

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

ROSELY DOS SANTOS ESTEVES

REPROVAÇÃO NO 6º ANO: UM ESTUDO DE CASO EM TRÊS ESCOLAS
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

JUIZ DE FORA
2014

ROSELY DOS SANTOS ESTEVES

**REPROVAÇÃO NO 6º ANO: UM ESTUDO DE CASO EM TRÊS ESCOLAS
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA**

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

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

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSELY DOS SANTOS ESTEVES

**REPROVAÇÃO NO 6º ANO: UM ESTUDO DE CASO EM TRÊS ESCOLAS
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAED/FACED/UFJF, aprovada em
22/08/2014.*

Prof. Dr^a Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim - orientadora

Lourival Batista de Oliveira Júnior - Membro da banca

Heitor Antônio Gonçalves - Membro da banca

Juiz de Fora, 22 de agosto de 2014.

Dedico a Deus e ao Nosso Senhor e Salvador Jesus Cristo, por ter me dado força e iluminado na produção deste trabalho. A minha mãe Maria Firmino Cordeiro (in memoriam) por ter me ensinado a ser uma guerreira e nunca desistir de lutar por meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus e ao Meu Senhor Jesus Cristo, autor e consumidor da minha fé, por me oportunizar, sustentar e orientar durante a realização deste trabalho.

Ao meu marido e companheiro de jornada Adilson, por permanecer ao meu lado. As minhas filhas Aline e Laís por trilharem comigo esta trajetória. A Aline pelo auxílio, presteza e dedicação nos momentos difíceis e a Laís pela ajuda nas transcrições das entrevistas.

Ao meu genro Alan pelo incentivo e apoio.

A minha netinha Luísa por vir abrilhantar a minha existência.

A minha grande amiga Marília pela ajuda e incentivo durante todo o processo da realização deste trabalho, pela disponibilidade de seu tempo sempre que eu precisava de auxílio, enfim por todo o seu carinho e apoio incondicional que me proporcionou durante todos estes longos anos de amizade e por está sempre comigo sempre que preciso.

As minhas irmãs Marilézia, Rosilene e Márcia por sempre torcerem e acreditarem em mim. A Márcia pela ajuda especial que me deu na realização deste trabalho.

A minha cunhada Marilza pelo incentivo, ajuda e orações em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis de minha vida.

As minhas companheiras diretas de trabalho, Maria do Carmo e Cátia. A Maria do Carmo, por entender e suprir as minhas ausências durante os períodos presenciais deste curso, dividir comigo as tarefas diárias e entender os momentos difíceis que passei nos últimos tempos. A Cátia, por além de dividir comigo as tarefas de trabalho, ter compartilhado esta jornada de estudos trocando conhecimentos, informações e experiências. Também pelo incentivo e ajuda nos momentos difíceis.

A todas as minhas colegas de curso que trilharam comigo esta jornada, em especial a Luciana pelas idas e vindas no seu carro.

Aos diretores, coordenadores e professores das escolas, por terem me acolhido e concederem as entrevistas e informações necessárias para a realização deste trabalho.

A Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (PJF) por firmar o convênio através da Secretaria Municipal de Educação (SME) com o CAED e ter me proporcionado a oportunidade de fazer este curso. Também a todos da SME que forneceram os dados necessários para a realização desta pesquisa.

À Priscila Sant'Ana, por iniciar comigo esta trajetória e pelo carinho. Aos meus tutores Ana Paula Lima e Vítor Figueiredo, pela presença constante, pelas orientações, palavras de incentivo e ânimo, por compartilharem os seus conhecimentos, por não ter me deixado desistir, sempre me incentivando e motivando nesta trajetória. Vocês foram muito importantes para a construção deste trabalho.

A todos os professores e tutores que ministraram as disciplinas no decorrer deste curso.

À orientadora Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim e aos membros da banca de qualificação, Lourival B. de Oliveira Junior e Janaína de Assis Rufino, que me orientaram para o prosseguimento deste trabalho.

Aos membros da banca de defesa por fazerem parte desta conquista.

Enfim, a todos que de uma forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

“Quando as técnicas e as habilidades se mantinham quase as mesmas durante a vida de um homem, o papel do saber permanecia despercebido, a capacidade de aprendizagem permanente dos indivíduos e dos grupos não aparecia como uma qualidade determinante. (...) A partir desse momento, é sobre o espaço do saber que se investem prioritariamente as estratégias dos actores sociais (...). Claro, a terra e o capital continuam a existir, mas agora sua valorização depende dos processos que se desenrolam num outro espaço! O do conhecimento”. (Lévy, 1995, apud SILVA, 2014, p. 01).

Resumo

O presente estudo apresenta uma questão que, embora não seja inédita, é relevante nas discussões educacionais e representa um dos grandes desafios para a educação na atualidade, trata-se dos índices relacionados à aprovação/reprovação no 6º ano do ensino fundamental. Percebe-se que no município de Juiz de Fora/MG é alto o índice de reprovação neste segmento do ensino, fator que gera como consequência a defasagem idade-série. Portanto, o objetivo deste trabalho é fazer uma análise comparativa de três escolas com realidades socioeconômicas semelhantes. Para tanto, foram analisadas as taxas de aprovação/reprovação apresentados nesta etapa do Ensino Fundamental no espaço amostral de três anos (2009 a 2011). Para as análises foi importante o referencial teórico proporcionado por autores como: Mintzberg (2010), Alavarse (2013), Balmant (2012), Mandelli (2013), Burgos (2012), Peregrino (2012), Oliveira (2012), Bento (2007), Castanheira & Ceroni (2008), Mason (2011) apud Magaldi & Reis (2011), Moura (2009), Pereira (2007), Silva (2008) e Condé (2012). A metodologia de pesquisa utilizada foi à qualitativa e a quantitativa, uma vez que foi realizada a coleta de dados e informações por meio de questionários e de entrevistas aplicadas a gestores, coordenadores pedagógicos e professores. A intenção é propor alternativas, por meio de um Plano de Intervenção, para atenuar estes problemas nas escolas pesquisadas. O Plano de Ação Educacional tem o intuito de apontar caminhos para intervir e melhorar a realidade no segmento escolar em análise. Os pontos mais relevantes deste trabalho foram às reflexões e as discussões depreendidas sobre os principais fatores apontados como responsáveis pela reprovação no 6º ano, isto é, as dificuldades de adaptação que implicam na aprendizagem e a ausência de habilidades adequadas dos professores para trabalharem com este segmento de ensino. As análises destes fatores culminaram com a proposta do Plano de Ação sugerido para atenuar os problemas de reprovação no 6º ano.

Palavras Chaves: Reprovação. Distorção idade-série. Dificuldades de adaptação escolar.

Abstract

This study presents an issue that is not unique though is relevant in educational discussions and represents a major challenge for education nowadays, these are the indexes related to a school approval/fail on the 6th year of the Elementary School. It is noticed that in the city of Juiz de Fora / MG is high failure rate in this segment of education, a factor that causes the effect of age-grade gap. Thus, the aim of this work is to make a comparative analysis of three schools with similar socioeconomic realities. For this, the taxes of approval / disapproval presented at this stage of Elementary School were analyzed in the sample space of three years (2009-2011). For analysis was important theoretical framework provided by authors such as Mintzberg (2010), Alavarse (2013), Balmant (2012), Mandelli (2013), Burgos (2012), Pilgrim (2012), Oliveira (2012), Benedict (2007), Castanheira & Ceroni (2008), Mason (2011) cited Magaldi & Reis (2011), Moura (2009), Pereira (2007), Silva (2008) and Condé (2012). The research methodology was qualitative and quantitative, since the collection of data and information through questionnaires and interviews applied to managers, coordinators and teachers was held. The intention is to propose alternatives, through an Intervention Plan to moderate these problems in the surveyed schools. The Education Action Plan aims to show ways to interfere and improve the reality in the school segment analysis. The most important topics of this study were inferred to reflections and discussions on key factors identified as responsible for the failure in the 6th year, namely, the difficulties of adaptation that involve learning and the lack of appropriate skills of teachers to work with this segment education. The analysis of these factors led to the proposal of the Action Plan suggested improving the problems of failure in the 6th year.

Key Words: Disapproval. Deformation Age-Grade. Difficulties in School Adaptation.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CP – Comunidade de Prática

DEAP – Departamento de Ações Pedagógicas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

JK – Juscelino Kubitschek

MG – Minas Gerais

PIP – Programa de Intervenção Pedagógica

PJF – Prefeitura de Juiz de Fora

PPPs – Projetos Políticos Pedagógicos

SAS – Secretaria de Assistência Social

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:Primeira Etapa do Plano de Intervenção	p 79
FIGURA 2:Segunda Etapa do Plano de Intervenção	p. 81
FIGURA 3:Terceira Etapa do Plano de Intervenção	p. 83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Profissionais da Escola A	25
QUADRO 2: Profissionais da Escola B	28
QUADRO 3: Profissionais da Escola B	30
QUADRO 4: Diferentes grupos e suas principais características comparadas	43
QUADRO 5: Ações relacionadas aos diretores das escolas	74
QUADRO 6: Ações relacionadas aos diretores e aos docentes do 6º ano	76
QUADRO 7: Ações relacionadas aos diretores e aos docentes do 5º e 6º anos	78

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Promoção 2005 a 2008 - 6º ano – Rede Municipal de Juiz de Fora.....	p. 17
TABELA 2 - Promoção 2009 a 2011 - 6º ano – Rede Municipal de Juiz de Fora.....	p. 18
TABELA 3 - Índices Nacionais de Aprovação de 2007 a 2011- Redes Estaduais e Municipais.....	p.20
TABELA 4 - Taxas de Aprovação Brasil/ Escolas Públicas Urbanas% - do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental de 2009 a 2011.....	p. 21
TABELA 5 – Taxas de Aprovação % Minas Gerais – Públicas Estaduais Urbanas.....	p. 21
TABELA 6 – Taxas de Aprovação do 1º ao 9º anos – Município de Juiz de Fora 2009 a 2011 % - Escolas Urbanas	p. 22
TABELA 7- Promoção 2009 a 2011 - 6º ano – Escola A	p. 23
TABELA 8- Promoção 2009 a 2011 - 6º ano – Escola B	p. 23
TABELA 9- Promoção 2009 a 2011 - 6º ano – Escola C	p. 24

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. DESCREVENDO O CASO DE GESTÃO: AS TRÊS UNIDADES ESCOLARES EM ESTUDO.....	13
1.1 A distorção idade-série no Brasil e os altos índices de reprovação no 6º ano	13
1.2 Breve análise dos índices de aprovação/reprovação no 6º ano no município de Juiz de Fora dos anos de 2005 a 2008	15
1.3 Os índices de aprovação/reprovação nas três escolas pesquisadas dos anos de 2009 a 2011	18
1.4. Contextualizando e Descrevendo as Escolas Pesquisadas	21
1.4.1 Apresentando a Escola A.....	24
1.4.2 Apresentando a Escola B.....	26
1.4.3 Apresentando a Escola C	29
1.4.4 Os Fatores Desencadeadores Segundo os Atores Pesquisados responsáveis pela reprovação no 6º ano	
2. FATORES DE REPROVAÇÃO NO 6º ANO NAS ESCOLAS ANALISADAS.....	37
2.1 Dificuldades de Adaptação que implica na Aprendizagem	38
2.2 Ausência de Habilidades Adequadas dos professores	54
3. O PLANO DE AÇÃO ESCOLAR – BUSCANDO SOLUÇÕES PARA MUDAR A REALIDADE ANALISADA.....	71
3.1 CONHECENDO AS COMUNIDADES DE PRÁTICAS	72
3.2 PRIMEIRA ETAPA: AÇÃO ENTRE GESTORES DAS ESCOLAS PESQUISADAS	78
3.3 SEGUNDA ETAPA: AÇÕES REALIZADAS ENTRE OS DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E OS PROFESSORES DO 6º EM CADA UNIDADE ESCOLAR	81
3.4 TERCEIRA ETAPA: AÇÕES REALIZADAS ENTRE OS DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E OS PROFESSORES DO 5º E 6º ANOS EM CADA UNIDADE ESCOLAR	84
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES	93

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda uma questão relevante nas discussões educacionais e que representa um dos grandes desafios para a educação na atualidade. Trata-se dos índices relacionados à aprovação/reprovação no 6º ano. A reprovação, neste ano de escolarização, tem sido um desafio para os envolvidos nesta etapa do ensino, fazendo com que se procurem alternativas diversas para amenizar o problema da reprovação e da distorção idade-série. Percebe-se que no município de Juiz de Fora/MG o índice de reprovação neste segmento do ensino fundamental também é alto, tendo como consequência uma grande defasagem idade-série. Podemos exemplificar isto com os índices nacionais de aprovação de 2011. As escolas estaduais nacionais aprovaram no 6º em torno de 80% dos alunos e no município de Juiz de Fora por volta de 71%. Isto nos mostra que a nível nacional a reprovação neste ano de escolarização foi de 20% e, no município de análise de 29%.

Na escola em que atuo como gestora, pertencente a esta mesma rede, a realidade não é diferente. O índice de reprovação é elevado. Assim, devemos considerar e procurar responder a seguinte questão: quais os fatores que ocasionam o alto índice de reprovação no 6º ano do ensino fundamental nas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora?

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é fazer uma análise comparativa de três unidades escolares considerando os resultados de aprovação/reprovação do 6º ano, entre os anos de 2009 a 2011. Ao final da pesquisa será elaborada uma proposta de intervenção que vise atenuar os problemas relacionados à reprovação nas escolas de Juiz de Fora analisadas nesta pesquisa.

Para a escolha das escolas foi levado em consideração a unidade em que a pesquisadora é gestora e duas unidades com índices de reprovação e contextos socioeconômicos semelhantes. A análise comparativa possibilitará uma discussão sistemática, com o propósito de buscar alternativas, a fim de atenuar os problemas de reprovação e de distorção idade-série nas unidades pesquisadas. A escolha do recorte temporal, 2009 a 2011, se deu por ser o

tempo de atuação do primeiro mandato da pesquisadora como vice-diretora em uma das escolas analisadas.

Para o desenvolvimento deste estudo foram utilizados os recursos de análise documental e entrevistas (roteiro de entrevistas em anexo). Os documentos analisados em cada unidade serviram de fontes para conhecer a realidade de cada escola. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), Regimentos Escolares, Quadros Informativos e Publicações sobre as escolas, proporcionaram subsídios para um conhecimento e análise da realidade de cada instituição, o que facilitou a descrição de cada unidade. Como bem explicitado por Gunther (2005), em um estudo de caso, delimitar a coleta de dados por um exemplo individual é interessante para o entendimento de um fenômeno mais geral, “[...] podendo-se coletar e analisar tanto dados quantitativos quanto qualitativos” (2005, p.205).

As entrevistas foram realizadas com os gestores e coordenadores pedagógicos de cada unidade pesquisada. Os diretores escolares foram escolhidos por desempenharem um papel fundamental nos resultados obtidos em suas unidades de atuação. Nas políticas públicas brasileiras atuais, relacionadas ao campo educacional, os diretores educacionais possuem o dever de acompanhar o funcionamento de suas escolas, seja no campo administrativo ou pedagógico. Mintzberg (2010) aborda sobre a visão sistêmica que cada diretor deve desenvolver, ou seja, a visão de toda a instituição pela qual ele é responsável. Este autor coloca que a busca pelos resultados tem que ser compartilhada com o diretor, pois, é ele quem faz a escolha das melhores estratégias para o alcance de resultados mais satisfatórios para a sua instituição. Partindo deste pressuposto, acreditamos que a entrevista com os diretores das diferentes escolas é essencial para a compreensão dos índices de aprovação/reprovação obtidos no 6º ano de cada unidade.

As entrevistas com os coordenadores pedagógicos também foram necessárias, pois, eles são os atores responsáveis por acompanhar o dia a dia pedagógico de sua unidade de ensino. Acreditamos que a participação e o acompanhamento dos coordenadores no rendimento escolar dos alunos são de vital importância para a conquista de melhores resultados.

Outro sujeito fundamental em nossa pesquisa é o docente. Por interagir diretamente com os alunos no processo ensino/aprendizagem eles possuem um papel de vital importância neste processo. Portanto, eles se configuram como os principais atores vinculados ao contexto de aprendizagem e de rendimento dos alunos. Por isso, em cada unidade da pesquisa foram entrevistados três professores que trabalham diretamente com o 6º ano.

Para fundamentar as discussões e as análises das entrevistas, procuramos utilizar como referencial teórico diversos autores que abordam assuntos relacionados a nossa pesquisa. Neste sentido, os estudos de Alavarse (2013), Balmant (2012), e Mandelli (2013) sobre aprovação e reprovação nos foram úteis. Já as pesquisas de Duarte (2004) e Gunther (2005) contribuíram para que pudéssemos compreender melhor a elaboração de pesquisas com viés qualitativo. O estudo de Mintzberg (2010) trouxe importantes contribuições para o entendimento sobre visão e gestão estratégica, e de como a influência e a importância da figura do gestor escolar é fundamental para as mudanças que podem ocorrer em uma unidade de ensino.

Outros referenciais desta pesquisa foram os trabalhos de Baumann Burgos (2012) e Peregrino (2012), que nos ajudou no entendimento sobre o processo de massificação popular ocorrido nas escolas brasileiras a partir da década de 1990, e a consequência deste fenômeno para as nossas instituições escolares. As análises de Oliveira (2012) também nos trouxe importantes informações referentes ao fluxo escolar, bem como Pontes (2011) através de suas pesquisas sobre os indicadores educacionais no Brasil.

Já a utilização do estudo de Bento (2007), sobre os efeitos das transições de ciclo, das mudanças de escolas e as perspectivas dos alunos neste momento de mudanças contribuiu de forma significativa para as análises que empreendemos nesta dissertação. Assim como Bento (2007), Mandelli (2013) também nos trouxe contribuição no aspecto da transição dos alunos para o 6º ano. Barbi (2012), Manfrin & Santos (2012), Pereira (2012), Castro (2013), Castanheira & Ceroni (2008) foram fundamentais para as discussões sobre a importância da formação continuada dos professores. As informações trazidas por Coll (2014), sobre a utilização das TICs (Tecnologias da

Informação e da Comunicação) pelos professores nas salas de aula nos deram suporte para entender a importância da atualização dos docentes para a ministração de suas aulas. Mason (2011) *apud*, Magaldi & Reis (2011), Moura (2009), Pereira (2007) e Silva (2008), nos forneceram subsídios essenciais sobre Comunidade de Prática, o que nos deu suporte para traçarmos a nossa proposta de intervenção pedagógica.

Com relação à estrutura da dissertação, ela será composta por três capítulos. O primeiro capítulo traz um breve panorama sobre o problema da reprovação no Brasil e os seus altos índices de retenção no 6º ano de escolarização. Este capítulo inicial ainda aborda uma análise dos índices de aprovação/reprovação no 6º ano do município de Juiz de Fora e das escolas referência para a pesquisa. Neste capítulo, consta ainda a contextualização e a descrição das unidades avaliadas na pesquisa de campo.

O segundo capítulo deste trabalho aborda os principais fatores de reprovação no 6º ano. Estes fatores foram identificados através das entrevistas realizadas com os atores envolvidos no cotidiano escolar, que atuam direta ou indiretamente com os alunos deste ano nas escolas pesquisadas. Nas entrevistas com os diretores escolares, com os coordenadores pedagógicos e com os três professores de cada unidade escolar, muitos foram os fatores elencados como causa da reprovação neste ano de escolarização. Todavia, nesta pesquisa nos ateremos a dois fatores que predominaram nas colocações dos entrevistados sobre às possíveis causas de retenção neste segmento de ensino, isto é: **as dificuldades de adaptação que implicam na dificuldade de aprendizagem**, ocasionada pela transição do 5º para o 6º ano, devido a quantidade de professores que atuam neste ano, aliada aos problemas disciplinares e aos problemas inerentes aos alunos em distorção idade-série. As dificuldades de aprendizagem são apontadas, principalmente, na leitura, escrita e interpretação, somados ao desinteresse pelos estudos e a falta de motivação, que pode estar relacionada a falta de apoio familiar e na imaturidade dos alunos.

O segundo fator a ser analisado se refere à **ausência de habilidades adequadas dos professores** que atuam neste ano de escolarização. Neste fator, a principal discussão será a questão da capacitação dos docentes

empreendida na academia e a importância de uma formação continuada dos professores, não apenas para os professores que atuam neste ano de escolarização, mas para todos os profissionais de ensino. A importância de um perfil adequado e de uma formação para os professores que atuam no 6º ano foi mencionada nas entrevistas tanto por diretores quanto por coordenadores e professores.

No Capítulo terceiro temos uma Proposta de Intervenção Pedagógica que traz alternativas para atenuar os fatores levantados como os responsáveis pelo problema analisado em nossa pesquisa, a reprovação no 6º ano de escolarização, tendo como principais fatores responsáveis, segundo os dados levantados: **as dificuldades de adaptação que implicam na dificuldade de aprendizagem e a ausência de habilidades adequadas dos professores.** A proposta de intervenção pedagógica sugerida nesta pesquisa é baseada no trabalho de Comunidade de Prática já experimentado em outros contextos e referendado pela professora Pamela Mason (2011).

Pamela Mason é doutora em Educação e coordena o programa de mestrado em Linguagem e Alfabetização e do Laboratório de Leitura Jeanne Chall em Harvard Graduate School of Education, possuindo também uma grande experiência como diretora escolar. Em visita ao Brasil, narrou sobre as experiências norte-americanas em educação e alfabetização, demonstrando também como usar os resultados obtidos em avaliações com o objetivo de aumentar o rendimento escolar dos alunos. (MAGALDI & REIS, 2011, p. 60).

