

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Valdezita Paula Lopes Barbosa

Os desafios para superação das reprovações no 1ºano do Ensino Médio: um estudo de caso sobre a escola estadual Senador Levindo Coelho em Ubá, Minas Gerais

Juiz de Fora
2018

Valdezita Paula Lopes Barbosa

Os desafios para superação das reprovações no 1ºano do Ensino Médio: um estudo de caso sobre a escola estadual Senador Levindo Coelho em Ubá, Minas Gerais

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

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella

Juiz de Fora
2018

VALDEZITA PAULA LOPES BARBOSA

**OS DESAFIOS PARA SUPERAÇÃO DAS REPROVAÇÕES NO 1º ANO DO
ENSINO MÉDIO:** um estudo de caso sobre a escola estadual Senador Levindo
Coelho em Ubá, Minas Gerais

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional
CAEd/FACED/UFJF, aprovada em
____/____/____.

Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicolella
Orientador

Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior
Membro da Banca

Prof.^a Dra. Elaine Toldo Pazello
Membro da Banca

JUIZ DE FORA

2018

Dedico essa dissertação aos meus maiores amores: Bárbara, Débora, Nuno, Gabriel e Francisco, em especial ao meu marido e, principalmente, a Deus.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.(FREIRE, 1996, p.32).

AGRADECIMENTOS

Pelos diversos caminhos percorridos em minha vida, aprendi muito. Entre todas as lições, aprendi que não estamos sozinhos, que nada se constrói por si. Em meio às lições que recebi, aprendi, também, o quanto é importante sermos gratos por aquilo que recebemos. Este trabalho é um bom exercício para isto.

Após a conclusão desta pesquisa, chegou o momento de agradecer àqueles que colaboraram para a sua realização.

Antes de qualquer agradecimento, me dirijo a Deus, minha força suprema, meu amparo. O responsável direto por tudo, e por tudo, Te rendo glórias, Senhor!

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Chibebe Nicoella, pelas sugestões, discussões e dedicação; à minha coorientadora Prof.^a Mestra Mayanna Auxiliadora Martins Santos, pelas importantes contribuições, desde o ensaio desta pesquisa, pelas palavras e gestos de incentivo, apoio, carisma, deixando sempre as marcas da compreensão e amizade, sem abandonar o profissionalismo. Obrigada!

Aos colegas da turma 2016, por tudo que foi descoberto, sonhado e compartilhado; pelas lembranças dos muitos momentos que farão parte do meu futuro e que se farão presentes nos caminhos de rumos distintos que tomaremos; pelos seres transformados que nos tornamos diante da oportunidade de termos sido tocados pelo outro; pela vontade de transformar o mundo por justiça social e por saber, mais uma vez que não estou sozinha, que em algum canto tem alguém que se fortaleceu e renovou as esperanças no trabalho da transformação de seres bonitos para a melhoria do mundo. Obrigada!

À amiga Leila Cordeiro, pela sabedoria da partilha, da amizade, da generosidade, pelo companheirismo nos momentos bons e nos difíceis. Obrigada!

Aos funcionários da E.E. Senador Levindo Coelho, especialmente aos amigos e colaboradores, Anderson Moreira, Roberta Reis e Soninha, pelo companheirismo e torcida. Às especialistas em educação e amigas, Ana Lúcia e Sylvania Stella, pela colaboração fundamental para a execução da pesquisa. Sem jamais esquecer os professores, amigos fieis e companheiros de ideias e de sonhos, Aline Laila, Marcelo Vieira, Cristiano Rodrigo e Meiriely Dal´Sasso. Obrigada!

Aos meus alunos, responsáveis por toda minha inquietação e, portanto, corresponsáveis por este trabalho. Obrigada!

À minha família, amor que me permitiu a mais sublime expressão da vida, agradeço pelo apoio incondicional demonstrado em todos os dias dedicados em favor desta pesquisa. Trago vocês no cantinho especial do meu coração, nas lágrimas de emoção ou de saudade, no desejo da justiça por um mundo melhor.

Ao Klinton, pelo companheirismo, a compreensão e a dedicação estampados na paciência dos cafés levados à mesa de trabalho, dos almoços de domingo apressados, dos passeios e encontros adiados. Obrigada!

Ao Nuno, pelas conversas e discussões de assuntos atuais, antigos, políticos, sociais, amorosos, tranquilos ou polêmicos, acompanhados de muita animação pelas altas horas da noite. Obrigada, filho!

À Débora, pela amizade, pela ternura, cheia de carinhos e dengos, companheira dos domingos e das boas conversas à mesa. Obrigada, filha!

À Bárbara, pela ternura, pelas horas de dedicação, pela cumplicidade das ideias, pela sua prontidão em ouvir e opinar, pela generosidade de atender sem limites. Obrigada, filha!

Ao Gabriel, pelo carinho, por entender a falta do nosso tempo livre e por torcer para que a pesquisa da vovó terminasse o mais rápido possível para que tivesse mais vezes seu bolo de banana. Obrigada, meu amor!

Ao Francisco, pela fé em um mundo feito de pessoas melhores.

Ao Fabrício e Rodrigo, pela confiança e respeito.

À memória de meus pais.

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A pesquisa objetivou, a partir da observação do contexto escolar da Escola Estadual Senador Levindo Coelho (EESLC), (i) analisar os fatores que levam aos índices de reprovação e, especificamente, a reprovação de um grande percentual de alunos matriculados no 1º Ano do Ensino Médio, (ii) refletir sobre quais aspectos a gestão escolar deve agir para melhorar os resultados desses alunos, (iii) propor um Plano de Ação Educacional que configure como um instrumento de apoio para minimizar a situação encontrada. A escola em destaque é específica de ensino médio, expõe índices de reprovação superiores aos índices nacionais no 1º ano do Ensino Médio nos anos evidenciados pela pesquisa, apresenta baixo índice de violência, não se localiza em área de vulnerabilidade social crítica e recebe alunos de variadas classes sociais do município de Ubá e região. O interesse no tema em questão surgiu do acompanhamento próximo do problema identificado a partir da experiência da autora como professora da rede estadual de educação de Minas Gerais e gestora na escola pesquisada. Para alcançar os objetivos propostos foi definida como metodologia principal a utilização de questionários e pesquisa qualitativa e quantitativa em documentos de fonte primária e secundária da EESLC e da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Neste caso de gestão foram analisados o perfil o aluno e os fatores extra e intraescolares, no esforço de entender quais seriam os responsáveis pelo alto índice de reprovação recorrente na EESLC. A pesquisa revelou o preparo insuficiente do aluno ao chegar ao Ensino Médio e a deficiência das práticas pedagógicas adotadas pela escola EESLC. A partir dos achados, um Plano de Ação Educacional (PAE) se desenhou com propostas baseadas na adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que propiciem ao aluno com dificuldades a oportunidade de aprovação com aprendizado real por meio de um acompanhamento diferenciado ao longo do ano letivo, com identificação das necessidades de cada um. Para a escola, a proposta do PAE visa a conquista de um padrão de desempenho livre dos expressivos números da reprovação.

Palavras chave: Reprovação. Ensino Médio. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The present work is characterized as a case study, developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). From the observation of the school context of the State School Senador Levindo Coelho (EESLC), the research aimed to: (i) analyze the factors that lead to failure rates and, specifically, the disapproval of a large percentage of students enrolled in the 1st Year of Education (ii) to reflect on what aspects school management should take to improve the results of these students, (iii) to propose an Educational Action Plan that can be configured as a support instrument to minimize the situation found. The high school is specific to secondary education, exhibits higher rates of disapproval than the national indices in the first year of high school in the years evidenced by the survey, presents a low level of violence, is not located in an area of critical social vulnerability and receives students of various social classes of the municipality of Ubá and region. The interest in the subject in question arose from the close monitoring of the problem identified from the experience of the author as a teacher of the state education network of Minas Gerais and manager at the school researched. To achieve the proposed objectives, the main methodology was the use of questionnaires and qualitative and quantitative research in primary and secondary source documents of EESLC and the State Secretariat of Education of Minas Gerais (SEE-MG). In this case, management the profile of the student and the extra and intra-school factors were analyzed, in the effort to understand which would be responsible for the high recurrence rate in EESLC. The research revealed the insufficient preparation of the student in high school and the deficiency of the pedagogical practices adopted by the EESLC school. Based on the findings, an Educational Action Plan (PAE) was designed with proposals based on the adoption of differentiated pedagogical practices that allow the student with difficulties the opportunity for approval with real learning through a differentiated monitoring throughout the school year, with the needs of each. For the school, the PAE proposal aims at achieving a free performance standard of expressive failure numbers.

Keywords: School failure. High school. School management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala de aula.....	57
Figura 2 - Laboratório de Química	57
Figura 3 - Refeitório e área de convivência	58
Figura 4 - Acesso da escola	58
Figura 5 - Campos da Parte Flexível	67
Figura 6 - A Base da Proposta Pedagógica	68
Figura 7- Diálogos e Pesquisa: um diferencial importante	73
Figura 8 - O que fazer após a conclusão do Ensino Médio	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do Número de Concluintes do Ensino Médio – Brasil 2007 a 2012.....	30
Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo entre jovens (15 a 29 anos), Brasil, Sudeste e Minas Gerais	38
Gráfico 3 - Matrículas. Ensino Médio Regular em Minas Gerais – 2010 a 2015.....	39
Gráfico 4 - Número (%) de alunos por idade.....	101
Gráfico 5 - Atitudes Frequentes dos Alunos em Sala de Aula.....	103
Gráfico 6 - Percentual de aceitação para diferentes formas de aprendizagem (%)	106
Gráfico 7 - Frequência de conversa dos alunos com seus pais ou responsáveis sobre assuntos relevantes.....	107
Gráfico 8 - Escolaridade dos Pais – Até qual série seus pais estudaram?	109
Gráfico 9 - Cenário em 2018 dos alunos reprovados no 1º ano na EESLC entre 2014 e 2017	113
Gráfico 10 - Respostas do questionário acerca da justificativa para reprovação dos alunos da EESLC	114
Gráfico 11 - Avaliação da Escola- Classificação do relacionamento Aluno & Escola.....	116
Gráfico 12 - Percepção dos alunos em relação às atitudes de seus Professores durante as aulas.....	118
Gráfico 13 -O uso do tempo no investimento do conhecimento estudantil	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Título V: A Avaliação da Aprendizagem	50
Quadro 2 - Escolas de Ensino Médio Regular na cidade de Ubá e suas principais características	52
Quadro 3 - Matriz curricular do Ensino Médio Regular Diurno	62
Quadro 4 - Matriz curricular da Base Nacional Comum – Ensino Médio Noturno	64
Quadro 5 - Matriz curricular da Parte Diversificada – Ensino Médio Noturno.....	64
Quadro 6 - Matriz Curricular da Parte Flexível Tempo Integral Integrado – 01.....	70
Quadro 7 - Matriz Curricular da Parte Flexível Tempo Integral Integrado – 02.....	70
Quadro 8 - Matriz Curricular da Parte Flexível Tempo Integral Integrado – 03.....	71
Quadro 9 - Matriz Curricular para o Ensino Médio Integral Campos de Integração Curricular.....	72
Quadro 10 - Organização do processo de avaliação da EESLC.....	79
Quadro 11 - As oportunidades de recuperações	80
Quadro 12 - Quantitativo de matrículas para o 1º ano do Ensino Médio da EESLC 2015 a 2017	96
Quadro 13 - IDEB 2015 - Escolas Estaduais - Ensino Fundamental - Anos Finais ...	97
Quadro 14 - Percepção dos 64 alunos em relação às atitudes de seus professores durante suas aulas	119
Quadro 15 - Quadro Síntese dos fatores intra/extraescolares a serem trabalhados pelo PAE, suas variáveis e fragilidades encontradas	127
Quadro 16 -Forma sucinta do Plano de Ação Educacional.....	130
Quadro 17 - Sistema atual de avaliação da EESLC.....	146
Quadro 18 - Sistema de Avaliação Proposto para a EESLC	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Matrículas no Ensino Médio Regular e População Residente de 15 a 17 anos de Idade – Brasil – 2017 a 2013.....	29
Tabela 2 – Percentuais de Rendimentos do Ensino Médio das escolas públicas no Brasil por ano/série – 2015 e 2016	30
Tabela 3 – Resultados Percentuais e em número de alunos matriculados do Ensino Médio no Brasil e em suas Unidades da Federação - 2016.....	32
Tabela 4 – Percentuais do rendimento do Ensino Médio - Escolas Públicas de Minas Gerais – 2010 a 2016	40
Tabela 5 – Percentuais da Reprovação ano/série no Ensino Médio - Escolas Públicas de Minas Gerais – 2010 a 2016.....	41
Tabela 6 – Percentuais do Abandono ano/série no Ensino Médio - Escolas Públicas de Minas Gerais – 2010 a 2016	42
Tabela 7 – Percentuais da Aprovação ano/série no Ensino Médio - Escolas Públicas de Minas Gerais – 2010 a 2016	42
Tabela 8 – Percentuais da Reprovação no Ensino Médio por ano/série Escolas Públicas – Brasil/Minas Gerais - 2015.....	43
Tabela 9 – Percentuais da Reprovação no Ensino Médio por ano/série Escolas Públicas- Brasil/Minas Gerais – 2016.....	44
Tabela 10 – Percentuais do Abandono no Ensino Médio por série Escolas Públicas- Brasil/Minas Gerais– 2015.....	44
Tabela 11 – Percentuais do Abandono no Ensino Médio por série - Escolas Públicas- Brasil/Minas Gerais – 2016	45
Tabela 12 – Percentuais da Aprovação no Ensino Médio por série - Escolas Públicas- Brasil/Minas Gerais – 2015	45
Tabela 13 – Percentuais da Aprovação no Ensino Médio por série - Escolas Públicas- Brasil/Minas Gerais – 2016	46
Tabela 14 – Percentuais do Rendimento do Ensino Médio – Escolas Públicas Minas Gerais – 2013 a 2016.....	47
Tabela 15 – Percentuais do Rendimento do Ensino Médio – Escolas Públicas Brasil – 2013 a 2016	47
Tabela 16 – Percentuais da Reprovação e do Abandono e suas somas no 1ºano do Ensino Médio Escolas Públicas – Minas Gerais/Brasil – 2010 a 2016 ...	52
Tabela 17 – Percentuais do Rendimento no Ensino Médio – Escolas Públicas de Ubá	53
Tabela 18 – Percentuais do Rendimento do 1ºano do Ensino Médio – Escolas Públicas de Ubá – 2015 e 2016	54
Tabela 19 – Percentuais da Reprovação no 1ºano do Ensino Médio Escolas Públicas –Minas Gerais/Ubá- 2015 e 2016.....	54

Tabela 20 – Percentuais do Abandono no 1ºano das Escolas Públicas de Ensino Médio- MinasGerais/Ubá- 2015 e 2016.....	55
Tabela 21 – Percentuais da aprovação no 1ºano das escolas Públicas de Ensino Médio – Minas Gerais/Ubá –2015 e 2016	55
Tabela 22 – Percentuais do Rendimento do Ensino Médio Regular por série – EESLC – 2015 e 2016.....	75
Tabela 23 – Proficiência Média – 3ºano Ensino Médio - Língua Portuguesa	77
Tabela 24 – Proficiência Média – 3ºano Ensino Médio - Matemática	77
Tabela 25 – Quantitativo de alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio da EESLC provenientes do 9º ano das cinco escolas, de outras escolas da rede de ensino e os reprovados ao final de cada um dos anos letivos no período de 2015 a 2017	97
Tabela 26 – Número de alunos matriculados, número de alunos reprovados e os alunos com acesso por PP e reprovados no 1º ano do Ensino Médio ..	98

LISTA DE ABREVIATURAS

ASB	Auxiliares de Serviços Gerais
ATB	Auxiliar Técnico de Educação Básica
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EESLC	Escola Estadual Senador Levindo Coelho
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAGOC	Faculdade Ozanan Coelho
FUPAC	Fundação Presidente Antônio Carlos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NSE	Nível Sócio Econômico
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
PROTI	Programa de Educação em Tempo Integral

RDA	Recursos Diretamente Arrecadado
REM	Projeto Reinventado o Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDINE	Serviço de Documentação e Informações Educacionais
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TJMG	Tribunal de Justiça de Minas Gerais
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	A REPROVAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO, NO CONTEXTO NACIONAL, ESPECIALMENTE NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	23
1.1	OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: OS LIMITES E POTENCIALIDADES DA LEGISLAÇÃO FEDERAL E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	24
1.2	O CONTEXTO DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DE DADOS E ESTATÍSTICAS.....	37
1.3	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM UBÁ - MG.....	51
1.4	O CONTEXTO DO DESEMPENHO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL SENADOR LEVINDO COELHO- EESLC.....	56
1.4.1	Os Tempos Escolares.....	60
1.4.2	Ensino médio regular diurno	61
1.4.3	Ensino médio regular noturno.....	63
1.4.4	Ensino médio tempo integral integrado	65
1.4.5	Resultados de rendimentos e desempenho da EESLC	73
1.4.6	O que mostram as avaliações externas.....	75
1.4.7	Da organização das avaliações internas da escola.....	78
2	O REFERENCIAL TEÓRICO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA	81
2.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	82
2.2	REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA APRESENTADA DA EESLC	85
2.3	ANÁLISE.....	94
2.3.1	Análise de Contextualização da Escola.....	95
2.3.2	O perfil do aluno de acordo com o questionário autoaplicável.....	100
2.3.3	Análise dos problemas extraescolares de acordo com o questionário autoaplicável	106
2.3.4	Análise dos problemas intraescolares de acordo com o questionário autoaplicável.....	112
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA A ESCOLA ESTADUAL SENADOR LEVINDO COELHO.....	128
3.1	O PROJETO	129
3.2	AÇÕES DE INTERVENÇÕES EM GESTÃO DE PESSOAS	133
3.2.1	Aproximar família e escola – espaço de conscientização da importância e da responsabilidade de cada um na vida do estudante.....	133

3.2.2	Melhorar a prática pedagógica do Professor e a relação aluno/ professor - espaço de conscientização da importância da relação entre dois protagonistas diante das diversidades	137
3.3	AÇÕES DE INTERVENÇÕES EM GESTÃO PEDAGÓGICA.....	140
3.3.1	Diagnosticar o aluno com defasagem de conhecimento	140
3.3.2	Criar estratégias para superação das dificuldades e aproveitamento das potencialidades diagnosticadas.....	141
3.4	AÇÕES PRÁTICAS PARA VIABILIZAÇÃO DAS METAS ESTABELECIDAS	142
3.4.1	Rever o processo de avaliação da escola	144
<i>3.4.1.1</i>	<i>O sistema de Recuperação</i>	<i>148</i>
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICE A.....	160
	APÊNDICE B.....	161
	APÊNDICE C.....	170

INTRODUÇÃO

Reconhecida como um direito social, a educação conquistou espaço nas legislações de organizações governamentais, mundo afora, como direito fundamental do homem. Não diferente de vários outros países, o Brasil tem em sua Carta Magna (BRASIL, 1988) esse direito constituído e é por meio dele que outros direitos são reconhecidos e conquistados pelo povo brasileiro.

Apesar de ser o direito fundamental, a educação de qualidade não possui a amplitude democrática necessária. As políticas públicas voltadas para a educação como um todo necessitam de maior atenção e investimento. Jacomini (2009), ao fazer uma análise da qualidade da oferta da educação nas escolas brasileiras, afirma que o processo educacional deve ir além do seu reconhecimento como direito constitucional e dar conta de toda a relação que envolve a não exclusão e as relações sociais democráticas.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em sua página da internet “Comitê de Estatísticas Sociais”, a educação brasileira traz em seu processo histórico sérios problemas causados pelo atraso escolar. Esse diagnóstico foi apresentado nas primeiras estatísticas educacionais realizadas em 1932 e publicadas em 1939, sob a denominação de “Ensino Brasil”. Ainda de acordo com os dados do IBGE, a correção do fluxo escolar foi evidenciada a partir dos anos noventa quando a educação pública brasileira começou a passar por modificações nos âmbitos da legislação, da organização e do currículo. Apesar da queda nas taxas de 32%, dos anos de 1980, para 12% em 2016, o Brasil é um dos países com maior índice de reprovação no mundo e a defasagem de série e idade fazem com que haja mais probabilidade de abandono do estudo pelo discente.

A acepção da necessidade de se discutir o processo histórico da educação básica brasileira e o conseqüente desejo de correção do fluxo promovem investigações e estudos que confirmam a preocupação com os números apresentados pela reprovação e da importância do desempenho favorável do aluno.

Na concepção de Dourado (2005, p.12) “um dos parâmetros para se discutir a questão do fracasso escolar no Brasil são os dados sobre o fluxo, que consideram a repetência, a evasão, o abandono e a distorção idade-série” como fatores determinantes.

As discussões sobre as questões do fluxo escolar brasileiro continuam como tema de frequentes estudos. Soares et al. (2015), adverte que para cada ano que um aluno repete, há um aumento de 5% na possibilidade de abandono da escola para esse aluno. Diante desse cenário, é possível compreender porque, ainda hoje, a prioridade da educação pública brasileira continua sendo a redução/correção do fluxo escolar.

Também, para a redação do movimento Todos pela Educação (2011)¹ o fluxo escolar é um grande obstáculo para o avanço da educação brasileira. O movimento aponta a repetência, o abandono e o ingresso tardio como os principais fatores responsáveis pelo não cumprimento das metas de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, até 2022, propostas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014 - 2024), e defende a urgente inserção de mudanças para que se tenha a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Para Soares (2011), a taxa de conclusão do Ensino Médio, com previsão de um ano de atraso, tende a alcançar 65,1% no ano de 2022. Esse percentual apresentado é motivo para o descrédito no cumprimento da Meta 4 do PNE (2014 – 2024) que estabelece que até 2022, 90% ou mais dos jovens brasileiros com até 19 anos estejam com o Ensino Médio concluído.

Soares (2011) sugere a adoção de medidas que possam agir na prevenção à reprovação e conseqüente atraso escolar, com atuação direta no melhoramento dos níveis de aprendizado dos alunos, “desde a Pré-Escola, monitorando e recuperando”.

O trabalho a favor da educação de qualidade envolve muito mais que dedicação. Alcançar a qualidade é algo que instiga o educador consciente de seu papel. Vários são os fatores que interagem no processo ensino aprendizagem e que tornam o desejo do sucesso escolar² um grande desafio.

Para Dourado (2005), variáveis intra e extraescolares, interferem no bom desempenho escolar. Essas variáveis vão desde as condições socioeconômicas e

¹**Todos pela Educação:** Movimento da sociedade civil que trabalha de forma plural para a melhoria da Educação Básica no Brasil. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

² Sucesso escolar é entendido como “processo pelo qual alunos percorrem os anos escolares em progressão crescente, desenvolvendo aprendizagens significativas relativas a conhecimentos selecionados historicamente como relevantes para a vida na sociedade contemporânea; resultado positivo relativo à aquisição de aprendizagens escolares” (GATTI, 2010, p.1).

culturais dos alunos, da escola e sua gestão até as dinâmicas e práticas pedagógicas adotadas, incluindo-se a relação professor - aluno. Em sua análise, é essencial perceber que o processo ensino-aprendizagem é ajudado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que acontece o exercício do saber e “seu desenvolvimento e com qual movimentação se constrói o projeto político-pedagógico” (DOURADO, 2005, p. 2).

Soares *et al.* (2015) apresentam diversos estudos que tentam compreender os determinantes do fracasso escolar. Esses estudos focam no Ensino Médio e consideram que para entender o contexto do desinteresse dos estudantes pelo ensino, é necessária uma abordagem ampla acerca dos diferentes atores envolvidos no processo, suas instituições e suas relações intra/extraescolares.

Nesse contexto, Soares *et al.* (2017) reafirmam que os principais fatores extraescolares encontrados na literatura são: gravidez na adolescência, desigualdade sociocultural, necessidade de cuidar de familiares, dificuldade em conciliar estudo e trabalho e a falta de apoio familiar. Já os fatores intraescolares considerados importantes estão ligados principalmente às atitudes de professores, direção escolar, dificuldade em aprender, excesso de disciplinas e falhas nos programas pedagógicos.

Magrone (2016), ao investigar o porquê da escola popular de massa brasileira falhar no cumprimento de suas competências, ressalta que as razões para esse feito estão relacionadas à forma como a escola acolhe uma clientela desprovida de pré-requisitos importantes para a dedicação aos estudos. Magrone (2016) observa que, apesar desses pré-requisitos essenciais ao bom desempenho escolar estarem associados ao seio da convivência familiar, reafirmar as fragilidades apresentadas pelas condições sociais de parte das famílias brasileiras, não é suficiente (2016).

Estudos, como de Freitas (2009) *apud* (MAGRONE, 2016, p. 10) discorrem sobre possíveis disposições correlacionadas ao sucesso do aluno na escola e a cumplicidade de sua família, compartilhamentos de experiências positivas, incentivos e valorização aos rendimentos escolares dos filhos, segurança afetiva, elevação crescente da autoestima, aceitação da disciplina e da autoridade do sistema escolar.

Essas disposições são pertinentes a uma cultura que valoriza a educação: alunos advindos da etapa anterior com uma formação suficiente para iniciar e dar continuidade à última etapa da formação básica; autoestima, atenção e afeto

associados à perspectiva no futuro, provocados não somente pelas relações sociais exógenas, mas também às individualidades e às formas de interagir no meio escolar; a conexão entre os conteúdos disciplinares e a vida. Esses são indícios que, se reais, aumentam a potência do interesse do estudante, como um aspecto comum, e em conjunto aos interesses da escola formam uma rede prática de combate à reprovação.

Motivado pelo combate aos altos níveis de reprovação, este trabalho tem por objetivo específico descrever os fatores associados à reprovação no 1º ano do ensino médio e a dificuldade que esse fator provoca na conclusão da última fase da educação básica para o aluno das escolas públicas. Este é o caso da Escola Estadual Senador Levindo Coelho em Ubá, localizada na Zona da Mata Mineira, que é o objeto empírico de estudo da pesquisa aqui apresentada.

O interesse no tema em questão surgiu do acompanhamento próximo do problema identificado a partir da experiência da autora como professora da rede estadual de educação de Minas Gerais e gestora da Escola Estadual Senador Levindo Coelho. É importante destacar, que o fato da autora estar próxima da realidade descrita, como professora e diretora no recorte temporal estabelecido, permite a inserção de informações coletadas na vivência diária e da observação participante.

A Escola Estadual Senador Levindo Coelho (EESLC) é uma instituição exclusiva de Ensino Médio, situada na região central da cidade. A EESLC atende cerca de 1400 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite, de todas as classes sociais, vindos de variadas regiões da cidade, assim como de cidades vizinhas.

O quadro de servidores da escola é composto por cento e doze profissionais, sendo sessenta e dois professores e cinco especialistas da educação. Todos os professores possuem formação na área em que lecionam. Do total, cinquenta são concursados e nomeados na escola, pela rede estadual de ensino, entre eles, apenas três possuem menos de 5 anos de experiência de docência com o ensino médio. Os outros servidores são: a diretora, 3 vices diretores e a coordenadora do Tempo Integral, a secretária, 8 Auxiliares Técnicos de Educação Básica (ATB), 3 bibliotecárias e 28 Auxiliares de Serviços Gerais (ASB).

O estudo de caso aqui apresentado foi desenvolvido a partir de uma metodologia baseada na análise de documentos de fonte primária e secundária, legislação, aplicação de questionários com os principais atores envolvidos no

processo de aprovação/reprovação com preocupação, exclusivamente, voltados para o ganho na qualidade da educação pública a ser ofertada.

As informações coletadas por esta pesquisa serão utilizadas para identificar os fatores associados ao aproveitamento escolar insatisfatório de alunos de 1º ano do ensino médio e as implicações que, à primeira vista, parecem fazer sentido para justificar o baixo desempenho desses alunos e ao mesmo tempo identificar possíveis caminhos para enfrentar esses problemas.

O recorte temporal, para busca de evidências deste estudo, será o período compreendido, entre os anos de 2010 e 2017, último fechamento do censo escolar, antes do encerramento da pesquisa.

A dissertação está organizada em três capítulos sendo que o primeiro apresenta uma análise contextual da situação do fluxo escolar, considerando o percentual de reprovação dos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio no Brasil, no estado de Minas Gerais, na cidade de Ubá e, de forma particular na Escola Estadual Senador Levindo Coelho, com apresentação da escola como cenário principal e seu histórico.

O segundo capítulo aborda a fundamentação teórica metodológica apresentada na pesquisa e apresenta uma análise qualitativa e quantitativa baseada em pesquisa documental referentes ao alto índice de reprovação nas turmas de 1º ano do ensino médio da EESLC, com a análise dos dados da reprovação e das suas possíveis causas.

O terceiro e último capítulo apresenta propostas de estratégias para que a escola possa propiciar ao aluno de baixo rendimento, candidato à reprovação, oportunidade de reverter sua situação. Estas propostas são apresentadas na forma de um plano de trabalho que objetiva buscar caminhos para superar as dificuldades identificadas ao longo da pesquisa.

1 A REPROVAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO, NO CONTEXTO NACIONAL, ESPECIALMENTE NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

A reprovação de jovens que cursam o ensino médio é tema muito debatido no Brasil, e, ao longo dos últimos anos, políticas públicas educacionais são dedicadas a uma oferta de melhor qualidade do ensino com foco na inibição do problema.

A busca pelo oferecimento de uma educação pública inclusiva e de qualidade evoluiu, ainda que timidamente, a partir dos anos noventa, mas foi a partir da mesma década que a responsabilidade da qualificação da educação pública como um ensino de má qualidade foi comprovada principalmente pelos altos índices de abandono e reprovação coletados pelas pesquisas e pelos resultados das avaliações de indicadores educacionais.

Apesar da passagem dos anos e da expansão do campo de estudo, os posicionamentos de pesquisadores ainda se apresentam voltados para pontos comuns.

Para Ribeiro (1991), o que se depara de mais grave no sistema educacional brasileiro é constado pelo número de crianças e jovens que abandonam a escola, cerca de 1,9 milhão, na sua grande maioria pelo excesso de repetência. Na visão de Ribeiro (1991), a cultura da repetência é a principal via contrária à universalização da educação básica em nosso país.

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma *natural*. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil (RIBEIRO, 1991, p. 18).

Também, no que concerne a Soares *et al.* (2017), a política da reprovação e da repetência está diretamente relacionada ao aumento do risco do abandono escolar.

Nos tópicos a seguir será apresentado um cenário geral da educação básica, tomando como recorte temporal as políticas públicas e seu reflexo nos índices relacionados à educação no Brasil.

1.1 OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: OS LIMITES E POTENCIALIDADES DA LEGISLAÇÃO FEDERAL E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Constituição Federal de 1.988 foi elaborada dentro de um modelo democrático, amparada por um poder social constituinte, apresentando em seus objetivos uma legislação voltada para os interesses e necessidades da sociedade que a promoveu (BRASIL, 1988). Segundo Riani (2013), o objetivo das Constituições Jurídicas é manter a unidade política de uma sociedade mediante a manutenção desta mesma Constituição, com normatizações e processos que a regem. Com base na afirmativa do texto constitucional, transformações sociais devem ocorrer no Estado de forma a promover o maior alcance da longevidade para a sociedade como um todo. Neste sentido, “ela (Constituição) coloca os direitos dos cidadãos em primazia, entre os quais o da educação, à frente da parte consagrada à Organização do Estado” (CURY, 2004, p. 10). Para que essas transformações sociais possam acontecer faz-se necessário a existência das articulações das políticas públicas direcionadas para o atendimento às prioridades da sociedade.

No Brasil, o atendimento da educação, principal política pública voltada para a população jovem, acontece nas escolas públicas. As instituições públicas educacionais são o ponto central para promoção das ações do governo e funcionam como local de apoio, encontro e socialização desses jovens. Em contrapartida, pesquisas evidenciam defasagens no processo do ensino capazes de contribuir para as desigualdades de aprendizagem e conseqüente aumento do fracasso escolar.

A conclusão de que a desigualdade se mostra como um dos grandes desafios para a educação brasileira é abordada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2010). Para Abrahão, diretor de Estudos e Políticas Sociais do IPEA (2010), apesar dos consideráveis avanços que o sistema educacional brasileiro apresentou entre 1992 e 2013, desigualdades regionais, de raça e cor e as encontradas entre a população urbana e rural terão de passar por intervenções federal, estadual e municipal para que sejam amenizadas em suas expressividades.

Os dados apresentados pelo levantamento do IPEA (2010) evidenciam a situação preocupante relacionada ao público potencial do ensino médio, população compreendida entre 15 e 17 anos, quando mostram que a frequência líquida ao ensino médio é de apenas 50,9%, ou seja, apenas metade da população dessa faixa

etária está no nível de ensino adequado. Para o IPEA (2010, p. 19), “esse fato se deve aos entraves observados no fluxo escolar do ensino fundamental que tem elevada taxa de evasão e baixa taxa esperada de conclusão, o que compromete o acesso ao ensino médio”.

De acordo com o IPEA (2010), políticas públicas como o programa Bolsa Família³, têm cooperado com queda da evasão, porém essas políticas são ainda insuficientes para afetar com maior precisão o índice de conclusão do ensino médio. A estimativa apresentada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada é que apenas 66,6% dos alunos que ingressam no ensino médio conseguem finalizar com sucesso a etapa.

Rocha (2016), pontuou que entre os anos 1992 e 2013, a proporção de estudantes brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos partiu dos 59,7% e alcançou 84,4%, enquanto que, para os cursistas do ensino médio, de mesma faixa de idade, o percentual passou de 44,2% para 55,2% Rocha (2016) atestou a existência da grande defasagem entre a idade e o grau de escolaridade atingida pelos jovens adolescentes brasileiros que deveriam estar ao menos cursando o ensino médio, senão já tê-lo concluído.

O Relatório do ano de 2014 da Organização das Nações Unidas (ONU) mostra que 46,4% da população brasileira, mais de 90 milhões de pessoas, acima de 25 anos de idade não concluíram o ensino médio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

A Constituição Federal de 1988 credencia a educação como direito fundamental do cidadão. A educação, capaz de construir o desenvolvimento social da nação, é declarada como um direito universal, definida como imprescindível na preparação dos cidadãos para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como pode ser conferido no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 121).

³ Programa de transferência de renda do Governo Federal, sob condicionalidades, instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal nº. 10.836.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013a) DCN especificam os cuidados que governo e sociedade devem ter com a preparação da educação para promover o correto exercício da cidadania, avançando nas discussões apresentadas pelo artigo 205 da Constituição Federal relativo ao direito à educação.

A educação básica, como afirmada pela LDB (Lei nº 9394/1.996), em seu artigo 22 “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir, no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 8).

Em especial atenção ao ensino médio, etapa final da educação básica, objeto de estudo desse trabalho, tal legislação, nos artigos 35 e 36, traz como sua finalidade e diretriz:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 12).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. [...]” (BRASIL, 1997, p. 27). De acordo com os PCN, é função do “campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural” (BRASIL, 1997, p. 27).

Para Carmo e Correia (2014), o conjunto de definições da LDB, das DCN e dos PCN deixa clara a centralidade do jovem aluno na organização e funcionamento da escola, em especial o Ensino Médio que deve funcionar como um suporte que contribua para a formação humana do jovem no seu presente, mas também se preocupa com o seu futuro, ajudando-o a definir o seu projeto de vida (CARMO; CORREIA, 2014).

Cabe, portanto, à escola assumir-se como “espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (BRASIL, 1997, p. 27). No contexto de sua proposta, os PCN definem como a

educação pode atuar de forma decisiva para o processo de construção da cidadania baseada nos princípios da democracia intensificando a ideia da igualdade dos direitos humanos, que leve a escola a se transformar em um espaço social de prática construtiva do exercício da ética e da cidadania por meio de debates e discussões de temas como: “a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito” (BRASIL, 1997, p. 27).

Apesar da existência de leis que garantam o direito à educação, existem diferenças entre o que elas ditam e o que realmente acontece. Alguns referenciais teóricos apontam a evasão e a reprovação escolar como colaboradores da ruptura do desenvolvimento da sociedade justa e ideal, com influência direta na consequência social e nem sempre como condição individual.

Sobre políticas de correção de fluxo escolar, Prado (2000, p. 49) salienta que “a repetência, o abandono e a evasão são problemas crônicos, que sempre estiveram presentes na história da educação brasileira”. Para a autora, a reprovação escolar afeta diretamente não somente a perda da autoestima do aluno como também é responsável pelo complexo problema da defasagem idade/série e consequente oneração dos custos da educação pública.

Ainda de acordo com os relatos de Prado (2000, p. 49), as variadas pesquisas de estudiosos brasileiros demonstram resultados idênticos para as análises do fluxo escolar relacionadas aos custos da educação no país. As conclusões apresentadas nessas análises é a de que no sistema de financiamento das políticas públicas da educação no Brasil: “gasta-se muito, gasta-se mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos muitas vezes tende ao abandono e/ou à evasão” (PRADO, 2000, *op.cit.*).

Fornari (2010, p. 112) ao tratar dos resultados relacionados aos atrasos no fluxo escolar também destaca a relevância da evasão e reprovação escolar, que “aparecem no cenário educacional como um problema significativo, pois suas consequências levam os indivíduos ao que se chama “exclusão”, ou seja, é também um problema social”.

Com base nas considerações anteriores, somadas aos dados e evidências desta pesquisa, observamos o quanto a educação pública no Brasil consiste em um grande desafio para o sistema educacional.

A opinião de quem vive a experiência do cotidiano da escola de ensino médio é que o jovem com dificuldade no aprendizado já é um potencial candidato para a evasão ou reprovação. A aproximação desta opinião com a realidade que vivenciamos é tão próxima que as políticas públicas educacionais, de várias formas, tentam modificar a oferta da modalidade do ensino na expectativa da melhoria na qualidade da educação para o jovem brasileiro e a consequente busca pelo resgate de estudantes afetados pelo desgaste que a distorção idade/ano lhe proporciona.

O foco, de maneira especial na estruturação do ensino médio gera polêmicas em todo país e o questionamento principal é qual seria a mudança capaz de facilitar o acesso, a permanência, a promoção e o sucesso dos alunos nas unidades escolares. Questionamentos relacionados à proposta do aumento da carga horária e à qualidade das aulas oferecidas, se o melhor é o oferecimento de um ensino técnico ou o propedêutico, e a aceitação das mudanças por parte do aluno, principal interessado.

Em sua análise, Krawczyk (2011, p. 754) reforça a existência das polêmicas e dos questionamentos relacionados ao ensino médio ao abordar que

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade oferecida, ou ainda, pela discussão sobre a sua identidade (KRAWCZYK, 2011, p.754).

O papel do Ensino Médio foi determinado somente pela LDB que o define como a etapa final da Educação Básica. É a LDB que faz o reconhecimento de que o Ensino Médio é a conclusão da escolarização de caráter geral e tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania, dando-lhe também as condições para a inserção no mundo do trabalho e em estudos futuros (BRASIL, 1996, p. 01).

Mesmo após os 21 anos da LDB, sabe-se, por meio de dados oficiais, que a universalização do ensino médio ainda não é garantida, nem mesmo a permanência e a aprendizagem significativa atinge a maioria dos jovens estudantes.

As políticas públicas no sentido de dirimir desigualdades existentes são acanhadas e necessitam de maior atenção. As discussões de iniciativas bem-sucedidas precisam ser consideradas para a elaboração de políticas que objetivem o atendimento das necessidades que o nosso jovem tem diante das dificuldades

enfrentadas para adquirir os conhecimentos e habilidades associadas ao sucesso escolar e conseqüente vida de cidadão adequado ao mundo contemporâneo.

Diante de todas as dificuldades reais, a mais preocupante é a equitatividade. Como fazer para conseguir incorporá-la em cada escola; como oferecer oportunidades formativas para todos; como agregar com igualdade aquele que já se sente excluído. A complexidade da situação é vista de forma clara na realidade retratada pela demanda que o ensino médio reivindica e sofre com os obstáculos deparados. O fluxo escolar melhorou, mas ainda existem distorções grandes na relação idade/série.

Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a década de 1990 se confirmou como a década da democratização do acesso ao Ensino Médio no Brasil. O período de 1990 a 1997 apresentou um crescimento de 82% no número de matrículas para o Ensino Médio, que passou de 3,5 milhões em 1990 para 6,4 milhões em 1997. Ainda pelos dados do INEP (2013), no período de 2007 a 2013 houve um decréscimo no número absoluto de matrículas de 8.192.948 para 8.312.815 e o número de jovens entre 15 e 17 anos não matriculados no ensino médio, no mesmo período, é superior a 1,8 milhões, em 2011 apresentou-se próximo de 2,18 milhões, conforme verifica a Tabela 1.

