

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Josiane Freitas da Silva

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O ENFRETEAMENTO DO FRACASSO
ESCOLAR**

Belo Horizonte
2019

Josiane Freitas da Silva

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O ENFRENTAMENTO DO FRACASSO
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Coordenação Pedagógica, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Sandro Vinicius Sales dos Santos

Belo Horizonte
2019

S586c Silva, Josiane Freitas da, 1984-

A coordenação pedagógica e o enfrentamento do fracasso escolar
[manuscrito] / Josiane Freitas da Silva. - Belo Horizonte, 2019.

59 f., il.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Sandro Vinicius Sales dos Santos

Incluem anexos e bibliografia.

CDD- 371.280981

Catálogo da Fonte¹: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Moema Brandão da Silva. CRB6 1581

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica².)

1 Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

2 Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO NONO TRABALHO FINAL DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SUJEITOS E PRÁTICA NO
COTIDIANO ESCOLAR

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “**A Coordenação Pedagógica e o enfretamento Do Fracasso Escolar**”, do(a) aluno(a) **Josiane Freitas da Silva**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Sandro Vinícius Sales dos Santos (orientador) e Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos e Silva. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado, atribuindo-lhe a nota 94, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Josiane Freitas da Silva

Registro na UFMG: 2018749425

Sandro Vinícius Sales dos Santos
Professor(a) Orientador(a)

Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos Silva
Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos Silva
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha
Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois acredito que, sem o intermédio dele, jamais teria essa oportunidade.

À minha mãe, Terezinha, mulher guerreira por ter me inspirado a lutar sempre, mesmo nas piores situações. Além disso, agradeço por ter cuidado do meu filho, minha joia mais preciosa, enquanto estive estudando. Se não fosse por ela, eu não teria vindo a esse mundo e muito menos teria concluído esse curso. Obrigada, mãe!

Ao eterno amor da minha vida, meu filho Vinícius, que passou longos sábados sem minha presença, mas que sempre me esperava com toda alegria do mundo. Amo você, filho!

À minhas amigas de trabalho da secretaria da EMMC, Rosana, Maria do Carmo, Maria das Dores, Aryele e Francislaine, pelo carinho, incentivo, força e paciência que tiveram comigo durante todo o curso.

Aos participantes da entrevista, colegas da EMMC, que, com muita paciência, dividiram suas experiências comigo. A contribuição de vocês foi fundamental para o meu trabalho.

Ao meu orientador, Sandro, pelas dicas, paciência e incentivo. Sem a sua ajuda, não teria conseguido. Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as possíveis contribuições do coordenador pedagógico no enfrentamento do fracasso escolar nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. A motivação para o presente trabalho se deu devido a percepção da elevação de alunos retidos no referido ano na escola pesquisada desde que as aulas passaram a ser ministradas por professores especialistas. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Milton Campos (EMMC), uma escola de ensino fundamental, pertencente à rede de ensino de Belo Horizonte, que fica localizada na periferia da referida cidade. No processo da pesquisa foi realizada análise documental, através dos diários de turmas, para levantamentos de dados relevantes para o estudo, além de entrevistas com docentes e equipe gestora da escola. Através dos dados e dos depoimentos fornecidos pelos participantes da entrevista, objetivamos compreender os principais motivos que têm acarretado em retenção nas turmas de 6º ano, para que, juntamente com os referenciais teóricos sobre o tema, encontremos possíveis soluções que possam auxiliar o ocupante dessa função a combater essa realidade no ambiente escolar juntamente como o corpo docente.

Palavras- chave: reprovação, fracasso escolar, coordenação pedagógica

ABSTRACT

This paper aimed to analyze the possible contributions of the pedagogical coordinator in the confrontation of the elementary school in the classes of the 6th grade of the Elementary School. One motivation for the present work was due to the perception of an increase in students retained in the year in which it was researched since the classes were taught by specialist teachers, no longer by pedagogues. A survey was conducted at the Milton Campos Municipal School (EMMC), a primary school belonging to the Belo Horizonte school system, which is located on the outskirts of the city. In the research process, documentary analysis was performed, through the daily class, to survey relevant data for the study, as well as interviews with teachers and school management team. Through the data and testimonials used by the interview participants, we aim to understand the main reasons that are detected in the 6th grade classes, so that, related to the theoretical references on the subject, finding possible alternatives for the assistants or occupants of this function to combat this reality in the school environment.

Keyword: failure, school failure, pedagogical coordination

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Motivos das reteções – 2016, 2017, 2018.....	24
Gráfico 2: Retenções por disciplinas – 2016, 2017, 218.....	25
Gráfico 3: Sexo dos alunos retidos – 2016, 2017, 2018.....	27
Gráfico 4: Raça / cor dos alunos retidos – 2016, 2017, 2018.....	28
Gráfico 5: Distorção idade / série dos alunos retidos em 2016.....	30
Gráfico 6: Distorção idade / série dos alunos retidos em 2017.....	30
Gráfico 7: Distorção idade / série dos alunos retidos em 2018.....	30

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMMC – Escola Municipal Milton Campos

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. APORTES TEÓRICOS	14
1.1. Coordenação pedagógica, algumas considerações teóricas	14
1.2. Considerações acerca do fracasso escolar	16
2. DESCRIÇÃO DOS MÉTODOS UTILIZADOS PARA A PESQUISA	21
2.1. Dos instrumentos metodológicos.....	21
2.2. Campo empírico de pesquisa.....	22
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	24
3.1. Análise documental através dos diários de turma.....	24
3.2. Os principais motivadores das retenções no 6º ano da EMMC	24
3.3. Características dos alunos que mais fracassam no 6º ano.....	28
3.4. Relação da distorção idade-série dos alunos retidos no 6º ano	30
3.5. Conhecendo os entrevistados	33
3.6. Perfil dos alunos que fracassam no 6º ano e suas maiores dificuldades a partir da visão dos docentes.....	36
3.7. Os motivos atribuídos pelos docentes para as reprovações no 6º ano	43
3.8. O enfrentamento do fracasso escolar por parte dos professores e coordenação pedagógica	47
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
5. REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE	60

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o papel do coordenador pedagógico e as possíveis contribuições desse profissional para diminuição da quantidade de alunos retidos no 6º ano do Ensino Fundamental.

A escolha do referido tema foi construída a partir da percepção da elevação contínua, no decorrer dos anos, do número de alunos retidos no 6º ano da Escola Municipal Milton Campos, em Belo Horizonte. Em 2018, esse quantitativo ultrapassou a marca de 40% de alunos retidos. Trabalhando há mais de 15 anos na secretaria da mencionada instituição de ensino, pude perceber uma elevação do número de retenção na série em questão desde que as aulas passaram a ser ministradas por professores especialistas, não mais pelos chamados professores de 1º e 2º ciclos³.

O tema em questão, fracasso escolar, é um grave problema existente na realidade educacional brasileira há décadas. Especialistas tentam buscar as causas e soluções para essa realidade, embora poucos avanços tenham sido conquistados. E esse fenômeno preocupa e desafia os professores, coordenadores, equipe gestora, na busca de soluções para esta realidade.

Arroyo (1992) considera o fracasso escolar como um tema desafiante, mas pouco atraente para os educadores, devido à forma pela qual esse tema é encarado:

No nosso entender o que resulta pouco atraente não é o tema que continua desafiante, mas a forma de encará-lo. O que continua preocupante não é apenas a teimosia com que se repetem por décadas os mesmos índices de reprovação, mas, também, a teimosia em continuarmos fazendo as mesmas análises clínicas e individuais. Como se estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica. Esse caráter objetivo, anterior, do fracasso, como algo externo ao processo de ensino e à sua organização, parece-me um dos aspectos mais preocupantes (ARROYO, 1992, p. 46).

Embora seja desafiante e complexo, acreditamos na importância da reflexão acerca deste tema, pois, conforme Baeta (1992), “quanto mais se ampliar o conhecimento sobre uma dada realidade, melhores serão as condições para encontrar formas de superar uma dada situação que julgamos ser profundamente injusta e inaceitável” (BAETA, 1992, p. 18).

³ É importante atentar que poucos são os estudos que se ocupam em analisar as transições entre níveis e ciclos da escolarização básica brasileira.

Portanto, neste trabalho, serão analisados os fatores que têm colaborado para as retenções no 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Milton Campos, além de analisar como o coordenador pedagógico pode atuar nessa questão e quais colaborações possíveis por parte do mesmo para auxiliar os professores no enfrentamento do fracasso escolar.

Para isso, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os modos como a coordenação pedagógica da Escola Municipal Milton Campos pode realizar o enfrentamento do fracasso escolar nas turmas de 6º ano. Mais especificamente, objetivamos: analisar os índices de retenção das turmas de 6º anos, compreender os motivos das retenções dos alunos no referido ano, além de analisar estratégias que podem ser utilizadas por parte da coordenação pedagógica no enfrentamento do fracasso escolar.

A coordenação pedagógica é uma função de grande relevância no interior das instituições de ensino. A gênese desse cargo/função encontra-se nos antigos cargos de supervisão e orientação pedagógica; muito comuns no cenário educacional brasileiro nas décadas de 1960 e 1970 (PLACCO; SOUZA E ALMEIDA, 2012, p.760). Ainda de acordo com as referidas autoras, em decorrência da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inúmeras cidades brasileiras suprimiram o cargo de supervisão escolar transformando-o em função, exercida por um dos professores da escola, denominada de vários modos: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, dentre várias outras denominações (PLACCO; SOUZA E ALMEIDA, 2012, p.760).

As escolas da rede de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte, atualmente, sofreram transformações significativas no que tange ao coordenador. Atualmente, diferentes profissionais atuam na coordenação exercendo funções diferenciadas: coordenação de turno, auxiliar de coordenação pedagógica e coordenação pedagógica geral. Dessas categorias, apenas a coordenação geral é considerada como função comissionada, tendo em vista que o ocupante recebe gratificação incorporada ao salário para exercê-la. Assim, o fracasso escolar passa a ser responsabilidade de um coletivo maior e não apenas dos professores. Por isso, indagamos: como a coordenação pedagógica pode contribuir com o corpo docente no enfrentamento do fracasso escolar?

No plano de ação realizado na instituição de ensino em tela, para obtenção dos dados analisados, foram utilizadas tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa. Quantitativamente, foi feita análise documental de diários escolares; qualitativamente, foram feitas entrevistas com cinco profissionais de ensino: 3 professores, 1 coordenador e 1 diretor

de escola, sendo que todos eles possuem experiência com turmas de 6º ano, e, quatro deles, possuem também experiência na coordenação pedagógica do referido ano.

Tendo em vista que o tema fracasso escolar é um assunto que possui vasta literatura relacionada, utilizaremos como referencial teórico diversos autores que discorrem acerca dessa realidade, como, por exemplo, Maria Helena de Souza Patto e Miguel Arroyo. A produção teórica destes autores mostra-se de suma importância para compreensão do fracasso escolar.

Este trabalho está dividido em 3 capítulos. O primeiro capítulo, que foi subdividido em 2 seções, aborda concepções teóricas a respeito do tema fracasso escolar e coordenação pedagógica. Já no segundo capítulo, subdividido em 2 seções, descrevemos as metodologias de pesquisa utilizadas no plano de ação e o lócus no qual o plano de ação foi realizado. Já no terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados, com o objetivo de expor e, ao mesmo tempo, analisar os índices de retenção das turmas de 6º anos para que, assim, possamos compreender os motivos das retenções dos alunos no referido ano. Além disso, apresentamos o ponto de vista dos docentes envolvidos na pesquisa acerca do tema estudado, através de depoimentos prestados. O tipo de entrevista que optamos para obter as informações que necessitávamos, foi a semiestruturada. Tal escolha se deu por acreditarmos que através desse método, conseguiríamos reunir mais informações, tendo em vista que permitiríamos que os participantes ficassem livres para acrescentar assuntos que acreditassem ser pertinentes ou relevantes para o trabalho.

Para finalizar nosso trabalho, manifestamos nossas considerações a respeito do trabalho realizado, e ainda apresentamos e analisamos algumas estratégias de como o coordenador pedagógico pode realizar o enfrentamento do fracasso escolar, juntamente com o corpo docente.

1. APORTES TEÓRICOS

1.1. Coordenação pedagógica, algumas considerações teóricas

A coordenação pedagógica é uma função de extrema importância na comunidade escolar. De acordo com Placco, Souza e Almeida (2012), “o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar” (PLACCO; SOUZA E ALMEIDA, 2012, p.760). Ainda de acordo com as referidas autoras, em decorrência da publicação da Lei nº 5292/1971, que instaurou a reforma de ensino na modalidade fundamental e médio, grande parte das cidades brasileiras extinguiram o cargo de supervisão escolar e designaram um profissional de ensino dentro das escolas que passaram a exercer essa função, que passou a ser denominada como: “supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc.” (PLACCO; SOUZA E ALMEIDA, 2012, p.760)

Nas escolas pertencentes à rede de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte, o coordenador recebe nomenclaturas diferentes, de acordo com a função exercida dentro da instituição de ensino. Atualmente, a divisão se baseia em coordenação de turno, coordenação pedagógica e coordenação geral. Dessas categorias, apenas a coordenação geral é considerada como função comissionada, tendo em vista que o ocupante recebe gratificação incorporada ao salário para exercê-lo.

As atribuições do coordenador são diversas, mas todas elas são essenciais para o bom funcionamento escolar. Segundo Placco, Souza e Almeida (2012), as funções desse gestor estão relacionadas tanto às questões administrativas quanto pedagógicas:

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores (PLACCO; SOUZA E ALMEIDA, 2012, p.761).

Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012), enfatizam o papel de articulador exercido pelo coordenador dentro do ambiente escolar. Além disso, de acordo com os referidos autores,

dentre as infinitas funções desse profissional, a de acompanhamento do trabalho docente se destaca, devido a sua importância:

Dentro das diversas atribuições do coordenador está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional. O relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator de suma importância para uma gestão democrática, mas para que isso aconteça são necessárias estratégias bem formuladas, para que não perca seu foco no decorrer do caminho. (AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2012, p. 21)

A função de articulador também é apontada por Vasconcellos (2002), que, além disso, salienta a importância desse gestor na execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) do estabelecimento de ensino, no intuito de colaborar com a aprendizagem e desenvolvimento dos discentes:

a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para concretização dos mesmos, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos (VASCONCELLOS, 2002, p.87)

Em 01 de novembro de 2018, foi publicado no Diário Oficial do Município (DOM) de Belo Horizonte um decreto que regulamenta a criação do cargo de coordenador pedagógico geral e que especifica as atividades desenvolvidas pelo mesmo:

Art. 3º – São atividades das funções públicas comissionadas de Coordenador Pedagógico Geral I e de Coordenador Pedagógico Geral II, nos termos do parágrafo único do art. 14 da Lei nº 11.132, de 2018:

- I – responsabilizar-se pelos processos de gestão da frequência escolar, da permanência, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes;
- II – responsabilizar-se pela articulação entre os diversos programas e projetos educacionais desenvolvidos na unidade escolar;
- III – planejar e organizar os conselhos de classe de cada nível ou modalidade de ensino como instância máxima dos processos avaliativos;
- IV – coordenar as ações de formação continuada para professores;
- V – articular, em conjunto com a equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar, o planejamento participativo da gestão pedagógica, com vistas à promoção da aprendizagem e da permanência dos estudantes;
- VI – participar de cursos de atualização e aperfeiçoamento promovidos ou ofertados pelo Poder Executivo;
- VII – responsabilizar-se por outras atividades que, em virtude de sua natureza ou de disposições regulamentares, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência;
- VIII – apoiar as ações instituídas na unidade escolar com vista à construção coletiva do projeto político pedagógico da unidade escolar e coordenar sua execução e permanente atualização;
- IX – apresentar estudos, relatórios ou dados relativos aos processos de avaliação demandados pelo diretor da unidade escolar;
- X – zelar pelo atendimento à comunidade escolar nas questões relativas à atividade educacional e à vivência escolar dos educandos;
- XI – apoiar o diretor nas atividades administrativas e substituí-lo, em sua ausência, nas Emeis em que não houver vice-diretor;

XII – desenvolver outras atividades definidas em regulamento próprio ou que, em virtude de sua natureza, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência. (BELO HORIZONTE, 01/11/2018)

Muitas dessas atividades podem colaborar com o enfrentamento do fracasso escolar. Nos incisos I e V, por exemplo, é citado como responsabilidade desse gestor o monitoramento da frequência, da permanência e da aprendizagem do educando. Os motivos principais que acarretam em retenção estão diretamente relacionados a essas situações, que são: a infrequência e a aprendizagem. Com isso, ao pensar em estratégias para o cumprimento dessas demandas, o coordenador estará de certa forma, agindo contra a reprovação escolar. No inciso II, percebemos o que tanto Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012) quanto Vasconcellos (2002) apontam como relevantes, que é a função de articulador que o coordenador deve exercer. Como descrito no referido inciso, o coordenador, ao articular programas e projetos no ambiente escolar, pode inclusive direcioná-los para o combate das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, auxiliando assim também a combater o fracasso dos discentes.