1- DESCREVENDO O CASO DE GESTÃO: AS TRÊS UNIDADES ESCOLARES EM ESTUDO

O objetivo deste capítulo é apresentar o estudo de caso a ser investigado nesta pesquisa. Para tanto, em um primeiro momento, faremos uma contextualização do tema, assim como uma breve discussão sobre os principais problemas decorrentes da reprovação no 6º ano. Em um segundo momento, apresentaremos as três escolas investigadas. Na apresentação consideraremos os resultados de aprovação/reprovação de cada uma destas instituições entre os anos de 2009 a 2011, assim como os compararemos com os índices apresentados pelas outras escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora neste mesmo período. Esta comparação servirá de respaldo para promover uma discussão sistemática, com o propósito de buscar alternativas, a fim de atenuar os problemas de reprovação e de distorção idade-série nas unidades pesquisadas. Com o intuito de preservar a identidade destas instituições chamaremos as escolas de: A, B e C.

1.1 A distorção idade-série no Brasil e os altos índices de reprovação no 6º ano

No Brasil, um dos grandes problemas da educação é o alto índice de reprovação e a consequente distorção idade-série. Este fato acaba comprometendo a qualidade da educação brasileira. Com a universalização do acesso ao ensino fundamental e à frequência a escola de setores da sociedade economicamente menos privilegiados, o que antes não acontecia, o perfil dos alunos da escola pública mudou. Agora a escola não atende apenas a população da classe média, como também a das classes menos favorecidas. Com isso, os alunos que agora chegam às escolas trazem consigo diferentes níveis de aprendizado e, em alguns casos, uma defasagem sociocultural. Esta diversidade e os diferentes níveis culturais podem interferir no rendimento escolar dos alunos e na sua eficiência da escola, bem como na qualidade da educação pública. Em seus estudos, Pontes (2012) apresenta indicadores que nos mostram sobre a eficiência e o rendimento escolar no período entre 1996 e 2010. Os indicadores desta categoria, rendimento escolar, fornecem

informações sobre o percurso dos alunos matriculados, informando sobre as taxas de aprovação, de repetência e de abandono nos diversos níveis de ensino a cada ano. Aliados a essas informações, existe também a taxa de distorção idade-série, que indica se o percentual de alunos matriculados em uma determinada etapa está ou não de acordo com a idade recomendada para o ano de escolarização. Pontes (2012) apresenta também um levantamento das taxas de aprovação da 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental do período de 1996 a 2010 no Brasil. O autor mostra que, em 1996, um em cada três alunos matriculados não era aprovado, principalmente no 6º ano, o que gerava uma sobrecarga na estrutura da educação do país (PONTES, 2012, p13).

Na verdade, a universalização do ensino fundamental, instituída a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi um importante marco para que todos tivessem acesso a esta etapa do ensino. Mas, se por um lado este acesso de todos à escola foi um ponto positivo, por outro, contribuiu para a sobrecarga do sistema educacional. Como bem colocam Burgos (2012) e Peregrino (2011), com a chegada das classes populares, a partir da década de 70, ocorreu uma mudança no perfil dos alunos atendidos pela escola pública em nosso país. Antes deste fenômeno do acesso popular às escolas públicas brasileiras, estas instituições atendiam a uma população elitizada. Com a obrigatoriedade do ensino fundamental, instituída com a promulgação da Constituição de 1988, as escolas passaram a atender a uma nova realidade.

Deste modo, ocorreu uma mudança no perfil dos discentes atendidos pelo sistema escolar. Entretanto, as instituições não se adequaram para atender aos alunos, não se ajustaram ao novo contexto educacional do país (PEREGRINO, 2011). De acordo com Burgos (2012), o sistema escolar não estava preparado e nem se preocupou em passar por uma reformulação para atender aos alunos que passaria a receber. Esta nova realidade trouxe também novos desafios aos professores e aos gestores da educação pública. As instituições escolares que antes atendiam a uma população mais elitizada pertencente à classe média e alta, passam agora, com a universalização do ensino fundamental, estipulada pela CF/88, a atender uma nova clientela estudantil. Os alunos que chegam às escolas são de condições socioculturais menos favorecidas e com menor acesso de meios que possam facilitar uma

melhor aquisição da aprendizagem. Além disso, os alunos trazem consigo muitos problemas familiares que repercutem no seu emocional podendo intervir no processo ensino aprendizagem.

Em meio a estes desafios, além de políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades sociais, Peregrino (2011) explica que a escola passou a exercer também um papel essencial a partir desta nova situação, passando a ser a agência pública com um maior contato com a massa popular. Portanto, a escola passou a receber um novo papel social, além do educacional, denominado por ela de “gestão da pobreza”.

A busca pelo oferecimento de uma educação de qualidade para todos, a partir de 1990, também passou a ser uma das prioridades das políticas públicas educacionais. Assim, a procura de soluções para a diminuição dos índices de reprovação, com a consequente redução da distorção idade-série, é um dos indicadores que mostra se a qualidade da educação que está sendo oferecida está melhorando. Com isto, faz-se necessário uma atenção especial para os anos iniciais, principalmente no período de alfabetização, para que não haja acúmulo de dificuldades que poderão desembocar nos anos posteriores de escolarização. De acordo com Pontes (2012): “[...] a distorção idade-série, por sua vez, possui, naturalmente, uma estreita relação com as taxas de aprovação” (PONTES, 2012, p.14).

Balmant (2012) numa reportagem, também faz uma análise sobre aprovação, reprovação e abandono escolar com importantes considerações sobre estes assuntos. De acordo com as informações fornecidas pela jornalista do total de alunos matriculados no 6º ano nos estados de Alagoas, Sergipe e Rio Grande do Norte, apenas a metade prosseguiu para a série seguinte. Os outros alunos, ou foram reprovados ou evadiram. A jornalista informa ainda que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), as primeiras séries de cada ciclo são as que mais reprovam. Ela cita a colocação do diretor executivo da Fundação Lemann que explica: “São as dificuldades da transição. Quando vai para o 6º ano, além da mudança de formato ele passa de um para vários professores, alguns estudantes também saem da rede municipal e vão para a estadual. Isto impacta” (Mizne 2012, *apud* BALMANT, 2012, p. 1).

Outro dado importante também apontado pela publicação é que, dos 27 estados da federação, só onze aprovaram mais de 80% dos alunos no 6º ano. Percebe-se, através destes dados, como esta questão é grave no nosso país, o que compromete o fluxo escolar, pois, quando não há uma boa alfabetização nas séries iniciais, fica difícil o avanço para as séries seguintes (BALMANT, 2012).

A adaptação dos alunos no ano escolar analisado é outro ponto que merece destaque, pois, além das dificuldades inerentes a este segmento do Ensino Fundamental, soma-se o choque de transição que os discentes vivenciam nesta etapa. Conforme Mandelli (2013).

[...] o aluno passa de uma situação onde tem apenas um professor polivalente para uma dinâmica de um professor por disciplina. É um novo começo, um ano de muita tensão para o aluno (MANDELLI, 2013 p. 3).

Até o 5º ano do Ensino Fundamental os alunos vivenciam a realidade de apenas uma professora regente principal, com variação apenas de um ou dois professores que entram na turma uma ou duas vezes por semana. Na passagem para o 6º ano, os alunos passam a ter as aulas ministradas em módulos de 50 minutos com um docente para cada disciplina, começa então uma nova etapa na trajetória escolar.

1.2 Breve análise dos índices de aprovação/reprovação no 6º ano no município de Juiz de Fora

Uma avaliação dos resultados apresentados no município de Juiz de Fora nos últimos anos nos permite observar que, durante os anos de 2005 a 2008, os índices de aprovação/reprovação ficaram estáveis no 6º ano de escolarização. Durante esses quatro anos, podemos notar que, tanto os percentuais de promoção de 69%, quanto de reprovação de 31% permaneceram os mesmos durante os quatro anos.

Analisando os dados da Tabela 1 referentes aos resultados das escolas municipais de Juiz de Fora, entre 2005 a 2008, observamos os números totais das matrículas iniciais, das promoções, das reprovações e dos índices de

promoção, reprovação e evasão das escolas pertencentes ao município destes anos de análise. Por esta tabela, notamos que, no ano de 2005, a matrícula inicial na rede foi de 4.177, com uma aprovação de 2.736 alunos, o que representa 69%. Os reprovados totalizaram 1.235, 31% do total. Já o índice de evasão ficou em 2,02% (DEAP/SE/JF, 2012).

No ano de 2006 a matrícula inicial foi de 4.533 discentes, sendo aprovados 3.001, representando um índice de aprovação também de 69%, os retidos totalizaram um número de 1.335 alunos com um índice de retenção igual ao do ano anterior, 31%. O índice de evasão aumentou para 3% (DEAP, 2012). No ano de 2007 houve um pequeno aumento na matrícula inicial que foi de 4.561 alunos. Foram aprovados 3.025, o que corresponde a 69% dos alunos matriculados. Já os alunos reprovados totalizaram 1.361, o que representa 31%. O índice de evasão foi de 2% (DEAP/SE/JF, 2012). A título de comparação, o índice nacional de aprovação das escolas municipais urbanas ficou, em 2007, em 70,7%, 1,7% maior que o percentual apresentado nas escolas do município de Juiz de Fora neste mesmo ano (INEP, 2012).

No ano seguinte, 2008, o número de matrícula inicial foi de 4.459 alunos, com uma aprovação de 3.001, mantendo, portanto, a aprovação em 69%, assim como nos anos anteriores. Já o índice nacional foi de 76,8%. O índice de reprovação também foi o mesmo de 31%, com 1.319 alunos reprovados neste ano. O índice de evasão foi o mesmo do ano de 2006, 3% (DEAP/SE/JF, 2012).

Podemos perceber que, durante estes quatro anos, 2005 a 2008, mesmo com a variação do número de matrículas iniciais, dos números de reprovados e da variação dos índices de evasão, os percentuais de promoção e de reprovação permaneceram os mesmos.

TABELA 1- Promoção e reprovação de 2005 a 2008 no 6º ano – Rede Municipal de Juiz de Fora - Urbano

	Matrículas iniciais	Número de promovidos	Número de Reprovados	Promoção %	Reprovados %	Evasão %
2005	4177	2736	1235	69,0	31,0	2,02
2006	4533	3001	1335	69,0	31,0	3,0
2007	4561	3025	1362	69,0	31,0	2,0
2008	4459	3001	1319	69,0	31,0	3,0

FONTE: DEAP – Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Juiz de Fora - 2011

Comparando estes índices com os resultados dos rendimentos escolares nacionais de 2007 a 2011, de acordo com Mandelli (2012), a aprovação do Ensino Fundamental, em geral, apresentou uma melhora nos últimos cinco anos. De acordo com os dados divulgados pelo INEP, em 2007, a taxa de aprovação era de 81,8% e, em 2011, passou a ser de 86,3%, um crescimento de 5,5% neste período. No entanto, esta autora confirma o que estamos discutindo neste estudo. A série que apresenta os piores resultados de aprovação/reprovação é a 5ª série (atual 6º ano).

Mesmo com a estabilidade constatada durante os anos de 2005 a 2008, podemos perceber que, no município de Juiz de Fora, os índices de reprovação no 6º ano são bem acentuados. Nos anos de 2009 a 2011 esta situação permaneceu bem evidente, podendo ser observada na apresentação dos dados na tabela 2.

TABELA 2 - Promoção 2009 a 2011 - 6º ano – Rede Municipal de Juiz de Fora

	Matrículas iniciais	Número de promovidos	Número de Reprovados	Promoção %	Reprovados %	Evasão %
2009	4050	2646	1247	68	32	2
2010	3660	2543	1024	71	29	2
2011	3657	2537	1023	71	28,7	2

FONTE: DEAP – Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Juiz de Fora (2011)

Nos dados da Tabela 2, referentes aos resultados das escolas municipais de Juiz de Fora, entre 2009 e 2011, observamos os números totais das matrículas iniciais, das promoções, das reprovações e dos índices de promoção, reprovação e evasão das escolas pertencentes ao município, dos anos de 2009, 2010 e 2011.

Por esta tabela, notamos que no ano de 2009, a matrícula inicial na rede foi de 4.050 alunos, com uma aprovação de 2.646 discentes, o que representa 68%. Os reprovados totalizaram 1.247, 32% do total. Já o índice de evasão ficou em 2%. Podemos notar que este ano foi o que apresentou um maior percentual de reprovação, fato este que despertou o interesse na pesquisa, pois, em 2009, na escola que neste trabalho chamarei de Escola A, o índice de reprovação também foi acentuado, com o percentual de 40% de reprovação (Tabela 7).

No ano de 2010 houve uma pequena queda na matrícula inicial do município, que foi de 3.660 alunos. Foram aprovados 2.543 alunos, o que corresponde a 71%, e foram reprovados 1.024, o que representa 29%. O índice de evasão permaneceu em 2% (DEAP/SE/JF, 2011). Podemos notar que no ano seguinte, 2011, os números de matrícula inicial, de aprovação, de reprovação e os índices representados tiveram pouca variação em relação ao ano de 2010. Os números nos mostram certa estabilidade nos índices gerais de aprovação/reprovação das escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora. Os índices de reprovação permaneceram, em 2009, com 32% e com 28,7% no ano de 2011. Mesmo com esta pequena variação entre os números, podemos constatar que o número de retenções no 6º ano do Ensino Fundamental é muito alto no município de Juiz de Fora (DEAP/SE/JF, 2011), tanto em relação aos índices nacionais (Tabela 4) quanto aos índices estaduais (Tabela 5).

Analisando os índices nacionais de aprovação das redes estaduais e municipais no 6º ano do Ensino Fundamental, tanto das escolas rurais quanto municipais dos últimos cinco anos, de 2007 a 2011, apresentados na Tabela 3, percebemos que os índices nacionais de aprovação foram maiores do que os apresentados nas escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora.

No ano de 2007 as escolas das redes municipais urbanas nacionais, obtiveram um índice de aprovação de 70,7%, enquanto que as escolas

municipais de Juiz de Fora ficaram em 69%. As escolas municipais rurais tiveram um percentual de 70,2. Tanto as escolas rurais, quanto as municipais alcançaram resultados nacionais melhores neste ano que os das escolas municipais urbanas e rurais de Juiz de Fora (DEAP/SE/JF, 2011).

Em 2008, os índices de reprovação das duas redes, estaduais e municipais, representadas na Tabela 3, tiveram um aumento considerável em relação ao ano anterior. No ano de 2008 os resultados de aprovação obtidos foram de 81,5% nas escolas estaduais rurais, 77,4% nas escolas municipais rurais e 76,8% nas escolas urbanas da rede municipal. Ocorreu uma exceção nas escolas estaduais urbanas que tiveram uma pequena queda de 0,3%. Os resultados neste ano também foram superiores aos apresentados em Juiz de Fora, que ficou com 69% (INEP, 2012).

Em 2009 ocorreu uma queda nos índices nacionais de aprovação das redes estaduais e municipais como um todo. Nas escolas estaduais rurais, de 81,5% no ano de 2008, caiu para 78,4%. Nas escolas urbanas, de 79,2% foi para 77,9%. Nas escolas das redes municipais esta queda foi ainda mais expressiva. Nas escolas rurais, de 77,4%, caiu para 72,5% e nas urbanas de 76,8% caiu para 73,6%. No município de Juiz de Fora o índice de aprovação geral do município no 6º ano ficou em 68% (INEP, 2012).

Em 2010 os índices nacionais de aprovação voltaram a subir. Nas escolas das redes estaduais ficaram em: escolas rurais 84,1% e nas urbanas 82,1%. Nas unidades das redes municipais foram de 79,9% nas escolas rurais e 79,3% nas urbanas. No município de Juiz de Fora os índices de aprovação foram ainda menores, ficando em 71%, embora maior do que o índice de 68% do ano anterior (INEP, 2012).

No ano de 2011 os percentuais de aprovação tornaram a apresentar uma queda em relação ao ano anterior. Os índices nacionais variaram de 74,3% em escolas rurais municipais a 80,2% em escolas da rede estadual urbana. Em Juiz de Fora o índice de promoção permaneceu o mesmo do ano anterior, 71%, sendo também menor do que os índices nacionais apresentados (INEP, 2012).

A Tabela 3 não traz informações sobre os índices das escolas rurais de Juiz de Fora, pois nosso foco de pesquisa foram escolas localizadas na zona

urbana do município. Além disso, estes dados são compilados no município individualmente por escolas e não de forma geral. Como tivemos acesso aos índices nacionais gerais das escolas rurais, os apresentamos na tabela para uma análise mais detalhada dos resultados apresentados em nosso país.

TABELA 3 - Índices Nacionais de Aprovação de 2007 a 2011 no 6º ano- Redes Estaduais e Municipais e Zona Urbana de Juiz de Fora

Ano	Estadual		Municipal		Juiz de Fora
	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Urbana
2007	79,8	79,5	70,2	70,7	69,0
2008	81,5	79,2	77,4	76,8	69,0
2009	78,4	77,9	72,5	73,6	68,0
2010	84,1	82,1	79,9	79,3	71,0
2011	80,1	80,2	74,3	76,6	71,0

FONTE: MEC / INEP (2013).; DEAP – JUIZ DE FORA (2011)

Na Tabela 3 observamos os índices nacionais de aprovação no 6º ano nos anos de 2007 a 2009. Para respaldar o que afirmamos anteriormente, que é alto o percentual de reprovação neste ano de escolarização, nas Tabelas 4, 5 e 6 vamos apresentar os índices de aprovação a nível nacional, estadual e municipal do 1º ao 9º anos de escolarização fazendo um recorte nos anos de 2009 a 2011. O objetivo da apresentação destes dados é o de tecer um comparativo com os outros anos de escolarização para ver como o 6º ano é realmente o que mais reprova no Ensino Fundamental.

Com estes dados, podemos perceber que a reprovação no 6º ano ainda é realmente alta, tanto em nível nacional quanto estadual e em nível da Rede Municipal de Juiz de Fora. Percebemos, pelos dados apresentados nas tabelas que o maior índice nacional de aprovação apresentado nos cinco anos analisados foi de 84,1%, em 2010, nas escolas rurais estaduais.

TABELA 4: Taxas de Aprovação Brasil / Escolas Públicas Urbanas % - do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental de 2009 a 2011

Anos	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano
2009	95,4	87,7	85,1	89,8	89	76,1	79,1	82	81,6
2010	97,7	92,1	90,4	93,2	91,1	80,4	82,1	83,2	81,9
2011	97,8	94,3	89,8	93,6	91,6	80,2	83,3	83,6	82,2

FONTE: (MEC / INEP. 2014).

A Tabela 4 mostra as taxas de aprovações nacionais das escolas públicas dos 9 anos do Ensino Fundamental. Observando esta tabela notamos que os menores índices de aprovação nacional estão no 6º ano de escolarização, sendo de 79,1% no ano de 2009, 80,4% no ano de 2010 e de 80,2% no ano de 2011.

Na Tabela 5 apresentamos os índices de aprovação do Estado de Minas Gerais das escolas públicas estaduais.

TABELA 5: Taxas de Aprovação % Minas Gerais – Públicas Estaduais Urbanas

Anos	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano
2009	98,8	98,9	94,4	98	94,6	77,4	82,7	80,6	79,4
2010	99,3	99,4	97,5	99	97,4	79,5	82,8	82	81,7
2011	99,3	99,3	98	99,2	97,6	81	84	81,7	83,8

FONTE: (MEC / INEP. 2014).

Observando a Tabela 5, percebemos também que os menores índices de aprovações apresentados nas escolas urbanas estaduais do Estado de Minas Gerais também é do 6º ano de escolarização, indo de 77,4% no ano de 2009 a 81% no ano de 2011.

Na Tabela 6 vamos apresentar os índices de aprovação do município de Juiz de Fora.

TABELA 6: Taxas de Aprovação do 1º ao 9º ano – Município de Juiz de Fora 2009 a 2011 % - Escolas Urbanas

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2009	100	78	83	86	86	68	72	98	86
2010	100	80	82	86	87	71	76	80	87
2011	100	97,8	98,2	87,4	88	71,3	73,5	79,4	87,7

FONTE: MEC / INEP (2014)

Os índices de aprovações das escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora são ainda menores que os índices nacionais e estaduais apresentados nas Tabelas 4 e 5. Notamos também pelos números apresentados nestas 3 tabelas que, realmente, o 6º ano é o ano que mais reprova em relação aos outros anos escolares, em todos os níveis: nacional, estadual e municipal. Isto vem comprovar a nossa hipótese inicial que o 6º ano de escolarização é o ano que mais reprova e são altos estes índices.

1.3. Os índices de aprovação/reprovação nas três escolas pesquisadas dos anos de 2009 a 2011

Esta seção apresenta um panorama geral dos índices de aprovação/reprovação das três escolas selecionadas para este trabalho entre os anos de 2009 e 2011.

Na Escola A, o índice de reprovação nos anos de 2009 a 2011 está maior que os apresentados na rede pública municipal de Juiz de Fora como um todo. Considerando os dados apresentados na Tabela 4, depreendemos que, no ano de 2009, a Escola A teve 60% de promoção, representando 8% a menos, comparados com as demais escolas do município de Juiz de Fora (68%), já apresentados na Tabela 2. Em 2010, a instituição manteve o mesmo percentual de aprovação de 71% apresentado pelas demais escolas do município.

Os dados mais relevantes foram os índices apresentados pela Escola A no ano de 2011. A unidade de ensino apresentou, neste ano, um índice de

retenção de 48%, enquanto a rede como um todo manteve o seu índice de 28,7% (Tabela 2).