Tabela 1 – Número de Matrículas no Ensino Médio Regular e População Residente de 15 a 17 anos de Idade – Brasil – 2007 a 2013

Ano	Ensino Médio	População por idade – 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	10.444.705
2013	8.312.815	---

Fonte: Inep (2013)

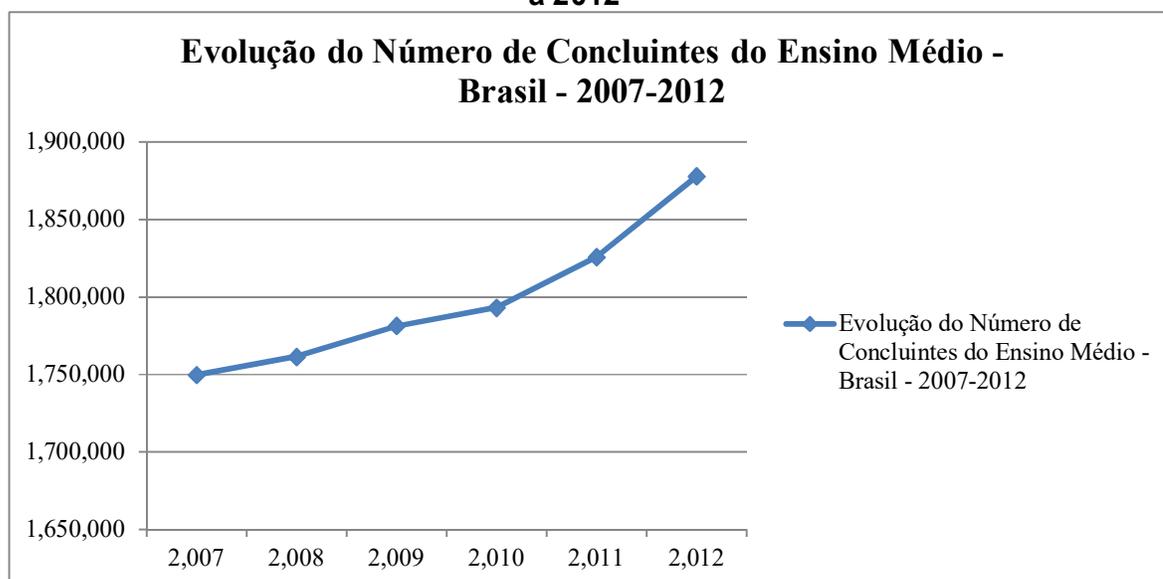
Nota: Inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

Pode-se considerar como fator colaborativo a informação do INEP (2016a) de que, no período de 2008 a 2015 o número de escolas que oferecem, Ensino Médio

no Brasil cresceu 11,6%, alcançando o total de 28.329 escolas, mas ainda insuficiente para atendimento às necessidades apresentadas pela população.

Outros dados utilizados por esta pesquisa estão apresentados no Gráfico 1, construído a partir das informações INEP, por meio do Censo Escolar (2013). O gráfico mostra a evolução do número de concluintes do Ensino Médio no Brasil, de 2007 a 2012. Mesmo levando em consideração que as taxas de crescimento foram favoráveis nos últimos anos, ainda assim, as diferenças históricas persistem. O ensino médio é a modalidade que possui as menores taxas de aprovação. No período compreendido entre 2007 e 2012, o crescimento foi de 6,8 pontos percentuais. Essa mesma taxa insuficiente, repetiu-se no período de 2008 a 2015, conforme os dados do INEP (2016b).

Gráfico 1 - Evolução do Número de Concluintes do Ensino Médio – Brasil 2007 a 2012



Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2013).

Em consonância com a realidade brasileira apresentada pelo IBGE, o INEP (2017b) nos traz os dados, relacionados na Tabela 2, que evidenciam a necessidade de providências a serem tomadas para a mudança no quadro de insucesso de um número bastante expressivo da população jovem do país.

Tabela 2 - Percentuais de Rendimentos do Ensino Médio das escolas públicas no Brasil por ano/série – 2015 e 2016

Ensino Médio Ano 2015/2016	Reprovação (%)		Abandono (%)		Aprovação (%)	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
1º ano	17,7	18,4	9,8	9,7	72,5	71,9
2º ano	10,9	11,7	7,2	7,0	81,9	81,3
3º ano	6,5	6,7	5,4	5,0	88,1	88,3

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2017b).

Pelos dados da Tabela 2, verificam-se os altos percentuais insatisfatórios, principalmente os apresentados pela reprovação, de forma mais acentuada no 1º ano do Ensino Médio.

A Tabela 3 apresenta, no contexto nacional, os resultados percentuais da reprovação, abandono e aprovação e em número de alunos estudantes do Ensino Médio de forma diversificada pelos estados brasileiros e Distrito Federal.

De acordo com os dados do Censo Escolar (2016), os estados com índices de reprovação no Ensino Médio abaixo de 10% estão localizados nas regiões Norte e Nordeste do País, com exceção para os estados de Goiás (Centro Oeste) e São Paulo (Sudeste). A menor taxa de reprovação vem do estado do Amazonas (5,9%). O estado de Minas Gerais apresenta um índice maior que o nacional e seus 12,9 pontos percentuais se tornam mais expressivos se comparados aos 9,8 pontos percentuais do estado de São Paulo. Os outros dois estados da Região Sudeste, Rio de Janeiro e Espírito Santo estão entre os estados com índices iguais ou superiores a 15,0 pontos percentuais (INEP, 2017a).

O abandono é também considerado um dado negativo característico do Ensino Médio no Brasil. Estados como Alagoas, Ceará, Pará e Piauí apresentam índices de abandono no Ensino Médio superiores aos seus índices de reprovação na mesma etapa da escolaridade.

Com um índice de abandono de 6,2 pontos percentuais, Minas Gerais participa do *ranking* do abandono de jovens do Ensino Médio, pouco abaixo da média nacional (6,6%) e do estado do Rio de Janeiro (6,9%). Os estados de São Paulo e Espírito Santo apresentam resultados melhores nos índices

Os estados da Paraíba e de Pernambuco são os responsáveis também pelos melhores índices nacionais de aprovação no Ensino Médio com os percentuais de 91 e 88,7%, respectivamente.

Para o estado de Minas Gerais, a taxa de aprovação atingida é de 80,9% de, correspondendo a 632.454 jovens cursistas do Ensino Médio no estado, com base nas informações do Censo Escolar de 2016. Na Região Sudeste, São Paulo apresenta a melhor taxa, com 86,5% de aprovação de alunos matriculados. O estado do Espírito Santo participa com um índice bem próximo ao de Minas Gerais, 80,7 pontos percentuais.

Tabela 3 - Resultados percentuais e em número de alunos matriculados do Ensino Médio no Brasil e em suas Unidades da Federação-2016

UF	Ensino Médio	Reprovação		Abandono		Aprovação	
		%	Número	%	Número	%	Número
	Brasil	12	906.585	6,6	498.051	81,5	6.171.032
	Acre	9,8	4.066	9,0	3.739	81,3	33.854
	Alagoas	10,21	11.411	12,9	14.520	76,9	86.382
	Amapá	15,8	5.817	9,2	3.400	75,0	27.690
	Amazonas	5,9	11.249	9,2	17.579	85	162.913
	Bahia	17,6	90.971	7,5	38.604	75,0	388.382
	Ceará	6,7	21.970	8,7	28.663	84,6	277.628
	Distrito Federal	13,3	14.321	3,7	3.932	83	89.153
	Espírito Santo	15,4	17.652	3,9	4.451	80,7	92.233
	Goiás	8,0	19.255	5,4	13.048	86,6	208.096
	Maranhão	11,3	34.586	8,1	24.826	80,6	246.238
	Mato Grosso	20,2	27.353	10,4	14.151	69,4	93.966
	Mato Grosso do Sul	13,7	12.156	8,1	7.215	78,1	69.230
	Minas Gerais	12,9	100.536	6,2	48.838	80,9	632.454
	Pará	10,9	36.640	13,7	48.590	75,4	268.079
	Paraíba	7,4	9.685	1,6	2.030	91,0	118.612
	Paraná	12,8	62.311	6,2	25.301	81,0	331.234
	Pernambuco (2015)	9,1	32.379	2,2	7.966	88,7	317.272
	Piauí	8,8	10.879	10,2	12.629	81,0	99.997
	Rio de Janeiro	15,0	81.294	6,9	37.346	78,0	421.790
	Rio Grande do Norte	17,1	19.617	8,6	9.847	74,4	85.403
	Rio Grande do Sul	19,5	63.095	6,6	21.415	73,9	238.820
	Rondônia	8,3	4.625	7,2	4.012	84,5	46.963
	Roraima	11,1	2.289	7,5	1.536	81,4	16.745
	Santa Catarina	12,5	27.168	6,0	12.920	81,5	176.739
	São Paulo	9,8	177.711	3,7	67.808	86,5	1.569.786
	Sergipe	14,7	11.770	11,8	9.447	73,4	58.612
	Tocantins	11,5	7.015	6,4	3.881	82,1	49.920

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2017a).

Interessante de se observar são os resultados dos estados do Amazonas e do Ceará. Em ambos, os percentuais que comprovam a reprovação são abaixo da representação nacional, porém, o abandono aparece proporcionalmente forte, com 9,2 e 8,7 pontos percentuais, respectivamente, acima da média do Brasil (6,6%). Mas quando se trata de observar, tornam-se assustadoras as realidades mostradas pelos números que além de estarem acima da média nacional, chegam a superar 15 pontos percentuais na reprovação. Esses resultados são apresentados pelos estados do Mato Grosso (20,2%), Rio Grande do Sul (19,5%), Rio Grande do Norte (17,1%), Amapá (15,8%), Espírito Santo (15,4%) e Rio de Janeiro (15%) (INEP, 2017a).

A informação por meio da publicação desses números traz a oportunidade de pensar os porquês que levam tantos jovens ao fracasso na vida escolar e as consequências proporcionadas por essa realidade brasileira. O que fazer e como fazer para produzir melhorias no oferecimento da educação?

De alguma forma, é preciso encontrar o caminho para uma educação de qualidade por meio de estratégias que consigam alcançar o conjunto de variáveis, intra e extraescolares, que interferem no bem viver de jovens inseridos no contexto de um mundo que passa por profundas transformações e uma escola que busca se adequar a essas múltiplas mudanças.

O conceito de educação de qualidade de hoje é formado por muitos elementos que almejam capacitar pessoas para participarem da construção de uma vida comum, onde o que se sonha é que esses atores possam ser cidadãos do mundo, com dignidade e igualdade de direitos.

As expectativas educacionais criadas desenvolvem a perspectiva de apontar direções em que o acesso e a permanência na escola de qualidade possam promover a melhoria na vida das pessoas, com interferência, sobretudo no seu contexto de vida social. Para Souza (2010), em relação à forte tendência mundial, a Educação Social como aliada à Educação Escolar, “a inovação em educação se encontra nos espaços comuns e não nos espaços escolares” (SOUZA, 2010, p. 171). Ainda de acordo com Souza (2010):

A educação social pressupõe uma grande contribuição às demais áreas das ciências sociais e humanas em uma perspectiva de resgatar as potencialidades das pessoas, retroalimentando a própria sociedade numa visão mais ampla de educação, conhecimento e ciência (SOUZA, 2010, p. 207).

A excelência no ensino-aprendizado é tema discutido e debatido em todas as partes do mundo e sob as mais diversas opiniões e conceitos. De acordo com Padilha (2004), para potencializar a educação e buscar a qualidade torna-se essencial valorizar os ciclos e as áreas do conhecimento, procurando

[...] entender as dimensões do conhecimento, sempre contextualizando em relação aos saberes e aprenderes de cada pessoa, conforme os seus diferentes ritmos, que por sua vez, não são predeterminados, mas historicamente e processualmente construído (PADILHA, 2004, p. 106).

Brooke (2012, p. 154) mostra como a Comissão Nacional para a Excelência em Educação (EUA, 1983) diz que “excelência”, no nível do aprendiz individual, significa atuar no limite de sua própria capacidade, em modos que testam e expandem seus limites pessoais, na escola e no trabalho. De acordo com Brooke (2012), a Comissão afirma também que a excelência é uma característica de escolas que estabelecem altas expectativas e objetivos para todos os seus alunos, e então tentam, de todas as formas possíveis, ajudar os discentes a atingi-los.

As questões tratadas pelo PNE/2014-2024 - como as condições de funcionamento das escolas, a formação dos professores e o investimento no profissional da educação, juntamente com o investimento no material didático e na alimentação escolar e a importância da participação da família -, são apontadas como necessidades a serem atendidas para a melhoria no oferecimento da educação que promete igualdade e equidade, pontos essenciais para a formação de uma sociedade justa e humanitária (BRASIL, 2014).

Reconhecendo-se conhecedor das necessidades de melhoria no oferecimento de qualidade na última etapa da educação básica das escolas públicas, o governo federal implementou o Programa Ensino Médio Inovador como apoio às escolas dos Estados e do Distrito federal e em parceria com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, os Institutos Federais e o Sistema S, visando promover impactos e transformações como: Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; Oferta

de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis.

Para Dourado (2005, p. 04):

O desempenho dos estudantes brasileiros aferido por meio dos exames de avaliação do Ministério da Educação demonstra que a aprendizagem dos alunos ainda está abaixo de padrões adequados. Esse baixo desempenho dos alunos possui várias causas internas e externas à escola. Nesse cenário, aliado às questões sociais e econômicas, estruturais em um país continental como o Brasil, é necessário ressaltar os processos de organização e de gestão pedagógicas que interferem na produção do fracasso escolar, tais como: deficiência do processo ensino-aprendizagem, estrutura inadequada de parte dos sistemas educacionais para dar conta do aumento de demanda dos últimos anos, carência de professores qualificados, especialmente no Ensino Médio, oferta de recursos pedagógicos e bibliotecas adequadas aos processos formativos emancipatórios (DOURADO, 2005, p. 4).

Dizendo-se em busca de soluções para as deficiências apresentadas no oferecimento do processo de educação do Ensino Médio, foi publicada no 23 de setembro de 2016, a Medida Provisória nº 746, que traz a reformulação do Ensino Médio (BRASIL, 2016). A Exposição de Motivos que acompanha a Medida Provisória nº 746/2016 afirma que a reformulação se faz necessária porque “há um descompasso entre a legislação para o ensino médio e os jovens formados nesse nível de ensino” (BRASIL, 2016, p. 11), devido a um currículo extenso, superficial e fragmentado. Ainda de acordo com tal medida, o ensino médio vem apresentando, desde 1994, uma redução na proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que é urgente a necessidade de atender a crescente população jovem do país com o oferecimento de uma educação de boa qualidade (BRASIL, 2016). Com a justificativa de estar baseada nos quatro pilares de Delors (2004)⁴: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, a EM 00084/2016 afirma que o aprofundamento nas áreas do conhecimento proposto pela MP nº 746/2016 estaria alinhado às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) (BRASIL, 2016).

⁴ Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO coordenado por Jacques Delors publicado com o título: "Educação: Um Tesouro a Descobrir", de 2004.

O Ministério de Estado da Educação, considerando o artigo 87, inciso II da Constituição Federal e a Lei nº 9.394/1996, considerando a necessidade de promover ações para melhorar a oferta do ensino médio e visando a universalização do acesso e permanência do jovem de 15 a 17 anos na última etapa da educação básica, e visando também atender as metas 3, 6, 7 e 19 do PNE (2014-2024) resolve, através da Portaria nº 1.145/2016 instituir o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, para apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal (BRASIL, 1988; 1996; 2014; 2016).

A proposta tem por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, abrangendo não só os aspectos cognitivos quanto aos aspectos sócio emocionais, observando os pilares do aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

O Programa é sustentado por recursos transferidos do MEC para as Secretarias Estaduais de Educação e as escolas indicadas pela SEE/MG para participar do programa devem atender um mínimo de 350 (trezentos e cinquenta) matrículas integrais de ensino médio após um ano de migração de todas as séries ou 120 (cento e vinte) alunos de primeiro ano do ensino médio, conforme dados oficiais do Censo Escolar. Além disso, a escola deve apresentar redução da média de abandono e reprovação cumulativamente, conforme dados oficiais do Censo Escolar, de forma que no primeiro ano do Programa, reduzir 3,5 pontos percentuais; no segundo ano do Programa, reduzir 3,5 pontos percentuais; e, no terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5 pontos percentuais.

A orientação do MEC é que a escola seja avaliada pela SEE/MG anualmente na data de divulgação dos resultados de matrícula e de taxas de rendimento do Censo Escolar. Prevê-se que visitas *in loco* para verificação da adequação da escola às exigências do programa sejam realizadas por equipes enviadas pelo MEC. Pelos critérios do Ministério da Educação (MEC), a taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deverá ser de, no mínimo, 75% dos alunos de ensino médio matriculados e desempenho no ENEM de 15 pontos acima da média geral do estado ou distrito federal, para as escolas inauguradas e sem matrículas até o início da vigência do Programa, 15 pontos acima da média da escola, para as instituições de ensino com as matrículas já estabelecidas até o início da vigência do Programa.

A média no ENEM das escolas será calculada considerando a média simples das quatro provas objetivas de Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias.

Ficará a critério do MEC a criação de indicadores de desempenho adicionais, para serem aplicados às mesmas consequências de avaliação e desligamento previstas na Portaria. Os indicadores de desempenho e suas respectivas regras deverão ser divulgados previamente junto à SEE/MG. Os critérios da Avaliação de Desempenho elencados serão aferidos ao final do terceiro ano de implantação do Programa. Ainda de acordo com os critérios divulgados pelo MEC, as escolas das SEE participantes que não cumprirem o disposto nesta Portaria poderão ser desligadas do Programa e não serão substituídas por outras escolas da rede de ensino.

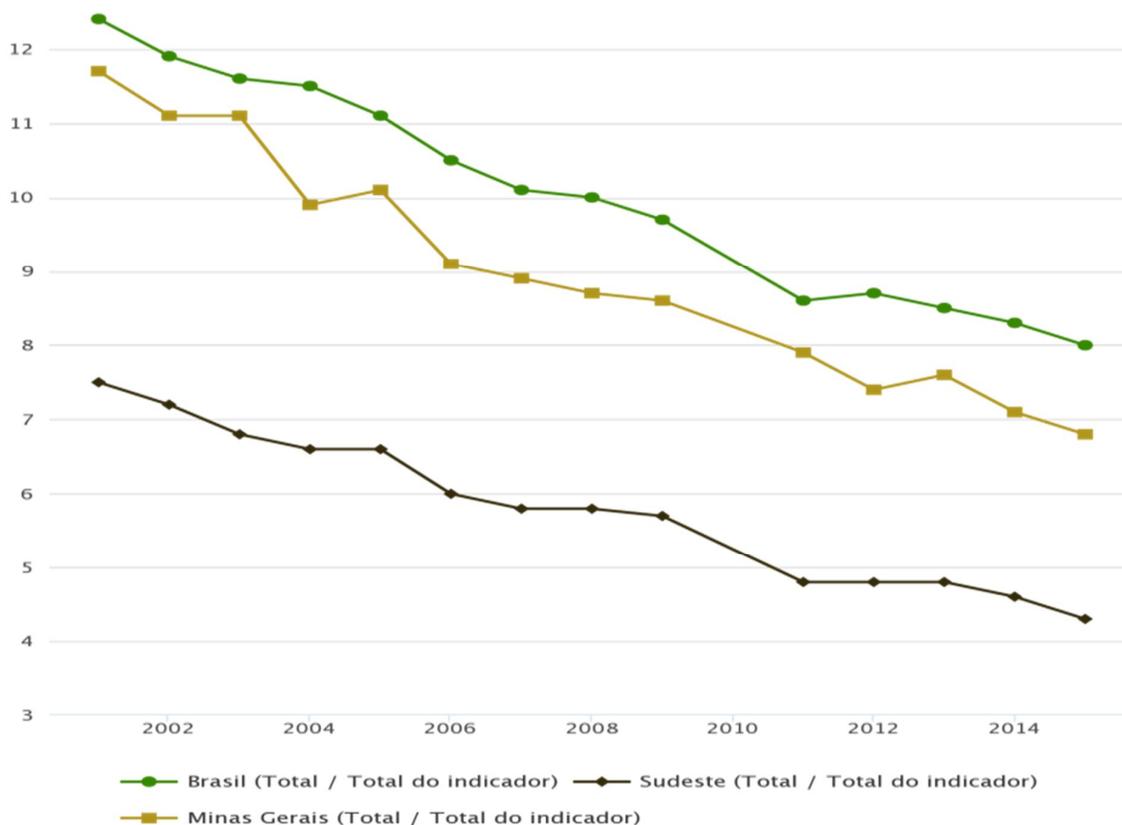
A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

1.2 CONTEXTO DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DE DADOS E ESTATÍSTICAS

De acordo com os dados do Censo (IBGE, 2011), a população mineira é composta por 19.597.330 habitantes. A faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos, considerada jovem, é de 26,3% da população total do estado e corresponde a 5.157.460 habitantes. Deste total considerado, 2.563.748 (13,1%) são mulheres e 2.593.712 (13,2%) representam os homens.

A relação da população jovem do Brasil com a educação pode ser analisada mediante os dados fornecidos pelo Censo Escolar. O gráfico 2 mostra a taxa de analfabetismo entre os jovens no país, na região Sudeste e no estado de Minas Gerais, no período compreendido entre os anos de 2002 a 2015.

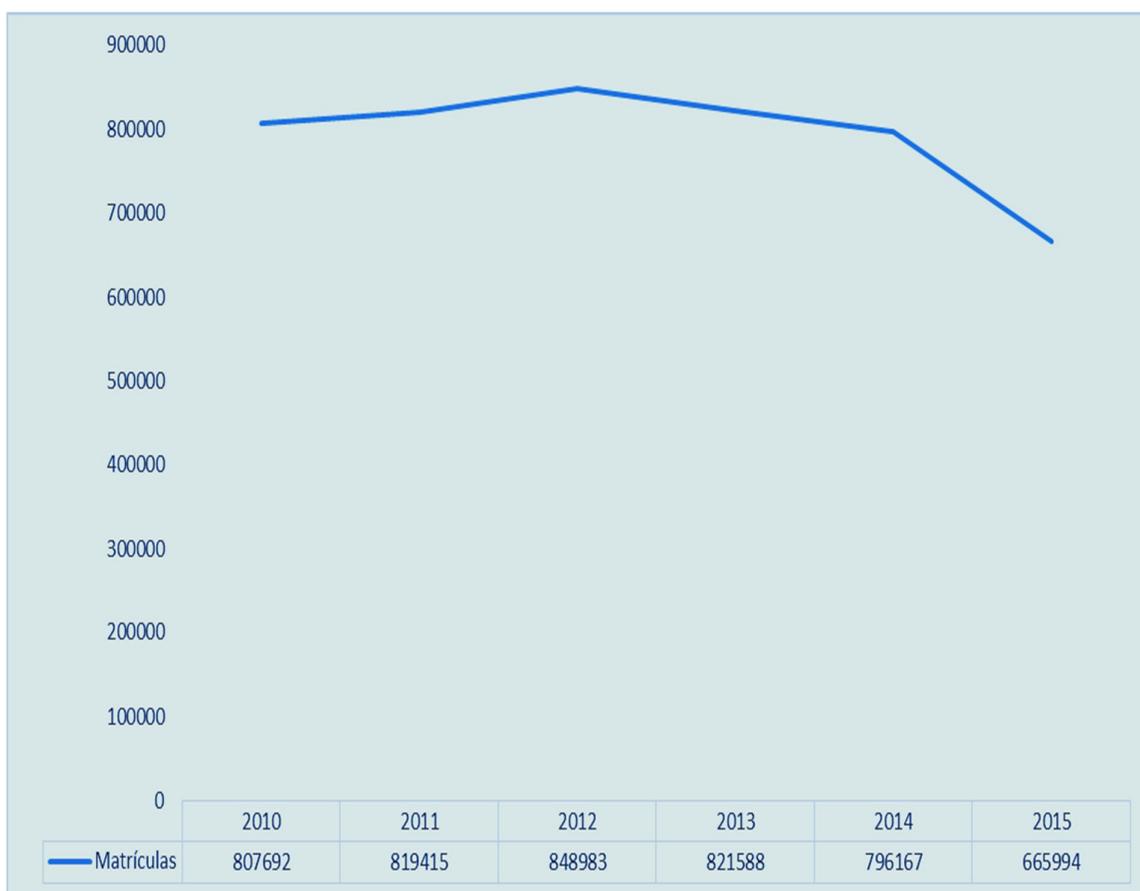
Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo entre jovens (15 a 29 anos), Brasil, Sudeste e Minas Gerais



Fonte: PNAD, 2014 (IBGE, 2015).

O estado de Minas Gerais apresenta em 2014 uma taxa de analfabetismo entre a população de 15 a 29 anos correspondente a 6,8 pontos percentuais, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD (2014). A mesma taxa é apresentada pelo Censo Escolar para o ano de 2016 (INEP, 2017).

Outro dado importante para ser observado é o número matrículas efetuadas no Ensino Médio no Estado de Minas Gerais. O Gráfico 3 mostra a movimentação do número de jovens matriculados no período de 2010 a 2015, de acordo com o Censo Escolar (2016).

Gráfico 3 - Matrículas. Ensino Médio Regular em Minas Gerais – 2010 a 2015

Fonte: INEP - Censo Escolar, 2016 (INEP, 2017).

O ano de 2015 foi marcado por uma queda no número de alunos matriculados no Ensino Médio Regular. O decréscimo iniciou a partir do ano de 2013 e acentuou no ano de 2015, de acordo com os dados do Censo Escolar (2015). O Estado obteve seu melhor resultado no ano de 2012, mas nos anos seguintes apresentou decréscimos, chegando a uma queda superior a 182.000 matrículas.

Uma observação do Censo Escolar-2015 é a de que o aumento no número de alunos com baixa idade matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) possa indicar que a etapa esteja recebendo alunos provenientes do ensino regular. Pode ser essa a justificativa para a queda no número de matrículas apresentada nos últimos anos, conforme dados apresentados no gráfico 3.

De acordo com os dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), o Ensino Médio Regular Diurno e Noturno, no ano de 2015, foi oferecido em um total de 2.242 escolas mineiras, para 650.448 alunos matriculados, sendo

458.471 matrículas no turno da manhã, 89.165 no turno da tarde e 102.812 no turno da noite (MINAS GERAIS, 2016a).

As informações do Cadastro Escolar da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais são de que o número de escolas mineiras que ofertam o ensino médio, assim como no Brasil, também mostrou um crescimento. Em 2014 o número de escolas era correspondente a 2.221, passando para 2.242 em 2015 e atingindo o número de 2.326 escolas no ano de 2016.

Em se tratando de números de rendimentos no Ensino Médio, Minas não conseguiu produzir dados melhores que a média nacional, conforme se observa na tabela 4.

Tabela 4 – Percentuais do rendimento do Ensino Médio - Escolas Públicas de Minas Gerais – 2010 a 2016

Ano	Reprovação (%)	Abandono (%)	Aprovação (%)	Total de matrículas
2010	14,3	9,7	76,0	742.760
2011	13,6	10,0	76,4	751.736
2012	13,2	10,0	76,8	744.710
2013	10,4	9,2	80,4	717.425
2014	12,0	8,4	79,7	697.729
2015	13,1	7,2	79,7	689.880
2016	13,7	6,8	79,5	704.895

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

A soma dos dados do insucesso, que aqui se refere a reprovação, abandono e conseqüente desempenho não satisfatório, alusiva ao ano de 2010 representa 24 pontos percentuais, num total de 178.048 jovens mineiros sujeitos a serem os mesmos que irão repetir o ano escolar em 2011 ou a abandonarem a escola. Praticamente, o mesmo percentual se repetiu nos dois anos seguintes.

O ano de 2013 apresentou um aumento significativo para a melhoria do rendimento no estado. O percentual representante deste insucesso escolar caiu 4,4 pontos em relação ao ano de 2011 e o resultado da aprovação superou a casa dos 80%. No ano seguinte, a diferença apresentada não se manteve e o número deste desempenho não satisfatório voltou a crescer, a oscilação ficou em 0,8% nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Nota-se também, no período 2010-2016, uma diminuição nos números de matriculados no ensino médio. A análise da tabela revela que a queda nos números de alunos atendidos chegou a quase 62 mil na comparação dos anos de 2011 e 2014, o primeiro com o maior número de acesso, o segundo, o de menor.

A Tabela 5 apresenta o percentual de alunos que foram reprovados nas três séries que compõem o ensino médio nas escolas públicas de Minas Gerais no período compreendido entre os anos 2010 e 2016, com base nas informações fornecidas pelo Censo Escolar 2010-2016.

Tabela 5 - Percentuais da Reprovação ano/série no Ensino Médio - Escolas Públicas de Minas Gerais – 2010 a 2016

Reprovação	1ºano (%)	2ºano (%)	3ºano (%)	Total
2010	19,1	11,5	9,5	105.895
2011	18,8	10,9	8,2	102.225
2012	17,9	11,1	8,3	98.392
2013	14,8	8,0	6,5	74.342
2014	16,6	10,0	7,7	83.654
2015	17,9	10,8	8,2	90.636
2016	19,3	10,7	7,7	96.268

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Os dados apontam para uma diferença bastante considerável entre os números apresentados, no período dos sete anos recortados, representando as reprovações no 1º ano, no 2º ano e no 3º ano com destaque para os resultados insatisfatórios do 1º ano que chegam a superar a soma dos outros dois. Nos períodos em que essas somas não são inferiores que o resultado isolado do 1º ano, a diferença a maior não atinge dois pontos percentuais, como nos anos de 2010 e 2012 com diferenças de 1,9% e 1,5%, respectivamente.

A informação que complementa a suspeita desta pesquisa, numa visão quantitativa, é confirmada pelos dados mostrados na tabela 06, considerando que, mesmo sendo esta pesquisa voltada para os excessivos números de reprovações ocorridas no 1º ano do ensino médio, não podemos deixar de investigar se grande parte dos alunos que deixam de frequentar a escola, já o fazem por se sentirem reprovados.

Tabela 6 - Percentuais do Abandono ano/série no Ensino Médio - Escolas Públicas de Minas Gerais – 2010 a 2016

Abandono	1ºano (%)	2ºano (%)	3ºano (%)	Total
2010	11,8	9,1	7,0	72.153
2011	13,0	8,7	6,4	74.839
2012	13,2	8,9	6,2	74.385
2013	12,4	8,0	5,9	66.156
2014	9,9	9,0	5,4	58.276
2015	8,6	7,1	5,0	49.588
2016	8,5	6,6	4,2	48.080

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Os dados coletados revelam os percentuais relativos ao abandono escolar no ensino médio, onde, novamente, o 1º ano é a série mais atingida. Ao depararmos com tais dados, fica mais claro o entendimento do quanto está comprometido o alcance do sucesso no processo do ensino-aprendizagem no 1º ano do ensino médio e, conseqüentemente, as altas chances que o jovem evadido tem de não mais retornar para a escola. Tais observações vêm para reforçar as evidências desta pesquisa. Resta descobrir o porquê do fato, efetivamente ocorrer.

Como consequência dos percentuais que configuram o insucesso escolar, apresentados pelas Tabelas 5 e 6, é possível notar, na composição da Tabela 7 os percentuais referentes às aprovações nas três séries do ensino médio, no mesmo período usado pelo recorte anterior, o quanto os resultados da aprovação relativos ao 1º ano do ensino médio foram prejudicados.

Tabela 7 - Percentuais da Aprovação ano/série no Ensino Médio - Escolas Públicas de Minas Gerais – 2010 a 2016

Aprovação	1ºano (%)	2ºano (%)	3ºano (%)	Total
2010	69,1	79,4	83,5	564.714
2011	68,2	80,4	85,4	574.674
2012	68,9	80,0	85,5	571.935
2013	72,8	84,0	87,6	576.931
2014	73,5	81,0	86,9	555.802
2015	73,5	82,1	86,8	549.659
2016	72,2	82,7	88,1	560.550

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Em uma breve comparação dos rendimentos das escolas públicas de Minas, observa-se no desempenho registrado pelo Censo Escolar dos alunos de 1º ano do ensino médio, no período de 2010 a 2012, taxas de insucesso superiores a 30 pontos percentuais e, ainda que se considere a melhora apresentada no período compreendido entre os anos de 2013 a 2016, o melhor que se conseguiu para essa primeira etapa nos três últimos anos da educação básica, foram, por duas vezes, 73,5 pontos percentuais, não atingindo nem por uma vez a casa dos 80 pontos percentuais. A barreira dos 30 pontos percentuais passa a ser quebrada somente a partir do ano de 2013, quando os dados apresentam aprovações superiores a 72 pontos percentuais, mostrando, assim, um avanço no aproveitamento escolar dos alunos como resultado do processo ensino-aprendizagem até o ano de 2016, porém muito aquém do que se possa considerar como satisfatório ou mais admissível.

A Tabela 8 apresenta os resultados em percentuais das reprovações ocorridas nos três anos de Ensino Médio nas escolas públicas de Minas Gerais, no período de 2010 a 2016.

Tabela 8 - Percentuais da Reprovação no Ensino Médio por ano/série Escolas Públicas – Brasil/Minas Gerais – 2015

Reprovação	Brasil (%)	Minas Gerais (%)
1º ano	17,7	17,9
2º ano	10,9	10,8
3º ano	6,5	8,2

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Comparando os dados referentes aos rendimentos do ensino médio nas escolas públicas do Brasil e do estado de Minas, dos dois últimos anos, de acordo com o Censo Escolar, podemos observar que, de acordo com a tabela 8, os percentuais que representam os resultados da reprovação no Brasil e em Minas Gerais, no ano de 2015, são praticamente os mesmos valores, a exceção do terceiro ano em que os mineiros tiveram 1,7 pontos percentuais a mais de reprovação que a média nacional.

A Tabela 9 mostra percentuais da reprovação nos três anos do Ensino Médio no ano de 2016.

Tabela 9 - Percentuais da Reprovação no Ensino Médio por ano/série Escolas Públicas- Brasil/Minas Gerais – 2016

Reprovação	Brasil (%)	Minas Gerais (%)
1º ano	18,4	19,3
2º ano	11,7	10,7
3º ano	6,7	7,7

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Os percentuais dos resultados da reprovação no Brasil e no estado de Minas Gerais, nos três anos do Ensino Médio no ano de 2016, se apresentaram bem próximos. Apesar dessa aproximação de dados, os resultados apresentados pelo estado de Minas Gerais se mostraram maiores no 1º ano e no 3º ano se comparados com os nacionais. O percentual do 2º ano é o único em que o estado de Minas Gerais se mostra um pouco maior que a média nacional. Comparando os resultados do próprio estado, Minas Gerais também apresenta uma melhora no resultado do 3º ano de 2016 sobre o ano de 2015, com uma redução na taxa de reprovação, verificados na comparação dos dados das tabelas 08 e 09.

Os percentuais nacionais da reprovação alcançados pelos resultados dos alunos do 3ºano nos anos de 2015 e 2016, praticamente, não apresentaram diferenças entre si. Em relação aos resultados apresentados pelo país e pelo estado de Minas Gerais, em 2016, os percentuais também apresentaram diferença pequena e o estado de Minas Gerais mostrou reprovar mais, proporcionalmente, mesmo apresentando uma diminuição percentual no número de reprovações em relação ao ano de 2015.

Ainda analisando as tabelas 8 e 9 e os dados apresentados por ambas, faz-se importante observar que as considerações feitas em relação aos dois anos finais (2º ano e 3º ano) do ensino médio são relevantes por mostrarem os altos índices de reprovação dos mesmos. Porém, nada se torna mais relevante diante das informações trazidas pelas duas tabelas do que os índices de reprovação relacionados ao 1º ano do ensino médio. Afinal, os dados mostram que no Brasil, aproximadamente, a cada 100 alunos que se matriculam no 1º ano, 18 são reprovados, chegando a quase 20 a cada 100 o número de reprovações para os jovens mineiros, em 2016.

O fator abandono apontado nos dados relacionados aos resultados dos estudantes do Ensino Médio é mais acentuado no Brasil que em Minas e essa observação pode ser vista no ano de 2015 como também no ano de 2016, conforme Tabelas 10 e 11.

Tabela 10 - Percentuais do Abandono no Ensino Médio por série - Escolas Públicas Brasil/Minas -2015

Abandono	Brasil (%)	Minas Gerais (%)
1º ano	9,8	8,6
2º ano	7,2	7,1
3º ano	5,4	5,0

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Tabela 11 - Percentuais do Abandono no Ensino Médio por série - Escolas Públicas Brasil/Minas – 2016

Abandono	Brasil (%)	Minas Gerais (%)
1º ano	9,7	8,5
2º ano	7,0	6,6
3º ano	5,0	4,2

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Em consequência das alterações ocorridas nos percentuais referentes aos índices de abandono no 1ºano e no 2ºano, a taxa de aprovação em Minas apresentou pequeno crescimento positivo na comparação com o Brasil nos anos de 2015 e 2016, apesar dos índices de reprovação não terem colaborado para uma maior melhoria desses dados.

Os resultados apresentados também mostram queda nos percentuais da aprovação, tanto em Minas Gerais como no Brasil, de um ano para o outro, de acordo com as Tabelas 12 e 13. Os números mostram a regressão do processo no engajamento escolar para a universalização da educação básica. Esses dados denunciam também que o Brasil faz um trabalho aquém do necessário para colocar, manter e promover os seus jovens na escola.

Tabela 12 - Percentuais da Aprovação no Ensino Médio por série - Escolas Públicas - Brasil/Minas – 2015

Aprovação	Brasil (%)	Minas Gerais (%)
1º ano	72,5	73,5
2º ano	81,9	82,1
3º ano	88,1	86,8

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Tabela 13 - Percentuais da Aprovação no Ensino Médio por série - Escolas Públicas - Brasil/Minas – 2016

Aprovação	Brasil	Minas Gerais
1º ano	71,9	72,2
2º ano	81,3	82,7
3º ano	88,3	88,1

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Ainda com base nas informações fornecidas pelo INEP (2016), o estado de Minas Gerais apresentou um índice de 13,7% de reprovação para as três séries do Ensino Médio nos levantamentos do Censo Escolar (2016) que, se somados aos 6,8% de abandono totalizam 144.503 estudantes vítimas do insucesso nestes quesitos escolares, tendo, do outro lado, 560.392 aprovados no mesmo ano, valor correspondente a 79,5% do total de matriculados no EM última etapa da educação básica.

Interessante ressaltar que os dados do Censo Escolar revelam que nos anos de 2013, 2014 e 2015, a taxa de reprovação e abandono dos estudantes mineiros se mostrou com pequena ou quase nenhuma variação, entre 19,6% e 20,4%, uma variação que atingiu o máximo de 0,8 pontos percentuais, e em consequência, o índice de aprovados também permaneceu fixado na casa dos 80%, de acordo com os dados apresentados na Tabela 14.

Tabela 14 - Percentuais do Rendimento do Ensino Médio – Escolas Públicas Minas Gerais 2013 a 2016

Ensino Médio Geral	2013 (%)	2014 (%)	2015 (%)	2016 (%)
Reprovação	10,4	12,0	13,1	13,7
Abandono	9,2	8,4	7,2	6,8
Aprovação	80,4	79,6	79,7	79,5
Total de Matriculados	717.425	697.729	689.880	704.895

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Tabela 15 - Percentuais do Rendimento do Ensino Médio – Escolas Públicas Brasil 2013 a 2016

Ensino Médio Geral	2013 (%)	2014 (%)	2015 (%)	2016 (%)
Reprovação	12,8	13,2	12,5	13,0
Abandono	9,2	8,6	7,8	7,5
Aprovação	78,0	78,2	79,7	79,5
Total de Matriculados	7.132.504	7.132.595	6.940.738	6.589.212

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Ainda de acordo com a tabela 14 e os dados da tabela 15, no recorte feito dos resultados do rendimento da educação dos anos 2013 a 2016, observa-se que os números referentes à reprovação e ao abandono dos alunos das escolas públicas do Ensino Médio no estado de Minas Gerais (tabela 14) estiveram sempre altos, proporcionalmente tão altos quanto os números nacionais (Tabela 15).

Numa comparação um pouco mais precisa sobre a proporção dos resultados dos rendimentos entre a unidade federativa e a própria federação, observa-se que, no período recortado, ao somar reprovação e abandono, a diferença de 2,4 pontos percentuais que o estado de Minas apresentou em 2013 de vantagem em relação ao resultado do país, cai para 1,4 pontos percentuais em 2014 e se iguala nos dois anos seguintes com uma representatividade proporcional de 20,3% em 2015 e 20,5% em 2016 para estado e nação.

Na verdade, não existe nenhuma vantagem mineira diante de uma taxa de insucesso (reprovação + abandono) escolar próxima de 20 pontos percentuais, ainda é preciso ressaltar que as taxas em Minas crescem, no período de três anos, em 0,9 por cento, enquanto os índices nacionais apresentam queda de 1,5 pontos percentuais no mesmo período.

Em outro recorte, apresentado na tabela 16, constata-se também, que esse resultado de insucesso já era registrado em anos anteriores. Tomando como ponto de observação os dados percentuais do período 2010/2012, podemos observar que as somas dos índices de reprovação e abandono, tanto da unidade da federação quanto da nação são bem parecidas e todas elas superiores a 30%.

Tabela 16 - Percentuais da reprovação e do Abandono e suas somas no 1º ano do Ensino Médio - Escolas Públicas – Minas Gerais/Brasil – 2010 a 2012

1ºano do Ensino Médio		Brasil (%)	Minas Gerais (%)
2010	Reprovação	18,1	19,1
	Abandono	13,8	11,8
	Soma	31,9	30,9
2011	Reprovação	19,0	18,8
	Abandono	13,2	13,0
	Soma	32,2	31,8
2012	Reprovação	17,7	17,9
	Abandono	13,0	13,2
	Soma	30,7	31,1

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Justificada pelos constantes resultados insatisfatórios mostrados pelos índices de insucesso no desempenho dos alunos do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Minas Gerais e na tentativa de fazer diferente, em outubro de 2012, a SEE/MG deliberou várias alterações no oferecimento do ensino médio no estado apresentadas pela Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012). As mudanças tinham a pretensão de provocar a redução do número de reprovações na Educação Básica, assegurar a transição do aluno do ensino fundamental para o ensino médio e implementar um novo projeto para transformar o Ensino Médio mais atraente para o jovem estudante.