Outro ponto citado no decreto, no inciso IV, que se relaciona com o embate do enfrentamento das retenções, é a função de coordenar formação continuada dos docentes. De acordo com Placco, Souza e Almeida (2012), “o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país” (PLACCO; SOUZA E ALMEIDA, 2012, p.758). Baseado nas acepções das referidas autoras, podemos considerar que se há melhoria da qualidade da educação, conseqüentemente haverá da aprendizagem, reverberando na diminuição das reprovações.

No cotidiano escolar, as atribuições de um coordenador não se resumem apenas a essas. Inclusive, muitas outras interferem na execução das citadas aqui. Contudo, acreditamos que as que foram apresentadas são relevantes para criação de estratégias para o combate do fracasso escolar.

1.2. Considerações acerca do fracasso escolar

O fracasso escolar é um tema antigo amplamente discutido na literatura acadêmica. De acordo com Silva (2014), “A preocupação em resolver o problema do fracasso escolar já se

fazia presente no início do século XX, época em que se manifestava a necessidade de se abrirem novas vagas escolares.” (SILVA, 2014, p. 17)

Charlot (2000) considera que a expressão “fracasso escolar”, se trata, na verdade, de um conjunto de fenômenos semelhantes, além disso, compara esse acontecimento a um monstro que deveria ser desemboscado, domesticado e abatido. O referido autor considera que “O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal.” (CHARLOT, 2000, p.16) Em sua concepção, essas situações são as que devem ser analisadas, e não o mistério acerca da expressão “fracasso escolar”.

Collares (1996) enfatiza que diversos fatores são correlacionados com o fracasso escolar, e esses elementos podem ser divididos em extraescolares e intraescolares. Segundo a autora, os fatores extraescolares estão relacionados a todas as situações pelas quais os estudantes vivenciam nos ambientes fora da escola e que interferem na aprendizagem dos conteúdos escolares, assim como no desempenho. Já os intraescolares são relativos a acontecimentos dentro do ambiente escolar que, de alguma forma, colaboram para a reprovação:

Os extraescolares dizem respeito às más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim, as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental. Dentre os fatores intraescolares são salientados o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos (COLLARES, 1996, p.24 -25)

Arroyo (1992) nos apresenta uma perspectiva histórica dos motivos atribuídos para o fracasso escolar. O autor cita a divulgação do Informe Coleman, um estudo realizado na década de 60 nos Estados Unidos, no qual os pesquisadores buscaram compreender as relações existentes entre as características das escolas e o desempenho dos discentes. Nele, os pesquisadores constataram que os motivos que levavam os alunos a fracassarem na escola estavam relacionados aos fatores extraescolares, o que eximia a escola da culpa do fraco desempenho dos estudantes. Na concepção de Arroyo, essa pesquisa contribuiu para reforçar a cultura do fracasso escolar, tendo em vista que forneceu elementos para que a escola se tornasse um ambiente ainda mais excludente:

A década de sessenta representou um momento político particularmente sensível às desiguais oportunidades socioculturais da infância pobre e das minorias. Nos Estados Unidos essas preocupações produziram o famoso Informe Coleman que surpreendeu ao constatar, em ampla pesquisa, que os recursos educacionais

exerciam escassa influência sobre o rendimento se comparados com as diferenças devidas às condições socioculturais das famílias e dos alunos. Se acrescentarmos o peso dado na época às diferenças de inteligência e às capacidades individuais, o fracasso escolar estava legitimado. A cultura do fracasso saía reforçada e a legitimação do caráter excludente da escola e de sua cultura saía inocentados. A escola passava a ser vítima do contexto e do tipo de alunos que recebia. (ARROYO, 1992, p.50)

Patto (1988) acrescenta que o Informa Coleman, também conhecido como “teoria da carência cultural”, introduzido no Brasil na década de setenta, colaborou para a culpabilização do discente pelo fracasso escolar, sobretudo dos alunos carentes. Segundo a autora, nesse estudo, foi apontado que estudantes pobres são menos capazes de aprender, tendo em vista que possuem distúrbios que interferem nessa aprendizagem:

Estabelecer uma relação causal entre influências negativas da cultura de grupo étnicos e sociais e o desempenho escolar será a tarefa da “teoria da carência cultural”, formulada nos EUA nos anos sessenta e introduzida no Brasil na década seguinte. Embora o faça em termos ambientalistas, afirma de modo generalizado e indiscriminado que a criança carente é portadora de distúrbios no desenvolvimento psicológico que a torna menos capaz do que a criança de “classe média” para aprendizagem escolar. (PATTO, 1988, p.75)

Ainda de acordo com Patto (1988) a partir da segunda metade da década de setenta, foi observada uma ruptura dessa concepção e foi instaurada uma nova tendência: a de se explicar o fracasso escolar através da ótica dos fatores intraescolares. Com isso, autores passaram a considerar a existência de elementos dentro do ambiente escolar que interferem na aprendizagem dos estudantes e que colaboram para a reprovação:

A ruptura é principalmente temática e teórica. Do ponto de vista temático, uma das características da pesquisa recente é a atenção a participação da própria escola nos resultados por ela obtidos, depois de muitos anos nos quais predominou a psicologização do fracasso escolar e a procura de suas causas sobretudo fora do sistema escolar. É certo que essa tendência já se encontrava presente nos escritos dos escolanovistas dos anos vinte aos cinquenta; no entanto agora ela deixa de ter o caráter ensaístico e expressa-se sobre a forma de pesquisa empírica do que se convencionou chamar de “fatores intra-escolares” e suas relações com os altos índices de reprovação e evasão. (PATTO, 1988, p. 75)

Segundo Arroyo (1992) após o surgimento dessa tese, à escola foi atribuída a responsabilidade do rendimento escolar dos educandos. “A escola voltou a ser julgada como réu, culpada, responsável pelos produtos do fracasso ou sucesso escolar” (ARROYO, 1992, p. 48). Com isso, na prática, “ao invés da tendência a atribuir à clientela a responsabilidade pelo fracasso escolar ter sido ultrapassada, ela foi apenas somada à responsabilização do sistema educacional” (PATTO, 1988, p. 76).

Arroyo (1992) aponta que, em sua concepção, os fatores extraescolares exercem influência no fracasso escolar:

Nossa visão-ação progressista continua enfatizando as conexões do fracasso escolar com determinantes estruturais, condições sociais dos alunos e dos mestres, condições de trabalho das escolas. Realidades que nos perseguem e que se agravaram desde a década dos oitenta com a recessão, o desemprego, a miséria, os baixos salários dos professores, a degradação moral e cultural da sociedade... Como ignorar o peso dessas realidades no processo educativo e cultural de que a escola participa? Essa realidade econômica e social é o caldo dessa permanente reprodução da cultura da segregação e exclusão de que a cultura do fracasso escolar faz parte. (ARROYO, 1992, p. 49)

Mesma concepção defendida por Falcão Filho (1994), que defende a ideia que fatores extraescolares dos discentes interferem inclusive no trabalho desenvolvido pelos docentes com esses sujeitos:

Problemas ligados às características de vida do aluno, o seu ambiente familiar, às suas relações com os pais, às suas condições de saúde e nutrição; igualmente aspectos ligados à sua história escolar, seu aproveitamento em outras séries e outras matérias, suas relações com outros professores e com colegas; todos esses aspectos, ligados à vida do discente fora da sala de aula, interferem no seu aproveitamento e, conseqüentemente no trabalho do professor. (FALCÃO FILHO, 1994, p.42)

Na visão de Patto (1988) as escolas utilizam os fatores extraescolares como justificativas para o fracasso escolar dos discentes. Sendo assim, a criação de alternativas para melhoria do aprendizado fica prejudicada, já que são tidas como ineficazes:

encontramos em artigos que, centrados na análise dos determinantes escolares do fracasso escolar e em propostas técnicas para revertê-los, simultaneamente afirmam que *as condições de vida dessa criança são incompatíveis com um desempenho escolar bem sucedido*, o que, no mínimo, enfraquece qualquer proposta voltada para melhoria da escola como solução para dificuldades que supostamente lhes são exteriores. (PATTO, 1988, p. 76)

Arroyo (1992) salienta que, apesar de considerar que os fatores extraescolares exerçam influência no desenvolvimento escolar dos alunos, acredita que os fatores intraescolares são, na verdade, os maiores responsáveis pelos maus resultados dos alunos. Para ele, as metodologias de ensino e de avaliação adotadas pelas instituições de ensino favorecem o fracasso escolar:

Podemos afirmar que o sucesso ou fracasso escolar são produzidos deliberadamente pelo sistema de ensino. Além de uma provocação, é uma hipótese séria a ser testada. A Psicopedagogia nos diz que qualquer mente normal seria capaz de apreender tudo que se ensina na escola básica. Mas também é verdade que na hora de definir uma norma de progressão em cada disciplina e série, a escola teve de apelar para a diversidade das mentes, dos dons, das aptidões, das culturas, e definir níveis médios de aprendizagem e de avaliação, aos quais apenas uma percentagem de alunos terminava se adaptando. O resto será considerado como fracassado. Por mera coincidência, esse resto, de 40% ou mais na passagem da 1 a. à 2a. série e de 80% ou mais até a 5a. série, serão filhos do povo comum. Como duvidar que a história do fracasso escolar guarda estreita relação com a história do sistema seriado e disciplinar? Como achar forte a afirmação de que o fracasso escolar vem sendo produzido deliberadamente pelo sistema de ensino? (ARROYO, 1992, p.50)

Os aportes teóricos, juntamente com a pesquisa realizada neste trabalho, nos levaram a considerar que tanto os fatores intraescolares quanto os extraescolares exercem influência sobre o desempenho e sobre a aprendizagem dos alunos do 6º ano da EMMC, colaborando para o fracasso escolar dos mesmos. Acreditamos, portanto que as considerações dos estudiosos apresentadas nesse capítulo auxiliem a equipe de coordenação pedagógica a refletir o modo pelo qual essas influências têm ocorrido no ambiente escolar, para que possam pensar em alternativas para diminuí-las, pois, dessa forma, contribuirão para a redução do fracasso escolar.

2. DESCRIÇÃO DOS MÉTODOS UTILIZADOS PARA A PESQUISA

2.1. Dos instrumentos metodológicos

Na tentativa de se compreender melhor a respeito do fracasso escolar no 6º ano na Escola Municipal Milton Campos, as abordagens utilizadas no processo de pesquisa foram: qualitativa e quantitativa. Acreditamos que a junção dos dois métodos auxilia na compreensão do tema, tendo em vista que, conforme afirma Minayo (1996), a abordagem qualitativa auxilia a responder questões mais particulares,

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um processo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 1996, p.22).

Enquanto que, ainda segundo a autora, a análise quantitativa está mais relacionada à questão da objetividade. A abordagem quantitativa realizada se deu por meio da análise documental. Segundo Caulley, citado por Ludke e André (1986), “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRE, 1986, p.38). O instrumento escolhido para levantamento das informações foram os diários de turmas do 6º ano, dos anos de 2016, 2017 e 2018, sendo quatro turmas em cada ano. Nesses documentos, foram extraídos dados acerca das disciplinas com maior índice de retenção, além do gênero, raça / etnia e a distorção idade-série dos alunos que mais fracassam no 6º ano. Os resultados nos permitiram mensurar quantitativamente as informações almejadas.

Após essa etapa, colocamos em prática a abordagem qualitativa, momento em que realizamos entrevistas semiestruturadas com profissionais de ensino. Para Alves-Mazzotti (2002), “Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.” (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 168). A utilização desse método foi de suma importância para o processo de pesquisa, tendo em vista que complementou informações obtidas nas análises documentais, além de ampliar as reflexões acerca do assunto estudado. E, pelo fato das entrevistas serem semiestruturadas, possibilitou maiores

contribuições por parte dos entrevistados, permitindo aos mesmos aprofundarem mais nos assuntos, além de possibilitar o surgimento de novos questionamentos e considerações, fundamentais para compreensão do tema da pesquisa.

Oliveira (2009) ressalta que, dos tipos de entrevistas, a semiestruturada é uma das que permitem um maior entendimento das questões estudadas dentro do ambiente escolar, tendo em vista que,

permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão. (OLIVEIRA, 2009, p. 13)

Com isso, embora tenha existido um roteiro, as perguntas que ocorreram durante as entrevistas foram muito além do que as que estavam previstas, o que contribuiu significativamente para o processo de análise.

A análise documental feita através dos diários de turma foi realizada na secretaria da escola, em um período que este setor se encontrava fechado para atendimento à comunidade. Para obtenção de todos os dados necessários para a pesquisa, foram necessários 14 dias.

Já as entrevistas foram realizadas em ambientes diversos: uma delas, na sala reservada para uso dos professores durante o horário destinado a atividades extraclasse; outras, na biblioteca da escola, no horário em que não havia atendimento ao público; e, com o Diretor da escola, na sala ocupada pela Gestora Financeira e Administrativa, que cuida do caixa escolar da instituição de ensino. Todas as entrevistas foram gravadas no celular, através de aplicativo próprio para gravação de sons. Nessa etapa, foram gastos cinco dias, sendo utilizado um dia para cada participante.

2.2. Campo empírico de pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Milton Campos, uma instituição localizada na região periférica de Belo Horizonte, Minas Gerais. Inaugurada em março de 1976, o referido estabelecimento de ensino oferta aulas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

É uma escola bem estruturada, possui cantina, biblioteca com amplo acervo, 2 quadras esportivas, teatro de arena, áreas para atividades externas, vários banheiros, inclusive

adaptados para portadores de necessidade especial, rampas de acesso, parquinho, horta escolar, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre diversos outros ambientes.

Atualmente, o turno da manhã é composto por 16 turmas, onde são ministradas aulas para turmas de 1º ao 5º ano. O corpo docente é composto por professores, em sua maioria, com formação em Pedagogia. No referido turno, há 2 coordenadores pedagógicos e 1 coordenador de turno.

Já no período da tarde, há 18 turmas, que vão do 6º ao 9º ano. As aulas são ministradas por professores de disciplinas específicas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira Inglês, História, Geografia e Arte. Dessas salas, oito são destinadas a turmas de 6º ano. A equipe de coordenação é formada por 2 coordenadores de turno e 1 coordenador pedagógico. Nesse turno, ao invés dos docente saírem das salas quando termina o horário das aulas, são os alunos que se deslocam; são as chamadas “turmas fixas”.

O turno da noite, possui 3 turmas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, com aulas ministradas por 3 professores com formação em Pedagogia. O referido turno possui apenas 1 coordenador, que atua tanto como de turno como pedagógico.

Além dos profissionais já mencionados, a escola também possui 1 coordenador pedagógico geral, que atua em todos os turnos, que, dentre diversas outras atribuições, auxilia nas questões pedagógicas das turmas.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

3.1. Análise documental através dos diários de turma

O processo de pesquisa iniciou-se através da coleta de informações obtidas por meio de diários de turmas do 6º ano. Para que pudéssemos analisar comparativamente, optamos por documentos de datas distintas: 2016, 2017 e 2018. As turmas escolhidas foram aleatórias, sendo a quantidade de quatro diários para cada ano.

A escolha por se pesquisar diários de turmas deveu-se ao fato desse documento ser uma importante ferramenta de análise, tendo em vista que neles estão contidas diversas informações dos discentes reunidas em um único instrumento. Nele, encontramos informações relevantes para nossos estudos, como data de nascimento, filiação, endereço, frequência, notas e resultado final dos estudantes.