TABELA 7 - Promoção 2009 a 2011 - 6º ano – Escola A

	Matrículas iniciais	Número de promovidos	Número de Reprovados	Promoção %	Reprovados %	Evasão %
2009	101	60	40	60	40	2
2010	99	68	28	71	29	2
2011	76	39	36	52	48	3

FONTE: DEAP – Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Juiz de Fora (2011)

Foi considerando a discrepância nos índices de promoção/reprovação no 6º ano, do estabelecimento de ensino A, no ano de 2011, que percebemos a necessidade de uma maior investigação para correto entendimento do fenômeno ocorrido neste período escolar.

Já na Escola B, os índices de aprovação/reprovação apresentados nos anos de 2009 a 2011, no 6º ano do Ensino Fundamental, tiveram uma considerável variação. É o que podemos verificar através dos números apresentados na Tabela 8.

TABELA 8 - Promoção 2009 a 2011 - 6º ano – Escola B

	Matrículas iniciais	Número de promovidos	Número de Reprovados	Promoção %	Reprovados %	Evasão %
2009	40	24	17	59	41	0
2010	45	33	16	67	33	0
2011	43	43	21	53	47	0

FONTE: DEAP – Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Juiz de Fora (2011)

Considerando os dados apresentados na Tabela 8, observamos que, no ano de 2009, a Escola B teve 59% de promoção, representando 1% a menos que a Escola A. Dos 40 alunos matriculados, 24 foram promovidos e 17 reprovados. O índice de reprovação foi de 41%, ficando 1% maior que o da

Escola A neste mesmo ano. Nos anos de 2009 a 2011 não ocorreu índice de evasão nesta escola.

No ano de 2010 podemos observar que houve uma melhora no percentual de aprovação na Escola B, fato que também ocorreu na Escola A e nos percentuais nacionais de aprovações apresentados na Tabela 3. Podemos notar que dos 45 alunos matriculados na Escola B, no 6º ano do Ensino Fundamental, 33 foram promovidos (67%) e 16 alunos foram retidos, 33%. No ano anterior o percentual de reprovação foi de 41%. Portanto, o índice de aprovação no ano de 2010 aumentou 8%.

No ano de 2011, o aumento no índice de reprovação foi bem acentuado em relação aos anos anteriores. Dos 43 alunos matriculados, 21 foram retidos, o que representa 47% do total, ou seja, os números nos levam a considerar que quase 50% dos alunos permaneceram no 6º ano do Ensino Fundamental nesta escola no ano seguinte, 2012, já que apenas 53% dos alunos foram promovidos.

Na escola C, nestes mesmos anos analisados, de 2009 a 2011, ocorreu também uma considerável variação entre os números. É o que nos mostra a Tabela 9.

TABELA 9 - Promoção 2009 a 2011 - 6º ano – Escola C

	Matrículas iniciais	Número de promovidos	Número de Reprovados	Promoção %	Reprovados %	Evasão %
2009	100	50	44	53	47	1
2010	85	55	25	69	31	0
2011	87	60	23	72	28	1

FONTE: DEAP – Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Juiz de Fora (2011)

Observando os números apresentados na Tabela 9, notamos que, no ano de 2009, a Escola C apresentou um índice de reprovação de 47%, sendo ainda maior do que as duas escolas analisadas (A e B), que foram de 40% e de 41%, respectivamente. Dos 100 alunos matriculados, apenas 50 foram promovidos para a série seguinte e 44 foram reprovados. O índice de

reprovação foi de 47%, 6% maior que o da Escola B e 7% maior que a Escola A. O índice de evasão desta escola durante este ano foi de 1%.

No ano de 2010 podemos observar que assim como nas escolas anteriores houve uma melhora no percentual de aprovação neste ano de escolarização (6ºano). Podemos notar que dos 85 alunos matriculados na escola no 6º ano do Ensino Fundamental, 55 foram promovidos, o que representa 69%, e 25 alunos foram retidos, caindo para 31% o índice de reprovação, 16% menor que no ano de 2009. O índice de evasão neste ano foi de 0%.

No ano de 2011 o índice de aprovação continuou aumentando nesta escola, ficando em 72%, fenômeno inverso ao ocorrido nas outras duas escolas que, no ano de 2011, teve uma queda considerável nos índices de aprovação. A Escola C, em 2011, reprovou apenas 28%, dos 87 alunos matriculados no 6º ano e 25 foram retidos. Na Escola A, o índice de reprovação, em 2011, foi de 48%, e na Escola B este índice foi de 47%. Portanto, os índices de reprovação das escolas A e B, ficaram bem acima desta última escola. A evasão no ano de 2011 na Escola C ficou em 1%.

1.4. Contextualizando e Descrevendo as Escolas Pesquisadas

Nesta seção, apresentaremos o contexto socioeconômico e educacional das escolas alvos dessa pesquisa. Estas descrições ajudaram a compreender o perfil do público atendido pelas unidades educacionais, assim como as suas condições de funcionamento.

1.4.1 Apresentando a Escola A¹

A Escola A situa-se na zona leste do município de Juiz de Fora, foi inaugurada em 15 de fevereiro de 1975, com suas atividades em dois turnos e em condições precárias. A Instituição surgiu para atender a anseios e

¹ Os dados utilizados foram obtidos através de informações fornecidas pela gestora da Escola A e análise do PPP fornecidos por ela.

expectativas da comunidade onde a escola se localiza. Os moradores reivindicavam a construção deste estabelecimento de ensino a fim de sanar as dificuldades educacionais da comunidade, já que as crianças tinham que estudar em outras localidades. A escola localiza-se em um bairro relativamente próximo ao centro da cidade, porém, a população atendida é oriunda, além do alunos do bairro da escola de mais quatro outros localizados também na zona leste da cidade. Estes bairros ficam mais distantes da escola, o que faz com que haja uma grande diversidade entre os alunos atendidos e o que provoca uma heterogeneidade entre os discentes atendidos na instituição.

No início de suas atividades, em 1975, a unidade constava com apenas cinco salas, sendo que somente duas estavam devidamente mobiliadas e em condições de funcionamento. A escola não possuía ainda em suas dependências instalações de água filtrada. A escola iniciou suas atividades atendendo a aproximadamente duzentos alunos. Em 2002, o estabelecimento passou por uma reforma e ampliação, foram construídos mais dois pavimentos, totalizando doze salas maiores e uma menor, que atendia a Educação Infantil. Em 2009 foi construída outra sala onde funciona atualmente a biblioteca.

A unidade escolar, atualmente, apresenta uma boa estrutura física, com treze salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala pequena onde funciona o Laboratório de Aprendizagem, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de direção (embora em um local inadequado, por ter que passar por dentro da secretaria para ter acesso a ela), uma sala menor de coordenação e uma sala onde funciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para o atendimento diferenciado a alunos com necessidades especiais. Porém, a falta de uma quadra poliesportiva, dificulta o trabalho docente, devido ao barulho durante as aulas de Educação Física, ministradas nos pátios próximos as salas de aula. Esta é uma necessidade imediata da escola, visto que em alguns dias ocorrem aulas simultâneas de Educação Física e de dança em espaços próximos as salas de aula.

A Escola A atende, atualmente, seiscentos e setenta alunos e têm em seu quadro de funcionários uma diretora, duas vice-diretoras, três secretárias escolares, aproximadamente oitenta professores (em sua maioria pós-

graduados), oito funcionários para manutenção e limpeza, três cozinheiras e uma ajudante de cozinha.

O Quadro 1 fornece uma visão detalhada do número dos profissionais que compõem a equipe gestora e dos outros profissionais do quadro do magistério da escola, com as suas respectivas formações. Cada docente possui formação acadêmica em sua área de atuação.

Quadro 1 – Quadro dos Profissionais da Escola A

Profissionais da Escola A					
Função	Quantidade	Ensino Médio	Graduação	Lato Sensu	Mestrado
Diretor	01	-	-	01	-
Vice-diretor	02	-	-	02	-
Coordenador Pedagógico	04	-	-	03	01
Secretário Escolar	03	02	01	-	-
Professor	66	04	19	38	06

Fonte: Quadro Informativo, Escola A (2013)

Podemos perceber que a equipe de profissionais possui, em sua maioria, graduação e pós-graduação. Cinco professores possuem mestrado e apenas quatro possuem apenas o mínimo de formação exigido para o exercício profissional, que é o curso de magistério (Ensino Médio). Portanto, a maioria dos profissionais que atuam na docência possui uma excelente formação profissional.

Na escola são atendidos 670 alunos ao todo, distribuídos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA (Educação de Jovens e Adultos). A instituição atende, portanto, de crianças de quatro anos até adultos. A unidade escolar funciona em três turnos. Manhã, com treze turmas do Ensino Fundamental, (uma de primeiro ano, duas de quinto ano, duas de sexto ano, três de sétimo ano, três de oitavo e duas de nono). À tarde são atendidos alunos da Educação Infantil ao sexto ano do Ensino Fundamental, sendo que do sexto só há uma turma, portanto, a maior parte é de alunos menores. À noite a escola atende a EJA com uma turma multisseriada da 1ª a 4ª fase; e

outras da 5ª a 8ª fase (uma de cada), totalizando cinco turmas que contemplam esta modalidade de ensino.

Com relação ao aspecto socioeconômico, os bairros dos quais procedem os alunos atendidos pela escola apresentam um grande índice de criminalidade e de violência. Os jovens e adolescentes desde muito cedo se envolvem no consumo e tráfico de drogas, portanto, a clientela atendida é proveniente de contextos socioeconômicos bem variados, e com uma grande diversidade cultural e social.

Existem escolas mais próximas dos alunos em seus bairros de origem, porém, devido à boa qualidade do ensino oferecido pela Escola A, os pais e responsáveis optam por matricular seus filhos na instituição pesquisada. Frequentemente, são atendidos vários alunos de uma mesma família e de uma mesma vizinhança. Este fato costuma provocar conflitos internos provenientes de desavenças entre parentes e vizinhos, tendo que ser resolvidos na escola.

Existe um acompanhamento aos alunos do estabelecimento em questão. Eles participam, além das aulas de biblioteca e de informática oferecidas como projetos intracurriculares, das atividades proporcionadas no contra turno, através dos projetos extracurriculares de dança educativa, informática (também no contra turno), laboratório de aprendizagem e jornal. Os alunos chegam à escola com muitas dificuldades de aprendizagem e com distorção idade/série tendo que se adaptar ao ritmo da escola.

1.4.2 Apresentando a Escola B²

A Escola B também se situa na zona leste do município de Juiz de Fora, foi inaugurada em setembro de 1992. A escola iniciou as suas atividades em fevereiro de 1993, atendendo da Educação Infantil à 6ª série do Ensino Fundamental. A proposta era de que a escola passasse por uma expansão gradativa e anual, até que oferecesse após os anos subsequentes de sua inauguração a 8ª série (hoje 9º ano), nos 1º e 2º turnos (matutino e vespertino).

² Os dados utilizados foram obtidos através de informações fornecidas pela gestora da Escola B e análise do PPP fornecidos por ela.

Em 1994 foi implementado na escola o Curso Regular de Suplência em nível do Ensino Médio, como experiência pioneira da PJF (Prefeitura de Juiz de Fora) para atender aos anseios da comunidade. Em agosto de 2002, para atender a sucessivas reivindicações populares dos moradores do bairro, foi implementado, de modo gradual, o Ensino Médio, iniciando com o 1º ano e, nos semestres subsequentes, implantando o 2º ano e depois o 3º ano deste segmento de ensino.

Atualmente, a escola funciona em três turnos. No turno matutino funcionam dez turmas, uma de Educação Infantil e nove que atendem do 4º ao 9º anos do Ensino Fundamental, sendo uma turma de 4º ano, duas do 5º, uma do 6º, duas do 7º e duas do 9º ano. No turno da tarde a escola possui nove turmas da Educação Infantil ao 4º ano do Ensino Fundamental. São uma turma bisseriada de 1º e 2º períodos da Educação Infantil, uma do 2º período da Educação Infantil, duas turmas do primeiro ano, uma de 2º ano, duas de 3º ano e duas de 4º ano. No turno da noite a escola atende três turmas da EJA: uma turma bisseriada da 5ª e 6ª fases, uma turma da 7ª fase e uma turma de 8ª fase. Atualmente, a instituição atende trezentos e quarenta e um alunos.

Esta escola também se localiza na região leste de Juiz de Fora e atende a população de cinco bairros diferentes. De acordo com informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a população atendida em sua maioria é de classe média baixa. Predomina a população do sexo feminino (51,86%) e a escolaridade que predomina é a de nível elementar (34,86%), seguida do Ensino Médio (27,52%), Ensino Fundamental (23,85%), analfabetos (10,09%) e superior (3,67%).

A carência da população fez do bairro o pioneiro no Projeto Bolsa-Escola Municipal, por ter sido diagnosticado como “bolsão da pobreza” pelos órgãos responsáveis pelo levantamento socioeconômico para a implementação deste projeto. O Programa Bolsa Família, segundo informações da Secretaria de Assistência Social (SAS), é um programa do governo federal, executado no município pela Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), através desta Secretaria.

As mães, devido às necessidades financeiras para melhorar a renda familiar, buscam o mercado de trabalho. Com baixa qualificação, em sua maioria, são diaristas ou domésticas. Por permanecerem longos períodos fora

de casa, os filhos menores são deixados sob os cuidados dos mais velhos, às vezes adolescentes ou mesmo pré-adolescentes. Muitas vezes, estes filhos buscam também pequenas atividades que possam gerar rendas, como: catar papel, latas, lavar carros e outras. A carência financeira e afetiva das famílias é visível. Percebe-se que, a cada ano, diminuem as expectativas para um futuro melhor, não vendo objetivos nos estudos, aumenta a apatia, os conflitos e o desinteresse.

Nos turnos matutino e vespertino a clientela da escola é dos bairros mais próximos, já mencionados. No noturno, com o atendimento da EJA, mesmo com a predominância da comunidade local, a escola, por ser localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, atende alunos de vários bairros, alguns até mais distantes. Esta variedade na clientela se deve a facilidade de acesso dos adultos de outros bairros da cidade.

A estrutura física da escola conta, atualmente, com nove salas de aula, uma sala da direção, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala de informática, uma sala de secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, uma cozinha e um refeitório e, banheiros femininos e masculinos, com um exclusivo para atender os alunos da Educação Infantil.

A escola não possui espaço para a realização de Educação Física, pois, não possui espaço interno ou externo para a realização desta atividade, sendo ministradas estas aulas em um pequeno espaço junto ao refeitório. Não existe um momento específico de recreio porque a escola não possui nenhum pátio. As turmas se revezam para o momento de lanche e de brincadeiras dirigidas.

Os recursos humanos disponíveis que atuam na escola são formados por cinquenta e dois profissionais distribuídos em diferentes funções. A escola conta com um diretor, um vice-diretor, dois coordenadores pedagógicos que atendem ao primeiro e segundo turnos (necessitando, portanto, de um coordenar para atender o terceiro turno), três auxiliares de serviços gerais, três cantineiras e 43 professores regentes atuando no ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Todos os docentes são formados em suas respectivas áreas, tendo, em sua maioria, cursos de especialização e alguns com o curso de mestrado.

No quadro 2, a seguir, temos uma visão geral dos profissionais que atuam na equipe gestora e no quadro do magistério da escola.

Quadro 2 – Quadro dos Profissionais da Escola B

Profissionais da Escola B					
Função	Quantidade	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Mestrado
Diretor	01	-	-	01	-
Vice-diretor	01	-	-	01	-
Coordenador Pedagógico	01	-	-	01	-
Secretário Escolar	02	-	02	-	-
Professor	52	-	-	47	05

Fonte: Quadro Informativo, Escola B (2013)

Através dos números apresentados no quadro 2, podemos depreender que todos os profissionais que atuam na docência possuem graduação. Dos profissionais apresentados no quadro, somente as duas secretárias possuem apenas a graduação sem um curso de pós-graduação. Dos 52 profissionais, 47 se especializaram em alguma área e 5 concluíram o curso de mestrado. Podemos dizer então que a equipe pedagógica da escola possui uma boa formação profissional.

Assim como na Escola A, a Escola B oferece aos alunos como atividades intracurriculares aulas de biblioteca e de informática educativa. No contra turno são oferecidos aos alunos participação em diferentes projetos intracurriculares que são: jornal, rádio, capoeira, laboratório de aprendizagem e mesa alfabeto. Todos estes recursos visam aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola e ajuda-los no progresso do rendimento escolar.

1.4.3 Apresentando a Escola C³

A Escola C situa-se também na região leste de Juiz de Fora atendendo a sete bairros diferentes. Estes bairros, assim como os outros onde estão

³ Os dados utilizados foram obtidos através de informações fornecidas pela gestora da Escola C e análise do PPP fornecidos por ela.

localizadas as demais escolas, são bairros com o histórico de violência acentuada. A Escola C atende atualmente seiscentos e seis alunos. O nível socioeconômico da clientela atendida é diversificado, mas a maioria possui baixas condições financeiras.

A instituição foi construída em 1974, passou por uma reforma dez anos depois, em 1984. A escola foi ampliada em 1995, foram construídas três salas no andar superior e feitos consertos na rede elétrica em 1996. Passou por uma nova reforma em 2004, com a construção de uma nova sala de professores e dois banheiros para atendê-los. Em 2005/2006, foram construídas mais três salas de aula, sendo ainda reformada a cozinha, a dispensa e a biblioteca, além da escola ter passado por uma pintura geral. Em 2010 foi ampliada a sala de informática e construído um novo depósito. Posteriormente, foi feito um muro na lateral da escola e um palco para apresentações culturais.

A escola possui hoje de uma boa estrutura física com treze salas de aula, duas salas de informática, uma sala de direção, uma sala de coordenação pedagógica, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de professores com dois banheiros, um banheiro anexo à sala da coordenação e à secretaria, banheiros femininos e masculinos para os alunos, três salas de material (um depósito, uma sala para material didático e um depósito de material para educação física), uma cozinha com dispensa, um refeitório, uma quadra de esportes descoberta e um pátio também descoberto.

As turmas atendidas atualmente na instituição são do Ensino Fundamental. No primeiro turno funciona uma do 4º ano, duas do 5º ano, três turmas do 6º ano, três do 7º, duas turmas do 8º ano e duas do 9º ano. No segundo turno, a escola atende turmas do 1º ao 5º anos, do Ensino Fundamental, assim distribuídas: três turmas do 1º ano, 2 turmas do 2º, duas turmas do 3º, duas turmas do 4º e duas turmas do 5º ano. No turno da noite, a escola atende a modalidade da EJA, com: uma turma multisseriada (I fase, II fase, III fase e a IV fase), uma turma bisseriada (V e VI fases), uma turma da VII fase e uma turma da VIII fase.

A escola possui em seu quadro de funcionários oitenta e três profissionais, assim distribuídos: um diretor, um vice-diretor, três secretários, quatro coordenadores, duas professoras bibliotecárias, sessenta e um

professores regentes, duas cozinheiras, uma auxiliar de cozinha e oito funcionários para serviços gerais de limpeza.

O quadro 3, apresenta o número de profissionais da Escola C com as suas respectivas formações. Cada professor possui graduação com formação nas suas áreas de atuação disciplinar. Observando o quadro percebemos que a equipe gestora da escola é composta por um diretor (com mestrado), um vice-diretor (com pós-graduação), três coordenadores pedagógicos (com pós-graduação), três secretários escolares (com graduação) e sessenta e quatro professores, sendo que trinta e dois possuem pós-graduação, cinco mestrado e apenas dezenove possuem somente a graduação.

Quadro 3 – Quadro dos Profissionais da Escola C

Profissionais da Escola C					
Função	Quantidade	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Mestrado
Diretor	01	-	-	-	01
Vice-diretor	01	-	-	01	-
Coordenador Pedagógico	03	-	-	03	-
Secretário Escolar	03	-	03	-	-
Professor	64	-	19	32	05

Fonte: Quadro Informativo, Escola C (2013)

Com os dados apresentados sobre a formação do corpo docente da Escola C, notamos que os profissionais apresentam um bom nível de formação já que todos são graduados e apenas 19 não possuem especialização. Dos 64 docentes que atuam diretamente com os alunos, 32 possuem pós-graduação e 5 concluíram o curso de mestrado. Nenhum dos docentes tem apenas o mínimo exigido para a atuação em sala de aula, ou seja, apenas o Ensino Médio. Então, podemos afirmar que como nas outras duas escolas apresentadas, a Escola C possui uma boa equipe pedagógica atuando junto aos alunos.

Nesta escola também são oferecidos como projetos intracurriculares aulas de biblioteca e de informática. No contra turno são proporcionados aos alunos participação no laboratório de aprendizagem, no projeto de dança

educativa e de educomunicação. A instituição possui, assim como na Escola A, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é o atendimento diferenciado para os alunos com necessidades especiais.

1.4.4 Fatores Preponderantes para a Reprovação no 6º ano

Nesta seção serão destacados os fatores responsáveis pela reprovação no 6º ano. Tais fatores foram recorrentes na fala dos entrevistados. Alguns deles, conforme veremos detidamente nas análises das entrevistas no segundo capítulo, não consideram altos os índices de reprovação de suas escolas, em face das condições de sua clientela, condições estas, como falta de apoio familiar, condições socioeconômicas, dificuldades de aprendizagem, dentre outras. Porém, quando comparados com os índices estaduais e nacionais, podemos contatar a grande dimensão das reprovações.

As **dificuldades de adaptação que implicam na aprendizagem**, ocasionadas pela transição do 5º para o 6º ano, devido à quantidade de professores que atuam nesta etapa, aliados as questões disciplinares e aos problemas inerentes aos alunos em distorção idade-série, foi um dos fatores mais mencionados pelos entrevistados. Como bem elucidado por Mandelli (2013).