O artigo 34 da Resolução nº 2.197/ 2012 ditava que a transição do aluno proveniente do 9º ano do ensino fundamental para o 1º ano do ensino médio deveria estar assegurada de forma harmoniosa, com ênfase no aprofundamento dos Componentes Curriculares dos anos finais do fundamental e a inserção dos novos provenientes do ensino médio (MINAS GERAIS, 2012).

No artigo 36, a resolução nº 2.197/2012 implementou o Projeto Reinventado o Ensino Médio (REM), uma política de atendimento diferenciado que trazia como

ação principal o aumento da carga horária, com um currículo mais integrado com o mercado de trabalho (MINAS GERAIS, 2012). Em 2012, o projeto foi implantado como piloto em 11 escolas da capital. A partir de 2013, foi ampliado para outras 122 escolas da rede estadual em todas as regiões do estado e, em 2014, chegou às 2.164 escolas de ensino médio do Estado. No quadro do REM constavam as disciplinas empreendedorismo e gestão, tecnologia da informação, meio ambiente e recursos naturais, comunicação aplicada e turismo.

Art. 36 - O currículo das Escolas participantes do Projeto Reinventando o Ensino Médio terá carga horária de 3.000 (três mil) horas, Conteúdos Interdisciplinares Aplicados e Conteúdos Práticos e incluirá, no turno diurno, o sexto horário (MINAS GERAIS, 2012, p.06).

A nova proposta de ensino desenvolvida na gestão do governador Antônio Anastasia (2010-2014) apresentou como principal objetivo uma formação adequada aos tempos contemporâneos, que almejava aumentar as taxas de desempenho escolar e que despertasse no jovem a vontade de aprender.

No ano seguinte, 2015, após o início da gestão do novo governo do estado, uma nova Resolução da SEEMG nº 2.742, de 22 de janeiro de 2015, determinou a suspensão de todas as mudanças e o retorno do ensino médio para seu molde tradicional. A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais estabeleceu que o Ensino Médio voltasse com a sua carga horária anual de 833 horas e 20 minutos e carga horária total de 2.500 horas (MINAS GERAIS, 2015).

A diferença apresentada no novo cenário era de um Ensino Médio com Componentes Curriculares obrigatórios organizados em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais (MINAS GERAIS, 2015).

A Resolução nº 2.742/2015 modificou a estrutura curricular do ensino médio, mas não revogou a Resolução nº 2.197/2012 e as orientações para a aplicabilidade nas escolas de educação básica. De acordo com o estabelecido pela Resolução nº 2.197/2012, as ações devem ser cumpridas para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos e a regularidade de sua vida escolar. Os procedimentos estão estabelecidos no Título V, dos artigos 69 aos 81, com atenção especial para os artigos 74 e 75. De acordo com os dispositivos apresentados pelo Título V, o resultado final do desempenho do aluno deve ser uma decisão coletiva. O processo

da avaliação da aprendizagem nos termos do Art. 69 da Resolução nº 2.197/2012 precisa ser realizada pelos professores “em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola” (MINAS GERAIS, 2012, p.14). Esse procedimento coletivo, ocorrido ao longo do ano, deve, principalmente, no encerramento do ano letivo, ao analisar o resultado final do desempenho do aluno, merecer atenção especial, de vez que a Equipe da Escola vai decidir pela continuidade de seu percurso escolar, com ou sem interrupção nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Pelas orientações do documento, não se deve admitir que um único professor seja responsável pela definição da vida escolar do aluno após todo um ano de trabalho pedagógico, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. É preciso que o desempenho escolar de cada aluno seja analisado coletivamente, avaliando as capacidades e habilidades básicas por ele desenvolvidas como um todo para então, com foco no princípio da continuidade de seu percurso, decidir pelo resultado final de seu ano escolar (MINAS GERAIS, 2012).

Quadro 1 - Título V: A Avaliação da Aprendizagem

Título V	A Avaliação da Aprendizagem
Artigo 74	A progressão parcial, que deverá ocorrer a partir do 6º ano do ensino fundamental, deste para o ensino médio e no ensino médio, é o procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos, no ano letivo seguinte, naqueles aspectos dos Componentes Curriculares nos quais necessita, ainda, consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas.
Artigo 75	Poderá beneficiar-se da progressão parcial, em até 3 (três) Componentes Curriculares, o aluno que não tiver consolidado as competências básicas exigidas e que apresentar dificuldades a serem resolvidas no ano subsequente. § 1º O aluno em progressão parcial no 9º ano do Ensino Fundamental tem sua matrícula garantida no 1º ano do Ensino Médio nas Escolas da Rede Pública Estadual, onde deve realizar os estudos necessários à superação das deficiências de aprendizagens evidenciadas no (s) tema (s) ou tópico (s) no (s) respectivo (s) componente (s) curricular (es). (RES / MG 2.197/ 2012)

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados da Resolução nº 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012).

A SEE/MG desenvolve políticas públicas voltadas para combater as altas taxas de abandono e reprovação em acordo com as situações que os indicadores educacionais mostram os resultados da aprovação, o abandono e a reprovação e revelam o alto índice das reprovações no ensino médio das escolas do Estado de Minas Gerais. Mediante a proposta do MEC para a implementação do tempo integral

nas escolas de ensino médio, Minas apresentou um número de 44 (quarenta e quatro) escolas para iniciar o Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI).

A avaliação de redes de ensino é responsabilidade do Estado, mesmo que a realização seja feita pela União. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, a avaliação é de incumbência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que repassa os resultados no campo da Língua Portuguesa e da Matemática ao IDEB, que mede a qualidade de cada escola e rede, com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. (BRASIL, 2012).

1.3 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM UBÁ - MG

A cidade de Ubá, localizada na Zona da Mata Mineira, tem população estimada pelo IBGE-2017 em 113.300 habitantes. A população ubaense é atendida por um total de 95 escolas, sendo 45 municipais, 20 estaduais e 30 da rede privada, de acordo com as informações dadas pelo Serviço de Documentação e Informações Educacionais (SEDINE) da Superintendência Regional de Ensino (SRE)-Ubá.

Ainda de acordo com as informações do SEDINE-SRE-Ubá, o oferecimento do ensino médio presencial na cidade de Ubá é feito por meio de 15 escolas entre públicas estaduais e privadas. O Ensino Médio é oferecido pelo município apenas na modalidade EJA e a modalidade não presencial é oferecida pelo estado pelo Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) Professor José Carneiro de Castro.

As escolas que fazem o oferecimento da modalidade Ensino Médio regular presencial estão apresentadas no quadro 2, de acordo com Censo Escolar 2016, pela localização, tipo de rede, Nível Sócio Econômico (NSE) e rendimento (reprovação, abandono e aprovação).

Quadro 2 - Escolas de Ensino Médio Regular na cidade de Ubá e suas principais características

NOME	REDE	LOCAL	NSE		REPROVAÇÃO		ABANDONO		APROVAÇÃO	
			Nº	Classe	%	Nº	%	Nº	%	Nº
C. S. Cor. de Maria	Priv.	Centro	6,97	Alto	4,56	4	0	0	95,44	84
Cel. T. Ervilha	EE	Bairro	4,42	Médio Baixo	11,10	4	14,8	5	74,10	23
Dep. C. P. Filho	EE	Bairro	5,06	Médio	28,10	120	0,24	2	71,66	304
Dr. Levindo Coelho	EE	Bairro	4,9	Médio	18,16	54	0,99	3	80,85	237
E. Wever	EE	Rural	4,75	Médio	21,68	18	0	0	78,32	64
Gov. Valadares	EE	Bairro	4,84	Médio	10,60	6	4,30	3	85,10	42
Instituto de Aplicação	Priv.	Centro	6,85	Alto	5,38	4	0	0	94,62	57
Los. Ubá	Priv.	Centro	6,93	Alto	0,58	2	0	0	99,42	240
Padre Joãozinho	EE	Bairro	4,74	Médio	10,93	20	13,08	24	75,99	139
Pilar	Priv.	Bairro	-	-	0	0	0	0	100	24
Raiz	Priv.	Bairro	6,79	Alto	5,29	4	0	0	94,71	56
R. Soares	EE	Centro	5,24	Médio	22,48	192	13,3	114	64,22	546
São José	EE	Bairro	4,93	Médio	4,33	7	2,79	5	92,88	139
Sen. Levindo Coelho	EE	Centro	5,47	Médio Alto	15,45	184	9,30	111	75,25	892
SESI	Priv.	Bairro	-	-	8,35	9	0	0	91,65	90

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

A Escola Estadual Senador Levindo Coelho está entre as escolas da rede estadual de Ubá. A EESLC localiza-se em área central da cidade e, entre todas do município, a única exclusiva de ensino médio, como também, a maior delas. O nível sócio econômico de seus alunos está abaixo daqueles das escolas privadas, porém, apresenta-se o mais elevado entre as escolas da rede pública, a única com a classificação “Médio-Alto”. O índice de reprovação que a EESLC apresenta poderia não ser considerado alto para Ubá, se comparado aos índices que as outras escolas, também da rede estadual ubaense de ensino, apresentam. Até mesmo quando se juntam os números da reprovação aos do abandono, o insucesso nestes quesitos apresentado pelos alunos da EESLC ainda é menor que a soma apresentada pelas outras duas maiores escolas estaduais, de estrutura que se aproxima da EESLC e que oferecem o ensino médio na cidade, EE Raul Soares e EE Deputado Carlos Peixoto Filho.

O objetivo principal da apresentação de dados nacionais, estaduais, regionais e municipais, para esta pesquisa, é o de construir um contexto comparativo, para termos a noção de como a EESLC está inserida no universo das escolas que apresentam a mesma modalidade de ensino ofertado por ela.

Nos anos de 2014, 2015 e 2016, de acordo com o Censo Escolar 2016, as escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Ubá, apresentaram resultados crescentes na soma dos índices de reprovação e abandono. Essas somas são representadas pelos percentuais de 23,6%, 25,3% e 26,6% respectivamente, e atestam os altos índices de insucesso, num recorte dos três anos consecutivos, evidenciados pela Tabela 17.

Tabela 17 - Percentuais do Rendimento no Ensino Médio - Escolas Públicas de Ubá - 2014 a 2016

Ensino Médio		Reprovação	Abandono	Aprovação	Total de Matrículas
2014	%	15,6	8,0	76,4	3043
	Nº	474	244	2.325	
2015	%	21,0	4,3	74,7	3.121
	Nº	655	135	2.331	
2016	%	18,4	8,2	73,4	3.245
	Nº	597	265	2.383	

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Ainda, com base nos dados da Tabela 17, é pertinente reforçar a observação que, do total de 9.409 jovens matriculados nos três anos recortados, 18,34% deles, 1.726 alunos, foram reprovados e outros 644 jovens, abandonaram a escola.

Diante das constatações dos relevantes números insatisfatórios que expõem as dificuldades de se oferecer um ensino médio que seja marcado pelo progressivo avanço da educação e não pelo seu descompasso, faz-se necessário a análise das taxas que representam os índices do 1º ano do Ensino Médio das escolas públicas de Ubá a partir dos dados fornecidos pelo Censo Escolar 2015 e 2016, apresentados pela tabela 18.

Tabela 18 - Percentuais do Rendimento do 1ºano do Ensino Médio Escolas Públicas de Ubá – 2015 e 2016

Ensino Médio	Reprovação (%)		Abandono (%)		Aprovação (%)	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
1º ano	24,7	23,6	6,3	12,2	69,0	64,2

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Numa análise comparativa dos dados dos rendimentos apresentados na tabela 18, observamos uma queda de 4,8 pontos percentuais na aprovação para os alunos que cursaram o 1ºano do Ensino Médio nos anos 2015 e 2016 na rede pública de ensino de Ubá. Ou seja, o insucesso cresceu, aproximadamente, 5 pontos percentuais no ano de 2016 em relação ao ano de 2015, considerando apenas os alunos matriculados no 1º ano do ensino médio das escolas públicas. Saliendo que a cidade de Ubá não oferece outro ensino médio presencial público que não seja o ensino médio da rede estadual.

Ainda em observação aos dados da mesma tabela, é possível constatar que o 1,1 ponto percentual de queda no índice de reprovação apresentado de um ano para o outro não foi suficiente para melhoria no cenário do insucesso entre os alunos que cursaram o 1º ano em 2016, pois o abandono, neste mesmo ano, foram 5,9 pontos percentuais superiores ao informado pelo INEP em 2015, um acréscimo de, praticamente, o dobro.

Recortando os resultados apresentados pelas escolas públicas do estado de Minas e da cidade de Ubá, de acordo com os dados coletados pelo INEP nos anos de 2015 e 2016, temos, nas tabelas 19, 20 e 21, números relacionados à reprovação, ao abandono e à aprovação, respectivamente.

Tabela 19 - Percentuais da Reprovação no 1ºano do Ensino Médio Escolas Públicas – Minas/Ubá – 2015 e 2016

Reprovação	Minas Gerais (%)		Ubá (%)	
	2015	2016	2015	2016
1º ano	17,9	19,3	24,7	23,6

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Tabela 20 - Percentuais do Abandono no 1ºano das Escolas Públicas de Ensino Médio Minas/Ubá- 2015 e 2016

Abandono	Minas Gerais (%)		Ubá (%)	
	2015	2016	2015	2016
1º ano	8,6	8,5	6,3	12,2

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

Tabela 21 - Percentuais da aprovação no 1ºano das escolas Públicas de Ensino Médio Minas/Ubá –2015 e 2016

Aprovação	Minas Gerais (%)		Ubá (%)	
	2015	2016	2015	2016
1º ano	73,5	72,2	69,0	64,2

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Censo Escolar (2016) (INEP, 2017).

De acordo com o parecer do MEC, divulgado pelo Censo Escolar, as situações que apresentam índices de abandono acima de 5 pontos indicam a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar e os índices de reprovação acima dos 15 pontos percentuais indicam que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola, isso, sem levar em consideração os problemas gerados pela distorção idade-série

Os índices preocupantes relacionados ao insucesso (reprovação e abandono) dos jovens que cursam o Ensino Médio não pertencem exclusivamente ao Estado de Minas Gerais ou à cidade de Ubá, mas é notório que, apesar da reprovação em Minas apresentar um índice na casa dos quase 18% no ano de 2015 e superior a 19% em 2016, Ubá mostra uma situação ainda mais preocupante com a constatação de que o avanço do insucesso nos estudos de seus jovens que cursam o 1ºano é de, aproximadamente, 36%, com a totalização dos 23,6% atingidos pela reprovação e dos 12,2% do abandono. Em 2015, a soma dos índices da reprovação e da desistência dos alunos do 1ºano do Ensino Médio das escolas públicas da cidade, correspondeu a 31%.

O interesse pelo contexto pesquisado se justifica como referencial para análise do contexto do desempenho escolar apresentado na Escola Estadual Senador Levindo Coelho, cenário principal desta pesquisa.

1.4 O CONTEXTO DO DESEMPENHO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL SENADOR LEVINDO COELHO- EESLC

De acordo com os registros encontrados em documentos no arquivo da secretaria da escola, o capítulo destinado ao histórico da criação do Regimento Escolar (EESLC, 2017a) da Escola Estadual Senador Levindo Coelho relata que a instituição foi criada em 1967 com o objetivo de formar jovens profissionais para exercer o Magistério e em seu primeiro ano de criação funcionou com o nome de “Escola Normal”. A ideia dos fundadores, na maioria amigos da comunidade, era a de que a cidade de Ubá tivesse um Centro Educacional de Formação de Professores, para atender a demanda escolar de jovens que interessavam ingressar no Magistério, lecionando de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental.

A escola, que até então funcionava anexa à Escola Estadual Raul Soares, em 1969 passou a funcionar nas dependências do Colégio Sagrado Coração de Maria, após realização de um convênio firmado entre o Estado e a Sociedade Civil da Educação⁵. Assim, eram mantidos três cursos: Magistério de 1º grau, Técnico de Enfermagem, Colegial (Ensino Médio Geral) e depois, Técnico em Secretariado e também o Adicional em Pré-Escolar. Com a extinção do convênio, a escola passou a funcionar, em prédio alugado⁶.

Em 1998, o Estado, por meio da SRE-Ubá, autorizou o uso do prédio da extinta Escola Estadual José Gonçalves Sollero, para seu funcionamento, sendo construído um novo pavilhão com 10 salas e instalações sanitárias para atender a demanda do ensino médio, e, então, em agosto de 2000, a Escola Estadual “Senador Levindo Coelho” passou a ocupar, em definitivo, sua nova sede na Rua José Pedro Caldeira, nº 390, Centro-Ubá (MG).

A escola está localizada na área central da cidade. Sua sede própria é composta por dois prédios, sendo o primeiro composto por oito salas de aula, uma sala para multimídia, um laboratório de informática, secretaria, sala da direção, supervisão, biblioteca, sala de professores, refeitório, cantina e banheiros. O segundo prédio é composto por nove salas de aula, laboratório de ciências naturais,

⁵ Entidade com personalidade jurídica com registro no cartório Castro Menezes (Rio de Janeiro), sob número de ordem 4042, no livro A, nº 3.

⁶ Prédio localizado à Rua XV de novembro, nº 269, no Centro de Ubá. Em 16 de fevereiro de 1973, pelo decreto 15.264, publicado no Diário Oficial de Minas Gerais, de 17 de fevereiro de 1973, a escola recebe o nome que a configura: Escola Estadual “Senador Levindo Coelho”.

banheiros e um depósito. A escola possui também uma quadra coberta, é toda cercada por muros e a área externa aos prédios é usada para circulação dos alunos e também como estacionamento⁷.

As Figuras 1, 2, 3 e 4 pertencem ao arquivo da escola e registram espaços e momentos da rotina escolar.

Figura 1 - Sala de aula



Fonte: Arquivo EESLC (2018).

Figura 2 - Laboratório de Química



Fonte: Arquivo EESLC (2018).

⁷ Todos os documentos (registros e plantas) originais relacionados ao terreno e às construções são encontrados no Arquivo Patrimonial da EESLC, assim como também, suas cópias, no Arquivo Patrimonial da SRE-Ubá.

Figura 3 - Refeitório e área de convivência



Fonte: Arquivo EESLC (2018).

Figura 4 - Acesso da escola



Fonte: Arquivo EESLC (2018).

No que se refere aos recursos humanos, a instituição tem em torno de 110 profissionais fixos, cerca de 74% são servidores efetivos. A porcentagem aumenta

para 83% quando se trata apenas do corpo docente. A grande parte dos que trabalham por contrato (designação) são os servidores responsáveis pelos serviços gerais como cantineiros, faxineiros e os serviços de pequenos reparos na manutenção predial, cargos para os quais a SEE-MG ainda não oferece concurso público.

Na parte administrativa também, os cargos designados são em substituição a servidores que estão em outras escolas da rede estadual desempenhando função gratificada. No mais, as designações feitas na escola são para atendimento aos afastamentos em licença para tratamento de saúde e afastamento em férias prêmio.

A EESLC não apresenta situações geradoras de conflitos no ambiente escolar que gerem violência ou problemas graves de relacionamento entre os docentes, discentes, funcionários e sociedade em geral. Não está localizada em área de vulnerabilidade social crítica, apesar de receber alunos de variadas classes sociais e oriundos de diversas partes da cidade e cidades vizinhas; tem uma participação familiar considerável, ainda que não satisfatória na vida escolar dos seus alunos, esta participação é observada nas reuniões de pais/responsáveis para tratar dos assuntos relacionados ao rendimento escolar de seus filhos, como também nos eventos promovidos pela escola, como as mostras de ciências, apresentações do grupo de teatro, do cine clube ou o simples costume de visitar a escola, mesmo que seja para conferir se o filho está frequentando as aulas regularmente ou no pronto atendimento aos chamados da direção/ equipe pedagógica.

O desempenho de seus ex-alunos no ingresso em universidades é algo bastante significativo, o que provoca uma grande procura por vagas na escola; os números relativos aos resultados das avaliações sistêmicas Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)/PROEB⁸ e ENEM⁹ chamam a atenção por se sobressaírem em comparação com as outras escolas do entorno. No entanto, a escola apresenta índices de reprovação superiores aos índices nacionais no 1º ano do Ensino Médio nos anos evidenciados pela pesquisa.

A partir do mês de agosto de 2017, a “Senador Levindo” passou a oferecer o Ensino Médio em Tempo Integral. Tal modalidade partiu do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, de acordo com a

⁸ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6336-resultados-do-proeb-estarao-disponiveis-na-internet>. Acesso em: 26 out. 2017.

⁹ Disponível em: <https://enem.inep.gov.br>. Acesso em: 26 out.2017.

Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), do MEC. A mudança implementada pelo Programa visa promover aos jovens de 15 a 17 anos, a formação integral e oportunidades para atingir um desenvolvimento humano e do efetivo exercício da cidadania. As alterações introduzidas no segundo semestre de 2017 para as turmas de 1º ano terão continuidade nos anos seguintes de maneira gradativa. Em 2018, as matrículas para 1º e 2º anos serão para o tempo integral e em 2019, estendidas às turmas de 3ºano, de forma que a escola passe a oferecer no turno diurno apenas a modalidade integral, conservando o ensino regular tradicionalmente oferecido pela escola somente no turno noturno. Turmas de 3ºano em tempo integral poderão ser criadas ainda em 2018, a pedido dos alunos.

No noturno, a escola oferece também o EJA Médio e o Curso Normal Educação Infantil e em 2018 terá, além destes, o Curso Técnico em Libras.

1.4.1 Os Tempos Escolares

Dentro das modalidades de ensino oferecidas na EESLC, o ano de 2018 está composto com a oferta de Ensino Médio Regular nos três turnos. O turno matutino atende a cinco turmas e 3º ano, o turno vespertino atende a uma turma de 2º ano e duas turmas de 3º ano e o turno da noite atende a uma turma de 1º ano, uma de 2º ano e duas turmas de 3º ano.

Vale ressaltar que, diante da identificação feita pelo MEC e oficializada em 23 de dezembro de 2016, a EESLC passou a ser uma das escolas pilotos de Minas Gerais a ofertar o Ensino Médio em Tempo Integral Integrado, e segundo os critérios estabelecidos pela Portaria nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016), o oferecimento do Ensino Médio na modalidade regular diurno dará continuidade às suas turmas em andamento até a conclusão das mesmas no 3º ano, última etapa da educação básica. Obedecendo a referida Portaria, a partir do ano de 2018, as matrículas de 1º ano oferecidas pela escola, excetuando o turno noturno, são exclusivamente para o tempo integral.

No Ensino Médio EJA, no turno noturno, as turmas se resumem em uma de 1º período e duas turmas de 3º período.

Sendo a Educação para Jovens e Adultos modelada por três períodos de 100 dias letivos cada, as duas turmas de 3º período se encerram ao final do 1º semestre letivo de 2018 e a abertura de novas turmas de 1º período a partir do início do 2º

semestre letivo depende da autorização da SEE-MG, com comprovação de demanda.

A nova modalidade oferecida pela escola a partir do 2º semestre de 2017, Ensino Médio Integral Integrado, iniciou com nove turmas de 1º ano, incluídas neste total, duas turmas de curso técnico.

Para o ano letivo de 2018, o oferecimento do tempo integral da escola ficou composto por duas turmas de 1º ano Formação Técnica Profissional em Informática, seis turmas de 1º ano nos Campos de Integração Curricular, duas turmas de 2º ano Formação Técnica Profissional em Recursos Humanos, seis turmas de 2º ano nos Campos de Integração Curricular e uma turma de 3º ano no Campo de Integração Curricular.

A escola oferece também os pós-médio Curso Normal Educação Infantil e Curso em Libras, ambos no turno noturno.

1.4.2 Ensino médio regular diurno

O ensino médio regular diurno compreende 2.500 horas de efetivo exercício com duração de 03 (três) anos, distribuídos em 200 dias letivos e 833 horas e 20 minutos de horas aula por ano. Essa modalidade de ensino ainda é oferecida nos dois turnos¹⁰: manhã e tarde e acompanhará as turmas do Ensino Médio Regular até a conclusão da última delas em 2019.

Os conteúdos básicos comuns oferecidos pela Matriz curricular são Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, componentes da Base Nacional Comum. A matriz se complementa com os conteúdos da Parte Diversificada, as Línguas Estrangeiras Modernas, Inglês e Espanhol. A Matriz curricular é construída de acordo com a Resolução nº 2.842, da SEE-MG, de 13 de janeiro de 2016 (MINAS GERAIS, 2016b), conforme apresentado no Quadro 3.

¹⁰ O Ensino Médio regular ainda é oferecido no turno da manhã e tarde para as turmas de 2º e 3º anos, já que as turmas de 1ºano se transformaram em turmas do Tempo Integral. Das antigas turmas de 1ºano diurno (2017), uma se conservou regular e terá sua continuidade oferecida na modalidade Ensino Médio Regular até 2019, ano de conclusão do 3ºano. Essa turma funciona no turno da tarde (Registros da Secretaria da EESLC, 2017).

Quadro 3 - Matriz curricular do Ensino Médio Regular Diurno

MATRIZ CURRICULAR - 2017 - ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO															
Embasamento Legal: Lei nº 9394, de 20/12/1996; Resolução SEE/MG nº2. 842, republicada 27/01/2016.															
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS	1º ANO			2º ANO			3º ANO			TOTAL			
			MS	HA	HR	MS	HA	HR	MS	HA	HR	MS	HAT	HR	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20	12	480	400	
		Educação Física	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	6	240	200	
		Arte	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	3	120	100	
	Matemática	Matemática	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20	12	480	400	
	Ciências da Natureza	Física	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	6	240	200	
		Química	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	6	240	200	
		Biologia	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	6	240	200	
	Ciências Humanas	Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	6	240	200	
		História	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	6	240	200	
		Sociologia	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	3	120	100	
		Filosofia	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	3	120	100	
	PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	6	240	200
			2ª Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	6	240	200
TOTAL			27	1080	900:00	27	1080	900:00	27	1080	900:00	78	3240	2700	

Indicadores Fixos

Nº dias letivos: 200
 Nº semanas letivas: 40
 Nº dias semanas: 05
 Duração módulo/aula: 50 min
 Duração recreio: 10 min
 Duração do turno: 4h e 20 min

Legenda:

MS: Módulos Semanais
 HAA: Hora Aula Anual
 HAT: Hora Aula Total

Observações: § A segunda língua estrangeira será ofertada em cumprimento à Lei Federal nº 11.161/05 de 05/08/2005, sendo a oferta obrigatória pela escola e a matrícula facultativa pelo aluno.

Na Matriz curricular do Ensino Médio Regular consta o oferecimento de uma segunda língua estrangeira moderna. A segunda língua ofertada pela escola é o Espanhol. O oferecimento de tais aulas, obrigatório para a escola, é facultativo ao aluno. A partir do momento que o aluno aceita cursar tal disciplina, ela passa a constar em seu currículo como indispensável, até o próximo ano, quando terá a oportunidade de fazer uma nova escolha. As aulas de Língua Espanhola são oferecidas no contra turno.

1.4.3 Ensino médio regular noturno

O Ensino Médio Regular Noturno, a partir da Resolução SEE/MG nº 2.842/2016 (MINAS GERAIS, 2016b), e com embasamento legal da Lei nº: 9394/1996 (BRASIL, 1996), passou a ser oferecido em 2560 horas de efetivo exercício com duração de (3) três anos distribuídos em 200 dias letivos. Essas 2.560 horas aulas correspondem a 2.520 horas relógio e dessas, 600 são direcionadas, durante os três anos em curso, às “Atividades Interdisciplinares Aplicadas e Monitoradas” (MINAS GERAIS, 2016). Na prática, o aluno cumpre 20 módulos aulas por semana, com 4 aulas de 45 minutos cada, distribuídos de segunda à sexta-feira, totalizando 1.920 horas presenciais.

A título de complementação da carga total de 2.520 horas, as atividades são aplicadas pelos professores da parte diversificada, “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” e ao final de cada período, um trabalho correspondente ao cumprimento dessas horas é apresentado ao público docente e discente da escola e avaliado por uma comissão formada para tal objetivo.

O oferecimento de uma matriz diferenciada para o curso noturno se embasa na justificativa de que os jovens estudantes do noturno o fazem por não terem condições de frequentar a escola do diurno; são trabalhadores que, por muitas vezes, saem direto do trabalho para a escola, cansados e, provavelmente, sem uma alimentação adequada.

A Matriz curricular apresentada para o Ensino Médio Noturno, assim como a Matriz do diurno, traz a oferta de aulas de Espanhol, como 2ª Língua Estrangeira Moderna, om oferecimento obrigatório pela escola e facultativo ao aluno. As aulas de Educação Física oferecidas aos alunos do 3º ano, são ministradas de forma alternativa antes do início do turno.

A escola oferece também uma terceira matriz voltada para a EJA - muito próxima da matriz do Ensino Médio Noturno, estando, basicamente, a diferença na carga horária reduzida. A Matriz curricular do Ensino Médio Noturno está apresentada nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Matriz curricular da Base Nacional Comum – Ensino Médio Noturno

MATRIZ CURRICULAR A PARTIR DE 2016 - ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO													
Embasamento Legal: Lei nº 9394, de 20/12/1996; Resolução SEE/MG nº2. 842, republicada 27/01/2016.													
ÁREAS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS	1º ANO			2º ANO			3º ANO			TOTAL		
		MS	HAA	HR	MS	HAA	HR	MS	HAA	HR	MA	HAT	HR
Linguagens	Língua Portuguesa	3	120	90h	3	120	90h	3	120	90h	9	360	270:00
	Educação Física	1	40	30h	1	40	30h	1	40	30h	3	120	90:00
	Arte	-	-	-	-	-	-	1	40	30h	1	40	30:00
	Matemática	3	120	90h	3	120	90h	3	120	90h	9	360	270:00
Ciências da Natureza	Física	1	40	30h	2	80	60h	2	80	60h	5	200	150:00
	Química	2	80	60h	1	40	30h	2	80	60h	5	200	150:00
	Biologia	2	80	60h	2	80	60h	1	40	30h	5	200	150:00
Ciências Humanas	Geografia	2	80	60h	2	80	60h	2	80	60h	6	240	180:00
	História	2	80	60h	2	80	60h	2	80	60h	6	240	180:00
	Sociologia	1	40	30h	1	40	30h	1	40	30h	3	120	90:00
	Filosofia	1	40	30h	1	40	30h	1	40	30h	3	120	90:00

Fonte: Minas Gerais (2016).

Quadro 5 - Matriz curricular da Parte Diversificada – Ensino Médio Noturno

MATRIZ CURRICULAR A PARTIR DE 2016 - ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO														
Embasamento Legal: Lei nº 9394, de 20/12/1996; Resolução SEE/MG nº2. 842, republicada 27/01/2016.														
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	1	40	30h	1	40	30h	1	40	30h	3	120	90:00
		2ª Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	1	40	30h	1	40	30h	1	40	30h	3	120	90:00
		Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho	1	40	30h	1	40	30h	1	40	30h	3	120	90:00
	SUBTOTAL		21	840	630h	21	840h	630h	22	880h	660h	64	2560	1920:00
Atividade Interdisciplinar Aplicada e Monitorada		-	-	200h	-	-	200h	-	-	200h	-	-	600:00	
TOTAL		21	840	830:00	21	840	830:00	22	880	860:00	64	2560	2520:00	
Indicadores Fixos		Nº dias letivos: 200 Nº semanas letivas: 40 Nº dias semanas: 05						Duração módulo/aula: 45 minutos Duração recreio: 15' Duração do turno: 3h e 15 min						
		Legenda: MS: Módulos Semanais HAA: Hora Aula Anual HR: Hora Relógio HAT: Hora Aula Total												
CARGA HORÁRIA DIÁRIA PRESENCIAL: 180 MINUTOS - CARGA HORÁRIA TOTAL: 2520 HORAS														
OBSERVAR AS DISPOSIÇÕES DA LEI FEDERAL Nº 11.161/05.														
EDUCAÇÃO FÍSICA: A Disciplina Educação Física, no 3º (terceiro) ano do Ensino Médio noturno deverá ser ofertada em horário alternativo antes do início do turno.														
CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS: DIVERSIDADE, INCLUSÃO E MUNDO DO TRABALHO: possuem carga horária de 200 horas/ aula não presencial anual para o aluno desenvolver o (s) projeto (s) que surgirem e forem orientados nas discussões em sala de aula no módulo semanal. Serão semanalmente ministrados e, conforme a exigência legal deverá abordar as temáticas dos temas transversais, tais como educação ambiental, direitos humanos, orientação sexual e diversidade, uso de drogas e dependência química, história e cultura afro-brasileira, de maneira interdisciplinar. Os Conteúdos interdisciplinares Aplicados possuem carga horária de 200 horas/ aula não presencial anual e destinam-se ao desenvolvimento de projeto (s) interdisciplinar (es), pelos estudantes e, serão ministrados, semanalmente pelos professores, conforme a seguinte organização: 1º ANO - Língua Portuguesa, Matemática, Física. 2º ANO - Língua Portuguesa, Matemática, Química. 3º ANO - Língua Portuguesa, Matemática, Biologia.														

Fonte: Minas Gerais (2016).

1.4.4 Ensino médio tempo integral integrado (EMII)

A experiência em educação integral na Escola Estadual “Senador Levindo Coelho” teve seu início em agosto de 2017, conforme já mencionada anteriormente. A implantação do tempo integral na escola se realizou segundo as orientações da equipe de implantação da SEEMG, por meio de reuniões em Belo Horizonte e pelo Documento Orientador do Projeto Pedagógico das Escolas Estaduais do Ensino Médio Integral, produzido pela SEE/MG (MINAS GERAIS, 2017b), numa versão preliminar, embasada no Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016). Além de trabalhar com a expectativa de incluir socialmente os jovens com idade entre 15 e 17 anos, a nova modalidade de educação objetiva também promover a formação integral e oportunizar condições para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania para os alunos do Ensino Médio.

Com base nas análises apresentadas pelo “Documento Orientador”, o quadro traçado pelos indicadores (População jovem na escola e fora da escola, Estudando no Ensino Médio, Aprendizado adequado, Taxa de abandono, Taxa de reprovação, Taxa de distorção idade-série) é de uma realidade que trata o jovem brasileiro com desigualdade e exclusão, fato que tem chamado a atenção de pesquisadores, gestores públicos e militantes de setores educacionais, de acordo com as análises dos estudos feitos pela equipe de implantação do EMI da SEEMG (MINAS GERAIS, 2017b).

Descobrir o perfil do jovem, saber qual o seu desenho, é o desafio que o cenário da educação enfrenta para construir um ideal que consiga satisfazer as várias dificuldades encontradas para o bom atendimento a esse jovem em curso no Ensino Médio. As investigações sobre os motivos que levam o jovem aluno a não persistir diante de suas dificuldades, agravando os índices da reprovação e do abandono, apresentam o currículo do Ensino Médio como um dos principais desafios a serem enfrentados. As críticas atribuídas são de um currículo pouco adaptado às diversas juventudes, agregando às insatisfações queixas de se ter um currículo inchado e com conteúdos fragmentados (MINAS GERAIS, 2017b).

O UNICEF, em Relatório divulgado em 2016, destaca exatamente a questão da necessidade de “se definir uma identidade para o Ensino Médio”. De modo geral, constata-se que a dificuldade de se definir o foco principal do Ensino Médio está

entre o objetivo de ser o propulsor de uma formação geral, de um qualificador para o mercado de trabalho ou aquele que prepara o aluno para o acesso às universidades (MINAS GERAIS, 2017).

Diante da necessidade de iniciar uma nova perspectiva que desperte no aluno uma aprendizagem proativa, o Ensino Médio Integral propõe um currículo diversificado composto por duas partes: a formação básica e a formação flexível. A primeira, formada pelos componentes curriculares indicados pela Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC do E.M) a segunda, flexível, composta por campos de integração curricular ou formação técnica profissional.

O novo currículo desenvolvido para a educação integral trouxe a proposta de ser integrado, interdisciplinar e interdimensional, “no qual o jovem atue como sujeito, construtor de aprendizagens integradas que façam sentido para ele” (MINAS GERAIS, 2017, p. 9). A organização do currículo apresenta três grandes campos de integração curricular de forma que, cada um deles poderá ter componentes curriculares diferentes, respeitando o número de professores necessários e o número de aulas previstas para o número de turmas, conforme as normas vigentes da SEEMG (MINAS GERAIS, 2017).

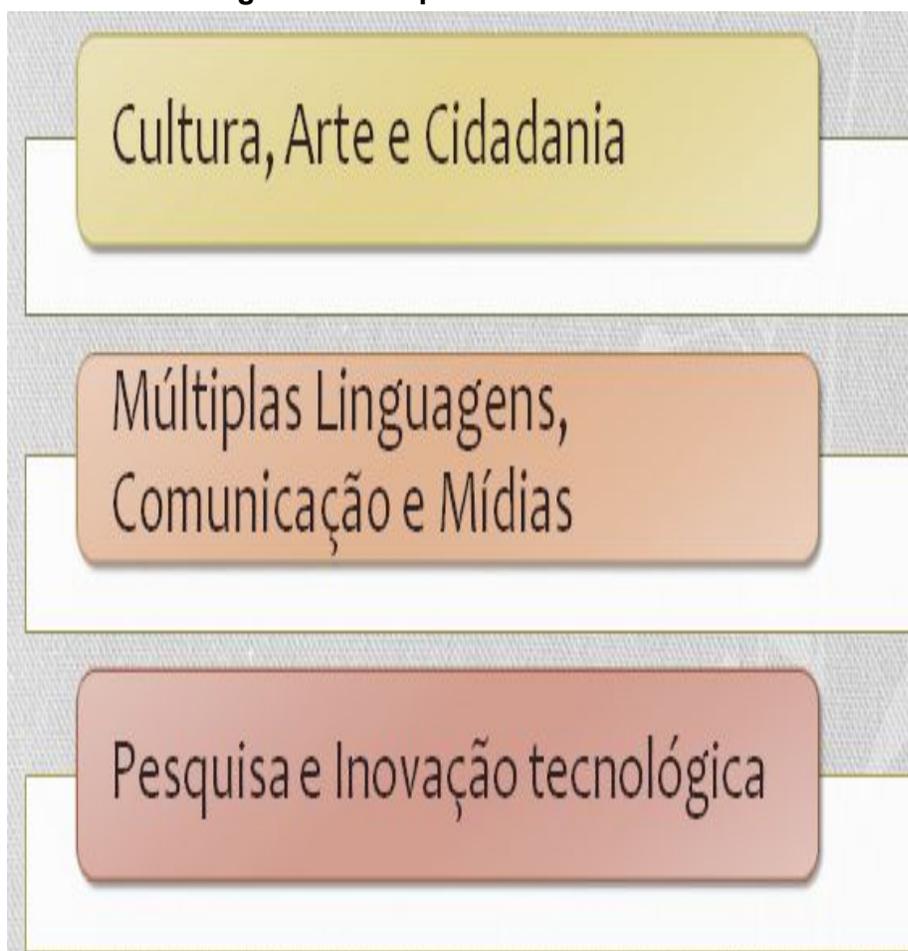
Para atendimento às transformações da escola com formação integral propostas pelo Ensino Médio Integral Integrado, a carga horária semanal, no ensino regular correspondente a 1.250 minutos e 25 aulas semanais, é ampliada para 2.250 minutos, correspondentes a 45 aulas semanais. Dessa carga horária total, faz-se obrigatório que as escolas cumpram o quantitativo semanal de, em módulos de 50 minutos, 06 aulas destinadas à Língua Portuguesa, 06 aulas de Matemática e 03 aulas de Língua Estrangeira Moderna, sendo destas, ao menos uma, de Língua Inglesa. As 30 aulas restantes são distribuídas para as disciplinas da base comum em 15 módulos aulas e a parte flexível ou técnico profissionalizante em 15 módulos aulas (MINAS GERAIS, 2017).

Os Campos da Parte Flexível compõem a parte diversificada da educação integral e complementam a formação do currículo denominado pela SEEMG como “currículo interdimensional, ou seja, aquele que possibilita o exercício dos quatro pilares da Educação atual: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a

fazer e o aprender a viver¹¹” (MINAS GERAIS, 2017, p. 9) atual: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver¹²” (SEEMG, 2017, p. 9)

São três os grandes campos que compõem a propostas da parte flexível, conforme mostra a figura 5, copiada do Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas estaduais de Ensino Médio Integral (MINAS GERAIS, 2017).

Figura 5 - Campos da Parte Flexível



Fonte: Minas Gerais (2017).

