para educação pública.

Agradeço ainda a todos os amigos, colegas de trabalho e alunos que participaram deste trabalho, com seus depoimentos.

Fica decretado que, a partir deste
instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o
dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a
esperança.

(Thiago de Mello)

RESUMO

O estudo de caso que dá origem a esta dissertação analisou os fatores que influenciam nos altos índices de reprovação nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Alfa em Ribeirão das Neves, Minas Gerais. Para isso, buscou-se compreender o histórico da reprovação no Brasil e a legislação que normatizam essa modalidade de ensino. Procurou-se realizar um diagnóstico para elucidar os fatores que ocasionam as retenções e propor alternativas para melhoria da aprendizagem, impactando na diminuição dos índices de reprovação no primeiro ano do Ensino Médio. Os levantamentos realizados sobre a reprovação na Escola Estadual Alfa apontam para índices maiores que as reprovações no Estado de Minas Gerais e do Brasil, o que preocupa, considerando que os números da reprovação nessa série são bastante elevados. As pesquisas realizadas através de entrevistas semiestruturadas e análise documental buscaram verificar quais são os fatores que causam esses altos índices de reprovação e, posteriormente, foi criado um Plano de Ação Educacional para ajudar na tomada de decisão da gestão e, assim, diminuir a reprovação.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reprovação Escolar; Abandono Escolar.

ABSTRACT

The case study that gives rise to this dissertation analyzed the factors that influence the high failure rates in the first year classes of the High School of the Alpha State School in Ribeirão das Neves, Minas Gerais. For this, we sought to understand the history of reprobation in Brazil and the legislation that regulates this modality of teaching. A diagnosis was made to elucidate the factors that cause retention and to propose alternatives for improvement of learning, impacting on the decrease of failure rates in the first year of high school. The surveys carried out on the reproach at the Alpha State School point to higher indices than the disapprovals in the State of Minas Gerais and Brazil, which is of concern, considering that the numbers of failure in this series are quite high. The researches conducted through semi-structured interviews and documentary analysis sought to verify what are the factors that cause these high failure rates and, later, an Educational Action Plan was created to help in the management decision making and thus decrease the reprobation.

Keywords: High School; School Reproach; School Dropout.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema organizado por Portilho (2012) para melhor entendimento das “taxas de transição e de rendimento dos alunos calculado pelo INEP” 33

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Identificação dos participantes das entrevistas..... | 56 |
| Quadro 2: Institucionalização de grupo de trabalho para acompanhamento e gestão dos dados de reprovação e abandono escolar..... | 75 |
| Quadro 3: Reestruturação do processo de avaliação e recuperação da aprendizagem..... | 81 |
| Quadro 4: Estratégias para melhorar o rendimento de alunos com defasagem de aprendizagem..... | 86 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Taxa de Rendimento segundo indicadores do INEP- % de alunos reprovados, % de aluno em situação de abandono e % de alunos aprovados em escolas estaduais públicas que atendem ensino médio situadas em zona urbana no Brasil | 34 |
| Tabela 2: Taxa de Rendimento segundo indicadores do INEP- % de alunos reprovados, % de aluno em situação de abandono e % de alunos aprovados em escolas estaduais públicas, que atendem ensino médio, situadas em zona urbana no estado de Minas Gerais | 35 |
| Tabela 3: Taxa de Rendimento segundo indicadores do INEP- % de alunos reprovados, % de aluno em situação de abandono e % de alunos aprovados em escolas estaduais públicas, que atendem ensino médio, situadas em zona urbana do Município de Ribeirão das Neves | 37 |
| Tabela 4: Taxa de Rendimento segundo indicadores do INEP- % de alunos reprovados, % de aluno em situação de abandono e % de alunos aprovados no ensino médio da Escola Estadual Alfa | 39 |
| Tabela 5: Percentual de Alunos reprovados no primeiro ano do ensino médio, por disciplina no período de 2010 a 2016 | 57 |
| Tabela 6: Percentual de alunos reprovados no primeiro ano do ensino médio faltosos por mais sessenta dias consecutivos e que permaneceram faltosos até o final do ano letivo, no período o de 2010 a 2016..... | 63 |
| Tabela 7: Dados corrigidos por incorreção no registro de reprovados no primeiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual Alfa..... | 65 |
| Tabela 8: Dados corrigidos por incorreção no registro de reprovados no primeiro ano do ensino médio na Escola Estadual Alfa..... | 66 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAEd | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação |
| CEB | Conselho de Educação Básica |
| CENPEC | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Comunitária |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação |
| PAA | Programa de Aceleração da Aprendizagem |
| PAE | Plano de Ações Educacionais |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| ProEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SEE/MG | Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SIMADE | Sistema Mineiro de Administração Escolar |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1 A REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL ALFA EM RIBEIRÃO DAS NEVES - MG | 18 |
| 1.1 Panorama histórico do ensino médio no Brasil | 18 |
| 1.1.1 O Ensino Médio no Brasil a partir da década de 1970 | 19 |
| 1.1.2 Os avanços da constituição de 1988..... | 20 |
| 1.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | 22 |
| 1.1.4 Políticas Nacionais Relevantes para Estruturação do Ensino Médio | 23 |
| 1.2 A organização do ensino médio no Brasil | 28 |
| 1.2.1 A Organização do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais | 29 |
| 1.3 A legislação educacional que regulamenta o Sistema Mineiro de Educação | 30 |
| 1.4 Análise de dados de taxas de rendimentos no ensino médio no Brasil e em Minas Gerais | 30 |
| 1.5 A reprovação no primeiro ano do ensino médio na escola Alfa | 36 |
| 2 DIAGNÓSTICO DA REPROVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL ALFA DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO DAS NEVES | 43 |
| 2.1 Conceito e consequências da reprovação..... | 43 |
| 2.2 Reprovação: um problema crônico na educação brasileira..... | 48 |
| 2.3 Defasagem de aprendizagem | 52 |
| 2.4 Metodologia Aplicada à Pesquisa..... | 53 |
| 2.4.1 Tipo de pesquisa | 54 |
| 2.5 Reprovação no Primeiro Ano do Ensino Médio sob uma Perspectiva analítica..... | 57 |
| 3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): BUSCANDO CAMINHOS PARA INTERVIR NOS FATORES GERADORES DE ALTOS ÍNDICES DE REPROVAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO..... | 72 |
| 3.1 Estudo e acompanhamento dos índices de reprovação e abandono escolar | 73 |
| 3.2 Processo de avaliação interna e de recuperação de aprendizagem | 79 |
| 3.3 Diagnóstico e estratégias para melhorar o rendimento de alunos com defasagem de aprendizagem | 84 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 91 |
| REFERÊNCIAS..... | 93 |

| | |
|------------------------|-----------|
| APÊNDICES | 99 |
|------------------------|-----------|

INTRODUÇÃO

Analisando o histórico de reprovação escolar no Brasil, percebe-se que, nos anos de 1980, é configurada e enfaticamente questionada uma verdadeira cultura do fracasso escolar, alicerçada, sobretudo, numa prática indiscriminada de reprovações. Há também a introdução de mudanças na política educacional por parte de grupos mais progressistas em alguns estados, que, além de democratizarem o acesso à escola, visam ainda à qualidade do ensino. (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p.234).

Apesar de uma melhora, os índices de reprovação continuam altos, conforme dados do Censo Escolar em 2016 a reprovação no Ensino Médio no Brasil, considerando as escolas da rede pública era de 12,0 % e, especificamente, no 1º ano do Ensino Médio era de 17,3%. Acompanhando a seção histórica do Censo Escolar para rede pública de ensino, a partir de 2010, percebe-se que essa situação não tem se alterado muito, de 2010 a 2015 os índices de reprovação foram respectivamente de 13,5%, 14,2%, 13,2%, 12,8%, 13,2% e 12% no Ensino Médio, e especificamente no 1º ano do Ensino Médio foram de 18,1%, 19%, 17,7%, 17,6%, 18,1% e 17,7% respectivamente. Mesmo percebendo que existe uma mudança na cultura da repetência na educação brasileira, ainda existem muitos resquícios dessa prática, isso pode ser observado nos conselhos de classes das escolas e numa perspectiva de punição à falta de compromisso dos alunos. Trabalho como professor de matemática na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais há mais de 24 anos, sendo que, há mais de 11 anos, período de 2004 a 2015, dessa trajetória, atuei como diretor escolar na Escola Estadual Alfa, onde atualmente exerço novamente a função de professor de matemática. Esta escola atende por ano, aproximadamente 1.800 alunos, dos anos finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio. Ela está situada na região central do Município de Ribeirão das Neves, que fica na região metropolitana de Belo Horizonte. Por esta razão atende a alunos de vários bairros da região sendo considerada uma escola de referência no município.

O presente trabalho pretende envidar esforços para elucidar e apontar possíveis respostas para a seguinte questão: Quais são os fatores que influenciam nos altos índices de reprovação nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Alfa, localizada no Município de Ribeirão das Neves? O trabalho

será fundamentado na análise dos dados dos resultados internos da Escola Estadual Alfa, dos resultados das escolas estaduais do município, a qual a escola pertence e dos resultados do Estado de Minas Gerais referentes à aprovação, aprovação parcial, reprovação e evasão, distorção idade-série, dando maior ênfase aos resultados de reprovação na série/ano, fazendo um recorte específico no 1º ano do Ensino Médio. Com relação aos resultados da escola, a investigação fez a análise da reprovação por conteúdo curricular e se o aluno é repetente por mais de uma vez na série. A pesquisa foi realizada com os registros oficiais da escola e também através de entrevistas, procurando fazer levantamento das condições sociais dos alunos, das ações de gestão nos anos anteriores, do perfil dos professores e do funcionamento do conselho de classe. Outro ponto a ser analisado é o índice de reprovados entre os alunos que a escola recebe no 1º ano do Ensino Médio oriundos de outras escolas e dos alunos que são do próprio fluxo da escola.

Nas observações iniciais do problema apresentado, posso pressupor que ele acontece por diversos fatores, tais como: grande número de disciplinas, que muitas vezes se apresentam de forma totalmente isolada e distante da realidade do aluno; defasagem muito grande que os alunos trazem das séries anteriores, sobretudo, das disciplinas ligadas às exatas; grande rotatividade de professores e também problemas com absenteísmo do professor, que em algumas disciplinas não é possível substituir; pouco apoio das famílias à vida escolar dos filhos, que são praticamente emancipados quando chegam ao Ensino Médio; pouca perspectiva do jovem com o ensino médio, que não apresenta uma definição clara da sua função na vida futura deles.

Partindo da minha experiência como gestor, por mais de 11 anos na escola pesquisada, percebo sérios problemas relativos ao Ensino Médio, vários deles elencados no parágrafo anterior. Mas um deles tem especial destaque e desperta grande preocupação, que são os altos índices de reprovação. Sobretudo no Ensino Médio, com maior relevância para 1º ano dessa etapa de escolarização. Os altos índices de reprovação vêm se repetindo ano após ano. Durante esses 11 anos à frente da gestão, esse incômodo me acompanhou e pude observar várias tentativas de modificar essa realidade, mas com pouca eficácia, sobretudo, em relação ao 1º ano do Ensino Médio. Esse fato me despertou o interesse em pesquisar e tentar buscar alternativas para amenizar essa situação na escola, bem como contribuir

para o sistema mineiro de educação, visto que esse retrato se repete em Minas Gerais como um todo.

Considerando os números de repetência na escola analisada neste estudo é ainda mais relevante se considerada a legislação para aprovação no Estado de Minas Gerais. A resolução SEE/MG nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais determina em seu Art. 75 “Poderá beneficiar-se da progressão parcial, em até 3 (três) Componentes Curriculares, o aluno que não tiver consolidado as competências básicas exigidas e que apresentar dificuldades a serem resolvidas no ano subsequente”. (Resolução SEE/MG nº 2.197/2012). Portanto, o aluno para ser reprovado na série/ano terá que apresentar resultados abaixo da média, para promoção, em quatro ou mais componentes curriculares, podendo prosseguir os estudos, em progressão parcial, se não conseguir aprovação em até três conteúdos. Se comparada com a legislação dos anos 1980, que não permitia essa possibilidade, o número de reprovações nos dias atuais seria muito maior que os apresentados pelas estatísticas, considerando que o aluno é promovido para série/ano seguinte mesmo reprovado parcialmente em três componentes curriculares.

O objetivo deste trabalho é investigar e analisar os fatores que influenciam nos altos índices de reprovação nas turmas de 1º ano do Ensino Médio da escola Estadual Alfa, do Município de Ribeirão das Neves, buscando compreender esses fatores para apontar possíveis encaminhamentos para amenizar os índices e criar estratégias pedagógicas e de gestão para melhorar o aproveitamento nessa série.

Tendo sido esse cenário apresentado, o trabalho visa contextualizar as análises dos dados da escola, apresentando no capítulo 1 um panorama histórico do Ensino Médio no Brasil. Serão apresentadas políticas públicas de organização e fomento para melhoria da qualidade do Ensino Médio, a legislação do Estado de Minas Gerais que regulamenta a promoção ou não do aluno para série/ano do Ensino Médio, assim como dados sobre o aproveitamento (aprovação, reprovação, abandono) no Brasil, em Minas Gerais, e no Município de Ribeirão das Neves, em que está inserida a escola pesquisada. Por fim, será pormenorizado o caso de gestão, buscando evidenciar o problema dos altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio na escola pesquisada.

No capítulo 2, o processo analítico foi feito através de coleta de dados bibliográficos, de campo e documental. O registro documental da escola forneceu dados importantes para pesquisa, tais como: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, Livros de registro de atas de reunião de conselho de classe e de reunião de pais, bem como dados de alunos do Simade¹ dos anos de 2010 a 2016. Outra fonte documental importante utilizada foi a legislação estadual que regulamentou o Ensino Médio vigente de 2010 até 2017, resolução SEE/MG nº 521/2004, resolução SEE/MG nº 2197/2012.

Para pesquisa de campo foi escolhido como instrumento a entrevista semiestruturada para colher informações de alunos, professor, gestor e supervisor pedagógico com o intuito de analisar as percepções de cada ator sobre fatores que levam a Escola Alfa a apresentar altos índices de reprovação no Ensino Médio.

O referencial teórico utilizado teve a contribuição de vários autores que reforçam as hipóteses empíricas levantadas durante a minha atuação como gestor escolar na Escola Alfa. Merecem destaque nesta pesquisa, entre outros, Ribeiro (1991), Klein e Ribeiro (1991) que analisaram os impactos nas políticas públicas educacionais causadas por dados equivocados de fluxo utilizados pelo MEC na década de 1980. Guerreiro (2012) Castro (2012); Paro (2001); Torres (2004); Goulart *et al.* (2006); Gloria e Mafra (2004) Jacomini (2009); Barros (2017); Klein (2006) que abordam temas correlacionando o desempenho escolar aos níveis socioeconômicos aos quais os alunos pertencem.

Por fim, no capítulo 3 são apontadas algumas possíveis soluções para o problema através de um Plano de Ações Educacionais (PAE) apresentando alternativas de gestão e de condução didática da situação tanto para escola quanto para o Estado de Minas Gerais, que provavelmente encontrará escolas com características similares, podendo auxiliar na gestão de políticas voltadas à solução dos problemas de repetência no 1º ano do Ensino Médio.

¹ O Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) criado pela Resolução SEEMG 1180/2008 é uma ferramenta de gestão para as escolas, desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, e permite a coleta de dados educacionais de toda a rede mineira, subsidiando a formulação de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação no Estado.

1 A REPROVAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL ALFA EM RIBEIRÃO DAS NEVES – MG

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o caso de gestão relacionado aos fatores que influenciam/interferem nos altos índices de reprovação nas turmas de 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Alfa, no Município de Ribeirão das Neves. Inicialmente, busca-se apresentar uma contextualização histórica do Ensino Médio no Brasil. Em seguida, apresenta-se um panorama dos índices de aprovação, reprovação e abandono na educação brasileira, mineira e do Município de Ribeirão das Neves, focando no Ensino Médio, modalidade de ensino enfatizada neste estudo. Depois, pretende-se referenciar a legislação que regulamenta a promoção do aluno a série/ano seguinte, principalmente do Estado de Minas Gerais que é o responsável pelo sistema de ensino da escola em questão.

Por fim, apresentar o caso de gestão da escola, mostrando dados que evidenciam os altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio o que me instigou a estudar o caso e aprofundar acerca dos fatores que influenciam/interferem nesses altos índices e encaminhar proposta para minimizar essa preocupante realidade da Escola Estadual Alfa.

1.1 Panorama histórico do ensino médio no Brasil

No seu desenho atual, o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, que também engloba a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com nove anos de duração. Além da Constituição, os documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme Queiroz *et al.* (2010, p. 3) “é papel da educação básica a garantia da formação comum indispensável para o exercício da cidadania, a todos os brasileiros, e fornecimento dos meios para a progressão no trabalho e nos estudos posteriores”. Esse papel de formação cidadã não é tarefa fácil, principalmente para uma sociedade com graves desigualdades sociais, e o papel do Ensino Médio está sempre na dicotomia da formação propedêutica, voltada para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a entrada no Ensino Superior e a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, que está sempre mais próximo das camadas mais populares. Essa dicotomia existente no Ensino Médio, que

sempre permeou esta etapa da educação, desde a sua criação, reforça as desigualdades sociais e econômicas, visto que as camadas populares são geralmente empurradas para uma formação voltada ao mercado de trabalho, até mesmo por uma questão de sobrevivência. Enquanto as classes mais abastadas seguem a formação propedêutica, que prepara para entrada no Ensino Superior, aumentando as desigualdades. Em meio a isso, o desejo social por um cidadão crítico, que possa definir suas escolhas com autonomia, fica cada vez mais distante, sobretudo, reforçam os mecanismos geradores dessas desigualdades sociais e econômicas.

1.1.1 O Ensino Médio no Brasil a partir da década de 1970

A lei nº 5.692/71 que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus mudou a organização do ensino, criando o primeiro grau com oito anos de duração, englobando o antigo primário e ginásio, ao passo que o denominado colegial foi transformado em segundo grau, cuja duração era de três anos. A lei não menciona a abolição do exame de admissão. Segundo essa mesma lei, as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico com quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, três anos. A lei 7.044 de 1982 fez mudanças significativas na lei 5692/71 inclusive relativas ao 2º grau. Dentre as mudanças destaco: o objetivo geral que era proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania; além da mudança de nomenclatura, visto que, o primeiro grau, passou a ser chamado Ensino Primário e o segundo grau, Ensino Médio; e, ainda, reforçou a obrigatoriedade do ensino da língua nacional (Art. 1º).

O currículo passou a ter núcleo comum e parte diversificada, incluindo formação para o trabalho (Art. 4). Habilitações profissionais poderiam ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas (Art. 6). Revogou a matrícula por disciplina e a utilização de aproveitamento de estudos para o curso superior (Art. 23) (BRASIL, 1982). Essas mudanças na legislação trouxeram modestos avanços na organização escolar do Ensino Médio, refletindo principalmente na criação de cursos profissionalizantes por entidades ligadas à iniciativa privada, principalmente o sistema S, representado por SENAI,

SESI, SENAC. Mas, a escola pública continuou com falta de recursos necessários à expansão da demanda por Ensino Médio, acarretando déficit de vagas, e para os alunos que chegavam ao Ensino Médio eram observadas altas taxas de evasão e repetência. Com os movimentos pela redemocratização do país, também cresceram as discussões em torno da melhoria das condições educacionais no Brasil, isso ficaria evidenciado nas mudanças garantidas na constituição cidadã de 1988, que serão abordadas a seguir.

1.1.2 Os avanços da constituição de 1988

Com a Constituição Federal de 1988 aconteceram mudanças significativas na educação pública brasileira, tais como a garantia do direito subjetivo à educação. Essas mudanças trouxeram novas perspectivas para a educação no que tange à gratuidade, à universalização e à formação cidadã, o Ensino Médio aparece dentro das políticas públicas como nunca antes mencionado. Conforme Oliveira (1999):

A declaração do Direito à Educação aparece no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição”, onde pela primeira vez em nossa história Constitucional explicita-se a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, com primazia, a educação. No artigo 205, afirma-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família.” No Art. 206, especifica-se que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. Acontece uma grande inovação na formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o ensino médio, tratada nas Constituições anteriores como exceção. O artigo 208 que trata do Direito à Educação reforça os avanços legais com relação ao ensino médio quando define que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. (OLIVEIRA, 1999, p. 61b - 62a)

Os pontos destacados pela autora mostram a nova dimensão do Ensino Médio na Educação Básica, essa etapa de ensino ganha novas configurações passando a ter garantia de gratuidade, fortalecendo a educação pública. Estas mudanças trouxeram um novo alento às camadas mais populares, que encontravam muitas dificuldades, até mesmo para ingressar no ensino secundário. A partir daí houve um crescimento substancial nas matrículas no Ensino Médio público.

O Ensino Médio ganha notoriedade, seguindo uma tendência mundial das políticas públicas de gratuidade e progressiva universalização dessa modalidade de ensino, segundo Oliveira:

No inciso II, retoma-se um aspecto importante do texto de 1934, que aponta a perspectiva de “progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio”. Este dispositivo reequacionou o debate sobre esse nível de ensino para além da polaridade ensino propedêutico x profissional. A ideia era ampliar o período de gratuidade/obrigatoriedade, tornando-o parte do Direito à Educação. É a tendência mundial, decorrente do aumento dos requisitos formais de escolarização para um processo produtivo crescentemente automatizado. Praticamente todos os países desenvolvidos universalizaram o ensino médio ou estão em via de fazê-lo. (OLIVEIRA, 1999, p.62 b).

Apesar das mudanças proporcionadas pela legislação, o Ensino Médio ainda não conseguiu os avanços desejados pelos dispositivos da constituição cidadã de 1988, os investimentos para uma educação pública de qualidade não aconteceram na medida necessária. Mesmo com a criação de muitos dispositivos para a organização e normatização do Ensino Médio, que aprofundaremos um pouco mais adiante, esta etapa de ensino se tornou sem identidade, ficando ainda na maior parte do tempo na “velha” dicotomia entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. O que inclusive não era, na maioria das vezes, esta dicotomia assumida com clareza, causando uma instabilidade de decisão das instituições de ensino na estruturação de seus Projetos Políticos Pedagógicos. Estas questões contribuíram significativamente para a falta de identidade do Ensino Médio, que tem sido um ponto muito discutido na sociedade. A desejada universalização do Ensino Médio também está longe de ser concretizada, existe uma grande distorção idade-série, causada pela reprovação e evasão escolar.

Na contramão dos esforços para universalização do Ensino Médio, a Emenda Constitucional nº 14, de 1996 deu uma nova redação ao inciso I do Artigo 208 da constituição que ficou com a seguinte redação “II - progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996). Essa mudança restringiu significativamente a abrangência dada anteriormente pela constituição, diminuindo a intensidade dos investimentos necessários à universalização do Ensino Médio. A redação da emenda Constitucional nº 14 quando traz na sua redação a “progressiva Universalização do ensino médio gratuito”, não trouxe os avanços necessários para essa modalidade de ensino, pois as políticas públicas foram encaminhadas de forma gradual e, muitas vezes, lenta, bem aquém do desejado. Como existia na lei a obrigatoriedade da universalização do Ensino Fundamental, a prioridade de recurso foi para essa etapa de ensino, deixando à margem o Ensino Médio que exigia somente a progressiva universalização.

1.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Muitas discussões foram feitas até a criação de novas diretrizes para a Educação Básica regimentadas pela Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com a LDB muda também a nomenclatura das modalidades de ensino, o antigo primeiro grau passa a ser chamado de Ensino Fundamental e o segundo grau, de Ensino Médio.