A série do Ensino Fundamental que representa os piores resultados de aprovação/reprovação e abandono é, historicamente, o 6º ano (antiga 5ª série, quando a etapa tinha 8 anos de duração). [...] Segundo especialistas em fluxo e rendimento escolar, o 6º ano é historicamente a série com os piores dados por ser uma fase de transição dos alunos (MANDELLI, 2013 p. 02)

Mandelli (2013) destaca ainda que esta série era a antiga saída do primário para o ginásio. Assim, o discente passa de uma situação em que tinha apenas um professor referência para uma situação de um professor por disciplina. Esta questão abordada pela autora faz coro com as várias falas dos professores entrevistados no desenvolvimento desta pesquisa. Podemos ilustrar esta situação com a resposta da professora de Português da Escola C,

quando perguntada: quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano em sua escola?

Olha, é as dificuldades são muitas. Primeiro, eles estão conhecendo o universo, diferente, porque eles tinham antes poucos professores, não era um só, mas eram poucos, era uma quantidade menor de professores, no sexto ano eles já tem um professor para cada conteúdo. Então eles já contam assim, mudam, tem cinquenta minutos de mudança de professor, então isso acaba deixando eles mais livres, ficam mais livres, mais a vontade. Então a questão da disciplina é um agravante né, troca de professor eles já estão querendo sair de sala, tem que ficar controlando [...]. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS – ESCOLA C, 2013)

Outro fator que foi mencionado pelos atores entrevistados como causa de reprovação neste período da vida escolar dos alunos, que podemos relacionar com a dificuldade de adaptação foram às dificuldades em leitura, escrita e interpretação. Somado a isso, a falta de motivação e desinteresse pelos estudos. Sobre este aspecto, o professor Alavarse (2013), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), faz uma importante ponderação sobre o crescimento da aprovação do Ensino Fundamental em 2012. Para este professor, a reprovação se manifesta desde o primeiro dia de aula.

Os números mostram que é improcedente a crítica já muito popularizada de que todo mundo passa de ano. Não é verdade: existe reprovação e ela se manifesta desde o primeiro dia de aula – não é de uma hora para outra. Os alunos são reprovados porque sabem pouco. Falta acompanhamento para eles. Faltam políticas que efetivamente cheguem à escola, contemplando um apoio pedagógico constante, incluindo avaliações. Muitas crianças chegam com dificuldades e encontram uma estrutura não amigável (ALAVARSE, 2013, p. 01, *apud* TODOS PELA EDUCAÇÃO).

Por este trecho notamos que, para o professor da USP, os alunos realmente podem chegar ao 6º ano trazendo muitas dificuldades que não foram sanadas anteriormente, até mesmo por culpa da própria estrutura escolar que temos atualmente. Os professores, em suas entrevistas, apontam este fator:

“dificuldades de adaptação que implica na aprendizagem” como preponderante para as causas de reprovação neste ano escolar.

Na continuação da fala da professora de Português da Escola C, ao responder sobre quais seriam as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano, ela reforça a fala do professor Alavarse (2013).

[...] E com relação ao conteúdo aprendido a gente percebe que cada, cada vez mais os alunos estão chegando assim com mais dificuldade de escrita, de interpretação. Parece que as coisa assim, cada ano que passa as dificuldades vão aumentando, é incrível né, aí justificam, a que a aprovação né, tem que aprovar, existem algumas leis que não permitem reprovação. A família muito ausente né, que não acompanha o estudo, o aluno não tem o hábito de estudo em sala, ou as vezes cobra assim, há você não vai dar de casa para o menino, a gente dá, dever, trabalho, se marca, remarca eles não entregam, não tem o compromisso. Se vai cobrar da família, a família se vê que enfrenta uma série de problemas e dificuldades também. Então não conseguem acompanhar, a questão é social, mais o social, socioeconômica que qualquer outra. Então não adianta querer colocar a culpa na escola, no professor, porque você precisa de ter um respaldo, uma assistência né, da família, uma cobrança, um acompanhamento (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA C, 2013).

Uma informação divulgada no site do Todos pela Educação⁴ aborda metas estabelecidas para elevar os índices de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, diminuir as taxas de reprovação dos alunos que ingressam na rede estadual de Minas Gerais. Uma destas metas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação em Minas, é a expansão do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), já presente na rede estadual desde 2007. Este programa prevê a capacitação continuada dos profissionais, um acompanhamento dos discentes, distribuição de materiais pedagógicos e suporte de apoio educacional aos municípios. Em nossas análises, este programa pode ajudar a minimizar o fator destacado nesta pesquisa como causador de retenção no 6º ano.

⁴ C.f. “Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.” BRASIL. Ministério da Educação. Todos Pela Educação. **Quem somos**. Brasília/DF: MEC, 2013.

O segundo fator a ser considerado neste trabalho é **a ausência de habilidades adequadas dos professores** para atuar neste ano de escolarização. Neste fator entra a discussão atual sobre a formação docente empreendida na academia e a importância da formação continuada dos professores. O PIP, conforme mencionado anteriormente, prevê uma capacitação continuada para os professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais, portanto, uma alternativa para oferecer oportunidades de atualização para os profissionais da educação.

No próximo capítulo, apresentamos mais detalhamento sobre estes fatores a luz do material colhido na pesquisa de campo e de autores que discorrem sobre as reprovações no 6º ano.

2. FATORES DE REPROVAÇÃO NO 6º ANO NAS ESCOLAS ANALISADAS

Como discorrido no capítulo anterior, o presente trabalho aborda uma questão importante nas discussões educacionais e que representa um dos grandes desafios para a educação na atualidade, trata-se dos índices relacionados à aprovação/reprovação no 6º ano. Conforme mostrado no capítulo 1, a reprovação neste ano de escolarização tem sido considerável e se apresenta como um desafio para todos os envolvidos nesta etapa de ensino, o que faz com que se procure alternativas diversas para atenuar a reprovação e, conseqüentemente, a distorção idade-série.

No município de Juiz de Fora, conforme apresentado, é alto o índice de reprovação neste segmento do ensino fundamental, a consequência é uma grande defasagem idade-série. Assim, pretendemos analisar quais são os principais fatores que levam a este alto índice de reprovação no 6º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora. Para tanto, foi feita investigação com levantamento de dados em três unidades escolares desta rede. A metodologia de pesquisa utilizada para a coleta de dados foi a análise de documentos das escolas, como: listas de reuniões pedagógicas, Regimentos Escolares, Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs,), Quadros Informativos e entrevistas com os diretores, coordenadores pedagógicos e 3 professores que atuam com o 6º ano em cada escola.

Na Escola A foram entrevistados, além da diretora e da coordenadora pedagógica, 2 professores de Português e 1 professora de História. Na Escola B as entrevistas foram realizadas com a diretora, a coordenadora e com as professoras de Matemática, de Português e de Geografia. Na Escola C as entrevistas foram feitas com o diretor, com a coordenadora e com as professoras de Português, de Ciências e de História. Foram realizadas um total de 15 entrevistas, cinco em cada uma das escolas com o objetivo de obter subsídios para a realização deste trabalho.

No decorrer deste capítulo pretendemos apresentar os resultados das 15 entrevistas realizadas, fazendo uma análise das falas dos agentes entrevistados e das concepções dos autores que abordam as questões relacionadas à reprovação. A intenção é propor soluções para este problema

enfrentado pelo sistema educacional em nosso país e, em específico, pelo município de Juiz de Fora.

Vários foram os fatores identificados pelos atores entrevistados como responsáveis pela reprovação neste segmento escolar. Podemos identificar os que foram mais citados: imaturidade dos alunos, falta de hábitos de estudos em casa e de acompanhamento familiar, falta de conhecimentos e defasagem de aprendizagem e de conteúdo, o não comprometimento adequado por parte de todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a questão da dificuldade de adaptação com a transição dos alunos do 5º para o 6º ano, a preparação dos docentes para o trabalho neste ano de escolarização, dentre outros. Todos estes fatores são aspectos relevantes para o entendimento do fenômeno de reprovação neste ano escolar que estamos analisando. Porém, como em nossa pesquisa não temos como refletir sobre todos eles, nos ateremos, nas próximas seções, a discutir sobre os 2 fatores que foram indicados pelos profissionais da educação entrevistados como os principais responsáveis pela repetência neste segmento de ensino, isto é: **as dificuldades de adaptação que implicam na aprendizagem e a ausência de habilidades adequadas dos professores** para lidar com esta fase de transição.

2.1 Dificuldades de adaptação que implicam na aprendizagem

Nesta seção iremos discorrer sobre o primeiro fator citado pelos entrevistados como um dos principais motivos responsáveis pelas reprovações no 6º ano, isto é, as dificuldades de adaptação.

Como vimos na seção anterior, vários foram os fatores identificados como responsáveis pela reprovação no 6º ano. É incontestável que existe um “gargalo” neste ano de escolarização, assim como no 1º ano do ensino médio, como bem ressaltado por Alavarse (2013).

O 6º ano registra os piores resultados de todo o ensino fundamental, assim como o 1º ano do ensino médio nesta etapa de ensino. Nesses dois anos concentram-se, historicamente, as mais baixas taxas de aprovação e as

mais altas de reprovação e abandono (ALAVARSE, 2013, p.2).

Alavarse (2013) ainda aborda que, para alguns especialistas, este fato ocorre devido a ausência de políticas públicas voltadas para um suporte na transição dos anos iniciais para os finais, sendo assim, um dos principais motivos para a gravidade da situação. Este autor ainda destaca que “[...] poucos sistemas têm recuperação desde o 1º ano, logo no início da escolaridade. Quando o aluno sai da alfabetização e alcança o 6º ano, o foco se perde, porque são muitas as disciplinas e o currículo é quase um checklist” (MANSUTTI, 2013, *apud* ALAVARSE, 2013 p. 2).

Com estas afirmações Alavarse (2013) ratifica os dados que apresentamos no capítulo anterior e reafirma a questão das dificuldades que os discentes encontram quando chegam ao 6º ano. Portanto, a importância de um preparo prévio para esta etapa de transição configura-se como uma medida fundamental na tentativa de equacionar o problema da reprovação. Percebemos que quase não existem preparativos voltados para este momento na vida do educando, inclusive, conforme o pesquisador, nem mesmo em termos legais a qualquer dispositivo que ampare a transição.

Mandelli (2013) também destaca esta questão das dificuldades de adaptação dos alunos no 6º ano e a importância de uma preparação anterior a chegada do aluno neste ano de ensino. Para tanto, ela recorre à explicação de Klein (2013), para ele.

O aluno com dificuldade tem que ter recuperação imediata. Mas o modelo de recuperação que temos hoje, em que o conteúdo é repetido da mesma forma e o aluno, que não aprendeu antes, obviamente continua não aprendendo. O modelo atual não funciona e está bem longe de ser eficaz (KLEIN, 2013, *apud* MANDELLI, 2013 p. 2).

Nesta citação percebemos algo bem interessante. Klein (2013), em sua colocação destaca que quando o aluno já vem com as dificuldades, sem uma recuperação imediata, a tendência é o aumento delas. Assim, o discente que é reprovado nesta etapa de transição tende a ter mais dificuldades do que qualquer outro aluno nos outros anos de escolarização. Afinal, ele não está

adaptado ao modelo de ensino que está sendo inserido nesta nova fase e a repetência dos moldes de recuperação existentes serão também ineficazes para recuperá-lo.

Mandelli (2013) ainda cita outro fator importante expressado por Klein, quanto ao momento de transição dos alunos do 5º para o 6º ano. De acordo com ela, esta transição “[...] é a antiga saída do primário para o ginásio. O aluno passa de uma situação onde tem apenas um professor polivalente para uma dinâmica de um professor por disciplina. É um novo começo, um ano de muita tensão para o aluno” (KLEIN, 2013, *apud* MANDELLI, 2013 p.02).

O interessante é que, atualmente, na maioria das escolas, é oferecido todo o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano. Poucas ainda são as escolas onde os alunos precisam mudar de instituição escolar ao final do 5º ano. Isto deveria ser um fator relevante para não ocorrer tanto transtorno para os alunos nesta mudança de segmento das séries iniciais para as finais. No entanto, o que estamos percebendo, tanto nas falas dos autores quanto na dos nossos entrevistados, é que a adaptação dos alunos no 6º ano é muito difícil. A primeira fala que iremos analisar é do Diretor da Escola C, quando foi perguntado: “Quais são as principais dificuldades que você percebe que os alunos do 6º ano apresentam em sua escola?” Ele argumentou.

Principalmente em relação a disciplina, eu acho que está ligado a esse fato dele não conseguir fazer essa transição de ter um professor e passar a ter cinco professores por dia, então toda hora tá mudando, toda hora bate o sino para a troca de professor. O jeito de lidar com a turma é diferente, e muitas vezes o aluno não percebe essa dinâmica de cada professor. Então esse é um fator que preocupa. Não sei dizer, a indisciplina também, eles não tem ainda essa autonomia pra esperar o professor chegar na sala enquanto acaba uma aula, eles não tem essa noção, então sempre quando sai um professor vira agito, até o outro professor entrar a turma está agitada (DIRETOR DA ESCOLA C, 2013).

Podemos perceber nesta fala que o diretor deixa claro que a indisciplina associada a falta de adaptação dos alunos, devido a transição para um regime de ensino não mais centrado na figura de um único professor, mas na distribuição de um professor para cada matéria, possuem implicações diretas na reprovação do 6º ano. Com isso, o educando confunde-se a cada sinal para

término e início das aulas, pois não entende que o momento não é de intervalo, mas sim de troca de professores. Outro agravante é que essa agitação deverá ser contida pelo próximo professor que entrar na turma, ocorre então a diminuição do tempo real de aula. O diretor, ainda em sua colocação, expõe também a insegurança dos alunos quanto a dinâmica de trabalho de cada professor, como já mencionado por Mandelli (2013): “[...] o aluno passa de uma situação onde tem apenas um professor polivalente para uma dinâmica de um professor por disciplina, É um novo começo, um ano de muita tensão para o aluno.” (MANDELLI, 2013, p. 3).

Os alunos, antes acostumados com um outro modelo de aprendizagem, com apenas um professor polivalente durante pelo menos os primeiros 6 anos de ensino, quando chegam ao 6º ano deparam-se com um método totalmente novo. Isto ocasiona um grande choque, a experiência discente, até então vivenciada no contexto escolar é desconsiderada, o que faz com que os alunos vivenciem uma nova realidade. Em sua fala, a coordenadora pedagógica da Escola C evidencia a dificuldade de adaptação dos alunos no 6º ano, de acordo com ela.

É um trabalho assim, que começa desde o quinto ano, a gente repara assim que porque que lá no quinto ano os meninos ficam sentados, fazem as atividades, e chega aqui no sexto, é..., a gente tenta preparar o aluno, porque é muita novidade, cada hora é um professor [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA C, 2013).

Esta coordenadora procura explicar, em sua fala, que o trabalho de adaptação precisa iniciar no quinto ano, pois lá “[...] os meninos ficam sentados, fazem as atividades...” Ela, coloca que “[...] tenta preparar o aluno, porque é muita novidade, cada hora é um professor”. Para esta coordenadora, na série anterior, os alunos mantêm uma “disciplina” quando ficam sentados e fazem as atividades. Já no 6º ano há “[...] muita novidade, cada hora é um professor” (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA C, 2013).

Existe uma consonância entre as falas das duas professoras da Escola C com a Coordenadora da Escola B. Na fala das professoras encontram-se as seguintes colocações.

Mais uma vez da minha experiência desses doze anos porque até o quinto ano é sempre o mesmo professor, a gente observa que é o mesmo professor que dá todos os conteúdos. Quando o aluno vai para o sexto ano ele tem, ele se adapta né, devagar, mas se adapta, depois de um mês, um mês e meio, e porque são professores de conteúdos diferentes então, é um professor de História diferente do de Geografia, então ele tem que lidar com pessoas diferentes, não é mais aquela tia que lecionava o português, a matemática (PROFESSORA DE CIÊNCIAS DA ESCOLA C, 2013).

A questão mais é essa mesmo, a troca de professores, essa mudança [...]. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS DA ESCOLA C, 2013).

Para estas duas professoras o problema da adaptação no 6º ano também é a falta do professor polivalente, em detrimento de vários professores neste ano de escolarização. Para elas, ainda há o agravante da troca de professores nos termos dos módulos, que são de apenas 50 minutos, ou seja, quando o aluno está começando a se acostumar com a presença daquele professor ocorre o término da aula com a entrada de outro docente para ministrar outro conteúdo. Com isto, existe uma “quebra” com a qual o aluno não estava acostumado até o 5º ano.

Além disso, o professor, até o 5º ano, por permanecer um tempo maior com a turma, consegue manter uma relação mais próxima de cada aluno, podendo interagir com certa afetividade, o que provoca uma maior motivação no processo de ensino-aprendizagem e, em consequência, um melhor aproveitamento na aquisição de conteúdos e conhecimento por parte do aluno. Devido ao pouco tempo estipulado para cada módulo aula, isto não ocorre do 6º ano em diante, por vários fatores como: maior número de alunos por turma; professores que precisam atender várias turmas; módulo/aula com rigidez no tempo, que acaba sendo dedicado exclusivamente à ministração do conteúdo; professores que precisam complementar sua carga horária em outras escolas, além de outros fatores que colaboram para que os professores tenham uma postura mais impessoal em relação aos alunos.

Até mesmo a forma com que os discentes passam a ser avaliados, a partir deste ano de escolarização, tende a ser feita de maneira mais diversificada, uma vez que, para cada disciplina o professor avalia de uma forma. A carga de matéria e de atividades tende a aumentar de forma

considerável, o que causa também um forte impacto nos alunos. Todas estas mudanças são profundas demais, e são feitas sem um devido preparo e um acompanhamento adequado.

Barbi (2012), em pesquisa realizada em uma escola, sobre o ensino de Matemática do 5º e 6º ano, faz uma observação importante.

Já observava, quando meus filhos eram pequenos estudando nessa mesma escola, que havia toda uma metodologia diferente com relação às séries iniciais. A partir de então, comecei a questionar o porquê, apesar de sermos uma escola única, os dois segmentos da Educação Fundamental caminhavam como se fossem completamente independentes, e às vezes até divergentes (BARBI, 2012, p.10).

Esta autora exemplifica muito bem a diferença de realidade que os alunos vivenciam entre um segmento e outro em uma mesma escola. Fato que ocorre de maneira semelhante quando esta mudança acontece de uma escola para outra, conforme expressa Bento (2007).

No geral, os alunos deste estudo indicaram como dificuldades de adaptação à Escola Básica e Secundária, a grande quantidade de livros, a existência de muitos alunos mais velhos, grande quantidade de trabalhos de casa, a dimensão da escola, os horários das aulas e os horários dos autocarros (BENTO, 2007, p. 7).

Nas colocações a seguir os entrevistados trazem novos elementos para esta dificuldade de adaptação no 6º ano. A Coordenadora Pedagógica da Escola A faz a seguinte observação.

[...] E, outra coisa que eu percebo também é a falta de maturidade, é..., porque eles são ainda muito infantis. A gente as vezes exige demais deles, mas eles não tem maturidade suficiente ainda, para estar trocando de professor o tempo todo, pra ver o material que eles têm que trazer. Então isso tudo, quem tem que orientar é a família e, então... pra mim é isso aí (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA A, 2013).

Nesta fala, além do fato da menção da troca de professores, ela menciona a imaturidade dos discentes, colocando que eles são infantis. Mas

será que a culpa é destes alunos? Afinal, eles não estão tendo que se adaptarem também a uma nova realidade? A Coordenadora cita o fato da dificuldade que eles têm em separar o material para cada aula. Ela atribui isso à falta de orientação dada pela família. Mas, como a escola pode trabalhar esta transição com estas crianças? Conforme estamos refletindo, existe todo um processo que precisa ser revisto. Os alunos não são culpados por toda esta estrutura já montada. Apesar disso, eles precisam se adaptar a um esquema já estruturado e a um contexto predeterminado. Estamos depreendendo, com todas estas colocações, que não é somente a falta de adaptação dos alunos a esta transição, mas sim da dinâmica do novo regime, da escola como um todo e dos professores que contribui para as reprovações.

O professor de Português da Escola A cita que, por ter muitos professores, os alunos têm maior liberdade. “[...] O fato de terem vários professores dá maior liberdade, com a qual eles não estão acostumados a lidar [...]”. (PROFESSOR DE PORTUGUÊS - ESCOLA A, 2013). Na colocação deste professor, ele explica que, por haver vários professores, os alunos usufruem de uma maior liberdade com a qual eles não estão acostumados a lidar extrapolando certos limites e com isso, causando transtornos disciplinares. Aqui cabe, mais uma vez, nos reportarmos ao fato dos alunos terem tido, por mais de 6 anos de escolaridade, uma outra dinâmica de aula, porque não dizer de escola. Fato este lembrado na colocação da professora de Português, também da Escola A, do turno da manhã.

É tudo muito diferente, o número de professores, a dinâmica do horário, dos próprios professores, cada um tem uma metodologia, tem um jeito, uma didática e também até na relação dos pais com os meninos nessa faixa etária do 6º ano. É importante ter um diálogo, uma orientação porque é diferente. Eu acho que não tem muito essa comunicação, então eles já chegam aqui... e demora uns seis meses pra ele compreender mais ou menos como tudo funciona. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS - ESCOLA A, 2013).