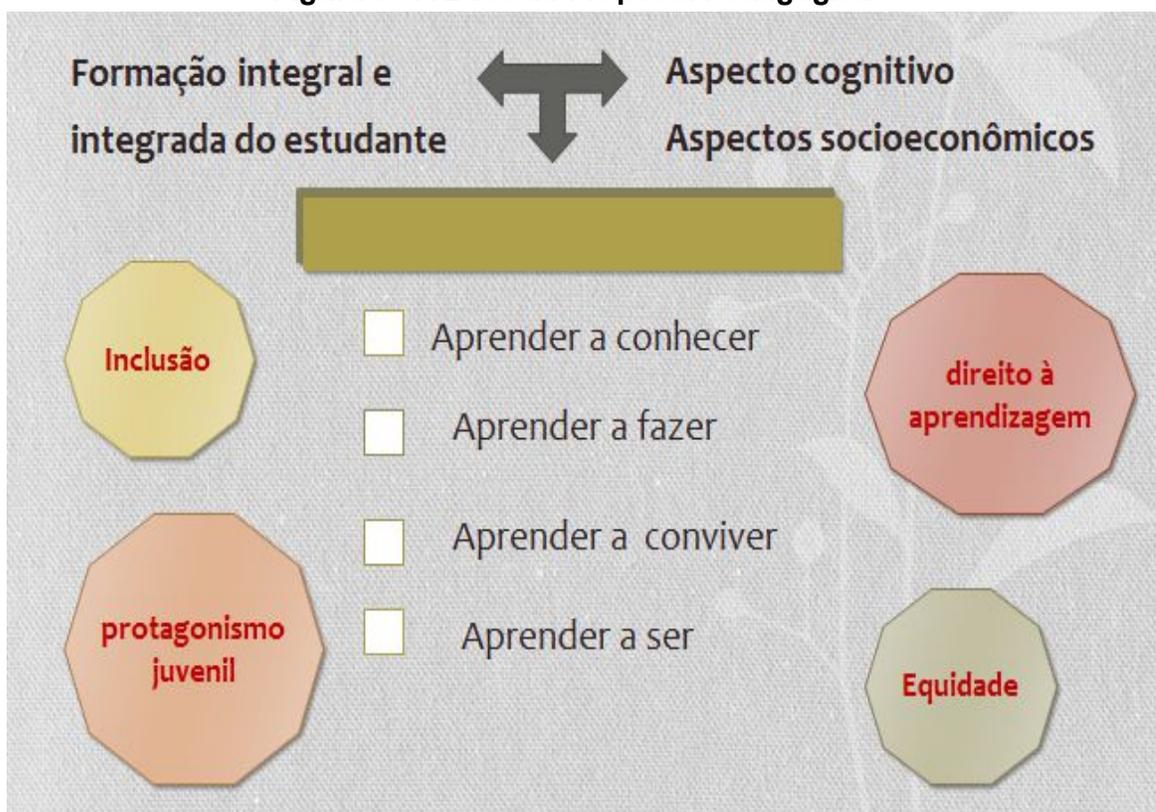
¹¹ DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a Descobrir** In: *Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

¹² DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a Descobrir** In: *Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

A principal ideia da proposta é de promover a articulação entre as formas disciplinares ou não e favorecer um currículo diversificado ao máximo que seja capaz de provocar a produção de arranjos e “diálogos e interação dos saberes locais entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares” (MINAS GERAIS, 2017, p. 12).

A base da Proposta Pedagógica do programa para o oferecimento do Ensino Médio em Tempo Integral traz os aspectos cognitivos e socioeconômicos em interação com a formação integral e integrada do estudante, conforme mostra a figura 6.

Figura 6 - A Base da Proposta Pedagógica



Fonte: Minas Gerais (2017, p.12).

Dentre as ações relacionadas para a construção de um modelo de oferecimento de Ensino Médio que atenda as especificidades consideradas importantes para atingir e despertar o jovem pelo gosto de, não apenas frequentar a escola como também, se tornar um agente vivo e participativo em todas as

transformações ocorridas nela, considerou-se fundamental para o Plano que o protagonismo juvenil estivesse presente em suas etapas de construção.

De posse desse protagonismo, o estudante, como ator principal de seu processo de formação se identificará como sujeito de direitos, aberto para despertar a responsabilização, a criatividade e a autonomia, além do desenvolvimento de competências, habilidades, reconhecimento do papel de cidadão e valorização do trabalho.

O protagonismo juvenil ressaltado pelo Documento Orientador (MINAS GERAIS, 2017). é um dos eixos articuladores das DCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2012).Dentre as diversas referências feitas em seu texto, encontra-se a definição feita por Costa (2001) que descreve, no campo da educação, o termo protagonismo juvenil como aquele que:

[...] designa a atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p. 9).

Diante das propostas de implantação do Tempo Integral apresentadas pela SEEMG, entre as diversas formas de organização para ofertas que atendessem às escolhas feitas pelos alunos e em acordo com a efetiva possibilidade da oferta, e da autonomia dada à escola para a construção dessas diversas formas de organização de acordo com as possibilidades locais, a EESLC organizou três matrizes curriculares diferentes, adaptadas para a demanda dos alunos matriculados no ano de 2018 em 13 turmas de tempo integral, excetuadas as 04 turmas que optaram pelo técnico profissionalizante.

As matrizes organizadas pela equipe pedagógica da EESLC apresentam, de forma unificada, as áreas do conhecimento em acordo com a Base Nacional Comum. O ponto que as diferencia está na Parte Diversificada. Cada uma das três Matrizes oferece conteúdos diversificados, dentro dos três Campos de Integração Curricular: Pesquisa e Inovação Tecnológica; Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias; Cultura, Artes e Cidadania. O oferecimento de Matrizes diferentes tem a proposta de ofertar aos alunos, ao mesmo tempo, oportunidades de cursar conteúdos deferentes, de acordo com a escolha e interesse de cada um. Os quadros 6, 7 e 8 apresentam os modelos 01, 02 e 03 das Matrizes Curriculares da Parte

Flexível Tempo Integral Integrado, registradas no Projeto Político Pedagógico (EESLC, 2017a) e no Regimento Escolar da EESLC (2018).

Quadro 6 - Matriz Curricular da Parte Flexível Tempo Integral Integrado – 01

ÁREA	CONTEÚDOS	
PARTE FLEXÍVEL CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção
		Introdução às Engenharias
		Empreendedorismo
	Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Redação e Produção textual voltada para temas atuais
		Conversação em língua estrangeira - Inglês
		Aprofundamento e Revisão para o ENEM
	Cultura, Artes e Cidadania	Música e/ou instrumentos musicais - Violão
		Danças e atividades físicas diferenciadas – Jiu-jitsu

Fonte: Regimento Escolar da EESLC (2018).

Quadro 7 - Matriz Curricular da Parte Flexível Tempo Integral Integrado – 02

ÁREA	CONTEÚDOS	
PARTE FLEXÍVEL CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção
		Introdução às Engenharias
		Robótica
	Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Redação e Produção textual voltada para temas atuais
		Conversação em língua estrangeira - Inglês
		Aprofundamento e Revisão para o ENEM
	Cultura, Artes e Cidadania	Artes Cênicas
		Danças e atividades físicas diferenciadas – Atletismo

Fonte: Regimento Escolar da EESLC (2018).

Quadro 8 - Matriz Curricular da Parte Flexível Tempo Integral Integrado – 03

ÁREA	CONTEÚDOS	
PARTE FLEXÍVEL CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	Pesquisa e Inovação tecnológica	Pesquisa e Intervenção
		Introdução às Engenharias
		Soluções Tecnológicas
	Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Redação e Produção textual voltada para temas atuais
		Conversação em língua estrangeira - Espanhol
		Aprofundamento e Revisão para o ENEM
	Cultura, Artes e Cidadania	Música e/ou instrumentos musicais - Flauta
		Danças e atividades físicas diferenciadas – Atletismo

Fonte: Regimento Escolar da EESLC (2018).

Nas matrizes curriculares direcionadas aos cursos técnicos profissionalizantes, a área da parte flexível é substituída pelos conteúdos próprios dos cursos ofertados. Tal substituição foi possível diante das orientações dadas pela SEE-MG, em atendimento aos estudantes que manifestaram o interesse pela Formação Técnica E Profissional e após consulta à comunidade.

A EESLC oferece para o tempo integral os cursos técnicos profissionalizantes de Técnico em Recursos Humanos, para duas turmas que iniciaram em 2017, e o curso de Técnico em Informática, para outras duas turmas que iniciaram em 2018.

Em relação à parte da formação básica, a matriz é comum para todas as outras turmas do tempo integral. Os componentes curriculares são distribuídos seguindo as orientações e as normas vigentes da SEE-MG. O Quadro 9 apresenta o modelo da matriz unificada usada para o Ensino Médio Integral Integrado na EESLC.

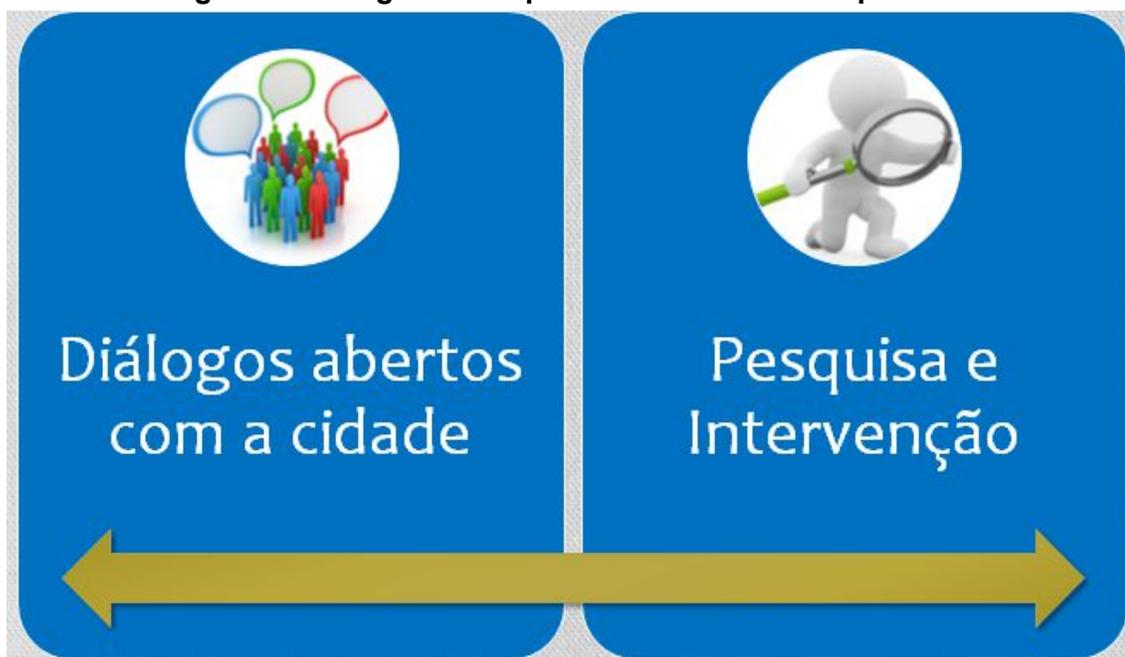
Quadro 9 - Matriz Curricular para o Ensino Médio Integral Campos de Integração Curricular

Ensino Médio Integral integrado 2018 – 2019 – 2020				Aulas semanais			Horas-aula de 50 minutos anuais			Total Ensino Médio
Componentes Curriculares				Anos			Anos			Total
				1º	2º	3º	1º	2º	3º	
Base Nacional Comum	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	6	6	240	240	240	720	
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240	
		Língua Estrangeira Moderna	3	3	3	120	120	120	360	
		Arte	1	1	1	40	40	40	120	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	6	6	240	240	240	720	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2	2	2	80	80	80	240	
		Física	2	2	2	80	80	80	240	
		Biologia	2	2	2	80	80	80	240	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	80	80	80	240	
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240	
		Filosofia	1	1	1	40	40	40	120	
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120	
	Total de aulas disciplinares:			30	30	30	1200	1200	1200	3600
Parte Flexível Campos de Integração Curricular	Cultura, Artes e Cidadania	Escolhas relativas ao Campo	4	4	4	160	160	160	360	
	Pesquisa e Inovação Tecnológica	Pesquisa e Intervenção	1	1	1	40	40	40	120	
		Escolhas relativas ao Campo	4	4	4	160	160	160	480	
	Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias	Escolhas relativas ao Campo	6	6	6	240	240	240	720	
Total da Parte Flexível:			15	15	15	600	600	600	1800	
Total da Carga Horária:			45	45	45	1800	1800	1800	5400	

Fonte: Regimento Escolar da EESLC (2018).

Os projetos de Pesquisa e Intervenção buscam, no protagonismo juvenil, a materialização da aprendizagem diante das ações escolares comprometidas com os Diálogos Abertos com a Cidade. A interação do projeto da pesquisa e a prática do diálogo trabalha o propósito de fazer com que os alunos sejam capazes de decidir e se comprometerem com o desenvolvimento daquilo que ele planejou e da concretização de suas atividades, conforme ilustra a figura 7.

Figura 7- Diálogos e Pesquisa: um diferencial importante



Fonte: Minas Gerais (2017).

1.4.5 Resultados de rendimentos e desempenho da EESLC

Apesar de já ter sido mencionada a forma como o nome da Escola Estadual Senador Levindo Coelho repercute diante da população ubaense e pelos motivos que a escola apresenta para justificar esse mérito, a escola tem em sua particularidade números considerados altos de reprovação e evasão no primeiro ano do ensino médio.

Os resultados que demonstram o desempenho insatisfatório dos alunos do primeiro ano da E. E. Senador Levindo Coelho precisam ser analisados e entendidos para que se possa encontrar um meio de revertê-los ou torná-los menos prejudiciais ao futuro desses jovens.

Acreditar nessa possibilidade é reconhecer a importância que o direito à educação deve ter na vida do jovem excluído do processo de crescimento social, econômico e cultural provocado pela desmotivação que um ano perdido causa na vida de cada um deles. Se, a desigualdade sociocultural é a corresponsável pelo desarranjo, que seja, pois, a escola pública a trabalhar na busca pela melhoria do desempenho na educação, com qualidade e equidade.

A questão é descobrir por onde começar para que a viabilização do processo faça sentido, principalmente quando se trata da transformação do aluno agente passivo em ator ativo, responsável consciente da construção do seu futuro.

A necessidade da conscientização do aluno diante da responsabilidade que ele próprio deve ter para as oportunidades que a vida pode lhe trazer é de suma importância, pois, se no ensino fundamental ele era um adolescente, ao se transferir para o ensino médio ele passa imediatamente a ser visto como um “pré-adulto” por todo o sistema que o rodeia.

Os resultados da E.E. Senador Levindo Coelho são preocupantes quando baseados nos números produzidos pela própria escola e fornecidos pelo SIMADE. Em um universo de 1.409 alunos matriculados no ensino regular no ano letivo de 2015, foram reprovados 369, correspondendo a 26,2% do número total, com uma taxa de abandono de 4,25% e taxa de aprovação de 63,9%, correspondente a 901 alunos.

No ano de 2016, em um total de 1.357 matrículas, 198 delas corresponderam aos alunos reprovados, num percentual equivalente a 14,6%; 122 ao número de alunos que desistiram de freqüentar (9% do total), e ficando o número de aprovados representados pelo percentual de 67,2%, correspondentes a 912 matriculados. A porcentagem não mencionada e com a qual se completaria os 100% de matrículas é referente aos alunos transferidos para outra escola ou que foram remanejados de modalidade EJA durante o período letivo que equivalem a 5,6% e 9,2% nos anos de 2015 e 2016, respectivamente.

A tabela 22 mostra os índices referentes aos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio no acumulado dos três turnos da escola. Esse histórico em uma escola com as condições satisfatórias para a aquisição de resultados concretos melhores preocupa qualquer educador. Apesar disso, os números referentes às transferências apresentados na última coluna da Tabela 22, tão próximos dos números referentes ao abandono, é uma situação menos preocupante para a equipe gestão/pedagógica da escola que não considera a transferência um dado que possa ser associado ao mal desempenho do aluno. Tal posicionamento se baseia principalmente por se tratar de alunos do ensino médio, com necessidades diversificadas, que optam por se transferirem para escolas que passaram a ofertar o ensino médio em locais de fácil acesso às suas casas ou aos seus locais de trabalho.

O posicionamento da equipe gestora é, especialmente, voltado para a busca da saída ou amenização da situação em que a escola se encontra em relação aos números de alunos reprovados ou que desistem de frequentar a escola. Sabe-se que é necessário um trabalho sério e ainda mais comprometido de toda equipe, para o ato de convencer o aluno que o seu sucesso nos estudos representa uma vitória no percurso final dele, como cidadão com prováveis melhores situações de futuro, mas o caminho para esse fim deve ser trilhado por todos nós.

Tabela 22 - Resultados percentuais do Rendimento do Ensino Médio Regular por série – EESLC – 2015 e 2016

Ensino Médio		Reprovação		Abandono		Aprovação		Transferência	
		2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016
1ºano 600 alunos	%	27,83	16,81	5,0	12,92	62,0	58,05	5,17	12,04
	Nº	167	95	30	73	372	328	31	68
2ºano 442 alunos	%	20,14	10,6	5,2	5,74	69,91	77,04	4,75	6,62
	Nº	89	48	23	26	309	249	21	30
3ºano 367 alunos	%	30,79	16,22	1,91	6,78	59,95	69,32	7,36	7,67
	Nº	113	55	7	23	220	235	27	26

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do SIMADE, 2015 e 2016 (MINAS GERAIS, 2017a).

O histórico do desenvolvimento da educação dos anos finais da educação básica apresentado mostra que não se pode mais ficar na simples expectativa das apostas de políticas educacionais acertadas ou não.

1.4.6 O que mostram as avaliações externas

A EESLC, como uma escola de ensino médio, é avaliada pelo SIMAVE/PROEB em Língua Portuguesa e Matemática. Até o ano de 2016, apenas os alunos dos terceiros anos do Ensino Médio Regular faziam as provas. A partir de 2017, os alunos dos primeiros anos também foram avaliados. No ano de 2018, os segundos anos foram incluídos juntamente às turmas de primeiros e terceiros anos na Avaliação Diagnóstica. De acordo com os planejamentos da SEE-MG, próximo ao final do período letivo de 2018, todas as turmas do Ensino Médio, integral ou regular, passarão pela avaliação sistêmica. As tabelas 23 e 24 mostram os resultados dos terceiros anos num comparativo com os resultados da Proficiência

Média das escolas do Estado de Minas Gerais, da SRE/Ubá e com os resultados da escola num recorte dos anos 2009/2016.

Tabela 23 - Proficiência Média – 3ºano Ensino Médio - Língua Portuguesa

Ensino Médio 3ºano EDIÇÃO	Proficiência Média Língua Portuguesa		
	Minas Gerais	SRE-Ubá	EESLC
2009	274,8	281,0	285,9
2010	282,2	291,7	299,8
2011	271,4	283,3	295,2
2012	273,8	281,8	301,5
2013	280,5	288,3	301,1
2014	281,4	291,7	303,0
2015	274,0	281,8	296,8
2016	270,7	275,1	298,1

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da SIMAVE, 2016 (MINAS GERAIS, 2016).

Tabela 24 - Proficiência Média – 3ºano Ensino Médio - Matemática

Ensino Médio 3ºano EDIÇÃO	Proficiência Média Matemática		
	Minas Gerais	SRE-Ubá	EESLC
2009	283,9	298,2	296,5
2010	290,6	304,9	314,5
2011	284,7	303,4	313,7
2012	285,3	300,6	312,5
2013	283,6	297,8	301,8
2014	283,4	302,3	313,7
2015	272,0	282,5	301,0
2016	269,5	280,3	299,5

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da SEEMG, 2016 (MINAS GERAIS, 2016).

Ao fazermos a averiguação dos números da proficiência, apresentados pelas tabelas 23 e 24, nos deparamos com um aumento bastante significativo dos anos 2009 para 2010. Em Língua Portuguesa, enquanto Minas apresentou um crescimento de 7,4 pontos, a regional de Ubá cresceu 10,7 e a Escola apresentou um crescimento de 13,9 pontos.

Em Matemática, os números também se mostraram atrativos. O Estado de Minas e a regional de Ubá mostraram um crescimento de 6,7 pontos e a escola chegou aos 18 pontos de acréscimo em sua proficiência. A partir do ano de 2011, os resultados, quase que de forma uniformizada, passaram a apresentar decréscimos tanto para o estado, quanto para a regional e a escola.

Dos seus três melhores resultados comparados com o mais recente, 2016, as escolas de Minas apresentaram uma queda nas proficiências de Língua Portuguesa e de Matemática de -11,5 e -21,1, respectivamente. As escolas da SRE-Ubá caíram -16,6 pontos em Língua Portuguesa e -24,6 pontos em Matemática e a EESLC apresenta suas quedas: -2,4 pontos em Língua Portuguesa e -14,8 pontos em Matemática.

Numa breve comparação dos valores que representam as proficiências da EESLC e os outros, estado e regional, percebemos com clareza a diferença positiva que a escola apresentou, apesar da também queda nos seus números.

Indo de encontro ao que diz a SEE-MG, a avaliação sistêmica veio para aproximar a apropriação dos resultados à prática educacional da escola. Portanto, partindo do princípio que o PROEB oferece informações gerais sobre a participação dos alunos na avaliação e que os resultados demonstram os padrões do desempenho do estudante, e, sendo os resultados das tabelas 14 e 15 os números que representam a escola, comprova-se, então, diante de tais fatos que, ao ser comparada com as escolas da mesma rede, a EESLC possui características relacionadas à própria escola que a faz diferente e com capacidade de fazer melhor em prol da qualidade da educação.

Pensando nesse fazer bem e mostrar a diferença de uma escola comprometida com a melhoria da qualidade da educação, a gestão escolar passou a se empenhar mais no reforço da eficácia e do comprometimento para conduzir de forma melhor os processos da qualidade do ensino ofertado no âmbito da escola.

Os números relacionados à reprovação e à desistência são os pontos fracos que a escola apresenta. Diante dos valores apresentados nos levantamentos feitos, vem o questionamento de como se deve proceder para avançar, criar no aluno a oportunidade de trabalhar o desenvolvimento de hábitos saudáveis de estudos, descobrindo junto com eles a melhor forma de assumir seus compromissos e responsabilidades diante de uma rotina de discente organizado, diferentes daquilo que é comum ouvir dos professores: nossos alunos não têm controle de suas

obrigações de estudante, não têm hábitos de leitura e escrita, e nem agenda para se organizarem.

1.4.7 Da organização das avaliações internas da escola

O sistema interno de avaliação da EESLC é organizado em quatro etapas bimestrais. Durante o período letivo, 100 pontos são distribuídos, divididos igualmente por bimestres (25 pontos) e ao final do ano letivo, o aluno que obtiver 50% do total distribuído, é considerado aprovado para a série seguinte. Também estarão aprovados em progressão parcial aqueles alunos do 1º e do 2º ano que não conseguiram média em até 3 disciplinas, devendo sanar as possíveis dificuldades no ano seguinte, exceção dada aos alunos do 3ºano por estarem no ano de finalização da educação básica.

Para a distribuição dos 25 pontos bimestrais, a escola tem organizados três tipos de avaliações que abrangem 20 pontos estabelecidos em critério único para melhor norteamto do trabalho do professor e direcionamento do aluno. Os 5 pontos restantes fazem-se pela observação constante do aluno, pela aplicação de testes, trabalhos individuais e em grupo, mostras, pesquisas em classe, extraclasse e domiciliares e demais modalidades que se fizerem aconselháveis, a critério do professor, conforme apresentado no Quadro 10.

A proposta fundamental da organização dos critérios de avaliação da escola, além de organizar o sistema, é desenvolver o hábito de estudo periódico no aluno, proporcionando uma avaliação contínua de seu aproveitamento, bem como melhor acompanhamento pedagógico por parte do professor, equipe pedagógica e da família. Os alunos que apresentam necessidades de acompanhamentos diferenciados são incluídos no mesmo processo, porém com acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de forma individualizada feita pela equipe de especialistas em educação da escola.

Quadro 10 - Organização do processo de avaliação da EESLC

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVO	QUANDO ACONTECE	VALOR (25 pontos)	
				%	Pontos
AVA - Avaliação para verificação da aprendizagem	Primeira avaliação do bimestre, composta por quatro questões discursivas. Aplicadas em grupos de três disciplinas totalizando 12 questões.	Desenvolver no aluno sua capacidade de interpretação e escrita. O modelo foi implantado devido às dificuldades dos alunos se expressarem, considerando que questões subjetivas provocam o avanço da criatividade e promove o desenvolvimento do senso crítico. Além disso, a questão discursiva promove ao professor maior abertura para avaliar o aluno.	Na terceira semana do bimestre.	16	4
Simulado	Segunda avaliação do bimestre, composta por cinco questões das disciplinas da Base comum (Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Arte, Filos., Sociologia, Ed. Física, Língua Estrangeira - Inglês), além de cinco questões de atualidades, totalizando 65 questões objetivas.	Acompanhar e verificar o aproveitamento escolar do aluno como resultado do processo de ensino-aprendizado de acordo com os objetivos específicos dos planos de ensino desenvolvidos pelos professores daquele ano/série. Além de familiarizar o aluno do ensino médio para as questões do ENEM.	Quinta semana do bimestre.	24	6
Provão	Composto por toda matéria ministrada no bimestre, os provões devem conter de 8 a 10 questões, sendo exigido um número mínimo de duas discursivas e um máximo de cinco.	Avaliar o aproveitamento do que foi trabalhado durante o bimestre letivo e o consequente desempenho do aluno.	Última semana de cada bimestre	40	10

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Regimento Escolar da EESLC (2017).

Ao aluno com desempenho não satisfatório durante o processo ensino-aprendizagem, são oferecidas oportunidades de recuperações. Os processos de recuperações fazem parte dos oferecimentos obrigatórios que a escola cumpre, expressos em seu Calendário Escolar, de direito inquestionável do aluno, conforme mostra o quadro 11.

Quadro 11 - As oportunidades de recuperações

RECUPERAÇÃO PARALELA	RECUPERAÇÃO BIMESTRAL	ESTUDOS INDEPENDENTES OU RECUPERAÇÃO FINAL
<p>Consiste em um estudo contínuo de recuperação, que ocorre no transcorrer dos bimestres. É constituída de atividades especificamente programadas para o atendimento ao aluno que não adquiriu a aprendizagem básica com as estratégias adotadas em sala de aula.</p>	<p>Avaliação aplicada após o imediato encerramento de cada bimestre para o aluno que não apresentou domínio das aprendizagens básicas previstas para o período. Ao recuperando é oferecido uma avaliação no valor de 25 pontos. Ao recuperado é dada a média bimestral (12,5 pontos), ao não recuperado, a maior das duas;</p>	<p>Consiste numa avaliação no valor de 100 pontos distribuídos em um trabalho de pesquisa, no valor de 30 pontos, e uma prova, no valor de 70 pontos. Ocorre logo após o final do período letivo anual, quando as estratégias de intervenção pedagógica oferecidas não tiverem sido suficientes para atender às mínimas necessidades de aprendizagem do aluno. Ao aluno recuperado é dada a média anual (50 pontos).</p>

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Regimento Escolar da EESLC (2017).

A postura da direção e de toda equipe pedagógica da escola é a de se dedicar de forma mais atenciosa para os seus alunos, no sentido do olhar mais voltado para as suas necessidades.

A oportunização para o aluno da escola pública precisa ser real e contundente. As iniciativas para incentivar maior interação com o ambiente escolar fazem parte do projeto político pedagógico da escola, assim como também o desafio de conquistar um padrão de desempenho livre de números expressivos de insucesso causados pela reprovação e a desistência.

Nesse sentido, o segundo capítulo traz as informações colhidas no trabalho de campo relacionadas aos números produzidos pela escola que revelam a sua real situação diante da proposta de uma educação pública para o ensino médio, com qualidade, que trabalhe pelo respeito à igualdade de direitos de forma imparcial, com o objetivo de identificar os principais entraves para esse efetivo oferecimento.

2 O REFERENCIAL TEÓRICO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma análise qualitativa da reprovação detectada pelos resultados anuais dos alunos do primeiro ano do ensino médio da EESLC com base no referencial teórico apresentado. A análise é pautada em dados extraídos de fontes primárias e secundárias, como os registros do SIMADE, as avaliações do SIMAVE, legislação, questionários do 9º ano do IDEB-Prova Brasil e questionários aplicados aos principais atores envolvidos no processo de aprovação/reprovação da EESLC. As informações aqui apresentadas mostram a escola diante da proposta do oferecimento de uma educação pública de qualidade e as principais dificuldades que impedem que esse trabalho seja efetivado para com todos os seus alunos de forma igualitária.

No decorrer desta pesquisa foi realizado um diálogo com alguns referenciais teóricos como Freire (1996), Prado (2000), Dourado e Oliveira (2009), Jacomini (2009), Fornari (2010), Krawczyk (2011) e Soares et al (2015), Tavares Júnior (2016), entre outros que tratam de assuntos relacionados ao tema da reprovação, foco deste estudo.

De acordo com Jacomini (2009), a reprovação é apontada por um considerado número de educadores como outra oportunidade oferecida ao aluno que não realizou determinadas aprendizagens. Jacomini (2009) defende que, associada aos valores e às práticas escolares, a adoção dessa ideia inibe a ação de processos educativos livres da reprovação pela maior parte das pessoas envolvidas diretamente na metodologia de ensino. Tais comportamentos fazem com que, a reprovação ainda seja vista como parte essencial da educação escolar, como se, sem ela o ensino perdesse sua qualidade.

Jacomini (2009) considera que a reprovação é algo adotado como natural por professores e que, mesmo nos dias atuais, não é capaz de provocar o mal-estar entre os docentes que a vê como parte do processo educacional, sempre justificada pela falta de dedicação e comprometimento do aluno.

Em um primeiro momento, pode-se tecer o perfil de alunos suscetíveis à reprovação. Porém o perfil do aluno que passa pelo sistema da reprovação não é fácil de ser definido, mesmo com base em contextos conhecidos. Soares et. al. (2015) relatam que os fatores que os caracterizam estão atrelados a uma

diversidade de relações do ser humano e o mundo ao qual pertencem. Nas colocações de Soares et. al. (2015), possivelmente, estes alunos estarão entre aqueles que se apresentam como os de menores condições econômicas, os do sexo masculino, os que trazem histórico prévio de reprovação, abandono e baixo desempenho acadêmico, os que manifestam desinteresse, falta de motivação e participação nas atividades escolares, e os que possuem situações especiais, como a gravidez precoce.

Diante desses posicionamentos, Soares et. al. (2015) ressaltam a importância de entender o motivo do desinteresse do aluno frente à escola de ensino médio, por meio de mais informações a respeito dos atores e suas diversidades, das escolas às quais pertencem, de suas relações intra/extra escolares. Mesmo porque é função da escola estar atenta às situações vivenciadas, principalmente àquelas que identificam os grupos de maior vulnerabilidade social. Sendo assim, as contribuições dos autores somadas às informações colhidas nos pontos usados como fonte de extração de dados subsidiam o esforço deste trabalho na defesa de um espaço educacional que se dedica em diagnosticar, entender e atender as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Na busca por espaços educacionais que atendam as questões do desempenho dos alunos do ensino médio, Soares et. al. (2015) sugerem a inovação das escolas com o oferecimento de competências e atividades complementares à formação do estudante, principalmente para aqueles que se encontram em condições desfavoráveis de aprendizado, numa forma de aumentar seu engajamento, a partir de perspectivas diferentes onde o próprio aluno possa escolher parte de seu processo educacional.

Nesse sentido, para entender o que se passa na escola e com os seus alunos reprovados, este estudo buscou conhecimentos embasados nos procedimentos metodológicos e nos referenciais teóricos apresentados no decorrer deste capítulo 2.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adotou como procedimento a metodologia qualitativa por meio de estudo de caso com o objetivo de se obter um conhecimento mais amplo e detalhado do problema a ser investigado.

De acordo com Godoy (1995), um estudo qualitativo pode ser conduzido por diferentes caminhos como, por exemplo, os três tipos mais conhecidos e utilizados de pesquisa qualitativa: a pesquisa documental, a etnografia e o estudo de caso.

Os documentos são fontes importantes de dados para os estudos qualitativos, além de conterem informações não reativas que se conservam por períodos longos de tempo. Segundo Godoy (1995), na pesquisa documental, a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise são aspectos que devem merecer especial atenção do pesquisador durante a análise de conteúdo. Além de permitir o estudo de pessoas às quais não se tem o acesso físico, esse tipo de pesquisa traz a vantagem de não alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação.

Para Godoy (1995), a pesquisa etnográfica contempla a descrição dos fatos ocorridos na vida de um grupo, dando ênfase às estruturas sociais e ao comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo. O estudo etnográfico exige do pesquisador um trabalho de campo intenso e prolongado com a cultura ou grupo em estudo.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa de estudo de caso se caracteriza pela forma profunda como o objeto é analisado. Com origem registrada na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, o estudo de caso é diferenciado de outros tipos de pesquisas e interesses.

[...] Tem por objetivo proporcionar vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real. Enquanto técnica de ensino procura estabelecer relação entre a teoria e a prática. [...] tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (GODOY, 1995, p. 25).

Na definição de André (2013), quando o interesse da pesquisa gira em torno de manifestações ou ocorrências no cenário da educação, os estudos de casos podem ser mecanismos relevantes que asseguram ao pesquisador a oportunidade de compreender os fatos e analisar as circunstâncias das situações investigadas, por meio do seu contato direto com tal cenário.

Nesse sentido, o estudo de caso pode ser classificado como um projeto onde o pesquisador busca ultrapassar a simples descrição do problema e consiga apontar descobertas que lhe permitam delimitar e determinar os procedimentos para a

articulação do caso. Portanto, para a realização desta pesquisa, a metodologia selecionada é o estudo de caso, que como abordagem qualitativa tem:

[...] o sentido de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valorizando o aspecto unitário sem deixar de ressaltar a importância da análise situada e em profundidade (ANDRE, 2013, p. 97).

Pelas considerações relacionadas à pesquisa qualitativa, o tema desta pesquisa, provocado pelos resultados finais insatisfatórios dos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio da EESLC, tomará seu desenvolvimento focado na forma de estudo de caso e usará a análise documental como uma técnica complementar, com validação dos dados através de questionários e observação.

As atenções principais desta pesquisa estão em torno dos números de alunos reprovados e que permaneceram ou retornaram à escola para repetirem o ano e darem continuidade aos seus estudos.

Em complemento ao desenvolvimento do estudo em questão, a coleta de dados é concretizada pelas pesquisas em registros de arquivos da escola, do sistema SIMADE e em outros endereços eletrônicos que se fizeram necessários, como Censo Escolar (INEP) e página da SEEMG, como também, a observação de comportamentos, questionários do 9º ano do IDEB-Prova Brasil e questionários com alunos reprovados no 1º ano na escola.

A utilização de questionários autoaplicáveis com questões fechadas para o levantamento de dados junto aos atores envolvidos no processo (alunos) faz-se necessária para garantir o anonimato e uma maior liberdade de expressão dos respondentes diante da pesquisadora, por a mesma exercer o cargo de diretora da escola e a utilização de entrevistas semiestruturadas poderia sofrer alguma influência pela possibilidade desses participantes confundirem a proposta da entrevista com o trabalho da direção da escola. Além disso, a utilização de entrevista torna-se inviável para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa devido à necessidade que o mesmo possui em abranger um maior número possível de pessoas envolvidas no processo.

Na pretensão de conhecer o quantitativo de alunos reprovados pela EESLC e confirmar o interesse pelo tema desta pesquisa, foi construída uma planilha embasada em dados retirados do SIMADE (Apêndice A). O estudo feito resultou em um levantamento com 509 nomes correspondentes aos reprovados no 1º ano do

Ensino Médio, entre os anos de 2014 e 2017. Além do levantamento feito por nome do aluno, as variáveis: aluno reprovado no ensino fundamental, aluno aprovado com progressão parcial no ensino fundamental, aluno que deixou de frequentar a escola em algum período de sua vida e aluno que já repetiu o 1ºano do ensino médio, foram levantadas na intenção de conhecer o perfil do aluno afetado pelo processo da reprovação.

De posse da planilha preenchida, o panorama construído com 509 alunos reprovados foi finalizado com um rastreamento para saber quais e quantos eram ainda matriculados e presentes na escola no ano de 2018, independente da série que cursavam, com base nos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2018).

A pesquisa chegou ao total de 96 alunos. Dessa forma, foi possível identificar os atores diretamente envolvidos no processo que responderiam ao questionário autoaplicável com questões fechadas construído para o levantamento de dados necessários a esta pesquisa. O questionário foi dividido em blocos sendo os dois primeiros voltados para traçar o perfil do aluno. Os blocos seguintes abordaram a relação do aluno com a sua vida escolar e a dedicação voltada ao seu conhecimento cultural.

A adesão por parte dos alunos e dos responsáveis pelos alunos menores transcorreu de forma muito tranquila. Todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Uma cópia do questionário aplicado (Apêndice B) encontra-se nos anexos da pesquisa, assim como cópia do termo de consentimento (Apêndice C).

O material recebido foi lido e todas as respostas coletadas foram computadas numa planilha específica para facilitar a análise das informações obtidas.

A partir da realização dos procedimentos adotados, pode-se fazer uma relação entre os referenciais teóricos adotados e os problemas apresentados em acordo com as respostas dadas pelos alunos.

2.2 REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA APRESENTADA DA EESLC

Dentre os materiais bibliográficos selecionados para leitura, foram tomados como referenciais teóricos aqueles que se mostraram relevantes para o caso em questão: “Os desafios para superação das reprovações no 1ºano do Ensino Médio:

Um Estudo de Caso sobre a Escola Estadual Senador Levindo Coelho em Ubá, Minas Gerais”.

Numa análise voltada para a importância do reconhecimento da educação como direito fundamental do homem, como analisado no capítulo anterior, o processo educacional deve ser repensado na perspectiva da não exclusão. O tema da educação é abordado como direito social pela CF/88 desde o seu 6º artigo e como o primeiro dentre aqueles ali relacionados. A relevância do tema é confirmada pelas referências apresentadas pela redação constituinte no discorrer de seus artigos e de forma especial no Art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”, no inciso I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 121). O destaque é para a importância da permanência do aluno na escola e não apenas a sua matrícula ou ingresso. Isso se torna relevante para a efetivação do direito social a educação, uma vez que não é o simples acesso à escola e sim permanecer nela e concluir os estudos daquela etapa, que torna possível o cumprimento da formação para a cidadania, a possibilidade para continuidade dos estudos em nível superior e a maior abertura no mercado de trabalho. Por outro lado, é real a dificuldade do não atendimento ao que se é determinado pelo artigo constitucional, principalmente quando observados os contextos das escolas públicas de Ensino Médio.

Ao explorar as diversas opiniões e as diferentes representações construídas sobre o tema da reprovação escolar, a busca bibliográfica desta pesquisa depara com a consideração de que a probabilidade da reprovação escolar depende de caracterizações apresentadas pelo aluno, pela família, pela sociedade em que ele está inserido, pelo ambiente escolar, pela relação aluno professor, pelas práticas pedagógicas adotadas e pela gestão escolar.

Para alunos retidos no percurso escolar, evidências recaem sobre os perfis de jovens que, além de apresentarem condições econômicas desfavoráveis e a carência na estrutura familiar salientada pela ausência do capital cultural, ainda carregam um histórico de reprovações dos anos anteriores e/ou um ensino fundamental deficitário que só faz acumular dificuldades e a baixa motivação ao aluno recém-chegado ao ensino médio, transformando, assim, a etapa final da educação básica em um processo de resultados negativos para os alunos caracterizados pelo mesmo perfil, considerados atores principais no processo da reprovação (SOARES et al, 2015; 2017). Fatores extraescolares e intraescolares

aparecem relacionados como prováveis responsáveis pelas reprovações ocorridas no cenário das escolas de educação básica. Eles serão descritos a seguir.

Dourado (2005) define que os fatores extraescolares prejudiciais ao rendimento escolar são aqueles que envolvem as dimensões socioeconômicas e culturais e as dimensões dos direitos, das obrigações e das garantias no nível do Estado.

Nesse sentido, as características do aluno relacionadas à sua família e à sociedade da qual ele faz parte são corresponsáveis pelo desempenho do estudante durante seu processo escolar. (CAVALCANTE et. al., 2017, p. 239)

A reprovação vista como consequência de fatores externos à escola, é apontada como fruto de aspectos sociais provocada pela desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego e a desnutrição.

Os fatores ligados ao sustento familiar e a gravidez não planejada, são apontados por Alves-Mazzotti (2002) e por Soares et al (2015) como razões consideradas diferenciadas por sexo, que levam o jovem à reprovação e ao consequente abandono escola.

Alves-Mazzotti (2002, p. 89) observa que é “[...] muito provável que o trabalho em pouca idade e ‘fracasso escolar’ estejam relacionados não porque o primeiro seja causa do segundo e sim porque ambos são consequências dos mecanismos excludentes que perpetuam pobreza”. Faz parte também da pontuação da autora que os efeitos do trabalho sobre a escolarização provocam os prejuízos da reprovação e que muitos adolescentes reprovados por diversas vezes sofreram em consequência da necessidade de trabalhar. A autora enfatiza sua pontuação sob a alegação de que as dificuldades em conciliar a dupla jornada de trabalho e estudo provocam cansaço e falta de tempo para estudar, resultando em reprovação. Ainda na visão de Alves-Mazzotti (2002), os jovens pertencentes a essa realidade acabam por desistir de cursar o ano letivo e se transformam em adultos que não completaram o nível básico da educação.

Para Cavalcante (2017, p. 241), “não existe apenas um fator que direcione ao fracasso Escolar”. Nesse sentido, vale frisar que o cenário socioeconômico é muito importante para o desenvolvimento do estudante e que os fatores extraescolares estão diretamente relacionados com o meio social ao qual o aluno pertence. “Fatores externos à escola são reflexos da desigualdade social presente na

sociedade contemporânea e que influenciam grandiosamente no aproveitamento escolar do indivíduo”. (CAVALCANTE et. al., 2017, p. 241)

Soares et. al. (2015, p. 770) discorrem sobre a importância da mediação familiar no desempenho escolar de seus filhos em qualquer etapa. Essa mediação é essencial como estímulo para a garantia da continuidade e da conclusão de toda jornada estudantil, inclusive “auxiliando o jovem diante dos percalços e frustrações que por ventura venham encontrar durante o processo”. Os autores ressaltam a dupla desvantagem por que passam os alunos pertencentes às classes sociais menos favorecidas. Além da cobrança que eles mesmos se fazem diante da “necessidade que sentem em conseguir um meio para ajudar na renda familiar” (SOARES et al, 2015, p. 770), esses jovens são vitimados pela “falta de consciência de suas famílias diante da significância da formação educacional deles, provocada pela ausência de um capital cultural”. De acordo com Bourdieu (1983), os indivíduos se posicionam nos campos (espaço social do qual fazem parte) de acordo com o capital acumulado – que pode ser social, cultural, econômico e simbólico. O capital cultural é adquirido na forma de conhecimentos apreendidos na instituição escolar ou familiar, livros, diplomas, entre outros instrumentos. Assim, o “capital cultural”, segundo Bourdieu (1983), consiste em um princípio de diferenciação dentro de uma hierarquia de dominação simbólica.