As mudanças proporcionadas pela Constituição cidadã de 1988 não se restringem apenas à garantia do acesso à educação, mas também à garantia da qualidade do ensino, desse modo, de acordo com esse documento, em seu Artigo 205, é objetivo da educação no país garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Com as mudanças política, social e econômica da sociedade brasileira e a crescente necessidade da formação básica voltada para o mercado de trabalho, o Ensino Médio passou a ter uma função menos tecnicista, passando a ter uma formação geral.

Alinhada com essa necessidade, a LDB preconiza no seu artigo 35 as finalidades do Ensino Médio no Brasil:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Os elementos preconizados pela LDB a respeito das finalidades do Ensino Médio trouxeram ganhos para criação de políticas públicas, para estruturação e organização curricular, avanços na formulação de propostas político-pedagógicas voltadas para formação cidadã. Entretanto, combina-se de forma contraditória a massificação do ensino proporcionada pela universalização do Ensino Fundamental, a precarização do ensino ocasionado pela falta de investimentos e a crescente

demanda por vagas no Ensino Médio. Os alunos chegam com grande defasagem de aprendizagem, a qualidade necessária para alcançar as finalidades propostas pela LDB foram ficando cada vez mais distantes. Conforme Carneiro (2012) enfatiza:

O Ensino Médio, tal qual existe como forma de educação escolar hoje, é disponibilizado fora dos parâmetros da legislação (LDB), seja porque não atende, nem por aproximação, o conjunto de princípios, finalidades, objetivos, diretrizes e características que lhe são atribuídas pelos artigos 3º, 4º, 22, 23, 26, 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seja porque os gestores dos sistemas de ensino desfoam o atendimento às *necessidades básicas de aprendizagem dos alunos (Jomtien, 1990)*, sobrepondo-lhes impulsos normativos circunstanciais plantados em *marketing* político de ocasião. (CARNEIRO, 2012, p. 17)

Isso é revelado pelos altos índices de reprovação e evasão escolar nessa modalidade de ensino, muitas vezes, provocadas por essa dualidade de baixo desempenho do aluno nas disciplinas e a falta de investimentos no Ensino Médio. Mas, os avanços aconteceram, apesar das descontinuidades das políticas públicas, que hora avançam, hora retrocedem no que se refere à melhoria da educação pública. Conforme Carneiro (2015):

A determinação política da educação básica (LDB, Art. 4º, I), com uma escolarização de alto padrão de qualidade (LDB, Art. 3º, IX) recebe, do Estado Brasileiro, uma atenção especial em relação aos meios de financeiros para assegurar a realização de tal desiderato. Esta a origem da existência de recursos vinculados à educação (CF, Art. 212 e LDB, Art. 69). Os cuidados vão desde a identificação da origem dos Recursos (Fundeb), até as formas de sua aplicação através do conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (LDB, Art. 70). Ainda, para uma ação equilibrada dos vários de administração pública no âmbito da educação, a CF (Art. 211, § 1º) e a LDB (Art. 9º, III) estabelecem a ocorrência de ação supletiva e redistributiva por parte da União Federal, em favor dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a exigência de conselhos para controle político e social da aplicação dos recursos (Decreto 6253/07, Art.10). (CARNEIRO, 2015, p. 67)

A partir da constituição e da LDB foram criadas políticas públicas que buscaram estruturar o Ensino Médio. Trataremos de algumas delas, que para este estudo foram consideradas as mais relevantes.

1.1.4 Políticas Nacionais Relevantes para Estruturação do Ensino Médio

Foram criadas várias políticas de fomento à estruturação do Ensino Médio, uma delas foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º

14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264 de junho de 1997. Os documentos orientadores do MEC apontam que “a maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país, ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação.” (BRASIL, 1997).

O FUNDEF foi extremamente importante para o financiamento da educação, mas com a priorização do Ensino Fundamental, o Ensino Médio não conseguiu os recursos necessários para sua ampliação e pretendida universalização. Como os investimentos não atenderam às demandas da crescente ampliação, o que aconteceu foi uma precarização do Ensino Médio, que absorveu a crescente demanda da universalização do Ensino Fundamental, de maneira desestruturada, com pouco investimento em infraestrutura adequada, superlotação de salas de aula, número alto de atendimento no noturno, pouco investimento na formação de docentes, acarretando um déficit de professores nessa modalidade de ensino. Essa precarização gerou vários problemas para o Ensino Médio, entre eles, os altos índices de evasão e reprovação e a baixa qualidade na formação geral do aluno.

Com a necessidade de políticas que garantam mudanças qualitativas para o Ensino Médio vem acontecendo, nos últimos anos, muitos movimentos por parte dos governos para que esse objetivo seja alcançado. O Conselho Nacional de Educação – baseado no Parecer CEB nº 15/98 – aprovou a Resolução CEB nº 3 de 26/6/98, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM). Essa resolução definiu princípios, fundamentos e procedimentos a serem usados pelas escolas de Ensino Médio na organização pedagógica e curricular, em busca de uma educação vinculada ao mundo do trabalho e a prática social para o exercício da cidadania, sobretudo, os de interesse social, ao respeito ao bem comum, ao fortalecimento de família e solidariedade humana (BRASIL, 1998).

Outro documento importante para estruturação do Ensino Médio são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs) lançados em 1999. Os PCNs tiveram uma forte influência na formulação de propostas curriculares tanto dos sistemas de ensino, das escolas e principalmente do professor, que na medida em que se apropriava dos documentos, passou a usá-lo como norteador de suas práticas relacionadas ao currículo.

Vale mencionar também o Plano Nacional da Educação (PNE), estabelecido em 2001 (lei n. 10.172), com base no qual foram definidas, em termos legais, diversas metas a serem atingidas no Ensino Médio até 2011. Muitas dessas metas não foram cumpridas, como, por exemplo, atender a demanda de Ensino Médio, em 100%, no término da vigência do plano; melhorar o aproveitamento de forma que atingissem níveis satisfatórios de desempenho na escala de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Contudo, as avaliações que medem os níveis de proficiências, continuaram mostrando índices baixos de desempenho. Outra meta era “reduzir, em 5% ao ano, durante a vigência do plano, a repetência e a evasão” (BRASIL, 2001), e esses índices continuam muito altos. Além disso, “assegurar que todos os professores do Ensino Médio possuíssem diploma de nível superior” (BRASIL, 2001), mas, o déficit de formação no Ensino Médio continuou alto. Outra meta era a melhoria da infraestrutura das escolas, apesar dos investimentos, a maioria das escolas ainda está muito aquém do desejável. O não cumprimento das metas do PNE mostra que, sem investimento, as mudanças almejadas para a educação mesmo estando regulamentadas em lei dificilmente se tornam realidade. Posteriormente, daremos continuidade a esse assunto, abordaremos o PNE 2014-2024, que também trouxe metas para o Ensino Médio. As ações governamentais permaneceram na busca por políticas educacionais para atender à demanda crescente pelo Ensino Médio, sobretudo em decorrência da universalização do Ensino Fundamental.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009. Conforme Moehlecke (2012):

O FUNDEB, ao garantir um financiamento específico para todas as etapas da educação básica, inclusive o ensino médio, de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, pode representar uma nova possibilidade de expansão desse nível, em direção à sua universalização. Entre as outras ações do PDE, mencionam-se o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do decreto n. 6.302/07, que visa fomentar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, permitindo a inserção profissional no mercado de trabalho, com estágio supervisionado, e fortalecer as redes estaduais de ensino na oferta de educação profissional

de nível médio, por meio de um programa de assistência técnica e de financiamento. (MOEHLECKE, 2012, p 44).

A criação do FUNDEB possibilitou investimentos no Ensino Médio que antes eram garantidos apenas ao Ensino Fundamental, tais como merenda escolar, livros didáticos, capacitação para professores, entre outros. Além disso, fomentou novos programas voltados especificamente para essa modalidade de ensino, como a formação profissional integrada ao Ensino Médio, financiamento aos sistemas de ensino para inovação curricular, criação de programas de profissionais da educação.

Com a emenda constitucional nº 59 de 2009, o inciso I do artigo 208 da constituição passou a ter a seguinte redação “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009). Com isso, a Educação Básica passa a abranger o Ensino Médio, tornando-o inclusive obrigatório, e garante também a gratuidade a aqueles que não conseguiram concluir no tempo adequado.

As novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio no Brasil foram aprovadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) em maio de 2011. Conforme Moehleke (2012), foram apresentadas como atualização das diretrizes de 1998, que se fizeram necessárias, devido às mudanças na legislação do Ensino Médio, baseadas também nas transformações da sociedade brasileira, no mundo do trabalho e no Ensino Médio. As diretrizes ampliaram o debate das especificidades do Ensino Médio no país e também das políticas curriculares. Algumas outras ações importantes do Ministério da Educação (MEC) para a melhoria do Ensino médio foram fomentadas. Uma destas ações foi o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (ProEMI), instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Conforme documentos orientadores do MEC:

O ProEMI representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. (BRASIL, 2013).

Neste primeiro momento, duas ações estratégicas foram articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do:

Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI que é a estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio com foco na formação humana integral, buscando materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

O programa, conforme suas diretrizes, tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público. O ProEMI foi aproveitado por sistemas de ensinos de vários estados brasileiros que aderiram à proposta, aproveitando os recursos disponibilizados pelo programa, incentivando as escolas a participar e criar seus planos de ação para inovação curricular.

Dando continuidade às ações voltadas ao Ensino Médio podemos destacar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.

A meta do PNE que trata especificamente do Ensino médio é a Meta 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014). Segundo a Lei Federal 13.005 (2014), essa meta elenca várias estratégias para melhoria do Ensino Médio, que pretende fortalecer o pacto federativo na implantação dos direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio; fomentar programas e ações de correção de fluxo de forma a reposicionar o aluno no ciclo escolar compatível com sua idade; fomentar a expansão de matrícula gratuita de Ensino Médio Integrado à educação profissional, entre outras. Fazendo um paralelo entre o PNE anterior e o atual, podemos perceber que várias metas se repetiram, evidenciando que as metas pactuadas no PNE 2001 – 2010 não foram alcançadas ou foram alcançadas parcialmente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em construção, pretende subsidiar os sistemas de ensino, na construção de currículos, configurando uma parte que deve ser observada de forma comum em todo o país e outra que fica a cargo da diversidade de cada sistema. Na sua segunda versão a BNCC apresenta finalidades, dimensões e eixos de formação do Ensino Médio e precisa discutir qual o papel desta fase do ensino na formação dos sujeitos até aqui caracterizados, lembrando que não se trata de uma etapa escolar independente das anteriores, mas complementar a elas.

Mesmo com todas essas estratégias os indicadores e índices escolares de acompanhamento do Ensino Médio não têm mostrado grandes avanços positivos. Um dos grandes desafios do ensino médio é resolver o grave problema da reprovação, que é o foco deste trabalho.

1.2 A organização do ensino médio no Brasil

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, baseado na LDB, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, deve assegurar função formativa para todos os estudantes. Podendo ser organizado de diversas formas: séries anuais, períodos semestrais, grupos não seriados com base na idade ou competências, bem como outros critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A resolução nº 2/2012 do CNE define no seu art.14 que o Ensino Médio Regular deve ter duração mínima de três anos, com carga horária mínima de 2.400 horas, distribuídos em carga anual de 200 dias e 800 horas no mínimo. Quando em regime de tempo integral deve ter no mínimo 7 horas diária. Já o Ensino Médio Regular Noturno pode ampliar a duração para mais de três anos e ter carga horária diária menor ou manter os mesmos três anos incluindo atividades não presenciais que equivalham até 20% da carga horária diária, garantindo no mínimo as 2.400 horas para o curso (BRASIL, 2012). Atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação na forma integrada com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de 3.200 horas, no Ensino Médio Regular Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

A resolução nº 2/2012 do CNE preconiza no seu art.19 parágrafo único que os componentes curriculares devem ser distribuídos da seguinte maneira: Área de Linguagens abrangendo Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte e Educação Física. Área de Matemática. Área das Ciências da Natureza abarcando Biologia; Física e Química. E por fim, área das Ciências Humanas encampando as disciplinas de História; Geografia; Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2012). Os componentes curriculares que integram áreas de conhecimento podem ser tratados como disciplinas ou como

unidades de estudos de forma modular. Devem garantir conteúdos de forma integrada, interdisciplinar e desenvolvimento de temas transversais, tanto a base nacional comum, quanto a parte diversificada devem oferecer atividades que permitam itinerários formativos opcionais e diversificados, a fim de responder de maneira mais eficiente à heterogeneidade e à pluralidade de condições do jovem nessa fase de sua formação (BRASIL, 2012).

1.2.1 A Organização do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais

No Estado de Minas Gerais o Ensino Médio está organizado conforme a Resolução SEE N° 2.742, de 22 de janeiro de 2015, que dispõe sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Em seu artigo 1 estabelece: “O ensino médio, etapa conclusiva da Educação Básica, terá duração de 3 (três) anos, com carga horária anual de 833 horas e 20 minutos, totalizando 2.500 horas”. Também faz parte da normatização do Ensino Médio no Estado a resolução SEE MG 2.197, de 26 de outubro de 2012 que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. A seção II trata do Ensino Médio e afirma que essa é a etapa conclusiva da educação básica, e tem por finalidade a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, a preparação básica para o trabalho e cidadania, formação ética e desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico, além de assegurar a transição harmoniosa dos alunos do Ensino Fundamental. (MINAS GERAIS, 2012).

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio estão divididos por áreas do conhecimento da seguinte forma: Linguagens – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Materna para populações indígenas, Arte e Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química; Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. (MINAS GERAIS, 2012). A grade curricular, portanto, é composta de 13 componentes curriculares divididos em 25 módulos aula/semanais.

1.3 A legislação educacional que regulamenta o sistema mineiro de educação

O Estado de Minas Gerais regulamenta seu sistema de ensino através de resoluções, que orientam as ações e subsidiam as escolas na formulação do regimento escolar, documentos que normatizam toda a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição. A partir da década de 1990 essas resoluções vêm sendo editadas pelos governos, sempre presentes como ferramenta de gestão do sistema de ensino, trazendo o arcabouço das correntes políticas de cada período governamental, funcionando como suporte às mudanças desejadas por esses grupos políticos no sistema de ensino.

As condições para aprovação, reprovação e progressão parcial também são tratadas nessas resoluções. A resolução SEE/MG nº 6906/1992 facultava a escola a adoção de progressão parcial (aprovado com dependência) em uma ou duas disciplinas, a partir da 7ª série do Ensino Fundamental, incluído o Ensino Médio, portanto nas escolas que adotavam esse sistema, o aluno seria reprovado se tivesse desempenho abaixo da média em duas ou três disciplinas dependendo da adoção do regime de progressão pela unidade de ensino (MINAS GERAIS, 1992).

Conforme Almeida (2012), no período de 1992 a 1995, no Estado de Minas Gerais, foram adotados vários programas de aceleração de estudos, com o intuito de correção de fluxo escolar, para diminuição das distorções de idade-série. “Programa de Aceleração da Aprendizagem” (PAA) para atendimento aos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, o qual foi estendido em mais três projetos, “Projeto Travessia” destinado à conclusão da mesma etapa, “Acertando o Passo”, para a segunda etapa do ensino fundamental e “A Caminho da Cidadania” para o ensino médio (PEDROSA E SANFELICE, *apud* ALMEIDA, 2012, p. 28). Para os alunos atingidos por esses projetos, só eram reprovados por infrequência superior a 25% da carga horária prevista para cada período. Nesse mesmo período, esteve em vigor a resolução 7762/95 que previa progressão parcial em até dois conteúdos, de forma obrigatória para todas as escolas estaduais, portanto, os alunos do Ensino Médio eram reprovados se tivessem média insuficiente em mais de duas disciplinas. Essa resolução trazia também a possibilidade dos alunos reprovados no último ano do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, em no máximo dois conteúdos, matricularem-se para cursar apenas essas disciplinas (MINAS GERAIS, 1995).

A Resolução 8086/97, que vigorou em 1998 e 1999 previa progressão continuada para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, progressão parcial em até três disciplinas, na modalidade de estudos suplementares realizados por meio de orientação de estudos ou aulas, ambos extraclasse. Portanto, nesse período a reprovação ocorria quando o aluno não tinha média suficiente para aprovação em mais de três conteúdos (MINAS GERAIS, 1997).

Segundo Almeida (2012), em 1999, mesmo acontecendo mudança de governo as regras para aprovação permaneceram as mesmas. Já em 2000, foi publicada a resolução SEEMG nº 006/2000, que teve vigência por dois anos, e manteve a possibilidade de progressão parcial em três componentes curriculares para o Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2000). Com a Resolução SEE/MG nº 151, de 18/12/2001, com vigência a partir de 2002, o Ensino Médio passa a ter regime de progressão continuada, sendo permitida a reprovação somente por infrequência superior a 25% da carga horária anual (MINAS GERAIS, 2001). Em 2003, ano de transição de governos foi mantida a mesma resolução.

A resolução SEE/MG nº 521 de 18 de fevereiro de 2004 retoma a progressão parcial em duas disciplinas, sendo, portanto reprovado o aluno que tiver rendimento insatisfatório em três ou mais conteúdos (MINAS GERAIS, 2004). Com a continuidade no governo da mesma corrente política essa resolução se manteve até o ano de 2012.

Em outubro de 2012 foi publicada a Resolução SEE/MG nº 2197/2012, com vigência a partir do ano letivo de 2013 e permanece em vigor. Nela foi retomada a progressão parcial em três disciplinas para o Ensino fundamental - anos finais e Ensino Médio, garantindo inclusive a progressão dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, podendo então, mudar de nível de ensino com progressão parcial, situação que não era contemplada em nenhuma das resoluções anteriores. E também tirou do cômputo das disciplinas que reprovam Artes e Educação Física (MINAS GERAIS, 2012).

Todas essas resoluções tratam também das diversas formas de avaliar a aprendizagem e das oportunidades de reavaliação por parte da escola com os alunos, tais como: recuperação paralela durante todo o ano letivo, estudos orientados de recuperação bimestral, estudos independentes com roteiro de estudo e tipos variados de avaliação. Mesmo com todas essas estratégias tanto

normativas, quanto de avaliação da aprendizagem, o Estado de Minas Gerais continua com altos índices de repetência no Ensino Médio.

1.4 Análise de dados de taxas de rendimentos no ensino médio no Brasil e em Minas Gerais

Para análise de dados de taxas de rendimentos no Ensino Médio foram usadas estatísticas organizadas pelo portal QEdU baseados em dados do INEP. Conforme a documentação desta fonte:

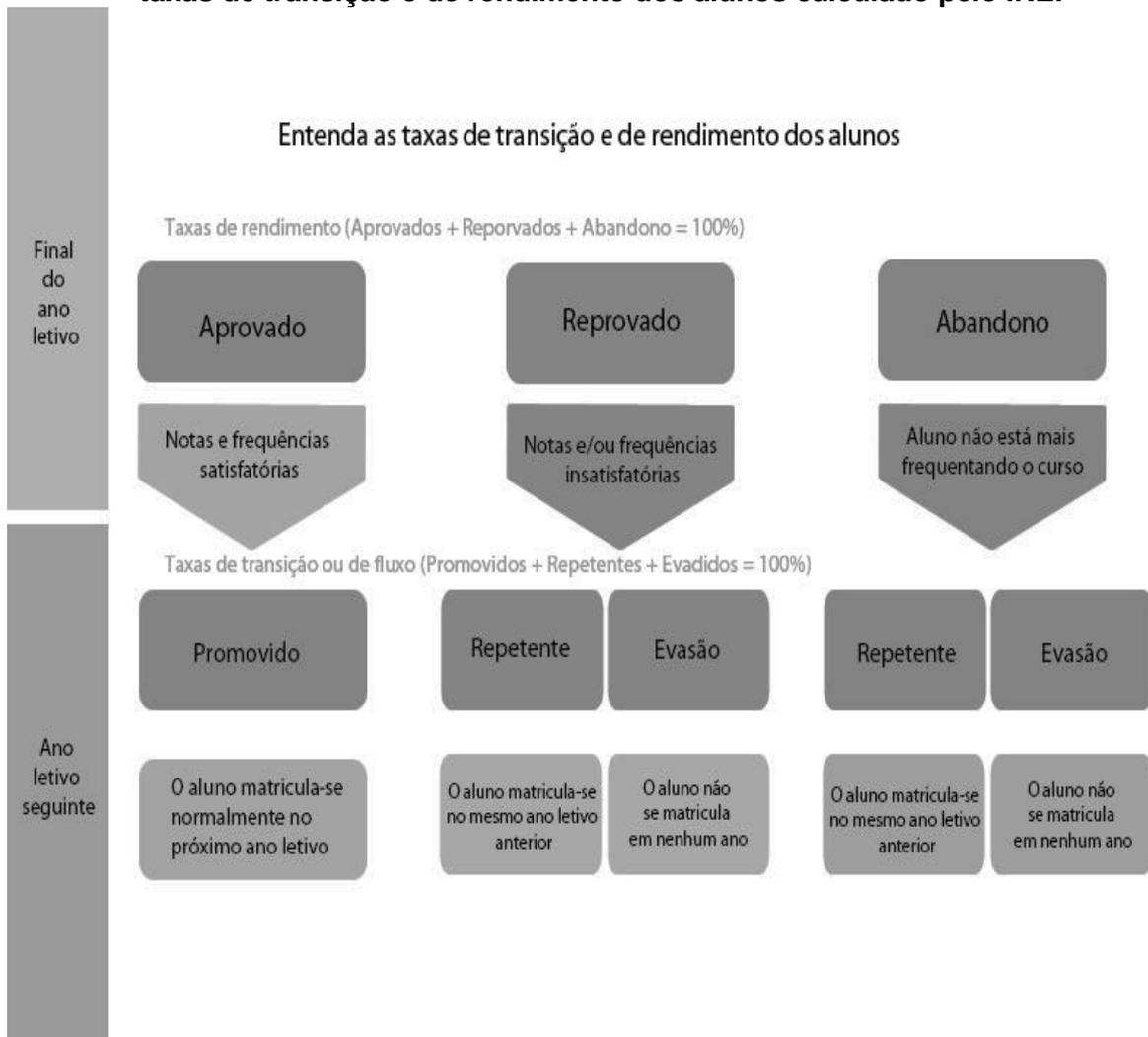
as taxas de rendimento escolar de cada instituição são geradas a partir da soma da quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final de um ano letivo. Elas são importantes porque geram o Indicador de Rendimento, utilizado no cálculo do Ideb. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2017).

Ainda conforme os dados organizados no portal QEdU:

para calcular as taxas de aprovação, reprovação e abandono, o Inep se baseia em informações sobre o movimento e o rendimento escolar dos alunos, fornecidas pelas escolas e pelas redes de ensino municipais, estaduais e federais. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2017).

A Figura 1, a seguir, apresenta um esquema explicando como o INEP organiza o cálculo das taxas de transição e rendimento dos alunos considerando nota e frequência para definir sua situação como aprovado, reprovado ou em abandono.

Figura 1 – Esquema organizado por Portilho (2012) para melhor entendimento das “taxas de transição e de rendimento dos alunos calculado pelo INEP”



Fonte: Revista Nova Escola, 2012².

A Figura 1 explica como o INEP organiza as taxas de rendimento que consideram os alunos aprovados, que são aqueles que têm notas e frequência satisfatórias e então são considerados promovidos. Os reprovados que apresentam notas e ou frequência insatisfatórias, que podem ser considerados no ano seguinte repetentes, caso se matriculem, ou evadidos, caso não se matriculem em nenhuma escola. Os alunos em situação de abandono, que não estão mais frequentando a escola no ano em curso, sendo considerado reprovado, caso matricule-se no ano seguinte, ou evadido, caso não se matricule.