Estas colocações citadas nas falas: dificuldade de adaptação, a falta de maturidade dos alunos, falta de orientação familiar, maior liberdade proporcionada entre os alunos, metodologias diferenciadas dos professores e falta de comunicação com os alunos são bem ressaltados pelos professores de

Português da Escola A. Através das falas eles demonstram entender o que ocasiona a não adaptação dos alunos no 6º ano. A professora de Português da Escola A, expressa muito bem sobre os aspectos que estamos refletindo: o número de professores neste ano de escolarização, a questão da dinâmica do horário que é marcada por um sinal sonoro a cada 50 minutos, a diferença da metodologia de trabalho de cada docente e de didática para o desenvolvimento do trabalho como os alunos. Esta professora ainda lembra pontos relevantes como a mudança, até mesmo, no relacionamento com os pais, a partir desta etapa escolar. Além de abordar também sobre a importância de se manter o diálogo e uma orientação junto a estes alunos.

As partes das entrevistas selecionadas abaixo também reforçam esta percepção. A professora de História que trabalha nas Escolas A e B, expressa este entendimento.

É uma dificuldade da questão de adaptação. É muito difícil pra eles lidar com muitas disciplinas. Não é? De repente é uma mudança muito brusca, diversos horários, vários professores. Eles ainda não têm aquele hábito de estudar mais independente, a questão da organização do material didático... Ah, hoje eu esqueci, não olhei no horário. Uma dificuldade no aprofundamento dos contatos. Muitas vezes eles querem ganhar o visto pra atividade, mas a essência do que ele fez na atividade passa despercebido, mesmo por alunos bons. Se você faz um questionamento daquilo que ele te respondeu, muitas vezes ele se perde, ele não sabe.[...] Olha só, como a gente já mencionou, dificuldades na adaptação, eles estão mudando de nível e tal, é carga horária, conteúdo, professores, número grande. (PROFESSORA DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS A E B, 2013).

Esta professora apresenta também os pontos já mencionados anteriormente, mas acrescenta algumas colocações como: a necessidade dos alunos terem hábitos de estudos, quererem “ganhar” visto nas atividades sem mesmo perceber a “essência” do que eles fizeram, a questão da não organização prévia do material didático de acordo com os horários das aulas, além de uma dificuldade para o aprofundamento dos contatos. Alavarse (2013) traz uma importante reflexão que exemplifica bem este ponto.

Os números mostram que é improcedente a crítica já muito popularizada de que todo mundo passa de ano. Não é verdade:

existe reprovação e ela se manifesta desde o primeiro dia de aula – não é de uma hora para outra. Os alunos são reprovados porque sabem pouco. Falta acompanhamento para eles. Faltam políticas que efetivamente cheguem à escola, contemplando um apoio pedagógico constante, incluindo avaliações. Muitas crianças chegam com dificuldades e encontram uma estrutura não amigável. (ALAVARSE, 2013 p. 1).

Este autor expressa muito bem as dificuldades que os alunos trazem e a falta de atenção para com eles, que, de certa forma, são cumulativas e causam a reprovação no final do ano. Também a fala da professora de Matemática traz novamente a questão da não adaptação dos alunos no 6º ano, inclusive fazendo menção ao tratamento que os discentes delegam as professoras até o 5º ano.

[...] Poucas, uma delas é que no 6º ano têm muitos professores. No 5º ano eles já têm a professora referência. Eles ainda me chamam de tia, precisa ter o trabalho corpo a corpo com eles. O 6º ano ainda precisa daquela coisa de tia mesmo. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA DA ESCOLA B, 2013).

Em parte, esta última colocação, assim como na do diretor da Escola C, percebemos a relação com a questão das habilidades do professor quando a professora declara: “Eles ainda me chamam de tia, precisa ter o trabalho corpo a corpo com eles”. O 6º ano ainda precisa daquela coisa de tia mesmo. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA DA ESCOLA B, 2013). Este é um aspecto claro da dificuldade que os alunos apresentam nesta nova fase. Eles chegam ao 6º ano trazendo toda uma carga dos anos anteriores, do aconchego das “tias”. Logo se deparam com a repreensão de muitos docentes que na maioria das vezes não entendem isso. O não chamar de “tia” por si só já configura a exigência de uma adaptação forçada, de maneira repentina, de uma fase para outra. No entanto, psicologicamente ou pedagogicamente, as crianças estão em um processo gradual de transição e ainda não possuem maturidade para habituarem-se a uma mudança tão brusca.

Nas colocações das professoras de Geografia e de Português da Escola B, encontramos mais uma vez reforçada a percepção dos docentes em relação

à dificuldade que os alunos encontram nesta fase de transição entre os dois segmentos de escolarização.

O tempo de aula, professores variados, falta de apoio das famílias nas atividades que são passadas pra casa.

Me identifico muito com o 6º ano, mas eu tenho observado que o perfil da turma muda muito de um ano para outro e a grande questão é que são imaturos e as turmas têm muitos alunos e quase que precisamos dar um atendimento individual (PROFESSORA DE GEOGRAFIA DA ESCOLA B, 2013).

A mudança de horário, a quantidade de professores pois o 5º ano é um ou dois professores, não tem essa divisão rígida de horário e essa mudança de professores ... e aí eu acredito que é muita matéria, muitas disciplinas para eles estudarem, assimilarem e isso dificulta bastante no momento da adaptação (PROFESSORA DE PORTUGUÊS DA ESCOLA B, 2013).

Nos relatos acima, podemos perceber alguns elementos interessantes. Na citação da professora de Geografia da Escola B volta a questão da imaturidade dos alunos. No entanto, sabemos que cada aluno tem um ritmo próprio de amadurecimento e, será que isto é considerado pelos docentes na transição pela qual os alunos estão passando neste momento de sua vida escolar? Muitas vezes, os professores querem receber os alunos já “prontos e acabados”, para acompanharem o ritmo de trabalho e de aprendizagem que eles querem estabelecer. A concepção reinante é que os alunos do 6º ano já estão prontos para este novo universo, mas como bem ressaltado por Manfrin e Santos (2012), eles ainda precisam de atenção.

É recorrente alguns discursos, que os alunos quando estão no 5º ano tem maior acompanhamento dos professores e dos pais, quando entram no 6º ano, já devem dar conta de assumirem sozinhos os compromissos de alunos, no entanto entendemos que isso ainda não é possível, pois os alunos ainda necessitam de regras, orientações pontuais e de supervisões que lhes propicie maior segurança para desenvolverem as atividades de alunos (MANFRIN & SANTOS, 2012, p. 2).

Como bem destacado por estas autoras, os alunos ainda precisam de regras, orientações direcionadas e supervisões para terem mais segurança no desenvolvimento de suas tarefas. A análise da professora de Português da

Escola B, vai corroborando, neste sentido, as dificuldades de adaptação na transição ao 6º ano, ao ressaltar, mais uma vez, os pontos já discutidos sobre a mudança de horário das aulas, do aumento do número de matérias e de disciplinas no 6º ano. O que podemos inferir com estes relatos é que os docentes também precisam ter a capacidade de perceber e de lidar com a imaturidade e com as dificuldades que estes alunos trazem para este ano de escolarização. Não se deve esperar que os discentes cheguem perfeitos, prontos e acabados, conforme já explicitamos. Afinal, todo ser humano vive em constante aprendizagem, e nunca estaremos totalmente “prontos e acabados”.

Os dois fragmentos selecionados abaixo, proferidos pela professora de História das Escolas A e B e de Matemática da Escola B, elucidam também a preocupação dos profissionais quanto à questão da adaptação dos alunos e do preparo dos professores para o trabalho com os discentes.

É uma dificuldade da questão de adaptação. É muito difícil pra eles lidar com muitas disciplinas. Não é? De repente é uma mudança muito brusca, diversos horários, vários professores. Eles ainda não têm aquele hábito de estudar mais independente, a questão da organização do material didático... Ah, hoje eu esqueci, não olhei no horário. Uma dificuldade no aprofundamento dos contatos. Muitas vezes eles querem ganhar o visto pra atividade, mas a essência do que ele fez na atividade passa despercebido, mesmo por alunos bons. Se você faz um questionamento daquilo que ele te respondeu, muitas vezes ele se perde, ele não sabe.[...] Olha só, como a gente já mencionou, dificuldades na adaptação, eles estão mudado de nível e tal, é carga horária, conteúdo, professores, número grande (PROFESSORA DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS A E B, 2013).

[...] Poucas, uma delas é que no 6º ano têm muitos professores. No 5º ano eles já têm a professora referência. Eles ainda me chamam de tia, precisa ter o trabalho corpo a corpo com eles. O 6º ano ainda precisa daquela coisa de tia mesmo (PROFESSORA DE MATEMÁTICA DA ESCOLA B, 2013).

Nestas duas colocações as duas professoras falam sobre a questão da adaptação dos alunos com os professores e também quanto as necessidade dos docentes em se adequarem aos alunos. Depreendemos que, tanto os alunos precisam se adequar aos professores como também os professores

precisam se adequar ao ritmo dos alunos, a adaptação é uma via de mão dupla, o fortalecimento da inter-relação no binômio professor-aluno é uma medida interessante para a aprendizagem e um ensino de qualidade.

Com todas estas observações, notamos que este primeiro fator: **Dificuldades de adaptação que implicam na aprendizagem** foi o mais mencionado como responsável pela reprovação no 6º ano. Em todas as três escolas pesquisadas os entrevistados citou o problema da dificuldade de adaptação dos alunos neste ano de escolarização.

Nas falas de diretores, coordenadores e professores, notamos que a transição do 5º para o 6º ano traz muitos conflitos para os alunos e isto dificulta a adaptação e a aprendizagem. Podemos perceber que esta dificuldade é constatada não só na passagem de um ano para o outro dentro da própria escola, como também com os alunos que tramitam de uma escola que possui somente as séries iniciais para uma outra com as séries finais do Ensino Fundamental. Este assunto é tratado por Bento (2007), quando se refere a transição dos alunos da escola elementar (até o 5º ano), para a escola básica (do 6º ano em diante). O autor coloca que.

A transição da escola elementar para a Escola Básica traz consigo maus momentos para muitos alunos. No momento em que as mudanças da adolescência a nível físico, emocional e social começam, as crianças encontram-se num ambiente escolar radicalmente diferente daquele a que estavam habituadas. Para alguns alunos esta mudança marca o começo de uma descida em espiral em relação ao rendimento acadêmico, desistência escolar e outros problemas sérios (BENTO, 2007, p. 1).

Embora as realidades e os contextos sejam diferentes, visto que nossa pesquisa trata de alunos que mudam do 5º para o 6º nas mesmas escolas, o autor citado retrata a transição de um ano para outro e entre escolas. Mesmo assim, notamos que os conflitos e as dificuldades apresentadas são semelhantes às mencionadas em nossas entrevistas.

As análises de Bento (2007) também corroboram com algumas das falas que mencionamos sobre a diferença do tratamento dos professores das séries das escolas elementares, escolas que atendem até o 5º ano, com os da escola básica, a partir do 6º ano. Estas análises nos são importantes, pois, podemos

identificar nas colocações dos nossos entrevistados, que a diferença básica é o fato do 5º ano possuir o professor polivalente e o 6º ano ter vários professores, bem como a dinâmica escolar diferenciada. Neste aspecto, Bento (2007) argumenta que: “As características típicas das escolas básicas estão em conflito com as necessidades dos pré-adolescentes: maior controle por parte dos professores, relações professor-aluno mais distantes, maior competitividade acadêmica, etc.” (BENTO, 2007, p.2).

Em nossas entrevistas é nítido que os diretores, coordenadores e professores percebem a diferença de tratamento que os professores dos anos iniciais dedicam aos alunos. Eles deixam claro que percebem esta diferença de relacionamento que os professores dos anos finais têm com os discentes. Por isso mesmo, este aspecto constitui o segundo fator que iremos analisar neste trabalho, ou seja, a **ausência de habilidades adequadas dos professores** para o trabalho com os alunos do 6º ano.

Bento (2007) cita algumas sugestões de atividades que ajudariam nesta transição de uma escola para outra e que poderia auxiliar a passagem de um ano para o outro em uma mesma escola. Bento expressa da seguinte maneira: “A transição de escolas pode ser muito facilitada e tornar-se mais suave e agradável se for precedida de atividades programadas para o efeito”. (BENTO, 2007, p.5). Podemos expressar isto da seguinte forma: a transição entre os anos de escolarização do 5º para o 6º ano “pode ser facilitada e tornar-se mais suave e agradável se for precedida de atividades programadas para o efeito”. Com o devido cuidado e planejamento desta passagem de um período escolar para o outro (que traz tantas mudanças), seria mais viável um melhor planejamento para a adaptação dos alunos nesta nova fase da vida escolar.

A primeira sugestão que este autor coloca para facilitar esta transição entre escolas é a de que os professores das escolas de 6º ao 9º ano passem a visitar as escolas de 1º ao 4º. Deste modo, alunos e professores poderiam se conhecer e estabelecer os primeiros contatos. Esta sugestão pode ser uma alternativa para a realidade do 6º ano das escolas de Juiz de Fora. É interessante notar que a sugestão de Bento (2007) coaduna com a sugestão da Professora de Matemática da Escola B.

Fazer um trabalho com o 5º ano para conhecer a realidade. Ter um contato com o 5º ano para quando eles chegarem no 6º, não sentirem tanto aquela diferença. Já entrarem vários professores. [...] Conhecendo o 5º ano, conversando com os professores do 5º para ver até onde eles trabalharam, para ver de onde você vai partir com aquela turma, para fazer um trabalho à partir daquilo que o professor já trabalhou no 5º ano. Sondar os alunos, ver o que eles sabem até ali. Essa interação do 5º com o 6º (PROFESSORA DE MATEMÁTICA – ESCOLA B, 2013).

Notamos que, embora de maneiras diferentes, tanto Bento (2007) quanto a professora de Matemática da Escola B propõem uma interação prévia. Bento (2007) sugere um intercâmbio entre os atores que atuam nas duas escolas e a professora de Matemática propõe uma interação entre os dois anos escolares envolvidos nesta transição. Bento (2007, p. 5-7) ainda cita outras sugestões que poderiam ajudar nesta transição dos alunos entre as escolas, sugestões que nos ajudam a pensar alternativas que facilitem a adaptação dos alunos do 5º para o 6º ano.

A troca de cartas entre alunos das escolas emissoras e receptoras é uma das sugestões feitas por Bento (2007). Esta é uma sugestão que poderia ser realizada entre os alunos do 5º com os do 6º ano, na mesma escola, com algumas adaptações. Por volta do mês de outubro, os alunos e os professores do 6º ano começariam uma interação com os alunos. Os professores visitariam as turmas do 5º ano com alguns alunos para explicar como é realizado o trabalho no 6º ano. Os alunos do 6º ano poderiam escrever sobre o que sentiram, quais foram as dificuldades que enfrentaram, para que os alunos fossem se preparando para o ano seguinte.

A articulação curricular deve ser bem compreendida pelos professores. Docentes das escolas emissoras e receptoras podem reunir-se para discutir aspectos curriculares e práticas de ensino (BENTO, 2007, p. 5). No caso da transição dentro da mesma escola, os professores dos anos iniciais devem estabelecer uma articulação com os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental para esta discussão sugerida dos aspectos e práticas de ensino.

No 5º ano, os diretores escolares devem começar a ajudar os alunos a fazer a transição de uma sala com um único professor para uma estrutura de colaboração múltipla como o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, ou seja, a

intermediação do gestor escolar é imprescindível para que ocorra uma transição dos anos iniciais (1º ao 5º anos), para os anos finais (6º ao 9º anos). Esta é uma boa sugestão para ser realizada em nossas escolas, como bem referendado pela professora de Matemática da Escola B.

Professores do 5º ano podem preencher um formulário de transição para cada aluno. Este formulário deve incluir níveis em Matemática e Português, capacidades de escrita e apoios recebidos, estilos de aprendizagem, quem deve ser separado devido a problemas de comportamento e dificuldades de organização. Segundo BENTO (2007, p. 6), estas informações devem ser levadas em consideração quando da formação das turmas.

No caso da transição dos nossos alunos, pode ser feito um formulário sobre os professores que atuam em cada disciplina do 6º ano para um conhecimento prévio de cada professor que irá trabalhar com os alunos no ano seguinte. Também pode ser programado um “conheça os professores dos seus filhos”. Numa tarde ou noite, pais acompanhados dos seus filhos poderiam conhecer os professores que irão trabalhar com os seus filhos.

Todas estas sugestões dadas por Bento (2007) podem ser realizadas dentro das escolas pesquisadas para que se atenuem os impactos de transição do 5º para o 6º ano nestas escolas.

2.2 Ausências de habilidades adequadas dos professores

Nas últimas décadas, as questões relacionadas com a qualidade de ensino tem sido alvo de discussão. Isto se deve, principalmente, aos novos paradigmas educacionais, políticos e econômicos que se consolidaram a partir da década de 1990, com o advento da globalização e as avaliações educacionais em larga escala, que passaram a demandar melhores resultados e a consequente necessidade de um processo de formação continuada dos professores.

Os docentes são profissionais essenciais para que se possa atingir a tão almejada qualidade da educação. Nas reflexões que estamos promovendo

sobre a reprovação no 6º ano, o professor é o principal agente para o entendimento deste processo de elaboração de estratégias didáticas e pedagógicas capazes de amenizar este problema. No entanto, para isto, os professores precisam ter uma formação continuada que possibilite um bom desenvolvimento do seu trabalho, pois, como sabemos, cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e possui as suas especificidades. Como bem referendado por João Batista Araújo e Pereira (2012), em sua pesquisa com professores do 6º ano do ensino fundamental.

Os resultados apontam que os professores sugeriram diversas atividades para essa classe de maneira a atender as especificidades dos alunos. Porém, esses mesmos educadores não desenvolveram aulas diferenciadas com formas mediacionais particulares para alunos com queixas escolares de baixo desempenho acadêmico. Com relação aos recursos e as estratégias pedagógicas utilizadas, os docentes relataram que a escola não está munida dos recursos mínimos para atender seus alunos. Entretanto, ficou evidenciado que os docentes faziam pouco uso dos recursos existentes. Com relação às concepções dos professores sobre as causas do baixo desempenho acadêmico dos alunos, constatou-se que os professores ainda culpabilizam os próprios discentes, suas famílias e suas condições econômicas (PEREIRA, 2012 p.VI).

Na colocação deste autor, fica evidente a falta de uma formação adequada para que os docentes possam atuar junto aos alunos. Os professores até sabem e sugerem atividades diferenciadas, porém, não as desenvolvem. Eles ainda atribuem o baixo desempenho dos alunos aos próprios discentes, aos familiares e às suas condições econômicas. No entanto, para que os alunos possam estar aptos para a inserção na sociedade contemporânea, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades e competências para que eles tenham condições plenas de atender as novas demandas sociais. Para isto, os professores precisam desenvolver habilidades adequadas e estar em formação contínua para o trabalho com os discentes, pois, como Silva (2008), argumenta.

Os novos processos de aprendizagem organizativos fundamentam-se na criatividade, no desenvolvimento de conhecimento ou competências, bem como a incorporação de novas habilidades, capacidades e destrezas dos indivíduos que

sejam capazes de conseguir de forma permanente a transformação ou a mudança (SILVA, 2008, p.3).

Neste sentido, a **ausência de habilidades adequadas dos professores** que atuam no 6º ano de escolarização é o segundo fator que vamos analisar. Para tanto, faremos uso das entrevistas que realizamos, além do referencial teórico que trata sobre formação e capacitação docente.

O primeiro exemplo que queremos elucidar sobre a questão é a fala da professora de Português da Escola A, que atua nas três turmas do turno da manhã.

Eu acho que é muito importante nós lembrarmos que nós estamos no século XXI. Não é? É que muita coisa mudou, o mundo mudou e é hora do sistema educacional brasileiro rever não só a questão do conteúdo, mas uma estruturação da escola, espaço/escola, tanto de professores quanto de alunos, o envolvimento da família, atividades, o currículo, rever a situação do currículo para adaptar aos tempos de hoje. Não é? A gente tem de ver quais são as necessidades das crianças hoje, o que eles querem. Acho que nós precisamos fazer um trabalho melhor (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, ESCOLA A, 2013).

Na fala da professora, percebemos que não só os professores precisam de uma melhor formação para atender as novas demandas exigidas pela sociedade, mas também os alunos necessitam de uma melhor formação. Segundo ela, é necessária uma estruturação da escola e uma mudança no Sistema Educacional. Além de uma revisão curricular, o que nos parece imprescindível em todos os aspectos, inclusive para atenuar os índices de reprovação. Este ponto também é abordado por Castro (2013).

O cenário indica que, nos anos de 1960, a educação fora apontada como mecanismo capaz de reduzir a desigualdade social, nos anos de 1990 implicou mudanças substantivas na organização e gestão pública, atribuindo aos sistemas de ensino a competência de formar os indivíduos para a empregabilidade, para a competitividade e para as exigências da sociedade do século XXI. Merece destaque o fato de que, nesse contexto, o conceito de empregabilidade/competência vincula-se à capacidade dos trabalhadores buscarem condições de se manterem em seus postos a partir de suas

possibilidades de resposta às exigências de maiores requisitos de qualificação demandadas pelas mudanças do processo produtivo. Como tal conceito traz subjacente a ideia do trabalho como responsabilidade individual, a educação acaba por assumir uma dimensão meramente instrumental, voltada para o preparo da força de trabalho para um mercado instável e flexível (CASTRO, 2013, p. 21).

Nesta fala de Castro (2013), percebemos o papel que é delegado à educação de acordo com as necessidades de cada contexto social. Na década de 1960, a educação era vista como uma forma de atenuar as desigualdades sociais. Na década de 1970, com o advento da industrialização, a formação escolar voltou-se para a formação da mão de obra especializada capaz de atender as necessidades do mercado e, atualmente, às novas exigências sociais, como indivíduos capazes de detectar e de resolver com problemas que venham a surgir no dia a dia e cidadãos cômicos do seu papel na sociedade. Para tanto, faz-se necessário uma formação escolar capaz de desenvolver nos educandos as habilidades e competências para a sociedade do século XXI. Assim, os docentes precisam também de uma formação adequada para atender as necessidades dos seus alunos.

Ainda ilustrando o segundo fator apontado como causador da reprovação no 6º ano, podemos citar a fala da Coordenadora Pedagógica da Escola B.

Que a vida social deles seja melhorada, seja um ambiente estimulador. Que na sala de aula eles sejam vistos como individuais e não como um todo. Que os professores tivessem formação para identificar isso e fazer um trabalho mais individualizado. Mas reconheço que isso não é fácil de fazer pela condição mesmo. Esse lado humano do profissional tem que ser levado em conta. No conselho de classe percebemos professores que vestem a camisa, que observam estes casos individuais, mas existem aqueles que não têm esse envolvimento em hipótese alguma. Esse distanciamento é próprio daquele indivíduo, quando o profissional vem depois do pessoal. Falta envolvimento de alguns profissionais (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA B, 2013).

Nesta colocação, a Coordenadora Pedagógica cita a questão da formação dos professores quando fala que: “[...] os professores tivessem formação para identificar isso e fazer um trabalho mais individualizado”. Neste

trecho, ela expressa a necessidade da formação e do preparo que os professores precisam ter para um trabalho direcionado e individualizado com os alunos. Deste modo, poderiam sanar todas as dificuldades de aprendizagem. A Coordenadora reconhece que, no entanto, isto não é um trabalho fácil de fazer devido ao fato de alguns professores serem mais envolvidos do que outros. Pereira (2012) ressalta a importância da mediação docente junto ao aluno e a necessidade de um trabalho diferenciado.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, as mediações docentes ocorridas nos contextos educativos, principalmente as advindas da atuação do professor, são essenciais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Outro fator importante para a aprendizagem, no contexto educativo, é a utilização dos recursos materiais variados e estratégias pedagógicas planejadas e diferenciadas, como subsídios importantes para atender a diversidade presentes nas salas de aula (PEREIRA, 2012, p. 2).

Esta autora ressalta a importância das mediações docentes e a correta utilização da variedade dos recursos didáticos e de um planejamento diferenciado como ferramentas importantes para serem utilizados no processo e no contexto de ensino aprendizagem. Desta forma, entra em cena novamente a formação adequada dos docentes para um bom desenvolvimento do trabalho.

Há ainda outro fator a considerar, a formação acadêmica dos docentes. A formação na academia dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental é diferente. Os conteúdos didáticos são melhor estruturados e mais direcionados no que se refere à forma de ministrar os conhecimentos e de lidar com os alunos. No caso dos professores das séries finais, a academia tem privilegiado o campo das pesquisas em detrimento da formação de professores. O estágio, período fundamental na preparação de um professor tem sido cada vez menos valorizado, isso porque os acadêmicos querem ingressar profissionalmente como professores universitários, cargo mais bem remunerado, investindo no campo das pesquisas e não trabalhando nas escolas. Assim, a formação dos professores na academia está cada vez mais deficitária, gerando profissionais para o mercado que não sabem lidar

com um público como o do 6º ano, pré-adolescente, que vive um momento delicado de transição na escola e na vida.

Podemos destacar na colocação do diretor da Escola C alguns pontos interessantes que exemplificam o já mencionado.

[...] Eu vou falar do sexto, mas poderia falar de todos. A gente tinha que ter liberdade de ver o perfil do professor com a turma, escolher o professor. Quem é que tem perfil para o adolescente nas séries iniciais do sexto ano, quem é que tem perfil com adolescentes das séries finais. [...] Então muitos professores não tem perfil para lidar com esses meninos.

[...] A disciplina do sexto ano é mais complicada do que as do demais, por isso que eu falo que a equipe, o bom seria que a gestão da escola pudesse assim, com profissionalismo assim, sentar com os professores ao final do ano e, gente ó, quem tem perfil pro sexto ano? Quem tem a paciência de conversar com menino do sexto ano? (DIRETOR DA ESCOLA C, 2013).

Nestes trechos selecionados da entrevista do diretor da Escola C percebemos um “desabafo” quando ele fala da necessidade do professor ter um perfil adequado (formação) para o trabalho com os adolescentes. Porém, ele deixa claro que está falando do 6º ano, no entanto poderia ser um exemplo para os demais anos de escolarização. Em seguida, sugere que o diretor tenha autonomia para indicar os professores “mais adequados” para o trabalho com o 6º ano e menciona também as questões disciplinares causadas pela falta de “domínio de turma” de alguns professores.

[...] A gente precisa deixar algumas coisas de lado para poder avançar, e quem é acha que vai dar conta de dar aula para os meninos do sexto ano? Porque é mais difícil, é mais cansativo, o sexto ano eu não posso chegar no quadro e copiar assim, faça a atividade 3 e 4 do livro e sentar, no nono ano eu posso fazer isso. Eles vão aprender? Não. Mas eu consigo ter uma tranquilidade da turma, eles não vão levantar, jogar bolinha de papel, então adianta, tem que ser um professor com dinamismo. Agora o que que acontece, eu sempre convido os professores do sexto ano, quer ver uma aula do quinto ano? Eles estão todos quietinhos na sala, se está certo ou errado eu não sei, mas que aquela professora tem um domínio de turma, pode ser um domínio mais autoritário? Pode. Mas bagunça eles não fazem. Se eles aprendem eu não sei. Todo o grupo social precisa de uma liderança, se o professor não se mostra um líder na sala, em dois meses alguém assume a liderança da sala (DIRETOR DA ESCOLA C, 2013).

Na fala do diretor notamos um desalento quanto ao modo dos professores do 6º ano ministrarem as suas aulas. O diretor chega a diferenciar a maneira como os alunos se portam até o 5º ano e como isto muda no 6º ano. Ele ainda argumenta algo importante sobre a necessidade do professor se tornar um líder em sua turma, pois, se ele não tomar a liderança, em poucos meses, os alunos a tomam. O diretor ainda afirma que os professores das séries iniciais, por terem mais preparo didático na formação acadêmica para atuar com estes anos escolares, conseguem manter um melhor “domínio de turma” que os professores dos anos finais do ensino fundamental.

Tem professor que vai o ano inteiro tranquilo com a turma, mudou de professor começa a bagunça. O mesmo grupo está ali dentro, o mesmo grupo tá ali na aula, só que existe alguma coisa diferente que acontece ali. Até um preconceito meu, mas as vezes eu comento que passo aqui no sexto ano parece que eu to em escola particular, tem aula que parece que não, de cinquenta em cinquenta minutos a realidade muda, é só mudar de aula. Mas o que eu acho? Colegas que não tem o perfil, e aí quais são os motivos que levam pro sexto ano? [...] (DIRETOR DA ESCOLA C, 2013).

O diretor menciona que tem professores que conseguem ministrar bem as suas aulas, que quando ele passa perto das salas do 6º ano, com alguns professores, até parece que ele está em uma escola particular com isto ele quer mostrar que não são todos os professores que encontram dificuldades no trabalho, pois possuem preparo para lidar com estas crianças e o perfil necessário. Mais uma vez entra aqui a questão da formação adequada dos professores para o trabalho com estes alunos, que estão passando por este momento de transição. Os professores precisam entender que os alunos chegam ao 6º ano provenientes de um modelo de ensino diferente do até agora vivenciado. Além disso, estes alunos estiveram anos sob outro modelo de formação escolar. O próprio ingresso destes alunos no meio estudantil foi sob uma forma de ensino que se rompe com a passagem para o 6º ano. Assim, os professores precisam paciência e procurar, pelo menos em um primeiro momento, trabalhar de uma forma diferenciada dos demais anos de escolarização das séries finais.

Mais uma vez, entra em cena o que está em voga na atualidade, a formação dos docentes para uma participação ativa e um trabalho diferenciado com os discentes na busca por uma educação de qualidade. Cada docente deve se conscientizar da importância do seu papel transformador dentro da instituição em que atua e da responsabilidade para a formação dos seus alunos. Estas preocupações, em essência, estão relacionadas à própria valorização do trabalho docente, como destacado por Ana Maria Porto Castanheira e por Ceroni (2008).

[...] Cabe, hoje, ao docente participar com ideias e ações na transformação da gestão (nas dimensões didático-pedagógicas e comunitárias), da organização curricular, dos projetos educacionais e sociais.

Essas oportunidades implicam valorizar o seu trabalho ao criar condições para análise e compreensão dos contextos organizacional, cultural, histórico-social, inseridos na sociedade e na própria atividade docente. (CASTANHEIRA e CERONI, 2008, p.115).

Os docentes precisam, portanto, estar em constante formação para o bom desenvolvimento profissional e também estarem atualizados com as discussões que envolvam as mudanças do contexto educacional, pois, os estudantes percebem quando um professor não está atualizado em relação aos conteúdos ou com as mudanças contemporâneas. Castanheira e Ceroni (2008), ilustram muito bem isto, embora referindo-se aos professores universitários, as colocações das autoras se adequam a qualquer área docente.

[...] o estudante de hoje nota rapidamente quando está recebendo assuntos copiados de material ultrapassado, informações reproduzidas que não vão agregar nenhum valor à sua educação profissional. Percebe-se a necessidade de investir na valorização da capacidade de decisão do docente nessa prática social tão complexa por meio de discussão de temas relativos ao cotidiano universitário, como projeto pedagógico, ação coletiva interdisciplinar, cultura, identidade profissional, entre outros contextos articulados com os institucionais e comunitários. (CASTANHEIRA e CERONI, 2008, p.119).

Portanto, a questão de um perfil adequado e de uma formação continuada é mencionada pelos profissionais da educação das escolas analisadas, e também pelos teóricos, como um recurso preponderante para o exercício de um trabalho diferenciado com o 6º ano. No entanto, como bem elucidado pelo diretor da Escola C, uma boa formação e um trabalho diferenciado deve ser feito não só no 6º ano, mas em todos os anos de escolarização.

Percebemos com as análises realizadas sobre este segundo fator responsável pela reprovação no 6º ano, a importância da capacitação docente, tanto no que tange a formação acadêmica quanto na formação continuada dos professores. Uma formação de qualidade e continuada é necessária para que os docentes possam estar sempre em consonância com as reais necessidades dos discentes, e para alcançarem uma inserção plena e consciente do papel que eles desempenham na sociedade atual. Como referendado por Silva (2008), ao expressar acerca da importância de um bom preparo do aluno a fim de atender ao contexto social e econômico da sociedade.

O mundo enfrenta hoje um processo de transformação acelerada do contexto econômico e social que coloca novos desafios no quadro da Globalização. À evolução tecnológica tem acelerado os processos de transformação de forma vertiginosa, mudando a estrutura das relações sociais e econômicas.

Essa mudança não resulta da tecnologia em si, mas sim das possibilidades que combinações de várias tecnologias abrem para produzir, comunicar e colaborar de forma diferente, anulando ou atenuando barreiras ou constrangimentos. (SILVA, 2008, p. 3).

As mudanças culturais e das tecnologias de informação e comunicação ocorridas nas últimas décadas, trouxeram em seu bojo a necessidade de se repensar o perfil do indivíduo que pretende se adentrar nessa nova sociedade. É necessário que as pessoas sejam capacitadas para lidar de forma adaptativa e flexível com todas as mudanças, principalmente os docentes que são formadores. Diante disso, o conhecimento, a capacitação, o desenvolvimento de habilidades e competências são fatores indispensáveis para lidar com as ferramentas do século XXI, pois muitas são as tecnologias presentes no contexto atual. A sociedade atual demanda competências e habilidades que

precisam ser bem desenvolvidas para que todos os indivíduos alcancem sucesso profissional e pessoal. Essas competências e habilidades podem e devem ser trabalhadas dentro das escolas, pois são elas que preparam as pessoas para desempenharem as funções que o mercado de trabalho necessita. É aí que entra a importância de uma constante formação dos docentes para atender a esta demanda social.

Como vimos nos depoimentos dos entrevistados e nos estudos de alguns dos autores, as novas demandas sociais exigem, tanto dos profissionais que atuam na educação quanto dos alunos, o desenvolvimento de habilidades e competências para atender as novas exigências deste novo contexto social do século XXI. Por parte dos professores, é preciso haver uma constante atualização, principalmente para lidar com as novas ferramentas tecnológicas. Coll (2014), escrevendo sobre os educadores e a TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), traduz muito bem isso ao expressar uma colocação feita por Cuban (2000).

Os fatos são claros. Duas décadas após a introdução do computador pessoal no país, com mais e mais escolas se conectando à rede e bilhões de dólares gastos, menos de dois em cada dez professores são usuários frequentes do computador em sala de aula (várias vezes por semana). Três ou quatro são eventuais (uma vez por mês). De quatro a cinco em dez nunca utilizam o equipamento como recurso. (Cuban, 2000, *apud* COLL, 2014, p. 82).

Muito embora quatorze anos depois desta citação podemos notar que já tivemos avanços tecnológicos importantes, muitos ainda são os docentes que não ainda não utilizam as TICs para dinamizar as suas aulas, pois não sabem como utilizar estas ferramentas tecnológicas, muitas vezes, por não se capacitarem de forma adequada. Embora o nosso foco não seja a incorporação das TIC na educação, achamos importante mencionar este ponto por entendermos que os profissionais precisam também se atualizar neste aspecto, pois o uso das ferramentas tecnológicas é um dos fatores importantes para a ministração das aulas. Muitas escolas mesmo tendo equipamentos tecnológicos adequados não os utilizam porque os professores não tem um preparo adequado. Entendemos que uma atualização para o uso das

tecnologias em sala de seja imprescindível para uma boa formação docente. Sendo, portanto, este assunto focado como sendo um importante aspecto a ser ressaltado para uma boa formação dos docentes.

Assim, neste capítulo discutimos e analisamos sobre os fatores apontados como responsáveis pela reprovação no 6º ano nas escolas pesquisadas que foram: as dificuldades de adaptação que implicam na aprendizagem e a ausência de habilidades adequadas dos professores para o trabalho com o ano de escolarização destacado, focando principalmente a importância de uma boa formação docente. Os pontos ressaltados para discussão se basearam nas entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa de campo com diferentes atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem das escolas pesquisadas, e em autores que nos auxiliaram no entendimento e nas análises deste problema, a reprovação no 6º ano.

Nesta seção foi analisada em nossas discussões não só a formação dos docentes para o trabalho com o 6º ano, mas também a importância de se ter um perfil adequado para o trabalho com estes alunos nesta fase de transição de etapa escolar. No próximo capítulo proporemos alternativas visando amenizar o problema levantado nesta pesquisa e também pretendemos elucidar algumas sugestões para atenuar os fatores que discorremos neste trabalho sobre reprovação no 6º ano.

3 – O Plano de Ação Escolar – Buscando soluções para mudar a realidade analisada

Nos capítulos anteriores foi apresentado, discutido e analisado sobre o problema da reprovação no 6º ano. Os fatores apresentados como responsáveis por este fenômeno demandam reflexões para a busca de soluções capazes de atenuar este dilema. Em nossas análises, ficou evidente que, tanto os entrevistados quanto os autores que nortearam as nossas análises têm conhecimento acerca dos fatores responsáveis por boa parcela das reprovações no 6º ano. O reconhecimento destes fatores é importante, pois amplia as possibilidades de sucesso nas ações de intervenção. Ações estas que proporemos neste terceiro capítulo.

Desta forma, o que pretendemos neste capítulo é apresentar ações que visem amenizar o problema de reprovação no 6º ano de escolarização das escolas pesquisadas e, quem sabe, podendo ser estendida para as demais escolas da rede municipal de Juiz de Fora. É necessário ressaltar que, este capítulo procura delinear meios e planejar estratégias para que o problema da reprovação no 6º ano seja atenuado nas escolas pesquisadas. Assim, é importante destacar que não temos a pretensão que este projeto de intervenção sugerido seja um guia inédito e inovador, pois se trata somente de uma tentativa de oferecer meios práticos para atenuar o problema detectado.

A tentativa de construir um plano de intervenção é válida, pois pelo que foi descrito e analisado no decorrer desta pesquisa, o índice de reprovação no 6º ano de escolarização nas escolas pesquisadas é bem elevado, merecendo, portanto, uma intervenção sistematizada.

No primeiro ponto deste capítulo apresentaremos a Comunidade de Prática desenvolvida por Palema Mason, como uma alternativa viável e de ser desenvolvida com o fito de diminuir os altos índices de reprovação neste segmento de ensino. No segundo ponto abordaremos a Comunidade de Prática como forma de desenvolvimento de habilidades na busca de soluções coletivas para atenuar o problema levantado por meio com as seguintes etapas: no primeiro momento a promoção de uma Comunidade de Prática de discussão entre os gestores das (três) escolas implicando no desenvolvimento

de um plano de ação a ser desenvolvido com os professores que atuam no 6º ano de cada escola; no segundo momento o gestor de cada unidade escolar promoverá uma Comunidade de Prática compreendendo ele e os professores atuantes no 6º ano de sua respectiva escola. Na última etapa, a Comunidade de Prática será realizada com o gestor escolar, os professores do 6º ano e os professores que atuam nos anos iniciais de cada escola.

As ações sugeridas neste projeto, embora tenha o foco nas escolas analisadas, pode também ser uma alternativa a ser aplicada nas demais escolas da rede municipal de Juiz de Fora, que, como vimos no decorrer deste trabalho, apresenta um índice de reprovação considerável no 6º ano de escolarização.

É importante destacar que nesta proposta de intervenção a figura do diretor escolar é de vital importância, pois ele vai atuar em todas as etapas sugeridas.

As ações para as Comunidades de Prática terão não só o envolvimento sistemático do diretor escolar de cada unidade de ensino, mas também dos professores que atuam no 6º ano de escolarização e os professores dos anos iniciais, principalmente os do 5º ano de escolarização.

3.1- Conhecendo as Comunidades de Práticas

As ações propostas neste capítulo são baseadas nas experiências da professora Pamela Mason, denominadas “Comunidade de Prática”. Mas o que é uma Comunidade de Prática? Mason (2010), *apud* Magaldi e Reis (2011, p.60), nos esclarece.

Uma Comunidade de Prática é um grupo de pessoas responsáveis por apoiar o trabalho e o sucesso umas das outras. Em escolas, as Comunidades de Prática podem ser professores de uma série, professores de diferentes séries que lecionam a mesma disciplina ou professores que estão interessados em aprender e implementar uma nova pedagogia (MASON, 2010, *apud* MAGALDI & REIS, 2011 p. 60).

A proposta de intervenção baseada na experiência da comunidade de prática é uma boa forma de encontrar uma solução para qualquer problema,

pois se pauta na discussão sistematizada e compartilhada entre os atores sobre os dilemas de sua realidade a serem resolvidos. Portanto, é importante a participação de todos os sujeitos para encontrar soluções para qualquer problema.

As atuais discussões educacionais, inclusive, sempre reportam a importância de uma gestão democrática e participativa, capaz de ações empreendedoras que objetivem melhores resultados educacionais. Para que ocorra a implementação deste modelo de gestão participativa e dinâmica no sistema de ensino é preciso que paradigmas sejam quebrados e comportamentos sejam transformados. Por isto, entendemos que através da proposta de intervenção pela Comunidade de Prática ocorrerá uma mudança, tanto no que tange a gestão quanto a postura dos docentes em relação ao processo ensino-aprendizagem.

A primeira etapa para implementação da Comunidade de Prática deve ser em reuniões específicas sobre a questão da reprovação no 6º ano. Estas reuniões devem abarcar todos os professores da referida etapa de escolarização. Assim, a princípio, a aplicação das Comunidades de Prática seria em cada uma das três unidades de ensino pesquisada, mas com proposta de ampliação para as demais escolas da rede municipal de Juiz de Fora, visto que o problema de reprovação no 6º ano, como já vimos, é inerente a todas as escolas da rede.

Qual seria o papel dos diretores das unidades escolares? Mason (2010) discorre também sobre este assunto ao dar continuidade a sua exposição sobre as Comunidades de Prática.

Para os diretores, as Comunidades de Prática podem e devem ser aquelas que apoiarão e implementarão o trabalho necessário para garantir o desempenho estudantil. Entretanto, como diretor, ele tem que ser cuidadoso para que estas comunidades não se tornem facções ou “grupos internos” que assumem poder dentro da escola, o que é impróprio. (MASON, 2010, *apud* MAGALDI & REIS, 2011, p. 60).

Neste aspecto entra o que Mintzberg (2010) expressa sobre a visão sistêmica, que é a visão que cada gestor deve ter do todo e, ao mesmo tempo, das partes que compõe a sua unidade e o pensamento estratégico, que é o

planejamento, que servem de base para a estruturação e a programação do trabalho. Desta forma, o diretor deve participar e apoiar, desde os primeiros momentos da implementação das Comunidades de Práticas, pois, cada diretor, como também colocado por este mesmo autor, tem a responsabilidade sobre o controle do trabalho e dos resultados de sua unidade (MINTZBERG, 2010). O diretor precisa ter as informações relevantes sobre a sua escola e sobre todo o trabalho que é realizado em sua unidade de atuação, pois, ele tem a responsabilidade sobre o desempenho e os resultados obtidos na instituição que ela atua como diretor.

E o que cabe a aplicação da Comunidade de Prática no nível escolar? Mason (2010), dando continuidade a sua exposição sobre o trabalho com esta metodologia, explica também este aspecto.

No nível escolar, a Comunidade de prática de um diretor consiste de todos os professores. Cada professor tem um conhecimento e um interesse que devem ser selecionados e canalizados para promover a missão da escola. Por exemplo, um grupo de professores pode estudar uma nova pedagogia. Esse estudo pode consistir em professores lendo artigos profissionais e/ou livros sobre a pedagogia, frequentando oficinas ou cursos sobre a prática na qual eles usam em suas próprias salas de aula para implementação em toda a escola. O grupo de estudo pode, então, fazer uma recomendação ao diretor a respeito da implementação da mesma na escola. Se aquela recomendação for aceita, mais Comunidades de Prática serão formadas para a implementação dessa pedagogia em cada série, com professores compartilhando sucessos e desafios e apoiando o crescimento profissional um dos outros (MASON, 2010, *apud* MAGALDI & REIS, 2011, p. 61).

Neste trecho de sua entrevista, Mason explicita de forma clara e objetiva que no nível escolar é importante o envolvimento e a participação de todos na troca de conhecimentos e de experiências. Mason continua ainda com suas colocações.

Os professores podem se observar e fornecer retorno sem julgamento, apoiando uns aos outros na mudança de suas práticas. O diretor pode fornecer questões norteadoras ou categorias que os docentes podem usar para monitorar o seu progresso na implementação da nova pedagogia e ele/ela pode observar o crescimento desses nessa implementação. Usar as comunidades de Prática, dessa forma, envolve os professores

no processo de mudança, dando a eles os instrumentos na implementação, assim como na responsabilização pelo sucesso/progresso dos estudantes (MASON, 2010, *apud* MAGALDI & REIS, 2011, p. 61).

Mason expressa, de forma precisa, o trabalho que é preciso ser realizado nas escolas alvo de pesquisa com o objetivo de minimizar os índices de reprovação no 6º ano. E porque não dizer também para toda a escola na busca de um melhor desempenho e de melhores resultados de rendimento de todos os alunos e ressalta a importância do envolvimento de todos para que se tornem responsáveis pelo sucesso/progresso dos educandos.

Diante do problema analisado em nossa pesquisa e refletindo sobre como é realizado o trabalho com a Comunidade de Prática, consideramos que esta é uma solução que deve ser empregada nas escolas, pois, através da proposta deste trabalho em grupo, espera-se que os diretores, os coordenadores e os professores se mobilizem para juntos minimizarem o problema de reprovação no 6º ano. A troca de experiências e de conhecimentos é a base do sucesso de um objetivo a ser alcançado, pois, como bem elucidado por Silva (2008).

A oferta de ambientes de aprendizagem confiáveis e a oportunidade de por em contacto pessoas com interesses comuns, colocar desafios e com motivações similares podem ser um dos atractivos destas comunidades, que valorizam a participação e iniciativa (SILVA, 2008, p. 9).

Moura (2009), baseado nos pressupostos de Wenger (1991, p. 98) conceitua Comunidade de Prática da seguinte maneira.

Uma Comunidade de Prática é uma intrínseca condição para a existência de conhecimento, não apenas porque ela providencia um suporte interpretativo necessário para dar sentido à sua herança. A participação na prática cultural na qual qualquer conhecimento ocorre é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social de sua prática, suas relações de poder, e suas condições para legitimação definem possibilidades para a aprendizagem (WENGER, 1991, *apud* MOURA, 2009, p. 330).

Acreditamos no que é expresso no conceito de Wenger, especialmente no que diz respeito a definição das possibilidades para a aprendizagem. E é por isto que a estruturação de trabalhos em grupo é uma solução recomendada, pois propicia condições adequadas para a efetivação do conhecimento através das experiências mútuas de seus integrantes. Silva (2008) também faz referência às inovações tecnológicas e as Comunidades de Prática na perspectiva de Wenger (1991), e a importância delas para a aquisição do conhecimento e da aprendizagem.

Do ponto de vista do trabalho, é importante destacar que as inovações tecnológicas e organizacionais estão exigindo um modelo de trabalho baseado na perspectiva de trabalhador qualificado, polivalente e colaborativo. O mercado, por sua vez, procura aqueles que mostram capacidade de inovação, de colaboração e aprendizagem. As Comunidades de Práticas definidas na perspectiva de Wenger, ou seja, conjunto de indivíduos que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento, perfilam-se como uma solução educacional (SILVA, 2008, p. 1).

Neste sentido, vemos, mais uma vez, reforçada a importância da formação dos docentes, bem como a necessidade da preparação dos discentes para a sua inserção na sociedade. Percebemos também como o trabalho com a Comunidade de Prática é uma solução adequada para os problemas inerentes no contexto educacional.

Moura (2009) apresenta um quadro onde ele dispõe as principais diferenças entre as Comunidades de Prática e os outros tipos de grupos que geralmente são encontrados.

Quadro 4: Diferentes grupos e suas principais características comparadas

Grupo	Qual é o objetivo?	Quem participa?	O que têm em comum?	Quanto tempo duram?
Comunidade de prática	Desenvolver as competências dos participantes; gerar e trocar conhecimentos.	Participantes que se autosselecionam (e integrantes que avaliam a adequabilidade do associado pretendente).	Paixão, compromisso e identificação com os conhecimentos especializados do grupo.	Enquanto houver interesse em manter o grupo.
Grupo de trabalho formal	Desenvolver um produto ou prestar um serviço.	Qualquer um que se apresente ao gerente do grupo.	Requisitos do trabalho e metas comuns.	Até próxima reorganização.
Equipe de projeto	Realizar determinada tarefa.	Empregados escolhidos por gerentes seniores.	As metas e pontos importantes do projeto.	Até o final do projeto.
Rede informal	Colher e transmitir informações empresariais.	Amigos e conhecidos do meio empresarial.	Necessidades mútuas.	Enquanto as pessoas tiverem um motivo para manter contato.

Fonte: (Wenger e Snyder, 2001, p.15, *apud* MOURA, 2009, p. 331).

No quadro 4, podemos perceber o que diferencia uma Comunidade de Prática das demais propostas com grupos de trabalho. Não desmerecendo as demais possibilidades, fizemos questão de colocar este quadro na sua íntegra para, mais uma vez, mostrar que, para o caso da nossa pesquisa, o trabalho com a Comunidade de Prática é a que mais nos contempla, por motivar o desenvolvimento das competências dos participantes através da geração e da troca de conhecimentos; por ser uma proposta de trabalho em que os participantes se auto selecionam, não havendo imposição quanto a quem deve participar do trabalho a ser desenvolvido. Como mostrado também no quadro, o que move os participantes e o que eles têm em comum neste tipo de proposta é a paixão, o compromisso e identificação com os conhecimentos especializados do grupo e o que é mais importante e o que faz com que o trabalho com a Comunidade de Prática seja o mais vantajoso em relação as demais propostas, o tempo de duração de cada comunidade depende do interesse do grupo em mantê-la e não por imposição. Por tudo isto, é que acreditamos que a Comunidade de Prática é a melhor das perspectivas para nos atender como solução para o nosso problema de pesquisa. Como bem colocado por Pereira (2007).

A Constituição de uma CoP [Comunidade de Prática] proporciona a troca e construção de novos saberes, de forma dinâmica e experimentada pelos elementos que a constituem. Dentro delas são ultrapassados não só os limites tradicionais dos grupos ou equipes de trabalho (Dillenbourg, et al., 2003) mas também as fronteiras de uma determinada instituição/organização (Wenger, 1998). Não existe ainda obrigação à permanência dos seus membros, sendo estes geralmente livres para a abandonar, caso assim o entendam (PEREIRA, 2007, p. 1).

Assim, dentro dos objetivos de cada proposta, e como bem referendado por Pereira (2007), notamos que o de Comunidade de Prática é o que mais nos atende, pois, procura desenvolver as competências dos participantes e gerar a troca de conhecimentos. No quesito quem participa, também são as pessoas que se autosselecionam, e os demais integrantes avaliam a adequabilidade do associado pretendente. Quem participa dos grupos estabelecidos são os que têm em comum a paixão, compromisso e identificação com os conhecimentos especializados do grupo. O tempo que dura cada grupo também não tem uma predeterminação, sendo, como explicitado no quadro 4, enquanto houver interesse de todo o grupo.

Por todos estes pressupostos depreendemos que a proposta de intervenção baseada na Comunidade de Prática é a mais indicada na busca de soluções para a reprovação no 6º ano. No tópico 1.5 serão traçadas as ações iniciais da primeira etapa da composição da Proposta de intervenção a ser implementada para solução dos problemas.

3.2 Primeira etapa: ação entre gestores das escolas pesquisadas

Na primeira etapa deverão ser empreendidas ações concernentes aos diretores das escolas analisadas. O Quadro 5 mostra resumidamente as ações do plano de ação a serem realizadas com os gestores das 3 escolas na proposta das Comunidades de Prática.

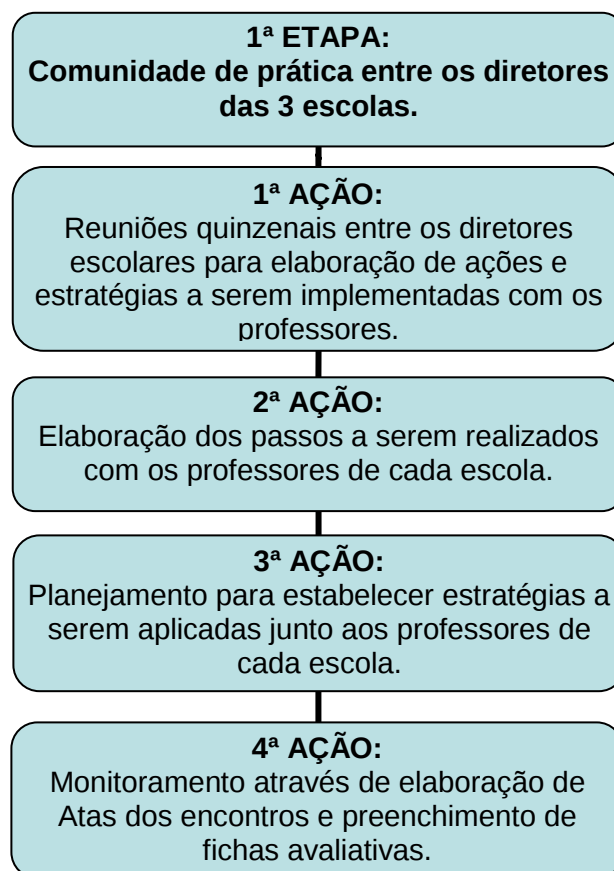
Quadro 5: Ações relacionadas aos diretores das escolas

O QUE?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
Reuniões quinzenais.	Diretores escolares de cada escola em uma Comunidade de Prática em busca de possíveis alternativas para serem realizadas em cada escola.	Em um período de 1 mês e 15 dias.	3 reuniões para debates para discussão e elaboração de ações a serem implementadas com os professores de cada escola. Em um primeiro momento com os professores do 6º ano e depois entre os do 6º ano como os do 5ºano.	Procurar garantir um melhor resultado de aprovação dos alunos no 6ºano.	Sem nenhum custo para a escola.
Elaboração dos passos a serem realizados com os professores de cada escola.	Os diretores das unidades escolares em parceria.	Nos encontros realizados em cada quinzena.	Analisando os resultados de aprovação/reprovação de cada uma das escolas.	Para procurar aumentar os índices de aprovação no 6º ano de cada uma das escolas.	Sem custo para a escola.
Planejamento	No primeiro momento entre os diretores das escolas.	Nas reuniões quinzenais.	Procurando estabelecer estratégias a serem aplicadas junto aos professores de cada escola.	Para serem discutidas posteriormente com o grupo de professores das escolas.	Sem custo para a escola.
Monitoramento	Diretores das escolas.	Durante as realizações dos encontros.	Através de elaboração de Atas dos encontros e preenchimento de fichas avaliativas.	Para um monitoramento e registro dos encontros realizados.	Gastos com papel e xerox para que todos possam ter o material dos encontros.

Fonte: Elaboração própria

No Quadro 5 representamos a proposta da 1ª etapa compreendidos em 3 encontros quinzenais em uma Comunidade de Prática entre os diretores das 3 escolas analisadas, perfazendo um total de tempo de 1 mês e 15 dias. O objetivo destes encontros é discutir as melhores estratégias a serem realizadas em cada escola com o propósito de amenizar o problema do 6º ano. Os 3 encontros realizados servirão para debates, discussões e elaboração de ações a serem implementadas com os professores de cada escola. No primeiro momento, a proposta de trabalho com a Comunidade de Prática deverá ser realizada com o gestor e os professores do 6º ano e, posteriormente, com o gestor e os professores do 6º ano e os professores do 5ºano. O intuito dessas reuniões é o de garantir um melhor resultado de aprovação dos alunos no 6ºano. A figura 1 ilustra as ações da primeira etapa a ser desenvolvida entre os gestores das escolas, em um total de 4 ações:

FIGURA 1: Primeira Etapa do Plano de Intervenção Pedagógica



Fonte: Elaboração própria

As ações que serão propostas devem partir das análises dos resultados de aprovação/reprovação de cada uma das escolas, com o propósito de encontrar soluções viáveis a serem desenvolvidas com os professores no intuito de conscientizá-los do problema e da importância de aumentar estes índices de aprovação das escolas.

O planejamento realizado entre os diretores nas reuniões quinzenais deve procurar estratégias a serem aplicadas junto aos professores de cada escola, em seguida, serão discutidas com o grupo de professores em cada uma das escolas. Os procedimentos contidos neste planejamento devem ser analisados criticamente pelos diretores com o propósito de que as ações estabelecidas possam ser praticadas de modo consciente e não apenas como uma prescrição automática destas ações. As reuniões serão realizadas dentro dos horários dos diretores, em um esquema de rodízio, ou seja, uma reunião em cada escola.

O monitoramento nesta primeira etapa deve ser realizado através da elaboração de Atas registrando os principais pontos acordados entre os diretores e preenchimento de fichas avaliativas durante a realização das reuniões quinzenais. Este monitoramento faz-se necessário para se ter um controle do que deve ser feito e do que foi acordado nas reuniões dos diretores e o que de fato se realizou posteriormente.

A 2ª etapa desta proposta de intervenção deve ser empreendida entre os diretores e os professores que atuam no 6º ano em cada uma das escolas.

3.3 – Segunda etapa: ações realizadas entre os diretores e os professores do 6º ano em cada unidade escolar

O Quadro 6 traz, de forma esquematizada, as ações que deverão ser promovidas com os diretores e os docentes atuantes no 6º ano de cada escola na segunda etapa do Plano de Intervenção Pedagógica.

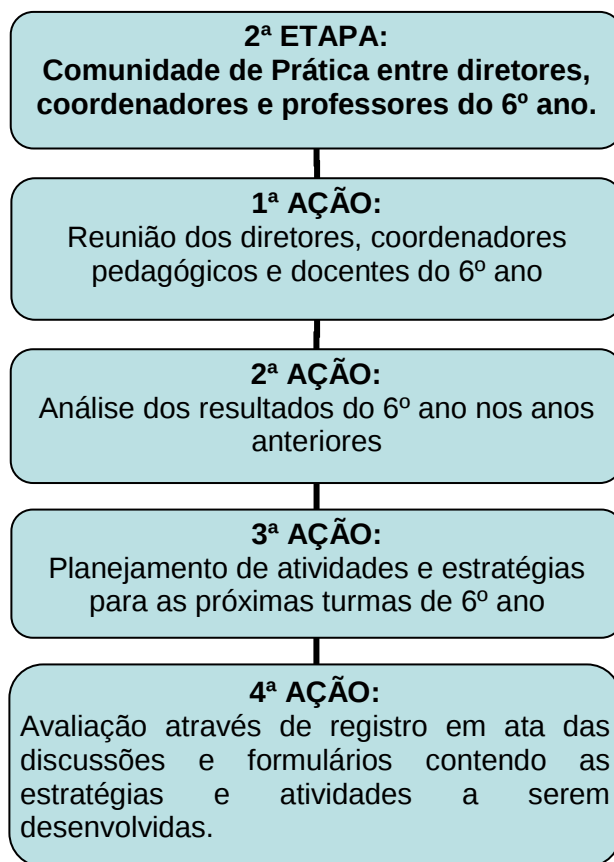
Quadro 6: Ações relacionadas aos diretores e aos docentes do 6º ano

O QUE?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
Reunião do diretor(a) e do coordenador(a) pedagógico(a) como os professores do 6º ano.	Diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a) e os professores que atuam no 6º ano.	Reuniões quinzenais durante 2 meses.	4 reuniões quinzenais de acordo com a disponibilidade do gestor e dos professores visando traçar estratégias a serem desenvolvidas nas turmas do 6º ano com o objetivo de atenuar os problemas de reprovação neste ano de escolarização.	Para garantir melhores resultados de aprovação no final do ano.	Sem custo para a escola.
Análise dos resultados dos anos anteriores para reflexões.	Diretor, coordenador pedagógico e os professores que atuam no 6º ano.	Em uma das reuniões realizadas.	Através das análises de gráficos e tabelas dos índices de reprovação dos anos anteriores.	Para conscientizar os professores do baixo desempenho dos alunos de anos anteriores, incentivando-os a elaborar estratégias alternativas para minimizar os problemas.	Sem custo para a escola.
Planejamento	Diretor, coordenador pedagógico e os professores que atuam no 6º ano.	Durante a realização das reuniões.	Estabelecer as estratégias e as atividades diferenciadas, que os professores deverão desenvolver com os alunos.	Para sanar as dificuldades, o rendimento e o desempenho dos alunos.	Papel e xerox para que todos tenham acesso ao que está sendo discutido e planejado.
Avaliação	Diretor, coordenador pedagógico e os professores que atuam no 6º ano.	No decorrer das discussões depreendidas nas reuniões.	Registro em ata das discussões e formulários contendo as estratégias e atividades a serem desenvolvidas.	Para avaliar se o objetivo e o propósito das discussões estão sendo atingidos.	Papel e xerox para que todos tenham acesso ao que está sendo discutido e planejado.

Fonte: Elaboração própria

Nesta segunda etapa da proposta de intervenção, a Comunidade de Prática deve ser realizada entre os diretores, os coordenadores pedagógicos e os professores que ministram as aulas nas turmas do 6º ano. Nesta segunda etapa são 4 ações a serem realizadas, como mostra a Figura 2.

FIGURA 2: Segunda Etapa do Plano de Intervenção Pedagógica



Fonte: Elaboração própria

Esta segunda etapa sugerida deve ser realizada após a realização da primeira etapa entre os diretores.

A primeira ação a ser realizada nesta etapa são as reuniões dos diretores e os coordenadores pedagógicos de cada escola com o corpo docente do 6º ano. Serão 4 encontros quinzenais totalizando 4 reuniões em um período de 2 meses, a serem agendadas de acordo com a disponibilidade do gestor, do coordenador pedagógico e dos professores. As reuniões pedagógicas remuneradas devem ser utilizadas para o desenvolvimento do Plano de Intervenção, para que todos possam ter a disponibilidade necessária. Estas reuniões visam traçar estratégias a serem desenvolvidas nas turmas do 6º ano com o objetivo de atenuar os problemas de reprovação neste ano de escolarização.

A segunda ação nesta etapa a ser desenvolvida é uma análise sistematizada dos resultados obtidos pelos alunos do 6º ano nos anos anteriores. Estas análises deverão ser feitas através dos exames dos gráficos e

das tabelas dos índices de aprovação/reprovação dos 3 últimos anos do 6º ano de cada escola. O intuito das análises é o de proporcionar uma conscientização nos professores do resultado alcançado pelos alunos nos anos anteriores e da forma como o processo de ensino e aprendizagem vem sendo ministrado, incentivando-os a elaborar estratégias alternativas e promover as ações para minimizar o problema do baixo índice de aprovação nesta etapa de ensino.

Em uma terceira ação, após as análises dos resultados dos alunos nos anos anteriores, cabe o planejamento, a fim de estabelecer as estratégias e as atividades diferenciadas que os professores deverão desenvolver com os alunos objetivando sanar as dificuldades para melhorar o rendimento e o desempenho nos próximos anos.

A última ação desta etapa consiste na avaliação dos encontros através das análises dos registros constantes nas Atas das reuniões realizadas e dos formulários em que constam as estratégias e as atividades a serem desenvolvidas com os alunos. A importância da avaliação no decorrer do processo é de suma importância para verificar se o objetivo e o propósito das discussões estão sendo atingidos.

Como já discurremos e analisamos neste trabalho, os fatores mais indicados como responsáveis pela reprovação no 6º ano foram: **dificuldades de adaptação que implicam na aprendizagem e a ausência de habilidades adequadas dos professores**. Sendo assim, não poderíamos deixar de propor neste plano de intervenção ações concernentes a estes pontos. É isto que propomos na Terceira Etapa deste Plano de Intervenção Pedagógica.

3.4 – Terceira Etapa: Ações Realizadas entre os Diretores, Coordenadores Pedagógicos e os Professores do 5º e 6º anos.

Na terceira etapa as ações propostas são entre o diretor, os professores do 6º ano e os professores do 5º ano em uma Comunidade de Prática para discutir sobre estes fatores. O Quadro 7 mostra, esquematicamente, as ações a serem realizadas com o diretor, os professores do 6º ano e os professores do 5º ano.