Outro ponto também tocado pelos mesmos autores, incluindo-se a culpabilização do discente, está relacionado às dificuldades que essas mesmas famílias encontram para conseguir convencer um jovem, já acostumado com experiências de fracassos sofridas na sua vida escolar, a dar continuidade nos seus estudos com o mesmo incentivo e credibilidade de antes. Na opinião dos autores, “mantê-los estudando é uma tarefa que não pode ser deixada somente para a sua família” (SOARES et al , 2015, p. 14).

Soares et al (2015, p. 770) chamam a atenção para políticas baseadas “na recuperação contínua e eficaz dos níveis de habilidades cognitivas dos alunos nas diversas disciplinas e no aumento da motivação para a conclusão das etapas escolares”. Esses pontos relacionados são criticados por Fornari (2010), assim como o controle rígido da escola e as consequências dessas ações, a evasão a partir do sistema socioeconômico vigente e até onde as escolhas iniciais no decorrer do processo educativo do jovem pela família determinam a escolha de um curso e o seu sucesso profissional

Diante de fatores extraescolares expostos, faz-se também uma menção a fatores intraescolares que interferem nos processos da aprendizagem do aluno e do ensino da escola, de forma a buscar entender onde o ambiente escolar pode estar fomentando os índices da reprovação e conseqüente fracasso escolar.

Com relação aos possíveis fatores responsáveis pelo desempenho escolar insatisfatório, Collares (1996) salienta, que fatores intraescolares, representados pelo currículo, programas, metodologias e trabalhos desenvolvidos pelos professores e especialistas, incluídos as avaliações de desempenho dos alunos, são causadores da reprovação e do baixo rendimento escolar.

Nesse aspecto, Collares (1996) enfatiza que a escola e o sistema educacional tendem a suprimir essas suas falhas, refletidas no mau desempenho dos alunos, culpabilizando o descaso do estudante como principal responsável pelo seu resultado.

Dentre os fatores intraescolares, no trabalho desenvolvido pela escola, considerando a participação da gestão, dos especialistas, dos professores e dos alunos, podem estar fatores capazes de contribuir decisivamente no avanço ou no retrocesso do desempenho escolar do estudante.

De uma forma geral, a visão da escola é a de que o histórico familiar seria o único responsável pelo comportamento do aluno que se manifesta diante do professor com reações espontâneas de desatenção, desobediência, indisciplina, absenteísmo, desinteresse e baixo desempenho. É difícil para a escola reconhecer que os problemas relacionados à efetivação da reprovação de seus alunos fazem parte dos fatores ocorridos no seu espaço interior, físico e pedagógico.

Segundo Freitas (2009), conforme citada por Magrone (2016), autores como Pierre Bourdieu e Basil Bernstein falam de uma “má fé institucional” que seria um padrão viciado de um funcionamento institucional vindo da influência da hierarquia social para definir a capacidade diferencial dos indivíduos. Assim, de acordo com Magrone (2016) a escola tende a observar apenas os efeitos do histórico familiar que, de fato, justificaria as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos e a conseqüente reprovação.

No olhar irrefletido da escola, esse tipo de comportamento seria resultado de uma escolha racional de cada aluno e não a manifestação de uma condição social de existência familiar e da própria escola que não foram capazes de proporcionar as

condições sociais objetivas para a sua aprovação ao final do ano letivo e nem de suprir as dificuldades apresentadas pelo aluno no decorrer do ano.

Em suas manifestações mais ordinárias, a má fé institucional estaria presente nas avaliações regulares e nas observações registradas dos agentes da escola pública que produziriam notável conhecimento sobre os alunos. Esses conhecimentos forneceriam a base técnica para operar a separação entre aqueles que se ajustam às exigências da instituição escolar daqueles desajustados, é o conhecer o aluno antes mesmo de estabelecer relações diretas com ele, cancelando qualquer possibilidade de questionar a naturalização do fracasso.

Para Magrone (2016, p. 12):

[...] a disposição dos alunos para a dedicação aos estudos tais como o autocontrole, a concentração, a disciplina, o cálculo prospectivo e o sentimento de dever ou responsabilidade moral em relação às tarefas escolares são pressupostas pela instituição. Toda a maquinaria escolar parece contar com a incorporação por parte dos alunos de semelhantes requisitos, como se estes pertencessem à natureza humana. (...) A grande seletividade observada na escola popular de massa brasileira, em larga escala medida, pode ser atribuída ao fato de o fracasso de classes sociais inteiras ser costumeiramente identificado como resultado da falta do esforço individual dos alunos. Por seu turno, os alunos que ficaram pelo caminho desenvolvem a convicção de que eles fracassaram individualmente e não foram vitimados por um processo histórico capaz de reproduzir funcionalmente todas as condições objetivas para a existência de uma classe social (MAGRONE, 2016, p.12).

Uma das formas como a má fé institucional se faz presente no dia a dia da escola está na forma com que o aluno se sente diante do processo de reprovação do qual ele pertence. O aluno reprovado demonstra reconhecer para si de maneira bem natural a culpa pela sua reprovação quando, por exemplo, no mínimo 95% deles admitem que para darem suas aulas, os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos, que o barulho e a desordem presente na sala de aula prejudicam a qualidade das aulas, apesar de admitirem que acompanham a matéria exposta, prestam atenção às falas dos professores e às colocações feitas por seus colegas, que se sentem à vontade para fazer perguntas, mas se sentem perdidos durante a explicação do professor.

Na concepção de Krawczk (2011) os persistentes problemas do acesso, da permanência e da retenção dos alunos na escola estão relacionados à real desvalorização da instituição de ensino e dos docentes, ocasionando a falta de identidade do Ensino Médio, a má qualidade da educação oferecida e as condições

apresentadas pela realidade social, econômica e política em que o ensino médio no Brasil está inserido.

Para Cavalcante et al (2017) é importante ressaltar que as condições de trabalho oferecidas aos professores, em algumas escolas e sistemas de educação, exprimem sinais de falta de respeito e de apoio ao docente. De acordo com Cavalcante et al (2017), essas condições são indignas e incluem a superlotação de turmas que impossibilitam qualquer atendimento individualizado, a falta de autonomia do professor e o não oferecimento de capacitação ou formação continuada do profissional e, com certeza influenciam nos resultados negativos dos alunos.

Nesse sentido, Soares (2005) ressalta a importância da gestão e do ensino presentes no ambiente escolar com o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do atendimento da escola e do consequente desempenho ao aluno. O referido autor destaca que esses dois fatores estão ligados à capacidade pedagógica do gestor em envolver o conjunto da comunidade escolar num favorecimento ao ambiente da aprendizagem, da capacidade da criação de um ambiente escolar com práticas inovadoras e altas expectativas sobre o desenvolvimento dos alunos.

Somando-se ao exposto, Soares et al (2015) reforçam que práticas escolares deficientes promovem resultados insatisfatórios ao aluno, produzem queda na autoestima do estudante, conduz maus resultados acadêmicos e acabam por gerar um ciclo que por sua vez reforça o fracasso acadêmico evidenciado pela reprovação e, conseqüentemente, pelo abandono escolar. Para os autores, alheios às dificuldades apresentadas estão os fatores relacionados à falta de um currículo mais inovador e que corresponda mais às necessidades do discente, associadas às dificuldades nas disciplinas e consideradas agravantes para a reprovação e o conseqüente abandono escolar.

A construção/adoção de processos educacionais capazes de responder às necessidades de grupos sociais que sofrem o distanciamento do saber escolar é sugerida por Jacomini (2009). De acordo com a pesquisadora, tal distanciamento é provocado pelas condições de oferta e pelos conseqüentes resultados de escolarização atestados pela não democratização e não universalização do conhecimento socialmente construído. Para ela, a forma da organização do ensino diferenciada favoreceria a democratização da escola e da educação.

Na visão de Jacomini (2009), para a construção de uma escola universal, organizada e democrática, o pressuposto seria a adoção da prática escolar onde a concepção de uma educação que assuma a cultura com propriedade e de forma abrangente, que busque vencer a reprovação escolar tenha mais valor e importância. Para romper a dicotomia promoção/reprovação, o fundamental é buscar práticas e concepções nos pressupostos de um processo educativo incessante (JACOMINI, 2009).

Nessa mesma perspectiva que Jacomini (2009), Fornari (2010), preconiza que a solução para o fim da reprovação e o conseqüente fracasso escolar só se dará a partir de uma profunda mudança no sistema educacional.

O posicionamento de Fornari (2010) se alinha ao de Dourado (2005) que afirma haver uma grande associação entre vulnerabilidade econômica e social e o baixo desempenho dos alunos o que interfere, sobremaneira, nos indicadores de aprovação e conclusão dos níveis de ensino, bem como, nas taxas de abandono.

Um ponto que interfere na educação, ressaltado por Fornari (2010, p. 122) está em “perceber que o fracasso escolar não depende apenas da capacidade ou vontade individual ou da família do aluno, mas em grande medida da condição econômica social em que está inserido”.

Para Cavalcante et al (2017) existe também o protagonismo da formação escolar precária, responsável por uma falta de consciência dos jovens alunos que não sabem a real diferença que o nível de instrução maior pode fazer em suas vidas. Cavalcante et al (2017, p. 237) observa que boa parte dos alunos, ainda que concluída a educação básica, não possuem “uma compreensão de mundo, terminam os estudos sem ao menos entender a realidade política, socioeconômica e histórica” na qual vivem.

No cotidiano da escola é comum encontrar quem se posiciona contrário ao reconhecimento da existência desses fatores e que veem no aluno que não apresenta bom aproveitamento escolar o único responsável. As justificativas para o mau desempenho recaem sobre sugestivos problemas na aprendizagem somados à falta de vontade do jovem, eximindo toda a responsabilidade da escola diante do possível reprovado. Collares (1996) assinala que responsabilizar o estudante pelo seu mau rendimento é a forma, mesmo que inconsciente, que a escola encontra para disfarçar suas falhas.

Krawczyk (2011) ressalta que existe um pensamento comum nas reflexões do sistema educacional brasileiro de que o nível de ensino que ocasiona as mais polêmicas discussões é o ensino médio. Essas controvérsias são geradas tanto pelos problemas do acesso e da permanência do aluno nessa etapa de ensino, quanto pela qualidade da educação oferecida ou pela questão da identidade do ensino médio.

Ainda para Krawczyk (2011), o processo de expansão do ensino médio provocou o crescimento da desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidades de oferta diferentes dentro de um mesmo nível de educação. De um lado o ensino médio propedêutico e do outro o ensino médio técnico, com mostras de divisão de classes socioeconômicas diferentes. Diante de tal pressuposto, Krawczyk (2011) sugere que há que se preponderar também que, na visão das classes menos favorecidas, o estudo que não seja técnico é encarado como mera superficialidade e que cursar faculdade é para o filho de rico que pode “perder” tempo na vida.

Em complementação às ideias de Krawczyk (2011), Kuenzer (2000) observa que a dualidade estrutural em que ensino médio e técnico se separa serve para estabelecer “diferenças sociais entre aqueles que servirão para serem intelectuais e acadêmicos da sociedade e aqueles que serão mão de obra”, necessitando apenas do ensino médio para a execução das principais tarefas (KUENZER, 2000, p. 24).

O número de reprovações recorrentes promove índices insatisfatórios que, partindo do posicionamento das ideias de Kuenzer (2000), podem ser analisados de acordo com a forma como a sociedade se comporta diante da valorização da instrumentalização aplicada à sua população jovem. São os interesses práticos que perpetuam as diferenças sociais a partir de investimentos de ensino diferentes para determinadas classes e de acordo com o intelecto apresentado pelo aluno. Conforme destaca Kuenzer (2000), a viabilização desse investimento provoca a multiplicação das diferenças sociais que afasta os “capazes” dos “incapazes” intelectualmente.

As considerações de Kuenzer (2000) encontram grande proximidade com o posicionamento de Soares et al (2015). Os autores enfatizam a condição socioeconômica como um efeito crucial na influência do desempenho escolar e defendem a ideia da redução da reprovação no ensino fundamental e médio em meio a políticas públicas imediatas que retratem não apenas o fluxo escolar, mas principalmente “[...] na recuperação contínua e eficaz dos níveis de habilidades

cognitivas dos alunos nas diversas disciplinas e no aumento da motivação para a conclusão das etapas escolares” (SOARES et al, 2015, p. 14). A respeito da reprovação, a opinião é a de que, se não puder ser evitada, seja adotada por “critérios muito bem explicitado (SOARES et al, 2015, p. 14). Tanto para Kuenzer (2000) quanto para Soares et al (2015) o ponto determinante para a melhoria do rendimento escolar deve estar nos programas pedagógicos, nas atitudes e características dos professores e da gestão escolar.

Entre os autores estudados aqui (KUENZER, 2000; DOURADO, 2005; JACOMINI, 2009; FORNARI, 2010; KRAWCZYK, 2011; SOARES et al, 2015; SOARES et al, 2017), todos apresentaram um posicionamento contrário à cultura de que a reprovação é outra oportunidade dada ao jovem que, por algum motivo, foi reprovado em ano anterior. Favoráveis a políticas sociais que levem à universalização do ensino de qualidade, esses autores defendem processos educacionais capazes de responder às necessidades de grupos sociais com apresentação de propostas de organização do ensino na busca de solução ou amenização dos processos de exclusão escolar causados pela reprovação e evasão, numa perspectiva de melhorar a qualidade do ensino. De uma forma geral, todos eles apontam fatores, extraescolares ou intraescolares, tidos como responsáveis pela dificuldade em se conquistar um oferecimento de educação pública melhor. Com base nos estudos feitos, analisaremos o papel da escola no desempenho de sua função, as condições em que os alunos se apresentam e as repercussões causadas pela reprovação e a interferência na apropriação de condições relevantes para a efetuação de uma educação de qualidade que preza pelo direito à aprendizagem, à inclusão e à equidade.

2.3 ANÁLISE

A pretensão apresentada pelo presente caso de gestão é consoante aos processos de educação elucidados pelos autores abordados nesta pesquisa. Essa relação começa pelas preocupações generalizadas, evidenciadas pelos altos índices de reprovação e no trabalho da busca de ações que possam amenizar ou reverter o problema da repetência durante o percurso do estudante que faz o ensino médio, em especial a reprovação do aluno do 1º ano.

Numa análise longitudinal dos efeitos negativos líquidos provocados pela reprovação, Soares *et al.* (2017) ressaltam a influência desta no 1º ano do Ensino Médio. Um percentual de 77% é apontado como a chance a mais que alunos que já foram reprovados têm de abandonar os estudos, sobre alunos que nunca foram reprovados. Os autores comparam os resultados encontrados na pesquisa aos apontados por Jimerson (2001), e concluem que “os efeitos da reprovação e abandono no 1º ano do Ensino Médio repercutem nos demais anos, aumentando substancialmente o risco do abandono” (SOARES et al, 2017, p.21).

2.3.1 Análise de Contextualização da Escola

A princípio, quando a EESLC recebe seus alunos recém-matriculados no 1º ano, como numa visão panorâmica, o que se pode ver é um espaço onde um vasto número de jovens se encontra, vindos de um mesmo nível de escolarização e com um só objetivo: cursar os três anos destinados à conclusão do Ensino Médio. Essa visão não seria imprecisa caso esses alunos tivessem saído de mundos diferentes em diversos aspectos e condições e o objetivo seria alcançado no mesmo tempo para todos.

Para iniciar a análise da situação que encontramos na escola, é importante traçar um perfil geral dos jovens alunos.

Na busca de informações concretas para a construção deste trabalho, foi feito no SIMADE um levantamento das matrículas no 9º ano do Ensino Fundamental realizadas nas escolas de Ubá das quais a EESLC recebe alunos para compor suas turmas de 1º ano do Ensino Médio. O estudo restringiu a coleta de informações para escolas específicas de ensino fundamental e que encaminham as matrículas de seus alunos concluintes do 9º ano para a EESLC. Nesse propósito, as Escolas Estaduais Coronel Camilo Soares, Cesário Alvim, Dr. José Januário Carneiro, Barão do Rio Branco e Cândido Martins de Oliveira foram as selecionadas para a pesquisa.

Além das vagas garantidas para os alunos advindos das escolas mencionadas, a EESLC recebe também matrículas de alunos de qualquer outra instituição de ensino da cidade, indiferente da rede a qual pertence, ou de sua localização, desde que sejam aptos a se matricularem no Ensino Médio, assim como matrículas de alunos advindos de cidades vizinhas.

Para se ter uma ideia da demanda de matrículas de 1º ano efetuadas na EESLC, o Quadro 12 apresenta o quantitativo referente ao período de 2015 a 2017, de acordo com as informações retiradas do SIMADE – 2018.

Quadro 12 - Quantitativo de matrículas para o 1º ano do Ensino Médio da EESLC 2015 a 2017

E.E. SENADOR LEVINDO COELHO			
ANOS	2015	2016	2017
Nº de Matriculados	600	565	422

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2018).

Após um rastreamento feito, com o uso dos dados fornecidos pelo SIMADE associados a outros dados coletados na Secretaria da EESLC e agrupados na Tabela 24, podemos analisar o quantitativo de alunos concluintes de 9º ano originados das cinco escolas mencionadas¹³ anteriormente neste texto. A Tabela 25 apresenta, no período de 2015 a 2017, o total de alunos recebidos das cinco escolas, para matrícula de 1º ano e que foram reprovados no decorrido ano.

Tabela 25 – Quantitativo de alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio da EESLC provenientes do 9º ano das cinco escolas, de outras escolas da rede de ensino e os reprovados ao final de cada um dos anos letivos no período de 2015 a 2017

1º ANO		2015		2016		2017	
	Matrícula Parcial – 5 escolas		298		314		252
Reprovados - 5 escolas		108	18%	132	23,4%	54	10,3%
Matrícula Complementar – Outras escolas		302		251		270	
Reprovados – Outras escolas		84	14%	33	5,8%	36	6,9%
Total de Matrículas		600		565		522	
Total de Reprovados		192	32%	165	29,2%	90	17,2%

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2016); SIMADE (MINAS GERAIS, 2017).

Em análise feita aos números encontrados na Tabela 25, observa-se, no período de 2015 a 2017, uma redução no índice de reprovação, porém mais acentuada no resultado apresentado no ano de 2017 que mostra uma queda de

¹³ De acordo com as informações coletadas na Setor de Inspeção da SRE-Ubá e nos arquivos da Secretaria da EESLC, toda a demanda de alunos concluintes de 9º ano das escolas E.E. Cesário Alvim, E.E. Cel. Camilo Soares, E.E. Dr. José Januário Carneiro e E.E. Barão do Rio Branco e E.E. Cândido Martins de Oliveira é direcionada diretamente pela SRE-Ubá para efetuação de matrículas na escola EESLC, sendo considerados em número insignificante as não efetuadas.

14,8% em relação ao índice apontado no ano de 2015 dos alunos encaminhados pela SRE-Ubá para a escola EESLC¹⁴. Esta queda coincide com a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, o que pode indicar uma relação entre estes dados e as mudanças ocorridas na modalidade de ensino, mas ainda cedo para qualquer conclusão.

As informações da Tabela 25 somadas às verificadas no Quadro 13 – IDEB-2015 das escolas em recorte – respaldam a hipótese de que os alunos chegam à EESLC com defasagem do Ensino Fundamental. O resultado das avaliações do desempenho médio escolar dos alunos do ano conclusivo do Ensino Fundamental, levantados pelo IDEB-2015, é um fator importante para análise desta pesquisa quanto à definição do nível de proficiência adquirido pelos alunos que chegam ao 1º ano do Ensino Médio da EESLC. Diante dos resultados, é possível perceber a diferença do desempenho discente existente entre os alunos originários do Ensino Fundamental de escolas diferentes. No quadro a seguir, as escolas denominadas como “X, Y e Z” se referem a três das cinco escolas citadas anteriormente neste capítulo.

Quadro 13 - IDEB 2015 - Escolas Estaduais - Ensino Fundamental - Anos Finais

Escolas Estaduais¹⁵	X	Y	Z
IDEB - 9ºano 2015	5,1	4,5	3,8

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do IDEB 2015 (INEP, 2016).

A diferença no perfil dos alunos que ingressam na EESLC de acordo com a escola de origem é evidenciada pela pesquisa e reforça a hipótese dos fatores responsáveis por esta diferença. Como consequência, estes fatores influenciam no desempenho dos alunos no 1º ano, que em muitos casos acabam por ter um baixo desempenho que leva à reprovação.

Até o ano de 2016, apenas as escolas de Ensino Fundamental eram avaliadas pelo IDEB. A partir do ano de 2017, as escolas de Ensino Médio tiveram

¹⁴ Para uma melhor análise, o ideal seria que fosse feita uma comparação dos valores dos IDEBs dessas escolas de Ensino Fundamental com o IDEB dos alunos da EESLC. A comparação é difícil de ser apresentada por serem escolas de etapas de ensino diferentes e a EESLC não possuir índices anteriores. Ainda tem que se considerar que os seus alunos avaliados são de 3º ano, fase final da etapa de ensino.

¹⁵ O nome das escolas foi preservado para evitar uma avaliação negativa do ensino das mesmas, baseada em uma análise de um aspecto isolado.

sua primeira avaliação. De acordo com as informações do INEP 2017, a Escola Estadual Senador Levindo Coelho obteve 5,58 de média de proficiência padronizada para um indicador entre 0 (zero) e 10, dos alunos da escola, obtida no exame realizado ao final da etapa de ensino (turmas de 3º ano). Na cidade de Ubá, nenhuma escola de mesmo nível de ensino obteve desempenho igual ou superior à EESLC. O indicador de rendimento (P), baseado na taxa de aprovação dos alunos da escola ficou em 0,82 e representou, também, o melhor rendimento da cidade para a etapa Ensino Médio.

Outra hipótese investigada por esta pesquisa é a de que o aluno ao ingressar no 1º ano do Ensino Médio com progressão parcial¹⁶ tende a ser reprovado.

A Tabela 26 apresenta o número de alunos matriculados, reprovados no 1º ano do Ensino Médio na Escola Senador e os reprovados que tiveram acesso a ele com Progressão Parcial¹⁷ (PP) de conteúdos disciplinares da Base Comum, no período de 2015 a 2017.

Tabela 26 - Número de alunos matriculados, número de alunos reprovados e os alunos com acesso por PP e reprovados no 1º ano do Ensino Médio

VARIÁVEL	2015		2016		2017	
Acesso ao 1ºano sem PP e reprovados	83	43%	69	42%	32	36%
Acesso ao 1ºano por PP e reprovados	109	57%	96	58%	58	64%
Total de Reprovados	192		165		90	

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2018).

A análise dos dados da Tabela 26 vai de encontro à hipótese que o aluno com PP está propenso à reprovação na nova etapa. De encontro aos dados da Tabela 26, no ano de 2015, dos 192 alunos reprovados no 1º ano, 57% (109) haviam sido promovidos por PP; no ano de 2016, o percentual de reprovados e que também possuíam PP, correspondeu a 58% (96) e no ano de 2017 o percentual subiu para 68% (52). Essa alta taxa de reprovação pode-se respaldar na justificativa de alunos aprovados com defasagem de conhecimentos e habilidades do Ensino Fundamental, essenciais para o prosseguimento dos estudos básicos do Ensino Médio e que não

¹⁶ Progressão Parcial (PP): oportunidade dada ao aluno com rendimento abaixo do valor médio exigido para sua aprovação para o ano seguinte em até três conteúdos disciplinares. Cabe à escola promover estratégias de recuperação nas disciplinas pendentes.

¹⁷ RES / MG 2.197/ 2012 – Artigos 74 e 75.

encontraram na nova etapa o apoio pedagógico necessário para vencer tais dificuldades. Além do que, as diferenças ocorridas na mudança do Ensino Fundamental para o Ensino Médio vão desde o acréscimo do número de disciplinas até a forma “desapadrinhada” que o aluno é recebido pelo professor do Ensino Médio, como define Soares et. al. (2017, p.17): “Para alunos do Ensino Médio, os professores podem parecer mecânicos e distantes”.

Soares et al (2017, p. 17) ressaltam que “especialmente para alunos do Ensino Médio, os professores podem parecer mecânicos e distantes, logo, desestimulantes para despertar o interesse pelo aprendizado”. As observações não têm pretensão em ser uma regra, são feitas para chamar a atenção daquilo que parece ser uma tendência ou um forte indício.

Esse posicionamento referente à responsabilidade estabelecida na relação professor aluno vai além de um relacionamento de simples boa convivência. Para Rosenthal e Jacobson (1994) apud Gomes (1994, p. 114), o fracasso escolar do aluno se deve às expectativas negativas que o professor lhe atribui e os quais, muitas vezes, apresentam comportamentos de acordo com o que o professor espera deles. Baseado nessa teoria, Gomes (1994) sugere que as expectativas que os professores colocam sobre seus alunos podem influenciar a se comportarem de acordo com o que se espera dele.

Ainda em relação às influências sobre os alunos causadas pelos posicionamentos e atitudes de professores, Gomes (2005a) ressalta a importância dessas referências positivas como elementos chave de escolas bem-sucedidas relativas ao compromisso; ao apoio individual ao aluno; ao compartilhamento das responsabilidades; demonstrações de afeto e tratamento pessoal; a manutenção do mesmo professor durante o período letivo e as altas expectativas em relação aos alunos.

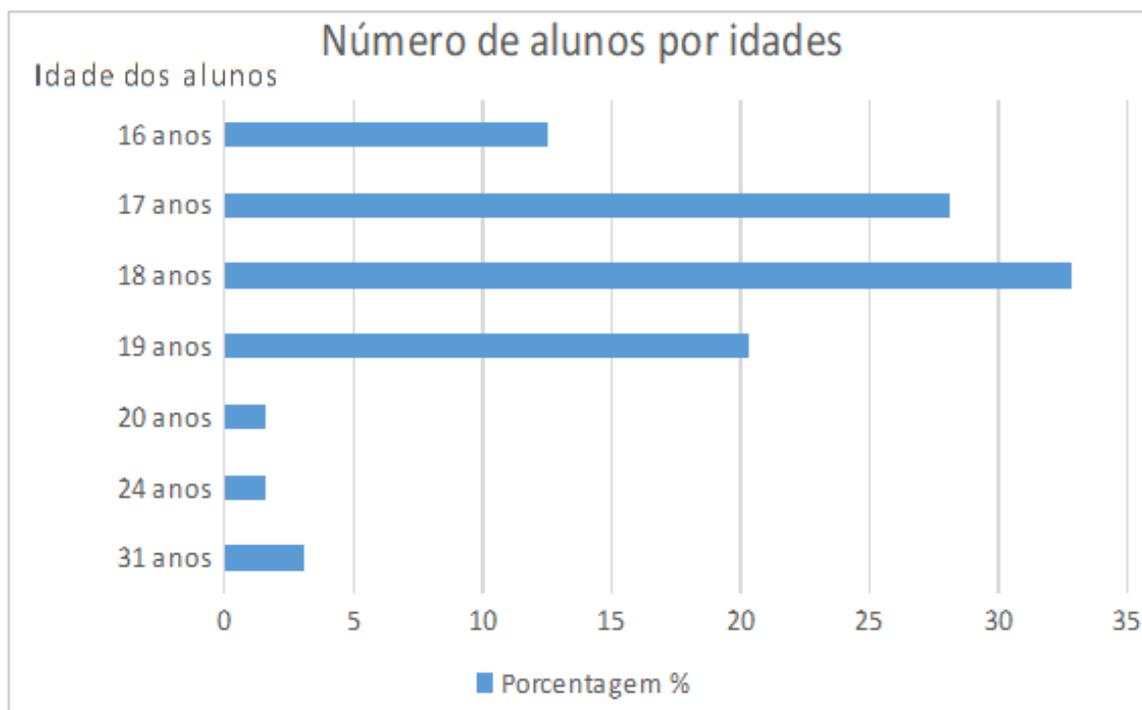
Em análise às respostas do questionário dadas pelos alunos, observou-se a possibilidade de alguns *feedbacks* serem entendidos como demonstração de um distanciamento do professor para com os alunos durante suas aulas, e que podem mostrar indícios de falhas no atendimento ao aluno e conseqüente motivação para o desligamento do mesmo, ocasionando na falta de interesse do aluno em melhorar o seu desempenho escolar. Essas observações podem ser notadas nas respostas de 34 alunos que afirmam que “nunca” ou “algumas vezes” seus professores continuam a explicar a matéria até que todos entendam; 17 disseram que nunca ou algumas

vezes os professores dão oportunidade para exporem suas opiniões nas aulas; 13 disseram que seus professores nunca ou algumas vezes estão disponíveis para esclarecer dúvidas; 24 professores nunca ou algumas vezes mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos; 26 professores nunca ou algumas vezes realizam uma avaliação justa; 34 professores nunca ou algumas vezes variam a maneira de expor as matérias; 56 professores nunca ou algumas vezes organizam passeios, projetos ou outras atividades; 32 professores nunca ou algumas vezes utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades.

2.3.2 O perfil do aluno de acordo com o questionário autoaplicável

Valendo-se desse consolidado feito a partir das respostas dadas pelos 64 alunos participantes do questionário, temos que, 35 são do sexo masculino e 29 do feminino. De acordo com as categorias usadas pelo IBGE, 29 alunos se classificam como sendo da cor parda, 17 branca, 17 preta e um indígena. Todos os respondentes são moradores da cidade de Ubá, com endereços residenciais distribuídos por 32 bairros, incluídos o Centro e a Zona Rural.

Quanto a faixa etária desses alunos, 61 deles têm de 16 a 19 anos de idade, são os nascidos entre os anos de 1999 e 2002. Os outros três alunos nasceram em anos anteriores, dois deles têm 31 anos (1987) e o terceiro, 24 anos (1994), conforme mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Número (%) de alunos por idade

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, com o questionário aplicado aos alunos, 2018.

Para Nossa (2018, p.1): “Dos estudantes do ensino médio, 26,6% dos estudantes já passaram da idade ideal de completar os três anos dessa fase”. Tal afirmativa confirma os dados analisados apresentados no Gráfico 4. O percentual apontado pelo pesquisador é exatamente o total correspondente à soma dos alunos na idade de 19 anos ou mais (20,3% + 1,6% + 1,6% + 3,1%), apresentados pelo Gráfico 4.

Em análise às respostas do Bloco 03 - Trajetória Escolar, os respondentes, se encontravam distribuídos entre as três séries do Ensino Médio, sendo 37 alunos de 1º ano, 15 de 2º ano e 12 de 3º ano. Ao serem perguntados sobre o ano em que matricularam na escola pesquisada pela primeira vez, as respostas de 37,5% (24) deles foram para o ano de 2017, outros 37,5% (24) em 2016, 18,75% (12) em 2015 e 6,25% (4) em 2014. Desses 4 alunos que iniciaram o Ensino Médio em 2014 e ainda não o concluíram, em 2018, dois ainda se encontram matriculados no 1º ano¹⁸, e dois no 3º ano.

¹⁸ Dos dois alunos, um cursa o 1º ano do Ensino Médio regular, outro o 1º período da EJA.

Considerando-se as respostas referentes ao fator número de reprovações no 1º ano do Ensino Médio, 78% (50) disseram ter repetido pela primeira vez ou ter repetido apenas uma vez, 22% (14) disseram terem sido reprovados duas ou mais vezes e 15, dentre os 64, disseram ser repetentes também de séries do Ensino Fundamental, em outra escola.

Como o tema desta pesquisa é a reprovação, vamos trabalhar com recortes como forma de melhor analisar os dados encontrados. Primeiramente, vamos analisar os 14 alunos reprovados duas ou mais vezes no 1º ano do Ensino Médio, depois faremos a análise geral dos 64 alunos retidos no 1º ano pelo menos uma vez.

Desses 14 estudantes reprovados por mais de duas vezes no 1º ano, sete são do sexo masculino e sete do sexo feminino, nove se consideram pardos, quatro negros e um, indígena. Sete (50%) têm idade entre 17 e 18 anos, quatro estão entre 19 e 20 anos e os outros três têm 24, 31 e 33 anos de idade.

Ainda sobre o grupo dos 14 alunos, 86% (12) moram com a mãe e ou o pai, uma aluna diz morar sozinha e outra com o marido. Os motivos pelos quais justificam terem reprovado são, 64,3% (9) por terem encontrado dificuldades em organizar seus estudos, 50% (7) por não terem estudado o suficiente, 43% (6) por apresentarem dificuldade no entendimento do conteúdo, 43% (6) por não terem boa frequência, 36% (5) por terem enfrentado problemas familiares, 14% (2) por motivo de trabalho, o percentual de 7% (1) se repete pelos motivos de: professores que não explicavam bem a matéria, várias mudanças de endereço e terem tido filho.

Sobre a pretensão da continuidade dos estudos após a conclusão do Ensino Médio, apenas 14% (2) deles se manifestaram negativamente, 86% (12) pretendem continuar estudando e trabalhar, apesar do histórico de reprovações que esses alunos possuem. Soares et al (2017) reforçam a preocupação do abandono dos estudos por falta de uma demonstração de ambição educacional por parte de pais que possam se comportar de maneira muito permissiva. Apesar dessa falta de ambição pertencer à realidade cotidiana dos alunos, seus relatos afirmam ter com os pais e professores conversas voltadas para um futuro profissional e afirmam terem consciência do quanto a escola é importante para esse futuro.

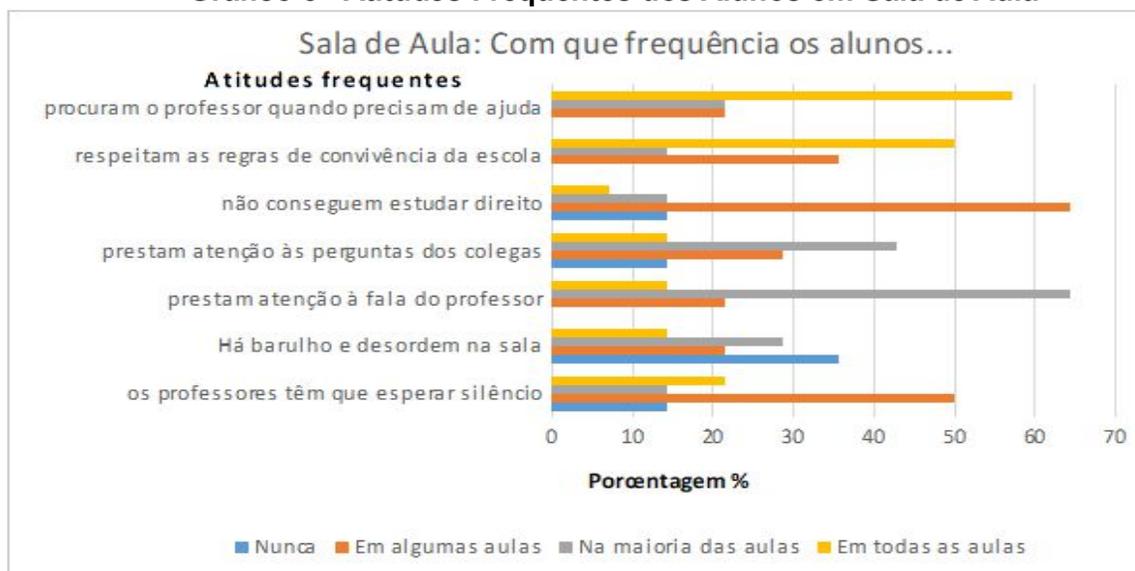
Na avaliação da escola, na opinião desses 14 alunos, 9 classificam os relacionamentos com os colegas, professores, direção, coordenação e demais servidores como bom ou muito bom, para 3 deles os relacionamentos com os

professores e com a coordenação pedagógica são considerados razoáveis, 2 classificam também razoável o relacionamento com a direção.

Em relação ao ensino, sua escola comparada com a de seus amigos, todos os 14 foram unânimes em concordar com as proposições de “melhor que as outras” ou “muito melhor que as outras”. Interessante observar que esses alunos, reprovados duas ou mais vezes na própria escola, apresentam um excelente relacionamento com seus colegas, não apresentam problemas de indisciplina, se relacionam de forma cortês com os professores, direção e demais funcionários da escola, ou seja, não apresentam problemas de relacionamentos pessoais perceptíveis, demonstram gosto pelo ambiente que encontram na escola, mas nas respostas do uso do tempo para estudo, demonstraram não ter frequência (nunca fazem) em atividades como: fazer tarefas escolares passadas para casa, 43% (6); frequentar a biblioteca, 64,3 % (9); ler de novo em casa o conteúdo das aulas: 50% (7); discutir ou tirar dúvidas com os colegas: 35,7% (5); refazer questões que erra em exercícios: 57% (8); estudar nos finais de semana: 71,4% (10).

O posicionamento de postura dos 14 jovens reprovados na escola por duas ou mais vezes fica melhor estabelecido quando analisados por meio do Gráfico 5.

Gráfico 5 - Atitudes Frequentes dos Alunos em Sala de Aula



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, com o questionário aplicado aos alunos, 2018.

Numa análise simples, percebe-se que os jovens, apesar do relacionamento pacífico e da boa convivência na escola, de uma maneira geral, não desenvolveram hábitos de estudos, ou seja, vão à escola, frequentam as aulas, mas não se interessam suficientemente às propostas pedagógicas do sistema escolar para alcançar níveis de aprendizagem satisfatórios. Isso é confirmado ao observarmos que apenas 14,3% dos alunos disseram não ter que esperar muito pelo silêncio da turma para que o professor consiga iniciar sua aula e mais de 60% afirmam a presença de muita bagunça na sala. Em contrapartida, o mesmo percentual de 14,3%, corresponde aos jovens que dizem não existir (nunca) nas aulas a possibilidade “não conseguir estudar direito”.

Na análise de Moreira (2013), esta defasagem, provocada pela reprovação, cria desconforto ao aluno que não demonstrou ter desenvolvido habilidades e conhecimentos necessários que o permita avançar para a etapa seguinte, deixa-o marcado pela situação diferenciada diante de seus colegas, oportuniza a baixa autoestima e o sentimento de exclusão.

Para Moreira (2013, p.4):

[...] Tais alunos, em função dessas múltiplas reprovações, veem-se desgarrados de seu grupo ou classe e reunidos a crianças bem mais jovens, com interesses bem diferentes dos seus, o que dificulta a organização escolar (MOREIRA, 2013, p. 4).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais temos que: “Uma das consequências mais nefastas das elevadas taxas de repetência manifesta-se, nitidamente, nas acentuadas taxas de distorção série/idade” (BRASIL, 1997, p. 22).

A consequência da reprovação está diretamente ligada ao rendimento escolar que, se não satisfatório, provoca a reprovação do aluno. Com efeito, o rendimento escolar do aluno é fator relevante para o desenvolvimento do indivíduo e é a partir desse desenvolvimento que se projeta a sua futura posição social. Portanto, percebe-se a necessidade de transformar espaços sociais que estabelecem relações desiguais, que levam a resultados escolares também desiguais e que favorecem a reprovação, em espaços capazes de contribuir para o rendimento satisfatório do aluno.

Na visão de Tavares Júnior (2016, p.113):

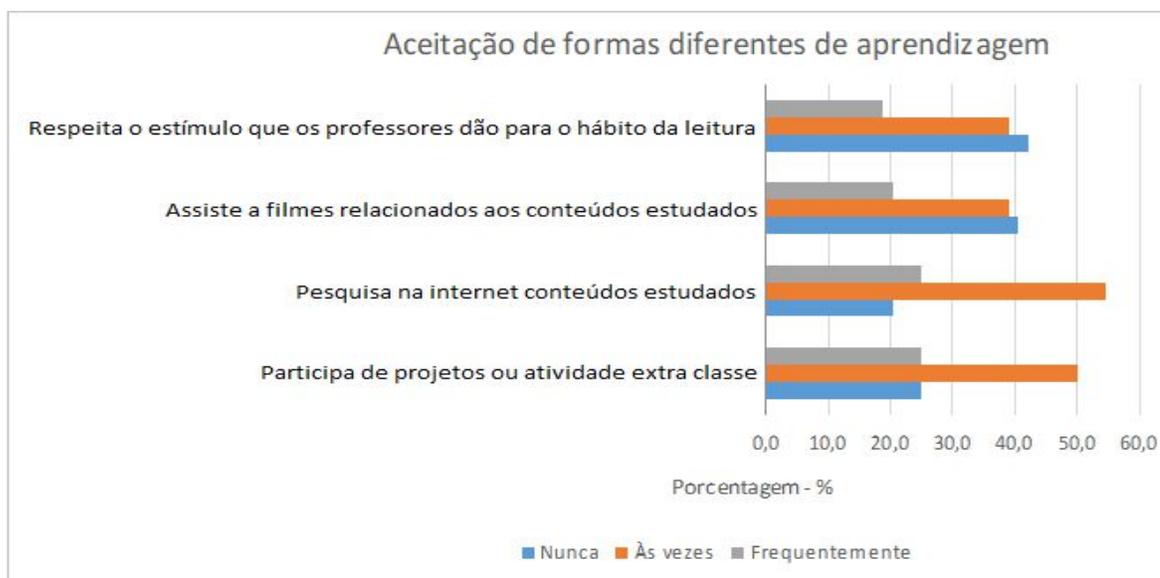
O Brasil ostenta indicadores de rendimentos educacionais que coloca seus Sistemas de Ensino entre os mais ineficientes, desiguais, excludentes e improdutivos do mundo. [...] O processo de produção desigual de oportunidades e os efeitos sobre o baixo rendimento escolar são objetos privilegiados de atenção (TAVARES JÚNIOR, 2016, p. 113).