Segundo o padrão estabelecido pelo INEP, nas tabelas apresentadas a seguir, foram consideradas as escolas públicas da Rede Estadual de Ensino

² Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entenda-taxas-transicao-escolar-rendimento-alunos-689317.shtml>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

situadas na zona urbana, isso porque são as mesmas condições da Escola tratada no caso de gestão que se inscreve neste trabalho. Serão analisadas as taxas de rendimento no Brasil, no Estado de Minas Gerais, no Município de Ribeirão das Neves, onde a escola em questão está localizada e, por fim, as taxas da escola estudada.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a taxa de rendimento de alunos matriculados em escolas públicas estaduais, no período compreendido entre 2010 e 2016, considerando todas as escolas que têm Ensino Médio.

Tabela 1 – Taxa de Rendimento segundo indicadores do INEP- % de alunos reprovados, % de aluno em situação de abandono e % de alunos aprovados em escolas estaduais públicas que atendem ensino médio situadas em zona urbana no Brasil

| Ano | Ano / Série | Reprovação em % | Abandono em % | Aprovação em % |
|------|-------------|-----------------|---------------|----------------|
| 2010 | 1º ano | 18,3 % | 14,0% | 67,7% |
| | 2º ano | 12,1% | 10,9% | 77,0% |
| | 3º ano | 8,0% | 8,8% | 83,2% |
| 2011 | 1º ano | 19,3% | 13,3% | 67,4% |
| | 2º ano | 12,9% | 10,1% | 77,0% |
| | 3º ano | 8,4% | 8,1% | 83,5% |
| 2012 | 1º ano | 18,0% | 13,1% | 68,9% |
| | 2º ano | 12,3% | 9,7% | 78,0% |
| | 3º ano | 7,7% | 7,3% | 85% |
| 2013 | 1º ano | 16,7% | 10,1% | 73,2% |
| | 2º ano | 10,5% | 7,5% | 82,0% |
| | 3º ano | 6,4% | 5,6% | 88,0% |
| 2014 | 1º ano | 18,3% | 10,7% | 71,0% |
| | 2º ano | 12,1% | 8,3% | 79,6% |
| | 3º ano | 7,3% | 6,1% | 86,6% |
| 2015 | 1º ano | 18,0% | 9,8% | 72,2% |
| | 2º ano | 11,1% | 7,2% | 81,7% |
| | 3º ano | 6,7% | 5,4% | 87,9% |
| 2016 | 1º ano | 17,3% | 8,6% | 74,1% |
| | 2º ano | 10,7% | 6,1% | 83,2% |
| | 3º ano | 6% | 4,3% | 89,7% |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do INEP, disponibilizados pelo site QEDu.

Pode-se observar que as taxas de reprovação no primeiro ano do Ensino Médio se mantêm maiores que do segundo e terceiro anos, nos anos de 2010 a 2016 nas escolas estaduais públicas de zona urbana do Brasil. As taxas de reprovação no primeiro ano se mantiveram na casa dos 18%, com exceção de 2011, que elevou para 19,3% e 2013, que baixou para 16,7%, portanto, houve uma estabilidade nos últimos anos. As taxas de reprovação tendem a cair do primeiro para o segundo ano e do segundo para o terceiro ano em todos os anos analisados. As taxas de abandono vêm caindo durante esse período, com algumas

estagnações, apesar disso, as taxas ainda permanecem muito altas, sobretudo, no primeiro ano. Por outro lado, as taxas de aprovação têm melhorado nesse período, atingindo índices superiores a 70% a partir de 2013.

A Tabela 2, a seguir, traz as taxas de rendimento dos alunos matriculados em escolas públicas estaduais no Estado de Minas Gerais no período de 2010 até 2016, sendo formatados dados, em percentual, de reprovação, abandono e aprovação de todas as séries do Ensino Médio em dado ano.

Tabela 2 – Taxa de Rendimento segundo indicadores do INEP- % de alunos reprovados, % de aluno em situação de abando e % de alunos aprovados em escolas estaduais públicas, que atendem ensino médio, situadas em zona urbana no Estado de Minas Gerais

| Ano | Ano / Série | Reprovação em % | Abandono em % | Aprovação em % |
|------|-------------|-----------------|---------------|----------------|
| 2010 | 1º ano | 19,2% | 12,0% | 68,8% |
| | 2º ano | 11,6% | 9,3% | 79,1% |
| | 3º ano | 9,7% | 7,3% | 79,1% |
| 2011 | 1º ano | 18,9% | 13,3% | 67,8% |
| | 2º ano | 11,0% | 9,0% | 80,0% |
| | 3º ano | 8,4% | 6,6% | 85,0% |
| 2012 | 1º ano | 18,1% | 13,5% | 68,4% |
| | 2º ano | 11,3% | 9,2% | 79,5% |
| | 3º ano | 8,5% | 6,4% | 85,1% |
| 2013 | 1º ano | 14,8% | 12,7% | 72,5% |
| | 2º ano | 8,1% | 8,1% | 83,8% |
| | 3º ano | 6,7% | 6,0% | 87,3% |
| 2014 | 1º ano | 16,7% | 10,1% | 73,2% |
| | 2º ano | 10,1% | 9,3% | 80,6% |
| | 3º ano | 7,9% | 5,6% | 86,5% |
| 2015 | 1º ano | 18,1% | 8,9% | 73,0% |
| | 2º ano | 11,0% | 7,3% | 81,7% |
| | 3º ano | 8,5% | 5,1% | 86,4% |
| 2016 | 1º ano | 18,4% | 7,9% | 73,7% |
| | 2º ano | 10,1% | 6% | 83,9% |
| | 3º ano | 7,1% | 3,8% | 89,1% |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do INEP, disponibilizados pelo site QEDu.

No Estado de Minas Gerais as taxas de aprovação, nas três séries do Ensino Médio têm melhorado no período de 2010 a 2016, sendo que, a partir de 2013, as taxas são superiores a 70%, para o primeiro ano, superiores a 80% para o segundo ano e superiores a 85% para o terceiro ano. No mesmo período, as taxas de reprovação no primeiro ano do Ensino Médio são mais elevadas se comparadas ao segundo e terceiro anos. As taxas do primeiro ano se mantiveram acima dos 18%, com exceção dos anos de 2013 e 2014 que diminuí para 14,8% e 16,7%, respectivamente. Essa redução pode ter acontecido devido à mudança na legislação de reprovação no Estado, criando a possibilidade do aluno avançar para série

seguinte, em progressão parcial, de duas para três disciplinas. Os índices de abandono têm diminuído a partir de 2012, ressaltando que ainda permanecem bastante elevados, principalmente no primeiro ano. As taxas de rendimento do Brasil e de Minas Gerais se mantem muito próximas, com exceção dos anos de 2013 e 2014 em que as taxas de reprovação são menores em Minas Gerais.

1.5 A reprovação no primeiro ano do ensino médio na Escola Alfa

A Escola Alfa está localizada no Município de Ribeirão das Neves, cidade que faz parte da região metropolitana de Belo Horizonte. Conforme dados do IBGE, o Município tinha, no censo de 2010, uma população de 292.317 habitantes e atualmente tem uma população estimada de 328.871 habitantes. Ribeirão das Neves tem índice de desenvolvimento humano (IDH) considerado médio com taxa de 0,684 (IBGE, 2017). Entretanto, a qualidade de vida da população é agravada por se tratar de um Município com grande dependência econômica da capital, considerada cidade dormitório, sendo que boa parte da população trabalha na capital e outras cidades vizinhas, destinando parte considerável do seu dia no trajeto viário da metrópole. Conforme dados do INEP organizados pelo Portal QEdU, a cidade possui 32 escolas estaduais que atendem ao Ensino Médio, com um total de 12.880 alunos matriculados nessa modalidade de ensino, sendo que desses 5.510 estavam matriculados no 1º ano, 3.924 no segundo ano e 3.446 no terceiro ano. Todas as escolas que atendem ao Ensino Médio no Município estão localizadas em área urbana. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2017).

Conforme informações do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), em 2010, a população do município, com 25 anos ou mais, apresentava baixa escolaridade sendo que 8,01% eram analfabetos, aproximadamente 40% tinha o fundamental completo, somente 23,3% possuíam o Ensino Médio completo e apenas 2,63% o Ensino Superior completo. Se comparados com o Brasil, somente os índices de analfabetismos são melhores, visto que em nível nacional, esses percentuais são respectivamente, 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27%. Existiam também graves problemas de fluxo escolar, pois em 2010, “83,24% da população de 6 a 17 anos do município estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série” (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013). Conforme Franceschini, Ribeiro e Gomes (2014) com base em dados do

Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil os níveis econômicos da população de Ribeirão das Neves também são baixos:

Em 2010, quase 38,0% das pessoas com 18 anos ou mais de idade não possuíam rendimento mensal e cerca de 30% possuíam rendimento abaixo de dois salários mínimos. Dos ocupados em 2013, com idade de 18 anos ou mais, 80,6% apresentava até 2 salários mínimos, sendo que o nível educacional dos mesmos era composto por 52,7% com Ensino Fundamental completo e 32,3% com Ensino Médio completo e somente 3,0% possuía Ensino Superior. (FRANCESCHINI, RIBEIRO E GOMES, 2014, p. 07).

Nos últimos anos esses índices têm melhorado, mas o nível socioeconômico do Município é baixo e os níveis de vulnerabilidade social dos jovens são preocupantes, considerando também taxas de violência entre os jovens que são consideradas altas.

As escolas estaduais que atendem ao Ensino Médio estão distribuídas por várias regiões do município, a Tabela 3, a seguir, trata das taxas de rendimento dessas escolas apresentando dados de reprovação, abandono e aprovação para escolas estaduais de ensino médio no período de 2010 a 2016.

Tabela 3 – Taxa de Rendimento segundo indicadores do INEP- % de alunos reprovados, % de aluno em situação de abando e % de alunos aprovados em escolas estaduais públicas, que atendem ensino médio, situadas em zona urbana do Município de Ribeirão das Neves

| Ano | Ano / Série | Reprovação em % | Abandono em % | Aprovação em % |
|------|-------------|-----------------|---------------|----------------|
| 2010 | 1º ano | 24,2% | 9,3% | 66,5% |
| | 2º ano | 13,6% | 7,6% | 78,8% |
| | 3º ano | 10,9% | 6,0% | 83,1% |
| 2011 | 1º ano | 22,6% | 10,3% | 67,1% |
| | 2º ano | 13,3% | 7,8% | 78,9% |
| | 3º ano | 9,7% | 4,4% | 85,9% |
| 2012 | 1º ano | 17,7% | 12,0% | 70,3% |
| | 2º ano | 13,2% | 9,6% | 77,2% |
| | 3º ano | 7,3% | 8,1% | 84,6% |
| 2013 | 1º ano | 13,7% | 12,5% | 73,8% |
| | 2º ano | 8,4% | 9,7% | 81,9% |
| | 3º ano | 5,8% | 6,8% | 87,4% |
| 2014 | 1º ano | 21,2% | 7,8% | 71,0% |
| | 2º ano | 13,3% | 6,9% | 79,8% |
| | 3º ano | 9,9% | 4,4% | 85,7% |
| 2015 | 1º ano | 21,0% | 6,0% | 73% |
| | 2º ano | 16,1% | 4,7% | 79,2% |
| | 3º ano | 9,6% | 3,7% | 86,7% |
| 2016 | 1º ano | 26,5% | 5,9% | 67,6% |
| | 2º ano | 13,2% | 4,8% | 82,0% |
| | 3º ano | 7,4% | 2,9% | 89,7% |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do INEP, disponibilizados pelo site QEdu.

A Tabela 3 mostra que os dados de aprovação de Ribeirão das Neves nas três séries do Ensino Médio estão próximas das taxas de Minas Gerais e do Brasil, inclusive mostra que a partir de 2013 as taxas de aprovação do 1º ano ultrapassaram a casa dos 70% e no 3º ano os índices estão acima de 85% acompanhando o que ocorreu nos outros entes federados. Os dados divergem um pouco no 2º ano, no qual o Município fica com taxas menores que Minas Gerais e o Brasil em todos os anos da pesquisa apresentada. A Tabela 3 mostra ainda que as taxas de reprovação do Município de Ribeirão das Neves são mais altas que as do Brasil e de Minas Gerais nos três anos do Ensino Médio, com exceção dos anos de 2012 e 2013 que as taxas do Município ficaram menores que as do Estado e também do país. Pode ser observado que, as taxas de abandono do Município são menores que dos outros entes federados, em todos os anos da pesquisa apresentados nas tabelas. Os dados de reprovação do 1º ano do Ensino Médio no Município são ainda maiores que Minas Gerais e Brasil, com exceção também dos anos de 2012 e 2013, em que as taxas do Município melhoraram. Como a situação econômica e social do Município é bastante precária, essa questão pode ser fator preponderante para que os dados do Município sejam piores que do Estado e do país.

A Escola Estadual Alfa que será analisada neste caso de gestão está localizada na região central do Município de Ribeirão das Neves, portanto, atende a vários bairros dessa região. A escola foi fundada em 1985, iniciando suas atividades atendendo a alunos do Ensino Médio somente. Quatro anos depois de sua inauguração passou a atender também aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), situação que prevalece até o momento. No ano de 2016, a escola tinha 536 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio eram 829 alunos, desses 391 estavam matriculados no 1º ano, 303 no 2º ano e 135 tinham suas matrículas no 3º ano. Observando as matrículas por série/ano é notório que o primeiro ano apresenta um número superior de alunos durante todo o período analisado, de 2010 a 2016, o que configura uma reprovação histórica nesta série. O fluxo da escola se mantém estável nos últimos anos. Considerando as outras escolas do Município de Ribeirão das Neves que atendem ao Ensino Médio, a escola Estadual Alfa está equiparada as de maior demanda.

Conforme dados da escola em 2017, esta unidade de ensino tem 107 funcionários, desse total, quatro atuam na gestão escolar sendo um diretor e três

vice-diretores; quatro supervisores pedagógicos e 67 professores. Desses professores, 39 atuam no Ensino Médio, 20 desses profissionais são servidores efetivos e 19 são contratados temporários, desses somente quatro não têm formação específica para a disciplina que atuam. A realidade do ano de 2017 é bastante parecida com o período de 2010 a 2016, em que serão analisados os dados da escola em questão. Existe certa instabilidade no quadro de professores, já que quase metade dos profissionais da escola trabalha com contratos temporários, que são renovados anualmente, mas não garante que o servidor permaneça na mesma escola, sendo o recrutamento anual feito por critérios de escolha do contratado para a função de professor. A grande maioria tem formação específica para a área que atua e as disciplinas com maior número de aulas semanais, na grade curricular, são de funcionários efetivos.

A Tabela 4 apresenta os dados relacionados às taxas de reprovação, evasão e aprovação no período de 2010 a 2016 da Escola Alfa.

Esses dados são importantes para visualizarmos o problema do caso de gestão que está relacionado aos altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio na Escola Alfa.

Tabela 4 – Taxa de Rendimento segundo indicadores do INEP- % de alunos reprovados, % de aluno em situação de abandono e % de alunos aprovados no ensino médio da Escola Estadual

| Ano | Ano / Série | Reprovação em % | Abandono em % | Aprovação em % |
|------|---------------|-----------------|---------------|----------------|
| 2010 | 1º ano | 21,1% | 5,7% | 73,2% |
| | 2º ano | 18,5% | 6,9% | 74,6% |
| | 3º ano | 11,9% | 2,5% | 85,6% |
| 2011 | 1º ano | 26,6% | 9,3% | 64,1% |
| | 2º ano | 9,9% | 13,4% | 76,7% |
| | 3º ano | 10,1% | 9,4% | 80,5% |
| 2012 | 1º ano | 12,6% | 10,8% | 76,6% |
| | 2º ano | 4,0% | 8,6% | 87,4% |
| | 3º ano | 1,6% | 11,2% | 87,2% |
| 2013 | 1º ano | 12,6% | 12,6% | 74,8% |
| | 2º ano | 5,8% | 4,7% | 89,5% |
| | 3º ano | 3,5% | 9,1% | 87,4% |
| 2014 | 1º ano | 26,9% | 11,4% | 61,7% |
| | 2º ano | 6,8% | 9,7% | 83,5% |
| | 3º ano | 3,2% | 4,5% | 92,3% |
| 2015 | 1º ano | 22,6% | 2,5% | 74,9% |
| | 2º ano | 19,11% | 1,1% | 79,8% |
| | 3º ano | 8,2% | 3,9% | 87,9% |
| 2016 | 1º ano | 22,6% | 0,3% | 77,1% |
| | 2º ano | 11,3% | 0,4% | 88,1% |
| | 3º ano | 9,9% | 0,0% | 90,1% |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do INEP, disponibilizados pelo site QEdU.

Analisando a Tabela 4 que representa as taxas de rendimento da Escola Estadual Alfa pode ser observado que as taxas de reprovação no 1º ano são bastante elevadas, se comparadas às taxas do 2º ano e principalmente, se confrontadas com as taxas do 3º ano. As taxas de reprovação nos anos de 2012 e 2013, do 1º ano, caíram significativamente, ficando em 12,6%, se comparadas com os outros anos da pesquisa que sempre estiveram em patamares superiores a 21%, chegando a mais de 26% nos anos de 2011 e 2014. Mas nesses mesmos anos as taxas de abandono, nessa etapa, aumentaram se comparadas com outros anos. Essa distorção pode ter ocorrido, em decorrência da informação dos dados para o banco de dados do censo escolar, em decorrência da extinção de turmas do 1º ano no noturno e de mudanças na legislação, relacionada à reprovação, através da resolução SEEMG nº 2197/2012 mudando de duas para três disciplinas para aprovação do aluno em progressão parcial, e retirando do computo para reprovação as disciplinas de educação física e artes, portanto, para o aluno ser reprovado ele teria que ter notas abaixo da média em quatro ou mais conteúdos, excetuando educação física e artes.

As taxas de aprovação da escola são superiores às taxas de aprovação do Município, do Estado e do Brasil, com exceção do 1º ano nos anos de 2011 e 2014 que os dados ficaram abaixo daqueles apresentados pelos entes federados, conforme citado anteriormente. Mas esses dados, um pouco melhores, são em decorrência dos índices de abandono ser mais baixos na escola que no Município, Estado e país. Visto que, fazendo a comparação dos dados de reprovação da Escola Estadual Alfa com as taxas de reprovação das escolas do Brasil, do Estado de Minas Gerais e do Município de Ribeirão das Neves, onde ela está situada, com exceção dos anos de 2012 e 2013, as taxas de reprovação, no 1º ano do Ensino Médio, nesta escola, são sempre maiores que as do país e do Estado. Nos anos de 2011 e 2014, por exemplo, enquanto as taxas de reprovação no 1º ano no Brasil e em Minas Gerais se mantiveram abaixo dos 20%, na escola, essas taxas foram superiores a 26%. Se comparadas com o município, as taxas de reprovação do primeiro ano, também são maiores na escola nos anos de 2011, 2014 e 2015. Considerando que as taxas de reprovação no 1º ano são muito elevadas em todos os âmbitos pesquisados e que essas taxas na Escola Estadual Alfa são ainda mais elevadas, em quase todos os anos do período analisado, fica reforçada a tese que essa escola apresenta altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio. Esse

fato reforça o interesse de aprofundar mais as pesquisas dos fatores relacionados a essas altas taxas de reprovação no 1º ano na Escola Estadual Alfa.

Nas reuniões pedagógicas realizadas na escola durante esses anos, várias são as hipóteses levantadas para explicar os altos índices de reprovação no primeiro ano do Ensino Médio. Um dos fatores apontados é a pouca participação da família na vida escolar dos filhos. Existe uma “emancipação” dada pela família ao adolescente, o que não traduz na maturidade necessária para o aluno lidar com as responsabilidades escolares sem acompanhamento da família (LIVRO DE ATAS DE CONSELHO DE CLASSES, p. 12, 16, 25, 27). Pode ser observado que a participação das famílias em reuniões e convocações da escola, no Ensino Fundamental é significativamente maior do que no Ensino Médio (LIVRO 2 DE ATAS DE REUNIÃO DE PAIS). Esse distanciamento é observado tanto nas reuniões de pais, que são esvaziadas nessa fase estudantil, quanto no acompanhamento dos estudos e atividades para casa. Isso pode acontecer por pressão do próprio adolescente, que nessa fase da vida clama por independência. Outro aspecto a ser considerado é a baixa escolarização dos pais ou responsáveis que se sentem incapazes de acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos filhos. A escola busca constantemente alternativas para mudar essa realidade, convocando os pais a participar das reuniões, mas geralmente, com ações pontuais ao final de cada bimestre, o que não tem alcançado resultados satisfatórios.

Os aspectos relacionados aos requisitos, para continuidade dos estudos, que deveriam ser adquiridos no Ensino Fundamental é outro aspecto relevante na avaliação dos professores em reuniões pedagógicas (LIVRO DE ATA DE CONSELHO DE CLASSE). No entanto, as ações para correção dessa defasagem são quase sempre pontuais, não sendo realizado por todos os professores, gerando desinteresse dos alunos por alguns conteúdos, por não compreenderem os assuntos trabalhados, acarretando notas baixas, principalmente, no primeiro bimestre, comprometendo o desempenho no restante do ano.

A escola Alfa recebe alunos, no 1º ano do Ensino Médio do seu próprio fluxo e de mais duas escolas, uma estadual e a outra municipal. Esses alunos oriundos de outras escolas apresentam maiores dificuldades de adaptação, o que acarreta em um desempenho menor, sobretudo no início do ano. Várias alternativas já foram testadas para organizar as turmas com esses alunos, tais como: turmas mistas entre eles, turmas mistas entre eles e os alunos do fluxo da escola, turmas homogêneas

conforme a origem de escola, mas essas ações não foram suficientes para sanar essa dificuldade de adaptação inicial.

Os alunos do 1º ano encontram dificuldades de adaptação ao número de disciplinas desta etapa, que é maior que no Ensino Fundamental. Eles sentem dificuldades, sobretudo, nas disciplinas que são novidades para eles, como física, química, filosofia e sociologia.

A possibilidade de busca ao mercado de trabalho, seja formal ou informal, é outro aspecto que influencia o desinteresse do aluno no 1º ano do Ensino Médio, os que conseguem alguma ocupação, apresentam dificuldades de adaptação à nova rotina de trabalho e escola, e muitos, mesmo não conseguindo, perdem o foco dos estudos na tentativa de buscar o mercado de trabalho, muitas vezes, buscando cursos de qualificação que consomem seu tempo de estudo acadêmico.

Esses, entre outros, são apontados como fatores que levariam os alunos ao fracasso escolar no 1º ano do Ensino Médio, frequentemente abordados em reuniões pedagógicas na escola. Mas esses indícios não são suficientes para compreender esse fenômeno. Para melhor compreender, além de buscar alternativas para mudar essa realidade, foram pesquisados, neste trabalho, os fatores que influenciam nos altos índices de reprovação nas turmas de 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Alfa e serão tratados de maneira mais efetiva no capítulo 2 que se segue.

2 DIAGNÓSTICO DA REPROVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL ALFA DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO DAS NEVES

Este capítulo tem a finalidade de fazer um diagnóstico relativo à reprovação no 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Alfa, localizada no Município de Ribeirão das Neves. Primeiramente será apresentada a fundamentação teórica com base em autores, para compreender a formação da cultura de reprovação criada nas escolas brasileiras, analisando as concepções e as implicações que permeiam a reprovação. Em seguida, será apresentada a visão de autores sobre o problema crônico da reprovação na educação brasileira e os entraves para mudar essa realidade. Após, será discutida à luz de alguns autores, as dificuldades de aprendizagem dentro dos sistemas de ensino e metodologias aplicadas nas escolas. Por fim, será apresentada a metodologia que será usada na pesquisa e os dados empíricos encontrados.