Quadro 7: Ações relacionadas aos diretores e aos docentes do 5º e 6º anos

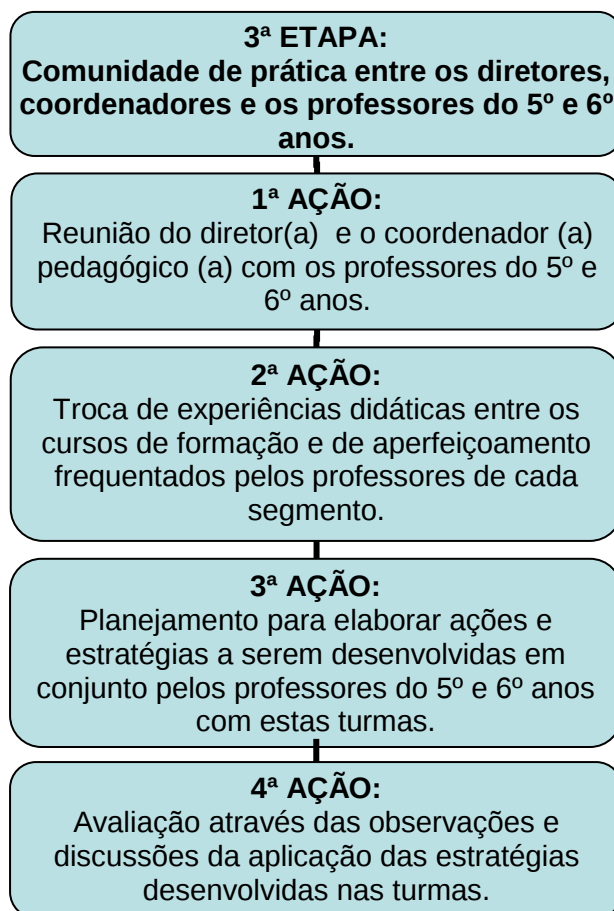
O QUE?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
Reunião do diretor(a) e o coordenador (a) pedagógico(a) com os professores do 5º e 6º anos.	Diretor(a), coordenador (a) pedagógico(a) e professores que atuam no 5º e 6º anos.	Reuniões quinzenais durante 2 meses.	4 reuniões quinzenais de acordo com a disponibilidade do gestor(a), do coordenador(a) e dos professores visando a troca de experiências, metodologias e habilidades no manejo com os alunos.	Para amenizar e facilitar o período de transição dos alunos do 5º para o 6º ano.	Sem custo para a escola.
Troca de experiências didáticas entre os cursos de formação e de aperfeiçoamento frequentados pelos professores de cada segmento.	Diretor, coordenador pedagógico e professores que atuam no 5º e 6º anos.	Durante a realização das reuniões.	Através de trocas de experiências e leituras de textos sobre metodologias e didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula.	Para, através da troca de experiências, desenvolver habilidades no corpo docente, que facilitem e colaborem para uma transição menos traumática dos alunos, de uma fase escolar para outra.	Papel e xerox para que todos tenham acesso aos textos que estão sendo discutidos e ao planejamento desenvolvido.
Planejamento	Diretor, coordenador pedagógico e professores que atuam no 5º e 6º anos.	Durante a realização das reuniões.	Elaborar ações e estratégias a serem desenvolvidas em conjunto pelos professores do 5º e 6º anos com estas turmas.	Para amenizar e facilitar o período de transição dos alunos do 5º para o 6º ano.	Papel e xerox para que todos tenham acesso ao planejamento elaborado.
Avaliação	Diretor, coordenador pedagógico e professores que atuam no 5º e 6º anos.	No decorrer de todo o processo desenvolvimento das estratégias e das atividades planejadas.	Através das observações e discussões da aplicação das estratégias desenvolvidas nas turmas.	Para avaliar se o objetivo e o propósito das discussões estão sendo atingidos.	Sem custo para a escola.

Fonte: Elaboração própria

Nesta terceira e última etapa do Plano de Ação, a Comunidade de Prática deverá ser concretizada entre os diretores, os coordenadores pedagógicos e os professores do 5º e 6º anos em reuniões quinzenais por um período de dois meses. Esta etapa será composta por quatro ações sintetizadas na figura 3.

A Figura 3 mostra resumidamente as quatro ações que deverão ser empreendidas nesta terceira etapa, que pode ocorrer concomitantemente ou não com a segunda etapa, a escolha dos atores envolvidos na implementação do Plano de Ação Pedagógico.

FIGURA 3: Terceira Etapa do Plano de Intervenção Pedagógica



Fonte: Elaboração própria

As 4 reuniões deverão ser realizadas de acordo com a disponibilidade do diretor, do coordenador pedagógica e dos professores visando a troca de experiências, metodologias e habilidades que cada professor utiliza para o manejo de turmas com os seus respectivos alunos, também aproveitando as reuniões pedagógicas remuneradas para estes momentos sugeridos. Estas discussões e troca de experiências terão como objetivo amenizar e facilitar o período de transição dos alunos do 5º para o 6º ano. Esta ação não trará nenhum ônus para a escola.

A segunda ação desta etapa consistirá em uma troca de experiências didáticas sobre os cursos de formação e de aperfeiçoamento frequentados pelos professores de cada segmento. Esta ação deverá acontecer durante a realização da Comunidade de Prática, através de trocas de experiências e leituras diversificadas de textos sobre metodologias e procedimentos didáticos a serem desenvolvidos em sala de aula. Isto deve ocorrer com a finalidade de

desenvolver habilidades no corpo docente, visando facilitar e colaborar para que os alunos passem por uma transição menos traumática de uma fase para a outra e com mais naturalidade. O custo desta ação é somente com o material a ser disponibilizado para os participantes da Comunidade de Prática.

Quanto ao planejamento, será realizado por todos os integrantes da Comunidade de Prática. No decorrer dele devem ser elaborados diferentes estratégias para serem desenvolvidas em conjunto pelos professores do 5º e 6º anos. Tudo isto para amenizar o processo de transição dos alunos do 5º para o 6º ano de escolarização. O custo destas duas ações é somente com o material a ser disponibilizado para os participantes da Comunidade de Prática.

A avaliação será realizada pelo diretor, coordenador pedagógico e pelos professores no decorrer de todo o processo do desenvolvimento das ações por meio de observações e discussões na aplicação das estratégias desenvolvidas nas turmas. A avaliação tem o objetivo e o propósito de verificar se o que foi programado está sendo atingido.

Não temos a pretensão de que estas ações propostas resolvam por si só os problemas detectados, mas que sirvam como uma alternativa para atenuá-los. Acreditamos que com a participação e a contribuição de todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem de cada escola, as mudanças possam possibilitar um melhor resultado e de um ensino de melhor qualidade para todos.

Quanto à avaliação da eficácia das ações empreendidas, cada uma das propostas especificadas deverá ser avaliada num processo contínuo de forma particular, por cada professor e, de maneira coletiva, em momentos específicos com todo o grupo envolvido. Não podemos esquecer que a implementação de qualquer mudança envolve muitos conflitos, impedimentos e constrangimentos que podem intervir nos resultados esperados. Conde (2012), ao expor sobre a implementação das políticas públicas fala sobre os entraves que podem ocorrer.

Cada parte, cada elemento, não é automaticamente consensual. Surgem conflitos em torno de valores, de princípios, de perspectiva ideológica. E também dos recursos disponíveis. Atores se manifestam, as instituições limitam e interferem, os recursos são disputados em termos financeiros e

de poder efetivo. Constrangimentos se manifestam: dificuldades políticas, financeiras, ambiente. A política não é feita apenas por vontade, ela também faz-se sob limitações (CONDE, 2012, p.2).

Esta citação refere-se a implementação de políticas públicas em um determinado contexto político social. Estamos trazendo isto para ressaltar que para a efetivação de qualquer proposta de intervenção e de mudança podem surgir conflitos em torno de ideias, valores, princípios ou limitações que podem, de alguma forma, impedir ou alterar o andamento da proposta durante a implementação do plano de ação sugerido. Daí a importância do monitoramento e de uma avaliação constante no decorrer do processo da implementação de toda política pública e também ou qualquer projeto de intervenção que venha propor algum tipo de mudança.

Espera-se que através deste trabalho e das propostas de intervenção sugeridas, esta pesquisa possa contribuir para atenuar o problema da reprovação no 6º ano do Ensino Fundamental.

Considerações Finais

Esta dissertação procurou analisar questões relacionadas aos índices de reprovação no 6º ano de três escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora comparando-os com as demais escolas da rede. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo em que foram entrevistados diretores, coordenadores pedagógicos e três professores de cada escola que atuam neste ano de escolarização. O resultado das entrevistas apontou como principais responsáveis por este alto índice de reprovação neste segmento de ensino alguns fatores dos quais, procuramos tecer reflexões sobre dois que foram considerados mais relevantes: **as dificuldades de adaptação que implicam na aprendizagem e a ausência de habilidades adequadas dos professores.**

Partindo da análise destes fatores, procuramos, no decorrer deste trabalho, tecer um diálogo com a opinião dos teóricos, dentre eles, Mintzberg (2010), Alavarse (2013), Balmant (2012), Mandelli (2013), Burgos (2012), Peregrino (2012), Oliveira (2012), Bento (2007), Pereira (2012), Castanheira & Ceroni (2008), Coll (2014), Mason (2011) apud, Magaldi & Reis (2011), Moura (2009), Pereira (2007), Silva (2008) e Condé (2012) com o dos atores entrevistados. A intenção era compreender as principais causas das dificuldades de adaptação dos discentes no 6º ano e a importância da formação acadêmica e continuada dos docentes para amenizar as causas de reprovação neste ano de escolarização.

À procura de meios para atenuar os problemas detectados, traçamos um Plano de Intervenção Pedagógico como sugestão a ser desenvolvido nestas escolas para que se busquem melhores resultados de aprovação no 6º ano. A proposta de Intervenção é baseada em Comunidades de Prática realizadas em três etapas distintas: a primeira, realizada entre os diretores escolares de cada escola analisada; a segunda, deve ser realizada em cada escola, com os diretores, coordenadores pedagógicos e os professores que atuam no 6º ano; e a terceira etapa se realizará com os diretores, coordenadores pedagógicos e os professores que atuam no 5º e no 6º em cada uma das escolas pesquisadas. Esta Proposta de Intervenção baseada em Comunidades de Prática, como bem

explicitado por Pereira (2007, p. 1), “permite a troca e a construção de novos saberes, de forma dinâmica e experimentada pelos elementos que a constituem”. Foi por esta perspectiva que a Proposta de Intervenção Pedagógica se baseou na formação de Comunidades de Práticas. Este trabalho é composto de três capítulos que aborda os seguintes conteúdos. O primeiro capítulo procurou traçar um breve panorama sobre o problema da reprovação no Brasil e os seus altos índices de retenção no 6º ano de escolarização. Este capítulo inicial ainda abordou uma análise dos índices de aprovação/reprovação no 6º ano do município de Juiz de Fora e das escolas referência para a pesquisa. Este capítulo, apresentou ainda a contextualização e a descrição de cada uma das escolas utilizadas nesta pesquisa.

No segundo capítulo foi abordado os principais fatores de reprovação no 6º ano que foram identificados através das entrevistas realizadas com os atores envolvidos no cotidiano escolar, que atuam direta ou indiretamente com os alunos deste ano nas escolas pesquisadas. Nas entrevistas realizadas com os diretores escolares, com os coordenadores pedagógicos e com os 3 professores de cada unidade escolar, muitos foram os fatores elencados como causa da reprovação neste ano de escolarização. Todavia, nesta pesquisa nos atemos a 2 fatores que predominaram nas colocações dos entrevistados sobre às possíveis causas de retenção neste segmento de ensino, isto é: **as dificuldades de adaptação que implicam na dificuldade de aprendizagem**, ocasionada pela transição do 5º para o 6º ano, devido a quantidade de professores que atuam neste ano, aliada aos problemas disciplinares e aos problemas inerentes aos alunos em distorção idade-série. O segundo fator que foi analisado se refere **a ausência de habilidades adequadas dos professores** que atuam neste ano de escolarização. Neste fator, a principal discussão foi a questão da capacitação dos docentes empreendida na academia, e a importância de uma formação continuada dos professores, não apenas para os professores que atuam neste ano de escolarização, mas para todos os profissionais de ensino.

No capítulo 3 foi apresentada uma Proposta de Intervenção Pedagógica com alternativas para atenuar os fatores levantados como os responsáveis pelo problema analisado em nossa pesquisa, a reprovação no 6º ano de

escolarização. A proposta de intervenção pedagógica sugerida nesta pesquisa foi baseada no trabalho de Comunidade de Prática já experimentado em outros contextos e referendado pela professora Pâmela Mason.

Sabemos que podem ocorrer alguns entraves para a concretização desta proposta de intervenção pedagógica proposto no capítulo 3 tais como: disponibilidade de tempo dos atores envolvidos, diretores, coordenadores e professores, para os encontros sugeridos, constrangimentos que podem ocorrer no decorrer do processo de implementação e desenvolvimento, falta de apoio de alguns atores envolvidos, dentre outros. Como ressaltado por Condé (2012, p.2), na implementação de qualquer política pode surgir conflitos em torno de diferentes valores, diferenças ideológicas. Os atores se manifestam e existem as limitações institucionais que interferem nos resultados esperados. Desta forma, possíveis falhas que possam vir a ocorrer durante o percurso da realização e implementação das ações da proposta de intervenção sugerida, podem acontecer entraves que ocorrem naturalmente em ocasião de implementação de qualquer política ou proposta e, não somente por falhas desta proposta específica.

Além das dificuldades que podem surgir durante a implementação das ações, um novo elemento, que surgiu durante a realização desta pesquisa, poderá interferir. Trata-se da implementação da Lei do Piso Salarial para os Profissionais da Educação no município de Juiz de Fora, que pode trazer mudanças para o contexto educacional nos próximos anos.

A Lei Federal nº 11738 de 16 de junho de 2008, instituiu o Piso salarial Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, estipulando ainda a readequação da jornada de trabalho destes profissionais. Esta Lei regulamenta o piso salarial para os profissionais do magistério, estabelecendo um valor mínimo que um professor deve receber para a jornada de trabalho, de no máximo 40 horas. E o ponto chave da Lei, que é o que pode acarretar mudanças significativas para a questão da transição dos alunos de um segmento escolar para outro, é a jornada de trabalho garantida de no mínimo 1/3 da carga horária dos profissionais do quadro do magistério, para a realização de atividades extraclasse. No município de Juiz de Fora, a partir de 2014, a redução da jornada de trabalho para os profissionais do magistério

começou a ser implantada por meio da redução do tempo da jornada dos professores para 13h e 20 min em cumprimento de 1/3 da jornada extraclasse. Com isto, aumentou o número de professores que atuam nas séries iniciais, sendo de no mínimo de 4 professores.

Estamos nos referindo a isto, pois como observado, um dos fatores que provoca a reprovação e a distorção idade-série é a questão da transição das séries iniciais, e configura na principal desmotivação, tanto de alunos quanto dos docentes, que promove as **dificuldades de adaptação que podem atrapalhar o processo de aquisição dos conhecimentos e na aprendizagem**. Pode ser que, a mudança estabelecida com a Lei do Piso, esta questão das dificuldades de transição, possa ser atenuada. No entanto, isto não muda outros pontos que dificultam esta adaptação, como o módulo aula de 50 minutos, a dinâmica dos conteúdos do 6º ano, a quantidade de matéria e as habilidades dos professores com os alunos neste ano de escolarização e outros pontos abordados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar. **TODOS PELA EDUCAÇÃO**. Aprovação do Ensino Fundamental em 2012 foi de 86,9% - Crescimento em relação ao ano anterior foi mínimo, mas tendência é de melhora. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicação-e-mídia/noticias/27692/aprovacao-do-ensino-fundamental-em-2012-foi-de869>>. Acesso em 04 de out. 2013

BALMANT, Ocimara. **Escolas aprovam apenas metade dos alunos matriculados em 'séries críticas'**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,escolas-aprovam-apenas-metade-dos-alunos-matriculados-em-series-criticas-,912912,0.htm>>. Acesso em 07 set. de 2012.

BARBI, Cristina das Graças Alves. **Considerações para articular o ensino da Matemática do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental com base na comparação entre as abordagens dos conteúdos em livros didáticos**. UFMG – Especialização no Ensino de Matemática. 2012.

BENTO, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa e C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita* pp.375-384). Porto: Edições Asa

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia. **DADOS** Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 55, nº 4, p. 1015 a 1054.

CASTANHEIRA, Ana Maria Porto Castanheira, CERONI, Mary Rosani. **Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, vol. 19, nº 39, jan/abr. 2008.

CASTRO, Luciana. **A Formação Continuada Docente em Juiz de Fora: construindo a “Escola do Caminho Novo?”**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 128.

COLL, César. **Os educadores, as TIC e a nova ecologia da aprendizagem**. Revista Nova Escola, São Paulo, Ed. Abril, nº 272, p. 82 – 84, maio. 2014.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=97&topic=2>. Acesso em: 26 set. 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, nº. 24, p. 213-225, 2004.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22 nº 2. Mai-Ago p. 201-210, 2006.

INEP – Ministério da Educação. **Taxas de Rendimento Brasil – 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 15-02-2014.

INEP – Ministério da Educação. **Taxas de Rendimento Brasil – 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 15-02-2014.

INEP – Ministério da Educação. **Taxas de Rendimento Brasil – 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 15-02-2014.

INEP – Ministério da Educação. **Taxas de Rendimento Brasil – 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 15-02-2014.

INEP – Ministério da Educação. **Taxas de Rendimento Brasil – 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 15-02-2014.

INEP – Ministério da Educação. **Taxas de Rendimento Brasil – 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 15-02-2014.

JUIZ DE FORA. **Desempenho Escolar do Município de Juiz de Fora**. Departamento de Ações Pedagógicas/DEAP. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. 2012.

MANDELLI, Mariana. **Aprovação do Ensino Fundamental sobe 5,5% em Cinco Anos**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22870/aprovacao-do-ensino-fundamental-sobe-55-em-cinco-anos/>>. Acesso em 04-10-2013.

MANFRIN, Elisandra Augusta Gafuri, SANTOS, Veralice Aparecida Moreira. **Articulação do 5º para o 6º ano**. Colégio Estadual Dario Vellozo – Ensino Fundamental e Médio – Escola Municipal Dr. Borges de Medeiros. Toledo/PR, Out. 2012, p. 2 – 6.

MAGALDI, Juliana & REIS, Rafaela. Liderança Escolar: Comunidades de Prática. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 1, n.1. Ano, 2011.

MINTZBERG, Henry. **Desvendando o dia a dia da Gestão**. Bookman, p. 53-104, 2010.

MOURA, Guilherme Lima. Somos uma comunidade de prática? **Revista de Administração Pública – RAP**. Rio de Janeiro, 43(2): 323-46, mar/abr. 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000)**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100157420020002000008&script=sci_arttex> Acesso em: 29 nov. 2012.

PEREIRA, Luís Miguel Cruz Simões. **Co-construção de estratégias de ensino numa Comunidade de Prática**. Online. 2007. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4774/1/2007001311.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2014

PEREIRA, Simone Alves. **Queixas Escolares e Mediação Docente : um estudo com professores do 6º ano do Ensino Fundamental**. Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia. Brasília – DF, jun. 2012, p. 125.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Garamond-Universitária, p. 54-101, 2012.

PONTES, Luis Antônio Fajardo. **Indicadores Educacionais no Brasil e no mundo: As diversas faces da Educação**. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, 2011.

Projeto Político Pedagógico da Escola A. (2010). Juiz de Fora.

Projeto Político Pedagógico da Escola B. (2010). Juiz de Fora.

Projeto Político Pedagógico da Escola C. (2010). Juiz de Fora.

SAS – Departamento de Transferência de Renda desmente boato sobre fim do Programa Bolsa família. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/noticias/viewsas.php?data=20/5/2013&modo=link2>>. Acesso em 05-out-2013.

SILVA, Adelina. **Aprendizagem e Comunidades de Prática**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-aprendizagem-e-comunidade.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO.Unidos pela Alfabetização. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/26259/unidos-pela-alfabetizacao/>>. Acesso em 04 de out. 2013.

APÊNDICES

Apêndice 1: Roteiro de entrevistas para diretores e coordenadores

- 1) Há quanto tempo você atua nesta função?
- 2) Você considera alto o índice de reprovação no 6º ano de sua escola? Explique por que.
- 3) Quais são as principais dificuldades que você percebe que os alunos do 6º ano apresentam em sua escola?
- 4) Para você quais seriam os principais fatores que contribuem para o alto índice de retenção no 6º ano?
- 5) Para você o que seria necessário para a realização de um melhor trabalho com o 6º ano em sua escola?
- 6) Que tipo de recursos você considera que poderiam ser utilizados para melhorar o trabalho com o 6º a fim de obter melhores resultados de aprovação?
- 7) Que tipo de suporte você dá ou poderia dar para os professores que atuam com o 6º ano na sua escola para melhorar o trabalho deles com estas turmas?
- 8) Que medidas você como gestor tem tomado no sentido de reduzir os índices de reprovação no 6º ano?
- 9) Que medidas você observa que os professores tomam no sentido de diminuir a repetência no 6º ano?
- 10) Para você, o sistema de ensino, tem realizado ações com o objetivo de reduzir a repetência no 6º ano?

Apêndice 2 : Roteiro de entrevistas para os professores

- 1) Há quanto tempo você atua no 6º ano?
- 2) Você trabalha com outras turmas que não são o 6º ano? Quais?
- 3) Quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano em sua escola?
- 4) Você acha que os alunos encontram alguma dificuldade de adaptação no 6º ano? Quais?
- 5) Você encontra dificuldades para o trabalho nas turmas de 6º ano? Quais?
- 6) Você considera alto o índice de reprovação no 6º ano de sua escola? Explique por quê?
- 7) Para você quais seriam os fatores que contribuem para o alto índice de retenção no 6º ano?
- 8) Para você o que seria necessário para a realização de um melhor trabalho com o 6º ano em sua escola?
- 9) Que tipo de apoio você considera importante por parte de sua equipe gestora para melhorar o seu trabalho com os alunos do 6º ano?
- 10) Que tipo de recursos você considera que poderiam ser utilizados para melhorar o seu trabalho com o 6º ano para a obtenção de melhores resultados de aprovação?
- 11) Para você o que poderia ser feito para melhorar a adaptação dos alunos neste ano de escolarização?
- 12) Para você como o sistema de ensino poderia contribuir para diminuir a reprovação no 6º ano?