Como complemento às ideias de Tavares Júnior (2016), Dourado (2005), defende a afirmativa que o compromisso com uma educação social requer ações que otimizem o processo formativo do fluxo escolar, ou seja, há necessidade de envidar esforços no sentido de romper com a cultura da reprovação, evasão e repetência, visando a garantia da qualidade social do processo formativo, bem como a articulação da escola dinâmica social vigente.

A análise dos dados segue o corte adotado anteriormente, dando ênfase na pesquisa empírica, em que os 64 alunos falaram sobre a experiência de reprovações ocorridas com cada um, os alunos foram questionados sobre seus procedimentos e atitudes diante de opções de aprendizagem propostas por seus professores, com métodos diferentes do modelo tradicional embasado no uso do quadro e giz, e que poderiam despertar para um processo formativo que colaborasse com a diminuição do fluxo da reprovação.

O Gráfico 6 apresenta os percentuais para as respostas dadas em acordo com as opções: Nunca; Às vezes; Frequentemente, em relação ao percentual de aceitação de dinâmicas de aprendizagens diferenciadas oferecidas durante as aulas.

Gráfico 6 - Percentual de aceitação para diferentes formas de aprendizagem (%)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, com o questionário aplicado aos alunos, 2018.

De acordo com o percentual apresentado para as respostas aos questionamentos, não se pode considerar como positiva a manifestação de interesse demonstrada pelos alunos para as atividades diferenciadas, propostas pelos professores, dadas como uma tentativa para driblar as dificuldades e melhorar os resultados para obter a aprovação, ou a escola não está conseguindo estimular nos alunos o interesse nas atividades extraclasse. O percentual de alunos que se consideram frequentemente interessados em formas diferentes de aprendizagens não passa de 25% para nenhuma das quatro opções de atividades apresentadas no Gráfico 6 e sugeridas pelo questionário.

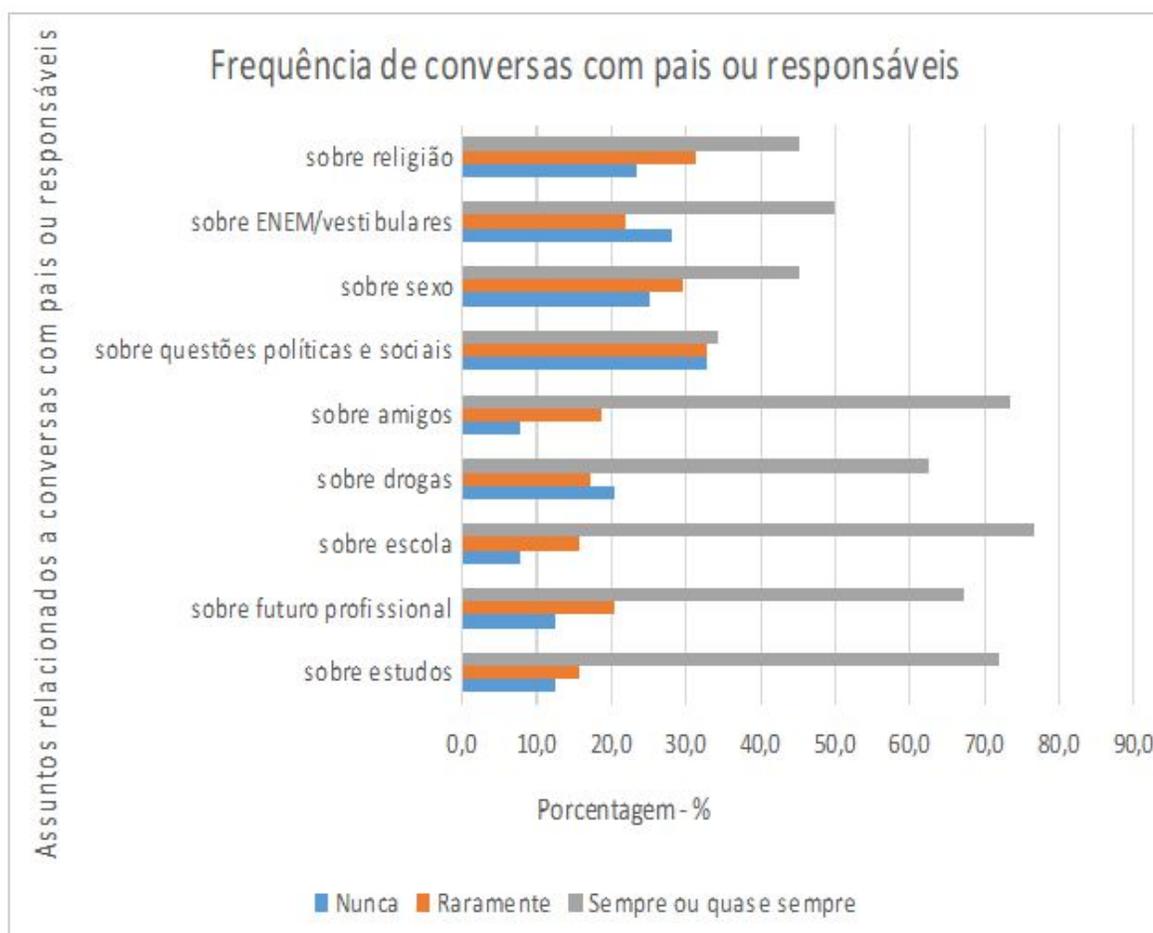
Analisados os principais pontos ressaltados pelas perguntas do questionário autoaplicável, considerados como fatores intraescolares, passamos à análise dos problemas considerados extraescolares.

2.3.3 Análise dos problemas extraescolares de acordo com o questionário autoaplicável

No que concerne às investigações feitas pelo questionário, apresentadas pelo Bloco 2, “Sua família e sua casa”, em respostas às proposições feitas para a

pergunta “quem mora com você?”, 50 alunos responderam que moram acompanhados da mãe e 34 com o pai, 35 deles disseram também morar com irmãos, um afirma morar com o cônjuge e dois sozinhos. Para a segunda parte do mesmo bloco em relação à pergunta: “Com que frequência seus pais ou responsáveis conversam com você sobre: questões políticas e sociais, escola, estudos, futuro profissional, drogas, amigos e sexo”, o Gráfico 7 mostra com que frequência o diálogo com os pais está presente na vida desses jovens.

Gráfico 7 - Frequência de conversa dos alunos com seus pais ou responsáveis sobre assuntos relevantes



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, com o questionário aplicado aos alunos, 2018.

Em análise ao Gráfico 7, a barra referente à frequência com que conversam com seus pais sobre assuntos relacionados a questões políticas e sociais, mostra que 65,6% (42) do total de jovens disseram que nunca o fizeram e ou raramente tiveram tal experiência.

Quando o tema está relacionado à escola, cerca de 76,6% (49) dos alunos afirmam tê-lo com seus responsáveis, se a conversa verte para os estudos de uma forma generalizada, cerca de 72% (46) confirmam a terem com os pais. Um percentual bem próximo é válido para diálogos realizados com os pais sobre amigos, 73% (47). Se o assunto discorre sobre religião ou sexo, a distribuição das respostas apresenta oscilações bem próximas. A soma dos percentuais que representa a ausência total e rara do diálogo é de 55% (35) para ambos os assuntos.

Em relação a conversa com os pais sobre drogas, o percentual de jovens que dizem tê-la sempre ou quase sempre sobe para 62,5% (40). Para falar sobre possíveis formas de acesso a uma universidade, ou seja, falar sobre o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou vestibulares, o índice é representado por 50% para aqueles que falam sobre o assunto e 50% para os que nunca e ou raramente compartilham a fala. Se a questão é direcionada ao futuro profissional desses jovens, 68,75% (44) deles dizem tê-la sempre e ou quase sempre incluída em sua rotina de conversa com os pais.

Mesmo diante da condição da fragilidade do desenvolvimento escolar desses alunos, nota-se que o percentual de pais ou responsáveis interessados no envolvimento dos filhos, principalmente no que concerne aos amigos, à escola e aos estudos, é significativamente positivo.

Nogueira (2006, p.157) relata que “inúmeras pesquisas vêm demonstrando a influência positiva, sobre o desempenho acadêmico, do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, o que contribuiria, a termo, para a redução das taxas de evasão e de repetência”. Ainda segundo Nogueira (2005), indiferente às vantagens econômicas que uma família possa apresentar sobre a outra, os resultados do desempenho escolar de seus filhos estão ligados aos fatores socioculturais (nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, clima familiar, hábitos linguísticos, etc.) que a família tem a oferecer.

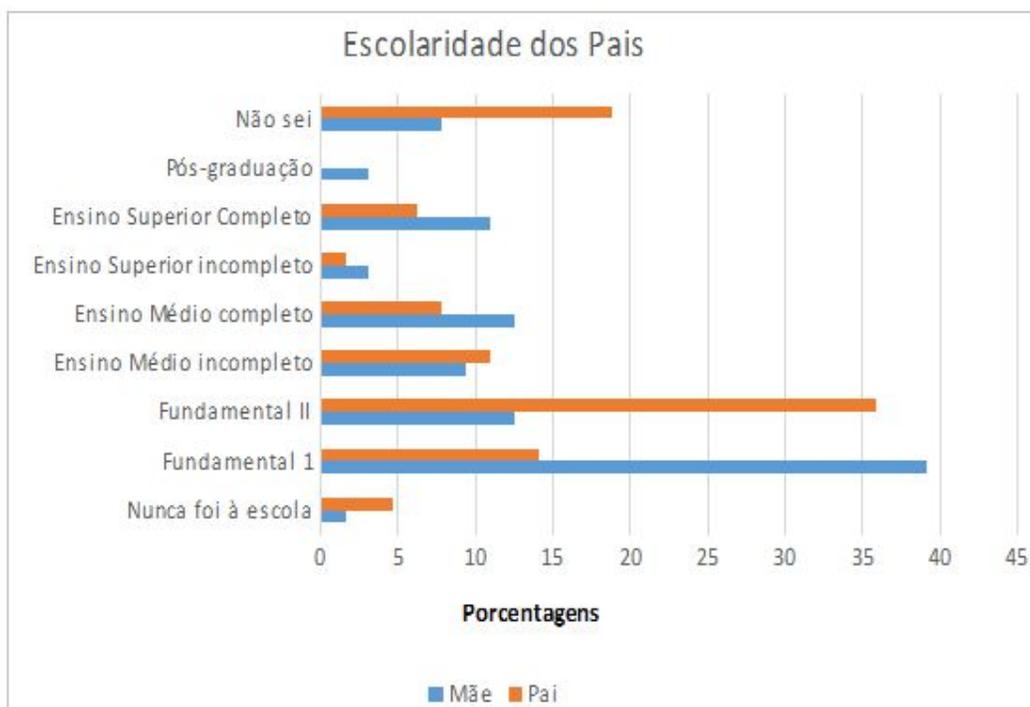
Nogueira (2005) ressalta ainda que famílias assim, são consideradas mais capacitadas que outras para incitarem seus filhos ao êxito escolar, levadas por suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos mesmos.

A influência que pais melhor esclarecidos podem fazer na escolarização de seus filhos é fonte de pesquisa para estudiosos.

Nesse sentido, buscando uma correlação entre a situação dos alunos reprovados que responderam ao questionário e o nível de escolaridade de seus

pais, as informações recebidas por meio das perguntas feitas foram que, em resposta ao nível de escolaridade da mãe ou madrasta, seis não souberam informar ou disseram que a mãe nunca estudou. Para a mesma pergunta feita sobre o pai ou padrasto, a resposta foi 15. Entre as respostas para Ensino Médio ou o equivalente completo, 10 alegam ser o nível máximo de escolaridade da mãe/madrasta e 9 do pai/padrasto. De acordo com as respostas dos filhos, seis mães e quatro pais possuem um curso superior. O restante dos pais/responsáveis fica entre os que possuem o Ensino fundamental completo ou não. O gráfico 8 representa o número de alunos por nível de escolaridade dos pais.

Gráfico 8 - Escolaridade dos Pais – Até qual série seus pais estudaram?



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, com o questionário aplicado aos alunos, 2018.

Ainda diante das respostas dadas às perguntas sobre a escolaridade dos pais feitas pelo questionário autoaplicável, do total de 128 respostas, considerando duas respostas para cada um dos 64 alunos e desconsiderando que houve 17 respostas para a variável "Não sei", são 111 respostas que posicionam os pais/mães em um determinado nível de escolaridade. Numa análise feita com uso das 111 informações, verificou-se que 51,6% das mães e 50% dos pais possuem, no

máximo, o Ensino Fundamental completo e que isso significa que esses pais/mãe têm nível de escolaridade inferior ao filho que cursa o Ensino Médio. Para as variáveis Ensino Médio incompleto, o percentual corresponde a 9,4% (6) para as mães e 10,9% (7) para os pais. Para o Ensino Médio completo, o índice correspondente às mães é de 12,5% (8) e apenas 7,8% (5) dos pais têm a educação básica completa. De acordo com os dados levantados, 17,1% (11) das mães e 7,8% (5) do total de pais dos alunos respondentes iniciaram ou concluíram um curso superior. Em uma análise generalizada dos percentuais, observa-se um baixo índice de escolaridade dos pais dos alunos envolvidos.

A análise feita permite observar que a família não possui nível de formação ideal para dar a assistência que o estudante carece, mesmo com um demonstrativo de percentual satisfatório correspondente aos diálogos travados entre pais e filhos. A observação da análise permite concluir que essa ausência de assistência não poderia ser classificada como negligência familiar, já que as condições da realidade do nível escolar das famílias em questão não alcançam de maneira satisfatória as necessidades de um aluno do ensino médio. Cerca de 50% dos exemplos, o filho, aluno do Ensino Médio, está em nível escolar superior ao nível de escolaridade dos seus pais.

Para Nunes (2016, p.20), “vários autores¹⁹ concluíram ser a herança social familiar o principal determinante do sucesso educacional”. Ao dissertar sobre esses autores, Nunes (2016) vai de encontro ao entendimento de Silva e Hasenbalg (2001):

[...] na família, existem três dimensões eficazes que afetam preponderantemente o desempenho do aluno na escola: o capital econômico; o capital cultural e os arranjos familiares. O capital econômico é constituído pelos recursos financeiros disponíveis para gastos com educação. O capital cultural é entendido como sendo aqueles recursos imateriais transmitidos de maneira indireta que proporcionam um ambiente mais adequado e propício ao aprendizado. Por seu turno, o capital social familiar constitui o contexto onde o capital econômico e o cultural é convertido em condições favoráveis à socialização das crianças, agindo como um filtro para outros capitais (SILVA; HASENBALG, 2001, p. 20).

No que concerne ao posicionamento de Nunes (2016), sobre questões que versam sobre a reprovação escolar e os motivos que levam o aluno a se reprovar,

¹⁹ Bourdieu e Passeron (1975); Lahire (1995); Hansenbalg (2003).

encontram posicionamentos comuns sobre a importância da família no desenvolvimento das competências socioemocionais do jovem, assim como também são comuns as opiniões acerca da baixa escolaridade de muitos pais e a questão de não serem presentes nas escolas para acompanhar os filhos com justificativas de falta de tempo devido à jornada de trabalho que executam.

De encontro às suspeitas levantadas a respeito da participação ou não das famílias na vida escolar dos filhos, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em estudo suplemento de Mobilidade Sócio Ocupacional, trabalha na coleta de dados e em suas análises para verificar como a origem sócio ocupacional pode influenciar a inserção laboral dos filhos. De acordo com os resultados dos estudos, a estrutura educacional da família pode desempenhar função na distribuição de renda do brasileiro e influenciar no nível de escolaridade dos filhos.

Os resultados apresentados na PNAD (2014) confirmam que o nível de instrução dos pais é fator importante na formação educacional dos filhos. Os dados foram divulgados pelo IBGE em 2016. Para Barros et al (2007, p.10), “pais mais educados investem mais na educação dos filhos para vê-los mais escolarizados”.

De acordo com a análise dos dados apontados pela PNAD (2014), no nível de escolaridade dos pais, pode estar a resposta para a pergunta do porquê de muitos adolescentes e jovens, em pleno século XXI, não perceberem a diferença positiva que a educação pode fazer em suas vidas futuras.

Porém, o número de embasamentos parece suficiente para reconhecer a importância da responsabilidade da família diante da necessária orientação e a influência que famílias bem instruídas podem exercer sobre o encaminhamento educacional e profissional de seus jovens.

As condições das famílias representadas pelo achado e exposto nesta pesquisa, de acordo com as informações dos 64 jovens reprovados ao menos uma vez no 1º ano do Ensino Médio da EESLC, faz despertar a importância que a escola, por meio deve exercer na vida dos estudantes, independente de situações social e econômica que eles possam apresentar.

Para Faria (2017), por mais que os arranjos familiares sejam marcantes para determinar a reprovação ou não do filho, é preciso que a escola seja a protagonista no processo da busca de estudos de excelência e equidade, com a promoção de ações para engajar os pais e a comunidade para juntos resolverem as questões de

garantia de melhores condições de ensino, com acompanhamento da aprendizagem e recuperação das defasagens durante o ano letivo.

Dentro dessa proposta de luta contra a reprovação, Faria (2017) observa que os professores precisam de “todo suporte possível dos pais, da comunidade, dos gestores educacionais e dos gestores de rede, pois uma educação só é de qualidade se é para todos”. Porém, diante das diversidades que constituem a comunidade escolar de uma instituição de educação pública, caberá à escola perceber qual o tipo de suporte cada família poderá lhe proporcionar para somar ao esforço do melhor atendimento. Contudo, é importante que a escola promova o estreitamento da relação escola-família, ainda que a família demonstre não possuir nenhuma das três dimensões eficazes que afetam o desempenho do aluno na escola, citadas por Silva e Hasenbalg (2001) e ressaltadas por Nunes (2016). A escola é incapaz de promover à família a aquisição dos capitais econômico e cultural, porém, cabe à escola, por intermédio de ações de proximidade, esclarecimentos e direcionamento de orientações, influenciar a família na dimensão dos arranjos familiares, por mais que a família não pareça capaz de contribuir para o crescimento intelectual do filho.

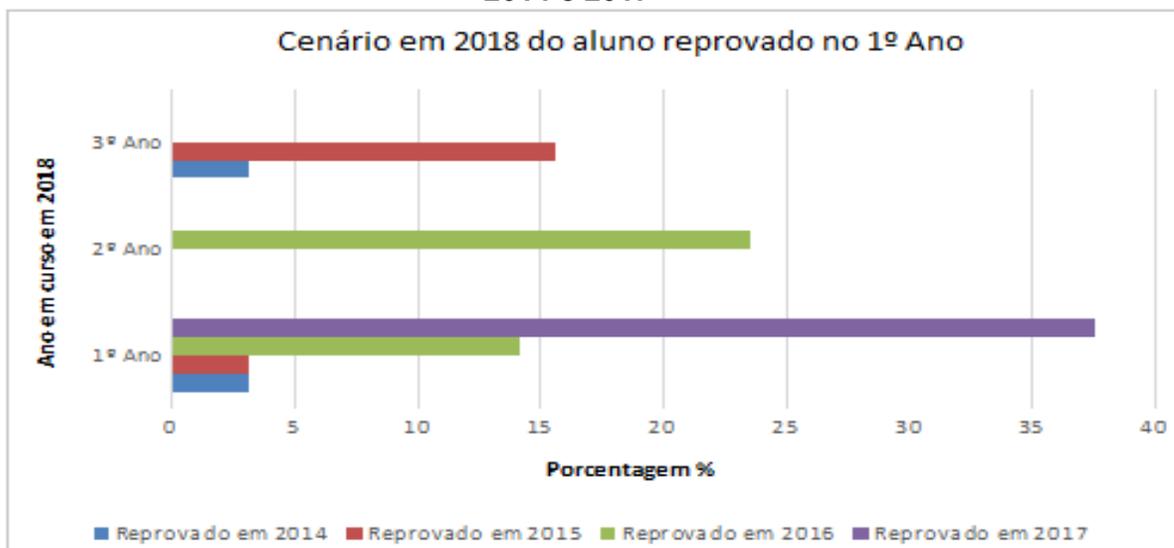
2.3.4 Análise dos problemas intraescolares de acordo com o questionário autoaplicável

O questionário mostrou-se um instrumento de pesquisa interessante por proporcionar o alcance de um grande número de alunos ao mesmo tempo, com economia de tempo e a obtenção de um grande número de dados. Além da vantagem da obtenção de respostas precisas e seguras pela garantia do anonimato.

Alguns fatores não foram utilizados para análise subsequente porque se mostraram estatisticamente insignificantes. Outros fatores relevantes para a pesquisa foram levados em consideração e estão presentes nas análises.

Na análise das respostas dadas pelos 64 alunos participantes, a situação dos alunos reprovados no 1º ano na Escola Estadual Senador Levindo Coelho entre os anos 2014 e 2017 está apresentada na ilustração do Gráfico 9.

Gráfico 9 - Cenário em 2018 dos alunos reprovados no 1º ano na EESLC entre 2014 e 2017

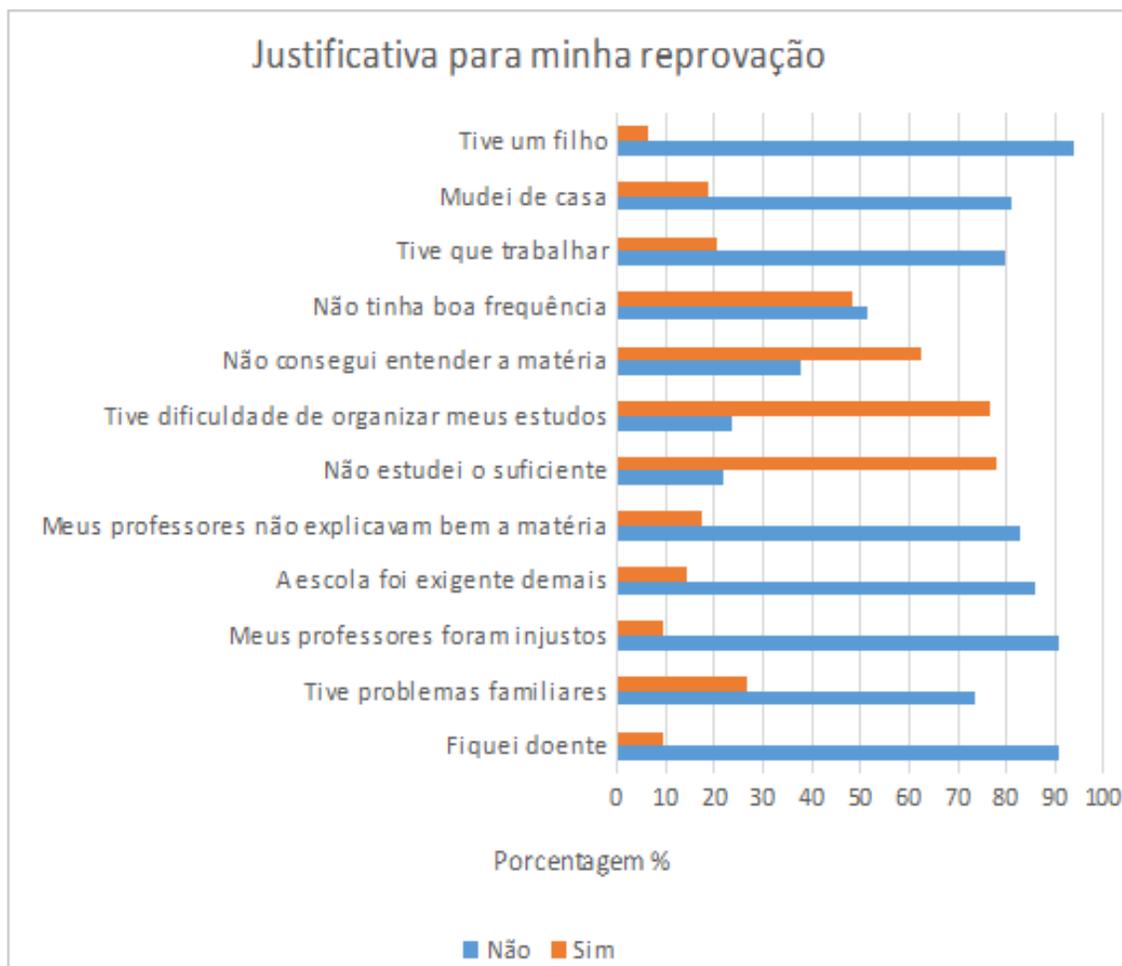


Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, com o questionário aplicado aos alunos, 2018.

Dentre os 64 jovens que participaram da pesquisa por questionário, apenas 9,4% (seis) justificaram suas reprovações por motivo de doença, percentual que se repete para aqueles cuja justificativa de terem sido reprovados é dada por atitudes de professores injustos e 17% (11) disseram ter se prejudicado por não ter recebido boa explicação da matéria dada pelo professor. O percentual máximo que atribuiu à escola a responsabilidade de sua reprovação, por ter agido com excesso de exigências, chega a 14% (9). Já as justificativas das reprovações terem ocorrido por problemas familiares corresponde a 26,6% (17) deles. A justificativa dada pela falta de dedicação aos estudos “*Não estudei o suficiente*” (50) atingiu 78 pontos percentuais, percentual bem próximo para a afirmativa da frase “*Tive dificuldade de organizar meus estudos*”. Já a frase “*Não consegui entender a matéria*” foi consentida por 62,5% (40) estudantes. Além disso, 48% (31) consentiram que o motivo de não terem boa frequência os levou à reprovação. Apenas 20% (13) deles justificaram a reprovação por motivo de trabalho, e 6,25% (4) disseram ter tido filhos enquanto estudavam, e que isto prejudicou o rendimento de seus estudos. Destaca-se que o questionário possibilitava a escolha de mais de uma opção neste referido tópico (Bloco 3 Questionário – Apêndice 01), o que justifica a soma dos resultados ultrapassarem 100% das respostas. Uma melhor visão das respostas para as justificativas das ocorrências de suas reprovações é mostrada pelo Gráfico 10.

Quando o assunto é a continuidade dos estudos após a conclusão do Ensino Médio, 83% (53) daqueles alunos que responderam ao questionário afirmaram ter a pretensão de fazer um curso superior, 76,5% (49) deles pretendem continuar estudando, mas vão também trabalhar.

Gráfico 10 - Respostas do questionário acerca da justificativa para reprovação dos alunos da EESLC



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, com o questionário aplicado aos alunos, 2018.

Tendo como base as declarações e as respostas dos estudantes ao questionário, parece positiva a visão que os alunos têm em relação aos planos de darem continuidade aos estudos após a conclusão do Ensino Médio, mesmo após terem sofrido sucessivos fracassos representados pelas vezes que foram reprovados e tiveram que repetir o ano perdido. Pode estar aí a oportunidade que a escola precisa para interceder por um trabalho de resgate e de motivação na

melhoria da trajetória escolar do aluno, no sentido de mostrar as possibilidades que a educação pode lhe proporcionar diante do mercado de trabalho. A figura 8 ilustra as respostas dos alunos quando questionados sobre o que pretendem fazer após a conclusão do ensino médio.

Figura 8 - O que fazer após a conclusão do Ensino Médio



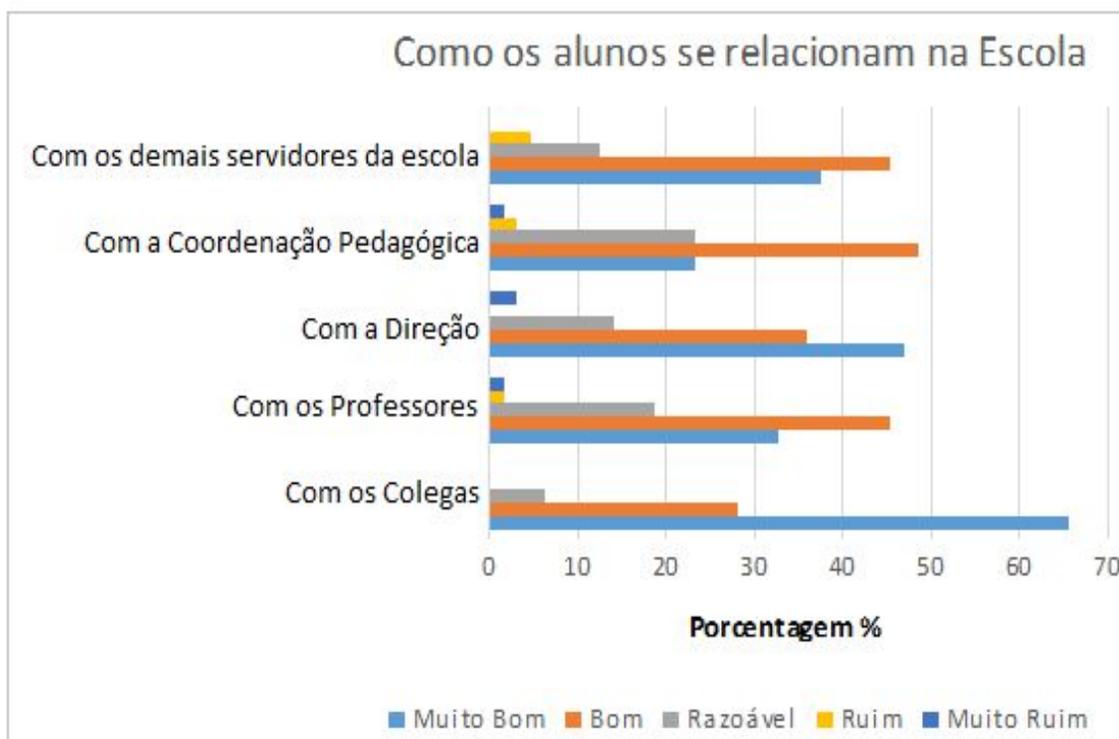
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, com o questionário aplicado aos alunos, 2018.

Soares et al (2017) ressaltam a importância das escolas perceberem que suas influências, por diferentes formas pedagógicas, “podem atender mais adequadamente a diferentes perfis de alunos no sentido de sintonizar seus anseios com as expectativas da sociedade e dos professores”.

A avaliação que o aluno faz da escola foi analisada nas questões do Bloco 04 e estão ilustradas no Gráfico 11 - Relacionamento na Escola. O ambiente escolar, numa visão geral, mostrou-se bastante favorável aos alunos que o avaliaram. Ao falarem da forma como se relacionam com as pessoas dentro da escola, cerca de 94% (60) deles consideram ser bom ou muito bom o relacionamento com os seus colegas, 78% (50) afirmam que também se relacionam bem ou muito bem com os seus professores, 18,8% (12) dizem que o relacionamento com os docentes é razoável e apenas 3,2% (2) o consideram ruim ou muito ruim. Com a direção, 82,8% (53) disseram ter um relacionamento bom ou muito bom, 14% (9) disseram ser esse

relacionamento razoável e 3,2% (2) falam em um relacionamento muito ruim. Com a coordenação pedagógica, 28% consideram o relacionamento razoável a muito ruim, 72% como bom ou muito bom. Com os demais servidores da escola, cerca de 17% consideram razoável a muito ruim o relacionamento existente, 83% dos alunos o definem como bom ou muito bom.

Gráfico 11 - Avaliação da Escola- Classificação do relacionamento Aluno & Escola



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, com o questionário aplicado aos alunos, 2018.

Assim como o relacionamento na escola, os alunos avaliaram muito bem o ambiente escolar: 94% (60) o julgam como um ambiente saudável, de bons relacionamentos e facilidades para amizades). Também, 84% (54) deles dizem aproveitar do ambiente para se organizarem melhor nos estudos.

Aproximadamente 97% (62) classificam a escola como boa, incluindo a segurança, a organização, as regras de convivência, os bons professores e a boa administração, o refeitório e a qualidade do ensino. Para 58% (37) deles, a escola é melhor que as dos amigos, 40% (26) acham a qualidade da escola igual às outras e

todos são unânimes em afirmar que a educação tem grande importância para seus futuros.

Tais informações adquiridas a partir das respostas do questionário autoaplicável, vêm confirmar o clima bom da escola, reiterando a relação existente entre os hábitos de boa convivência e ambiente agradável.

Para Freire (1996, p. 52), “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. Na análise da situação, percebe-se que relações positivas entre pessoas provocam a formação de ambientes de motivação e interação. A construção de ambientes assim torna-se interessante para a escola desde cedo, para desenvolver nos alunos o exercício da cooperação, do companheirismo, do gosto por estarem ali juntos, dividindo tarefas e multiplicando aprendizados que servirão não somente para os momentos vividos na escola, mas também para as situações diversas em suas vidas.

Segundo Freire (1996, p.7) a postura da “amorosidade necessária às relações educativas ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento”. O caminho da pedagogia deve estar junto a essas relações positivas para agregarem com emergência o combate ao preconceito e fazer a diferença se tornar acessível, para que cada ator consiga se fazer capaz diante de suas dificuldades. Ainda segundo Freire (1996, p. 36) “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

Já diante do tema “Professores – Bloco 6” no questionário aplicado, as respostas dos alunos foram analisadas a partir da construção do Gráfico 12 que traz como questão: “Considerando a maioria de seus professores, durante suas aulas, você percebe que eles”, e seus dados analisados na sequência.

Ao responderem sobre a frequência com que seus professores os incentivam a melhorar, 67% (43) confirmaram ser essa atitude uma constante do professor e cerca de 30% (19) fazem isso algumas vezes, além disso, cerca de 80% (51) disseram estarem os professores disponíveis para esclarecer suas dúvidas, 73,4% (47) que frequentemente lhes são dadas oportunidades para exporem suas opiniões nas aulas.

Para a variável “*Relacionam-se bem com os alunos*”, 59,4% (38) deles responderam ser frequente tal relacionamento e 39% (25) deles responderam ser

“algumas vezes”. Se os professores continuam a explicar até que todos aprenderam a matéria, 46,8% (30) disseram ser essa prática frequente, e outros 45,3% (29), “algumas vezes”.

Gráfico 12 - Percepção dos alunos em relação às atitudes de seus Professores durante as aulas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, com o questionário aplicado aos alunos, 2018.

Dos 64 alunos, 65,6% (42) afirmaram que seus professores têm interesse pelo aprendizado de seus alunos, mas 33% (21) disseram que isso é demonstrado algumas vezes. Quanto ao domínio do conteúdo trabalhado 73,4% (47) confirmaram que seus professores frequentemente demonstram tê-lo.

Para aqueles que variam a maneira de apresentar as matérias, apenas 6,25 (4) disseram que nunca o fazem e o mesmo percentual 46,87% (30) representa aqueles que dizem ser uma prática frequente do professor e os que dizem ser apenas algumas vezes.

Aqueles que concordam que os professores utilizam com frequência estratégias diferentes para auxiliá-los nas dificuldades representam 50% (32) dos 64, sendo 32,8% (21) os que acham que professores fazem assim algumas vezes e 17,2% (11) os que disseram que os professores nunca o fazem.

Ao responderem sobre a realização de avaliações justas, 59,4% (38) disseram ser prática frequente entre os professores, 37,5% (24) responderam que tal prática acontece algumas vezes e 3,1% (2) disseram que isso nunca acontece.

Ao considerarmos os pontos entre os quais os alunos marcaram as opções “algumas vezes” ou “nunca”, verificamos a relevância desses índices na possibilidade da falta de estímulos do professor para a dedicação do aluno aos seus estudos, conforme mostrados pelo quadro 14.

Quadro 14 - Percepção dos 64 alunos em relação às atitudes de seus professores durante suas aulas

Meus Professores ...	Algumas vezes (%)	Nunca (%)
Procuram saber sobre interesses dos alunos	48,4	9,4
Organizam passeios	45,3	42,2
Variam a maneira de expor a matéria	46,9	6,2
Explicam a matéria até que todos entendam	46,9	7,8
Realizam avaliações justas	37,5	3,1
Utilizam estratégias diferentes para auxiliar nas dificuldades	32,8	17,2
Demonstram interesse pelo aprendizado de seus alunos	33,0	0,0

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, com o questionário aplicado aos alunos, 2018.

Alguns dos pontos levantados pelos alunos nos indicam a necessidade de repensar a prática docente na escola. Afinal, é relevante a observação que o comportamento dos professores diante das atitudes mencionadas. Diante de tal observação é válido reforçar a importância que o trabalho e a atenção do professor exerce sobre o desempenho do aluno de forma significativa. Nesse contexto, Soares et al (2017) ressaltam a importância considerável, em nossa cultura, da interação do professor com o aluno. Ainda nesse mesmo contexto, versam as observações de Soares et al (2017) para professores do Ensino Médio que desempenham suas funções de maneira a não trabalhar o estímulo e o esforço em despertar no aluno o

interesse para o aprendizado. Essas questões podem estar relacionadas ao número de conteúdos abordados por cada disciplina, pelo grande número de alunos por turma, ou pela falta de preparo do professor.

Quando os questionamentos versam para seus desempenhos escolares (Bloco 5 – Questionário), os alunos assumem que os professores têm que esperar pelo silêncio da turma para iniciarem suas aulas, que em algumas aulas ou na maioria delas há desordem na sala de aula e que isso prejudica o rendimento dos estudos, mas que normalmente respeitam o momento da fala dos professores e à participação de seus colegas, que sempre se atentam às regras de convivência da escola e procuram a ajuda do professor quando precisam.

Os conteúdos disciplinares apontados entre os que causam maiores dificuldades no aprendizado são a Física, a Química, a Matemática e a Língua Inglesa. Os conteúdos de maiores facilidades são a Geografia, a História, a Biologia e a Língua Portuguesa. Em resposta ao questionário, os alunos alegaram gostar mais das disciplinas de Geografia e Português e as que menos gostam são a Física e a Matemática. No mesmo bloco de respostas, apontam a Matemática e a Língua Portuguesa como os conteúdos que julgam de maior importância e a Língua inglesa como a de menor importância.

Em relação ao papel do professor em sala de aula, em uma situação profícuca, sem abrir mão dos limites, Freire (1996) sugere que este professor deve atender seus alunos com as manifestações necessárias para que se fortaleça uma dinâmica de respeito a todos que participam daquele grupo, ensinando e aprendendo a interagir com posicionamentos e argumentos posicionados com firmeza.

Para Freire (1996, p.51), ensinar vai além de apenas repassar conhecimentos,

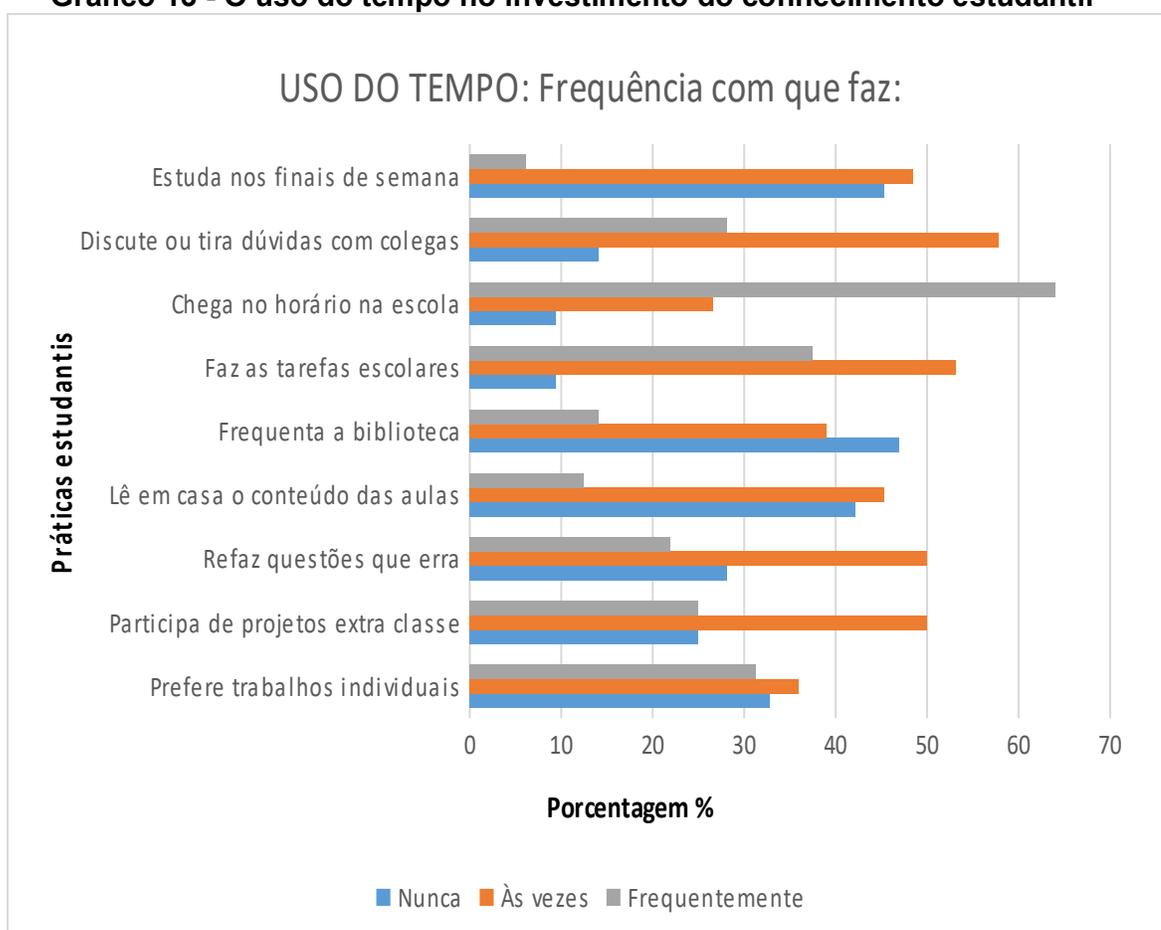
Ensinar exige querer bem aos educandos. [...] Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque como professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 1996, p. 51).