Para orientar nossa investigação, seguimos o roteiro de análise com questões tais como:

1. Quais os motivos das retenções dos 6º ano?
2. Quais as disciplinas do 6º ano com maior índice de retenção?
3. Qual o sexo dos alunos que mais fracassam no 6º ano?
4. Qual a raça/etnia das crianças que fracassam?
5. Qual distorção idade / série que estes alunos apresentam?

Esse roteiro nos possibilitou extrair de forma mais direcionada as informações almejadas, contribuindo, assim, para nossas reflexões.

Além dos diários de turma, analisamos as fichas de matrícula dos alunos, para obtermos informações acerca da cor e raça dos alunos retidos, tendo em vista que tais informações não constam no mencionado livro de registros.

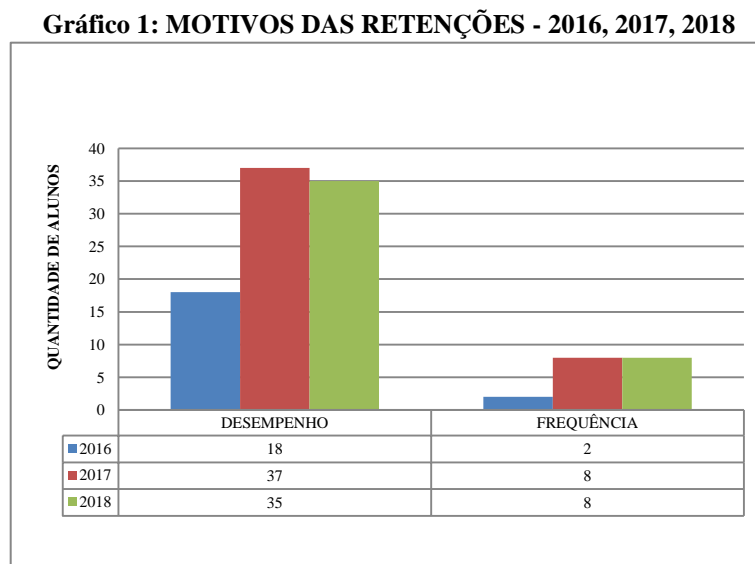
3.2. Os principais motivadores das retenções no 6º ano da EMMC

Nas escolas da Prefeitura de Belo Horizonte, nas turmas de ensino fundamental regular, os alunos podem ser reprovados por frequência ou por desempenho. São considerados reprovados por frequência os alunos que tiverem mais de 25% de faltas, sendo que, o ano

letivo é composto por 200 dias e 800 horas. Ou seja, caso o discente tenha mais de 50 dias de faltas, ou 200 horas, será retido. Essa reprovação pode ocorrer em qualquer ano, do 1º ao 9º, sem limites para que ocorram. Neste caso, a situação pode ser revertida apenas se o aluno conseguir obter desempenho acima de 60 pontos em todas as disciplinas, o que possibilita que passe por um processo de reclassificação.

Já a reprovação por desempenho segue critérios distintos em cada ano do ensino fundamental. As retenções, nesse caso, ocorrem apenas nos 3º, 6º e 9º anos. No 3º ano, o aluno fica retido apenas se obtiver pontuação abaixo de 60% nas disciplinas de Matemática e/ou Língua Portuguesa. No 6º ano, a retenção ocorre se o discente também não atingir 60% em mais de 2 disciplinas, independente de qual seja. Já no 9º ano, o estudante é reprovado se obtiver menos de 60% em qualquer matéria.

Tendo em vista os critérios para reprovação nas escolas da PBH, iniciamos a análise documental nos Diários de Turmas levantando o quantitativo de alunos reprovados por frequência e por desempenho. Os dados extraídos nos documentos de 2016, 2017 e 2018 apontaram que nas turmas de 6º ano, o desempenho insatisfatório foi o principal motivador para as retenções nos anos pesquisados, como podemos observar no gráfico seguinte:



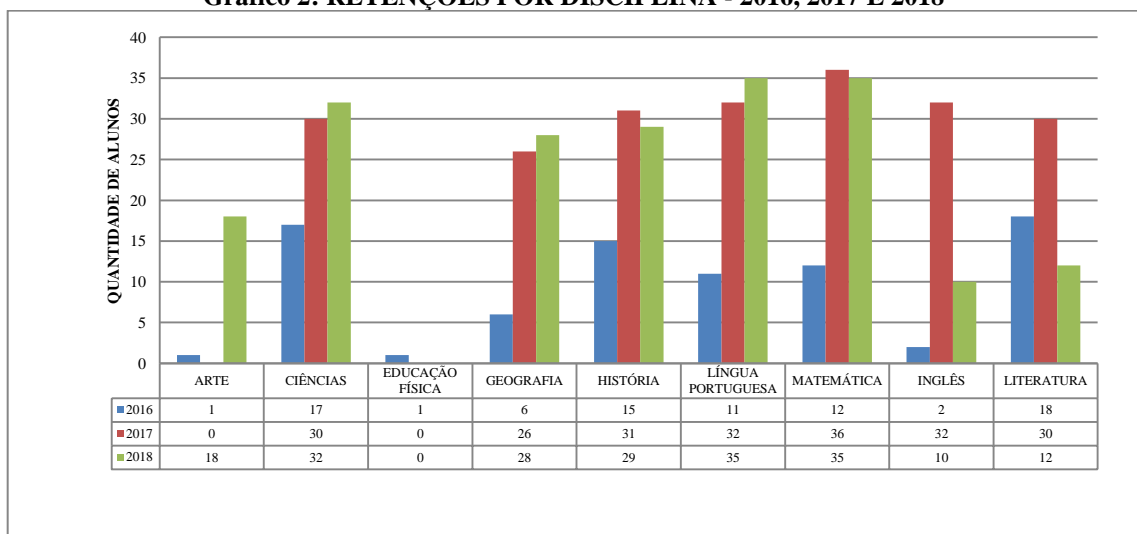
Fonte: arquivos de pesquisa

Além de apontar o desempenho insatisfatório como a principal causa de retenção no 6º ano, os índices revelaram aumento significativo na quantidade de alunos reprovados por desempenho em 2017, quando comparado a 2016; e que em 2018, essa quantidade manteve-se quase estável, apresentando apenas 2 reprovações a menos. O total de retenções por

frequência também se elevou em 2017, mas apresentou a mesma quantidade no ano seguinte, 2018.

Após certificarmos que a principal causa das retenções no 6º ano da EMMC ocorre devido ao estudante atingir menos de 60 pontos, dos 100 distribuídos ao longo do ano, em mais de duas disciplinas, analisamos as fichas de avaliação dos mesmos no intuito de identificarmos em quais dessas matérias há maior quantidade de reprovações. Os resultados apontam que, no período pesquisado, houve variação entre as disciplinas com maior número de retenção, como podemos observar no gráfico seguinte:

Gráfico 2: RETENÇÕES POR DISCIPLINA - 2016, 2017 E 2018



Fonte: arquivos da pesquisa.

Em 2016, podemos observar que a disciplina que teve a maior quantidade de retenção foi Literatura, seguida por Ciências, que apresentou 1 retenção e uma reprovação a menos. História apareceu no terceiro lugar dentre as disciplinas com maior quantidade de retidos. Matemática e Língua Portuguesa também tiveram quase a mesma quantidade de alunos reprovados, sendo que esta apresentou apenas uma retenção a menos que aquela.

Já em 2017, Matemática foi a disciplina que contabilizou o maior número de alunos retidos, seguida por Língua Portuguesa e Inglês, que tiveram a mesma quantidade de retenção. Neste ano, podemos perceber que a diferença na quantidade de alunos retidos em cada disciplina é pequena, sendo que, dentre elas, quatro apresentaram a mesma quantidade de retenção.

Em 2018, Matemática aparece novamente como o componente curricular com maior quantidade de alunos reprovados, ao lado de Língua Portuguesa, que apresentou a mesma quantidade de retenções. Ciências, por ter apresentado três retenções a menos que as referidas disciplinas, vem logo em seguida dentre as disciplinas campeãs de reprovação no mencionado ano.

Os resultados revelam que Matemática e Língua Portuguesa, quando analisados os três anos em conjunto, são as disciplinas que mais reprovam no 6º ano. Contudo, não podemos desconsiderar os índices de retenção das outras disciplinas, sobretudo da área das linguagens, como Literatura, Inglês, que apresentaram quantidades significativas. Assim como Ciências e História, que também apareceram no topo das reprovações.

Um dos métodos utilizados pelos docentes e que torna possível a verificação dos resultados apresentados é a avaliação. Esse é a estratégia utilizada pelos professores para mensurar o desempenho dos discentes e, com base nos resultados, decidir pela promoção ou não dos mesmos para o ano seguinte.

Diversos autores enfatizam a importância e a necessidade da existência das avaliações no processo educativo, contudo, apresentam críticas ao modo com esse método tem sido utilizado e o emprego dado a esses resultados obtidos através das avaliações.

Vasconcellos (2005), por exemplo, considera a avaliação escolar com uma ferramenta importante para o aprendizado do aluno quando utilizada com o intuito de identificação das dificuldades dos mesmos, para que sejam criados meios de intervenção para que esses estudantes consigam superar suas dificuldades. Além disso, o referido autor distingue os conceitos de “nota” e “avaliação”:

Há que se distinguir, inicialmente “avaliação” e “nota”. Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota, seja na forma de número (ex. 0 – 10), conceito (ex. A, B, C, D) ou menção (ex. Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional. (VASCONCELLOS, 2005, p.53)

O autor ainda acrescenta que quando a nota dos alunos é o principal objetivo das avaliações escolares, elas se tornam instrumento de seleção, colaborando para a reprovação dos estudantes.

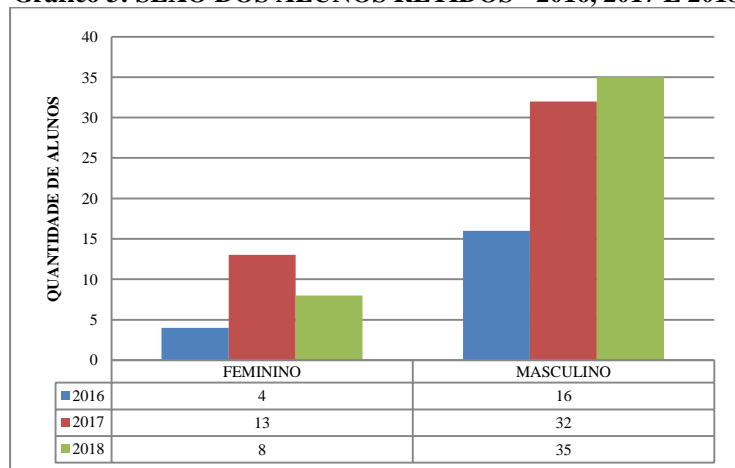
Luckesi (2014) aborda a questões das notas escolares como um “fetiche” no sistema educacional brasileiro. Para ele, as notas “registram supostas expressões da qualidade da aprendizagem dos educandos, mas que, efetivamente, operam por si mesmas, descoladas das qualidades que representariam” (LUCKESI, 2014, p. 93). O autor ainda acrescenta que as notas, da forma que são utilizadas nos ambientes escolares, ferem o modelo educacional democrático, que teria como objetivo “um ensino de qualidade, um ensino em que todos aprendem o necessário dentro de uma determinada cultura num determinado momento histórico” (LUCKESI, 2014, p. 97). Como solução para essa situação, Luckesi considera a necessidade de se investir na “na qualidade de ensino-aprendizagem” (LUCKESI, 2014, p. 98) para que os alunos consigam aprender o necessário.

Embora não tenhamos abordado questões relativas às avaliações na pesquisa realizada, acreditamos que as reprovações estão ligadas aos meios pelos quais os alunos são avaliados em sala e pelas notas que conseguem obter através desse processo. Por isso, acreditamos que é necessário refletir sobre esse método, para tentarmos compreender melhor os processos que levam os alunos às reprovações por desempenho considerado insuficiente.

3.3. Características dos alunos que mais fracassam no 6º ano

Para traçarmos o perfil dos alunos que fracassam no 6º ano, pesquisamos dentre os alunos retidos, informações acerca do sexo e da cor / raça dos estudantes. Iniciamos os estudos levantando os dados referentes ao sexo, para averiguarmos a proporção de discentes reprovados do sexo masculino e feminino. Os dados revelaram que a grande maioria dos alunos que fracassaram no 6º ano da EMMC se trata de estudantes do sexo masculino, como podemos comprovar no gráfico:

Gráfico 3: SEXO DOS ALUNOS RETIDOS - 2016, 2017 E 2018

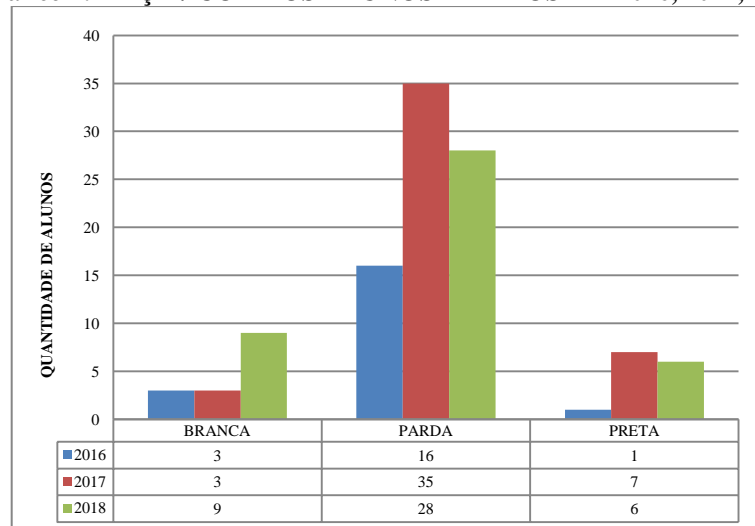


Fonte: arquivos da pesquisa.

Ao analisarmos conjuntamente 2016, 2017 e 2018, podemos observar que, enquanto a quantidade de estudantes do sexo feminino elevou-se em 2017 e retrocedeu em 2018, o quantitativo de discentes do sexo masculino, apresentou elevação nos três anos pesquisados. Além disso, podemos perceber que a diferença de quantidade dentre os dois sexos é muito grande, sobretudo em 2018.

Ainda no intuito de traçar o perfil dos alunos que fracassam no 6º ano, levantamos os dados referentes à cor/raça nas fichas de matrícula dos alunos retidos. Essa característica é declarada pelos pais ou responsável pelo estudante no ato da matrícula. Os índices coletados revelaram que a maioria dos alunos que são reprovados nessa etapa do ensino fundamental é de cor parda, como podemos observar no gráfico:

Gráfico 4: RAÇA / COR DOS ALUNOS RETIDOS EM 2016, 2017, 2018



Fonte: arquivos da pesquisa.

Ao analisarmos os resultados, conseguimos perceber também que esse resultado permanece nos três anos que realizamos a pesquisa: uma pequena quantidade de alunos reprovados de cor branca e um número elevado de estudantes pardos e pretos.

Os resultados apresentados nos permitiram concluir que na EMMC, os discentes que mais fracassam no 6º ano, são negros e do sexo masculino. Esse resultado, de acordo com Carvalho (2004), está de acordo com as estatísticas apresentadas no sistema educacional brasileiro há décadas. Segundo a autora, “dados relativos à defasagem entre série cursada e idade, [...] pessoas negras de sexo masculino têm maiores dificuldades em sua trajetória escolar, seguidos de mulheres negras, homens brancos e, em melhor situação, mulheres brancas” (CARVALHO, 2004, p. 250).