2.1 Conceito e consequências da reprovação

O ponto central deste trabalho faz parte das discussões educacionais existentes em países em desenvolvimento e, no nosso país, se apresenta como um dos grandes desafios educacionais, verificados por índices desfavoráveis: a reprovação no 1º ano do Ensino Médio.

No primeiro capítulo foram apresentados esses índices em relação ao Brasil, ao Estado de Minas Gerais, ao Município de Ribeirão das Neves e à Escola Estadual Alfa. Os dados levantados mostram que a situação, com relação à reprovação no 1º ano do Ensino Médio é um grande desafio para o sistema de ensino público brasileiro, que concentra a grande maioria dos estudantes do ensino médio nas escolas estaduais. Esse desafio se apresenta para todos os envolvidos nessa etapa de ensino: Ministério da Educação, secretarias estaduais e suas regionais, os órgãos municipais, as escolas, professores e especialistas de educação, alunos e responsáveis, ou seja, toda comunidade escolar. Todos os envolvidos estão inseridos no contexto da pedagogia da repetência (RIBEIRO, 1991) na qual a reprovação acaba sendo encarada com certa naturalidade nos discursos do cotidiano escolar. A escola Estadual Alfa será o foco de uma análise mais aprofundada, para buscar as causas dos altos índices de reprovação no 1º ano do

Ensino Médio e encaminhar proposição para reduzir os seus níveis e minimizar os efeitos causados por esse fenômeno.

Torres (2004, p. 34), considera que a reprovação é “a solução interna que o sistema escolar encontra para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem”. Essa fuga de responsabilidade do sistema de ensino acaba por empurrar a culpa da reprovação para a incapacidade do aluno. Se furtando, muitas vezes, de trabalhar mecanismos de aprendizagem que atinjam a todos de forma equânime e eficaz. Enquanto a busca deveria ser para um monitoramento constante do ensino-aprendizagem, pelas escolas e pelas redes de ensino, com o intuito de promover o sucesso do aluno, através de mecanismos de recuperação da aprendizagem e progressão dos estudos. Para tanto é necessário fortalecer o trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula e fomentar ações de apoio pedagógico, levando ao fortalecimento da aprendizagem para progressão nos estudos. Outro ponto importante a ser perseguido pelos sistemas de ensino é o acesso à escola, tornando-se um pré-requisito fundamental nesse processo. No entanto, a universalização do ensino se torna tarefa ainda mais complexa. Dentro dessa concepção Goulart et al. (2006) trazem importantes contribuições acerca deste assunto:

É inegável que o Brasil conquistou avanços importantes na área educacional nos últimos anos. Alunos evadidos voltaram a frequentar a escola, o acesso ao ensino fundamental é quase universal, mais recursos lhe foram destinados com o advento do Fundef. Foram conquistas inéditas, porém insuficientes, uma vez que não basta frequentar a escola, é preciso alcançar os níveis de escolaridade básica e, obviamente, atingir níveis de aprendizagem adequados aos anos de estudo acumulados pelos jovens brasileiros. É o que garante, no longo prazo, a universalização do ensino médio (GOULART et al., 2006, p. 01).

Os entraves para universalização do Ensino Médio começam no Ensino Fundamental, que já atingiu bons índices de acesso estando próximo da universalização nessa etapa de ensino, mas apresentam ainda taxas elevadas de reprovação, o aluno retido acaba desmotivado, aumentando as chances de evadir tanto antes de ingressar ou concluir o Ensino Médio. Conforme Glória e Mafra (2004) ressaltam:

Embora as crianças tenham acesso à escola, os processos seletivos no seu interior têm dificultado a trajetória regular dos alunos e ampliado o número de repetências, recuperações e evasões. No Brasil, tais dificuldades têm

gerado o fenômeno da defasagem série/idade, sobretudo no ensino fundamental, o que, por sua vez, reduz as possibilidades de maior democratização do sistema escolar também nos níveis de ensino médio e superior. As desigualdades educacionais são, assim, bastante ampliadas, no sistema de ensino como um todo (GLÓRIA E MAFRA, 2004, p. 233).

Mesmo tendo uma considerável expansão ao acesso escolar, fato que deve ser comemorado, sobretudo no Ensino Fundamental, ainda existe sérios problemas para atingir os níveis adequados de desempenho. Conforme Goulart et al. (2006):

[...] embora o País tenha atingido um nível de acesso à escola da população de 7 a 14 anos praticamente universal, o nível de escolaridade média da população de 15 anos ou mais é de apenas 6,7 anos. Esse aparente paradoxo pode ser explicado pela baixa eficiência do sistema educacional brasileiro em produzir concluintes, pois, se por um lado o acesso é quase universal, por outro, ainda é baixo o percentual daqueles que concluem o ensino fundamental, sobretudo na idade adequada. Haveria, portanto, uma população de quase 20% que já poderia cursar o ensino médio, mas que ainda permanece retida no nível anterior, sem contar aqueles que evadiram. (GOULART et al., 2006, p. 11).

Outro ponto primordial para essa universalização é conseguir os níveis recomendáveis de desempenho, o que hoje está longe do desejável. Os mecanismos de progressão parcial adotados pelos sistemas de ensino ajudam a melhorar os índices de reprovação, mas a falta de acompanhamento pedagógico desses alunos na série/ano seguinte, em que pouco se faz pela aprendizagem dos conteúdos em defasagem do ano anterior, agrava as condições de aprendizagem dos alunos, acarretando mais uma situação que fica, na maioria das vezes, a cargo somente do aluno. A progressão parcial quase sempre não resolve o problema de aprendizagem do aluno.

Um dos desafios da educação brasileira está relacionado à qualidade do ensino, isso pode ser observado nos baixos índices de proficiência apresentados pelas avaliações do sistema educacional, a expansão do atendimento, não é suficiente para atender às necessidades da maior parte da população, sobre esse aspecto Castro (2012) aponta que:

ao testar hipóteses sobre os efeitos da origem social nas possibilidades de alcance educacional, conclui que a transmissão das desigualdades seria mediada pela influência das origens sociais nas possibilidades de alcance educacional. Mesmo diante à visível expansão, o baixo rendimento interno do sistema escolar ainda dificultaria o acesso da maior parte da população, revelando-se um sistema marcado por alto grau de seletividade social. (CASTRO, 2012, p. 78)

A seletividade escolar é um dos fatores apontados como entrave à expansão e, sobretudo, à melhora na proficiência dos alunos, conforme Castro (2012) o meio

social que o aluno pertence influencia em seu desempenho e destaca a importância do *background* familiar, que a autora conceitua da seguinte forma:

O *background* é composto por características socioeconômicas mensuráveis, as quais proporcionam aos indivíduos um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, além de referir-se a elementos presentes no conjunto familiar, que se ajustam aos indivíduos a fim de produzir melhores resultados. (CASTRO, 2012, p. 80).

As características socioeconômicas influenciam na permanência e no desempenho do aluno na escola. Castro (2012) sustenta que mesmo diante da visível expansão, a transmissão das desigualdades está relacionada à influência das origens sociais que interferem na proficiência e nas possibilidades de alcance educacional. A autora ressalta a importância da origem social para os fluxos escolares do Ensino Fundamental para o Médio e os fluxos ao longo do Ensino Médio:

Souza e colaboradores (2012) ao estimarem fluxos escolares do ensino fundamental para o médio e os fluxos ao longo do ensino médio, observando variáveis associadas às características do aluno e sua família, do mercado de trabalho e das condições de oferta escolar, evidenciam em seus resultados a relevância do *background* familiar para a aprovação no ensino fundamental e médio, bem como na probabilidade do indivíduo progredir ao longo do ciclo escolar. A qualidade da educação revela-se como um importante fator associado a maiores chances de aprovação e continuidade dos estudos (CASTRO, 2012, p. 78).

A expansão do número de vagas na educação brasileira vem acontecendo de forma gradual nos últimos anos, chegando a quase universalização do Ensino Fundamental e também tem crescido no Ensino Médio, no entanto, a seletividade escolar prevalece, evidenciando que essa seletividade é influenciada pelas características socioeconômicas dos alunos em qualquer contexto. Segundo Castro (2012) as características do aluno e de sua família interferem no desempenho escolar do aluno e sua proficiência está ligada a: “educação da mãe, cor, atraso escolar, reprovação, número de livros, presença de computador em casa e trabalho fora de casa” (CASTRO, 2012, p. 78). Para compreender os fatores que influenciam na reprovação, as instituições escolares devem levar em conta não somente o desempenho acadêmico, podendo analisar o *background* familiar, o apoio recebido extraescola, qual a idade de entrada no sistema escolar, o que aponta a importância da pré-escola; outro fator importante é o número de horas de aula semanais. As

instituições de ensino devem se atentar para esses fatores que influenciam na aprendizagem e aumentam os índices de reprovação. Uma boa avaliação processual pode dar conta dessa tarefa, que pode ser primordial na busca de mecanismos de melhoria da proficiência dos alunos.

Por algumas décadas a evasão foi considerada o grande problema de fluxo do sistema de ensino brasileiro, mas a partir da década de 1990 essa situação vem mudando e mostrando que o grande entrave hoje é a reprovação. Klein e Ribeiro (1991) apontam que os dados apresentados em décadas anteriores apresentavam erros de análise, muitas vezes, colocando alunos reprovados por abandono como novatos na série no ano seguinte, causando distorções nos dados do MEC. “Ao não considerá-los como repetentes vamos obter um número subestimado de repetentes e superestimados de alunos novos. Esta é a principal causa das inconsistências [...]” (KLEIN e RIBEIRO, 1991, p. 20). Essas distorções podem inclusive ter influenciado na tomada de decisão de políticas públicas, acarretando prejuízos para essas políticas. Klein e Ribeiro (1991) destacam ainda a existência de “uma forma de ‘repetência branca’, na qual os alunos são ‘aconselhados’ ou ‘estimulados’ a abandonarem a escola no final do ano letivo, pela certeza do fracasso e preferem a evasão por abandono, ou seja, pelo cancelamento da matrícula que preservará seu histórico escolar”.

Esse tipo de prática ainda influencia os dados do MEC na atualidade, dependendo da gestão escolar, quando informa os dados para o banco de dados do MEC. Dados atuais do censo escolar mostram que, considerando escolas públicas, os índices de reprovação no Ensino Médio em 2016 eram de 12,0%, enquanto as taxas de abandono eram de 6,6%. Se considerados os alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio essas taxas são maiores, sendo 17,3% de reprovação e 8,6% de abandono. Comparativamente, segundo Ribeiro (1991), a taxa de reprovação em 1982 no Brasil era de 52% aproximadamente, enquanto a evasão era de cerca de 2%. É importante ressaltar que o MEC diferencia abandono de evasão conceituando essas taxas da seguinte forma:

O abandono ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo. Entende-se por evasão escolar a situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que no ano seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos (BRASIL, 2015e).

Essa diferenciação apesar de sutil demonstra importância na análise dos dados de reprovação. Por essa relevância no impacto do fluxo escolar que considero importante estudar as causas da repetência no 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Alfa, do Município de Ribeirão das Neves, e fazer proposições de ações para melhoria dessas taxas para elevar a eficiência da instituição.

2.2 Reprovação: um problema crônico na educação brasileira

A reprovação é um problema recorrente na educação brasileira, mesmo com adoção de mecanismo de progressão automática, como os praticados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A defasagem na aprendizagem quando os alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental geram índices altos de reprovação e essa realidade é ainda mais crítica no Ensino Médio, sobretudo, no 1º ano. Mesmo com a adoção da progressão parcial nos anos finais e no Ensino Médio, esses índices não têm melhorado significativamente. Ribeiro (1991) aponta que existe uma pedagogia da repetência instalada na educação brasileira:

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma *natural*. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil. (RIBEIRO, 1991, p. 12).

Essa prática apontada por Ribeiro (1991) persiste mesmo com todos os mecanismos adotados pelos sistemas de ensino para coibir a prática da reprovação. Conforme Barros, (2017):

Apesar de não declararem explicitamente, muitos professores da educação básica no Brasil ainda acreditam significativamente no poder da reprovação escolar como elemento de instauração de uma justiça do mérito dentro do ambiente escolar, alicerçada em avaliações de caráter normativo. (BARROS, 2017, p. 01).

Essa percepção é observada no cotidiano escolar, em diversas situações do processo de avaliação dos alunos, segundo Barros (2017), dados levantados pela pesquisa “Crenças de professores sobre reprovação escolar”, 12,8% são contrários à reprovação, 9,4% favoráveis e a maioria, 77,8% não apresenta posicionamento

claro sobre o tema. Esse percentual tão alto de falta de posicionamento sobre a reprovação pode apontar que o sistema apresenta muitos mecanismos para barrar a reprovação, mas os docentes ainda permanecem resistentes a esses mecanismos, que pode ser por falta de preparo para lidar com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e a falta de recursos para solucionar o problema ou mesmo por ser a reprovação uma crença arraigada, por boa parte dos professores, que têm na reprovação uma solução para processo de ensino-aprendizagem.

A reprovação, apesar de ser defendida como forma de reforçar o mérito por parte do aluno, usado na avaliação quantitativa, não determina melhor aprendizagem no ano seguinte. Klein (2006, p. 156) destaca que “o desempenho cai com o número de repetências. Essa constatação mostra, que ao contrário do que o sistema educacional acredita a repetência não ajuda. Pelo contrário, só prejudica. Isso é verdade, também, quando se controla pelo nível socioeconômico.” Essa realidade mostra que os sistemas de ensino devem criar mecanismos, para diminuir a repetência, buscando realizar uma avaliação processual para detectar as falhas na aprendizagem durante o ano letivo. Buscando mecanismos para fazer a recuperação durante todo percurso avaliativo, procurando um ensino-aprendizagem qualitativo, ou seja, evitando que seja prorrogada para o final do ano, aplicando uma avaliação quantitativa com o intuito de promover ou reter o aluno, o que acaba responsabilizando somente o discente pelo fracasso.

Em qualquer sistema de ensino a reprovação deve ser evitada, mas é imprescindível também, que o aluno adquira as competências necessárias para avançar para série seguinte com proficiência suficiente para prosseguir nos estudos.

Avançar dentro do fluxo normal de idade/série deve ser perseguido pelos sistemas de ensino, gerando ganho social e econômico tanto para os mantenedores do sistema, quanto para o aluno, que poderá seguir os estudos ou buscar o mercado de trabalho sem prejuízo de tempo. Segundo Barros (2017, p. 12), pesquisas internacionais apontam que “a reprovação escolar é preditor do abandono escolar, conturba a trajetória escolar, é prática financeiramente dispendiosa e gera resultados contestáveis.” Barros (2017) analisa que através da pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Comunitária, o Cenpec, existem duas linhas de coerência entre as noções de reprovação, avaliação e justiça: os que defendem a reprovação visam ao mérito, defendem e praticam a avaliação normativa, tradicional e defendem que a reprovação deve acontecer, o mais cedo

possível, para corrigir as falhas do processo. Os que são contra a reprovação costumam ter mais conhecimento sobre o tema, prezam pela noção de justiça voltada para correção, aplicando avaliações somativas ou formativa, buscando a equidade entre os discentes. Segundo Barros (2017, s.p.):

o estudo também permite estabelecer uma associação entre aqueles que fizeram pós-graduação stricto sensu ou que têm mais tempo de docência e a não adesão à reprovação. Ou seja, pode-se inferir que as pesquisas nacionais e internacionais sobre os efeitos ruins da reprovação circulam mais nesse estágio de formação.

Os sistemas de ensino têm apresentado alternativas para diminuir a reprovação, tais como a progressão continuada e a progressão parcial, ambas podem surtir efeitos positivos quando bem implementadas, mas também podem ser devastadoras se mal aplicadas. A progressão continuada, muitas vezes, é vista com progressão automática, gerando muitos prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem. Já a progressão parcial, muitas vezes, é aplicada somente para diminuir a reprovação, não gerando no ano seguinte ganho de aprendizagem ao aluno, potencializando ainda mais suas chances de ser reprovado na série atual. Portanto precisa de mais planejamento e investimento dos sistemas de ensino em preparar as escolas e os profissionais de educação para aplicar esses mecanismos. Nesse sentido Paro (2001) destaca como são tratados os alunos reprovados no ano seguinte:

[...] os que são reprovados devem repetir o mesmo processo no ano seguinte, em geral com o mesmo professor (ou professores) e com a utilização dos mesmos recursos e métodos do ano anterior. Para os reprovados, o absurdo da situação não é apenas que se espera todo um ano para se verificar que o processo não deu certo (o que já não é de pouca gravidade); o absurdo consiste também em que nada se faz para identificar e corrigir o que andou errado. Não se trata propriamente de uma avaliação, mas de uma condenação do aluno, como se só ele fosse culpado pelo fracasso. Como se o processo não fizesse parte do aluno, o professor (ou professores) e todas as condições em que se dá o ensino na escola (PARO, 2001, p. 41-42).

As afirmações de Paro reforçam que os efeitos da reprovação são devastadores para o aluno, que acaba se sentindo o único responsável pelo seu fracasso, levando ao desânimo e à sensação de incapacidade de aprender, visto que não são criados mecanismos novos, que possam melhorar a sua proficiência no ano seguinte. Portanto, a reprovação traz prejuízos que podem ser irreversíveis e

colaboram para um novo fracasso ou mesmo pode levar o aluno a deixar de frequentar a escola.

2.3 Defasagem de aprendizagem

O aluno do Ensino Médio tem chegado a essa etapa com muitas dificuldades de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem proposto para esse nível de escolarização. Esse processo pode ter vários fatores envolvidos: a bagagem recebida no Ensino Fundamental pode não estar de acordo com o esperado, a própria situação de mudanças vividas nessa fase da vida, a transição da adolescência para a idade adulta, problemas de ordem cognitiva, a falta de apoio da família nessa fase, no qual o aluno é praticamente emancipado, diminuindo a participação da família na sua vida escolar, até mesmo a própria transição de níveis de ensino com novos conteúdos e disciplinas desconhecidas. Por outro lado, o professor pode influenciar nesse processo, de forma negativa, se não estiver preparado para lidar com essa diversidade de problemas, e não dispuser de metodologias que possam aproximar o aluno das disciplinas que são propostas para esse nível de ensino. Outro fator a ser considerado são as condições socioeconômicas desses alunos, bem como outros fatores sociais que não são de controle do discente, como a vulnerabilidade social do meio em que vive.

No 1º ano do Ensino Médio, por ser porta de entrada dessa etapa, essas dificuldades são potencializadas, inclusive os maiores índices de reprovação e abandono no Ensino Médio acontecem nessa série.

O Ensino Médio cumpre o papel de consolidar o aprendizado da educação básica, a defasagem de aprendizagem trazida do Ensino Fundamental precisa ser resolvida na entrada desses alunos nesse novo nível. Se isso não for trabalhado, pode causar desinteresse do aluno e acarretar baixos rendimentos logo de início, comprometendo todo o ano letivo. Conforme Guerreiro (2012):

a reprovação no ensino médio depende também do aprendizado e da retenção no ensino fundamental. É necessário pensar pedagogicamente em como atender esse aluno com mais dificuldade, e não dizer que o jovem é "desse jeito mesmo" e que não há nada mais a fazer. (GUERREIRO, 2012, p. 9).

Dentro desse cenário é papel da escola, que recebe esse aluno, atentar para suas dificuldades e criar mecanismos para saná-las, evitando responsabilizar o aluno pelo fracasso. As avaliações dos sistemas de ensino têm mostrado que as escolas, principalmente no Ensino Médio, não têm conseguido avançar nos parâmetros de proficiência desejados para essa etapa. Nesse sentido Jacomini (2009) destaca:

o direito à educação é duramente golpeado na medida em que as condições de oferta e os consequentes resultados de escolarização atestam a não democratização do conhecimento socialmente construído. Os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB — mostram que muitos alunos não estão se apropriando dos conhecimentos básicos “ensinados” na escola. Acrescenta-se a isso o fato de a educação, como apropriação da cultura, implicar em processos mais amplos e complexos que a aprendizagem de conhecimentos passíveis de serem verificados nesse tipo de avaliação. Dessa forma, pode-se supor que a qualidade da educação oferecida nas escolas brasileiras seja ainda pior do que as avaliações externas têm demonstrado. (JACOMINI, 2008, p. 559).

Diante do exposto, pode-se inferir que a garantia ao direito à aprendizagem a todos os alunos não tem acontecido. São vários os fatores que levam a escola a falhar nessa tarefa. Sobretudo no Ensino Médio, um dos pontos que dificultam a aprendizagem é a heterogeneidade dos alunos que chegam do Ensino Fundamental com grandes defasagens, mas a escola não pode se valer desse fato para responsabilizar o aluno pelo fracasso. Jocomini (2009b) destaca que:

Argumentos como “os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar” muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito. (JACOMINI, 2008, p. 561).

Para garantir o direito à educação, não basta aumentar o atendimento, é preciso garantir a aprendizagem de todos os alunos. Sem investimento, por parte dos sistemas de ensino e órgãos mantenedores, a escola não dá conta de lidar com todos os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos. Jacomini (2008) pontua que as políticas educacionais estão geralmente ligadas a grupos de interesse políticos e econômicos e quase sempre não comungam com a educação como direito, “limitam os investimentos financeiros necessários à democratização não só do acesso, mas também da aprendizagem” (JACOMINI, 2008, p. 561). O Ensino Médio, que é uma etapa de consolidação da educação básica, recebe uma

diversidade muito grande de problemas e os professores e demais profissionais do corpo pedagógico da escola, responsáveis por resolver essa situação estão, na maioria das vezes, sem o respaldo necessário para atuar e ficam sem o apoio do sistema, que investe pouco em capacitação. Conforme Jacomini (2008):

a democratização da educação requer tanto a ampliação do atendimento, especialmente na educação infantil e no ensino médio, quanto padrões de qualidade inerentes a esse atendimento. Não se trata, entretanto, como reclamam alguns professores, de voltar à qualidade da escola “de antigamente”, mas de se construir processos educacionais capazes de responder às necessidades de grupos sociais até então alijados do saber escolar. (JACOMINI, 2008, p. 556).

Conforme defende Jacomini (2009) nos espaços sociais a aprendizagem é bastante diversificada quanto em modos, tanto em tempos. Diferente disso, na escola, são usados “tempos e conteúdos preestabelecidos para cada faixa etária de acordo com padrões historicamente determinados” (JACOMINI, 2009, p. 556). Portanto a aprendizagem escolar é pensada como se todos os alunos estivessem no mesmo nível, considerando que estão dentro de um mesmo padrão da série. Isso leva a muitos equívocos dentro do processo de ensino, pois os alunos que não estão dentro do padrão de aprendizagem esperado, acabam sem perspectivas para mudar sua situação, ficando a margem do processo, acarretando desinteresse, sensação de fracasso e culminando na reprovação. Sobre isso Jacomini (2009) destaca:

Essa forma de organizar o ensino, muitas vezes em contradição com as necessidades e dinâmicas individuais, produziu um grave problema às instituições escolares. O que fazer com os alunos – em maior ou menor número, de acordo com o contexto histórico-social – que não têm desempenho escolar adequado? A solução historicamente legitimada pela escola foi a reprovação. (JACOMINI, 2009, p. 156).

Na Escola estadual Alfa a realidade apresentada é observada no cotidiano escolar e a reprovação se apresenta com gravidade, principalmente no 1º ano do Ensino Médio, o que será aprofundado no estudo empírico deste trabalho.

2.4 Metodologia Aplicada à Pesquisa

Nesta seção do trabalho são apresentados os métodos usados na pesquisa, quais instrumentos de coletas de dados e outros documentos que foram utilizados, quais sujeitos fizeram parte do processo e, por fim, a análise dos dados coletados.

Neste trabalho foi escolhida a pesquisa de campo de natureza qualitativa, que foi preparada para atender ao propósito de analisar e elucidar os fatores que influenciam nos altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Alfa do Município de Ribeirão das Neves.

A escolha da pesquisa qualitativa se justificada pela necessidade de conhecer um pouco mais a realidade da comunidade em que a escola está inserida, pois, conforme apontado por Godoy (1995) “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21). Outro aspecto importante a ser considerado para escolha desse tipo de pesquisa foi a busca por um interação com a comunidade escolar que levasse à compreensão do fenômeno apresentado na pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, não há necessidade de grande número de participantes, uma vez que, nessa modalidade de pesquisa, a opção é pela profundidade em detrimento da amplitude. E, sendo a pesquisa construtiva, é possível ao pesquisador interagir com cada participante, perguntando como é para ele/a aquele determinado fenômeno, como pensa nele, como o sente, bem como pedir esclarecimentos, de modo a ir estabelecendo o diálogo (CÉZAR-FERREIRA, 2004, p. 88).

Conforme André (2001) a pesquisa científica deve contribuir para que o trabalho acadêmico apresente uma relevância científica e social e que fiquem evidenciadas as contribuições aos conhecimentos já existentes sobre o tema. Também é imprescindível que o objeto do estudo seja bem definido, os questionamentos ou objetivos sejam claros, e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados para resultar numa análise relevante e mais confiável.

2.4.1 Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa usada neste trabalho é o estudo de caso, que relaciona a vivência do profissional com a realidade pesquisada, à medida que possibilita delimitar o volume de informações, através de um direcionamento do tema pesquisado, na busca de entender fenômenos que acontecem no cotidiano pesquisado. Segundo Yin (2015), estudo de caso é definido como:

Uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. (...)

A investigação de estudo de caso enfrenta situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e, como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análise de dados (YIN, 2015, p. 4).

O estudo de caso facilita o pesquisador a se inserir na realidade pesquisada ou mesmo fazer parte dela, essa proximidade facilita saber o porquê determinados fenômenos ocorrem.

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (GODOY, 1995, p.25).

Como parte da pesquisa qualitativa foi escolhida a entrevista semiestruturada, cujos roteiros se encontram nos apêndices desse trabalho. Conforme Flick (2004) é imperativo que a entrevista semiestruturada tenha um guia de entrevista bem estruturado, podendo o entrevistador decidir qual o melhor momento para determinada pergunta, qual a ênfase será dada, suprimir perguntas já respondidas e mesmo construir novos questionamentos, que se fizerem necessários, durante a realização da entrevista.

Quatro critérios devem ser preenchidos durante o planejamento do guia da entrevista e a condução da entrevista propriamente dita: o não direcionamento, a especificidade, o espectro, além da profundidade e do contexto pessoal revelados pelo entrevistado. Os diferentes elementos do método servirão para satisfazer a esses critérios (FLICK, 2004, p. 90).

A entrevista foi realizada com três professores que atuam no 1º ano do Ensino Médio (Apêndice B), 5 alunos do 1º ano que foram reprovados no ano anterior (Apêndice C), a atual diretora escolar e a vice-diretora do turno da manhã da escola (Apêndice D).

Para melhor acompanhamento dos entrevistados no texto serão relacionados no Quadro 1, a seguir, os participantes da pesquisa, sendo preservadas, por

questões de normatização suas identidades sendo colocadas iniciais fictícias, para cada componente, e suas respectivas idades.

Quadro 1 - Identificação dos participantes das entrevistas

| Data | Função | Identificação | Idade | Sexo |
|-------------------|---|----------------------|--------------|-------------|
| 24/10/2017 | Professor de Matemática do primeiro ano | D. L. | 36 anos | Masculino |
| 24/10/2017 | Professor de Química do primeiro ano | F. P. | 30 anos | Masculino |
| 25/10/2017 | Aluno reprovado no primeiro ano | P. C. | 17 anos | Masculino |
| 25/10/2017 | Aluno reprovado no primeiro ano | A. S. | 18 anos | Masculino |
| 25/10/2017 | Aluno reprovado no primeiro ano | V. C. | 17 anos | Feminino |
| 25/10/2017 | Aluno reprovado no primeiro ano | R. C. | 16 anos | Masculino |
| 25/10/2017 | Aluno reprovado no primeiro ano | M. S. | 18 anos | Feminino |
| 27/10/2017 | Diretora escolar | G. P. | 43 anos | Feminino |
| 27/10/2017 | Vice-diretora escolar | T. R. | 36 anos | Feminino |
| 28/10/2017 | Professora de português do primeiro ano | C. P. | 46 anos | Feminino |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na reprodução das falas no texto foi evitada a transcrição dos vícios de linguagem para que o texto fique mais agradável e também evite a possível identificação do entrevistado, mas as supressões desses vocábulos não interferem nas posições e opiniões dos entrevistados, garantindo a fidelidade das declarações dadas na entrevista.

Outra parte importante do processo consiste na pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escrita ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. A escola disponibilizou um importante material de pesquisa documental. Para esse fim, foi utilizado o banco de dados do Simade, sistema usado pela SEE/MG para gestão nas escolas, bem como livros de registro da instituição de ensino, tais como diários de classe, livros de ata de resultado final, livros de atas de reuniões, entre outros.

2.5 Reprovação no Primeiro Ano do Ensino Médio sob uma Perspectiva analítica

Esta seção se propõe a apresentar e analisar os dados apurados através da pesquisa realizada na escola, tendo como suporte os referenciais teóricos apresentados no processo de construção deste trabalho.

A pesquisa foi realizada, buscando dados, com o propósito de investigar os fatores que explicam os altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio. Serão considerados na análise alguns eixos principais: Processo de avaliação interna e recuperação da aprendizagem, demanda do fluxo escolar da própria escola e externa, influência dos professores e da gestão escolar no processo de reprovação, participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos, falta de requisitos básicos de leitura, escrita e ordenação lógico-matemática para a série/ano.

Para analisar o processo avaliativo foi realizado levantamento de dados dos alunos reprovados no 1º ano do Ensino Médio por disciplina no período de 2010 a 2016 (Tabela 5), fazendo um contraponto com as entrevistas realizadas com os diferentes segmentos sobre o assunto.

Tabela 5 – Percentual de Alunos reprovados no primeiro ano do ensino médio, por disciplina no período de 2010 a 2016

| Disciplina | Ano | | | | | | | % Média |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|
| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | |
| Arte | 14,9% | 11,9% | 5,4% | - | - | - | - | 10,73% |
| Biologia | 20,7% | 23,4% | 11,8% | 12,0% | 12,8% | 15,9% | 13,2% | 15,62% |
| Educação Física | 5,7% | 12,3% | 2,5% | - | - | - | - | 6,83% |
| Filosofia | 8,4% | 12,6% | 3,5% | 4,4% | 11,4% | 9,1% | 11,1% | 7,16% |
| Física | 14,6% | 27,8% | 8,9% | 5,1% | 22,3% | 15,1% | 15,4% | 15,60% |
| Geografia | 13,8% | 22,0% | 7,0% | 5,8% | 18,7% | 19,6% | 17,8% | 14,96% |
| História | 11,5% | 24,9% | 10,2% | 9,1% | 25,6% | 15,9% | 16,4% | 16,23% |
| LEM- Inglês | 13,0% | 21,3% | 11,2% | 9,8% | 13,2% | 11,1% | 19,1% | 14,10% |
| Língua Portuguesa | 18,2% | 24,5% | 10,5% | 9,8% | 27,1% | 16,8% | 17,8% | 17,93% |
| Matemática | 18,4% | 28,6% | 9,2% | 13,1% | 27,5% | 20,7% | 19,7% | |
| Química | 16,5% | 21,7% | 10,8% | 11,3% | 22,0% | 19,0% | 19,7% | 17,29% |
| Sociologia | 13,0% | 13,4% | 10,5% | 9,1% | 2,2% | 19,3% | 15,4% | 11,84% |
| Percentual total de alunos Reprovados na Série* | 21,8% | 29,6% | 13,8% | 13,5% | 30,0% | 23,0% | 22,4% | 22,01% |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados fornecidos pela escola obtidos através do Simade.

Para construção da Tabela 5 foram considerados os alunos ativos no Simade, visto que, os alunos que deixam de frequentar durante o ano são encerrados pela escola no sistema e não são computados nos percentuais de aprovação e reprovação na série/ano. Diferenciando da Tabela 4 apresentada anteriormente no capítulo 1, com dados do censo escolar, que consideram no computo do percentual os alunos que deixaram de frequentar sendo, nesse caso, considerados em abandono. Portanto, essas taxas estão subestimadas, principalmente nos anos de 2011 a 2014, em que o abandono no primeiro ano, conforme dados apurados na Tabela 4, foram altos.

Na Tabela 5, nos anos de 2010 a 2012, conforme resolução SEEMG 521/2004, o aluno para ser considerado reprovado na série teria que ter rendimento inferior a 60% dos pontos, distribuídos durante o ano, em três ou mais disciplinas ou infrequência global superior a 25%. Com a publicação da Resolução SEE/MG nº 2197/2012, que revoga a anterior, a situação de reprovação foi alterada, passando a reprovação para quatro ou mais disciplinas com desempenho inferior a 60% dos pontos e retirou do computo dos conteúdos que reprovam artes e educação física, inclusive por esse motivo nesses anos não aparece, na Tabela 5, o percentual desses componentes curriculares nos anos de 2012 a 2016. A reprovação por infrequência foi mantida nos mesmos moldes da resolução anterior.

Analisando a Tabela 5, pode ser observado que a disciplina de matemática apresenta índices percentuais mais elevados de reprovação do que os outros componentes curriculares em todo o intervalo de tempo pesquisado, com exceção de 2012. Esses dados indicam que os alunos apresentam menor desempenho em matemática com relação às demais disciplinas. Essa dificuldade com a matemática pode ser observada na entrevista tanto de professores quanto de alunos. A Aluna (V.C., 17 anos) diz “matemática, não sei, parece que não entra na minha cabeça, não consigo aprender de jeito nenhum. Ai eu acabo desistindo de tentar, não consigo fazer nenhuma atividade”. O professor de matemática D. L. (36 anos) em suas considerações sobre os fatores da reprovação no seu conteúdo relata:

Hoje em dia tem um clichê muito grande de a matemática ser difícil, eles falam que é uma linguagem universalmente difícil, mas se fosse assim não haveria tanto desenvolvimento tecnológico que vemos que a matemática está presente. Criou-se um estigma com relação à matemática, os próprios pais falam que a matemática é difícil, colocam isso na cabeça dos filhos. Isso não tem nada a ver, é uma ciência como qualquer outra, pode ser

aprendida como qualquer outra, pode ser aprendida por qualquer um, como qualquer outra ciência pode ser. Mas o aluno, com isso, acaba desistindo antes de tentar aprender, levando ao desinteresse e posteriormente à reprovação. (D. L., 36 anos).

Contraopondo a essa visão apresentada pelo professor, o trabalho de Resende e Mesquita (2013) apresenta argumentos e evidências que apontam outro caminho para a visão que o aluno tem da matemática:

existe uma distribuição equitativa entre alunos que entendem que a matemática é fácil e os que a consideram difícil, mas a maioria reconhece a sua importância no cotidiano, o que a torna interessante, e que se comprovou neste trabalho. Portanto, afirmar simplesmente que os alunos "odeiam" ou "temem" a matemática e considerar esta afirmação como um dos grandes problemas da disciplina não corresponde ao verdadeiro significado que a matemática tem para os alunos, visto não ser este o ponto de vista da maioria dos alunos. (RESENDE E MESQUITA, 2013, p.207).

Um dos principais fatores da baixa aprendizagem em matemática é a falta de requisitos mínimos do aluno para a série que está cursando, atrelada à dificuldade do professor em lidar com essa realidade. Resende e Mesquita (2013) ponderam que:

verifica-se que, além do conhecimento da linguagem e da preparação profissional do professor, outro fator que está ligado diretamente ao ensino-aprendizagem é a questão evolutiva dos conteúdos, que deve ser considerada para se evitar a falta de "base", muitas vezes tomada como principal fator a contribuir para as dificuldades ensino-aprendizagem. Quando o aluno passa de uma série para a seguinte, os conteúdos vão se acumulando e se aprofundando e assim necessitam de uma interligação entre eles, ligação esta nem sempre realizada. (RESENDE E MESQUITA, 2013, p.203).

O professor de matemática entrevistado relata que mesmo readequando o currículo tem encontrado muita dificuldade, pois os alunos chegam com defasagem muito grande do conteúdo do Ensino Fundamental.

A matemática que comecei a instruir, para a matemática que trabalho hoje em dia, por exemplo, é muito inferior na quantidade de conteúdos. Você é obrigado a enxugar o conteúdo por causa da demanda que vai chegando. O currículo precisa ser diminuído para tentar atingir a aprendizagem do aluno ao máximo. Igual, eu tenho turmas de 1º ano do Ensino Médio, esse ano, por exemplo, são duas, eu estou ensinando fatos fundamentais do dois e do três, até falei isso na reunião de pais. É triste falar isso para os pais, que os filhos deles não sabem os fatos. E eu tenho que trabalhar com eles a matéria do primeiro ano é claro, a progressão geométrica, por exemplo, eu trabalhei só com operações que envolvessem os fatos 2 e 3, para ver se eles treinam e percebem que ali são múltiplos de 2 e 3. Eles não sabem nem multiplicar, nem somar. (D. L., 36 anos).

Quando o professor de matemática relata que os alunos têm dificuldades nos fatos 2 e 3, ele refere-se aos fatos fundamentais das operações matemáticas, que fazem parte do aprendizado das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo, portanto, deficiências graves apresentadas por alguns alunos. Um dos grandes dificultadores da aprendizagem de matemática é a ordenação lógico-matemática, no sentido que as ideias e a organização dos conteúdos matemáticos são, em boa parte, na Educação Básica, interdependentes, neste sentido, sua compreensão e aprendizado precisam ser construídos dentro de uma ordenação desses conteúdos, sendo muito prejudicada quando o discente não aprende dentro dessa sequência, necessária para uma construção do conhecimento, e o aluno, cada vez mais, tem chegado ao 1º ano do Ensino Médio sem essa bagagem.

Se analisada a média do período de 2010 a 2016 as disciplinas de geografia e história também contribuem significativamente com os altos índices de reprovação da escola, no entanto, existe uma variação de índice considerável de um ano para o outro não sendo possível uma análise mais apurada dos motivos para essas discrepâncias.

Continuando a análise da Tabela 5 as disciplinas de biologia, física e química, que são um desdobramento do conteúdo de ciências do Ensino Fundamental, apresentam índices de reprovação próximos ao da disciplina de matemática. Esse fator pode estar ligado a dificuldades de adaptação do aluno na transição do Ensino Fundamental para o Médio, no qual existe um aumento significativo das disciplinas de estudo ou mesmo a forte ligação que física e química têm com a matemática. A vice-diretora G. P., 36 anos, ao ser entrevistada faz considerações sobre isso quando diz:

Uma das coisas que eu percebo é o tipo de aluno que recebemos, temos aluno do fluxo da própria escola e de duas outras: uma estadual e outra municipal. Os que já são da escola evoluem mais, mas os que vêm de outra comunidade tem uma dificuldade muito grande, porque vem do 9º ano, quando chegam no 1º ano é tudo novo para eles. Escola nova, aquele tanto de professores, e eles se assustam com as disciplinas que nunca viram. Mesmo aqueles bons alunos caem o rendimento e as notas no primeiro bimestre, só melhoram quando vão acostumando. (G.P., 36 anos).

A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é um grande desafio para os alunos, lidar com conteúdos novos, se adaptar a dinâmicas diferentes dos professores pode levar o aluno a criar barreiras para a aprendizagem. Como relata um dos alunos que participou da pesquisa.

Os professores do Ensino Médio não dão muita atenção pra gente, colocam a matéria no quadro e logo passam avaliação, eu não consegui acompanhar principalmente em física e química. Eu nunca vi aquilo e o professor queria que a gente soubesse de cara o que ele passava. Tirei notas muito baixas e como não entendia nada acabei desistindo de aprender, é muito complicado. (R. C., 16 anos).

Conforme Müller (2002, p. 276) “a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo”. Essa relação no Ensino Médio torna-se mais distante, em função do aluno, que está envolto no processo de mudança de vida, tendo que se adaptar a responsabilidades impostas a ele, que são cobrados como se já fosse adulto, mas tratado como se ainda fosse criança, além disso, há o professor que se preocupa mais com o seu conteúdo e com a transmissão do conhecimento acadêmico.

A relação professor-aluno, por melhor que seja trabalhada, é relativamente conflitante, pois os conflitos surgem durante o desenrolar de toda relação humana. Os alunos do ensino médio, em sua quase totalidade, são adolescentes, e estão por este motivo em uma fase de grandes conflitos interiores e de autoafirmação, tornando necessário que o professor se desdobre para poder manter a disciplina, manter o aluno atento ao conteúdo e também despertar o seu interesse. (MÜLLER, 2002, p. 276).

O professor geralmente credita a falta de aprendizagem ao desinteresse do aluno como relata o professor de química F. P. (30 anos) “a química do 1º ano é fácil de entender, mas a falta de interesse dos alunos atrapalha muito o rendimento deles”. Por outro lado, o professor relata que a relação do professor do Ensino Médio com o aluno é mais distante “o professor do Ensino Médio se preocupa mais com a matéria dele, não tem muito tempo para se dedicar ao aluno como no Ensino Fundamental” (F.P., 30 anos). Analisando os relatos tanto de alunos como de professores é perceptível que não existe interação entre aluno e professor para amenizar a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. O aluno se sente abandonado e deslocado com o grande número de conteúdos e o professor geralmente considera o aluno “imaturo” para assumir a responsabilidade do Ensino Médio e esse desencontro torna ainda mais difícil a transição gerando desgaste de ambas as partes. A relação professor-aluno pode influenciar tanto positivamente, quanto negativamente na aprendizagem.

A relação professor- aluno pode se mostrar conflituosa, pois se baseia no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes. Podemos observar dois aspectos da interação professor-aluno: o aspecto da transmissão de conhecimento e a própria relação pessoal entre professor e aluno e as normas disciplinares impostas. Essa relação deve

estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado. (MÜLLER, 2002, p. 276).

A disciplina de língua portuguesa também apresenta uma considerável reprovação no 1º ano do Ensino Médio passando dos 24% no ano de 2011 e superior a 27% em 2014, no ano de 2012 superou matemática, apesar dos índices terem caído muito nesse ano. As grandes dificuldades de leitura e interpretação são apontadas como fatores para a reprovação nesse conteúdo. A diretora T. R., 46 anos aponta como um dos principais fatores para os altos índices de reprovação os graves problemas de falta de alfabetização de alunos que a escola recebe no seu fluxo.

Nós temos recebido alunos para o 1º ano do Ensino Médio sem nenhuma base, muitos desses sem estar alfabetizados. Isso contribui muito para os altos índices de reprovação da escola. O que atrapalha um pouco, às vezes também, é que os professores se recusam a adequar o currículo para esse tipo de aluno. (T. R., 46 anos).

A professora de português entrevistada relata que tem alunos nessa situação tanto do fluxo da própria escola, quanto de outras escolas que encaminham alunos para o Ensino Médio da instituição pesquisada.

Eu tenho um 9º ano à tarde que é muito fraco, mas eles sabem ler, escrever, dão conta de ordenar ideias e compreender textos menores, que não tenha tanta dificuldade. Mas acredito que a escola receba alunos que o nível é menor ainda do que esses que eu estou citando. [...] Faz-se uma prova diagnóstica no início do ano, mas acho que essa prova fica um pouco engavetada e pouco tem sido feito para adequar esses alunos que chegam com defasagens muito grandes para o Ensino Médio. (G. P., 46 anos).

Os dados da Tabela 5 revelam ainda que cerca de 50% dos alunos reprovados não obtiveram os pontos necessários para aprovação em seis ou mais disciplinas, considerando cada ano de forma isolada. Esse fato pode ter acontecido por dois fatores principais. Um dos fatores é que nesse grupo estão os alunos muito faltosos e o outro são aqueles discentes que têm grandes dificuldades de aprendizagem, o que torna o seu progresso muito difícil.

Para verificar a relação da infrequência com a reprovação foram levantados os dados de 2016, apresentados na Tabela 6 a seguir, que apresenta o percentual de infrequência dos alunos reprovados naquele ano. Os dados foram apurados dos diários de classe do 1º ano do Ensino Médio. O cálculo do percentual é extraído do

número de faltas global, ou seja, considerando a infrequência em todas as disciplinas. Existem algumas inconsistências nesses números, pois foram detectados alunos com falta em uma disciplina e presença em outra na mesma data, em várias ocasiões. Portanto, esses percentuais podem ser ainda maiores.

Tabela 6 – Percentual de infrequência dos alunos reprovados no ano de 2016 da escola estadual Alfa

| Faixa percentual de infrequência | Menos de 5% | Entre 5% e 10% | Entre 10 e 15% | Entre 15% e 20% | Entre 20% e 25% | Acima de 25% |
|---|--------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|---------------------|
| Percentual de alunos reprovados | 8% | 10% | 13% | 18% | 27% | 24% |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados fornecidos pela escola obtidos através dos diários de classe.

Os dados mostram que, dos alunos reprovados, apenas 8% tem frequência considerada ideal, apresentando menos de 5% de faltas durante o ano. Cerca de 10% dos alunos nessa situação apresentam infrequência entre 5% e 10%, que já pode ser considerada fora do padrão normal, 13% dos discentes apresentam faltas entre 10 e 15%, percentuais significativamente prejudiciais ao bom andamento do aprendizado, já 18% desses estudantes apresentam dados de infrequência entre 15% e 20% que provavelmente contribuiu para reprovação desses alunos. O maior percentual está na faixa compreendida entre 20% e 25% de ausência, chegando a 27% dos alunos reprovados, o que é bastante preocupante e aponta para influência da infrequência na reprovação desses alunos.

Os discentes reprovados e que foram faltosos em mais de 25% das aulas totalizam 22%, nesse grupo estão os alunos reprovados por infrequência, que não atingiram a frequência de 75% prevista na legislação e aqueles que permaneceram no Simade, mesmo tendo entrado na situação de abandono, por má gestão do Sistema gerando inconsistências nos dados da escola, assunto que será abordado mais à frente.

Nos depoimentos colhidos nas entrevistas da pesquisa a infrequência foi apontada como um dos fatores causadores da reprovação. A aluna V. C. (17 anos) quando questionada dos motivos que ele foi reprovada relatou: “acredito que reprovei por falta de interesse, de esforço. Eu não vinha para a escola, só vinha quando queria mesmo, então eu perdia muita matéria e não conseguia acompanhar

as aulas, as faltas me atrapalharam muito.” Fica claro no posicionamento da aluna que o principal motivo dela não conseguir acompanhar o andamento das disciplinas era a infrequência nas aulas, levando ao baixo rendimento e à reprovação. Outro aluno, R. C. (16 anos), aponta suas ausências nas aulas como um dos fatores de sua reprovação, “eu faltei muito mesmo, faltei bastante, acho que foi por causa das faltas que ‘tomei bomba’. Eu faltava porque moro muito longe da escola, venho andando, então, ficava desanimado”. Esse aluno aponta um motivo para suas faltas que é a distância da sua residência, e o poder público não oferece transporte escolar para os discentes do Ensino Médio no Município de Ribeirão das Neves, esse fato contribui para a infrequência sendo que a maioria dos alunos atendidos pela escola, vêm de bairros distantes e as família não tem condições econômicas de arcar com o transporte desses alunos. A diretora G. P. (46 anos) afirma que um dos grandes fatores das altas taxas de reprovação são as faltas dos alunos e aponta o principal motivo dessa infrequência:

Temos uma questão influenciadora na reprovação, os alunos moram longe da escola, não tem transporte público para atendê-los, eles acabam faltando muito. Então o aluno não tem uma sequência de aprendizado, vai perdendo o interesse. Quando ele tem esse grande número de faltas, comunicamos à família, se ela não toma providência encaminhamos ao conselho tutelar ou à promotoria da infância e adolescência para poder amenizar essas questões, mas não temos respostas positivas dessas ações, na maioria das vezes. O grande dificultador é não termos mesmo uma comunidade escolar próxima levando o aluno a faltar muito e acabam evadindo depois. (G. P., 46 anos).

O segundo motivo é a má gestão dos dados informados ao Simade pela escola, conforme verificado nos livros de registro diário de frequência dos alunos, que apontam muitos alunos em situação de abandono, permanecendo no sistema, portanto, alocados como reprovados e não na situação de deixou de frequentar. Esse fato cria inconsistência em dois indicadores da escola, subestimando os dados de abandono, que aparecem menores e aumentando os números de reprovados, uma vez que, o aluno que deveria constar em abandono é contabilizado como reprovado no sistema.

Esse fato me levou a investigar com mais critério os diários de classe para certificar com mais clareza essa inconsistência. Os dados levantados não podem ser considerados exatos, pois a escola não tem nenhum documento que estabeleça critérios contundentes para definir quando o aluno pode ser considerado em abandono, e por existir divergência de registro em diários de classe da mesma turma

em conteúdos diferentes, tendo aluno frequente em uma disciplina e ausente em outra no mesmo período do registro. O que foi levado em consideração para esse levantamento de dados foi o aluno ausente por mais de sessenta dias consecutivos, permanecendo faltoso até o final do ano letivo. Os dados apurados fazem parte da Tabela 7 a seguir:

Tabela 7 – Percentual de alunos reprovados no primeiro ano do ensino médio faltosos por mais sessenta dias consecutivos e que permaneceram faltosos até o final do ano letivo, no período o de 2010 a 2016

| Ano | Percentual de alunos |
|------|----------------------|
| 2010 | 20% |
| 2011 | 15% |
| 2012 | 8% |
| 2013 | 4% |
| 2014 | 10% |
| 2015 | 25% |
| 2016 | 30% |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados fornecidos pela escola obtidos através dos diários de classe.

Os dados apresentados na Tabela 7 tratam do percentual de alunos que estão no Simade como reprovados, seja por infrequência ou rendimento, mas que deveriam estar na situação deixou de frequentar, portanto, em abandono escolar. Isso demonstra que existe inconsistência nos dados apurados para alimentar o Simade e por consequência dos dados inseridos no censo escolar, que em Minas Gerais são migrados desse sistema. Foi possível observar que houve uma variação considerável dos dados levantados, variando de 4% em 2013 a 30% em 2016. No caso da escola foi observado um descuido na gestão dos dados. Para mostrar o impacto dos números levantados, apresentados na Tabela 7, nos dados estatísticos da escola foi feito o cruzamento com os dados da Tabela 4, que apresenta os percentuais de reprovação, abandono e aprovação da Escola Estadual Alfa no senso escolar do MEC, fazendo um recorte do 1º ano do Ensino Médio, e comparando este recorte com os dados da Tabela 7, gerando dados que podem ser considerados como retrato mais fiel da situação da Escola Estadual Alfa relacionada à reprovação e abando escolar no 1º ano do Ensino Médio conforme a Tabela 8 a seguir.

Tabela 8 - Dados corrigidos por incorreção no registro de reprovados no primeiro ano do ensino médio na Escola Estadual Alfa

| Ano | Ano / Série | Reprovação em % (INEP) | Reprovação em % após correção | Abandono em % (INEP) | Abandono em % após correção | Aprovação em % (INEP) | Aprovação em % após correção |
|------|-------------|------------------------|-------------------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------------|
| 2010 | 1º ano | 21,1% | 16,9% | 5,7% | 9,9% | 73,2% | 73,2% |
| 2011 | 1º ano | 26,6% | 22,6% | 9,3% | 13,3% | 64,1% | 64,1% |
| 2012 | 1º ano | 12,6% | 11,6% | 10,8% | 11,8% | 76,6% | 76,6% |
| 2013 | 1º ano | 12,6% | 12,1% | 12,6% | 13,1% | 74,8% | 74,8% |
| 2014 | 1º ano | 26,9% | 24,2% | 11,4% | 14,1% | 61,7% | 61,7% |
| 2015 | 1º ano | 22,6% | 16,9% | 2,5% | 8,2% | 74,9% | 74,9% |
| 2016 | 1º ano | 22,6% | 15,8% | 0,3% | 7,1% | 77,1% | 77,1% |

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 8 demonstra que existem inconsistências nos dados da escola referentes a alunos em situação de abandono que impactam significativamente nos dados de reprovação da escola. Em 2010, o percentual de reprovados diminuiria de 21,1% para 16,9%, em 2015 passaria de 22,6% para 16,9% e a maior redução ocorreria em 2016 gerando uma mudança de 22,6% para 15,8%, nos outros anos as diferenças seriam menores, porém ocorreria diminuição também, portanto os índices de reprovação da escola são menores do que os apontados pelas estatísticas oficiais, o que amenizaria a situação da escola em relação a esse quesito tão grave para a instituição de ensino. No entanto, esses dados agravariam outra dimensão negativa dos índices que é abandono escolar, tão grave quanto a reprovação. Os índices aumentariam de 5,7% para 9,9% em 2010, modificariam 9,3% para 13,3% em 2011 e apresentariam saltos ainda maiores em 2015 e 2016 passando de 2,5% para 8,2% e de 0,3% para 7,1% respectivamente nesses anos.

Se reconsiderados esses dados, a Escola Estadual Alfa ficaria mais próxima da realidade apresentada nos dados do Brasil e do Estado de Minas Gerais e ficaria em posição de vantagem se comparada a outras escolas do Município de Ribeirão das Neves em quase todos os anos considerados na pesquisa e apresentados nas Tabelas 1, 2 e 3. No entanto, os dados dessas outras instâncias podem conter as mesmas inconsistências, pois o sistema é alimentado pelas escolas, que podem

cometer erros na observância dos critérios para definição do aluno em situação de abandono ou reprovado, como aconteceu no caso da Escola Estadual Alfa.

As inconsistências apontadas nesse pequeno recorte do 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Alfa, alertam para as possíveis incorreções dos dados dos sistemas de ensino, tanto do Simade no caso de Minas, quanto do censo escolar do MEC. Essa discrepância pode ser corrigida com normas mais claras para definição do aluno em abandono, que acaba entrando no sistema como reprovado, gerando dados incompatíveis com a realidade da instituição de ensino.

Um eixo explorado na pesquisa é o processo avaliativo desenvolvido na escola e qual influência ele exerce nos altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Alfa. Apesar de a avaliação ser considerada uma ação corriqueira na escola, sua função pode tomar rumos distintos dentro do processo de aprendizagem, podendo ser um marco para diagnosticar e corrigir as falhas apresentadas nesse processo, ou simplesmente classificar e aferir notas e ou conceitos ao aluno para que ele seja no final de um período aprovado ou reprovado.

Conforme Luckese (2001) examinar a aprendizagem e avaliação da aprendizagem são ações distintas, ao passo que o exame está voltado para o passado e com ele pretende-se aferir o que o aluno aprendeu, no intuito de atribuir a ele uma classificação, através de uma nota ou conceito, por outro lado avaliação da aprendizagem “está centrada no presente e voltada para o futuro” (LUCKESE, 2001, p. 182) buscando diagnosticar o que o aluno já aprendeu em busca de oferecer o que ele ainda precisa aprender. Pela forma que o processo de avaliação é conduzido pelos próprios sistemas de ensino, através de suas regulamentações, no qual o aluno ao final de um período precisa ser aprovado ou reprovado leva a conclusões como a de Luckese (2001, p.180) que afirma: “hoje na escola brasileira – pública ou particular, de ensino fundamental, médio ou superior, praticamos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação; todavia de forma inadequada, usamos o termo ‘avaliação’ para denominar essa prática.”

Na pesquisa de campo foi constatado que na Escola Estadual Alfa essa realidade também está presente, como relata o professor de matemática D. L. (36 anos):

O processo avaliativo tem uma dinâmica muito formatada, geralmente eu dou a matéria, os exercícios, sano as dúvidas e tento cobrar dos alunos o aprendido sobre aquele conteúdo, mas eu tenho 40 alunos em cada sala de aula, com 50 minutos de aula, então não tenho tempo para sanar dúvidas

individuais, então vai muito do interesse individual de cada aluno de procurar outros meios para aprender essas matérias entre eles, mas percebo que não querem, preferem eliminar logo aquela matéria, então quando chega o momento da avaliação, para ver se aprendeu alguma coisa, percebe-se que não quis aprender, então a avaliação vai ser um fracasso. Então às vezes se repete a avaliação, refazendo os exercícios na tentativa de 'decoreba', vamos dizer assim de pelo menos decorar, porque você vê que aprender eles não querem, mesmo assim a maioria nem a isso está disposto e acaba que a repetição da avaliação vai ser um fracasso novamente. (D. L., 36 anos).

No mesmo sentido, os alunos percebem a avaliação como uma etapa conclusiva, em que serão classificados, como relata um dos alunos participante da pesquisa “o professor passa a matéria e dá a prova sobre ela, o que me atrapalha é não fazer as atividades, então, quando chega a prova eu fico sem muita noção do que fazer, então minhas notas são baixas” (R. C., 16 anos). Já outra aluna relata que se sente pressionada pelo processo avaliativo:

No ano passado, acho que foi porque era o primeiro ano que cheguei aqui, não conhecia direito como os professores faziam as avaliações, ficou muito difícil para mim, minhas notas no primeiro bimestre foram muito ruins, então eu fui deixando 'pra lá', eu sabia que ia reprovar mesmo. Porque eu não ia dar conta, foi muita pressão, não dos professores, mas eu coloquei pressão em mim mesma. (V. C. 17 anos).

Esse processo tradicional de avaliação que predomina na escola brasileira e também na escola pesquisada pode apontar para situações como essa enfatizada pela aluna.

O modelo tradicional da avaliação escolar define a classificação de indivíduos como a principal função do ato de avaliar. Neste sentido, o julgamento de valor visa a classificar o indivíduo, segundo um padrão determinado. Ele poderá ser classificado, por exemplo, através de notas ou conceitos, situando-se entre os melhores ou os piores. Tais práticas contribuíram para produzir muitas consequências negativas, entre elas o preconceito e o estigma. Nesta perspectiva, a avaliação classificatória pode tornar-se um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento escolar para muitos alunos. (LEITE E KAGER, 2009, p. 111).

A pesquisa revela que o processo de avaliação da escola não apresenta unidade, mostrando ser muito diversificado, o que prejudica a construção de uma identidade da instituição com o processo. A vice-diretora relata que

No início do ano fazemos uma reunião onde definimos com o grupo como vai funcionar o processo de avaliação, geralmente para avaliação bimestral é destinada uma semana em cada bimestre, já estabelecida num calendário e as outras avaliações ficam a critério do professor. Mesmo assim o processo da avaliação não funciona aqui, já tentamos várias formas, vários

métodos. Eu vejo uma falta de respeito muito grande do professor com relação à aplicação das provas. Eu sinto uma desvalorização do aluno com a avaliação, às vezes com determinado professor sim e com outros não. Eu não percebo, por exemplo, ênfase nenhuma numa preparação desses alunos para o ENEM. (T. R. 36 anos).

O relato da vice-diretora aponta que a escola tem grandes dificuldades em manter um processo claro, que faça com que o aluno possa se sentir confiante e preparado para agir dentro desse processo com segurança. Uma das alunas relata que “muitas vezes o professor coloca na prova questões que ele nunca trabalhou daquele jeito na sala, as questões são muito grandes, com textos complicados, muito diferentes das atividades que ele passa na aula.” (M. S. , 18 anos). Outro aluno revela que “eu fico meio perdido com tanta avaliação, e eles deixam tudo para o final do bimestre, acumula muita coisa, aí a gente não dá conta de fazer” (P. C., 17 anos). O processo avaliativo precisa de regras claras, tanto para que o aluno tenha preservado seu direito à aprendizagem e uma justa possibilidade de demonstrar seus conhecimentos, quanto para o professor reavaliar suas práticas e criar novos caminhos para aqueles alunos que não atingiram de maneira adequada a aprendizagem desejada.

Por falta de uma avaliação voltada para o diagnóstico e face à revelação de uma avaliação meramente informativa, classificatória, a recuperação da aprendizagem fica distante do ideal e o processo dessa recuperação tem se limitado a recuperar as notas no final de cada bimestre e no final do ano. A professora de português argumenta que “na escola é pedido que se faça uma recuperação paralela e as pessoas entendem que ela é uma recuperação da nota, eu acredito que a recuperação paralela não é a nota em si e sim do conteúdo” (G. P. 46 anos). Não existe, portanto, uma visão uníssona dos professores com relação à recuperação da aprendizagem. Um dos alunos relata “as recuperações são até demais, alguns pontos são de graça, a gente não aprende com a recuperação é só para conseguir a nota” (P. C., 17 anos). A diretora aponta problemas de gestão relacionados ao processo de recuperação da aprendizagem na escola:

O processo de recuperação tem dois momentos, acontece com recuperação paralela das atividades, e ao final de cada bimestre nós temos uma semana de recuperação daqueles alunos que não conseguiram êxito. Hoje a questão da recuperação pelo professor está um pouco complicada, no nosso quadro de professores temos alguns que simplesmente ignoram os afazeres, tenho sim professores que não aplicam a recuperação, tem professor que acha que o aluno não tem esse direito. Tenho professores que não seguem muito as normas do regimento interno da escola e isso

prejudica muito o andamento da escola, pois os alunos conhecem os direitos deles, vem reclamar. Eu tenho professor que mesmo depois dessa reclamação feita, dessa conversa, ainda não cumprem com a obrigação. Com certeza isso influencia na reprovação do aluno, ele precisa dessas várias oportunidades. (G. P., 46 anos).

Uma das alunas, que foi reprovada no ano anterior relata “no ano passado a professora de geografia não me deu a recuperação para eu recuperar os pontos, eu até falei com a vice-diretora, mas mesmo assim ela não quis me dar, mesmo eu fazendo a prova e o trabalho ela não deu a pontuação e a professora de português também, por isso que eu reprovei. A recuperação do bimestre a professora de geografia não dava” (M. S., 18 anos).

Por outro lado, o professor de química F. P. (30 anos) considera que o número de oportunidades de recuperação da nota, leva o aluno ao descompromisso, porque sempre protela a realização das atividades aguardando a recuperação do final do bimestre e de certa forma isso culpabiliza o professor:

Isso atrapalha também o professor porque ele passa suas atividades em dia, distribui a quantidade correta de pontos, o aluno não faz, então precisamos ficar buscando maneiras de recuperar esse aluno, sendo que esse aluno deveria ter se preocupado em estudar, coloca o professor como se ele fosse o errado em não ter ajudado, não ter se preocupado com esse aluno. O aluno não enxerga a recuperação como uma oportunidade nova de aprendizagem, mas sim de obter as notas para ser promovido. (F. P., 30 anos).

Esses relatos comprovam que o processo de recuperação da aprendizagem na escola é falho; gerando um grande desafio para o gestor, que precisa garantir esse direito ao aluno e deve subsidiar o professor para exercer o seu papel de incluir no processo de ensino-aprendizagem aqueles alunos que não aprenderam naquele dado momento um determinado conteúdo. Como salienta Luckese (2002):

no contexto da aprendizagem escolar, incluímos alguém quando lhe ensinamos o que não aprendeu; ele é convidado a entrar na roda dos “que sabem” ou saberão. [...] No caso do ensino aprendizagem na escola, significa tomar o educando com alguma defasagem ou dificuldade, acolhê-lo nesse estado que se encontra, tomar ciência do impasse que está vivendo e oferecer-lhe suporte para ultrapassá-lo. (LUCKESE, 2002, p. 199).

A instituição de ensino deve prezar por uma educação que inclua todos no processo de ensino-aprendizagem, fomentando um processo de avaliação que deve

ser formatado para diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos alunos, garantindo ferramentas suficientes para o trabalho do educador. A escola deve buscar uma avaliação formativa, nesse sentido:

Se a avaliação formativa é a principal fonte de informação para o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada ela deve ocorrer desde o início do ano escolar, em todas as matérias. Se sua função é ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, o importante não é preenchimento de fichas ou atribuição de pontos, mas a observação fina e individualizada dos alunos para saber o que fazer e com agir. (ANDRÉ, 2001, p.19).

A pesquisa demonstra que o processo de avaliação da aprendizagem na Escola Estadual Alfa não apresenta unidade de ações do corpo docente, têm falhas na garantia do direito à recuperação, que são apontados de forma contundente pela diretora. Existe um descompromisso por parte do professor com os acordos firmados no início do ano letivo, os alunos não valorizam, nem reconhece no processo uma oportunidade de aprendizagem. Portanto, esse importante instrumento no ensino aprendizagem certamente influencia nos altos índices de reprovação no primeiro ano do ensino médio, devendo ser encarado como um desafio para gestão escolar na melhoria da educação oferecida à comunidade.

A pesquisa apontou algumas evidências e indicações de fatores que contribuem para o alto índice de reprovação no Ensino Médio na Escola Estadual Alfa, tais como: falha nos registros de apuração de frequência dos alunos e inserção dos dados no Simade, gerando inconsistências nas estatísticas informadas ao sistema; processo avaliativo sem sistematização pela instituição, gerando conflitos e descontrole da gestão; alunos com defasagem de aprendizagem acumulada de séries anteriores, aliado à falta de adequação do currículo por parte do professor para atender a essa demanda; infrequências dos alunos às aulas, acarretando descontinuidade na aprendizagem. No sentido de contribuir para melhoria desses índices nesta escola, o capítulo 3 deste trabalho apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE).

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): BUSCANDO CAMINHOS PARA INTERVIR NOS FATORES GERADORES DE ALTOS ÍNDICES DE REPROVAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

No percurso da construção deste trabalho foram apresentados e discutidos os fatores geradores dos altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Alfa no Município de Ribeirão das Neves – MG. Após debruçar sobre o problema deste caso de gestão, apresentado no primeiro capítulo e refletindo sobre os resultados apurados na pesquisa qualitativa, realizada com os principais atores desse processo, quais sejam: professores, alunos e gestores, ouvidos para que se chegasse o mais próximo possível dos fatores que levam ao problema, apontados no capítulo 2, tornou-se imperativo a apresentação de propostas, para contribuir com a gestão do problema.

O capítulo 3 tem o objetivo de apresentar alternativas à gestão escolar, para criar mecanismo de intervenção, capazes de minimizar os fatores que ocasionam a reprovação no 1º ano do Ensino Médio. As propostas foram pensadas no intuito de apresentar à comunidade escolar o problema, criar mecanismos de estudo e discussões dos principais pontos críticos a serem trabalhados e fomentar a participação ativa dos alunos, professores e equipe gestora, baseados em princípios democráticos de uma gestão compartilhada, delegando funções a cada um desses atores, num processo virtuoso de construção sólida e duradoura de ações factíveis, que possam fazer uso de recursos materiais e humanos já existentes na escola, evitando a dependência de outras instâncias do sistema de ensino, que possam impossibilitar a execução do PAE.

O PAE apresentado é flexível e possibilita, durante sua execução, mudanças de rotas e criação de novos mecanismos, buscando dentro das discussões propostas, uma organização capaz de manter a dinâmica e o protagonismo, proporcionando as mudanças e os ajustes a cada situação. Isso possibilita que outras instituições de ensino, que passam por situações semelhantes, possam se inspirar neste plano, criando intervenções dentro de sua realidade, ajudando o sistema de ensino como um todo.

O plano foi organizado buscando atender às demandas levantadas na análise das pesquisas gerando quatro focos de ações estruturadas: 1) Institucionalização de comissão de estudo e acompanhamento dos índices de reprovação e abandono

escolar; 2) Criação de grupo de trabalho estruturador para reorganização das avaliações internas e o processo de recuperação da aprendizagem; 3) Criação de mecanismos de diagnóstico, acompanhamento e solução para casos de alunos com defasagem de aprendizagem.

3.1 Estudo e acompanhamento dos índices de reprovação e abandono escolar

A análise da pesquisa documental revelou falhas no registro de frequência e inserção dos dados de alunos em situação de abandono escolar no Simade. Esse descuido tem causado inconsistências nos dados de reprovação e abandono informados ao Censo Escolar do MEC, que são migrados do Simade, conforme apresentado na Tabela 8, no capítulo anterior desta dissertação. Durante a pesquisa, os entrevistados não apresentaram conhecimento preciso sobre os índices de reprovação, do 1º ano do Ensino Médio da escola, revelando a necessidade de um estudo desses indicadores, que são importantes para traçar estratégias de intervenção pedagógica para melhoria da qualidade de ensino da instituição.

Para sanar essas deficiências, é sugerida a criação uma comissão formada por representantes da gestão escolar, especialistas de educação, professores e alunos, para inicialmente fazer um estudo dos índices de reprovação e abandono escolar dos últimos anos, bem como compará-los às outras instâncias educacionais: municipal, estadual e federal, para efeito de parâmetro e melhor entendimento das taxas, inclusive esta dissertação pode contribuir com esse estudo.

Posteriormente, sugere-se a realização de um ciclo de reuniões da comissão para criar documentos de acompanhamento e regulamentação, no âmbito escolar, para registro de frequência dos alunos, apuração dessa frequência e para providências a serem tomadas em relação aos alunos faltosos. A proposta é de acompanhamento especificamente do 1º ano do Ensino Médio, que é o principal gargalo da instituição com relação à reprovação, mas pode ser aplicado para todas as séries, podendo se tornar prática da escola. A secretaria escolar tem papel fundamental na execução dessa tarefa, podendo contribuir significativamente no processo educativo dos alunos, através da fiel escrituração, tão importante no registro de sua vida escolar. A sintetização das ações propostas nesta seção está no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 Institucionalização de grupo de trabalho para acompanhamento e gestão dos dados de reprovação e abandono escolar

| O quê será realizado? | Por quê? (justificativa) | Onde será realizado? (local) | Quem são os Responsáveis? | Quando será realizado? | Como será realizado? | Quantos (custos) |
|--|--|------------------------------|---|---|--|------------------|
| Criar comissão de trabalho | Criar um grupo para analisar e discutir o impacto da reprovação e do abandono escolar se torna importante no combate a essas dificuldades da escola. | Sala de reuniões. | Direção, especialista de educação e secretário escolar. | Primeira quinzena de fevereiro de 2018. | -Divulgação do projeto para todos os seguimentos da escola. -Criação de comissão composta por representantes de professores, alunos, gestão escolar, especialista de educação e secretaria da escola. - Definição da atuação da comissão em ata e circular de comunicação para todos os setores da escola. | Sem custeio |
| Ciclo de reuniões para estudo da legislação e conhecimento das estatísticas da escola relacionadas à reprovação e ao abandono escolar, principalmente do primeiro ano. | Criar um espaço para conhecimento da realidade da escola relacionada ao assunto e fomentar tomadas de decisão para melhor gestão do problema. | Sala de reuniões. | Direção, especialista de educação e secretário escolar. | Segunda quinzena de março de 2018. | - Organização de cronograma de reuniões. Disponibilização material de estudo com antecedência à reunião. - Realização das reuniões de discussão e estudo, presidida pelo diretor escola ou alguém por ele indicado. - Registro das tomadas de decisão e sugestões do grupo. | Sem custeio |

Quadro 2 – Institucionalização de grupo de trabalho para acompanhamento e gestão dos dados de reprovação e abandono escolar (cont.)

| O quê será realizado? | Por quê? (justificativa) | Onde será realizado? (local) | Quem são os Responsáveis? | Quando será realizado? | Como será realizado? | Quanto? (custos) |
|--|---|------------------------------|--|---|--|------------------|
| Documento de normatização para registro de aluno em abandono escolar e de acompanhamento de alunos faltosos. | Baseado na legislação sobre o assunto criar documentos de acompanhamento dos alunos faltosos e regulamentação no regimento escolar para alunos em situação de abandono escolar. | Sala de reuniões | Comissão criada para esse fim | Primeira quinzena de março de 2018 | <p>-Após as reuniões de estudo e sugestões realizar uma reunião para confecção dos documentos de acompanhamento de alunos faltosos para secretaria e conselho de classe.</p> <p>-Criação e encaminhamento de documento ao colegiado escolar, baseado na legislação, para inclusão no regimento escolar de normas para considerar o aluno em abandono escolar.</p> <p>-Criação documento de orientação à secretaria escolar para acompanhamento e inserção no Simade dos alunos em abandono escolar.</p> <p>Criação de documentos para acompanhamento e encaminhamento dos alunos faltosos para soluções junto a famílias e órgãos competentes, como conselho tutelar e promotoria da infância e juventude.</p> | Sem custeio |
| Sistematização de reuniões da comissão de acompanhamento de alunos reprovados e alunos faltosos | Criar cronograma anual de reuniões da comissão | Sala de reuniões | Diretora escolar, especialistas de educação e secretário escolar | Uma reunião por mês de março a dezembro ao longo do ano de 2018 | <p>- Realização de reunião da comissão com os pais dos alunos reprovados no ano anterior no mês de março para conhecimento da proposta de acompanhamento desses alunos.</p> <p>- Realização de reuniões mensais para monitoramento das ações de acompanhamento de alunos reprovados faltosos e da inserção dos alunos em situação de abandono no Simade.</p> <p>-Geração de relatório mensal dos acompanhamentos e divulgação para comunidade escolar.</p> | Sem custeio |

Fonte: Elaborado pelo autor usando a metodologia 5W 2H, a partir da análise da pesquisa qualitativa.

Para a execução da proposta o acompanhamento das ações é de extrema importância a definição clara dos responsáveis pelo controle e ajustes necessários à ordenação dos prazos e encaminhamentos de soluções das falhas encontradas no percurso. Como o principal encaminhamento é relacionado ao registro fidedigno da escrituração e inserção de dados dos sistemas da SEEMG e MEC, a secretaria da escola tem papel primordial nessa sistematização e controle das informações geradas pelos registros de infrequência e dos encaminhamentos para solução do problema. Os segmentos envolvidos devem ser conscientizados da importância do registro e da observância dos mecanismos de controle dos processos de geração de dados e de sua relevância para criação de políticas públicas de melhoria da educação, seja da instituição ou do sistema como um todo.

Para criação da comissão de trabalho é necessário que o gestor juntamente com sua equipe de apoio: vice-diretores, especialistas da educação e secretário escolar reúna todos os professores e demais funcionários da secretaria para expor a situação atual da escola com relação aos dados de reprovação e abandono e da importância da fidedignidade dos registros de frequência dos alunos, bem como da necessidade de conhecer, discutir e criar ações para minimizar as falhas e criar condições para diminuir a incidência de infrequência, e das providências a serem tomadas com os alunos faltosos, bem como com discentes reprovados no ano anterior.

Formada a comissão de trabalho e definido o cronograma de reuniões, o diretor, juntamente com os especialistas de educação devem fornecer material de estudos para que os membros conheçam a legislação que regulamenta a frequência no sistema, bem como possam apreciar os dados de reprovação e abandono escolar da instituição e tenha condição de fazer parâmetros com as escolas do Estado e do país. Para esse fim, esta dissertação pode ser útil como ferramenta de estudo. É essencial que o gestor acompanhe todas as reuniões e que seja feito o registro de todas as decisões tomadas.

A comissão fica responsável pela elaboração de documentos que deverão fazer parte do controle dos alunos faltosos e também dos reprovados no ano anterior. Esses documentos devem sempre estar pautados na legislação vigente e deve apontar caminhos para minimizar os problemas ligados ao acompanhamento dos alunos reprovados e encaminhamentos relacionados aos alunos faltosos. No Quadro 2 foram apontados algumas sugestões de documentos: documento de

acompanhamento de alunos faltosos para registro em conselho de classe e para acompanhamento semanal da secretaria da escola; documento para apreciação e homologação do colegiado escolar sugerindo emenda ao regimento escolar, regulamentando dentro da legislação, os critérios e providências a serem tomadas com os alunos que deixaram de frequentar a escola ou seja que entraram em abandono escolar e como e quando será feito o registro dessa situação no Simade; documentos para acompanhamento e encaminhamento, junto à família e órgãos competentes, como conselho tutelar e promotoria da infância e juventude na busca de solução para as faltas recorrentes dos alunos; documento de orientação à secretaria da escola para acompanhamento e inserção no Simade dos alunos em situação de abandono escolar. Estes encaminhamentos podem ajudar significativamente na melhoria da frequência escolar e no resgate de alunos que estão prestes a abandonar a escola. A busca por parceria com outros órgãos responsáveis pela garantia do direito a permanência do aluno na escola como o conselho tutelar e a promotoria da infância e juventude é importante e deve ser sistematizado pela instituição, daí a importância dos documentos de acompanhamento e encaminhamento.

Para os alunos reprovados no 1º ano do Ensino Médio no ano anterior é sugerido o acompanhamento pedagógico e de frequência desses alunos para evitar uma nova repetência ou o abandono escolar, que é muito comum. Inicialmente é proposto uma reunião da comissão com os pais desses alunos, para orientação e estabelecimento de parceria entre a escola e família para esse acompanhamento. É comum os pais demonstrarem desinteresse em reuniões escolares, portanto, essa reunião deve ser tratada com a seriedade merecida e os pais devem ser convocados a participar. Nessa reunião, deve ser traçado o papel da família e da escola no acompanhamento e estímulo ao aluno, durante o ano que ele estará repetindo o 1º ano. Certamente, nesse grupo de alunos estão aqueles com grande defasagem de aprendizagem, com problemas ligados à leitura e escrita e fundamentos básicos de matemática, para esses casos é proposta intervenção pedagógica, que será uma proposta detalhada mais a frente neste trabalho, também fazem parte os alunos muito faltosos com estratégias elencadas nessa proposta. Estabelecido o cronograma, a comissão se reunirá periodicamente todos os meses para acompanhamento das ações relacionadas aos alunos reprovados no 1º ano e dos alunos faltosos, sugerindo mudanças e adequação na sistematização proposta.

A pesquisa aponta como uma das causas da infrequência a grande distância da escola para as residências de muitos alunos e a falta de transporte público gratuito para esses alunos, gerir sobre esse problema foge da gestão escolar. Mas a instituição pode e deve gerar o debate desse assunto com a comunidade e buscar, junto ao poder público, soluções para esse problema. No entanto, as estratégias precisam de mobilização ficando a sugestão para o gestor fomentar junto às associações de bairro e representantes de movimentos de estudantes na busca de políticas públicas municipais e estaduais que garantam ao jovem o direito ao transporte.

3.2 Processo de avaliação interna e de recuperação de aprendizagem

Na análise realizada na pesquisa a partir das entrevistas com os seguimentos da Escola Estadual Alfa, é notório que o processo de avaliação é bastante variado, sem regras aceitas que se mostrem adequadas, com cada professor definindo suas prioridades, de modo que mesmo nas tentativas de gerar uma convergência, como em parte do processo destinando uma avaliação bimestral comum, os acordos feitos em torno dessa avaliação são quebrados. Os alunos enxergam o processo com descaso e não percebem nele oportunidade de aprendizagem, buscando somente a obtenção de notas para serem promovidos. Os professores reclamam de falta de compromisso dos alunos com os estudos, que por sua vez reclamam que as provas destoam das atividades trabalhadas em sala de aula.

A recuperação da aprendizagem não apresenta formatação unificada, deixando tanto professores, quanto alunos descrentes de sua eficácia em promover nova oportunidade de aprendizagem, sendo usada somente como revisora das notas no final de cada bimestre e no final do ano letivo, criando nos alunos um círculo vicioso por deixar sua aprovação vinculada às atividades aplicadas naquele momento. Foi observado também que alguns professores não garantem o direito da recuperação aos alunos ou mesmo não consideram as atividades apresentadas por eles para esse fim, sendo um problema importante para gestão escolar.

No intuito de promover mudanças nesse cenário, são propostas, neste trabalho, algumas sugestões de ações que possam reestruturar o processo de avaliação da aprendizagem e mecanismos que garantam oportunidade de recuperação da aprendizagem, não somente da “nota”, criando um grupo de estudo

com o propósito de melhorar as práticas avaliativas da instituição. É importante que o grupo tenha participação de professores, gestores, especialista de educação, alunos e pais, para que possam ser debatidas as propostas de forma a garantir uma formulação participativa, que propicie o direito à aprendizagem do aluno e reflita no trabalho pedagógico de ensinar do professor, através de estruturas democráticas de gestão.

Como o processo de avaliação se apresentou sem uma formatação clara, deixando o professor sem um norteador para uma avaliação, que possa ser diagnóstica e balizadora de seu processo de ensino, torna-se necessária a sistematização desse processo, com a criação de regras claras para todos os envolvidos: gestão, professores, alunos e pais. Para estruturação do sistema de avaliação interna é necessário a análise de como está formatado o processo atualmente, através do diálogo e da observância da legislação da SEEMG e do regimento interno, criar mecanismos de regulamentação e monitoramento, que possam proporcionar uma unicidade de ações e um controle de gestão do sistema de avaliação e recuperação da aprendizagem. Partindo das inferências apontadas neste estudo a instituição necessita de documentos norteadores para organização do sistema de avaliação interna, que possibilite o profissional diagnosticar melhor os conhecimentos de cada aluno, possibilitando a tomada de decisão para readequar o currículo à demanda de aprendizagem do educando, que possa ser pautado por regras claras de organização institucional, gerando confiança no processo e possibilitando acompanhamento por parte da gestão e especialistas da educação. O aluno precisa conhecer com clareza a qual processo de avaliação está submetido e as consequências positivas e negativas na execução das tarefas propostas, gerando nele confiabilidade e apreço pela avaliação. O Quadro 3, a seguir, apresenta de forma sintetizada as ações propostas.

Quadro 3 – Reestruturação do processo de avaliação e recuperação da aprendizagem

| O quê será realizado? | Por quê? (justificativa) | Onde será realizado? (local) | Quem são os Responsáveis? | Quando será realizado? | Como será realizado? | Quantos (custos) |
|---|---|------------------------------|---|--------------------------------------|--|---|
| Análise da sistemática de avaliação da escola | Criar grupo de trabalho para analisar e discutir o processo de avaliação e da recuperação da aprendizagem. | Auditório da escola | Gestão escolar | Primeira semana de fevereiro de 2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Realização de reunião com todos os professores, especialistas de educação e gestão escolar para criação de uma comissão de trabalho para análise do atual processo de avaliação e recuperação da aprendizagem. - Escolha de seis professores para participar da comissão, especialistas da educação e gestão escolar devem, obrigatoriamente, compor a comissão. - Realização de reunião com o grupo para organização dos trabalhos e criar cronograma das atividades que serão realizadas e para confecção do material de sensibilização da comunidade escolar para participação. - Palestra sobre o tema com especialista na área de avaliação da aprendizagem. | Contratação de serviço de palestrante especialista em avaliação – R\$ 1000,00 |
| Rodas de conversa | Criar ciclo de rodas de conversa com todos os seguimentos da comunidade escolar para discutir as falhas do processo de avaliação e propor alternativas para mudanças. | Auditório da escola. | Comissão de trabalho organizada para esse fim | Durante o mês de fevereiro de 2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Escolha de dois representantes de alunos, por turma, para participação das rodas de conversa. - Escolha de representantes de pais para participação nas rodas de conversa. - Realização de ciclo de rodas de conversas para ouvir opiniões, sugestões e realização de discussões para criar projeto de reestruturação das avaliações internas e recuperação da aprendizagem. - Registro das rodas de conversa para subsidiar a confecção do projeto. | Sem custeio |

Quadro 3 – Reestruturação do processo de avaliação e recuperação da aprendizagem (cont.)

| O quê será realizado? | Por quê? (justificativa) | Onde será realizado? (local) | Quem são os Responsáveis? | Quando será realizado? | Como será realizado? | Quantos (custos) |
|---|---|------------------------------|---|--|--|------------------|
| Reorganizar e sistematizar o processo de avaliação interna, | Criar mecanismo de sistematização e controle do processo de avaliação e recuperação da aprendizagem | Sala de reuniões | Comissão de trabalho | Primeira quinzena de março de 2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Estudo dos relatórios e registro gerados nas rodas de conversa - Estudo da legislação relacionada à avaliação e recuperação da aprendizagem - Organização das propostas para compor o documento estruturador das avaliações internas e de recuperação de aprendizagem criando mecanismos de sistematização do processo e de controle do sistema. - Realização de reuniões com cada seguimento da escola para divulgação da nova sistematização do processo de avaliação e recuperação da aprendizagem | Sem Custeio |
| Ciclo de reuniões para acompanhamento do projeto | Realizar ciclo de reuniões para avaliar e ajustar o projeto e encaminhar novas demandas | Sala de reuniões | Comissão de trabalho organizada para esse fim | Uma vez a cada mês de Abril a Dezembro de 2018 | <ul style="list-style-type: none"> - Realização de reuniões mensais para avaliação do sistema de avaliação interna, definir ajustes e acompanhar execução. - Acompanhar o processo de recuperação gerando relatórios. - Divulgar para todos os seguimentos os relatórios das reuniões de acompanhamento. | Sem custeio |

Fonte: Elaborado pelo autor usando a metodologia 5W 2H, a partir da análise da pesquisa qualitativa.

A reestruturação do sistema de avaliação interno da instituição tende a fortalecer os elos de confiança no processo, criando condições para maior unidade nas tomadas de decisão do grupo e garantindo à gestão mecanismos de controle e proatividade. Um sistema claro e com objetivos voltados para formação, evitando a simples classificação do aluno, buscando a valorização do processo pelo discente.

Para execução da proposta, a equipe gestora com o apoio dos especialistas de educação deverá propor, em reunião específica para discussão do processo de avaliação, a criação de um grupo de trabalho para estudar, colher sugestões e encaminhar propostas para a institucionalização do processo de avaliação interna da escola e da recuperação da aprendizagem. Importante que nessa reunião possam ser levantados os problemas percebidos até então, tanto da gestão, quanto dos docentes, incentivando a participação e buscando conscientizar os profissionais envolvidos da necessidade de mudanças, para institucionalizar o processo de avaliação e recuperação da aprendizagem, em que todos possam se respaldar em regras claras, objetivando a aprendizagem do aluno e orientação do professor no processo de ensino-aprendizagem. Nessa reunião, é importante escolher os representantes dos professores para participar do grupo de trabalho que continuará os estudos e discussões do assunto. Feita a escolha, o grupo precisa se reunir para elaborar o cronograma de reuniões e preparar o material de estudos.

Com o estudo realizado e o cronograma de reuniões já estabelecido deverá ser escolhido dois alunos de cada turma e pelo menos 4 representantes de pais de alunos para participar das rodas de conversa sobre o assunto, trazendo para discussão os anseios dos discentes e seus responsáveis sobre a temática, sendo feito o registro das considerações e propostas dos participantes.

Realizadas as rodas de conversa e os estudos da legislação que normatiza a avaliação e a recuperação da aprendizagem, o grupo liderado pelo gestor escolar, deve trabalhar numa proposta de sistematização do processo de avaliação e recuperação da aprendizagem contendo regras e formatos a serem adotados por todos os docentes da instituição, esse processo de construção deve levar em consideração as críticas e observâncias apontadas na reunião geral sobre o assunto com os docentes, equipe gestora e pedagógica, bem como os anseios apresentados por pais e alunos nas rodas de conversa realizadas. Deve estar pautado pelo que reza a legislação e principalmente deve prezar pela organização e sistematização do

processo com regras claras e de fácil execução por todos os envolvidos. Precisa garantir a estrutura organizacional do sistema, tais como, que tipo de avaliações serão realizadas, qual a pontuação de cada etapa, como e quando será dado o *feedback* aos alunos e pais e quais mecanismos de controle serão usados para acompanhar o processo, para que ele se torne transparente e seja usado por todos.

Feita a construção da proposta de reorganização do sistema de avaliação interna e recuperação da aprendizagem pelo grupo de trabalho, deve ser apresentada para todos os segmentos da escola, para que possa ser discutido e feito ajustes pontuais, caso necessário, devendo posteriormente ser encaminhada proposta de emenda ao regimento escolar, garantindo a institucionalização, gerando maior confiabilidade e mecanismos de gestão e controle do processo, tornando sua prática mais confiável e legítima.

A comissão de trabalho deverá ficar ativa durante todo o ano se reunindo mensalmente para avaliar o processo, gerando relatórios para auxiliar a gestão no acompanhamento do processo e sugerindo ajustes necessários ao sistema. Para garantir a participação de todos os envolvidos, o gestor pode determinar os momentos de módulo, já existentes, para realização das reuniões periódicas. A recuperação da aprendizagem deve ter atenção especial desse grupo e da instituição devendo ser acompanhado, garantindo oportunidade de aprendizado e propiciando melhoria no rendimento de todos os alunos, que deverão ser incentivados e cobrados na execução das tarefas propostas, sendo proporcionado um *feedback* aos discente e familiares com um processo célere e organizado, aplicado por todos os docentes, garantindo o direito do educando.

Os conselhos de classe realizados bimestralmente pela instituição deverão discutir os avanços e apontar falhas que o sistema eventualmente apresente, gerando sugestões de aperfeiçoamento, sempre prezando pela sua melhoria e pela garantia da aprendizagem do aluno e na contribuição do processo de ensino-aprendizagem do professor.

3.3 Diagnóstico e estratégias para melhorar o rendimento de alunos com defasagem de aprendizagem

A pesquisa comprova que um dos grandes fatores para os altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio é o baixo rendimento em matemática e nas

disciplinas ligadas a ela como física e química, bem como em língua portuguesa. O baixo desempenho quase sempre é atribuído à defasagem de conhecimentos dos alunos dos requisitos mínimos para a série, no caso da matemática, das operações básicas e raciocínio lógico e em língua portuguesa, leitura e escrita, até mesmo de textos curtos. Esses alunos não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados no 1º ano, quase sempre ficam à deriva na sala de aula, o que leva ao desinteresse e/ou à indisciplina. Esse é um problema grave e de difícil solução, advindo, muitas vezes, dos programas de aceleração, tanto de escolas estaduais, quanto da rede municipal de ensino. Mas, essa realidade não pode servir de justificativa para a inércia da escola em solucionar o problema, mesmo porque esses discentes fazem parte do todo da escola, são as maiores vítimas da massificação da educação, e os mais carentes de apoio da instituição.

Para minimizar os efeitos, desse constatado problema, é proposto no PAE um programa de letramento desses alunos, buscando alternativas para melhoria da leitura e escrita e dos fundamentos básicos de matemática. Primeiramente, é necessário diagnosticar, de forma individualizada, quais são as defasagens de cada aluno, para, posteriormente, criar uma intervenção pedagógica específica para cada indivíduo, que deverá ser conscientizado, para busca de solução do seu problema personalizado. O programa deve contar com esforço mútuo de colaboração de segmentos da escola e da comunidade escolar. Na escola, por exemplo, os professores de língua portuguesa, matemática e áreas afins, professor do uso da biblioteca, especialista da educação, gestão escolar e alunos voluntários. O Quadro 4 a seguir apresenta a proposta de intervenção pedagógica.

Quadro 4 - Estratégias para melhorar o rendimento de alunos com defasagem de aprendizagem

| O quê será realizado? | Por quê? (justificativa) | Onde será realizado? (local) | Quem são os Responsáveis? | Quando será realizado? | Como será realizado? | Quantos (custos) |
|---|---|------------------------------|---|---|--|---|
| Avaliação diagnóstica | Realizar avaliação diagnóstica específica para detectar problemas de letramento e fundamentos básicos de matemática. | Em sala de aula | Especialistas de educação e professores de Língua portuguesa e matemática e professores do uso da biblioteca. | Primeira e segunda quinzena de fevereiro de 2018. | <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de avaliações diagnósticas de língua portuguesa e matemática específica para identificar alunos com deficiências de leitura e escrita e fundamentos básicos de matemática. - Aplicação da avaliação para todos os alunos do primeiro ano do ensino médio, fazendo sua correção e identificando os alunos com defasagem. - Aplicação uma nova avaliação, para os alunos identificados, para conhecer individualmente a defasagem. - Realização de entrevistas com esses alunos buscando conhecer seu histórico escolar e buscando identificar as causa do problema. | Recursos da própria escola para confecção das avaliações. |
| Criar projeto de intervenção pedagógica | Criar projeto de intervenção pedagógica para alunos com defasagem de aprendizagem em leitura escrita e fundamentos básicos de matemática. | Sala de reuniões. | Especialistas de educação e professores de Língua portuguesa e matemática e professores do uso da biblioteca. | Primeira quinzena de fevereiro de 2018. | <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do projeto de intervenção pedagógica - Fixação de cronograma de ações - Sensibilização dos professores e alunos para execução da prova diagnóstica. | Sem custeio |

Quadro 4 - Estratégias para melhorar o rendimento de alunos com defasagem de aprendizagem (cont.)

| O quê será realizado? | Por quê? (justificativa) | Onde será realizado? (local) | Quem são os Responsáveis? | Quando será realizado? | Como será realizado? | Quantos (custos) |
|-------------------------------------|--|-------------------------------------|--|--|---|------------------|
| Criar grupo de tutores | Identificar na comunidade escolar pessoas para tutorar os alunos do projeto. | Em todas as dependências da escola. | Gestão escolar e especialista da educação. | Segundo quinzena de fevereiro e primeira quinzena de março. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de tutores voluntários para acompanhar e auxiliar os alunos do projeto, podendo ser professores e demais funcionários, bem como alunos do segundo e terceiro ano e outras pessoas da comunidade escolar. - Realização de reunião de sensibilização e apresentação do projeto de intervenção para os tutores. - Primeiro encontro entre tutor e aluno para traçar estratégias da intervenção. - Reunião de pais dos alunos com os tutores para apresentação do projeto e delinear o papel da família no processo de intervenção pedagógica. | Sem custeio |
| Plano de ação individual | Criar plano de ação individual. | Em todas as dependências da escola. | Especialistas de educação e tutores. | Primeira quinzena de março. | <ul style="list-style-type: none"> - Criação do plano individual de intervenção pedagógica, elaborado a partir da avaliação diagnóstica e entrevista com o aluno. - Elaboração e apresentação do plano de ações com cronograma e metas a serem alcançadas. | Sem custeio |
| Execução e monitoramento do projeto | Criar sistematização de execução do projeto. | Em todas as dependências da escola. | Especialistas de educação, gestão escolar. | A partir da primeira quinzena de março até o término do projeto. | <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento da execução do projeto, dando suporte e reavaliado para mudanças necessárias. - Geração de relatórios para divulgação para comunidade escolar. | Sem custeio |

Fonte: Elaborado pelo autor usando a metodologia 5W 2H, a partir da análise da pesquisa qualitativa.

O projeto de intervenção pedagógica para trabalhar com os alunos com defasagem de aprendizagem precisa ter a participação de todos os professores das turmas de 1º ano. Um dos principais entraves para aprendizagem desses alunos é a baixa autoestima com relação à sua capacidade de aprender e quase sempre apresenta rendimento baixo, inclusive de notas. Para serem estimulados e mantendo o aluno em condições de ser promovido no final do ano, é importante que todos os professores, principalmente no primeiro bimestre, trabalhem com avaliações diferenciadas para esses discentes, evitando notas muito baixas, que desestimulam e fazem com que os alunos desistam de tentar progredir.

Outro ponto importante apontado pela pesquisa é a dificuldade que os alunos do 1º ano encontram nas disciplinas de física e química, por serem conteúdos novos para eles, tendo alto índice de notas baixas no primeiro bimestre. Para amenizar esse problema é importante que os professores dessas disciplinas criem modificações curriculares para o início do ano letivo, buscando conectar os primeiros conteúdos, com as noções que o aluno teve no conteúdo de ciências do Ensino Fundamental.

Para execução da proposta deve ser feita a sensibilização da equipe para o grave problema e seus impactos nos índices de reprovação da escola e como tal esse problema deve ser encarado pela instituição. Colocar a “culpa” no aluno ou no processo pelo qual ele passou até sua chegada ao 1º ano do Ensino Médio não contribui em nada na solução do problema que passa a ser do grupo de profissionais que trabalha com o discente em defasagem de aprendizagem no momento. O primeiro passo é diagnosticar quais alunos têm defasagem de leitura, escrita e fundamentos básicos de matemática, para isso deve ser aplicada para todos os alunos do 1º ano do Ensino Médio uma avaliação diagnóstica específica para esse fim. A elaboração deve ficar a cargo dos professores de matemática e língua portuguesa, sob a orientação dos especialistas de educação, a aplicação deverá acontecer no horário regular das aulas e contar com a participação de todos os professores, inclusive auxiliando na correção e tabulação dos resultados, para esse fim, o gestor pode determinar os momentos de módulo 2 do professor.

A estratégia de intervenção deve contemplar os alunos com defasagens mais graves, que serão apontados pela avaliação diagnóstica. De posse desse grupo de alunos, se necessário, deverá ser aplicada uma nova avaliação para um diagnóstico individualizado das deficiências, esse momento pode ser feito com o auxílio do

professor do uso da biblioteca, retirando o aluno, dentro de seu horário de aula, para realizar a avaliação em ambiente separado de sua sala de aula. A correção da avaliação deve ser feita pelos professores de língua portuguesa e matemática com a supervisão do especialista de educação, gerando subsídios para construção de um plano individual de intervenção pedagógica. Para construir esse plano além da avaliação diagnóstica é importante uma entrevista com o aluno e se possível com seus familiares, buscando conhecer as causas da defasagem e propiciando momento importante de conscientização da necessidade do envolvimento de todos na mudança dessa realidade.

O plano de intervenção pedagógica deve ser individualizado e para garantir sua execução deve ser criada e incentivada a participação de toda a comunidade escolar nessa tarefa. Para cada aluno é importante que seja captado um tutor voluntário, que pode ser professor da instituição, aluno, outros funcionários da instituição e mesmo da comunidade escolar. Para incentivar a participação dos servidores da escola o gestor pode determinar parte da carga horária do módulo 2 para o professor voluntário ou mesmo que parte da carga horária de trabalho do servidor administrativo seja usada para esse fim, o importante é que o aluno sinta-se amparado, aumentando sua autoestima, contribuindo para sair da situação crítica que se encontra dentro do processo escolar. Para realização da intervenção pode ser usado o contraturno ou mesmo pode ser conduzido momentos dentro do próprio turno de estudo do aluno, em que ele saia da sua sala de aula e seja acompanhado em suas atividades de intervenção, contando com a participação e adequação de atividades do professor regente da aula regular, que não participará em função da intervenção. Lembrando que a intervenção será transitória podendo ter tempo de duração diferenciada, considerando a evolução do aluno.

O plano de intervenção deve contemplar as deficiências de leitura e escrita e fundamentos básicos de matemática procurando fazer um nivelamento mínimo do aluno com a série que ele se encontra, para execução e aprimoramento deve ser acompanhado pelo especialista de educação, pelos professores de língua portuguesa e matemática. Além disso, outro profissional que deve ser envolvido é o professor do uso da biblioteca que geralmente é professor dos anos iniciais de formação podendo auxiliar no processo de correção de falhas na alfabetização desses alunos participantes da intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo elucidar fatores que ocasionam os altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Alfa do Município de Ribeirão das Neves. A estruturação do trabalho começa pela apresentação do panorama do Ensino Médio no Brasil a partir da década de 1970, a legislação que regulamenta seu funcionamento durante este período em nível nacional e estadual. Além disso, foi resgatado o histórico da pedagogia da repetência, que permeia o Ensino Médio desde a sua criação, que continua trazendo grandes prejuízos para várias gerações de estudantes. Ficou evidente que o Ensino Médio sempre esteve no dilema de preparar o aluno para o vestibular e, ultimamente, para o ENEM ou para o mercado de trabalho, sendo o primeiro aproximado dos alunos de classes sociais mais abastadas e o segundo destinado às classes populares. Essa dicotomia distancia a modalidade de ensino do seu caráter desejado, que é integrar a Educação Básica, para formação de um cidadão autônomo e crítico, capaz de interferir nesse ciclo de desigualdade social que assola nossa sociedade.

O trabalho levantou e analisou o histórico de dados de aprovação, reprovação e abandono escolar no período de 2010 a 2016, apreciando as estatísticas do Brasil, de Minas Gerais, do Município de Ribeirão das Neves e da Escola Estadual Alfa localizada no Município. A análise desses dados comprova que nesse período, com pequenas variações, os números estão estabilizados em todas as instâncias consideradas. Como os índices de reprovação e abandono, no 1º ano do Ensino Médio são considerados elevados, demonstra acomodação dos sistemas de ensino no investimento em soluções para o grave problema que consome investimentos da educação, pois devido à reprovação, o aluno permanece mais anos no Ensino Médio e prejudica a vida produtiva do discente, visto que ele, provavelmente, retardará sua entrada no mercado de trabalho ou no prosseguimento dos estudos.

Considerando o referencial teórico sobre o assunto é percebido que o problema vem sendo bastante discutido, mas as soluções definitivas não têm avançado, sobretudo pela falta de investimento dos mantenedores dos sistemas de ensino, principalmente em capacitação de professores e na carreira profissional para categoria docente, que possa atrair profissionais qualificados. A massificação da educação trouxe avanços na inclusão de alunos no sistema de ensino, mas a falta

de investimento, não tem propiciado a qualidade necessária para manter esse aluno na escola e, sobretudo, garantir aprendizagem a todos.

A pesquisa realizada com os seguimentos da escola aponta alguns fatores que ocasionam os altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio, perpassando por falta de pré-requisitos básicos de leitura, escrita e fundamentos matemáticos, falta de participação da família na vida escolar dos filhos, sistema interno de avaliação sem unidade e dissociado das práticas de sala de aula, processo de recuperação falho, gerando perda do direito do aluno a novas oportunidades de aprendizagem. Foi detectado também inconsistência dos dados na alimentação do Simade e conseqüentemente do banco de dados do Censo escolar do MEC em decorrência de problema de registro de aluno em abandono escolar, que conseqüentemente, aparecem nos sistemas como reprovados.

Por fim, o presente trabalho apresentou um PAE que encaminha algumas sugestões de gestão para minimizar os altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio. Os encaminhamentos foram pensados para garantir a execução das ações de forma democrática e participativa, com utilização de recursos humanos e materiais da própria instituição, garantindo uma proposição factível e viável, podendo impactar na busca pela educação de qualidade para todos.

Este trabalho não pretendeu esgotar estudos sobre o assunto nem propiciar uma solução para o problema, mas garante análises e ferramentas para contribuir com as carências de material de referência e fomento de novos estudos que poderão se inspirar neste caso de gestão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanilza de Jesus Azevedo. **A progressão Parcial em Parte da Rede Mineira de Ensino: A Educação e seus Caminho**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública)—Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. P 137. 2012. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-vanilza-de-jesus-azevedo-almeida.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, nº 113, p. 51-64, jul. 2001.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Perfil do Município de Ribeirão das Neves. Disponível em: <www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/ribeirao-das-neves_mg#idh>. Acesso em: 01 fev. 2017.

BARROS, Rubens. Professores ainda creem que reprovação pode estabelecer justiça na escola, mostra estudo do Cenpec. **Revista Educação**, Edição 237, maio 2017. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/educacao-239/>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. 148

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 30 nov. 2016.

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

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.** Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 22 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 24 jan. 2012. Seção 1, Pág. 10. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. **Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/pactoNacional/docs/portaria_mec_1140_2013.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador.** Brasília, DF, 2014b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão.** Brasília, DF, 2016a.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O Nó do Ensino Médio.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 2015.

_____. **LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.** 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CASTRO, Vanessa. Determinantes do sucesso educacional: um olhar sobre as trajetórias educacionais de sucesso. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, MG, v. 7, n. 1/2, p. 69-80, jan./dez. 2012.

CEZAR-FERREIRA, Verônica A. da Mota. A pesquisa qualitativa como meio de produção de conhecimento em psicologia clínica, quanto a problemas que atingem a família. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 81-95, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 out. 2017.

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira; RIBEIRO, Paula Miranda e GOMES, Marília Miranda Forte. **Ensino Médio: Infrequência, Reprovação E Abandono Escolar – Ribeirão Das Neves**, 2014. Disponível em: <<http://187.45.187.130/~abeporgb/xxencontro/files/paper/343-496.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GOULART, Orosinda Taranto. SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. NESPOLI, Vanessa. **O desafio de universalização do ensino médio**. Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488780>. Acesso em: 11 jun. 2017.

GLÓRIA, Dília Maria Aandrade. MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, ago. 2004.

GUERREIRO, Carmen. Ensino médio reprovado. **Revista Escola Pública**. São Paulo, SP, ed. Segmento, v.28, 2012. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/28/ensino-medio-reprovado-267452-1.asp>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar Sem Reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos**: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade der Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17062008-134737/pt-br.php>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, RJ, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista brasileira de estatística**. Rio de Janeiro, RJ, n. 52 (197/198), p. 5-45, jan./dez. 1991.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio**: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2009, vol.17, n.62, pp.109-134. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 61-65.

MERITT; FUNDAÇÃO LEMANN. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br> >. Acesso em: 12 set. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 6906, de 17 de janeiro de 1992. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas unidades estaduais de ensino.**

_____. Resolução SEE/MG nº 7762, de 19 de dezembro de 1995. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais e dá outras providências.**

_____. Resolução SEE/MG nº 8086, de 18 de novembro de 1997. **Institui na rede estadual de ensino de Minas Gerais o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, organizado em dois ciclos.**

_____. Resolução SEE/MG nº 06, de 20 de janeiro de 2000. **Dispõe sobre a organização do ensino fundamental em ciclos e em séries nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.**

_____. Resolução SEE/MG nº 151, de 18 de dezembro de 2001. **Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.**

_____. Resolução SEE/MG nº 469, de 22 de dezembro de 2003. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.**

_____. Resolução SEE/MG nº 521, de 02 de fevereiro de 2004. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/leis/doc_details/1186-resolucao-SEE/MG-no-521-de-02-de-fevereiro-de-2004>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Resolução SEE/MG nº 1086, de 19 de abril de 2008. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais.** Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7B0556CBC9-2987-4EB1-A094-AA6B34C319DA%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MULLER, Luiza de Souza. A Interação professor-aluno no processo educativo. **Revista Integração**. USJT-SP, ano VIII, n.31, novembro/2002. Disponível em: <https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf>. Acesso em 15 out. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. São Paulo/SP: Xamã, 2001.

PORTILHO, Gabriela. Entenda as taxas de transição escolar e de rendimento dos alunos. **Revista Nova Escola**. Ed. 252. Jun. 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2849/entenda-as-taxas-de-transicao-escolar-e-de-rendimento-dos-alunos>>. Acesso em: 27, jan. 2017.

QUEIROZ, Cíntia Marques de. ALVES, Lidiane Aparecida. SILVA, Renata Rodrigues da. SILVA, Kássia Nunes da. MODESTO, Ricardo Veiga. Evolução do Ensino Médio no Brasil. 2010. **Anais do Simpósio**; Estado E Políticas. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, p. 61-74, ago. 1999. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, vol.5 no.12 São Paulo, May/Aug. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141991000200002>. Acesso em: 16 jun. 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 5 ed. São Paulo: Bookman editora, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL ALFA

1 – Experiência e Trajetória Profissional

1.1 Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional na educação.

- Formação profissional.
- Situação funcional (efetivo ou designado).
- Atuação como professor(a).
- Atuação na Escola Estadual Alfa.

2 – Percepção sobre o problema da reprovação na Escola Estadual Alfa.

2.1 – Fale sobre processos de avaliação interna e a sua relação com a reprovação.

- Compreensão sobre o conceito de currículo escolar.
- Projeto pedagógico da escola.
- Tipo de avaliações utilizadas pelos professores.
- A importância da recuperação e como ela é feita.
- Relação do processo de avaliação e a reprovação no primeiro ano do ensino médio.
- Importância da reprovação no processo ensino-aprendizagem.

2.2 – Relate sobre a sua vivência em relação à reprovação no primeiro ano do ensino médio na Escola Estadual Alfa.

- Conhecimento dos índices de reprovação no primeiro ano na escola.
- Principais causas da reprovação na sua disciplina.
- Influência do professor nesse processo.
- Responsabilidade do aluno nesse quadro.
- Contribuição da gestão nesse processo.
- Estratégias da escola para combater essa dificuldade.

2.3 – Classifique a Importância de alguns Fatores que influenciam na reprovação no primeiro ano do ensino médio.

- Desmotivação, desinteresse e apatia do aluno.
- Falta de pré-requisito do ensino fundamental falta de conhecimento básico na disciplina.
- Dificuldade de leitura e interpretação e ou capacidade de realizar atividades de raciocínio lógico e operações fundamentais.
- Falta de participação e apoio da família na vida escolar dos filhos.
- Dificuldade financeira do aluno e de sua família.
- Falta do hábito de estudo fora do ambiente escolar.
- Dificuldades de conciliação dos estudos escolares com o mercado de trabalho.
- Pouca diversificação de metodologias de ensino por parte do corpo docente.

- Falta de oportunizar ao aluno mais chances de recuperação da aprendizagem por parte do corpo docente e da escola.
- Número excessivo de disciplina na série/ano.
- Dificuldade de adaptação do aluno na rotina do ensino médio.
- Dificuldade de adaptação dos alunos oriundos de outras escolas.
- Que outros fatores podem ser apontados

2.4 - Comente sobre o monitoramento e participação do coletivo da Escola Estadual Alfa na solução do problema da reprovação no primeiro ano do ensino médio.

- Relação entre a participação da família na vida escolar do aluno e a reprovação.
- Formas de estimular a participação da família a participar.
- Organização das reuniões de pais e a participação dos professores.
- Estratégia específica para diminuição da reprovação.
- Monitoramento de alunos reprovados, que estão repetindo o primeiro ano do ensino médio para evitar nova reprovação ou evasão.
- Ações da direção da escola e ou supervisão escolar
- Registro documental sobre os processos de avaliação e reuniões.

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL ALFA

1 – Experiência e Trajetória Profissional

1.1 Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional na educação.

- Formação profissional.
- Situação funcional (efetivo ou designado).
- Atuação como profissional.
- Atuação na Escola Estadual Alfa.
- Atuação na gestão escolar

2 – Percepção sobre o problema da reprovação na Escola Estadual Alfa.

2.1 – Fale sobre processos de avaliação interna e a sua relação com a reprovação.

- Compreensão sobre o conceito de currículo escolar.
- Projeto pedagógico da escola.
- Tipo de avaliações utilizadas pelos professores.
- A importância da recuperação e como ela é feita.
- Relação do processo de avaliação e a reprovação no primeiro ano do ensino médio.
- Importância da reprovação no processo ensino-aprendizagem.

2.2 – Relate sobre a sua percepção em relação à reprovação no primeiro ano do ensino médio na Escola Estadual Alfa.

- Conhecimento dos índices de reprovação no primeiro ano na escola.
- Principais causas da reprovação.
- Influência do professor nesse processo.
- Responsabilidade do aluno nesse quadro.
- Contribuição da gestão nesse processo.
- Estratégias da escola para combater essa dificuldade.

2.3 – Classifique a Importância de alguns Fatores que influenciam na reprovação no primeiro ano do ensino médio.

- Desmotivação, desinteresse e apatia do aluno.
- Falta de pré-requisito do ensino fundamental falta de conhecimento básico na disciplina.
- Dificuldade de leitura e interpretação e ou capacidade de realizar atividades de raciocínio lógico e operações fundamentais.
- Falta de participação e apoio da família na vida escolar dos filhos.
- Dificuldade financeira do aluno e de sua família.
- Falta do hábito de estudo fora do ambiente escolar.
- Dificuldades de conciliação dos estudos escolares com o mercado de trabalho.
- Pouca diversificação de metodologias de ensino por parte do corpo docente.
- Falta de oportunizar ao aluno mais chances de recuperação da aprendizagem por parte do corpo docente e da escola.
- Número excessivo de disciplina na série/ano.
- Dificuldade de adaptação do aluno na rotina do ensino médio.
- Dificuldade de adaptação dos alunos oriundos de outras escolas.

- Que outros fatores podem ser apontados

2.4 - Aborde sobre o monitoramento e participação do coletivo da Escola Estadual Alfa na solução do problema da reprovação no primeiro ano do ensino médio.

- Relação entre a participação da família na vida escolar do aluno e a reprovação.
- Formas de estimular a participação da família a participar.
- Organização das reuniões de pais e a participação dos professores.
- Estratégia específica para diminuição da reprovação.
- Monitoramento de alunos reprovados, que estão repetindo o primeiro ano do ensino médio para evitar nova reprovação ou evasão.
- Ações da direção da escola e ou supervisão escolar
- Registro documental sobre os processos de avaliação e reuniões.
- Apuração dos dados de reprovação e abandono para informação ao censo escolar.
- Definição do aluno reprovado e em situação de abandono.

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM SUPERVISORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL ALFA

1 – Experiência e Trajetória Profissional

1.1 Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional na educação.

- Formação profissional.
- Situação funcional (efetivo ou designado).
- Atuação como profissional.
- Atuação na Escola Estadual Alfa.

2 – Percepção sobre o problema da reprovação na Escola Estadual Alfa.

2.1 – Fale sobre processos de avaliação interna e a sua relação com a reprovação.

- Compreensão sobre o conceito de currículo escolar.
- Projeto pedagógico da escola.
- Tipo de avaliações utilizadas pelos professores.
- A importância da recuperação e como ela é feita.
- Relação do processo de avaliação e a reprovação no primeiro ano do ensino médio.
- Importância da reprovação no processo ensino-aprendizagem.

2.2 – Relate sobre a sua percepção em relação à reprovação no primeiro ano do ensino médio na Escola Estadual Alfa.

- Conhecimento dos índices de reprovação no primeiro ano na escola.
- Principais causas da reprovação.
- Influência do professor nesse processo.
- Responsabilidade do aluno nesse quadro.
- Contribuição da gestão nesse processo.
- Estratégias da escola para combater essa dificuldade.

2.3 – Classifique a Importância de alguns Fatores que influenciam na reprovação no primeiro ano do ensino médio.

- Desmotivação, desinteresse e apatia do aluno.
- Falta de pré-requisito do ensino fundamental falta de conhecimento básico na disciplina.
- Dificuldade de leitura e interpretação e ou capacidade de realizar atividades de raciocínio lógico e operações fundamentais.
- Falta de participação e apoio da família na vida escolar dos filhos.
- Dificuldade financeira do aluno e de sua família.
- Falta do hábito de estudo fora do ambiente escolar.
- Dificuldades de conciliação dos estudos escolares com o mercado de trabalho.
- Pouca diversificação de metodologias de ensino por parte do corpo docente.
- Falta de oportunizar ao aluno mais chances de recuperação da aprendizagem por parte do corpo docente e da escola.
- Número excessivo de disciplina na série/ano.
- Dificuldade de adaptação do aluno na rotina do ensino médio.
- Dificuldade de adaptação dos alunos oriundos de outras escolas.
- Que outros fatores podem ser apontados

2.4 - Aborde sobre o monitoramento e participação do coletivo da Escola Estadual Alfa na solução do problema da reprovação no primeiro ano do ensino médio.

- Relação entre a participação da família na vida escolar do aluno e a reprovação.
- Formas de estimular a participação da família a participar.
- Organização das reuniões de pais e a participação dos professores.
- Estratégia específica para diminuição da reprovação.
- Monitoramento de alunos reprovados, que estão repetindo o primeiro ano do ensino médio para evitar nova reprovação ou evasão.
- Ações da direção da escola e ou supervisão escolar
- Registro documental sobre os processos de avaliação e reuniões.
- Apuração dos dados de reprovação e abandono para informação ao censo escolar.
- Definição do aluno reprovado e em situação de abandono.

APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ALUNO DA ESCOLA ESTADUAL ALFA

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

1 – Fale um pouco sobre a sua trajetória escolar.

2 – Percepção sobre o problema da reprovação na Escola Estadual Alfa.

2.1 – Fale sobre processos de avaliação interna e a sua relação com a reprovação.

- Tipo de avaliações utilizadas pelos professores.
- A importância da recuperação e como ela é feita.
- Relação do processo de avaliação e a reprovação no primeiro ano do ensino médio.
- Importância da reprovação no processo ensino-aprendizagem.

2.2 – Relate sobre a sua percepção em relação à reprovação no primeiro ano do ensino médio na Escola Estadual Alfa.

- Tem muitos alunos reprovados no primeiro ano na escola.
- Principais causas da reprovação.
- Influência do professor nesse processo.
- Responsabilidade do aluno nesse quadro.
- Contribuição da gestão nesse processo.
- Estratégias da escola para combater essa dificuldade.

2.3 – Classifique a Importância de alguns Fatores que influenciam na reprovação no primeiro ano do ensino médio.

- Desmotivação, desinteresse e apatia do aluno.
- Falta de pré-requisito do ensino fundamental falta de conhecimento básico na disciplina.
- Dificuldade de leitura e interpretação e ou capacidade de realizar atividades de raciocínio lógico e operações fundamentais.
- Falta de participação e apoio da família na vida escolar dos filhos.
- Dificuldade financeira do aluno e de sua família.
- Falta do hábito de estudo fora do ambiente escolar.
- Dificuldades de conciliação dos estudos escolares com o mercado de trabalho.
- Pouca diversificação de metodologias de ensino por parte do corpo docente.
- Falta de oportunizar ao aluno mais chances de recuperação da aprendizagem por parte do corpo docente e da escola.
- Número excessivo de disciplina na série/ano.
- Dificuldade de adaptação do aluno na rotina do ensino médio.
- Dificuldade de adaptação dos alunos oriundos de outras escolas.
- Que outros fatores podem ser apontados

2.4 – Participação da família na vida escolar.

- Fale um pouco sobre a formação escolar dos seus pais.
- Interesse e participação dos pais e ou responsáveis pela formação escolar do aluno.
- Participação dos pais nas reuniões escolares.

2.5 – Estratégias da escola para o problema da reprovação.

- Estratégia específica para diminuição da reprovação.
- Monitoramento de alunos reprovados, que estão repetindo o primeiro ano do ensino médio para evitar nova reprovação ou evasão.
- Ações da direção da escola e ou supervisão escolar.
- Existe uma tendência maior do aluno repetente de abandonar a escola?