Apesar das dificuldades que os alunos alegam ter para acompanharem as aulas, com rendimentos favoráveis, 97% deles responderam que os professores incentivam frequentemente seus alunos a melhorarem e se mostram sempre

disponíveis para esclarecer dúvidas. Os alunos reconhecem ainda, que o professor é o principal responsável pelo controle do bom relacionamento dentro da sala de aula.

As respostas dadas às perguntas dos dois últimos blocos do questionário, “Bloco 7: Uso do tempo” e “Bloco 8: Leitura, registradas em percentuais de acordo com as devidas variáveis”, estão representadas no Gráfico 13- “Uso do tempo” e apresenta dados importantes para a análise de como os alunos procedem diante de estratégias relacionadas à educação e as influências dessas ações para suas trajetórias escolares.

Gráfico 13 - O uso do tempo no investimento do conhecimento estudantil



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, com o questionário aplicado aos alunos, 2018.

Diante das respostas consolidadas no gráfico 13 - *O uso do tempo no investimento do conhecimento estudantil* - observa-se que 42,2% (27) dos alunos não leem em casa o conteúdo visto nas aulas, 45,3% (29) afirmam lerem às vezes e apenas 12,5% (8) dizem ter essa prática, 28% (18) nunca refazem questões que

erra em exercícios, 50% (32) dizem refazê-las às vezes e 22% (14) as refazem frequentemente.

Sobre trabalhos individuais, 32,8% (21) dizem nunca os fazem, 36% (23) fazem às vezes e 31,2% (20) fazem trabalhos individuais com frequência. Quanto a participação em projetos extraclasse, 25% (16) disseram nunca participarem, 50% (32) participam às vezes e 25% (16) participam frequentemente. Apesar dos trabalhos desenvolvidos pelos professores das disciplinas Língua Portuguesa, Redação e Pesquisa Instrumental voltados para o incentivo à prática da leitura e da produção textual, do total de entrevistados, cerca de 47% (30) não desenvolve nenhum tipo de hábito por leitura, nunca frequentam a biblioteca da escola, 39% (25) disseram que frequentam às vezes e 14% (9) disseram que fazem uso da biblioteca frequentemente.

Quando o assunto é sobre fazer tarefas em casa, 9,5% (6) afirmam nunca as fazem, 53% (34) disseram fazer às vezes e 37,5% (24) dizem que as fazem com frequência. Discutir ou tirar dúvidas com os colegas foi respondido como nunca acontecer com 14% (9) dos alunos respondentes, 48,4% (31) afirmam que fazem às vezes e 28% (18) discutem com frequência.

Sobre estudar nos finais de semana, apenas 6,3% (4) dizem ter esse hábito, 48,4% (31) o fazem às vezes e 45,3% (29) disseram nunca estudar nos finais de semana. Ainda sobre o uso do tempo no investimento estudantil, 33% (21) não possui nenhum livro em casa. Em relação à frequência às aulas, 77% (49) responderam que faltam algumas vezes ou frequentemente.

Exceção dada ao aluno trabalhador que em período de alta produção nas fábricas de móveis da cidade, se ausentam das aulas por motivo de excesso de trabalho, é perceptível nesses alunos a falta da cultura do hábito da leitura, da dedicação de um tempo reservado para os estudos. Essa cultura diferenciada daquela que tradicionalmente se tem como modelo de “vida de estudante” é facilmente verificada pela presença desses jovens em festas, eventos sociais nos finais de semana, madrugadas dedicadas a jogos eletrônicos, uso constante das redes sociais, assim também pela posse de aparelhos de celulares caros, calçados e vestimentas de custo mais elevados.

Apesar das lacunas perceptíveis nessas informações, o caso apresenta fatores incômodos e questionamentos constantes em relação a atitudes de alunos do Ensino Médio, com idade mínima de 16 anos e uma consciência favorável diante

do positivo que a escola pode fazer em sua vida e o impacto negativo causado pela reprovação, mas que ao mesmo tempo não assumem atitudes necessárias para o desenvolvimento das suas capacidades.

A lógica colocada pelo sistema de educação leva a crer que o esperado seria que, o fato de repetir o período letivo provocasse no aluno o efeito automático de ter um melhor desempenho em sala de aula do que os colegas não repetentes, mas o que se percebe, pelos resultados das variáveis que revelam que o efeito significativo é um efeito contrário ao interesse do aluno pelas atividades escolares. Nada implica que essa observação possa ser tomada como uma relação direta causada pela reprovação e que esses hábitos podem ter sido adquiridos anteriormente e contribuído para tal reprovação, mas é uma questão a ser observada.

De acordo com Paro (2003, p. 2) “os problemas do Ensino Médio foram todos criados no Ensino Fundamental”. No entanto, ao juntar a observação do pesquisador ao conjunto de outras tantas veiculadas até aqui se percebe que os fatores determinantes da reprovação não se encontram em uma única unidade de análise e, nem mesmo, em um recorte sistemático da vida escolar do aluno. Dentro de um cenário de múltiplas diversidades, existem associações de fatores adquiridos nas diversas esferas, com outros ligados ao próprio indivíduo, que criam situações diversas que acabam por gerar desempenhos escolares desiguais levando a resultados também desiguais, um processo não engessado.

Quando as perguntas se voltam para o nível de educação que tem os pais ou responsáveis por esses jovens, confirma-se a ausência ou a pouca aquisição de capital cultural, fator importantíssimo para o desempenho escolar, no cotidiano doméstico de cada um. Nesse ponto, como já indicado anteriormente, observa-se uma menor valorização da educação pelos alunos cujos pais possuem um nível de instrução mais baixo e tendem a não oferecer recursos educativos no contexto familiar.

Indiferente do nível de instrução ou da situação financeira das famílias, a cobrança pela frequência dos filhos às aulas, o cumprimento íntegro dos horários, a participação efetiva na escola, são ações importantes que, ao serem praticadas pelos pais, agem no favorecimento da melhoria do rendimento dos alunos. Essas ações, por mais simples que pareçam a muitos, e de sabermos pelas respostas dos alunos, serem práticas comuns cobradas a eles por seus pais, nem sempre são seguidas pelos alunos de forma eficaz. Percebe-se também que este nível de

participação ainda é insuficiente para garantir um efetivo comprometimento dos alunos. Ainda assim, esse incentivo se mostra importante, especialmente quando vinculado a uma presença mais constante dos pais na rotina escolar.

Tais intervenções são ações que não dependem unicamente da escola, apesar de afetá-la diretamente. Portanto, é conveniente à escola desenvolver um trabalho direcionado aos pais na criação de uma parceria de monitoramento para melhorar a frequência do estudante na escola. Apesar das atribuições a serem desenvolvidas pela escola e da convicção de suas responsabilidades, é importante que a família participe e acompanhe o avanço educacional do filho.

Outras intervenções como a cobrança pelo cumprimento do currículo, de um plano de curso, professor e aluno em sala de aula no horário previsto, aulas atrativas, organização da escola e o despertar no aluno para a conscientização e a criação de metas claras e objetivas são importantes para se construir o futuro almejado, são funções da escola e responsabilidade da gestão e que influenciam nas demandas de formação e transformação do público ao qual atende.

Como afirma Paro (2003, p.115),

A luta pelo alcance de uma escola pública que consiga dotar a população de um mínimo de saber compatível com uma vida decente não é responsabilidade desta ou daquela pessoa ou instituição, mas de todos os cidadãos de uma sociedade civilizada (PARO, 2003, p.115).

Refletir sobre a eficácia da educação pública implica refletir sobre uma escola pública com qualidade social e vice-versa. O resultado pretendido é aquele que resulta numa escola com uma perspectiva curricular privilegiada, marcada por princípios que promovam a eficiência e a equidade, representada na sua completa forma, com igualdade, imparcialidade e integridade. Uma escola onde o estudante se sinta beneficiado pela igualdade de oportunidades de acesso e de permanência, onde a perspectiva de sucesso faça parte de sua transformação. É, contudo, importante ter a compreensão que as lacunas existentes na educação dos jovens do Ensino Médio não são somente de aprendizagem, mas de formação, de infraestrutura, do não pertencimento e da equidade.

A escola tem o papel importante de articular diversos segmentos no âmbito escolar, entre eles a socialização, a inclusão, o direito à aprendizagem e a melhoria

da qualidade do ensino em sua forma de ser ofertado, com incentivo à incorporação do protagonismo juvenil.

Como decorrência dos achados desta pesquisa, pontos frágeis identificados na educação ofertada aos alunos do 1º ano do Ensino Médio, provocaram reflexão e tomada de consciência para a necessidade de uma intervenção. Perguntas ficaram aguardando por respostas até que se conhecesse a realidade das práticas efetivas, das suas implicações e consequências e os sujeitos envolvidos.

Pelo que se pode colher dos dados, não existem problemas no relacionamento entre os colegas, nem mesmo entre aluno e professor que provoquem prejuízos significativos ao desempenho do aprendizado dos alunos. As relações são saudáveis. No entanto, há uma espécie de desmotivação destes alunos, identificada, mas não totalmente diagnosticada por apresentar fatores variados, que afastam estes jovens da vivência estudantil necessária para alcançar um bom desempenho escolar. Em complemento a essas informações, destaca-se que grande parte dos jovens que apresentam reprovações no 1º ano do Ensino Médio são originados de escolas de Ensino Fundamental que apresentam IDEB abaixo da média estadual e municipal, ou já possuíam desenvolvimento escolar abaixo da média, demonstrando que as mudanças de perspectivas e ações devem ter seu horizonte ampliado.

Muitas das informações coletadas contribuíram para reforçar as hipóteses levantadas por esta pesquisa, que indagava sobre o motivo das reprovações ocorridas no 1º ano do Ensino Médio e versou, principalmente, sobre alunos de perfis muito diferenciados que chegam ao Ensino Médio da EESLC, sem foco nos estudos, com defasagem de aprendizagem do Ensino Fundamental, e que, em progressão parcial têm mais chances de reprovar no 1º ano, conforme evidenciado na tabela 26, parte integrante desta pesquisa. Porém, em uma análise geral do questionário autoaplicável que deram origem principalmente aos gráficos 7, 8, 9, 10 e 11, as respostas dos alunos em relação ao comportamento apresentado na escola e durante as aulas sugerem uma possibilidade da ocorrência de uma divergência em relação ao desempenho das práticas pedagógicas adotadas pela escola e pelos professores.

Essas divergências versam sobre as afirmativas de que alunos se relacionam bem com professores, prestam atenção às perguntas e às falas ocorridas durante as aulas, respeitam as regras de convivência da escola e procuram por seus professores quando precisam de ajuda. Além de receberem incentivos para

melhorarem em seus rendimentos, disponibilidade para esclarecer dúvidas, oportunidades para se expressarem e utilização de aulas com estratégias diferentes.

A observação é citada como contravenção ao ser comparada às justificativas dos alunos quanto aos motivos dados por eles como causas prováveis que justifiquem suas reprovações. Dentre as causas sugeridas estão a dificuldade em organizar os estudos, a falha do professor por não ter conseguido explicar bem a matéria, o professor que foi injusto, o excesso de conversa durante as aulas, a descrição de aulas realizadas com barulho e desordem na sala, resultando na falta de aprendizado do conteúdo e nos consequentes fracassos nas avaliações e que ocasionam as reprovações.

Apesar da relação favorável entre o professor e o aluno, que deixa a entender que existe um relacionamento próximo à amizade, as dificuldades dos alunos não são sanadas, de onde se entende que a forma como o professor trabalha não atende à sua função de ensinar. Ou seja, há um problema nas práticas pedagógicas atuais e elas precisam ser repensadas. É necessária uma nova proposta de trabalho a ser oferecida pelo professor e pela escola que se apresente como uma forma mais eficiente para o momento da aprendizagem e que desperte no aluno o interesse em aprender e melhorar seu desempenho diante do saber.

Valendo-se da pretensão desta pesquisa, os problemas extraescolares, como: constante mudança de endereço; doenças na família; gravidez não planejada; necessidade de trabalhar e outros problemas familiares, apesar de se mostrarem presentes no histórico da vida dos alunos, serão deixados à margem dos estudos por terem, proporcionalmente aos problemas internos, um percentual pequeno e ou estarem em patamares que a escola não consegue atingir efetivamente e de forma eficaz.

O que se buscou no decorrer deste capítulo foi compilar informações e fortalecer suspeitas levantadas como elementos de um conjunto de fatos ocorridos no decorrer de anos letivos da EESLC e que corroborassem na compreensão dos mesmos e na construção de planos de intervenções que, incorporados ao cotidiano escolar, trouxessem auxílio na diminuição dos impactos causados. As suspeitas levantadas foram colocadas no Quadro 15 divididas nos eixos Fatores Extraescolares e Fatores Intraescolares para análise das variáveis identificadas e suas fragilidades encontradas.

Quadro 15 - Quadro Síntese dos fatores intra/extraescolares a serem trabalhados pelo PAE, suas variáveis e fragilidades encontradas

EIXO ANALISADO	VARIÁVEL	FRAGILIDADE ENCONTRADA
Fatores Extraescolares	1º- Etapa anterior	Alunos que chegam ao Ensino Médio com defazagem no aprendizado
	2º- Parceria Família-Escola	Acompanhamento da frequência do aluno na escola
Fatores Intraescolares	1º- Relação Professor-Aluno	Manutenção da cultura histórica do trato entre professor e aluno pautada em uma relação verticalizada,
	2º- Práticas pedagógicas - Aulas	Aulas sem atrativos, sem estímulo, falta de eficiência na prática pedagógica do professor
	3º- Práticas pedagógicas – Processo de avaliação	O aluno sente que está sendo cobrado em excesso
	4º- Interesse do aluno	Falta de interesse pelo estudo como uma atividade não apenas ligada à sala de aula, falta de incentivo para desenvolver habilidades em conteúdos com os quais tem mais afinidade.
	5º- Potencialidade do aluno	Potencialidades não exploradas, como a falta de autonomia nas decisões acerca de sua formação.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tendo como base os referenciais teóricos adotados²⁰, esta pesquisa observou a preocupação de todos pela necessidade de reversão do quadro com a implantação imediata de políticas e ações de intervenções que promovam a redução da reprovação no ensino básico e, como consequência, a melhora do fluxo escolar.

As Intervenções baseadas nos eixos analisados, suas variáveis e fragilidades encontradas deverão acontecer no Planejamento de Ações Pedagógicas com a finalidade de minimizar os índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio da EESLC. Ao atender a minimização das reprovações no 1º ano, as intervenções também pretendem favorecer a capacidade de aprimoramento do desempenho dos alunos do 2º e 3º ano da escola em estudo, e nesse sentido, propõe-se, no próximo capítulo um Plano de Ação Educacional (PAE).

²⁰ Kuenzer (2000), Dourado (2005), Jacomini (2009), Fornari (2010), Krawczyk (2011), Soares et al (2015), Nicolella et al (2017).

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA A ESCOLA ESTADUAL SENADOR LEVINDO COELHO

Esta pesquisa teve como objetivo de investigar: *Quais as causas que levam à reprovação um grande percentual de alunos matriculados no 1ºAno? Em quais aspectos a gestão escolar deve agir para melhorar os resultados desses alunos?*

Segundo Jacomini (2009, p. 559) “É necessário que o processo educacional escolar seja pensado na perspectiva da não exclusão e de relações sociais-democráticas”. Tal disposição é pertinente a pontos considerados por pesquisadores da área e investigados por esta pesquisa que tem o objetivo de orientar o trabalho de uma escola que preza por uma cultura que valorize a educação; que prepare os alunos advindos da etapa anterior com formação suficiente para a não reprovação e com a perspectiva da continuidade da última etapa da formação básica; com motivação e elevação da autoestima e interesse para prosseguimento dos estudos com projetos para o futuro, com melhorias das relações sociais exógenas dos alunos juntamente às suas individualidades e às suas formas de interagir no meio escolar; uma melhor conexão entre os conteúdos disciplinares e a vida. Esses pontos destacados dão potência à educação de massa de qualidade e realçam o interesse de um aspecto importante em relação à escola sem a rede das reprovações.

O primeiro capítulo deste estudo teve como função apresentar o caso estudado, discorrendo sobre a descrição da Escola Estadual Senador Levindo Coelho, sua dimensão enquanto escola de Ensino Médio na cidade de Ubá, em sua SRE-SEE, em Minas Gerais e no Brasil.

O segundo capítulo apresentou uma análise do problema identificado no caso de gestão e usou de diálogo com um referencial teórico e uma pesquisa de campo que envolveu, por meio de um questionário autoaplicável, os atores diretamente ligados ao processo da reprovação: alunos reprovados, além de observações feitas e pesquisas em documentos e arquivos da escola e da SEE-MG, entre outros.

Este capítulo, por sua vez, apresenta um PAE que tem por objetivo propor ações para sanar os pontos frágeis detectados pela pesquisa.

Dessa forma, espera-se que tais ações implementadas possam proporcionar aos alunos da escola a oportunidade de melhorias em seus rendimentos e conseqüente melhoria no aproveitamento do aprendizado de modo a se ter uma

maior qualidade de ensino que os proporcione a operacionalização de uma trajetória escolar de sucesso, livre da reprovação.

Ressalta-se que este Plano de Ação Educacional representa uma proposta inovadora que não põe fim à reprovação e aos problemas que a proporcionam, mas que traz alterações marginais que mudam de pouco em pouco a realidade com o convite à reflexão e possibilidade de ação que trabalhará na minimização do número de reprovações no 1º ano e nos anos subsequentes, de acordo com a continuação e monitoramento da eficiência.

3.1 O PROJETO

Esse PAE procura versar sobre intervenções importantes que visam agir sobre as lacunas do aprendizado com inovações, mas também com o oferecimento de subsídios funcionais que fortaleçam e aprimorem as práticas já executadas na escola.

Neste sentido, serão propostas ações para serem executadas no decorrer da implementação do PAE, que se desdobram das conclusões finais que esta pesquisa alcançou. Assim, com base na leitura do caso que aponta problemas, como histórico de baixo desempenho no ensino fundamental, manutenção da cultura histórica do trato entre professor e aluno pautada em uma relação verticalizada, falta de interesse pelo estudo como uma atividade não apenas ligada à sala de aula, falta de eficiência na prática pedagógica do professor, entre outros e, ainda, potencialidades não exploradas, como a falta de autonomia dos alunos nas decisões acerca de sua formação, falta de incentivo para desenvolver habilidades em conteúdos com os quais tem mais afinidade, entre outras.

Nem todas as questões identificadas são passíveis de respostas e soluções objetivas. No entanto, o PAE aqui apresentado busca refletir sobre os diferentes aspectos que envolvem as potencialidades e os problemas destacados, por meio de propostas concretas e alinhadas à realidade existente.

O Quadro 16 apresenta de forma sucinta o plano de ação sugerido, e logo após, a partir da seção 3.2, as propostas detalhadas para melhor destacar os pontos relacionados à diminuição das fragilidades encontradas na escola pela pesquisa e que desencadeiam em um número indesejável de alunos reprovados no 1º ano do Ensino Médio da EESLC.

Quadro 16 - Forma sucinta do Plano de Ação Educacional

(continua)

Problema a ser resolvido : Redução do número de alunos reprovados no 1º ano do Ensino Médio da EESLC							
Meta : Reduzir o número de alunos reprovados no 1º ano da EESLC ano a ano, gradativamente.							
Nº da Ação	O que fazer ?	Qual a necessidade?	Como fazer ?	Quando fazer?	Onde fazer ?	Quanto Custa ?	Quem vai fazer ?
01	Diagnosticar o aluno com defasagem de conhecimento	Identificar o aluno recém chegado ao Ensino Médio com defasagem no aprendizado e direciona-lo ao atendimento de acordo com suas necessidades	Aplicação de avaliação diagnóstica elaborada com questões que priorizem os conteúdos básicos da fase final do ensino fundamental	No início do ano letivo (fevereiro) e no decorrer do ano à medida que as matrículas forem feitas (chegada de aluno novo)	Na escola	R\$ 250,00 para confecção de cópias (folhas de papel e toner para impressão) Fonte Financiadora : Caixa Escolar	Especialistas em educação e Alunos do 1º ano recém Matriculados E para os que chegam no decorrer do ano letivo
02	Acompanhamento do desenvolvimento do aprendizado cognitivo do aluno	Acompanhar o aluno diagnosticado com defasagem de aprendizado para verificar a ocorrência do efetivo desenvolvimento.	Aplicação de avaliação intermediária elaborada com questões que priorizem os conteúdos que o aluno apresentou dificuldade no resultado da avaliação diagnóstica.	No mês de abril para alunos matriculados em fevereiro e aos matriculados posteriormente, dois meses após a avaliação diagnóstica.	Na escola	R\$ 250,00 para confecção de cópias (folhas de papel e toner para impressão) Fonte Financiadora : Caixa Escolar	Especialistas em educação e Alunos do 1º ano avaliados pela avaliação diagnóstica após matrícula e com defasagem de aprendizado.

Quadro 16 - Forma sucinta do Plano de Ação Educacional

(continua)

Nºda Ação	O que fazer ?	Qual a necessidade?	Como fazer ?	Quando fazer?	Onde fazer ?	Quanto Custa ?	Quem vai fazer ?
03	Aproximar e criar vínculo maior entre Família e Escola	Valorizar o ambiente escolar como local de aprendizado e melhorar a frequência do aluno na escola	Promover eventos que envolva a família na escola como colaboradores na participação ativa e organização por intermédio de grupos formado pelos alunos representantes de turmas	No decorrer do ano letivo, nos momentos das festas promovidas pela escola (Junina, Talentos), Mostras de Ciências e Gincanas, em contra turno e nos finais de semana	Na escola	R\$ 2.000,00 anual para lanches e ornamentações Fonte Financiadora :Alimentação escolar e Caixa Escolar	Gestão e Comunidade escolar
04	Melhorar a prática pedagógica do Professor	Aprimorar a eficiência das aulas do professor e seus ensinamentos	Oficinas com práticas laboratoriais e espaço para debates e rodas de conversa	Durante o decorrer do ano letivo, com a execução de uma aula prática a cada quinzena	Nos laboratórios de arte, ciências, informática e nos espaços abertos da escola	R\$ 3.000,00 para aquisição dos materiais para as práticas nos laboratórios de ciências naturais e humanas. Fonte Financiadora : Caixa Escolar	Gestão, Especialistas, Professores e Alunos
05	Criar estratégias para aumentar a eficiência pedagógica	Provocar a superação das dificuldades e aproveitar as potencialidades identificadas buscar trabalhar com a interdisciplinaridade	criar um projeto de monitoria cooperativa ; convidar os alunos com diferentes habilidades	Durante o decorrer do ano letivo	Na escola	R\$ 500,00anual para práticas nos laboratórios de ciências. Fonte Financiadora : Caixa escolar	Especialistas Professores, Alunos e equipe PIBID

Quadro 16 - Forma sucinta do Plano de Ação Educacional

(conclusão)

Nº da Ação	O que fazer ?	Qual a necessidade?	Como fazer ?	Quando fazer?	Onde fazer ?	Quanto Custa ?	Quem vai fazer ?
06	Rever o processo de avaliação da escola	Viabilizar um processo avaliativo de forma mais participativa e que possibilite uma maior interação professor/ aluno	Aprimorar as atuais avaliações da escola e complementar o processo avaliativo com avaliações voltadas para práticas que envolvam a multidisciplinaridade	Durante o decorrer do ano letivo	Na escola	500,00anual papepaleria . Fonte Financiadora : Caixa escolar	Gestão, Especialistas, Professores com apreciação dos alunos
07	Rever o processo de recuperação	Dar real oportunidade ao aluno em processo de recuperação	Usar grupos de monitorias para ofertar aulas de reforço e criar grupos de estudos.	Durante o decorrer do ano letivo	Na escola	500,00anual papepaleria . Fonte Financiadora : Caixa escolar	Gestão, Especialistas, Professores e alunos

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

3.2 AÇÕES DE INTERVENÇÕES EM GESTÃO DE PESSOAS

3.2.1. Aproximar família e escola – espaço de conscientização da importância e da responsabilidade de cada um na vida do estudante.

Os resultados das pesquisas mostram que os pais se preocupam e participam da vida escolar dos filhos. Em suas respostas, 67,2% dos alunos confirmam que seus pais sempre ou quase sempre conversam sobre futuro profissional, 71,9% que sempre ou quase sempre ouvem os pais sobre seus estudos e 76,6% sempre ou quase sempre falam com seus pais sobre a escola. Porém, existem algumas atitudes ou hábitos de alguns alunos que precisam ser modificadas e a família é o ponto principal de onde essas modificações podem acontecer. São 36% os alunos que alegam nunca ou quase nunca chegarem à escola no horário correto; 87,5% deles nunca ou quase nunca refaz em casa as tarefas que erra e 82,8% dos alunos nunca ou quase nunca participam de projetos extraescolares. A frequência às aulas também merece uma maior atenção já que 48% (31) deles afirmam não ter boa frequência.

Para sanar esse problema propomos uma ação que tente aproximar a família da escola. A participação familiar mais efetiva na escola e por consequência em atividades escolares vão estreitar os laços entre as duas e, por conseguinte, um maior controle da frequência do aluno às aulas e o conhecimento do rendimento escolar.

Segundo Nogueira (2006, p.161):

[...] o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem se compreender o aluno, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será o permanente diálogo com os pais (NOGUEIRA, 2006, p. 161).

A escola deverá promover a presença, em seu interior, da família/comunidade escolar para reuniões com debates sobre temas simples, mas que estão presentes no dia a dia de todos os autores, com palestras de convidados, especializados na área escolhida para ser viabilizada, além dos encontros que acontecem bimestralmente para informação de resultados das avaliações.

As palestras propostas para serem assistidas pela comunidade escolar serão ministradas por autoridades competentes das áreas selecionadas (educação; segurança; comportamento humano; justiça; saúde; empreendedorismo; patrimônio financeiro, histórico e cultural; entre outros que se julgarem necessários) por meio de parcerias firmadas com a escola, como parceria/voluntariado entre a EESLC e Faculdade Ozanan Coelho (FAGOC); Fundação Presidente Antônio Carlos de Ubá (FUPAC); Universidade Estadual de Minas Gerais, unidade Ubá (UEMG); Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG); Delegacia Regional de Segurança Pública de Minas Gerais; Prefeitura Municipal de Ubá (Secretarias de Educação, Cultura e Saúde) e empresas privadas da cidade. O comunicado aos palestrantes será efetivado por meio de ofício da direção da escola e entregue em mãos ao órgão/entidade ou pessoa convidada. Os convites serão levados aos familiares pelos próprios alunos, impressos, mas também estará nas páginas do *Facebook*, rede social utilizada pela escola para divulgação de eventos que realiza. As despesas financeiras do evento, caso ocorram, ficarão a cargo da Caixa Escolar - desde que permitidas comprovadamente, no objeto pedagógico, em benefício exclusivo do aluno, como a reprodução de material em papel, num total de R\$ 100,00 (cem reais) ao ano. A organização dos eventos é de responsabilidade da direção da escola, da equipe pedagógica e dos professores cujas áreas estarão, especificamente, sendo atendidas.

A escola espera que a família, na medida de suas possibilidades, também esteja presente nos eventos já promovidos pela escola com participação e possibilidade de ajuda na organização dos torneios esportivos, das festas da quadrilha, da gincana cultural, das mostras de ciências, das peças de teatro, das formaturas e dos shows de talentos. A família será convidada a contribuir com ações simples e sem custo financeiro para as mesmas, como por exemplo, na participação nos jogos esportivos apitando ou auxiliando na fiscalização, como juízes ou auxiliares; no empréstimo de figurinos e cenários para as peças teatrais; na montagem de palcos e espaços para as apresentações e shows.

Uma ação importante para a maior aproximação da relação escola-família é a abertura na escola de um espaço onde os pais possam opinar sobre o que gostariam que a escola oferecesse aos seus filhos dentro das três grandes áreas da parte diversificada dos Campos de Integração Curricular (Cultura, Arte e Cidadania; Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias; Pesquisa e Inovação Tecnológica). As

escolhas das disciplinas da parte flexível do Tempo Integral dos Campos de Integração Curricular (flauta, violão, jiu-jitsu, atletismo, teatro, conversação em inglês ou espanhol, robótica, introdução às engenharias, soluções tecnológicas e outras possíveis de serem propostas e aprofundamento para o ENEM) devem ser feitas pelo aluno sempre acompanhado do responsável para conhecimento e interação do mesmo às escolhas feitas por seu filho. No ato da matrícula, o aluno acompanhado de seu responsável deverá listar, em formulário próprio, em cada uma das três áreas dos campos de integração oferecidos, três conteúdos com os quais pretende complementar o seu currículo básico. O formulário com os conteúdos propostos será assinado pelo aluno e pelo responsável e arquivado na pasta do aluno, juntamente com o comprovante de matrícula. O atendimento é feito na secretaria por uma auxiliar de secretaria (ATB). O processo onerará gastos junto à conta de manutenção e custeio da Escola (Caixa Escolar) de R\$ 100,00 para a reprodução do formulário, em folha de papel ofício A4. Após as efetuações das matrículas a direção juntamente com a equipe pedagógica e a secretária farão as separações das escolhas para montagem das turmas de acordo com as matrizes curriculares escolhidas.

Na oportunidade, os pais serão convidados a se apresentarem como voluntários para fazerem aquilo que sabem fazer e que gostaria de ensinar aos alunos da escola. O movimento será orientado pela coordenadora do tempo integral. As atividades poderiam ser, por exemplo: aula prática de capoeira, de pintura em tecido e na parede, de dança, de música, de reforço escolar e outras atividades, como por exemplo, o uso da quadra esportiva para a prática de esportes e a criação de campeonatos esportivos, sendo essa possibilidade fora do horário escolar regular, ou nos finais e semana. O investimento para tais atividades seria, em parte, custeados pelo Caixa Escolar, no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) anuais, no que concerne às despesas relacionadas ao custeio e manutenção da escola, para a compra de tintas, pinceis, material esportivo como bolas de futsal, voleibol, basquetebol, petecas e outros. Outras necessidades seriam atendidas com a ajuda de patrocinadores conseguidos por intermédio dos pais e alunos, como por exemplo, premiações.

Para aprimorar a assistência da família na escola, auxiliar no processo educacional e na integração família-escola-comunidade será criada na escola uma Associação de Pais e Mestres (APM). A associação será criada com a ajuda da

gestora, da coordenadora, dos especialistas em educação, professores e alunos líderes de turmas. A instituição é uma entidade civil com personalidade jurídica própria, com objetivos sociais e educativos, sem caráter político, racial ou religioso e nem finalidades lucrativas, será formada por pais, professores, alunos e funcionários da escola. A APM será regida por estatuto próprio, definido por seus membros e em acordo com a legislação vigente e com responsabilidades como trabalhar junto ao Colegiado Escolar. Deverá ser administrada segundo as normas expressas de seu estatuto e utilizar os recursos financeiros provenientes de promoções realizadas pela comunidade e convênios acordados com a secretaria de Educação.

A APM incentivará a participação ativa dos pais diretamente ligados aos eventos realizados na escola, assim como também na participação em viagens relacionadas aos “diálogos abertos com as cidades”, proposta de atividade do Tempo Integral, além da participação como palestrantes e debatedores em mostras de ciências, rodas de conversa e seminários, como parte das equipes de torneios esportivos, festas de formaturas, gincana cultural, entre outros, no sentido de se sentirem corresponsáveis pelo êxito das atividades.

Além do incentivo à participação dos familiares dado pela APM, ou até antes que a Associação de Pais e Mestres esteja formada, os pais e familiares serão convidados por uma equipe responsável pela ação, formada pelos alunos representantes de turmas sob a orientação da coordenação da escola.

Exemplo de aplicabilidade: No início do semestre letivo será enviada para os pais, por intermédio dos alunos, uma planilha na qual serão apresentadas as ações pedagógicas e culturais que a escola irá desenvolver. As ações serão descritas, assim como seus objetivos, datas e horários, de modo que os pais possam assinalar aquelas que desejam colaborar e de que forma. As despesas relacionadas aos materiais necessários para essa atividade serão apenas para confecção das planilhas, no valor de R\$100,00 por semestre, de responsabilidade da Caixa Escolar.

Ao considerar a necessidade de comunicação entre a escola e a família e diante da popularidade das mídias eletrônicas, a escola se utilizará dessas como ferramentas para facilitar a interlocução e o diálogo entre os jovens, a família e a escola. A utilização de ferramentas de comunicação online fará uma maior aproximação da escola com os familiares e a comunidade do entorno. Com uma rede unificada de mensagens, por exemplo, permitirá mais agilidade nas tomadas de decisões e estabelecerá rotinas eficientes de informação. A rede de comunicação

será utilizada para o envio de convites e avisos por meio de aplicativos de mensagens de texto instantâneas e grupos em redes sociais, criando uma teia de contatos que pode encurtar os caminhos de acesso às famílias dos alunos. Para a aplicabilidade da ação, dois aplicativos serão utilizados para alcançar o objetivo: *Whatsapp*, com relação de contatos formados pelos números de telefones celulares informados pelos pais/responsáveis no ato da matrícula de seus filhos e registrados nas pastas/arquivos de cada aluno; e pela Página da Escola no *Facebook*. A equipe de especialistas será responsável por alimentar os canais de comunicação com os pais, em substituição aos bilhetes de papel usados nos dias de hoje e que nem sempre são entregues aos pais, e aos constantes telefonemas dados para comunicação com os pais. Esses contatos serão registrados em pasta própria para melhor organização e facilidade de acesso. Para a implantação, a escola conta com a ajuda do técnico o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da SRE-Ubá. A atividade terá despesa extra de apenas R\$ 50,00 mensais, já que a escola possui todos os quesitos necessários para o funcionamento dos canais de comunicação propostos (Acesso à Internet, computador, aparelho de telefone celular e plano de telefonia móvel).

A proximidade Escola & Família representa o enfrentamento das diferenças de costumes e práticas e encurtarão o caminho para a viabilização de comprometimento maior das duas, numa estratégia de busca de parceria para a solução de problemas e a melhoria das relações exógenas e endógenas, principalmente no que concerne à efetiva frequência do aluno na escola.

Fica registrada a necessidade de encontros feitos por pais/responsáveis, professores e alunos para uma reflexão feita sobre o sentido da escola para os alunos, bem como o estabelecimento da relação destes com os seus projetos para o futuro.

3.2.2. Melhorar a prática pedagógica do Professor e a relação aluno/ professor - espaço de conscientização da importância da relação entre dois protagonistas diante das diversidades

De acordo com os resultados das pesquisas, cerca de 60% dos alunos têm bom relacionamento com os professores, mas em contrapartida, 62,5% deles dizem não entender a matéria explicada, 17,2% que o professor não explicou direito, 50%

que os professores nunca ou apenas algumas vezes utilizam de estratégias diferentes para darem suas aulas. Apesar de dizerem ter bom relacionamento com o professor, esses alunos não se abrem com o professor, ou com a coordenação/direção escolar para possível ajuda.

Ter uma convivência saudável na sala de aula, evitar relações conflituosas e de tensão com momentos desagradáveis, é função do professor, além de, principalmente, transferir conhecimento ao aluno de forma eficaz. A importância do relacionamento saudável entre aluno e professor é o reflexo de mais eficiência no aprendizado e maior dedicação dos dois lados.

Conforme destaca Paro (2003), existe um poder na relação de convivência entre as pessoas capaz de mudar o interesse do outro. Essa relação, quando reconhecida na educação, tem a convicção de transformar o frágil no forte.

Isso nos leva a pensar na necessidade da melhoria da prática pedagógica do professor para tornar mais efetiva a eficácia das aulas e a importância de garantir o aprimoramento de seus ensinamentos. Estabelecer uma relação favorável é importante para promover no aluno maior disposição para aprender e no professor a motivação para a habilidade do processo didático. O ambiente deve ser pautado no diálogo, em que seja possível atender a todas as dúvidas, por mais simples e banais que parecem as perguntas, e onde o aluno tenha a liberdade de se expressar de forma confortável. O momento das aulas deverá ser enriquecido por uma aula prática ou oficina, a cada quinze dias, em local a ser definido pelo professor, preferencialmente fora da sala de aula, em algum dos laboratórios da escola, ou em um de seus espaços abertos, com aplicação de metodologia diferenciada daquela tradicionalmente usada em suas aulas. O tema de cada aula deverá versar sobre o conteúdo trabalhado em acordo com o planejamento pedagógico, escolhido pelos alunos e aprovado pelo (a) especialista educacional da escola. O aprimoramento para o estabelecimento e a manutenção do ambiente sustentável diante das diversidades encontradas na sala de aula deve ser trabalhado com o estímulo para os trabalhos em grupo, com fomento para o pertencimento, a prática do respeito e o estímulo da solidariedade e da cooperação. Assim, as relações endógenas interferirão de forma positiva nas relações exógenas.

A viabilização de metas estabelecidas despertará a importância do desenvolvimento de ações práticas no sentido de rever, reforçar e se necessário, mudar a prática pedagógica para que o aprendizado efetivo ocorra. É importante que

o aluno seja informado sobre qual o tema do conteúdo será estudado. O trabalho feito diretamente com o aluno, orientando-o, individualmente ou em dupla com um colega, no sentido de incentiva-lo a buscar a aquisição de informações e compreensão dos conceitos, instigando-o a fazer uso dos espaços da escola (biblioteca ou laboratório de informática) no horário das aulas do próprio conteúdo, com o desenvolvimento de atividades pedagógicas além da tradicional sala de aula. A ampliação da compreensão de temas poderá ser adquirida por meio da pesquisa e solidificada nas explicações aos colegas da turma, em forma de rodízio de grupos ou apresentação seminário, com correlação e ou contextualização. O aluno, após essas atividades práticas realizadas, terá a oportunidade de mostrar por meio da expressão gráfica ou oral o conhecimento compreendido, ao professor. O professor, responsável pelo processo, fará a avaliação do desenvolvimento do conhecimento do seu aluno durante todo o percurso. As despesas com a prática terão um valor de R\$50,00 por mês, por turma, custeados pelo Caixa Escolar.

Outra ação pedagógica capaz de motivar o aluno e despertar o entendimento daquilo que apenas a aula teórica não consegue mostrar é a aula apresentada a partir de práticas laboratoriais. Organizadas no intervalo a cada duas semanas, as práticas laboratoriais serão elaboradas por grupos de professores divididos em grupos interdisciplinares ou por áreas do conhecimento, com a assistência da equipe pedagógica e o apoio da direção escolar, a partir da escolha feita pelos alunos dos temas a serem desenvolvidos e de acordo com os assuntos trabalhados em sala, relativos às disciplinas envolvidas na prática laboratorial em questão. Essas oficinas ocorrerão em dias previstos pela organização do planejamento e calendário escolar e serão avaliadas pelos grupos de professores envolvidos em cada uma, sob critérios comuns a todos os conteúdos, independente da área de integração abrangida pela prática. A avaliação pode ser a partir de relatórios técnicos apresentados pelos alunos após a apresentação ou na participação direta na aula prática, dependendo do que os professores responsáveis esperam ou planejaram para aquela turma. Os responsáveis pelo acompanhamento são os especialistas em educação (supervisores) e a direção escolar. Os custos para as práticas serão no valor de R\$ 50,00 por quinzena, custeados pelo Caixa escolar responsável pela manutenção e custeio do atendimento às necessidades dos alunos aproveitando-se a infraestrutura já existente no laboratório de ciências naturais e na biblioteca da escola.

3.3 AÇÕES DE INTERVENÇÕES EM GESTÃO PEDAGÓGICA

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 79).

A premissa de oferta de uma educação de qualidade é um caminho desafiador e de extrema relevância. Para atingir tal objetivo é necessária uma proposta pedagógica firmada no oferecimento de uma formação integral e integrada do aluno, que atenda ao desenvolvimento necessário aos aspectos cognitivos e socioeconômicos, que priorize a defesa pelo direito à inclusão, à aprendizagem, ao protagonismo juvenil e à equidade.

3.3.1. Diagnosticar o aluno com defasagem de conhecimento

Alunos recém-concluintes do Ensino Fundamental vindos de escolas com diferentes níveis de efetivo ensino-aprendizado.

Na rede estadual de ensino de Minas, os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano são estabelecidas pelos Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Os CBC indicam as habilidades e competências que o aluno precisa adquirir e desenvolver e expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina que não pode deixar de ser ensinado e que o aluno não pode deixar de aprender.

Ao iniciar o ano letivo, até então, os alunos matriculados para cursar o 1º ano são enturmados de forma aleatória, sem nenhum conhecimento prévio da situação de seu nível de conhecimento e aprendizado.

A partir da iniciação da aplicabilidade deste PAE, os alunos serão enturmados provisoriamente, até que seja feita uma avaliação diagnóstica para conhecer o aluno recém-chegado ao ensino médio, identificar as suas dificuldades e quais as habilidades e competências relacionadas ao Ensino Fundamental ainda não foram desenvolvidas.