Carvalho (2004) salienta que há indícios os estudantes negros internalizam o pertencimento racial ao qual foram atribuídos, e “essa identidade vem carregada de significados negativos” (CARVALHO, 2004, p.278). Para a pesquisadora, o fato dos problemas escolares de aprendizagem e indisciplina serem frequentemente atribuídos a estudantes negros, influencia no comportamento dos mesmos, que, por consequência, acabam desenvolvendo tais características. A autora ainda acrescenta:

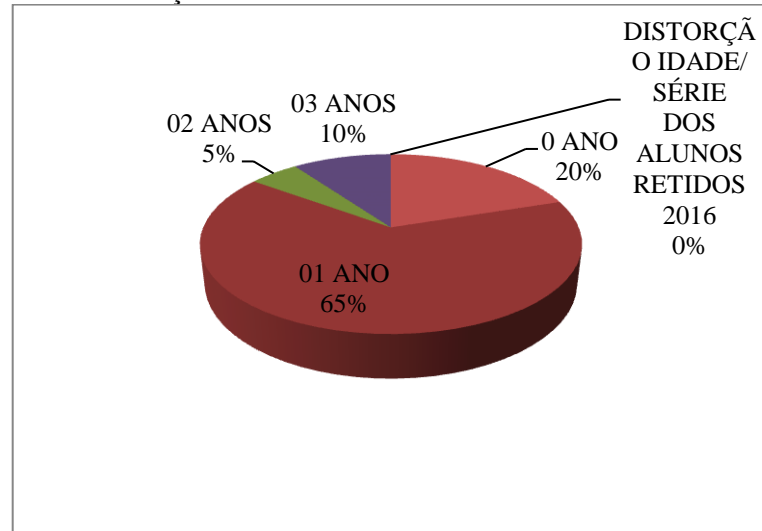
Frente ao racismo e ao silêncio quanto às relações inter-raciais e às particularidades da produção cultural da população negra, já constatados em nossas escolas por diversos estudos, essas crianças tenderiam desenvolver uma relação difícil, dolorosa mesmo, tanto com a escola como instituição, quanto com aprendizagem propriamente dita, encontrando muito mais obstáculos para atingir o sucesso escolar que as crianças percebidas como brancas. (CARVALHO, 2004, p. 278)

As considerações apresentadas por Carvalho nos levam a inferir que há diversos fatores que colaboram para que o estudante negro e do sexo masculino seja considerado o detentor das principais características dos alunos que fracassam no 6º ano, não só na EMMC, como também em diversas instituições escolares.

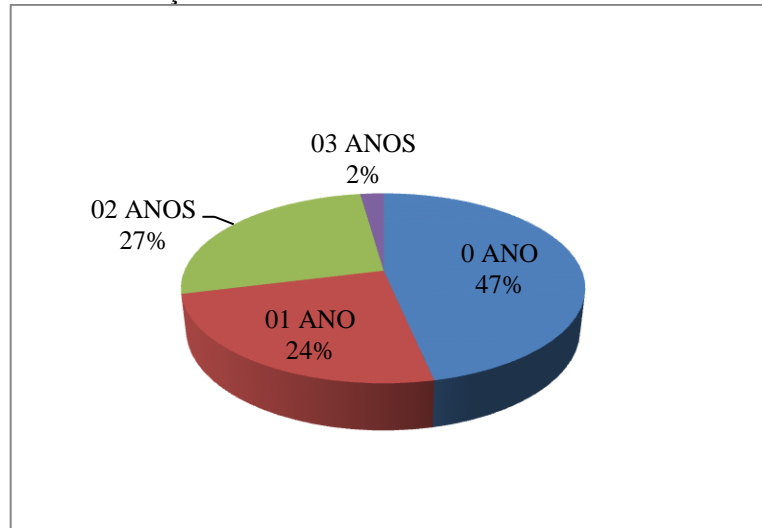
3.4. Relação da distorção idade-série dos alunos retidos no 6º ano

Com o objetivo de identificarmos a existência de reprovações anteriores na trajetória escolar dos estudantes pesquisados, analisamos a distorção idade / série. Tendo em vista a dificuldade de se obter tal informação, nos baseamos nas informações referentes à idade dos discentes. Tendo em vista que a idade correta para a criança ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental é de 6 anos, seguindo sua trajetória escolar sem reprovação, ela chegará ao 6º ano com 11 anos. Caso o aluno chegue à referida série com 12 anos, possivelmente teve uma retenção; com 13, duas; e com 14, três. Salientando que, nas escolas da PBH, os alunos que completam 15 anos e que apresentam distorção idade / série, frequentemente são encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por isso não encontramos na EMMC alunos com distorção maior de 3 anos em sua trajetória escolar.

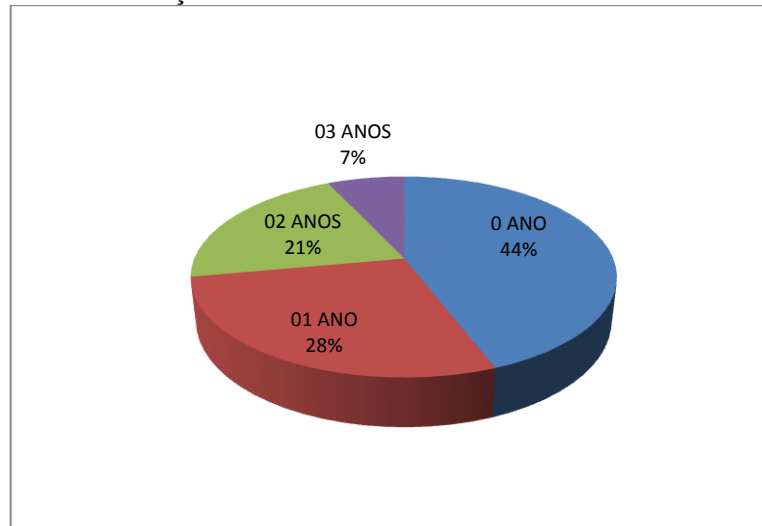
De acordo com os critérios utilizados, os dados revelaram que ,em todos os anos pesquisados, a maioria dos estudantes apresentaram distorção idade-série, como podemos verificar nos gráficos seguintes:

Gráfico 5: DISTORÇÃO IDADE/ SÉRIE DOS ALUNOS RETIDOS EM 2016

Fonte: arquivos da pesquisa.

Gráfico 6: DISTORÇÃO IDADE / SÉRIE DOS ALUNOS RETIDOS EM 2017

Fonte: arquivos da pesquisa

Gráfico 7: DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ALUNOS RETIDOS EM 2018

Fonte: arquivos da pesquisa.

Ao analisarmos os gráficos ano a ano, percebemos que em 2016, dos alunos que foram reprovados, 80% apresentou histórico de reprovação em sua trajetória escolar, sendo que, desses, a maioria possuía 1 ano de distorção.

Já em 2017, foi observada a elevação da quantidade de alunos reprovados que não apresentava histórico de reprovação, aumento de 27% comparado ao ano anterior. Em contrapartida, houve a diminuição do índice dos alunos que apresentava apenas 1 ano de distorção e elevação dos que somavam 2 anos. Pode-se afirmar que nesse ano, embora também tenha apresentado quantitativamente mais alunos que já haviam sido reprovados anteriormente, a quantidade foi inferior ao do ano anterior.

Em 2018, houve pouca alteração quando comparado ao ano de 2017. Uma das alterações mais perceptíveis foi o aumento dos alunos que tinham 3 anos de distorção na trajetória escolar, saltando de 2% em 2017 para 7% em 2018. Nesse ano a quantidade de alunos que possuíam distorção idade / série, assim como nos anos anteriores, também foi maior que dos que não apresentavam.

Percebemos que, tanto em 2016, quanto em 2017 e 2018, a maioria dos alunos da EMMC que fracassa no 6º ano apresenta histórico de reprovação anterior em sua trajetória escolar, sendo que, a maior parte apresenta apenas uma retenção anterior. Os instrumentos de pesquisa não nos permitiram averiguar em qual série essa reprovação ocorreu, assim como apontar quais discentes estão repetindo o 6º ano, para tal questionamento, seria necessária uma análise mais aprofundada, o que demandaria mais tempo.

A distorção idade-série é uma problemática educacional antiga na história da educação brasileira. De acordo com Menezes e Santos (2002), diversos especialistas acreditam que essa situação acarreta em problemas de ordem psicologia, social e profissional dos estudantes, assim como na trajetória escolar dos mesmos:

Essa distorção é considerada um dos maiores problemas do Ensino Fundamental brasileiro, agravada pela repetência e o abandono da escola. Muitos especialistas consideram que a distorção idade-série pode ocasionar alto custo psicológico sobre a vida escolar, social e profissional dos alunos defasados. (MENEZES & SANTOS, 2002, s/n)

A distorção-idade série pode ser gerada por reprovação ou por evasão, entretanto, para Oliveira (2000), assim como para Freitas (2004), a repetência é a principal causadora dessa situação. Além disso, os autores ressaltam que, após serem reprovados, os estudantes poderão permanecer com distorção na trajetória escolar durante todo seu percurso estudantil. Para

Menezes e Santos (2002), alternativa que pode ser utilizada no intuito de se minimizar os efeitos negativos desse problema seria a adoção dos projetos de correção de fluxo, “que consiste numa medida política e estratégica, sendo um dos elementos aplicados no seu processo aceleração de aprendizagem”. (MENEZES & SANTOS, 2002, s/n).

Na PBH, o projeto de correção de fluxo para o qual a maioria dos alunos do 6º ano que apresenta distorção idade- série muito elevada são encaminhados é para a EJA. Os estudantes, que são encaminhados para esse projeto, costumam concluir o Ensino Fundamental em menos de 160 dias letivos, ou 480 horas, que é a carga horária anual da EJA. Alguns desses discentes passam a integrar esse tipo de ensino no início do ano, outros, no decorrer do ano, assim que completam a idade obrigatória de 15 anos. Salientando que, para serem certificados nessa modalidade de ensino, os estudantes necessitam apresentar carga horária mínima de presença de 240 horas.

3.5. Conhecendo os entrevistados

Após análise dos diários de turma, passamos para a segunda etapa do plano de ação. Nesta etapa, realizamos entrevistas com alguns profissionais da EMMC que possuíam experiência com turmas de 6º ano. Optamos, portanto, entrevistar três professores, um coordenador e o diretor da escola.

Dos professores entrevistados, uma é do sexo feminino, que chamaremos neste trabalho de Rosa. Pedagoga, atualmente leciona matemática para turmas de 5º ano. Tem, inclusive, longa experiência na coordenação. Trabalha na EMMC desde que a escola foi inaugurada, em 1976, tendo atuado também no cargo extinto de supervisora escolar. O outro professor entrevistado, que usaremos o pseudônimo de Daniel, é formado em Ciências Biológicas, leciona Ciências para turmas de 6º ano. Entrevistamos, além disso, Elias, nome fictício, professor de Matemática e que também trabalha com turmas de 6º ano, além de ter passado pela coordenação.

Já dos profissionais da equipe gestora da escola, o coordenador entrevistado, que chamaremos de Paulo, é professor de 1º ao 5º ano, mas já lecionou diversas vezes para turmas de 6º ano, além de possuir longa experiência na função de coordenação. O Diretor, de pseudônimo Santos, é Professor Doutor em História, lecionou por muitos anos para turmas de 6º ano, também possui vasta experiência em cargo de coordenação e está pela terceiro vez no

cargo de Diretor de escola, sendo que o primeiro foi em outra instituição de ensino também da Rede Municipal de Belo Horizonte.

A escolha por tais profissionais para a entrevista se deu pelo fato de todos conhecerem as turmas e alunos desta pesquisa. Além disso, optamos por entrevistar os professores cujas disciplinas ministradas foram as que mais apresentaram reprovações no 6º ano. Outro fator preponderante para nossa escolha foi o fato de todos, exceto Daniel, já terem atuado na coordenação e possuírem experiência nessa função lidando com alunos de 6º ano. Acreditamos que eles possam contribuir sobremaneira em nosso trabalho.

As entrevistas foram semiestruturadas. O roteiro (Apêndice 1) auxiliou na condução da mesma, mas, a medida que os participantes se envolveram na entrevista, muitas outras perguntas e assuntos foram acrescentados. O tempo das conversas variou, sendo que a de menor duração apresentou pouco mais de 48 minutos e a de maior, 2 horas e 8 minutos. Foram realizadas dentro da escola, na hora de projeto dos professores participantes e, no caso dos gestores, no horário de almoço.

Inicialmente, foi notado certo desconforto e timidez por parte dos participantes, mas, à medida que a entrevista foi acontecendo, foi observada mudança nesse quadro. Necessitamos, algumas vezes, alterar a forma de algumas perguntas para que os entrevistados se sentissem mais à vontade para respondê-las, tendo em vista que foi notado certo receio por parte dos mesmos pelo fato de estarem opinando acerca do trabalho da gestão e dos colegas no ambiente de trabalho – fator que pode ter gerado este desconforto.

Para conhecermos mais sobre os participantes e ao mesmo tempo deixá-los menos ansiosos no processo, iniciamos as entrevistas pedindo a eles que falassem sobre sua trajetória escolar e como se tornaram professores. As repostas dadas para essa pergunta revelaram, inicialmente, nenhum dos entrevistados tinha o interesse de se tornar professor, o que os levou a escolher a docência foram as circunstâncias que estavam vivendo.

Rosa e Paulo, na época em que cursaram o Ensino Médio, optaram por fazer Magistério. Ambos afirmaram que se identificavam mais com esse curso do que com as outras opções da época, que eram: o chamado Científico e Técnico em Contabilidade. Rosa não pensava em fazer vestibular, mas quando terminou o Magistério, por incentivo de uma amiga, mudou de ideia e escolheu fazer Pedagogia. Paulo, como tinha envolvimento em vários

movimentos sociais, ao perceber que poderia continuar exercendo seus ideais políticos na licenciatura, se apaixonou pelo Magistério e se encontrou na profissão.

A questão social também motivou Santos a escolher a licenciatura. Optou pela licenciatura em História porque acreditava que necessitava de uma melhor formação, no intuito de que o ajudasse nos seus ideais, como podemos observar no trecho do seu depoimento abaixo:

“Eu tinha uma militância política sindical, morava numa região de pobreza, e a pobreza sempre me incomodou bastante. A forma de se posicionar diante a pobreza, a desigualdade social, que é mais preocupante ainda... Era o sonho de sair para algum lugar onde eu pudesse ter alguma experiência significativa no sentido de estar envolvido com as lutas numa sociedade mais justa. E num dado momento, eu achei que eu precisava ter uma formação melhor, uma formação acadêmica melhor. Que não bastava a minha consciência construída no movimento, aí eu fui fazer história e fazendo história descobri que eu não precisava sair daqui da onde eu vivo.” (Santos, 10/07/2019)

Assim como Paulo, Santos também percebeu que poderia praticar seus ideais em sala de aula, e, com isso, identificou-se com a licenciatura e começou a lecionar. Segundo ele, preferia trabalhar com alunos com perfis mais complicados, tanto que, ao cursar o Doutorado, teve esse tipo de aluno como sujeito de pesquisa:

*“E mais tarde eu fiz o doutorado também em Educação, e a pesquisa eram as políticas públicas de educação de Belo Horizonte. Inclusive, a nomenclatura para o sujeito foi formulada pelo Miguel Arroyo, no livro **Imagens Quebradas**, que é ‘adolescentes com trajetórias truncadas’, isso que ao longo da vida é roubado de alguma forma seu direito de ter, de viver, na plenitude da sua idade. Eu trabalhei com esses adolescentes com maior dificuldade de se adaptar na escola, de aprender e por aí afora.” (Santos, 10/07/2019)*

Já o que motivou tanto Elias quanto Daniel a optar por cursar Matemática e Ciências Biológicas, respectivamente, foi a identificação que ambos sentiam pelas disciplinas, mas tanto um quanto o outro, optaram pela licenciatura sem ter, inicialmente, o interesse de se tornar professor.

Após conhecermos um pouco acerca da trajetória escolar dos entrevistados, os mesmos relataram como foi o processo que os levaram a atuar na EMMC. Dos cinco entrevistados, apenas Elias e Santos ingressaram na escola por meio de transferência de outra escola da rede, os outros trabalham na escola desde que tomaram posse na PBH.

Questionamos também Paulo e Santos, que estão nas funções de coordenador e de diretor, respectivamente. Quando perguntamos como passaram a exercer a atual função, os dois afirmaram que foi por meio de votação. Santos, que está no seu segundo mandato como

diretor da EMMC, foi eleito num processo no qual funcionários concursados da escola, pais de alunos e alunos acima de 16 anos puderam participar. Já Paulo foi indicado por Santos, mas também passou por votação dos colegas docentes, que ratificaram a indicação.

3.6. Perfil dos alunos que fracassam no 6º ano e suas maiores dificuldades a partir da visão dos docentes

Após conhecermos um pouco sobre os professores, passamos a fazer perguntas relacionadas aos estudantes. As perguntas iniciais foram construídas com o intuito de identificarmos se os profissionais de ensino entrevistados têm conhecimento das dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano no que diz respeito à aprendizagem, se os mesmos conseguem identificar essas dificuldades, assim como tentamos identificar semelhanças dentre esses discentes.

Para iniciarmos essa investigação, perguntamos aos entrevistados se consideram que os estudantes possuem dificuldade para aprender os conteúdos lecionados por eles e como avaliam o rendimento dos discentes nas disciplinas. Daniel, Rosa e Elias foram unânimes em afirmar que notam que os alunos possuem muitas dificuldades nas disciplinas que lecionam, assim como todos eles consideram que um dos grandes agravantes para essa dificuldade é a falta de pré-requisitos básicos que os estudantes precisam ter para aprenderem melhor os conteúdos ofertados, como podemos observar nos relatos abaixo:

“Os conceitos básicos estão ficando assim um pouquinho a desejar. Conceito básico, como: o que é uma subtração, chega no quinto ano você está tendo que ensinar isso. Tem meninos que a gente tem que ensinar até qual o sinal da subtração. Eles não sabem. Você dá o sinal da subtração eles falam que é o vezes, eles falam assim, isso no 5º ano, e vai para o 6º e por aí a fora...” (Rosa, 09/07/2019)

“Faltam pré-requisitos elementares básicos para o desenvolvimento da Matemática. Alunos que não sabem, talvez, escrever um número, então se tiver um número suficiente, se você ditar para ele o número 1012, corre o risco dele não saber escrever esse número. Então chega no 6º ano com a deficiência assim absurda de pré-requisitos, aí prejudica o trabalho, da sequência do trabalho do 6º ano.” (Elias, 12/07/2019)

“E essa é outra dificuldade que eu sinto com relação ao 6º ano. Eles chegam com uma defasagem muito grande de conteúdo assim, sabe. E aí eu tenho que começar lá atrás, e aí realmente esse atraso acaba atrapalhando para o ano seguinte e aí vai levando isso para série seguintes” (Daniel, 08/07/2019).

Elias enfatiza que não apenas a defasagem na questão da aprendizagem influencia no rendimento dos alunos do 6º ano, mas a postura é também, para ele, um fator preponderante:

“Eles chegam cada vez mais desprovidos, não só de pré-requisito, mas desprovido também de postura de estudante. Eles não têm assim muita noção do que é ser estudante, praticar a vida de estudante. Eles acham que aqui é um parque, lugar só de lazer, não tem responsabilidades a se cumprir. Essas coisas dificultam muito o trabalho do professor.” (Elias, 12/07/2019)

Daniel, embora seja professor de Ciências, ressalta a dificuldade que os alunos têm em Língua Portuguesa, na parte de leitura e escrita, o que compromete também a aprendizagem de sua disciplina: *“sem falar, do Português, das dificuldades de leitura e escrita. Você encontra realmente no 6º ano alunos que não conseguem elaborar uma resposta” (Daniel, 08/07/2019)*

Em contrapartida, Santos e Paulo ressaltam que, apesar de considerar a interferência da defasagem de aprendizagem de conteúdos relativos a anos anteriores, na concepção deles, o fator preponderante que influencia na aprendizagem desses alunos é a mudança na estrutura do ensino do 5º para o 6º ano, alterações referentes ao perfil de professores, horários de aula, entre outras:

“Ele[aluno] entra no outro ritmo muito diferente do que ele estava no 5º ano, até de organização mesmo. Se ele tinha 3, 4 professores, ele vai ter 8, 9 às vezes. Ele vai ter um tempo menor desta disciplina. Ele vai ter um professor correndo mais com o conteúdo, e o professor vai correr por uma questão de organização. Esse professor vai passar menos tempo naquela sala e vai passar mais tempo em mais salas, ele vai exigir mais do aluno...” (Paulo, 12/07/2019)

“Ele [o aluno] sai de uma realidade de convívio com pedagogos e vai conviver com professor especialista. Ele sai de uma organização voltada para a alfabetização, voltada para alfabetização matemática, e vai para uma outra organização onde prioriza o raciocínio lógico e outros tipo de raciocínio por aí. Tudo fragmentado. Você sai de uma condição onde há pouca fragmentação do trabalho e das relações para uma situação que é muito mais fragmentada.” (Santos, 10/07/2019)

Santos acrescenta que o rendimento dos alunos é prejudicado também pelas dificuldades relacionadas à faixa etária, da transição para a adolescência e todas as mudanças que ocorrem na vida dos mesmos, além de enfatizar a questão do perfil dos professores. Para ele, os professores que atuam no 1º a 5º ano conseguem identificar melhor a demanda dos sujeitos para quem lecionam, enquanto que os docentes a partir do 6º ano estão mais focados na transmissão dos conteúdos curriculares:

“Quando você pega os dados dessa escola sobre rendimentos, aprendizagem, aferidos por meio das avaliações externas, o que você tem? Você tem dentro dessa escola aqui o resultado muito bom nas séries iniciais, muito bom mesmo. E um resultado muito ruim, digamos assim: abaixo do satisfatório, do regular no terceiro ciclo. O que acontece? Primeiro, as pesquisas demonstram que a dificuldade de

ensino com adolescente é bem maior do que com as crianças. Isso não é só nessa escola, só na rede Municipal de Belo Horizonte e nem só no Brasil. Há uma tendência de acontecer isso no mundo inteiro... Então, assim, eu observo que acontece algo nas séries iniciais que produz mais sucesso com o mesmo público que não é conseguido nas séries finais. O que modifica, se o público é o mesmo? São as mesmas famílias, a mesma realidade, a mesma escola. O que muda? Primeiro, mudam os professores, a coordenação é praticamente a mesma, a direção é a mesma; então muda os professores e muda a fase da idade. Você não tá lidando com criança, tá lidando com adolescente. Do meu ponto de vista, um adolescente é um sujeito muito mais complexo, muito mais difícil de lidar, com perspectivas de vida, não com perspectivas só de futuro, questões mais imediatas mesmo, de como viver, de como relacionar com os outros, grau de dependência e independência, aspirações em relação à questão do prazer. Todo mundo quer ter prazer, todo mundo quer ser feliz, todo mundo carrega consigo esse desejo. Essa situação, essa questão da sexualidade surge ali. Um potencial de liberdade é maior. Então esse sujeito é muito complexo, o adolescente. Eu acho que se no primeiro ciclo nós temos professores com uma formação de pedagogo, uma formação que não se reduz aos currículos disciplinares, onde há um olhar para as demandas do sujeito, da alfabetização, da alfabetização matemática, de falar daquilo que é imediato que tá ali afetando diretamente a vida daquele pequeno sujeito. Os professores que atuam nas séries finais eles estão muito mais focados nos conteúdos das disciplinas. [...] E na cabeça de muitos o que tá errado não é a sua atuação, não estou falando que a atuação do professor esteja errada, mas para o professor a dele nunca está, sempre é o governo, a gestão, a família é o menino, é o meio que não se adapta ao trabalho dele. É difícil diversificar a sua maneira de lidar com o sujeito da sua frente, enxergar as suas demandas reais. [...] Quando eu falo em aluno, porque às vezes a gente tá tão habituado a usar esse termo, mas o que eu quis dizer o seguinte: há um aluno clássico, ideal. A gente tem esse espelho, ou esse filtro, para poder olhar para aquele sujeito que está na nossa frente, ele é aluno. E aí quando a gente fala 'aluno' a gente tem um modelo de aluno, é assim que nós olhamos. O que eu quis dizer é que o pessoal do 1º ao 5º ano faz melhor do que a gente é olhar para o sujeito que se esconde atrás do aluno, esse aluno tem uma história.” (Santos, 10/07/2019)

Face aos depoimentos apresentados, podemos perceber que para os docentes que estão atuando em sala de aula o fator preponderante que influencia no rendimento dos alunos em suas disciplinas é a defasagem da aprendizagem. Já os gestores, que também são professores, consideram a influência desse fator, contudo acreditam que existam outros que contribuem ainda mais para o fraco desempenho dos estudantes, fatores estes que estão relacionados à faixa etária e à alteração na estrutura de ensino ofertada no 6º ano, além do perfil dos professores que trabalham com esse público.

De acordo com Silva (2014), essas justificativas apresentadas pelos educadores nesta pesquisa para justificar o baixo rendimento nas disciplinas, são antigas, pois “continua-se com as mesmas perspectivas para explicar o fracasso escolar, a teoria do déficit: estão faltando pré-requisitos aos estudantes; não há o acesso aos meios culturais; é resultado de um sistema; a escola não soube como trabalhar com esses alunos; apresentam deficiências” (SILVA, 2014, p. 82).

Apesar de não serem concepções novas, os depoimentos dos docentes nos levam a crer que ainda não foram superadas.

No intuito de saber se os entrevistados reconhecem quem são os alunos que possuem dificuldades no 6º ano, perguntamos a eles se conseguem caracterizá-los. Nesse quesito, identificamos opiniões semelhantes nas falas dos participantes. Para Elias, Rosa e Paulo, os estudantes que apresentam dificuldades no 6º ano são os que possuem problemas familiares:

“São alunos de vários perfis diferentes. Tem aluno que parece tem uma estrutura familiar bacana e ainda assim não rende, tem aluno na sua maioria que já tem uma dificuldade, pelo visto, pelo que a gente acompanha, socioeconômica e familiar mais complexa, então gera impacto né. [...] A maioria que tem dificuldade, a maioria vem de lares problemáticos, de situação de abuso de droga, de alcoolismo, de questão de desemprego, em sua maioria. As questões mais graves, vem de alunos com esse perfil.” (Elias, 12/07/2019)

Rosa enfatiza que além desses problemas familiares, os alunos que possuem dificuldades são aqueles que os pais não acompanham o rendimento escolar, aqueles cujos pais são ausentes:

“Então, geralmente os meninos com dificuldades são aqueles que os pais não estão presentes, é uma coisa que é história, é uma coisa da sociedade. Os pais são muito ausentes, são meninos carentes financeiramente, né. [...] Os pais que cobram, os meninos estão ali, estão até aprendendo, mas aqueles pais que mesmo que tenham uma condição boa, mas que o pai não é presente, que não cobra que deixa a coisa solta, o menino não tá conseguindo, porque o menino nessa idade, no primeiro segundo e terceiro ano, ele ainda é dependente, ele precisa de chegar em casa tem alguém que ensine ele um para casa, tem que ter alguém que põe ele pra estudar, se não tem isso em casa, é só o que a escola oferece é muito pouco. A escola não dá conta disso. Geralmente os meninos com essas dificuldades são esses que os pais deixam a mercê, deixa acontecer. Prefere dar prêmio para o menino sem cobrança. Esses meninos, pra mim, são os que tem mais dificuldades. As meninas [professoras] apontam as dificuldades, chamam os pais e fala ‘olha, vamos ajudar’. Esse menino que vem lá do primeiro, segundo, terceiro, quarto, é o mesmo menino. E eles vão continuar com dificuldade porque os pais não atentam para isso” (Rosa, 09/07/2019)

Para Paulo, os alunos que têm dificuldades no 6º ano são aqueles que já apresentavam problemas nos anos anteriores:

“A falta de acompanhamento, da pobreza também, de problemas não resolvidos nos anos anteriores. E que são alunos, é até bom evidenciar isso, alunos que passaram também por processo de intervenção. Alguns alunos desses, em algum momento, eles conquistaram alguma coisa, mas não foi o suficiente para chegar ao 6º ano. E aí quando chega no 6º, o foco acaba sendo na disciplina, no conteúdo, na organização. O professor fica cansado mesmo, que ele tá vendo que o aluno não tá entendendo aquilo e não tá entendendo porque ficou faltando alguma coisa lá atrás. Esses alunos estão muito bem caracterizados. Eu vejo assim, são alunos que vêm com dificuldades desde o 3º ano.” (Paulo, 12/07/2019)

E essa concepção é defendida também por Daniel, que enfatiza que essas dificuldades acumuladas estão relacionadas, sobretudo, à leitura e interpretação de texto. Além disso, o referido docente acrescenta que esses estudantes são os que apresentam histórico de reprovação em sua trajetória escolar:

“Aqueles que têm mais dificuldades são esses que já foram retidos. Realmente as retenções que ocorrem, elas não ocorrem de forma gratuita. Então realmente o aluno tem dificuldade mesmo, e ele carrega essa dificuldade, ou seja, ele vai continuar com essa dificuldade no ano seguinte. Agora esses alunos que chegam, por exemplo, do 5º ano, que não foram retidos e tal, e eu vejo dificuldade também nesses alunos, geralmente são aqueles alunos que têm dificuldade em leitura e interpretação.” (Daniel, 08/07/2019)

Daniel aponta também que não consegue identificar com facilidade os alunos que possuem dificuldade em sua disciplina, devido ao curto período de tempo que passa com eles:

*“Eu consigo identificar o aluno, mas, na maioria das vezes, eu não consigo identificar o problema, se é algo ligado a anos anteriores. Essa dificuldade do conteúdo, essa defasagem como nós nos falamos aqui; se são problemas externos, problemas familiares... Esses problemas eu não consigo identificar. **E nós temos esse péssimo hábito de fazer um pré-julgamento, que é malandro, que é indisciplinado, que não vai dar certo...** Claro que eu não falo isso pra ele, mas na nossa cabeça já fica essa imagem. Eu tento, eu tento com todos os alunos, eu não separo ninguém assim em sala de aula, agora alguns alunos a gente realmente a gente percebe que, dentro da nossa limitação, eu não vejo muito o que fazer. É até triste, mas nós não temos esse tempo, esse trabalho diferenciado que poderia, trabalho diferenciado que eu digo assim, algo diferente que saia desse papel, entendeu?” (Daniel, 08/07/2019, grifo nosso).*

As respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa nos levam a considerar, grosso modo, que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no 6º ano da EMMC são aqueles que possuem problemas familiares, aqueles cujos pais não exercem um acompanhamento mais efetivo, além daqueles que apresentam defasagem relativa à aprendizagem dos conteúdos esperados para o ano em curso.

Dentre os depoimentos apresentados para essa questão, gostaríamos de ressaltar algumas considerações apresentadas pelo Professor Daniel. Durante a entrevista, o referido docente afirmou que é prática comum dos educadores fazerem pré-julgamento dos estudantes. Esse ato é classificado com uma forma de avaliação informal, de acordo com Freitas (2012), prática que favorece o fracasso escolar:

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valores que vão fazendo dele. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos - para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará naquele aluno (FREITAS *et al.*, 2012, p. 28).

Após perguntarmos aos profissionais de educação entrevistados acerca das características dos alunos que possuem dificuldades no 6º ano, indagamos aos mesmos se, na concepção deles, essas dificuldades podem se converter em retenção. Todos foram unânimes em afirmar, mas na hora de justificar o porquê, as respostas foram distintas.

Para Rosa e Elias, as dificuldades que os alunos apresentam podem se converter em retenção devido à falta de acompanhamento o por parte dos pais, pois, para eles, estudantes nessa faixa etária ainda não são autônomos com relação aos estudos:

“Eles acarretam em retenção pelo fato de que a família não acompanha. O aluno de 6º ano ainda não tem autonomia para seguir só, então, juntando as duas coisas, ele não tem acompanhamento e precisa de acompanhamento, ele tá numa situação de, como eu diria, vulnerável socialmente e não consegue seguir sozinho, então isso acaba prejudicando, aí a situação tende a piorar. A questão é essa, os dois fatores eles ainda não tem autonomia, e não tem uma família para ajudar, que leva a retenção.” (Elias, 12/07/2019)

*“Pode, porque o menino não estuda, **o menino não dá importância**. O menino, adolescente, criança, ele ainda não vê a importância da educação da escola na vida dele. Nós também não víamos não, mas nós tínhamos uma família que cobrava. Os pais não sabiam ler nem escrever, mas sabiam cobrar, sabia se você estava fazendo ou não estava. **Então o menino nessa idade ainda não tem essa noção da importância da escola na vida dele. Então eles não estudam, eles não levam a sério [...]** Os meninos que a mãe cobra, chega lá e tira uma nota ruim: “Mas por que você tirou essa nota ruim? Vamos estudar.” Esse menino tem alguém mostrando para ele que isso é ruim, para os outros não.” (Rosa, 09/07/2019, grifo nosso)*

Já para Santos e Paulo, as dificuldades que os alunos possuem no 6º ano pode converter em retenção porque são defasagens que os acompanham durante a trajetória escolar e não são sanadas:

“Vamos pensar em dificuldades de leitura e escrita e interpretação. Ciências por exemplo, sem querer discutir o planejamento do professor ou das professoras que deram essa disciplina, a ciência dada na lógica da compreensão mesmo, na leitura e escrita. Não é uma ciência prática, é uma ciência de leitura de texto e de exercício. Aí você pega lá a História, a Matemática... Precisa compreender, ler e compreender. Se ele [aluno] tem dificuldade de leitura e interpretação e escrita, resultado é que ele não vai fazer o trabalho. Exige-se nota e ele não vai ter as notas, ele não vai ter um bom desempenho e vai converter em retenção.” (Paulo, 12/07/2019)

“Eu acredito que converte sim, porque são dificuldades que estruturam a aprendizagem. Então quando o professor fala assim: o aluno não sabe Matemática. Olha esse problema teria que ser sanado para que ele pudesse continuar aprendendo o que está sendo ensinado em Matemática a partir daquele ano. Então, se ele tem uma deficiência, uma dificuldade que é anterior e ela não for sanada, vai continuar tendo problemas para poder aprender as coisas novas. Se ele tem dificuldade de leitura, de interpretação, de escrita, vai ter problema em todas as outras disciplinas, não só não só na área de Língua Portuguesa, porque Português é básico. Então se o professor alega que não é uma obrigação dele resolver esses problemas que o aluno traz, porque ele deveria ter aprendido em série anteriores e

não no 6º ano, então se não for sanado, o problema vai continuar.” (Santos, 10/07/2019)

Daniel reconhece que, devido à carga horária puxada de trabalho diário e das poucas aulas que possui por turma, não consegue sanar as dificuldades que identifica nos alunos, ou mesmo fazer algum tipo de trabalho diferenciado para ajudá-los a recuperar a defasagem:

“Pode. Porque como eu disse, o nosso tempo é muito curto. São duas aulas, é pouco o tempo que nós temos de criar uma outra forma de avaliação, [...] pela carga horária dos professores de uma forma geral. Imagina, 3 escolas, parar para pensar numa forma diferente de recuperar aquele aluno, realmente fica muito complicado para mim, agora falando de mim mesmo.” (Daniel, 08/07/2019)

Embora a pergunta seja distinta, novamente a falta de acompanhamento dos alunos por parte dos pais e a defasagem de aprendizagem foram apresentadas como justificativas principais para outra situação que contribui para o fracasso escolar, que, neste caso, se refere às dificuldades apresentada pelos alunos que se convertem em retenção. Paro (2001), considera essencial a participação dos pais no contexto escolar para que seja ofertada uma educação de qualidade aos estudantes:

Não apenas os pais ou responsáveis têm direito à participação na escola para exercer o controle democrático do Estado, à luz de um conceito de democracia social, mas também a escola precisa de sua participação, se quer praticar um ensino de qualidade que leve em conta a continuidade entre a educação que se dá na escola e a que ocorre em outras instâncias sociais, em especial na família. (PARO, 2001, p.148)

Além das referidas justificativas, a Professora Rosa destaca em seu depoimento outra possível causa para a retenção dos alunos do 6º ano, que é a falta de interesse pela aprendizagem por parte dos estudantes. Na concepção de Paro (2001), despertar esse interesse nos educandos é um dos maiores desafios da didática:

Não é de menor importância a convicção de que levar o aluno a querer aprender é o desafio maior da Didática e sua mais importante razão de ser, de que o gosto pelo saber e o empenho em aprender são, respectivamente, um valor e uma conduta, que não se adquirem naturalmente, porque são construções históricas das quais só é possível apropriar-se pela educação. (PARO, 2001, p. 163)

As considerações apresentadas nessa seção nos levam a acreditar, à 1ª vista, que os educadores participantes da pesquisa apresentam justificativas repetidas para assuntos diferentes, contudo, ao analisarmos mais profundamente, perceberemos que essa repetição se deve ao fato de que esses motivos estão interligados. Além disso, é importante considerar que uma ação, ou a falta dela, causa resultados diversos; na situação pesquisada em nosso trabalho, especificamente, reverbera em fracasso escolar.

3.7. Os motivos atribuídos pelos docentes para as reprovações no 6º ano

Após averiguarmos junto aos professores o perfil dos discentes que fracassam no 6º ano, assim como suas principais dificuldades, conduzimos a entrevista no intuito de averiguar os motivos atribuídos pelos educadores para as retenções no 6º ano, e compreender quais desses motivos estão relacionados aos fatores internos e os externos à escola.

Para Rosa, um dos fatores mais relevantes que acarretam na retenção dos estudantes do 6º ano, é a defasagem de aprendizagem que os discente apresentam ao chegar no referido ano:

É uma defasagem que vem lá de trás, um abandono que já vem lá de trás e vai continuar. Pensa bem, como que no 5º ano,[...], eu tenho que dar conta dos conteúdos do 5º ano, mas eu tenho que dar conta do que ficou pra trás? E os meninos que dão conta? Aí você tem que acabar olhando eles também. E essa defasagem vai continuar e vai refletir lá no 6º ano. (Rosa, 09/07/2019)

Para Elias, a mudança no tipo de estrutura de ensino que ocorre do 5º para o 6º ano, somada às questões relativas à fase etária dos alunos, são os principais motivadores para o fracasso escolar no ano em questão:

“A mudança da estrutura do ensino fundamental. É um outro perfil de professor, professores especialistas, é um outro perfil de dinâmica de sala de aula. Ele [aluno] ficava a maior parte do tempo com 1 professor, 2 ou 3 no máximo, e agora ele vai ter 8, 9 professores diferentes. Então essa dinâmica, mudando assim abruptamente, gera um impacto muito forte no estudante. Então geralmente chega na escola, a dinâmica é diferente, colegas diferentes, e eles estão numa fase de pré-adolescência, e já começam a formar grupo por afinidades. As brincadeiras começam a ganhar um ar de maldade, e eles começam assim com uma certa malandragem, eles já ganham um maldadizinha. É a idade em que o ser humano mais muda. Eu acho que é muito impactante para ele quando chega no 6º ano. A maioria, não só em Matemática, a maioria dos estudantes, a maior mudança para eles é do 6º, 7º ano, eles se tornam diferentes daqueles indivíduos mais passionais, mais, tranquilos, mais fáceis de guiar, eles vão passando a ter mais independência, querer fazer... Não tem mais aquela linha que você botava, em 6º ano em diante ele começa a ser mais rebelde.” (Elias, 08/07/2019)

As concepções de Santos referentes a esse assunto vão ao encontro às de Elias. Para ele, além dos fatores relacionados à idade e a alteração na estrutura pela qual as aulas são ministradas, tem a questão referente ao relacionamento entre aluno e professor, que também acarreta em retenção:

“Você estava analisando comigo ali, me informando as quantidades de retenções por disciplina. Aí você vê que História retém muito, Ciências retém muito, Inglês teve um certo ano que reteve muito, às vezes mais que Português e Matemática, que são mais difíceis. Aí você pergunta: “como?” São justamente as disciplinas que tem menos convivência com o sujeito ali. Não é um problema também na relação? Não é

também essa incapacidade do professor olhar para aquele menino que ele chama de aluno e enxergar outras dimensões daquele sujeito? Perceber que embora ele não esteja aprendendo tanto quanto o outro, ele tá aprendendo, mesmo de forma mais lenta, mas ele tá indo? Talvez Português, Matemática, que em tese deveria reprovar mais, está reprovando menos. Por quê? Porque eles têm mais aulas, encontram com os meninos praticamente todos os dias da semana. Português, por exemplo, a mesma professora dá quatro aulas de Português e uma de Literatura, então ela tem uma condição bem melhor de enxergar outras dimensões do sujeito, que não são só as condições dos alunos. Agora, obviamente que, dependendo da condição do professor, da forma dele se relacionar e abordar o aluno, modifica também. [...] Eu acho que nesse momento tão delicado, que tem esses três tipos de mudança: a fase de idade, a organização do trabalho e o tipo de docente que atua junto dele, inclusive na formação acadêmica, eu acho que influencia”. (Santos, 10/07/2019)

Já Daniel aponta três motivos para retenção dos alunos no 6º ano: agitação, indisciplina e falta de interesse por parte dos estudantes. Assim como Rosa, o referido entrevistado também acredita que as defasagens na aprendizagem influenciam no fracasso escolar. Além disso, Daniel reconhece que existam outros motivos que levam à retenção, mas que, devido ao curto período de tempo que passa com alunos, ele não é capaz de identificar:

Basicamente acho que três, não necessariamente nessa ordem: a indisciplina, pela imaturidade, são pré-adolescentes e tal; essa agitação comum de 6º ano, mas não é a principal causa; essa falta de interesse, por motivos diversos. Esses motivos eu realmente não saberia identificar quais, apenas um, a falta de interesse pelo atraso, por essa defasagem, esse atraso essa defasagem de anos anteriores, esse eu identifico. Agora, claro que existem outros motivos aí por trás esses realmente são mais difíceis, teria que conversar com esse aluno, conversar realmente com ele, saber do histórico familiar. Na verdade, sobre a vida deles mesmo, eu não tenho nenhuma informação, a não ser o que é passado na hora do Conselho, mas na hora do Conselho a nota tá fechada, tá pronta né, não tem o que se fazer mais, quer dizer, nada pode se fazer naquela etapa, é complicado. (Daniel, 08/07/2019)

Ainda no intuito de tentarmos identificar os fatores intraescolares e extraescolares que, na concepção dos educadores, influenciam no fracasso escolar dos alunos do 6º ano, perguntamos aos entrevistados, dentre os motivos apresentados anteriormente que acarretam em retenção no ano estudado, quais são, na concepção deles, os resultantes de questões externas e internas à escola. Os participantes foram unânimes ao afirmar que os fatores externos à escola estão relacionados aos problemas familiares dos estudantes e a problemas sociais, como resumiu Paulo:

“Eu acho que externo é a questão da pobreza mesmo, da pobreza que as pessoas vivem. Você vê a família que não está acompanhando, não está acompanhando porque está lutando para sobreviver. A criança fica na escola e se você vai cobrar.... E a família não está acompanhando, ou porque está passando por processo de degradação também da própria família. O pai e a mãe envolvidos com problema de alcoolismo, droga... Ou está muito empenhado em trabalho, trabalhos cansativos pra ganhar a vida, e que não vai acompanhar, ou também não exige, porque não teve uma formação. A criança não vê aquilo como importante. Então isso eu acho que isso é um fator externo.” (Paulo, 12/07/2019)

Já no que se refere às questões internas à escola que acarretam em retenção, as opiniões foram diversas. Daniel considera a questão da indisciplina dos alunos como um fator interno à escola. Ele acredita que a falta de rigor da instituição para com esses estudantes é uma das questões que colaboram para a retenção. Já Elias considera que a defasagem na aprendizagem por parte dos alunos é um fator preponderante para a reprovação, e, para ele, a escola possui responsabilidade nesse resultado:

“eles têm algumas necessidades que não são atendidas também pela escola, situações internas, a questão dos pré-requisitos. O 6º ano, quando o especialista chega para trabalhar com o 6º ano, ele sente uma demanda absurda de conceitos assim elementares. Por exemplo, eles não sabem diferenciar um quadrado de um retângulo. Se eles veem um retângulo, fala comigo que é um quadrado. Então é assim, são conceitos bem simples, mas que não são trabalhados corretamente nos anos anteriores, isso dificulta muita a questão da linguagem. A Matemática é muito dependente da linguagem, e às vezes eles não conseguem diferenciar o que é um algarismo e o que é um número.” (Elias, 08/07/2019)

Rosa também considera a defasagem dos alunos como uma questão intraescolar no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Para ela, a escola deveria se reunir e avaliar as práticas que têm desenvolvido no contexto escolar que estão propiciando esses resultados ruins:

“Eu acho que a escola está no momento de parar e analisar. Eu não sei te falar onde está o erro, mas a gente percebe isso[...]Por que essa defasagem está subindo tão grande para o 6º ano? E também no 1º, 2º e daí vai? A gente tá precisando parar, sem melindres, sem ficar apontando e a gente repensar a nossa prática, e ver o que está acontecendo que a gente não está conseguindo. A escola inteira, desde o primeiro ano até lá na frente. Por que os meninos muitas vezes que a gente acha que está bem aqui, chega lá também eles caem? O que tá acontecendo no terceiro ciclo com esses meninos? Há uma queda lá também. Às vezes a gente vê que os meninos quando chegam no 6º ano “nossa, o que aconteceu?”, então acontece isso também. Há uma queda lá também, uma quebra, não sei, alguma coisa acontecendo lá também. Às vezes com alguns meninos que a gente até assusta. Esse não era menino de acontecer isso não. Acho que é momento da escola parar e pensar o que está acontecendo, o que pode ser feito [...]O que vem de fora, o externo, influencia muito muito, muito, muito, mas eu acho que a gente tem que dar uma parada e repensar, o que está acontecendo que o menino tá chegando no quarto ano e não sabe nem copiar de um quadro[...] Alguns meninos não sabem usar um caderno, e isso vai para o quinto ano, vai para o sexto. Eu acho que agora tem um momento que a escola vai ter que parar e repensar, o que tá acontecendo? Como é que a gente pode reverter essa situação, o que a gente tem feito pra nossa queda lá no sexto ano. Porque competente todo mundo aqui é, graças a Deus, modéstia à parte.” (Rosa, 09/07/2019)

Assim como Rosa, Paulo acredita na importância da reflexão acerca das práticas pedagógicas da escola que colaboram com o fracasso escolar, contudo, o mesmo enfatiza que, contrapondo a essa necessidade, há a questão da falta de tempo para os professores se reunirem e pensarem em estratégias para reverter esse quadro:

“O fator interno é nossa pouca possibilidade de se reunir, pra discutir, planejar junto e pensar ações e conjunto, isso são problemas internos. Seria assim, o que a escola faz, e hoje já tem feito muito pouco, porque a gente também não tá conseguindo se reunir. Reunir para pensar não é para fazer conselhos de classe[...] Qual que é o nosso problema? É não conseguir sentar com o grupo para conversar sobre estratégias. Pensar nesses alunos, esses problemas, essas situações e pensar no que a gente pode fazer. Falta de tempo para articulações, para conversar, mais para conversar, para falar assim, para ter tempo de dialogar sobre aqueles alunos sobre aqueles problemas, sobre o nosso planejamento, se realmente é eficaz ou não” (Paulo, 12/07/2019)

Mesma ideia defendida por Santos:

“Para mim é um dos maiores problemas é a falta de tempo coletivo nas escolas, para que professores que atuam naquelas turmas possam sentar e discutir as demandas do sujeito e quais as ações necessárias para atender aquelas demandas necessárias de aprendizagem ou de formação integral. Enquanto você não tiver isso, fica difícil. Você pode melhorar o índice aqui, ali, tal, mas sempre vai ser essa coisa sofrível que é hoje. [...] Acho que tinha que pensar uma política de Estado que garantisse tempos coletivos para o professor pensar o processo, como está acontecendo, quais são os problemas e como superá-los. Esses pra mim são um dos principais fatores.” (Santos, 10/07/2019)

Além disso, Santos ressalta que há falta de materialidade e de investimentos no espaço escolar, e a falta desses recursos interferem na aprendizagem dos alunos, que poderia ser melhorada com esses instrumentos:

“Para mim, a questão material é fundamental. Você precisa investir nisso. Essa escola, por exemplo, não tem auditório, a gente acaba trazendo menos espetáculos aqui, poderíamos trazer muito grupos interessantes, contratar o teatro para o teatro vir à escola, passar mais filmes interessantes, fazer um cineclube, mas você não tem espaço adequado para isso. Quase tudo virou sala de aula. O problema, a questão, é aluno sentado na sala de aula, sentado na carteira, bonitinho, aprendendo. Eu acho que a questão material é problema. E não é só questão de carência, problema também na incapacidade de escolher qual material que tem um impacto mais positivo na educação, na aprendizagem do aluno, uma formação mais integral. Você pega a LDB a formação do sujeito, também a preparação para o mercado, mas você não forma sujeito integral enfiando ele só dentro de sala de aula e ensinando português, matemática, geografia, ciências.” (Santos, 10/07/2019)

As respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa para os questionamentos dessa seção demonstram que todos eles possuem percepção de que tanto fatores externos à escola quanto internos exercem influência no desempenho dos estudantes. Os motivos que acarretam em reprovação apresentados pelos educadores, antes de pedirmos a eles que distinguissem os internos dos externos, foram a defasagem de aprendizagem, mudança no tipo de estrutura de ensino e o relacionamento entre docente e discente; motivos esses que, ao analisarmos os depoimentos, foram caracterizados como internos à escola. Além disso, foram apresentadas justificativas relacionadas à faixa etária, agitação, indisciplina e falta de interesse dos alunos; que se referem à questões externas.

Ao pedirmos aos educadores que classificassem os motivos como internos e externos à escola, foi constatada unanimidade ao afirmar que dos externos, as questões referentes a problemas familiares e problemas sociais se sobressaem. Já no que se refere aos fatores intraescolares, foram apontadas questões relativas à indisciplina, defasagem de aprendizagem e falta de materialidade.

Na concepção de Patto (1999), é contraditório atribuir somente aos estudantes a culpa pelos resultados insatisfatórios sendo que a escola apresenta diversos fatores que dificultam a aprendizagem dos mesmos. Para ela, “é no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada “criança carente” traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem” (PATTO, 1999, p.407-408)

Além disso, como a referida autora cita, os fatores extraescolares são inevitavelmente levados pelos discentes para o ambiente escolar, ou seja, não há possibilidades das instituições evitarem que isso ocorra. Em contrapartida, embora saibamos que não seja uma ação fácil de ser colocada em prática, é viável para a escola construir estratégias para solucionar, ou pelo menos minimizar, os efeitos negativos que determinados fatores intraescolares exercem na aprendizagem dos alunos, e, agindo assim, a escola estará combatendo o fracasso escolar. Ademais, essa pode ser também uma das alternativas que podem ser utilizadas pelo coordenador pedagógico para diminuir a quantidade de reprovação no 6º ano.

3.8. O enfrentamento do fracasso escolar por parte dos professores e coordenação pedagógica

Tendo em vista que o fracasso escolar no 6º ano é um problema na escola pesquisada e as dificuldades de aprendizagem dos alunos são fatores que favorecem esse resultado, perguntamos aos educadores quais métodos utilizados por eles para diminuir as dificuldades desses estudantes. As respostas dadas pelos participantes revelaram que eles utilizam estratégias didáticas diversas. Daniel, por exemplo, que leciona Ciências, tenta incentivar os alunos a participarem mais das aulas, prepara aulas práticas, dentro do possível, tendo em vista que a escola não possui laboratório de ciências. Além disso, utiliza a ajuda de alunos que possuem mais facilidade nos conteúdos para auxiliar os que possuem dificuldades:

“Eu tento puxar a participação deles no máximo que eu posso conduzir os alunos que tem um certo bloqueio. Eu chamo, eu peço para que eles respondam, ele vai falar que não quer, não sei, tal... Eu não forço muito a barra não, mas eu tento tirar dele alguma coisa. Eu cobro muito a participação deles, até brinco com eles, até para a aula passar mais rápido, porque quando o aluno participa ele não fica com tanto sono, o horário passa mais rápido. Faço atividades que eu chamo de monitoradas, eu coloco um aluno que tem uma certa facilidade com um aluno que tem uma dificuldade.[...] permito que eles façam atividades, por exemplo, em duplas. Esse ano eu ainda não fiz, eu estou devendo essas atividades prática, mesmo que simples, de fazer em sala de aula com eles pra fugir dessas aulas extremamente expositivas.”(Daniel, 08/07/2019)

Já Rosa, pedagoga que leciona Matemática para os alunos do 5º ano, tenta auxiliar os alunos individualmente quando possível, revisa conteúdos com frequência e utiliza diversos materiais concretos para auxiliar os discentes na compreensão dos conteúdos:

“Eu tento ajudar eles do jeito que eu posso, dando atenção individual para os meninos. Trabalho muito com material concreto com eles, repetir a matéria, voltar a matéria. [...] Trabalho com ábaco, trabalho com material dourado, individual de cada um, mesmo no quarto ano eles tem o material dourado dele, os pratinhos com colherzinha para trabalhar divisão, tudo isso eu trago. Trabalho com quadro posicional[...] Trabalho com algarismos em si, com quadro de números, eu tenho o meu na sala.[...] Eu trabalho com jogos com eles o tempo todo.” (Rosa, 09/07/2019)

Elias, que também ensina Matemática para os alunos, e que é licenciado nessa área, reconhece que os alunos possuem formas diferentes de aprender, com isso, utiliza várias formas para se ensinar o mesmo conteúdo, para que o aluno se adapte ao que tiver mais facilidade:

“Agora questão da Matemática é não ficar numa forma só de ensinar, diversificar ao máximo as possibilidades de um aluno aprender o mesmo conceito. Eu tenho alunos que fazem MMC de um jeito, eu tenho outros que fazem MMC de outro, tem outros que fazem de um 3º jeito. Então eu tento diversificar ao máximo a minha forma de explicar porque se ele não entendeu de uma maneira, ele entende de outra, porque os processos mentais são diferentes pra cada pessoa. Então você tem que oportunizar para ele diferentes maneiras de aprender para ver se ele consegue sucesso na compreensão.” (Elias, 08/07/2019)

Entretanto, Elias ressalta que o tempo é um dificultador das suas estratégias. Embora identifique os alunos que necessitam de um acompanhamento mais próximo, ele não pode realizar esse trabalho, devido ao curto tempo que possui para isso em sala:

Essa questão do tempo na escola, ela é a coisa aqui de louco. O tempo na escola é super difícil, então nem sempre é possível. Você acompanha, você tenta ficar mais próximo, mais são muitas as demandas. A rotação dentro da escola é muito grande, a dinâmica é muito, atropela os tempos. Então, muitas das vezes não é possível. (Elias, 08/07/2019)

Para Santos, professor de História no cargo de Diretor, antes de utilizar qualquer estratégia com esses alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, o professor tem que escutar a comunidade escolar, acolher melhor os estudantes e não subestimá-los ou rotulá-los:

“Eu acho que escutar é fundamental. Escutar todos, seus alunos, a comunidade... [...]. Eu acho que a gente tem que melhorar enquanto professor. Eu acho que acolher é fundamental. Então essas relações duras, eu não acredito nelas. Eu acredito que a gente precisa ser firme, mas eu vejo, ouço, muitas posturas que não acolhe esse sujeito. Poxa, se o aluno não aprende, quanto mais eu tacho esse aluno de incapaz de aprender, mais ele vai ter dificuldade de aprender, de assimilar aquilo. Aí a gente teria que entrar na teoria de Rosenthau, Pigmaleao, a expectativa que você tem com relação ao seu aluno, influencia bastante no resultado. Se você acha que ele é incompetente e trata ele como incompetente, a não ser que ele tenha uma dignidade assim bem acima da média, que pensa assim “vou provar pra esse cara que ele está errado, porque eu não sou aquilo que ele está pensando não”. Mas nós estamos falando de criança, pré-adolescente, adolescente, isso aí tem um peso diferenciado, tem um peso para qualquer um, até para adulto, mais ainda em um sujeito em formação.” (Santos, 10/07/2019)

Após identificarmos quem são os alunos que apresentam dificuldades, quais são elas, as principais causas de reprovação e as estratégias que os professores utilizam para tentar reverter essa situação, passamos a investigar a atuação da coordenação no processo de enfrentamento escolar. Inicialmente, perguntamos aos entrevistados como se dá a participação da coordenação da EMMC no processo de identificação das dificuldades encontradas pelos alunos do 6º ano.

Os depoimentos revelaram a importância que o conselho de classe possui nesse processo de identificação pela coordenação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Paulo nos explica como ocorre esse processo:

“A identificação dos problemas, nós temos feito assim, nos conselhos de classe são momentos que existem, porque no conselho de classe a gente fala de cada aluno. Você me passa uma turma e vai falando de cada aluno, é um momento identificar e a gente vai anotando quem são os alunos, quais são as dificuldades, os avanços; e a gente vai anotando tudo. É um momento de identificação.” (Paulo, 12/07/2019)

Daniel ressalta que essa identificação por parte da coordenação é feita através do conselho de classe por não haver tempo durante o horário escolar para promover encontros entre professores e coordenadores, para que as informações dos alunos que possuem dificuldades sejam repassadas a eles:

“Essa identificação na verdade ,como nós não temos tanto tempo assim de reuniões, com coordenação e tal, esse levantamento, ele é feito nos conselhos de classe. A gente não tem outro tempo.” (Daniel, 08/07/2019)

Tanto Rosa, quanto Santos, aprovam o modo pelo qual a coordenação atua na identificação das dificuldades de aprendizado dos discentes. Eles consideram a coordenação presente e atuante. Contudo, Rosa acredita que, mesmo assim, os meios utilizados não tem sido suficientes:

“A coordenação aqui é presente, chama os pais, conversa com a gente, com os pais também. Chama o aluno aqui, eles ajudam muito. [...] A gente fala para a

coordenação os alunos que tem dificuldades, eles tentam também, mas ainda não é o suficiente.” (Rosa, 09/07/2019)

Em contrapartida, Para Elias, a coordenação tem deixado a desejar nesse quesito:

“Esse problema já foi identificado provavelmente antes de eu chegar aqui [...], a gente deixou bem nítido para coordenação, para direção da escola que o problema era muito grave. E que é um problema de base, de lá do comecinho, então era uma coisa que era pra ser resolvida enquanto que escola, não enquanto que 6º ano, porque não é um problema do sexto ano, é um problema que vai impactar 6º ano, ele não começa lá e termina lá, então a gente tentou, [...] propor essa discussão, mas essa discussão não andou, não caminhou. De certa forma deixaram a desejar. Esse ano, 2019, a coordenação fez uma reunião para tratar especificamente desse problema, foi a primeira vez, olha que nós estamos aqui há 4 anos.(Elias, 08/07/2019)

Diante desse depoimento, perguntamos a Elias qual seria, em sua opinião, a forma mais eficaz da coordenação identificar essas dificuldades. Para o mesmo, esse processo seria melhorado caso os coordenadores dialogassem mais com os docentes, além de ressaltar que esse diálogo deveria ser frequente:

“O primeiro que identifica problema é o professor, então problema é conversar com o professor, não no sentido de cobrar do professor, conversar para puxar do professor, melhorar a comunicação entre professor e coordenação, ter um tempo para essa comunicação, porque às vezes não se tem esse tempo e a comunicação é imprescindível. Às vezes você tá com um problema aqui, você passa a não comunicar, passa vinte minutos, você esquece daquele problema, aí você vai arrumar, vai ter outro, então tem que ser uma comunicação muito boa e diária. (Elias, 08/07/2019)

Após analisarmos como tem ocorrido o processo de identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano por parte da coordenação da EMMC, perguntamos aos educadores se os referidos gestores têm atuado no enfrentamento do fracasso escolar. Todos eles concordam que os coordenadores auxiliam no combate do fracasso escolar. Para Santos, esse combate é feito através da identificação, da análise e da mediação:

“Sim, primeiro porque identifica, segundo porque analisa e terceiro porque faz a mediação junto com os professores e ainda porque está para gestão as dificuldades de construir coisas mais efetivas, no sentido de combater.” (Santos, 10/07/2019)

Paulo enfatiza que se esse trabalho da coordenação de atuar juntamente com os professores no enfrentamento do fracasso escolar dos alunos não existisse, os índices de retenção seriam maiores que os atuais. Suas concepções vão ao encontro das afirmações de Santos no que diz respeito ao papel exercido pela coordenação de mediação e identificação. Ressalta a importância da coordenação na construção de estratégias coletivas para combater esse problema, contudo, reconhece que este trabalho necessita ser melhorado:

“Sim, e se não estivesse ajudando, seria pior. Porque se você não tem alguém lá fora para localizar, seria pior. Também para conversar e localizar e fazer e o diálogo que tem que ser feito tanto com aluno pai e o professor, senão o professor vai ficar isolado. Vamos pensar que não tem coordenador, como é que essa identificação vai acontecer? O próprio professor vai identificar, mas individualmente, e assim eu volto a insistir que a questão é coletiva também. Quando se identifica coletivamente é cada professor apontando o que acha e a gente constrói junto alguma experiência. Então eu acho que a coordenação ajuda. O que eu acho que a gente precisa fazer é otimizar mais o trabalho do coordenador.”(Paulo, 12/07/2019)

Elias, apesar de acreditar que a coordenação deixa a desejar no que diz respeito ao processo de identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, reconhece que a coordenação atua bastante no enfrentamento do fracasso escolar, principalmente no que está relacionado à mediação com pais de alunos, tendo em vista que os professores não possuem tempo para essa prática no cotidiano escolar:

“Bastante, porque as intervenções com os pais, as conversas, muito das vezes são feitas pela coordenação. A coordenação que faz as convocações, chama os pais, conversa com o pai, conversa com a mãe, liga para saber por que o aluno não está vindo para a escola. Então acompanhamento de coordenação é o principal fator, porque o professor não tem tempo para ficar ligando para pai. Às vezes a gente encontra com pai no horário de aula, então você sai lá, deixa 30 alunos do 6º ano sozinhos numa sala para ir conversar com o pai. Às vezes você não tem tempo pra conversar com pai em outro horário, e quando tem, às vezes eles não vêm, às vezes aparece aí o dia que quer. Então a coordenação às vezes consegue controlar melhor essa intervenção com a família e com os professores”. (Elias, 08/07/2019)

Para Rosa, o apoio da coordenação nos projetos de intervenção feitos pelos professores no intuito de amenizar as dificuldades de aprendizado encontradas pelos alunos é essencial, todavia, salienta que essa atuação por parte destes gestores ainda não é suficiente e necessita ser repensada:

“A coordenação ajuda muito a gente, tudo que a gente quer fazer. Todo projeto que a gente pensa em fazer para melhorar a turma, a coordenação abraça. A gente fala para a coordenação os alunos que tem dificuldade, eles tentam também, mas ainda não é o suficiente, como eu falei. A gente tem que repensar mais, mas eles são bem atuantes [...], a materialidade aqui, tudo que você fala, eu quero isso pra ajudar o aluno, tendo e podendo, eles estão trazendo pra gente.” (Rosa, 09/07/2019)

Assim como Rosa, Daniel também considera que a atuação da coordenação no combate do fracasso escolar dos estudantes na EMMC tem ocorrido através do apoio exercido por eles aos professores, entretanto, salienta que a coordenação deveria promover mais encontros entre o grupo de docentes para facilitar a troca de informações e a comunicação entre os pares e equipe gestora:

“Toda vez que eu solicito alguma coisa, ou quero saber alguma coisa, eu sempre tenho uma resposta da coordenação[...].O que falta mesmo são esses encontros para gente compartilhar mais essas informações assim. O que eu sei a respeito desse aluno, por exemplo, talvez o meu colega não saiba, que trabalha lá também,

não sei se todos sabem disso. Então o que falta mesmo é essa comunicação, mas essa comunicação de sentar e olhar um na cara do outro, senão fica uma coisa muito fria sabe, muito superficial. [...] E eles me ajudam dando algumas ideias como pode ser trabalhado com esse aluno e fazendo algumas avaliações também que eu não consigo fazer, ficam lá na sala com eles, eles fazem uma certa avaliação com esses meninos, sempre que eu preciso eles me ajudam nesse sentido também.”
(Daniel, 08/07/2019)

Daniel também acredita na importância de se existir proximidade entre coordenação e professorado como estratégia de combate do fracasso escolar, proximidade para acolhê-los, para manter diálogos e para promover a união do grupo.

Para finalizar as entrevistas, tínhamos como ideia inicial perguntarmos aos docentes como, na concepção deles, a coordenação poderia atuar de um modo mais eficaz junto aos professores no enfrentamento do fracasso escolar. Contudo, após a primeira entrevista, notamos certo constrangimento por parte do participante ao responder, por considerar como uma forma de crítica aos atuais coordenadores em exercício. Face ao exposto, alteramos a forma de se fazer a pergunta, preferimos, então, perguntar aos mesmos quais conselhos dariam a um coordenador que estivesse iniciando tal função.

Para Santos, uma estratégia que poderia ser colocada em prática, seria a construção de um projeto voltado para alunos do 6º ano. Nele atuariam o um grupo de professores, que se especializariam nessa função e ministrariam aulas para discentes do referido ano prioritariamente. O mencionado participante afirma ter participado de um projeto semelhante a esse na escola onde atuou antes de vir para a EMMC e que teve resultados positivos na instituição de ensino. Santos acrescenta que, na sua concepção, o ocupante da função de coordenação deve promover e ampliar momentos coletivos na escola, momento no qual deve ouvir a comunidade escolar: pais, alunos, docentes, funcionários; possibilitar que esses sujeitos compartilhem ideais, para que, juntos, sejam capazes de construir estratégias. Para finalizar, o educador salienta a importância que o coordenador possui no ambiente escolar, principalmente no combate ao fracasso escolar, contudo, aponta que o ocupante dessa função encontra diversas limitações na execução de suas funções, dentre eles, a fragmentação existente dentro das instituições de ensino. Na perspectiva de Paulo, para que a fragmentação citada por Santos seja combatida no ambiente escolar, é necessário que haja tempo coletivo para realização de discussões entre o grupo de educadores e, para ele, essa é também uma estratégia de enfrentamento do fracasso escolar. O entrevistado enfatiza que, em sua concepção, é preciso que o coordenador seja um “*fomentador e articulador de ações*” (Paulo, 12/07/2019), mas para isso, é necessário que ocorra encontros periódicos com o grupo de

trabalho, para que sejam pensadas soluções em conjunto e para que as ações de prevenção do fracasso escolar sejam mais articuladas, aumentando assim as possibilidades de resultados favoráveis:

“O coordenador deve e pode ser um grande fomentador e articulador de ações e discutir, se ele conseguir organizar o tempo com o coletivo. Outras experiências nossas aqui na escola já mostraram que algum momento, quando o coordenador está muito sem se reunir com o grupo, parece que as ações ficam perdidas. Quando ele tá muito mais próximo do seu grupo reunindo periodicamente, você tem uma costura permanente de ações e de resolução de conflito e de identificação de problemas.” (Paulo, 12/07/2019)

Já para Elias, a melhor maneira de o coordenador atuar no combate do fracasso escolar é realizando monitoramento frequente, tanto dos docentes quanto dos estudantes. No que se refere ao monitoramento docente, acompanhar o trabalho realizado pelos professores, ouvir as principais queixas e dificuldades dos mesmos na execução de seu trabalho, apoiá-lo. Já no que diz respeito ao aluno, para o entrevistado, o coordenador deveria realizar conversas com os discentes que apresentam maiores dificuldades e convocar os responsáveis pelos mesmos para realização de reuniões. Entretanto, Elias reconhece que esse monitoramento diário sugerido por ele é uma ação difícil de colocar em prática, tendo em vista a pouca quantidade existente de coordenadores dentro dos estabelecimentos de ensino e do curto tempo possível para isso:

“É um monitoramento: monitorar professores, pais, alunos. Conversar com pai também, se tiver negligente, chamar. É ficar de cima. Vai bater na questão de tempo de novo, o coordenador às vezes não tem tempo para isso. Dentro do que é possível, é isso, martelar a ferro e fogo para ver se dá certo. Cobrar do aluno, do professor, do pai, cobrar de todo mundo.” (Elias, 08/07/2019)

Daniel apresenta outra perspectiva relacionada ao tempo escolar no embate do fracasso escolar: o tempo dos docentes. Para esse educador, o período de tempo que o docente passa com os estudantes dificulta a identificação e a elaboração de estratégias de combate às dificuldades dos alunos. Com isso, o referido educador ressalta que a coordenação exerce uma função de extrema importância no enfrentamento das reprovações dos alunos ao auxiliar os docentes na identificação das dificuldades e na elaboração de atividades diferenciadas voltadas para esse grupo:

“Porque a coordenação, como ela trabalha diretamente com o professor, principalmente na elaboração de atividades diferenciadas, porque se eu fico bloqueado com a minha falta de tempo, pra pensar num planejamento para um determinado aluno, talvez a coordenação consigo avaliar melhor esse aluno e pensar numa atividade que seja mais específica para esse aluno, coisa que muitas vezes trabalhando com 30 alunos eu não consigo identificar, e eu tenho essa dificuldade, isso eu confesso.” (Daniel, 08/07/2019)

O apoio e auxílio da coordenação no cotidiano escolar é citado também por Rosa, que considera essencial o apoio da coordenação aos professores no combate do fracasso escolar. Segundo ela, para que essa ação seja possível, o coordenador necessita auxiliar os docentes na criação de projetos, *“tem que estar junto, abraçando a causa, abraçando os projetos,”* (Rosa, 09/07/2019). De acordo com a entrevistada, os professores frequentemente se sentem desmotivados, cansados, e, nessas situações, cabe a esse gestor apoiar os docentes, auxiliá-los.

“Às vezes você nem consegue pensar projeto mais. Você não consegue mais ver uma luz, uma perspectiva. Você não consegue. Então se a coordenação não estiver junto, e te apoiar, e te levantar, e te apontar, às vezes até apontar mesmo: vamos tentar fazer isso, vamos tentar fazer aquilo; alguns caminhos, você cai, com certeza.”
(Rosa, 09/07/2019)

Nessa seção, novamente, percebemos ideias semelhantes nas respostas apresentadas para perguntas diferentes. Laconicamente, podemos afirmar que, para os participantes da pesquisa, as melhores alternativas para o coordenador pedagógico realizar o enfrentamento do fracasso escolar, juntamente com os professores, se baseiam em melhorias da gestão do tempo escolar e em criação e auxílio aos projetos de intervenção com alunos.

Na concepção de Paro (2000), a gestão da escola, equipe na qual o coordenador pedagógico faz parte, exerce um papel primordial nos resultados referentes ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, assim como no fracasso escolar. Segundo o autor, cabe à gestão mobilizar a equipe docente *“procurando lidar com as contradições existentes dentro e fora da escola, buscando introduzir práticas democráticas de coordenação do esforço humano coletivo”* (PARO, 2000, p. 162). Todavia, para que isso ocorra, é necessário que sejam promovidos encontros entre o corpo docente.

Os depoimentos apresentados, tanto nessa seção como nas anteriores, revelaram que o fator tempo demonstra ser um problema no ambiente escolar: os professores especialistas reclamam que o tempo destinado para suas aulas é curto; que não há tempo para fazer intervenções mais individualizadas; que falta tempo para se ouvir a comunidade escolar, assim como dialogar com ela; que falta tempo para a equipe gestora monitorar o trabalho dos educadores; dentre outras situações. E todas essas situações colaboram para o fracasso escolar. De acordo com Paro (2000), o coordenador pedagógico é o sujeito que pode fazer uma melhor administração do tempo escolar, atenuando tais dificuldades.

Como foi citado nas repostas apresentadas na entrevista, e também citado por Paro (2000), é necessário que haja encontros coletivos entre os integrantes da comunidade escolar para, de acordo com Silva (2014) possa ocorrer um melhor desenvolvimento do trabalho

escolar, reverberando na melhoria da aprendizagem. Contudo, a autora afirma que essa prática se encontra distante da realidade:

Autores defendem o trabalho coletivo como prática mais indicada para o bom desenvolvimento na escola [...], no entanto a pertinaz realidade de docentes é o refúgio na solidão de suas salas de aula.
A própria arquitetura da escola favorece esse isolamento dos professores, pois está organizada em corredores e salas independentes, assim como a distribuição do tempo, do espaço e das turmas. Além disso, a comunidade escolar pouco discute as próprias dificuldades e, portanto, não pode gerar novo **conhecimento**. (SILVA, 2014, p. 89, grifo nosso)

E esse conhecimento ao qual Silva (2014) se refere, podem estar relacionadas às “mudanças nas propostas pedagógicas das escolas, nas quais pudessem discutir concepções de aprendizagem, currículo e avaliação que, em vez de somente classificar, pudessem evidenciar as reais potencialidades dos alunos etc.” (RIBEIRO, 2005, p. 212) Promover essas mudanças pode ser uma das estratégias utilizadas pelo coordenador pedagógico no enfrentamento escolar, tendo em vista que elas visam a melhoria do ensino e da aprendizagem.

No que se tange às intervenções, que foi citada de diversas formas algumas vezes pelos participantes da pesquisa, Silva (2014) as classificam como: “estratégia pedagógica elaborada para intervir em uma situação determinada como, por exemplo, dificuldades específicas apresentadas pelos estudantes.” (SILVA, 2014, p.58) A autora ainda acrescenta que para as intervenções surtirem os efeitos desejados, que é o de combater as dificuldades de aprendizagem dos alunos assim como do fracasso escolar,

[...] a escola precisa levar em conta a individualidade de cada um de seus estudantes, não tratá-los como se tivessem a mesma trajetória e de maneira uniforme, sendo que são heterogêneos os seus percursos, e garantir a conquista das aprendizagens pelos estudantes e, conseqüentemente, os índices de reprovação, que pode ser amenizada com o uso dos recursos do projeto interventivo. (SILVA, 2014, p. 76)

Em seus depoimentos, os docentes revelaram que realizam intervenções com os alunos como estratégia para se combater as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Apesar disso, salientam que consideram relevante a participação da coordenação nesse processo, para que os resultados obtidos sejam mais eficazes e abrangentes. Portanto, apoiar, mediar, incentivar os projetos de intervenção realizados pelos professores, pode ser mais uma das alternativas utilizadas pelo coordenador pedagógico no embate do fracasso escolar juntamente com o corpo docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado neste trabalho, o fracasso escolar é um tema amplamente discutido há anos. Contudo, os índices de retenção, sobretudo no 6º ano, que é nosso objeto de pesquisa, revelam que essas discussões não podem ser encerradas.

Para realização do nosso trabalho, consultamos amplo aporte teórico, para que pudéssemos ter diferentes visões referentes ao tema. Dentre essas fontes consultadas, destacamos as publicadas por Arroyo e Patto, autores que nos apresentam conceitos fundamentais para se compreender o fracasso escolar. Desses conceitos importantes, destacamos os que se referem aos fatores extraescolares e intraescolares que colaboram para o fracasso escolar. As concepções discorridas pelos estudiosos nos levam a compreender as dimensões dos condicionantes do fracasso escolar, e, compreendendo de forma mais ampla acerca desse assunto, torna mais remota a possibilidade de se atribuir exclusivamente aos estudantes a culpa pelas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos ofertados no ambiente escolar, além de possibilitar a criação de estratégias mais eficazes para se combater o fracasso escolar no 6º ano.

Em nosso trabalho procuramos identificar quantitativamente os índices de retenções através da análise documental, por meio dos diários de classe. Acreditamos que analisar numericamente as proporções de retenção por frequência e aprendizagem, por sexo, por cor e raça, além das distorções idade-série que os alunos apresentam, fornecem elementos que permitem ao coordenador pedagógico comparar, analisar e compreender acerca de como o fracasso escolar tem se apresentado dentro da escola.

Além de utilizar a metodologia de análise de dados, elegemos a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa por acreditarmos que os sujeitos pertencentes ao contexto escolar que estejam envolvidos nesse processo possam contribuir sobremaneira com nossas reflexões, tendo em vista que vivenciam cotidianamente com as realidades pesquisadas neste trabalho. Optamos por entrevistar docentes atuantes em sala de aula, coordenação pedagógica e o diretor da escola, todavia, acreditamos que se houvesse tempo suficiente para isso, seria interessante ouvir estudantes e pais ou responsáveis por esses alunos para obtermos outros pontos de vista a respeito do tema estudado.

Escolhemos a EMMC como lócus de pesquisa por ser tratar de uma escola que apresentou elevação das proporções de reprovação nas turmas de 6º no decorrer dos anos, o que nos leva a acreditar que seja necessário avaliar os condicionantes que tem contribuído para essa elevação.

Do nosso ponto de vista, acreditamos que os dados levantados referentes às retenções ocorridas no 6º ano nas turmas da EMMC, auxiliaram na compreensão dos motivos das reprovações desta instituição de ensino, além de ajudar o coordenador na criação de estratégias para realizar o enfrentamento do fracasso escolar.

Tendo em vista o caráter mediador e articulador da função de coordenador pedagógico, acreditamos que esse sujeito exerce um papel de extrema importância na condução e criações de estratégias que auxiliam no combate desse fenômeno. Mas para isso, é necessário que esse gestor se alie aos professores, pois, sem eles, não conseguirá obter resultados satisfatórios.

Além disso, para que o coordenador pedagógico possa realizar o enfrentamento do fracasso escolar juntamente com o corpo docente, é necessário que esse gestor tenha conhecimento acerca desse tema. Para isso, é necessário explorar a literatura, informar-se sobre as concepções dos estudiosos sobre o assunto, pois assim será possível criar estratégias mais eficazes de combate à reprovação.

Embora saibamos que combater o fracasso escolar não seja uma tarefa fácil de ser concluída, cremos que é necessário constantes reflexões acerca do tema, além de constantes busca por estratégias para que esse objetivo seja alcançado. Além disso, acreditamos na importância do papel do coordenador pedagógico nesse processo, por ser um gestor que exerça atribuições de suma importância para o contexto escolar.

5. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, p. 109-203, 2000.

AZEVEDO, Jéssica Barreto de; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; RODRIGUES, Teresa Cristina. **O Coordenador Pedagógico: Suas Reais Funções No Contexto Escolar.** Perspectivas online: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campos dos Goytacazes, 4(2), 21-30, 2012.

ARROYO, Miguel González. **Fracasso-sucesso:** o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar.1992.

BAETA, Anna Maria Bianchini. Fracasso escolar: mito e realidade. Centro de Referência em Educação Mário Covas, 1992. p. 17-23. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=005. Acesso: 25 set. 2019.

Carvalho, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas:** articulações entre gênero e cor/raça. Cadernos Pagu, 22, 247-290. 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. Revista Idéias, v. 6, p. 24-28, 1996.

Diário Oficial do Município. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1202615>. Acesso: 12 agosto 2019.

FALCÃO FILHO, José Leão M. **Supervisão:** Uma análise crítica das críticas. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, p 42-49. Maio / 94.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional:** caminhando na contramão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São/ Paulo, EPU, 1986.

MENEZES, E. T. D.; SANTOS, T. H. D. Distorção idade-série (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. Travessias, Paraná, 4ª ed., 2009.

OLIVEIRA, J. B. A. E. **A pedagogia do sucesso:** uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. São Paulo: Saraiva; Instituto Ayrton Sena, 2000.

PATTO, Maria Helena de Souza. (1988). **Fracasso escolar como objeto de estudo:** anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, 65, 72-77

PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar:** Histórias de Submissão e Rebeldia. 2a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar, renúncia à educação.** 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2001.

PLACCO, V. M.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico:** aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental em Castanhal/Pará:** continuidade ou descontinuidade? 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

Silva, L. R. B. (2014). O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16776/1/2014_LedaReginaBitencourtdaSilva.pdf. Acesso: 19 nov. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Sobre o Papel da Supervisão Educacional / Coordenação Pedagógica. In: **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS. Celso dos S. **Avaliação:** Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2005

APÊNDICE

Roteiro de entrevistas com os profissionais de educação

1. Como você se tornou professora? Conte-me um pouco de sua história de formação profissional.
2. E nessa trajetória, como você veio atuar nesta escola? (No caso da coordenação, perguntar: Como você se tornou coordenadora?)
3. Os estudantes têm dificuldade em sua matéria? Como você avalia o rendimento deles na sua disciplina?
4. Quem são os alunos do 6º ano que apresentam dificuldades? Você conseguiria caracterizá-los?
5. Essas dificuldades podem se converter em retenção? Por quê?
6. Em sua opinião, quais são as causas da retenção nos 6º anos?
7. Dentre estes fatores, quais são resultantes de questões externos à escola? E quais são relativos a fatores internos à escola?
8. O que você faz em suas aulas para diminuir as dificuldades dos alunos?
9. Como se dá, em nossa instituição, a participação da coordenação no processo de identificação das dificuldades e do enfrentamento do fracasso escolar?
10. Em sua opinião, a coordenação tem ajudado no enfrentamento do fracasso escolar? Como? Por quê?
11. Como a coordenação poderia atuar de modo mais eficaz junto às professoras no enfrentamento do fracasso escolar nos 6º anos?
12. Há algo que você gostaria de acrescentar?
13. Muito obrigado!