A partir do resultado da avaliação será feito um diagnóstico, o(a) aluno(a) com defasagem no aprendizado será direcionado(a) a um atendimento individualizado ou em grupo, sob a responsabilidade dos(as) especialistas em educação da escola

para acompanhar o trabalho feito com cada aluno(a), em acordo com suas necessidades. Diante de caso com gravidade no diagnóstico, o(a) aluno(a) e seus pais serão convidados para se reunirem com um(a) especialista de educação e reavaliar a matriz curricular diferenciada pelos Campos de Integração Curricular escolhida no momento da matrícula e, se for o caso, fazer a troca por outra matriz que melhor se adapte às necessidades do(a) estudante.

O trabalho do diagnóstico do(a) aluno(a) deve ter acompanhamento no processo ensino aprendido do(a) aluno(a) com defasagem diagnosticada. No período de dois meses após a aplicação da primeira avaliação, uma segunda avaliação será aplicada a título de acompanhamento e verificação do desenvolvimento da aprendizagem do(a) aluno(a).

A elaboração, formatação e aplicação das avaliações, diagnóstica e de acompanhamento, serão de responsabilidade da equipe de especialistas em parceria com os professores das turmas de 1º ano, com a priorização dos conteúdos básicos essenciais para a continuidade dos conteúdos curriculares do Ensino Médio com demonstração de aprendizagem significativa. O custo para a execução das ações é de R\$ 500,00 por ano, de responsabilidade da Caixa Escolar Senador Levindo Coelho.

No entanto, não há uma solução pragmática ou um modelo a ser seguido, que promova um equilíbrio entre os alunos com defasagens e com maior habilidade em certos conteúdos curriculares. O desafio é encontrar estratégias que possam criar um ambiente de cooperação para superação das dificuldades identificadas.

É preciso identificar ainda, os fatores que levam à baixa autoestima do aluno, que ocasiona a falta de motivação e intensificam as dificuldades já apresentadas pelo aluno, sejam de cunho social, econômico, psicológico, entre outros, para que as estratégias sejam coerentes com as necessidades constatadas.

A continuidade dessa ação será reforçada na etapa 3.4.1.1.

3.3.2 Criar estratégias para superação das dificuldades e aproveitamento das potencialidades diagnosticadas

Os resultados das pesquisas mostram que cerca de 72% dos alunos em dificuldades nunca ou às poucas vezes tiram dúvidas com os colegas; 62,5% não entendem o que o professor explica, mas também não pedem ajuda; 76,6% alegam

ter dificuldade em organizar seus estudos; 53% afirmam que por algumas vezes ou nunca, seus professores variam a maneira de explicar a matéria e 50% dos professores, por algumas vezes ou nunca, utilizam estratégias diferentes para ensinar alunos com dificuldades.

A ação pretende provocar a superação das dificuldades e aproveitar as potencialidades identificadas pela ação das provas diagnósticas no início do período letivo e após o desenvolvimento observado a partir dos tempos com enriquecimento das estratégias por meio do trabalho junto à interdisciplinaridade e dos alunos com diferentes habilidades.

O querer aprender precisa ser apropriado pelas novas gerações, por meio do processo educativo. Não cabe a escola renunciar a essa tarefa. Não tem sentido a alegação de que, se o aluno não quer aprender, não cabe à escola a responsabilidade por seu fracasso. Cabe sim, e esta é uma das suas mais importantes tarefas, levar o educando a querer aprender é o primeiro desafio da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas (PARO, 2003, p. 13).

3.4 AÇÕES PRÁTICAS PARA VIABILIZAÇÃO DAS METAS ESTABELECIDAS

Após a aplicação e análise dos resultados da avaliação diagnóstica, um projeto de monitoria cooperativa será criado, a partir de convites feitos aos alunos com diferentes habilidades desenvolvidas com as propostas de compartilharem suas experiências e competências em conteúdos com aqueles colegas que apresentaram dificuldades e defasagem no aprendizado. Assim, aproveitam-se os pontos fortes de cada um para dar seguimento aos seus estudos na nova etapa da educação básica, monitorados por um(a) professor(a), escolhido(a) pelo grupo, como professor(a) coordenador(a). Esse processo de acompanhamento evitará o acúmulo de dificuldades geradas pela defasagem de conhecimento trazida do Ensino Fundamental, identificada como ponto prejudicial ao desenvolvimento normal de aprendizagem do(a) aluno(a) que resulta no quadro de reprovações e repetências ocorridas no 1º ano do Ensino Médio e auxiliará no prosseguimento do aprendizado. Os responsáveis pela prática serão os professores coordenadores de cada turma, com o apoio da coordenadora do Tempo Integral. Os valores necessários para a execução da prática são de R\$50,00 a cada mês. As despesas serão custeadas pela conta de custeio e manutenção da Escola, o Caixa Escolar.

Para promover o aprendizado com formas variadas e que possam despertar mais interesse no aluno, o PAE propõe a criação de vídeos explicativos (vídeo aula) com professores e com alunos que apresentam desenvoltura para falar, como opção de assistir a explicação de um ponto da matéria que necessite de mais uma explicação, ou a título revisional. A ação tem a pretensão de despertar no(a) aluno(a) o acesso aos estudos de forma mais informal, nos horários livres na escola ou em casa. Os vídeos serão disponibilizados por arquivos salvos em pastas nos computadores da escola de acesso permitido aos alunos (laboratório de informática e biblioteca) e em aplicativos de rede social como *Facebook* e *YouTube*. A responsabilidade pela produção e divulgação dos vídeos para promover a facilidade do acesso pelos alunos é da coordenadora e da direção da escola. O custo para execução do projeto é de R\$30,00 por semestre e será mantido pela conta Recursos Diretamente Arrecadado (RDA).

Outra ação proposta para fortalecer a promoção do aprendizado é a busca de recursos de apoio externo. A EESLC e a UEMG de Ubá. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)²¹ traz estudantes de graduação em licenciatura de variadas áreas de formação para a escola, com intuito de reforçar o ensino e aprendizagem nos diferentes conteúdos. Os alunos do PIBID, sob a orientação do professor coordenador do programa na escola oferecerão suporte aos professores dos conteúdos de Biologia e Química, com suporte nas aulas práticas de laboratório. As interações serão dadas nos horários normais das aulas, em dias previamente combinados pelas partes e, enquanto metade da turma fica na sala de aula vendo a parte teórica da aula, a outra metade vai para o laboratório para participar da prática com o(s) graduando(s) do PIBID. A aula de 50 minutos é dividida em dois momentos e a turma dividida é atendida em forma de revezamento. Esta interação é importante não só para o reforço escolar recebido, como também pela troca de experiências entre alunos do ensino médio e graduandos. O responsável pela ação é o professor coordenador do PIBID na escola com o apoio da direção. O custeio é feito com recursos do PIBID, no valor de R\$50,00 por mês para execução de atividades vinculadas ao projeto.

²¹ **PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Governo Federal, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), criado em 2007.

Um fator importante a ser trabalhado pelo PAE é o de impulsionar o jovem a ter uma participação ativa no processo de sua formação. Com a orientação da coordenadora do Tempo Integral e os Vices Diretores, a participação de especialistas, professores e alunos, serão criados espaços de discussão e debate. A ideia principal é fazer com que o jovem contribua com a escola, dando opiniões em reuniões em rodas de conversa, acerca de temas que interferem diretamente na vivência escolar, numa forma de potencializar a autonomia e participação dos estudantes na estrutura pedagógica e social da instituição. O material e os temas para discussão nas rodas de conversa devem ser selecionados previamente para melhor organização. A pretensão da proposta é que a ação se concretize por novas formas de agir para atingir bons resultados no processo educativo, com a intenção principal voltada para a prática do protagonismo juvenil. O direcionamento do foco dos debates versará para processos de elaboração e planejamento, execução e avaliação das ações e atividades curriculares e extracurriculares como propostas de eventos, montagem de cronogramas, inclusive nas formas avaliativas e métodos de aprendizagem; na organização de debates com temas relacionados à formação acadêmica, política e cidadã. O custo operacional é de R\$ 100,00 por reunião e será de responsabilidade do Caixa Escolar.

3.4.1. Rever o processo de avaliação da escola

Os resultados das pesquisas mostram que um grande número de alunos acha injustas as avaliações. Entre eles, 40,6% disseram que as avaliações nunca ou apenas algumas vezes são elaboradas de forma justa.

Rever o processo de avaliação da escola implica não somente reavaliá-lo em sua estrutura formal, mas principalmente olhar a construção deste método avaliativo de forma mais participativa e com maior reflexão acerca das reais contribuições que ele deve gerar para o aprendizado.

Avaliar significa atribuir valor, valorar, reconhecer, apreciar. Avaliar a educação implica não apenas em descrever e mensurar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, como também dos mecanismos de gestão e da formação de educadores. A função dos processos avaliativos

educacionais é, portanto, melhorar o processo educacional em todos os seus aspectos (EDUCACAOINTEGRAL.ORG, 2014)²².

O processo de avaliação da EESLC foi revisto em 2014, mas sabemos a necessidade de da constante revisão para atender às necessidades de nossos alunos, por isso a importância de trabalhar para um modelo de avaliação no qual o aluno se sinta mais interessado em participar.

A partir do mês de agosto de 2017, a EESLC passou a ser uma escola e Ensino Médio de Tempo Integral Integrado. As orientações para as adaptações para o atendimento integral e integrado partiram do documento “Diretriz do Programa Ensino Integral”. No documento citado deparamos com seis princípios norteadores da avaliação em Educação Integral, conforme elencados:

1. Quem avalia tem decisões a tomar no sentido de qualificar o que está sendo avaliado
2. A avaliação está a serviço da formação do educando e não o inverso
3. A avaliação deve ir além da verificação da aprendizagem
4. A avaliação expressa valores, concepções, crenças e o posicionamento político-ideológico do avaliador
5. O melhor procedimento de avaliação é o procedimento de ensino
6. O ‘produto’ do trabalho do professor não é a aula, mas sim a aprendizagem do aluno (EDUCACAOINTEGRAL.ORG, 2014)²³.

A proposta deste PAE no processo avaliativo é viabilizar uma forma mais participativa e que possibilite uma maior interação professor/aluno, efetuar avaliação de todas as disciplinas sem sobrecarregar o aluno. A partir das necessidades da escola em se adequar à sua nova realidade de Ensino Médio de Tempo Integral e Integrado e na tentativa de atender ao aluno com maior efetividade, uma sugestão deste PAE é aprimorar o atual Sistema de Avaliação da escola, apresentado no quadro 17, e complementar o processo avaliativo com avaliações voltadas para práticas que envolvam a multidisciplinaridade e oferecer assim, alteração no modelo de Sistema de Avaliação.

²² **Avaliação na Educação Integral:** Centro de Referencias em Educação Integral. Publicado em 16/07/2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/modelos-de-avaliacao-educacional-devem-fortalecer-a-formacao-dos-estudantes/>>. Acesso em: 22 set. 2018.

²³ **Avaliação na Educação Integral:** Centro de Referencias em Educação Integral. Publicado em 16/07/2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/modelos-de-avaliacao-educacional-devem-fortalecer-a-formacao-dos-estudantes/>>. Acesso em: 22 set. 2018.

Quadro 17 - Sistema atual de avaliação da EESLC

	AVA	SIMULADO	PROVÃO	
ATUAL	Conteúdo: 4 questões subjetivas	Conteúdo: 5 questões objetivas com 5 alternativas	Conteúdo: 8 questões objetivas e 2 subjetivas	A CRITÉRIO DO PROFESSOR
	Valor: 4,0	Valor: 6,0	Valor: 10,0	Valor: 5,0

Fonte: Elaboração da autora, a partir do Modelo de Avaliação da EESLC, 2018.

As ações práticas para viabilização das metas estabelecidas primam por aproximar o aluno da metodologia utilizada para seleção para ingresso o ensino superior através da proposta descrita no item “simulado”; assegurar os procedimentos das avaliações bimestrais (Provão) para que mantenham uma base comum de avaliação entre as disciplinas; promover a interdisciplinaridade entre os conteúdos curriculares da Base Comum e do Campo de Integração, de forma a possibilitar que sejam despertados nos alunos o interesse em temas associados a disciplinas com as quais possuem dificuldades ou defasagem de estudo; ao mesmo tempo, promover atividades que demonstrem a aplicabilidade dos conteúdos escolares na vida cotidiana e a complementariedade entre estes conteúdos, buscando formas de inserir o aluno nas discussões acerca da construção das atividades avaliativas, como participante ativo do corpo escolar, de forma a potencializar sua autonomia e protagonismo juvenil.

A Matriz Curricular da Base Comum apresenta 13 disciplinas e a Matriz Curricular da Parte Flexível, outras 8 disciplinas. Sem a efetuação da multidisciplinaridade, o aluno teria o total de 23 disciplinas para ser avaliado. A partir da adaptação do processo avaliativo com avaliações/trabalhos voltados para a multidisciplinaridade, o sistema avaliativo estará diminuindo o número de avaliações que o aluno teria que fazer caso fosse avaliado individualmente por cada uma delas. Dessa forma, o número menor de avaliações e ao mesmo tempo com todas as disciplinas avaliadas atende as necessidades da escola e não sobrecarrega o aluno. Além disso, a avaliação mais participativa é fundamental para o estímulo de todos na construção de conhecimento sobre a própria realidade, identificando pontos fracos e pontos fortes, e ajudando a compreender os significados do conjunto de suas atividades disciplinares para melhorar a qualidade da educação integral e alcançar maior relevância. O processo é de responsabilidade da equipe pedagógica

e dos professores que devem deixar registrado no planejamento anual as propostas de trabalho interdisciplinar, com a apresentação das duplas ou trios. Durante o ano, terá custeio garantido pelo Caixa Escolar Senador Levindo Coelho no valor de R\$ 500,0 por semestre.

O “Quadro 18” objetiva detalhar a estruturação das alterações propostas no sistema de avaliação:

Quadro 18 - Sistema de Avaliação Proposto para a EESLC

	SIMULADO:	PROVÃO:	TRABALHOS INTERDISCIPLINARES:	A CRITÉRIO DO PROFESSOR DA DISCIPLINA
SUGESTÃO DO NOVO SISTEMA DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL	Conteúdo: 15 questões objetivas com 5 alternativas para cada uma das disciplinas das 4 áreas do conhecimento totalizando 60 questões, utilizando de comandos claros, simulando o ENEM.	Conteúdo: 8 questões objetivas: 6,0 pontos 2 questões subjetivas: 4,0 pontos	Conteúdo: Trabalhar a interdisciplinaridade com a teoria e a prática das disciplinas da Base Comum interligadas às disciplinas do campo de integração curricular (Parte Flexível).	
	Objetivo: verificar a aprendizagem do aluno e familiariza-lo com o modelo de avaliação dada pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Nota unificada para todas as disciplinas	Objetivo: Verificar a efetivação da aprendizagem e do domínio do conhecimento pelo aluno dentro do conteúdo trabalhado no período avaliado. Nota individual para cada disciplina	Objetivo: integrar as partes, despertar o interesse do aluno para o Nota unificada para as disciplinas do mesmo grupo de trabalho	Objetivo: Permitir que professor e aluno tenham uma melhor interação na sala de aula, com a possibilidade de uma avaliação que trabalhe a proximidade das partes. Nota individual para cada disciplina
	Valor: 6 pontos	Valor: 10 pontos	Valor: 5 pontos	Valor: 4 pontos
Total: 25 pontos				

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

3.4.1.1 O sistema de Recuperação

A forma como o sistema de recuperação acontece atualmente, se resume em apenas recuperar uma nota que está abaixo da linha do aceitável pelo sistema de avaliação da instituição de ensino. São as simbólicas notas vermelhas, que indicam que o aluno não teve um resultado satisfatório diante das avaliações que lhe foram oferecidas e que, conseqüentemente, será reprovado.

Entende-se com base nesta pesquisa, que a reprovação não resulta em melhorias aparentes no desempenho dos alunos reprovados. Considerando esta premissa, qual seria a função do sistema de recuperação na estrutura escolar?

São três os métodos de recuperação existente no sistema escolar: A recuperação Paralela, que acontece no decorrer do ano letivo; Recuperação Bimestral, que é feita ao final de cada bimestre aos alunos que não alcançaram a média de aproveitamento estabelecida; e a Recuperação Final ou de Estudos Independentes, que consiste em avaliações a serem aplicadas aos alunos que não alcançaram a média final de 50% em cada conteúdo que compões a grade curricular.

O processo de Recuperação deve ser uma oportunidade de ajudar o aluno a superar certas dificuldades, melhorar procedimentos para continuar aprendendo ou organizar de forma mais específica os conhecimentos que estão sendo trabalhados nas aulas concomitantes às aprendizagens que ele vem desenvolvendo. Ou seja, um processo de recuperação que leve ao aluno em dificuldade a real oportunidade de se recuperar.

Para que estes métodos de recuperação tenham o efeito desejado, é necessário dedicar uma maior atenção à preparação dos alunos para uma melhoria efetiva no desempenho escolar e não apenas na superação dos rendimentos na média de aproveitamento estabelecida por estas avaliações.

As ações práticas registradas para viabilização das metas estabelecidas começam pela organização Grupos de Monitoria para ofertar aulas de reforço e criar grupos de estudos; buscar recursos de apoio externo, como o PIBID – abordada no item 3.1.2.2, assim como parcerias com faculdades locais para atendimento ao aluno com dificuldade no contra turno. O responsável pela ação é o professor coordenador do PIBID na escola. O custo da ação é de R\$300,00 por semestre e será custeado pelo próprio PIBID.

Outra ação para trabalhar o processo de recuperação dos alunos envolve os professores e a equipe pedagógica que devem organizar grupos de estudos em sala de aula de forma que, os alunos que já dominam certos conteúdos trabalhem juntamente com os que ainda não aprenderam, sempre sob a orientação e coordenação do professor. Os responsáveis pela ação são os professores coordenadores das turmas e tem apoio da direção. O custeio da atividade é de responsabilidade do Caixa Escolar que terá o gasto de R\$ 50,00 por mês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado teve por objetivo entender os motivos que levam alunos de 1º ano de uma escola de Ensino Médio a serem reprovados ao final de 200 dias letivos propostos para tal formação. Para tal, este estudo se apoiou nas teorias de Freire (1996), Jacomini (2009), Dourado (2005), Soares et al (2015; 2017), Magrone (2016), além de outros.

A análise feita a partir do levantamento de dados além de conferir a suspeita de um excessivo número de alunos reprovados no 1º ano da EESLC, deu movimento e vida ao estudo de caso. Ao longo dessa pesquisa ficou evidente que as ocorrências das reprovações possuem causas variadas que passam pelas condições socioeconômicas dos alunos, assim como também pelas suas condições culturais e da escola confirmando as colocações encontradas nos referenciais teóricos adotados.

Ao final desse estudo confirmou-se que o problema da reprovação no Brasil é grave e que também acontece na Escola Estadual Senador Levindo Coelho. Para a exploração das hipóteses a pesquisa empreendeu um estudo de caso a fim de compreender os motivos dessa reprovação. Nos achados da pesquisa foram identificados problemas de baixo desempenho do aluno recém-matriculado no Ensino Médio; necessidade de participação familiar mais efetiva no acompanhamento do aluno em relação ao seu rendimento e frequência; o trato do aluno e do professor pautada em uma relação verticalizada; falta de interesse e foco do aluno pelo estudo como uma atividade ligada à sala de aula, falta de eficiência na prática pedagógica do professor; falta de autonomia dos alunos nas decisões acerca de sua formação, falta de incentivo para desenvolver habilidades em conteúdos com os quais tem mais afinidade. Concluiu-se que ainda há espaço de melhora nos itens relatados.

Na busca por uma interferência que efetivamente aja na minimização do problema da reprovação e das conseqüentes melhorias no desempenho escolar, esta pesquisa indicou a adoção de dinâmicas e práticas pedagógicas e de gestão, incluindo-se as relações escola & família, professor & aluno. A proposta aqui apresentada faz uso da diversidade cultural e pedagógica como táticas para ampliar e reforçar aspectos positivos nos âmbitos do ensino aprendizagem, sem deixar de respeitar e valorizar a realidade vivenciada por cada aluno.

Desde o espaço macro observado até o espaço da escola, foram diagnosticados fatores exógenos e endógenos que promovem a reprovação. Cada um com sua particularidade. Porém, é importante que a escola se conscientize que “ninguém aprende a reprovar em livros, aprende-se a reprovar sendo reprovado” (PARO, 2003. s.p.). Portanto, para que as mudanças ocorram é necessário que a escola enquanto espaço diretamente responsável pelo problema evidenciado em seu cotidiano, promova momentos de reflexão, das avaliações de suas ações para cumprir sua função de forma mais eficaz, na busca da transformação, da transmutação em uma escola que seja viva. A pesquisa não manifesta soluções prontas. O que se apresenta são sugestões a serem experimentadas e adaptadas à realidade de cada um.

O Plano de Ação Educacional apresentado aqui tem a pretensão de amenizar o problema da reprovação e traz consigo a esperança de resultados melhores com um esforço no aprofundamento da aprendizagem para a formação do aluno voltada para uma ação mais concreta.

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa muito se falou sobre as responsabilidades da família perante o aluno na escola. Discorreu-se sobre a importância da cumplicidade entre pais e escola e o PAE apresentado se esforçou por apresentar sugestões de aproximação da família e da escola e estimular o trabalho conjunto em diversas opções.

As declarações dos alunos nos levaram a perceber que o histórico não é de famílias “ausentes”, mas de famílias “sem instrução” adequada para auxiliar o filho, aluno do Ensino Médio, por ter nível de instrução superior ao de seus pais, em grande parte dos exemplos.

A dedução que somos levados a ter é de que, indiferente da família a que o jovem pertença, ela é indispensável na participação da educação do aluno para a escola, mas cabe à escola dar ao aluno uma estrutura mínima para o seu desenvolvimento intelectual e de sua aprendizagem. Esta é a justificativa para que uma escola tenha defendido seu principal propósito de continuidade de atendimento de uma sociedade.

Conforme destaca Tavares Júnior (2016, p.122) “Se nós desejamos uma sociedade diferente, tenhamos a certeza de que ela se formará quando nós assumirmos também a responsabilidade de a formarmos, a começar por onde toda a formação começa: na escola”.

Esta pesquisa é apenas mais uma diante da imensa lista de literatura que buscou o mesmo tema, mas ela traz consigo uma importância legítima, humanamente social. Que ainda haja muitas outras com as mesmas preocupações, em busca de respostas que tracem esboços de trajetórias esperançosas por fazer diferente.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Repensando algumas questões sobre o trabalho infante-juvenil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 87-98, jan./abr. 2002.
- ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Análise de documentos, entrevistas e observações. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BARROS, R. P. de; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. (Orgs.). **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente.v2**. Brasília: IPEA, 2007.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192 Acesso em : 10 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013a.
- BRASIL Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013b.
- BRASIL Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do PNE**. Brasília: MEC /SASE, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/-Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 27 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file> Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 15 mar. 2018.

BROOKE, N (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CARMO, H. C.; CORREIA, L.M. **O Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas**. Cadernos Temáticos - Juventude Brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CAVALCANTE, A.D. C.; ARAÚJO, C. A. R. de; ALMEIDA NETO, J. T. de; FERREIRA, L.C.de O.; PEIXOTO, S. P. O impacto dos fatores intra e extraescolares para o fracasso escolar: desmistificando as visões psicologizantes. **Ciências Humanas e Sociais**, UNIT-AL, Sergipe, v. 4, n.2, p. 235-248, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/4748>. Acesso em: 22 set. 2018.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.M. (Orgs.). **Preconceito no cotidiano escolar - ensino e medicalização**. São Paulo/Campinas: Cortez/EdUnicamp, 1996, p. 24-28.

COLLARES, C. A. L. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

COLLARES, C. A. L. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COLLARES, C. A. L. Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 43-60.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DOURADO, L. F. **Elaboração de políticas estratégias para a prevenção do fracasso escolar**. Brasília: MEC, 2005.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes/Unicamp**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

EESLC - ESCOLA ESTADUAL SENADOR LEVINDO COELHO. **Regimento Escolar**. Ubá, MG, 2017a.

EESLC - ESCOLA ESTADUAL SENADOR LEVINDO COELHO. **Projeto Político Pedagógico**. Ubá, MG, 2017b.

EESLC - ESCOLA ESTADUAL SENADOR LEVINDO COELHO. **Regimento Escolar**. Ubá, MG, 2018.

FARIA, E.M. Reprovar é dizer ao aluno que ele não precisa concluir o Ensino Médio. **Revista Nova Escola** [online], São Paulo, 24 jun. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/5038/reprovar-e-dizer-que-ele-nao-precisa-concluir-o-ensino-medio>> Acesso em: 16 jun. 2018.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 112-124, jan./jun. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. Sucesso escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRROM

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMES, C. A. **A Educação em Perspectiva Sociológica**. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994.

GOMES, C. A. Desseriação escolar; Alternativa para o Sucesso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.46, p.11-38, jan./mar. 2005a.

GOMES, C. A. A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005b.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse dos resultados do Censo 2010**. Rio de Janeiro, RJ, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/>. Acesso em: 22 nov. 2018.

IBGE -. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio -PNAD (2014)**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011>. Acesso em: 16 out. 2016.

IBGE -. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Municípios. **Estimativa populacional – Ubá** Rio de Janeiro, 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013 - Resumo Técnico**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 18 fev. 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório EducaCenso 2015**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/rest/reciboEncerramentoAnoEscolarrecibo/Encerramento.pdf. Acesso em: 06 mai. 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório IDEB**. Brasília: Inep, 2016b. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/relatorios>. Acesso em: 02 fev. 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas – Censo Escolar 2016**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 18 fev. 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado do ENEM**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br>. Acesso em: 26 out.2017.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **PNAD 2009 - Primeiras análises: situação da educação brasileira - avanços e problemas**. Brasília, DF, 2010 Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6180. Acesso em: 02 fev. 2017.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p.557-572, set./dez. 2009.

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa – Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 41, n. 144, p 752-769, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2017.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 70, abril, 2000.

MAGRONE, E.(Org.). **Escola do Herval: a teimosia da esperança**. Anais OBEDUC – Observatório da Educação. Juiz de Fora: CAEd/FADEPE, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas

Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2012.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2772, de 22 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2742-15-r.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação SIMAVE. **Dados do Censo Escolar –2016**. Belo Horizonte, MG, 2016a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6336-resultados-do-proeb-estarao-disponiveis-na-internet>. Acesso em: 26 out. 2017.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2842, de 13 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2016b. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r-republica%C3%A7ao.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Educação – SIMADE. **Dados da proficiência em língua portuguesa e matemática do Ensino Médio - 2016** . Belo Horizonte, MG, 2017a. Disponível em: <http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas estaduais de Ensino Médio Integral. **Caminhos para a Educação Integral Integrada de Minas Gerais**. Belo Horizonte, maio 2017b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação SIMAVE. **Dados do Censo Escolar –2018**. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6336-resultados-do-proeb-estarao-disponiveis-na-internet>. Acesso em: 26 out. 2017.

MOREIRA, C. F. Distorção idade-série na educação básica. **JurisBrasil** [online], Artigos, 2013. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>. Acesso em: 15 mai. 2018. 2013.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 563-578, out. 2005. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710803Y0rTC2qf4Zv28UH0.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 31, v. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6850%20/4121> Acesso em: 15 maio 2018.

NOSSA, L. **10% dos alunos não concluem a alfabetização na rede pública.** O Estado de São Paulo [online], São Paulo, 01 fev. 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,10-dos-alunos-nao-concluem-a-alfabetizacao-na-rede-publica>. Acesso em: 15 mai. 2018.

NUNES, R. A. Um olhar sociológico sobre a educação: fundamentos, desigualdades e perspectivas In: TAVARES JÚNIOR, T; NEUBERT, L. F. (Orgs.) Políticas Educacionais. Juiz de Fora: CAEd; FADEPE, 2016

PADILHA, P.R.; SILVA, R. (Orgs.). **Educação com qualidade social:** a experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo, Cortez/ IPF, 2004.

PARO, V. H. **Administração Escolar e Qualidade do Ensino.** RJ: DP&A, 1999.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar: Renúncia à Educação.** 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PRADO, I. G. de A. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Em Aberto.** Revista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, v.17, n.71, p.49-56, jan. 2000.

RIANI, A. d´A. Constituições Programáticas, Funções Estatais, Políticas Públicas e a (In) competência do Judiciário. **Revista Sequência**, Florianópolis, n. 66, p. 137-160, jul. 2013.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p 07-21, maio/ago. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 17 set. 2018.

ROCHA, E.; BOTELHO, R. U. (Orgs.). **Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas.** Brasília, DF: IPEA, 2016. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6180. Acesso em: 23 out. 2017.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, A.de M. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional.** Petrópolis: Vozes, 2005, p. 174-204.

SOARES, T. M. Fluxo escolar é um dos principais desafios da Educação na próxima década. **Todos pela Educação - De Olho nas Metas 2011** [online], São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf. Acesso em: 22 set. 2018.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. da S.; NÓBREGA, M. C.; NICOLELIA, A. C. Fatores associados ao abandono escolar no ensino público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.11, n.3, p.757-772, jul./set. 2015.

SOARES, T.M.; NICOLELLA, A.C.; NÓBREGA, M. C.; FERNANDES, N. da S.; Desigualdades Educacionais - Uma análise do fracasso escolar no Ensino Médio Público de Minas Gerais. In: SOARES, T.M.; BONAMINO, A. (Orgs). **Estudos sobre a educação brasileira**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro. Editora PUC-Rio, 2017, p 15-32.

SOUZA, R. de. **A educação social em espaços de experimentações pedagógica**: as potencialidades dos CEUs. 301f. 2010. (Tese de Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../RICARDO_DE_SOUZA.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

TAVARES JÚNIOR, F. O Brasil e sua Educação: sociedade, equidade e oportunidades. In: TAVARES JÚNIOR, F. (Org). **Políticas Educacionais**. Juiz de Fora: CAED/FADEPE, 2016, p. 110-122.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Notícias. **Mais de 45% dos brasileiro não tem o ensino médio completo, mostra relatório da ONU**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30892/mais-de-45-dos-brasileiros-nao-tem-ensino-medio-completo-mostra-relatorio-da-onu>. Acesso em: 23 mar. 2018.

ZACCHI, R. C.; NEY, M.G.; PONCIANO, N. J. Desigualdades educacionais na educação básica: uma investigação a partir do Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista Vértices**, IFF-Campos dos Goitacazes, v. 18, n. 1, p. 79-108, jan./abr. 2016



APÊNDICE A - MODELO DE CONSTRUÇÃO DO ÍNDICE DE APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO AO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, ENTRE OS ANOS DE 2014 E 2017

Escola Estadual Senador Levindo Coelho (EESLC)

.

(Planilha construída a partir de dados do SIMADE/Secretaria de Estado de Educação-MG)

ANO DE REFERÊNCIA	Aprovados no 9º ano para o 1º Médio com PP	Reprovados no Ensino Fundamental	Deixou de frequentar em período anterior	Já repetiu o 1º ano antes	Ano de referência reprovação	Aluno matr/freq no ano seguinte
	Em (%)	Em (%)	Em (%)	Em (%)	Em (%)	Em (%)
2014						
2015						
2016						
2017						

Fonte: SIMADE – Secretaria de Estado de Educação-MG, 2018. Elaboração da autora.



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Ubá, 08 de maio de 2018.

Prezado(a) aluno(a)!

Eu, Valdezita Paula Lopes Barbosa, diretora desta Escola Estadual Senador Levindo Coelho, peço sua colaboração para responder a este questionário, cujo objetivo é auxiliar minha pesquisa de mestrado. Diante de sua contribuição, declaro meu compromisso com a privacidade e a confiabilidade dos dados utilizados, preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização, não utilização de informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou critérios econômico-financeiros.

IDENTIFICAÇÃO

BLOCO 1: SOBRE VOCÊ

1. QUAL É O SEU SEXO?

(A) masculino (B) feminino

2. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA SUA COR, SEGUNDO AS CATEGORIAS USADAS PELO IBGE?

(A) Branca (B) Parda (C) Indígena (D) Preta (E) Oriental

3. QUAL É SUA DATA DE NASCIMENTO? (Indique o dia, o mês e o ano)

4. VOCÊ MORA EM UBÁ?

(A) SIM

(B) NÃO (siga para a questão 7)

5. EM QUE BAIRRO VOCÊ MORA?

6. SE VOCÊ NÃO MORA EM UBÁ, ONDE VOCÊ MORA?


BLOCO 2: SUA FAMÍLIA E SUA CASA

QUEM MORA COM VOCÊ?	SIM	NÃO
1. Mãe		
2. Outra mulher responsável por você (companheira do pai / madrasta / mãe de criação)		
3. Pai		
4. Outro homem responsável por você (companheiro da mãe / padrasto / pai de criação)		
5. Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio-irmão / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)		
6. Avó(s) e/ou avô(s)		
7. Outras pessoas:		

COM QUE FREQUÊNCIA SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM COM VOCÊ SOBRE: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
8. Questões políticas e sociais				
09. Sua escola				
10. Seus estudos				
11. Sua futura profissão				
12. Vestibular				
13. Religião				
14. Drogas				
15. Seus amigos				
16. Sexo				

VOCÊ TEM, EM SUA CASA? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	SIM	NÃO
17. TV por assinatura		
18. Carro		
19. Computador		
20. Acesso a internet		



BLOCO 3: SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR

1. QUAL ANO VOCÊ ESTUDA NESTA ESCOLA?

1º ano (B) 2º ano (C) 3º ano

2. EM QUE DATA (ANO) VOCÊ INGRESSOU NESTA ESCOLA?

3. VOCÊ JÁ REPETIU O ANO?

(A) Nunca repeti o ano (Siga para a questão nº 15)	(C) Sim, 2 ou mais vezes, nesta escola
(B) Sim, 1 vez, nesta escola	(D) Sim, 2 vezes ou mais em outra escola

4. SE VOCÊ REPETIU, EM QUAL SÉRIE FOI? (Marque quantas opções forem necessárias circulando a série correspondente àquele na qual você foi reprovado(a))

Em séries do Ensino Fundamental I
Em séries do Ensino Fundamental II
Em séries do Ensino Médio - (1º ano)

QUAL JUSTIFICATIVA VOCÊ DARIA PARA SUA REPROVAÇÃO? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Não	Sim
5. Fiquei doente		
6. Tive problemas familiares		
7. Meus professores foram injustos		
8. A escola foi exigente demais		
9. Meus professores não explicavam bem a matéria		
10. Não estudei o suficiente		
11. Tive dificuldade de organizar meus estudos		
12. Não consegui entender a matéria		
13. Não tinha boa frequência		
14. Tive que trabalhar		
15. Mudei de casa		
16. Tive um filho		
17. Outra. Qual?		

18. QUANDO TERMINAR O ENSINO MÉDIO, VOCÊ PRETENDE:

(A) Somente continuar estudando	(C) Continuar estudando e trabalhar
(B) Somente trabalhar	(D) Ainda não sei



19. SE VOCÊ PLANEJA CONTINUAR SEUS ESTUDOS, EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ PRETENDE ESTUDAR DEPOIS DE CONCLUIR O ENSINO MÉDIO?

(A) Não pretendo continuar a estudar	(E) Universidade Privada presencial
(B) Em qualquer uma	(F) Educação à Distância
(C) Universidade Pública Estadual	(G) Não sei
(D) Universidade Pública Federal	

BLOCO 4: AVALIAÇÃO DA ESCOLA

COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU RELACIONAMENTO NESTA ESCOLA COM: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
1. Seus colegas					
2. Seus professores					
3. A direção					
4. A coordenação pedagógica					
5. Demais servidores da escola					

MINHA ESCOLA É O LUGAR ONDE: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
6. Eu me sinto como um estranho				
7. Eu faço amigos facilmente				
8. Eu me sinto à vontade				
9. Eu me sinto incomodado				
10. Os outros alunos parecem gostar de mim				
11. Eu me sinto solitário				
12. Vou porque sou obrigado				
13. Eu me sinto entediado				
14. Aprendo a me organizar nos estudos				

COMO VOCÊ CLASSIFICA OS SEGUINTE ASPECTOS DA SUA ESCOLA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
15. Organização					
16. Segurança					
17. Regras de convivência					
18. Professores					
19. Direção					



COMO VOCÊ CLASSIFICA OS SEGUINTE ASPECTOS DA SUA ESCOLA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
20. Coordenação					
21. Funcionários em geral					
22. Qualidade do ensino					
23. Limpeza					
24. Aparência do prédio					
25. Espaço escolar (salas de aula/ pátio/ quadras de esportes)					
26. Cantina/ refeitório					

27. EM RELAÇÃO AO ENSINO, SUA ESCOLA COMPARADA COM A DE SEUS AMIGOS É:

(A) Muito melhor que as outras	(D) Pior que as outras
(B) Melhor que as outras	(E) Muito pior que as outras
(C) Igual às outras	

28. QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA O SEU FUTURO?

(A) Não possui importância	(D) Muito importante
(B) Pouca importância	(E) Não sei
(C) Importante	

29. DE QUEM FOI A DECISÃO PARA VOCÊ ESTAR NESSA ESCOLA? (Marque quantas opções quiser)

(A) De seus pais ou responsáveis	(D) Encaminhamento da escola anterior
(B) De você mesmo	(E) Outros
(C) De seus responsáveis junto com você	



BLOCO 6: PROFESSORES

CONSIDERANDO A MAIORIA DE SEUS PROFESSORES, VOCÊ PERCEBE QUE ELES: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
1. Incentivam os alunos a melhorar			
2. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos			
3. Dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas.			
4. Relacionam-se bem com os alunos			
5. Continuam a explicar até que todos entendam a matéria			
6. Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos			
7. Organizam bem a apresentação das matérias			
8. Realizam uma avaliação justa			
9. Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias			
10. Organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades			
11. Corrigem os exercícios que recomendam			
12. Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades			
13. Procuram saber sobre os interesses dos alunos			
14. Demonstram domínio da matéria que ensinam			
15. Cobram as tarefas passadas para casa			

BLOCO 7: USO DO TEMPO

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FAZ AS SEGUINTE COISAS: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
1. Chega no horário na escola			
2. Falta às aulas			
3. Faz as tarefas escolares passadas para casa			
4. Entrega as circulares da escola para seus responsáveis			
5. Frequenta a biblioteca			
6. Assiste a filmes relacionados aos conteúdos vistos em aula			
7. Lê de novo em casa o conteúdo das aulas			



COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FAZ AS SEGUINTE COISAS: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
8. Discute ou tira dúvidas com outros colegas			
9. Refaz questões que erra em exercícios e avaliações			
10. Pesquisa na internet conteúdos vistos durante as aulas			
11. Participa de projetos ou atividades extraclasse			
12. Estuda nos finais de semana			
13. Prefere realizar os trabalhos individualmente			

COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU CONHECIMENTO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Bom	Razoável	Fraco	Nenhum
14. Inglês				
15. Espanhol				

BLOCO 8: LEITURA

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Romance, Poesia, Crônica e ficção em geral				
2. História Geral ou do Brasil				
3. Jornais				
4. Revistas de informação geral				
5. Revistas em quadrinhos				
6. Sites de Internet				

CONSIDERE AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
7. Só leio o que é necessário					
8. Ler é uma das minhas diversões preferidas					
9. Acho difícil ler livros até o fim					
10. Ler é uma perda de tempo					
11. Pego livros emprestados na Biblioteca da Escola					
12. Empresto/pego emprestado livros com os colegas					



CONSIDERE AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
13. Leio mais de um livro ao mesmo tempo					
14. Os professores me estimulam a ler					

15. QUANTOS LIVROS HÁ EM SUA CASA?

(A) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20)	(C) O bastante para encher várias estantes (mais de 100)
(B) O bastante para encher uma estante (20 a 100)	(D) Nenhum

16. ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE/MADRASTA ESTUDOU?

(A) Nunca estudou	
(B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	
(C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	
(D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)	
(E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)	
(F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)	
(G) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior	
(H) Completou o Ensino Superior	
(I) Pós-graduação completa ou incompleta	
(J) Não sei.	

17. ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI/PADRASTO ESTUDOU?

(A) Nunca estudou	
(B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	
(C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	
(D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)	
(E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)	
(F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)	
(G) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior	
(H) Completou o Ensino Superior	
(I) Pós-graduação completa ou incompleta	
(J) Não sei.	

FIM!

Agradeço de coração pela sua colaboração em preencher este questionário que será de grande valia para o êxito de minha dissertação.

Valdezita Paula Lopes Barbosa



APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “OS DESAFIOS PARA SUPERAÇÃO DAS REPROVAÇÕES NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ESCOLA ESTADUAL SENADOR LEVINDO COELHO EM UBÁ, MINAS GERAIS”.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar os fatores que levam aos altos índices de reprovação no 1º ano, apresentados pelos alunos da Escola Estadual Senador Levindo Coelho (EESLC).

Nesta pesquisa pretendemos responder às seguintes questões: Quais as causas que levam à reprovação um grande percentual de alunos matriculados no 1º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Senador Levindo Coelho? Em quais aspectos a gestão escolar deve agir para melhorar os resultados desses alunos.

Caso você concorde na participação do menor, ele irá responder a um questionário.

Esta pesquisa não apresenta nenhum risco.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.



Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ubá, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Nome do Pesquisador Responsável:

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto:

CEP: 36036-900

Fone:

E-mail: