

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

CARMEM MARIA SOARES BUENO

**Relatório Crítico-Reflexivo referente ao Projeto de Intervenção
CONTRIBUIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: uma
Proposta de Ação Interventiva na Rede Estadual do RS.**

**Jaguarão
2015**

CARMEM MARIA SOARES BUENO

**Relatório Crítico-Reflexivo referente ao Projeto de Intervenção
CONTRIBUIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: uma
Proposta de Ação Interventiva na Rede Estadual do RS.**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Aires Vieira

Linha de Pesquisa 2: Política e Gestão da Educação

Jaguarão

2015

Carmem Maria Soares Bueno

Projeto de Intervenção

**CONTRIBUIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: uma
Proposta de Ação Interventiva na Rede Estadual do RS.**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação

Área de concentração: Educação

Relatório Crítico-Reflexivo defendido e aprovado em: ____/____/____.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Dr. Maurício Vieira
Orientador
UNIPAMPA

Prof. Dra. Elena Maria Billig Mello
UNIPAMPA

Prof. Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos
FURG

AGRADECIMENTO

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis
(Fernando Pessoa, http://www.mensagenscomamor.com/frases_de_fernando_pessoa.htm).

Meu agradecimento sincero e especial ao meu orientador **Prof. Dr. Maurício Aires Vieira**, pela colaboração, paciência e disponibilidade com que me acompanhou neste trabalho. Citando, ainda, a pessoa dele, agradeço também a todos os demais professores do Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA, Campus Jaguarão.

Em especial, agradeço ainda, às **Prof^{as} Dr^{as} Elena Maria Billig Mello e Rita de Cássia Grecco dos Santos** pela disponibilidade de participar da banca e oferecer contribuições importantes para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Às **colegas de curso**, em especial às da Linha de Pesquisa 2, pela escuta, cooperação, contribuição e estímulo na realização do trabalho.

À **minha família** pelo apoio, compreensão e solidariedade que me dispensaram neste período.

Aos colegas Secretários da E.E.E. Médio Dr. Carlos Antônio Kluwe, **Sidnei Martinez, Mara Regina Cougo, Moacir Granato e Rui Bielemann** pelo auxílio, apoio e cooperação na busca de dados.

Aos **colegas professores** da E.E.E. Médio Dr. Carlos Antônio Kluwe, pelo incentivo e solidariedade que me dispensaram neste período.

A **Deus**, por permitir que eu realize a minha utopia.

RESUMO

Este projeto de intervenção se propôs a pesquisar/analisar as causas do fracasso escolar no Ensino Médio, segundo a visão dos alunos e dos professores, com o propósito de sugerir ações e estratégias que possam instrumentalizar os membros da equipe gestora para minimizar os índices de retenção e de evasão escolar entre os discentes do 1º ano de uma escola da rede pública estadual. A partir dos dados coletados através dos instrumentos de pesquisa e dos indicadores destacados, foram programadas as ações a serem desenvolvidas em conjunto com os membros da equipe gestora, visando diminuir os índices de evasão e retenção. As ações previstas no Plano de Ação, integrante deste Projeto de Intervenção, foram desenvolvidas durante o ano de 2014.

Palavras-Chave: Retenção, evasão, fracasso escolar

Resumen

Este proyecto de intervención destinada a la investigación / analizar las causas del fracaso escolar en la escuela secundaria , a través de los ojos de los estudiantes y maestros , a fin de proponer acciones y estrategias para equipar a los miembros del equipo de gestión para minimizar las tasas de retención y el absentismo escolar entre los estudiantes de 1er año de una escuela de las escuelas públicas . De los datos recogidos a través de los instrumentos de investigación e indicadores destacados, se planificaron para ser desarrollado en colaboración con los miembros del equipo de gestión a fin de reducir los niveles de deserción y retención de las acciones. Las actuaciones previstas en el Plan de Acción , que forma parte de este proyecto de intervención , se han desarrollado durante el año 2014

Palavras-Chave: Retención, deserción, fracasso escolar

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxas de Rendimento do EM no RS.....	23
Gráfico 2 – Idades dos Alunos Retidos.....	51
Gráfico 3 – Rede onde concluiu o Ensino Fundamental.....	51
Gráfico 4 – Reprovação no Ensino Fundamental.....	52
Gráfico 5 – Desistência de Estudar Anterior ao ano de 2013.....	52
Gráfico 6 – Realização Cursos Paralelos ao EM.....	54
Gráfico 7 – Por que Escolheu o Carlos Kluwe.....	55
Gráfico 8 – Componentes Curriculares com Maior Dificuldade.....	56
Gráfico 9 – Principais Dificuldades nos Componentes Curriculares.....	57
Gráfico 10 – Principais Dificuldades na Escola.....	57
Gráfico 11 – Sugestões para a Direção da Escola.....	58
Gráfico 12 – Causa da Reprovação.....	59
Gráfico 13 – Tempo de Serviço dos Professores.....	61
Gráfico 14 – Tempo de Atuação na Escola.....	62
Gráfico 15 – Tempo de Atuação em Outra Escola.....	62
Gráfico 16 – Estratégias em Sala de Aula.....	63
Gráfico 17 – Métodos e Técnicas de Ensino.....	64
Gráfico 18 – Causas do Baixo Rendimento.....	65
Gráfico 19 – Dificuldades para um bom Desempenho.....	68
Gráfico 20 – Causa da Reprovação e Evasão.....	69
Gráfico 21 – Sugestões para Melhorar o Rendimento.....	70
Gráfico 22 – Principais Dificuldades na Escola.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do 1º Ano do Ensino Médio desde 2010.....	22
Tabela 2 – Síntese Comparativa sobre o Rendimento Escolar no EM.....	23
Tabela 3 – Dados Históricos do Desempenho no 1º Ano do EM.....	32
Tabela 4 – Organização Curricular do Ensino Médio Politécnico.....	36
Tabela 5 – Classificação dos Alunos <i>Evadidos</i> da Escola.....	46
Tabela 6 – Comparativo sobre os Resultados do ENEM.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das Atribuições da Equipe Gestora.....	49
Quadro 2 – Resumo das Questões Quantitativas do Instrumento (Alunos).....	53
Quadro 3 – Resumo das Questões Abertas do Instrumento (Alunos).....	59
Quadro 4 – Resumo das Questões Quantitativas do Instrumento (Professores).....	66
Quadro 5 – Resumo das Questões Abertas do Instrumento (Professores)....	71
Quadro 6 – Resumo das Estratégias de Ensino.....	120
Quadro 7 – Propostas de Ações de Intervenção com os Alunos.....	134
Quadro 8 – Resumo das Ações Interventivas com Alunos.....	154
Quadro 9 – Propostas de Ações de Intervenção com os Professores.....	155
Quadro 10 – Resumo de Todas as Atividades da Intervenção.....	179
Quadro 11 – Comparativo dos Resultados do Componente de Matemática..	188

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Foto da fachada da E.E.E.M. Dr. Carlos Antônio Kluwe.....	21
Imagem 2 – Representação das Concepções Adotadas na Pesquisa.....	27
Imagem 3 – <i>A Árvore dos Sonhos</i> da Educação.....	165
Imagem 4 – A Lenda dos 3 Cegos.....	166
Imagem 5 – Ciclo entre Planejamento, Implementação, Monitoramento e Avaliação.....	185
Imagem 6 – Matriz analítica de monitoramento e avaliação.....	187

LISTA DE SIGLAS

- 13ª CRE**– 13ª Coordenadoria de Educação do Estado do RS
- CEED** – Conselho Estadual de Educação do RS
- CF/88** – Constituição Federal de 1988
- CD** – Compact Disc
- CPM** – Círculo de Pais e Mestres
- CTG** – Centro de Tradições Gaúchas
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF** – Ensino Fundamental
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EM** – Ensino Médio
- EEEM** – Escola Estadual de Ensino Médio
- EMP** – Ensino Médio Politécnico
- ENCCEJA** – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA** – Estados Unidos da América
- FAT/FUNBA** – Fundação Átila Taborda – Faculdades Unidas de Bagé
- GO/GV** – Grupo de Observação e Grupo de Verbalização
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFSUL** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério de Educação
- OCDE** – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- ONG** – Organização Não-Governamental
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Escola

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PPDA – Plano Pedagógico Didático de Apoio
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCERGS – Companhia de Processamento de Dados do Estado do RS
RS – Estado do Rio Grande do Sul
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/RS – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SOE – Serviço de Orientação Escolar
SSE – Setor de Supervisão Escolar
UNIBANCO – União de Bancos Brasileiros
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
URCAMP – Universidade da Região Campanha

SUMÁRIO

Considerações Iniciais.....	14
A Trajetória Profissional da Pesquisadora.....	17

PARTE I – ESCOPO

1. O Contexto Escolar.....	21
2. Definição dos Indivíduos Pesquisados.....	26
3. Justificativa para o projeto de intervenção.....	30
4. Objetivos do Projeto de Intervenção.....	41
5. O caminho Metodológico.....	42
6. Conhecendo os Alunos Retidos	50
7. Conhecendo os Professores do 1º Ano do EM	61
8. Quadro Teórico	
8.1. A Expressão Fracasso Escolar.....	72
8.2. Termos Relacionados ao Fracasso Escolar.....	84
8.3. O Papel da Gestão Escolar.....	96
8.4. Planejamento, Planos e Objetivos para Evitar o Fracasso Escolar....	107
8.5. Métodos de Aprendizagem para a Formação da Cidadania dos Estudantes.....	117
8.6. A Avaliação e suas Relações/Implicações no Fracasso Escolar.....	123

PARTE II – RELATÓRIO DO PLANO DE AÇÃO..... 132

BLOCO 1 – FOCO: VISÃO DOS ALUNOS

1. Indicadores dos Alunos sobre seu desempenho.....	133
1.1. Ações de Intervenção com os Alunos.....	137
1.1.1. Rodas de Conversa.....	140
1.1.2. Sessões de Cinema:	145
1.1.3. (Re) Aprendendo o Valor da Sondagem Diagnóstica:.....	149
1.1.4. (Re) Criando o Estudo:	151

BLOCO 2 – FOCO: VISÃO DOS PROFESSORES

2. Indicadores dos Professores sobre o desempenho e as dificuldades encontradas:	154
2.1. Propostas de Intervenção a serem realizadas com os Professores:....	156
2.1.1. Sessão de Estudos sobre Planejamento e Objetivos de Ensino: Como, por que e para que planejar?.....	158
2.1.2. Sessão de Estudos sobre Técnicas e Estratégias de Ensino: (Re)	

Criando Boas Aulas	162
2.1.3. Sessão de Estudos sobre Avaliação Diagnóstica e Formativa: Desatando o “Nó” da Avaliação.....	174

PARTE III – PLANO DE CONTROLE E AVALIAÇÃO

1. Expectativas e Resultados Esperados	181
2. Instrumentos de Monitoramento.....	184
3. Indicadores de Controle e Avaliação.....	186
4. ALGUMAS REFLEXÕES, que certamente não são finais.....	190
9. Referências.....	196
10. Anexos.....	207
11. Apêndices.....	220

Considerações Iniciais

Boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida (LÜCK, 2009, p. 93).

Este relatório crítico-reflexivo refere-se ao projeto de intervenção que foi subdividido em três partes: a parte do **Escopo**¹, baseada nos dados da pesquisa de diagnóstico, que foi realizada com os alunos² e professores da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Carlos Antônio Kluwe³ – Bagé/RS, tendo como suporte inicial o levantamento dos dados da secretaria da escola sobre os resultados anuais do desempenho escolar e sua posterior análise para conhecer os possíveis fatores que causam a retenção e a evasão dos alunos do 1º ano do Ensino Médio – EM, considerando-se a visão desses alunos e dos professores. O **Plano de Ação** foi elaborado para sugerir ações que pudessem auxiliar e instrumentalizar a equipe gestora na organização, execução e na aplicação de algumas estratégias que possibilitassem melhoria no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, através de atividades a serem desenvolvidas e aplicadas com os discentes e docentes, visando tentar amenizar os índices de retenção, resultantes no fenômeno do fracasso escolar. O **Plano de Controle e Avaliação** foi organizado como o principal meio para acompanhar e analisar os resultados obtidos a partir das ações de intervenção que foram desenvolvidas.

Os índices de retenção e de evasão na E.E.E.M. Carlos Kluwe, onde foi desenvolvida a pesquisa de diagnóstico, eram elevados com dados históricos superiores a 30% no 1º ano do EM, e podem ser constatados a partir das estatísticas de resultados finais comparados desde o ano de 2009, pelos índices do programa de processamentos de dados em informática da

¹ Escopo é a expressão que adotamos para esboçar o conjunto de ações que realizamos, conforme explica Moura e Barbosa (2006, p. 46), dizendo que ele **é alma do projeto, porque expressa sua essência e identidade**.

² Adotamos esse termo com o significado de sujeito cognoscente: aquele que conhece ou tem a capacidade para conhecer; quem realiza o ato do conhecimento, conforme os estudos de Piaget. Segundo o Dicionário Houaiss, edição 2011, a palavra aluno é derivada do latim Alumnus: *criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo*, derivado do verbo alere = *fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer*, portanto, com sinônimo de estudante. Também Cipriano Luckesi, em seu website, traz essa explicação. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.html>. Acesso em 20 fev. 2015. Consideramos incluído nele todos os sujeitos pesquisados, ou seja, os dois gêneros: masculino e feminino.

³ A autorização para uso do nome da escola consta no Apêndice A.

Companhia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul – PROCERGS⁴, que é utilizado pela escola.

Existe, por parte da mantenedora e dos órgãos governamentais, mas não pela comunidade escolar, pelo menos não aparentemente, uma preocupação grande com os índices obtidos nos resultados deste ano/série escolar, pois mais da metade dos alunos do 1º ano do EM reprovam ou desistem a cada período letivo; porém, na prática, ainda não foi efetivada nenhuma medida concreta para tentar reverter o quadro constatado.

A escola precisa atuar com os recursos disponíveis para reverter esse quadro, porém, a mantenedora não demonstra, na prática, nenhuma preocupação em garantir, pelo menos, os recursos humanos necessários. Anualmente, há falta de professores regentes, além dos demais funcionários de apoio e suporte para garantir o acompanhamento e um bom desempenho da maioria dos alunos, como Orientação Escolar, Monitores e Grupos de Estudos.

A segunda parte corresponde ao **Plano de Ação**, em que foram propostas estratégias e ações a serem realizadas pela Equipe Diretiva da Escola. Foram acolhidas algumas sugestões dos próprios alunos e dos docentes, com a finalidade de tentar reduzir os índices de evasão e retenção, visando atingir o objetivo geral do projeto de intervenção, com a avaliação final dos resultados a serem expressos num relatório das atividades e a comparação dos índices anteriores com os resultados obtidos no ano letivo de 2014, através de atividades de acompanhamento e monitoramento, independente dos resultados apresentados pela Progressão Parcial.

A Progressão Parcial fez parte da proposta de Reestruturação do Ensino Médio – EM, implantada pelo governo anterior do Estado do RS desde 2012, em que os alunos reprovados devem ser avaliados novamente no início do ano letivo seguinte, para tentar obter aprovação nos componentes curriculares em que estavam reprovados por rendimento insuficiente, mas que frequentaram as aulas até o final do ano letivo. A proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico – EMP e educação profissional integrada ao ensino médio, foi apresentada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul –

⁴ Programa de Processamento de Dados Informatizados utilizado pela Secretaria de Educação nas escolas do Estado do RS. Disponível em: <http://www.procergs.rs.gov.br/>. Acesso em: 12 Abr. 2013.

SEDUC/RS, através de um documento base⁵, após uma série de debates e conferências com a comunidade escolar do estado, levando em consideração os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, cujo modelo foi referendado através dos Regimentos Escolares das unidades de ensino da rede pública estadual.

Na escola em foco, o Projeto Político Pedagógico – PPP, foi revisto através de reuniões e debates com a comunidade escolar, a fim de se reformular o Regimento Escolar durante o ano de 2012. Em virtude de alguns aspectos do texto não estarem de acordo com o Regimento de Referência, imposto pela mantenedora, o documento foi devolvido para ser modificado por três vezes, visando ficar praticamente uma cópia desse modelo, embora não esteja em consonância com os anseios da comunidade escolar.

No **Plano de Ação** foram realizadas ações educativas com os discentes, buscando obter uma maior participação deste segmento no processo pedagógico por meio de atividades que despertassem o gosto dos alunos pela escola e pelo estudo. Também, foram oferecidas reuniões de estudos e formação para os professores, sobre os aspectos destacados pela pesquisa diagnóstica e mais relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem, como forma de instrumentalizá-los para um melhor desempenho da atividade docente e de despertar o interesse dos jovens, bem como as formas de acompanhamento dos resultados, que estão descritos na terceira parte deste relatório crítico-reflexivo.

Na terceira e última parte deste trabalho, no **Plano de Controle e Avaliação** estão definidos alguns instrumentos de acompanhamento e de monitoramento das ações de intervenção realizadas, a fim de avaliar as melhorias no desempenho e alguns avanços obtidos pelos alunos.

⁵ O texto completo está disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em 12 Ago. 2102.

A Trajetória Profissional da Pesquisadora

Uma utopia! Isto mesmo, bem como relatou Galeano (2011), sobre uma conferência em que participou, onde foi indagado para que serve a utopia:

A utopia está lá no horizonte... Eu sei muito bem que nunca a alcançarei, que se eu caminhar dez passos, ela ficará dez passos mais longe. Quanto mais eu buscar, menos a encontrarei porque ela vai se afastando à medida que eu me aproximo... Para que serve então a utopia? Serve para isso: Para caminhar (BIRRI, Fernando. Citado por GALEANO, 2011. Tradução nossa.⁶).

Ao pensar no relato de minha trajetória profissional, lembrei-me desse pensamento atribuído a Eduardo Galeano, pois ainda estão muito presentes em minha lembrança os dois primeiros livros desse autor que tive a oportunidade de ler: *As Veias Abertas da América Latina* e *a Descoberta da América Latina* (que ainda não houve).

Concluí o Curso de Magistério, em Dom Pedrito, no ano de 1984 e no ano seguinte comecei a trabalhar como professora contratada pelo município. Atuava numa escola do campo, localizada quase na divisa com o município de Bagé; viajava de ônibus por cerca de quarenta minutos e depois seguia em estrada de chão, a pé, por dois quilômetros para chegar à escola. A classe era multisseriada, em que atendia alunos da 1ª até a 4ª série, e hoje corresponderia do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental – EF.

No ano seguinte, 1985, após ser transferida para uma escola da zona urbana, prestei vestibular e ingressei no curso de Estudos Sociais na Fundação Átila Taborda – Faculdades Unidas de Bagé – FAT/FUNBA, depois transformada em Universidade da Região Campanha – URCAMP, onde concluí esse curso no ano de 1988, e, nesse período já atuava no Setor de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Dom Pedrito, na seção de Recursos Humanos, onde era responsável pelos registros funcionais dos colegas do quadro do magistério.

A escolha do curso de Estudos Sociais se deu pelo fato de ser o único oferecido nas áreas das Ciências Humanas, pois não havia História nem Geografia com habilitação plena. Após dois anos e meio de Estudos Sociais,

⁶ GALEANO, Eduardo. *El Derecho Al Delirio* publicado em 03 Jul. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m-pgHIB8QdQ>. Acesso em 28 fev. 2014.

complementava-se com Ciências Sociais para obter a formação plena. Escolhi, então, essa formação, por ter uma vivência dentro dos Centros de Tradições de Gaúchas – os CTGs, onde costumava estudar para concorrer nas escolhas de prendas, tendo sido eleita a 2ª Prenda Adulta da 18ª Região Tradicionalista. Em virtude desse fato, sempre gostei e me interessei pelo estudo das temáticas de História e Geografia.

Durante o curso na faculdade de Estudos Sociais, tive uma professora que ministrava aulas diferentes e cujas provas não apresentavam questões secas, do tipo: o que é isso? Cite aquilo ou responda essa; mas que possuíam um contexto referente ao conteúdo por trás das questões, o que nos fazia lembrar dos aspectos vistos anteriormente em aula. Por causa dessa forma diferenciada de trabalho didático, comecei a procurar outros meios e recursos para aprimorar meu trabalho em sala de aula.

Em 1989, após uma permuta com uma professora da rede municipal de Bagé, transferei meu local de residência, passando a atuar numa escola de Ensino Fundamental com duas turmas de 4ª série, que hoje seria o 5º ano do Ensino Fundamental, na área de Estudos Sociais, pois já estava habilitada para essa atividade.

Como não houve alunos suficientes nesse ano, para ingressar no curso de Ciências Sociais, decidi entrar no curso de Direito, que concluí em 1995, por entender que me possibilitava outras opções profissionais e oferecia a possibilidade de integração com a minha área de formação, pois já possuía uma aspiração no sentido de lutar pela construção de uma sociedade melhor para todos.

Em 1990, fiz concurso para o quadro do magistério público estadual, tendo sido nomeada professora das séries iniciais, porém, no ano seguinte, já estava atuando na área de Geografia, pois faltava professor desse componente curricular na escola. Em função dessa necessidade, também passei a atuar nos dois componentes curriculares, tanto em História como em Geografia.

Nesse mesmo ano ainda, prestei concurso, fui nomeada para a rede municipal e iniciei atuando nos dois componentes curriculares, pois a única forma de fechar a carga horária numa única escola era assumindo as aulas dos dois componentes juntos. Em virtude desse fato, passei a tentar aproveitar

melhor o tempo e atuar de forma integrada ou interdisciplinar, realizando estratégias e trabalhos em conjunto com os alunos.

Voltando ao escritor Eduardo Galeano, o qual foi um dos primeiros autores que me inspiraram e nortearam minhas posições e decisões profissionais e políticas, no sentido de buscar a melhoria e o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico que desenvolvi e também na luta por melhores condições de vida para todos.

Em 1994, concorri e fui eleita Presidente do Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de Bagé, permanecendo na diretoria até 2001, primeiro como Presidente e depois como Vice desse sindicato, sempre buscando a defesa dos direitos dos colegas professores e funcionários, e atuando para garantir melhorias para a vida profissional desta categoria.

Em 1998, fui chamada para ministrar aulas numa escola particular, o Colégio Albert Einstein, com a proposta de fazer um trabalho interdisciplinar, focado nas competências exigidas pela prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, onde permaneci até 2009.

Em função desse desafio, em 2001 ingressei num curso de Pós-Graduação, em Aspectos Legais e Metodológicos da Educação, agora já pela URCAMP, como forma de me aperfeiçoar e também associar os dois cursos universitários que havia concluído. Meu trabalho de avaliação final nesse curso foi sobre o papel desempenhado pela avaliação escolar na transformação ou não dos educandos.

Ainda no ano de 1998, assumi a Vice-Direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Edison Heraclito Cerezer, onde atuei até o ano de 1999, desempenhando as funções de Vice-Diretora e de Supervisora Escolar, pois não havia recursos humanos para essa função na escola. Realizei atividades pedagógicas de apoio aos professores e ofereci formações e sessões de estudos sobre os aspectos mais necessários, visando acompanhar e melhorar o desempenho dos alunos. Nesse período foi construído o PPP da escola, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Continuei atuando na rede estadual e municipal nos dois componentes curriculares, e em 2007 fui chamada para ser Regente de Classe na Unidade de Bagé da Fundação Bradesco, a Escola de Educação Básica Emílio Garrastazu Médici, onde comecei a ministrar aulas de Filosofia e Sociologia no

EM, também com uma proposta interdisciplinar voltada para o ENEM, onde permaneci até 2010.

Em 2011, assumi uma convocação para exercer mais 20 horas de trabalho na rede estadual de ensino, devendo atuar na escola Carlos Kluwe, para ministrar aulas de Geografia e Filosofia, com foco no ENEM, o que resultou no convite para ser Vice-Diretora, no ano de 2012, e depois Coordenadora Pedagógica em 2013, mesmo ano em que fiz a seleção e ingressei neste curso de Mestrado Profissional em Educação. Nessa instituição de ensino foi desenvolvido o projeto de intervenção da pesquisadora, tendo permanecido como Coordenadora Pedagógica até agosto de 2013, época em que retornei para a regência de classe.

Ao assumir o cargo de Vice-Diretora da escola, passei a me preocupar com os índices e resultados obtidos pelos alunos em geral e como seria possível garantir um ensino público de qualidade para a maioria dos alunos. Esse fato, também, foi resultado da minha preocupação com o papel de transformação social que a educação deve cumprir.

Essa era minha maior utopia: ter a possibilidade de realizar um curso de Mestrado e foi melhor ainda, quando descobri este curso de Mestrado Profissional, exatamente na linha de pesquisa que mais me interessava profissionalmente, a qual já dediquei bastante tempo de estudo de minha vida. A partir deste projeto de intervenção, já estou criando novas utopias.

PARTE I – ESCOPO

1. O Contexto Escolar

A escola é conhecida na cidade como o “Colégio Estadual”, sendo uma escola tradicional no município. Foi fundada em 7 de outubro de 1954⁷. Está localizada à Avenida General Osório, nº 1439, na cidade de Bagé/RS, subordinada à 13ª Coordenadoria de Educação do Estado do RS – 13ª CRE. A E.E.E.M. Dr. Carlos Antônio Kluwe possui vinte e duas salas de aula, biblioteca, sala dos professores, duas salas de multimeios equipadas com computador e multimídia, um laboratório de informática com vinte máquinas e acesso à Internet, uma quadra aberta e um ginásio coberto para a prática de esportes, além de um laboratório de ciências físicas e biológicas com instrumentos básicos de experimentação, uma sala para uso da área de linguagens dotada de dicionários e livros específicos e dois pátios, um interno e outro externo, que estão disponíveis para serem utilizados pelos alunos e professores.

Imagem 1 – Foto da fachada da E.E.E.M. Dr. Carlos Antônio Kluwe



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

⁷ A Escola foi reorganizada e assim denominada pelo Decreto nº 26.810 de 22/03/1978 e pela Resolução do CEED nº 253/2000 com a Portaria nº 0081, de 07/03/2001, onde foi definida como Escola de Ensino Médio por iniciativa da Mantenedora, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do RS (Arquivo da escola).

O educandário tem a equipe diretiva composta pelo Diretor, dois Vice-Diretores, uma Supervisora Pedagógica, duas Orientadoras Educacionais e três servidores na secretaria, para atender ao total de 80 professores e 1.300 alunos, distribuídos em 42 turmas nos três turnos da escola.

A instituição fica localizada no centro da cidade de Bagé, sendo a maior escola de EM da região, atendendo cerca da metade dos alunos ingressantes a cada ano letivo nas turmas do 1º ano, sendo que os demais alunos se dividem entre as turmas do 2º e 3º ano, e que tiveram seus resultados finais dos últimos três anos assim distribuídos:

Tabela 1 - Resultados do 1º Ano do Ensino Médio desde 2010

Anos	Total de Alunos da Escola	Total de Alunos do 1º Ano	Alunos Aprovados (%)	Alunos Reprovados (%)	Alunos Evadidos (%) (Abandono)
2010	1492	905	59,5	24	16,5
2011	1474	776	56,4	29,7	13,9
2012	1401	725	58,3	32,5	9,2
2013	1352	546	45,9	38,5	15,6
2014	1274	553	30	31*	39**

Fonte: Dados da Secretaria da Escola arquivados pelo PROCERGS.

* Inclui os alunos que vão realizar o PPDA.

** Inclui todos os estudantes que saíram da escola no ano 2014, sendo os transferidos, os cancelados e os casos de abandonos.

Segundo os dados disponíveis no site do Ministério da Educação – MEC, o Censo Escolar⁸ de 2011 apresentou um resultado diferente dos anteriores, pois a taxa de reprovação no ensino médio no Brasil atingiu 13,1%, que foi o maior índice desde 1999. Os dados indicaram que a taxa de evasão em geral, vem caindo nos últimos anos, porém a reprovação aumentou no país, o que significa que o sistema está retendo os alunos por mais tempo na escola, e isso, na prática, não muda muito a situação dos alunos que são excluídos do processo de aprendizagem.

Em 2013⁹, os índices melhoraram e foram reduzidos em âmbito nacional, conforme se observa na Tabela 2, porém em relação à Região Sul, ao Estado do Rio Grande do Sul – RS e ao município de Bagé, os percentuais

⁸ É um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 20 maio 2013.

⁹ Os dados do ano de 2014 ainda não estavam disponíveis para consulta até o encerramento deste trabalho. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 08 jan. 2015.

são bem piores que a média. Essa síntese comparativa foi realizada e pode ser comprovada pelo resumo abaixo:

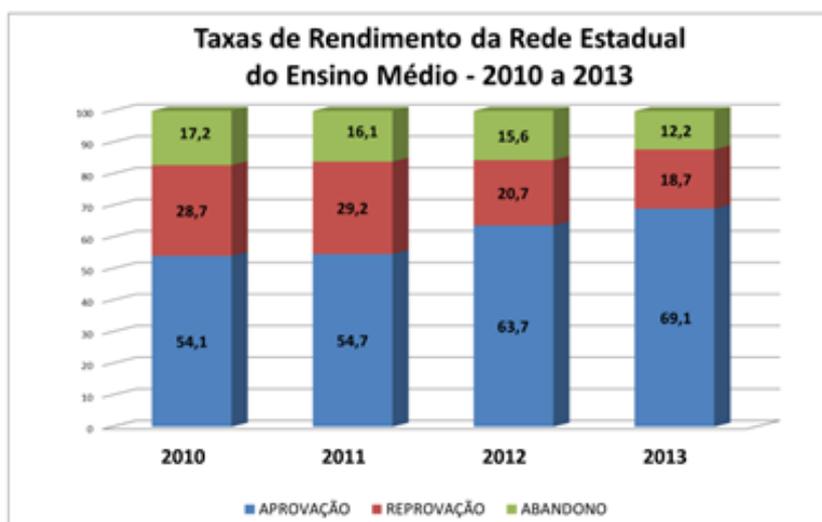
Tabela 2 – Síntese Comparativa sobre o Rendimento Escolar no EM

	Taxas de Aprovação (%)		Taxas de Reprovação (%)		Abandono (Evasão) (%)	
	Total	Rede Estadual	Total	Rede Estadual	Total	Rede Estadual
Brasil	80,1	78	11,8	12,7	8,1	9,3
Região Sul	78,7	76,3	13,8	15,1	7,5	8,6
Estado do RS	75,7	73,5	15,4	16,4	8,9	10,1
Bagé	69,5	64,9	20,4	23	10,1	12,1

Fonte: Censo Escolar, INEP, 2013.

Pelos dados da SEDUC/RS, em comparação com estes resultados, já se consegue visualizar que os dados da rede pública estadual melhoraram nos dois últimos anos, provavelmente como resultado da implantação da reestruturação do EM. Essa evolução pode ser acompanhada através do gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Taxas de Rendimento do EM no RS



Fonte: Seduc/RS Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico/2013/ApresentacaoDiagnostico2013_20141222.pdf. Acesso em 12 fev. 2015.

No ano de 2013, em relação a 2010, foi possível constatar uma redução dos índices na rede estadual, sendo de dez pontos percentuais na reprovação e de cinco pontos nos percentuais relativos ao abandono do EM ao nível do

estado do RS, sendo que o percentual de aprovação obteve uma elevação de quinze pontos, embora sobre esse aspecto, em Bagé, haja uma discrepância em relação aos resultados do Estado e do Brasil.

Foram observados inicialmente, os registros de acompanhamentos realizados pelo Serviço de Orientação Escolar – SOE¹⁰ e os dados arquivados pela Secretaria da Escola, setores em que ficam anotados os fatos relacionados à vida escolar dos alunos e eventuais problemas ocorridos, além de alguns aspectos sobre o desempenho e dos chamamentos feitos aos pais para conversas sobre as dificuldades percebidas pela escola.

Nesse contexto, aparecem os mais diversos motivos para as transferências e/ou cancelamentos de matrícula, porém não existem registros, nem análises, sobre as causas da reprovação de um grande número de alunos que permaneceu acreditando no trabalho da escola, e está repetindo por mais de uma vez o 1º ano de EM.

No levantamento feito pela pesquisadora no ano de 2013, para definir quais os alunos seriam o foco desta pesquisa, foi constatado através das anotações nos registros existentes na Secretaria da Escola, que quatorze alunos estavam repetindo pela terceira vez o 1º ano do EM, que três alunos já estavam pela quarta vez no mesmo ano e que onze alunos reprovaram uma vez e posteriormente desistiram de frequentar as aulas.

Nas fichas arquivadas pelo SOE, conforme Anexo I, constam os dados de identificação e algumas características da família do aluno, tais como endereço, local de trabalho e telefones para contato com os pais e/ou responsáveis, além dos registros de detalhes referentes à vida escolar dos alunos, formando um complemento de seus registros na escola. Esse acompanhamento parcial é feito pelas orientadoras educacionais da escola e realizado informalmente pelos membros da equipe diretiva como forma de apoio e conhecimento das necessidades e problemas envolvendo os alunos, sempre que se constata a necessidade desse serviço.

A pesquisadora se propôs a organizar e sistematizar as sugestões indicadas pelos sujeitos pesquisados, além de elaborar outras ações

¹⁰ As funções deste setor estão descritas na sequência do texto deste projeto de intervenção, na seção que trata sobre o papel da gestão escolar. Na escola em foco o setor do SOE é responsável pelo preenchimento de fichas de acompanhamento, escolha de lideranças das turmas e atendimento aos alunos principalmente sobre os aspectos relacionados ao cumprimento das normas escolares e de indisciplina.

necessárias para dar conta de pelo menos, minimizar os principais problemas constatados nas respostas dos instrumentos que foram aplicados, buscando também, e de certa forma, despertar o sentimento de pertencimento nos agentes envolvidos no processo de aprendizagem, para obter um maior comprometimento de todos em relação aos resultados obtidos por esta escola. A partir dos dados coletados foram elaboradas e propostas as ações para agir sobre as principais causas indicadas pelos alunos e professores, como forma de focalizar a atuação da equipe diretiva nesse desafio, com a finalidade de realizar estratégias que contribuam para a redução dos índices de retenção e de evasão na escola.

2. Definição dos Indivíduos Pesquisados

Foram considerados, inicialmente, nesta pesquisa como sendo **retidos**, os alunos que não avançaram nos estudos, permanecendo no mesmo ano por pelo menos uma vez, pelo motivo da reprovação ou desistência dos estudos, e como **evadidos**, todos os que saíram da escola, por diversos motivos como o cancelamento ou trancamento de matrícula, além da transferência para outro educandário. Nessa concepção adotada pela pesquisadora, os retidos permanecem na escola e os evadidos, são os que, de fato, saíram do sistema escolar.

Conforme a visão de Gentili (2005), a concepção semântica do termo reprovação está associada à ideia de rejeição, de condenação, de incapacidade de obter êxito, em uma abordagem complexa e muito maléfica, que nega o direito universal da educação e o ideal de sucesso para um grande número de alunos, levando muitos deles ao que poderia ser chamado de insucesso ou fracasso escolar, o que angustia a todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Para Carvalho (2011) o fracasso resulta da conjunção de diversos fatores:

Não seria também plausível evocar outros fatores potencialmente tão condicionantes? Não seria razoável supor que o "fracasso" seja também condicionado por características daquele que ensina: de seus procedimentos e recursos, de suas faltas ou dos limites de sua formação? Não poderia ainda o desempenho insatisfatório resultar de uma inadequação entre o que lhe é ensinado e suas expectativas, seu universo cultural ou campos de interesse? Não poderíamos ainda pensar em toda a sorte de relações entre esses três elementos? Os vínculos afetivos entre quem ensina e os que são ensinados; entre quem ensina e aquilo que ensina; entre esses elementos e a instituição em que ocorre o ensino? As perguntas poderiam se multiplicar *ad infinitum* (CARVALHO, 2011, p. 1).

Segundo Portilho (2012), os termos evasão, abandono, reprovação e repetência muitas vezes se confundem, mas para a autora, abandono e evasão se referem a momentos escolares diferentes. Quando o aluno não conseguiu finalizar o ano letivo por excesso de faltas, costumamos dizer que abandonou o

curso. No entanto, se no ano seguinte este mesmo aluno não se matricular para cursar novamente a série/ano¹¹ que abandonou, ele passa a fazer parte das estatísticas de evasão escolar.

Para essa autora, o conceito de abandono é semelhante ao de reprovação por faltas - um aluno que abandonou a escola, por definição, não está frequentando as aulas ao final do ano letivo. Os conceitos, no entanto, podem caracterizar situações distintas. É incomum, mas em alguns casos, o aluno pode frequentar as aulas até o final do ano letivo e mesmo assim ser reprovado por faltas excessivas que aconteceram no início do ano.

Já a retenção, seja por reprovação em aproveitamento insuficiente ou repetência por desistência é uma situação escolar que impede o aluno de cursar a próxima série do segmento. Seja pelo excesso de faltas, seja por notas ou desempenho insatisfatórios, ele não pode passar do 5º para o 6º ano, por exemplo. Na repetência o aluno cursa, no ano seguinte, a série/ano em que foi reprovado por notas, faltas em excesso ou por abandono a qualquer parte do ano letivo, sem retorno às atividades escolares daquele ano.

Ao final do ano letivo o aluno poderá apresentar três condições diferentes, dependendo do seu desempenho ou rendimento: aprovado, reprovado ou ter abandonado o curso. A somatória das taxas de aprovação, reprovação e abandono sempre deverá ser igual a 100%.

Quando o aluno reprova por faltas, mesmo que não tenha sido reprovado por seu rendimento, e não se matricula para continuar na escola no ano letivo seguinte, estamos diante de um caso de evasão escolar. Assim como nas taxas de rendimento, a somatória das taxas de transição – promoção (aprovação), repetência (reprovação) e evasão (abandono) - também deve ser igual a 100% do número de alunos.

Imagem 2 – Representação das Concepções Adotadas na Pesquisa

¹¹ Em alguns casos, as escolas ainda estão em fase de adaptação e de transição de série para ano, em virtude do aumento do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.



Fonte: Revista Nova Escola, Editora Abril. Disponível em: <http://revistaescola.com.br/politicas-publicas/entenda-taxas-transicao-escolar-rendimento-alunos-689317.shtml>. Acesso em 23 Jun. 2012.

Este infográfico representa de forma bem clara os conceitos que foram trabalhados e serviu para elucidar as dúvidas que existiam com relação às concepções desses termos, e que, levaram a uma interpretação empírica inicial equivocada, onde se considerou que vários casos de abandono de estudos num ano letivo, mas com retorno no ano seguinte, podem ter sido contabilizados duas vezes pelo sistema informatizado da escola, considerados reprovados por desistência e evadidos por abandono durante o período letivo, mas que retornaram no ano seguinte.

Segundo Torres (2000), *é considerado repetente o aluno que volta à mesma série no ano seguinte, por qualquer razão (...), independente se foi por desempenho insuficiente ou por faltas ou por desistência de comparecer à escola, (...) e quem processa e analisa essa informação adicional contabiliza com frequência, como ausentes (evasão escolar), alunos que na realidade são repetentes* (TORRES, 2000, p. 11).

A autora destaca que há uma espécie de duplicidade de critérios utilizados no Brasil, com o uso de duas metodologias diferentes para estimar o fluxo de alunos e que por causa dessa situação, os dados referentes à repetência ou número de alunos retidos pelo sistema estaria sendo subestimado, enquanto as taxas de evasão seriam superestimadas.

Em virtude dos conceitos empíricos equivocados, os dados iniciais desta escola, na forma em que apareciam nas estatísticas da PROCERGS, e

serviram de base para uma análise inicial, conforme a Tabela I, foram considerados bastante alarmantes, quando na verdade existia um número de alunos que, provavelmente, teria sido contabilizada por duas vezes, sendo uma como desistentes (abandonos/evadidos) e outra como repetentes (retidos na verdade), mas estes retornaram à sala de aula no ano seguinte.

O que se almejou principalmente nesta pesquisa, que parece não ter sido muito considerado até agora, foi constatar os possíveis fatores que causam os impactos negativos, que levam os alunos do 1º ano do EM a não obter um bom desempenho escolar, considerando-se a visão deles, que, pela idade cronológica já deveriam ter autonomia para estudar, buscando-se as principais dificuldades encontradas na opinião desses discentes e um contraponto com a opinião dos professores.

Já havia sido constatado de maneira empírica e informal, pela pesquisadora no trabalho em sala de aula e pelo acompanhamento das turmas ano após ano, que muitos dos alunos que se tornam reprovados ou evadidos, têm idades distorcidas em relação ao ano em que se encontravam, não tendo nenhum acompanhamento das famílias, e sendo necessário, muitas vezes, fazer chamamentos formais por escrito para que os responsáveis comparecessem à escola.

Esta pesquisa pretendeu apontar as possíveis causas da retenção e/ou evasão dos alunos do 1º ano do EM, traduzida como fracasso escolar, considerando a visão e a percepção dos discentes e docentes, além de caracterizar os principais fatores que provocam impactos negativos sobre o desempenho deles e que podem ser reduzidos ou minimizados por ações constantes dos integrantes do grupo que compõe o quadro diretivo da escola, numa ação de planejamento estratégico, organizado pela própria equipe gestora, após o detalhamento da pesquisa ora proposta.

Foi definido, então, como problema central sobre essa proposta: Quais são os principais fatores que causam o fracasso escolar, na visão dos alunos e dos professores do 1º ano do EM, e que poderão ser foco de ações da equipe gestora na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Carlos Antônio Kluwe–Bagé/RS?

3. Justificativa para a realização da intervenção

Justifica-se a realização do presente trabalho, também, pelo fato de a escola oferecer somente o EM, recebendo uma heterogeneidade de alunos originários das redes pública (estadual e municipal) e privada do município, como já foi diagnosticado preliminarmente pelas fichas da Secretaria da Escola, que apresentam características individuais de aprendizagem e realidades socioeconômicas totalmente distintas, tornando-se um grupo de educandos com diferentes níveis de desenvolvimento intelectual.

Esse fator demanda um maior espaço de tempo e de estratégias para serem conhecidos pelos professores, e por si próprios em um novo cenário da educação básica: o EM que, algumas vezes, traduz um novo comportamento, novas atitudes e novas posturas para os docentes e discentes, pois são todos novos nessa escola.

O EM representa, também, um novo cenário da educação básica aos próprios discentes, pois apresenta uma realidade bastante diferente do Ensino Fundamental – EF e das escolas com menor número de alunos, o que, em alguns casos, exige uma grande adaptação de sua parte, tendo que realizar um esforço maior para atender às exigências do novo contexto escolar.

A heterogeneidade de alunos originária das mais diversas realidades do município, inclusive de escolas do campo, que a escola recebe anualmente, sendo a maioria deles novos no 1º ano do EM desta escola, dificulta num primeiro momento, o reconhecimento de suas características individuais por parte dos professores. Esse fato se acentua em virtude de que alguns dos docentes têm uma carga horária pequena como História e Geografia, que possuem duas horas semanais de aula, além de Filosofia, Língua Estrangeira e Sociologia, que possuem apenas uma hora semanal, conforme a Base Curricular¹² aprovada em 2012, e que pode ser vista no Anexo II.

No 1º ano do EM foram incluídas por orientação da mantenedora, no ano de 2012, três horas semanais para o componente curricular do Seminário Integrado, que passaram a ser cumpridas, sendo uma de forma presencial no

¹² A Base Curricular da escola foi alterada em 2012, a partir de implantação da proposta de Reestruturação do Ensino Médio Politécnico – EMP, para redistribuir a carga horária dos componentes curriculares existentes e ampliar a parte diversificada, incluindo-se nela o componente curricular do Seminário Integrado, que antes não existia.

horário regular e as duas restantes, inicialmente à distância, por não haver disponibilidade de salas para atender aos alunos, e depois em turno inverso. O componente curricular de Educação Física já era ofertado em turno inverso, mas foi necessário diminuir uma hora aula do componente de Língua Portuguesa para fechar o total de vinte e cinco horas no mesmo turno, pois este componente foi desmembrado de Literatura, que funcionava como um componente integrado.

No 2º ano do EM, ficaram trinta e duas horas, pois a orientação era de que deveriam ser disponibilizadas seis horas de aula para o Seminário Integrado, o que resultou na necessidade de diminuir uma hora de outros dois componentes curriculares, sendo uma de Matemática e outra de Geografia. A base com vinte e sete horas para o 3º ano, também com redução de horas em alguns componentes não chegou a ser plicada, pois foi modificada no início de 2014, conforme Anexo III.

Os professores de apenas uma hora aula por semana precisam atender no mínimo sete turmas, para fechar o total de horas de trabalho a serem cumpridas na carga horária de 20 ou 40 horas semanais, podendo atender até vinte e nove turmas, o que equivale dizer que atendem entre 240 e até 900 alunos, e que se comprova pela observação do Anexo IV. Portanto, eles demoram um tempo considerável para reconhecer as individualidades desses jovens, o que é sabido de forma empírica pela convivência e organização dos recursos humanos existentes na escola. Em tese, esses dois fatores conjugados comprometem bastante a qualidade do trabalho pedagógico que precisa ser desenvolvido.

Dessa forma, como Coordenadora Pedagógica da Escola, cargo que a pesquisadora ocupou no ano de 2013, além da função de Vice-Diretora que exercia em 2012, pela observação e análise dos resultados finais do desempenho dos alunos da escola a cada ano, foi possível acompanhar o processo de retenção e de evasão dos alunos desde 2010, quando era regente de classe, vinha mantendo diálogos informais com pais, alunos e colegas professores. Esses diálogos a deixavam bastante incomodada, pois não considerava os resultados satisfatórios e costumava tentar se colocar no lugar das famílias e dos alunos que eram excluídos, o que lhe causava certa frustração profissional em virtude dessa situação.

Nesses períodos em que fizemos parte da equipe gestora da escola, buscamos apresentar os dados coletados para discutir com o grupo de professores, explorando possíveis soluções. Além disso, foram realizadas diversas reuniões de estudos e de formação¹³ tratando sobre aspectos relacionados ao trabalho pedagógico como a aprendizagem significativa, o desenvolvimento de habilidades e competências, a construção do PPP da escola e a avaliação da aprendizagem dos alunos.

A pesquisadora conta com 29 anos de atuação no magistério e ao chegar à escola no ano de 2010, já era ciente dos índices de reprovação, que são históricos. Em sala de aula, atuando como regente de classe na área de Ciências Humanas (Geografia e Filosofia, e mais tarde com História), embora ainda não sendo literalmente uma pesquisadora, começou a prestar atenção e se inquietar com os resultados obtidos pelos alunos, pois já tinha uma visão de que é preciso acompanhar constantemente o rendimento dos alunos, retomando conteúdos e fazendo a recuperação durante todo o período, como forma de evitar que cheguem ao final do ano letivo com um desempenho insatisfatório.

Os dados recorrentes podem ser comprovados pela tabela a seguir:

Tabela 3 – Dados Históricos do Desempenho no 1º Ano do EM

Anos	Total de Alunos	Alunos no 1º Ano	Aprovados	Reprovados	Evadidos
2005	1462	955	299 (31%)	391 (40%)*	265 (28%)
2006	1376	890	340 (38%)	335 (38%)**	215 (24%)
2007	1138	578	272 (47%)	226 (39%***)	80 (14%)
2008	1052	554	246 (44%)	243 (43%****)	65 (12%)
2009	1000	610	256 (42%)	281 (46%*****)	73 (12%)

Fonte: Dados registrados do PROCERGS, nos Arquivos da Escola, onde foi constatado nessas estatísticas um número significativo de alunos reprovados em apenas um ou dois componentes curriculares em cada ano: *47 alunos; ** 60 alunos; *** 36 alunos; **** 37 alunos; *****28 alunos;

Durante o período em que estive em sala de aula e depois na Vice-Direção, a pesquisadora pode, ainda, verificar vários casos de alunos que reprovaram em dois ou mais componentes curriculares num ano letivo e, no

¹³ Durante o ano de 2012 foram realizadas nove reuniões pedagógicas, sendo três delas específicas sobre o PPP, com outras três reuniões de estudos sobre Aprendizagem Significativa, Inteligências Múltiplas, Tipos de Aprendizagem e Avaliação, sendo que as demais foram realizadas por áreas do conhecimento. Em 2013, até o mês de agosto, realizamos seis reuniões pedagógicas, com foco no EMP.

ano seguinte, aprovaram nestes, mas reprovaram em outros componentes diferentes, os quais já haviam sido aprovados no ano anterior. Fato esse que passou a lhe causar uma grande estranheza, principalmente pela incoerência que demonstra: casos de alunos repetirem duas vezes o ano letivo por resultados divergentes em componentes curriculares cursadas na mesma escola¹⁴.

Em função dessa realidade foi proposta a alteração do critério de aprovação da escola para oferecer a possibilidade de progressão parcial, onde os estudantes pudessem ser aprovados e cursar a série/ano seguinte com até dois componentes curriculares pendentes, a serem desenvolvidos e reavaliados em turno inverso e com outro professor disponível na área de conhecimentos, como forma de garantir a qualidade do processo, porém com a reestruturação do EM essa possibilidade foi negada pela mantenedora.

Esta pesquisa se torna necessária e indispensável, numa hipótese inicial, para identificar se as principais causas estão relacionadas ao trabalho e às metodologias utilizadas pelos professores, aos instrumentos avaliativos aplicados, aos conteúdos que são desenvolvidos, às condições econômicas dos alunos, ao sistema educacional como um todo, ou a outros fatores ainda não analisados ou detectados.

É preciso entender de que forma a equipe gestora pode ter um papel mais ativo, para programar ações que auxiliem os professores e os alunos a obter um melhor desempenho escolar, tendo como resultado a redução dos índices de retenção e evasão escolar. Com a caracterização das principais causas que provocam o fracasso dos alunos do 1º ano do EM, será possível instrumentalizar e sugerir ações ou mudanças à equipe diretiva, que poderão resultar na melhoria do desempenho dos alunos como um todo nos anos subsequentes.

A análise das taxas de retenção e evasão/abandono, verificadas no EM revela desafios dessa etapa de ensino, com aspectos bastante discutidos pela imprensa atualmente, que sofre com a necessidade da definição de um currículo adequado, problemas de infraestrutura, falta de recursos humanos

¹⁴ Esse fato continua ocorrendo na escola, embora esteja previsto na LDB o aproveitamento de estudos já realizados com êxito, no seu Art. 24, I, Letra d. Vide o Anexo V.

capacitados e o acúmulo de defasagens cognitivas anteriores, o que já se sabe pela prática cotidiana e que caracterizam o chamado fracasso escolar.

A nova proposta da SEDUC/RS para o EM tem como metodologia básica a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. Buscou-se, com ela, compreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência e implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade.

O documento básico da SEDUC/RS (2011) traz, também, os seguintes princípios orientadores para o EMP:

- **RELAÇÃO PARTE-TOTALIDADE:** O desafio de compreender fatos e realidades amplas e complexas, a partir da escolha de conteúdos curriculares, demanda uma relação constante entre a parte e a totalidade. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem.

- **RECONHECIMENTO DE SABERES:** A concepção pedagógica que orienta a construção curricular, afirma a centralidade das práticas sociais como origem e foco do processo de conhecimento da realidade, o diálogo como mediação de saberes e de contradições e entende que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos. Em decorrência, assume a complementaridade entre todas as formas de conhecimento, reconhecendo que o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico.

- **TEORIA-PRÁTICA:** A relação entre teoria e prática é, genericamente, uma imposição da vida em sociedade. Não há intervenção humana na realidade com vistas a transformá-la sem uma prévia organização planejada com método e intencionalidade. Isso pressupõe uma íntima aproximação do pensamento e da ação, para resultar em transformação. A relação teoria-prática torna-se um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer.

- **INTERDISCIPLINARIDADE:** Para introduzir esta temática é necessário partir do conceito de área de conhecimento (disciplina): uma divisão didática do conhecimento que se caracteriza por ter objeto, linguagem e metodologia específicos. A fragmentação do conhecimento acompanha o preceito que o todo, dividido em partes, tem como objetivo facilitar a aprendizagem. Esse pressuposto tem-se mostrado inadequado, porque, além de descaracterizar o todo, desconstitui a possibilidade de construção de vínculo do conhecimento com a realidade de vida. O tratamento disciplinar do conhecimento, quando única estratégia de organização do conhecimento, tem se mostrado insuficiente para a solução de problemas reais e concretos.

- **AValiação EMANCIPATÓRIA:** A avaliação emancipatória como eixo desta proposta curricular reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais. A escola é o espaço privilegiado para a

aprendizagem dessas práticas, uma vez que tem o compromisso com o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas para a participação social e cidadã de seus alunos. Nessa perspectiva, a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para superação das dificuldades, mas, especialmente, porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola.

- **PESQUISA:** Uma das características mais marcantes das novas gerações é a curiosidade inquietante por conhecer e transformar o mundo. Nada mais natural, não fossem as relações desiguais que, desde muito cedo, desvelam os caminhos para a inserção social e no mundo do trabalho. Os indivíduos, para transformarem-se em sujeitos autônomos, capazes de buscar uma inserção cidadã na sociedade, precisam compreender-se no mundo e construir sua atuação visando à transformação da realidade próxima e a mais coletiva, considerando a sua necessidade e dos demais. A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores. Como metodologia, a pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos (SEDUC/RS 2011, p.17)¹⁵.

Apesar de essa proposta prever a construção democrática em todos os setores educacionais, onde diz que *reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais*, o que se realizou foi uma implantação de forma impositiva, onde os representantes do governo não ouviram e não consideraram quais eram as necessidades reais da comunidade escolar que permitiriam a realização efetiva dessa mudança, a fim de suprir, principalmente, os recursos humanos necessários para garantir a qualidade mínima do processo educativo, além da imposição de um Regimento Padrão.

Apesar das seis etapas de conferências locais, regionais e da fase estadual realizada durante o segundo semestre de 2011, as discussões reais não foram registradas, nem consideradas as argumentações no sentido de que havia pouco prazo para ser implantado o EMP no ano de 2012, e de que seria necessário um tempo maior de adequação e para conhecimento da proposta, além da necessidade de espaço físico para oferecer o turno inverso, ou

¹⁵ A íntegra da proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014, SEDUC/RS, está disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em 12 Ago. 2012.

contraturno, como foi denominado o período extra que deveria ser oferecido aos educandos.

No que se refere à organização curricular, o novo EMP impôs um currículo com 3000 horas, para ser distribuído nos três anos do curso, sendo que a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. Essa distribuição curricular foi assim resumida no documento básico da SEDUC/RS:

Tabela 4: Organização Curricular do Ensino Médio Politécnico

	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Formação Geral	750h	500h	250h	1.500h
Parte Diversificada	250h	500h	750h	1.500h
TOTAL	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h

Fonte: Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio, SEDUC, 2012, p. 21.

Essa reestruturação direcionada à politecnia teve como objetivo básico a redução dos índices de reprovação, o que já pode ser considerado como positivo, segundo os resultados finais do EMP referentes aos anos letivos de 2012 e 2013, conforme se verifica no Gráfico 1 deste relatório, e ainda representou uma tentativa de aproximar esse nível de estudo dos interesses dos alunos, reduzindo com isso, também, os índices de evasão desse nível educacional, nas escolas da rede pública estadual no RS.

Conforme Saviani (2003), a politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Ela está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios e embasamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica, no sentido de garantir a formação integral dos sujeitos aprendentes.

Essas medidas e alterações propostas poderão representar um meio de modificar em parte a realidade vigente, atuando na redução dos índices de retenção e evasão, pois, a concepção do EMP, apresentou um indicador de avanço com a possibilidade da progressão parcial, que passou a ser aplicada por todas as escolas estaduais que oferecem o EMP e a educação profissional,

por exigência de adequação ao Regimento Padrão¹⁶, que anteriormente, mesmo já estando prevista na LDB, essa possibilidade não era oferecida e ocorriam casos de alunos serem reprovados em apenas um componente curricular e precisar repetir todo o letivo novamente. O Regimento Padrão foi aprovado através do Parecer 156/2012¹⁷, como uma tentativa de amenizar os efeitos do problema denominado fracasso escolar.

Ao que se assistiu, porém, nesses três anos de implantação do EMP na rede estadual do RS, em 2012, 2013 e 2014, foi a imposição de um regimento outorgado, efetivando-se praticamente uma cópia do Regimento Padrão, que não permitiu uma adaptação para representar nem atender aos interesses reais da comunidade escolar do EM. A forma como foi aplicada a proposta de reestruturação não ofereceu condições concretas para que esse projeto fosse efetivado e permitisse realmente a aplicação de uma avaliação diagnóstica e formativa dos alunos, substituindo-se a avaliação meramente classificatória dos discentes, sob a nova denominação de avaliação emancipatória no processo da politecnicidade, com um parecer descritivo¹⁸ dos educandos, porém sem critérios muito claros sobre o aproveitamento nos estudos.

Uma possibilidade que facilitaria a compreensão dessa proposta e sua implantação nas escolas públicas da rede estadual de ensino, com o entendimento necessário para sua aplicação, poderia ter sido efetivada caso os representantes do governo estadual tivessem agido no sentido de orientar as equipes diretivas das unidades escolares, para que promovessem sessões de estudos e de formação com seus professores baseados nos estudos da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, utilizando textos e artigos como o de Estrada (2009), por exemplo, sobre os fundamentos dessa teoria. Essa forma de estudo e de atualização seria necessária, importante, e diríamos até indispensável, para possibilitar a percepção da necessidade atual da realização do trabalho escolar de forma interdisciplinar. Ou ainda, com os escritos de Gaudêncio Frigotto poderiam ter garantido a compreensão sobre a qual a concepção do Trabalho como Princípio Educativo era desejada. Infelizmente não foi isso que

¹⁶ Foi o Regimento outorgado pela SEDUC com a finalidade de implantar o EMP na rede estadual e de servir de base para os demais Regimentos Escolares, que deveriam ser similares a ele. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf. Acesso em Jan. 2012.

¹⁷ Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/1300/parecer-n%C2%BA-0156-2012>. Acesso em 16 abr. 2012.

¹⁸ Foi definido que deveriam ser utilizados três tipos de siglas para representar o parecer de cada aluno: CSA = Construção Satisfatória da Aprendizagem; CPA = Construção Parcial da Aprendizagem; CRA = Construção Restrita da Aprendizagem.

ocorreu e alguns dos principais autores relacionados à politecnicidade como Saviani e Kuenzer¹⁹ não foram indicados inicialmente como leituras necessárias e até obrigatórias, cujos resultados podem ter comprometido a qualidade de todo o processo de reestruturação, e da real concretização dos objetivos dessa implantação do EMP.

As condições de trabalho nas escolas continuam ruins, os professores atendem duas ou três escolas para fechar sua carga horária, não há tempo para planejamento, pois as horas-atividade²⁰ ainda não foram cumpridas na rede estadual, o que dificulta muito a realização de reuniões com os professores, além da avaliação emancipatória dos alunos, que pode, ainda, estar comprometida, também, por falta de critérios claros para sua aplicação.

Além disto, o Conselho Estadual de Educação do RS – CEED, já se manifestou a respeito da proposta, sobre o aspecto da recuperação dos alunos com baixo desempenho e das aulas em turno inverso, com orientações que não foram seguidas pela 13ª CRE, conforme os itens a seguir:

12.5. O atendimento aos alunos em progressão parcial deve ser planejado e executado preferencialmente em turno inverso, a fim de que o professor possa desenvolver um trabalho que resulte no alcance de seus objetivos. Este Conselho recomenda, assim, que seja feito em turno distinto ao das aulas regulares.
(...)

12. 9. O atendimento de turmas em turno inverso nas escolas da rede estadual é de total responsabilidade da Mantenedora. Cabe às direções das escolas, em parceria com a Secretaria da Educação, viabilizar espaços de atendimento aos alunos nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul (CEED/RS – Parecer nº 652/2013²¹).

Não houve a disponibilização de um número maior de professores e nem de carga horária extra aos que já faziam parte da rede estadual nesta escola para atender aos alunos em turno inverso, além da falta de espaço físico que não estava disponível no prédio.

O turno inverso nas escolas da rede estadual de Bagé ocorreu apenas para realizar as orientações sobre o trabalho do Seminário Integrado, que

¹⁹ Sobre esse assunto ver as obras dos autores: SAVIANI, Demerval. Sobre a Concepção de Politecnicidade. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989; KUENZER, Acácia Z. Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal. São Paulo, Cortez, 1997 e KUENZER, Acácia Z. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p2-11, maio/agosto, 2002.

²⁰ A Lei nº 11.738/2008, que criou o Piso Nacional do Magistério, definiu em seu Art. 2º, § 4º, que no máximo 2/3 da carga horária de cada professor deve ser destinada às atividades de interação com os alunos, portanto, o restante deve ser utilizado para planejamento, reuniões, estudos e avaliação dos educandos, sendo conhecidas como horas-atividade.

²¹ Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1378124527pare_0652.pdf. Acesso em 27 nov. 2013.

funcionou como um componente curricular individual, inicialmente com atividades à distância, porém sem uma real integração das áreas do conhecimento, sendo que as atividades de recuperação para vencer as dificuldades do ano anterior deveriam ser realizadas pelos professores de cada turma, durante as aulas do ano letivo em curso, sem nenhum tempo extra, e não foi definida nenhuma forma de avaliação específica para esse trabalho. Essa foi a realidade existente, de que se teve conhecimento até o final de 2014, em todas as nove escolas públicas de EM existentes na rede estadual em Bagé.

Segundo o documento base da SEDUC/RS (2012), a proposta de reestruturação do EM no RS visava, ainda, contemplar os aspectos legais e políticos, na perspectiva de aproximação da prática educativa com o mundo do trabalho e com as práticas sociais, passando por um currículo que no EMP buscasse articular:

- uma formação geral sólida, que advém de uma integração com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da Educação Básica,
- uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos (Documento Base do EMP, SEDUC/RS, 2012, p. 22²²).

A SEDUC/RS definiu também o acompanhamento da implantação da proposta de reestruturação curricular do EM e estabeleceu as seguintes metas e indicadores:

- 1 - Universalização do acesso ao Ensino Médio Politécnico, com qualidade social, até 2014;
- 2 - **Aumento gradativo da taxa de aprovação e permanência nas escolas de Ensino Médio** na medida da implantação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014;
- 3 - Resignificação do Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio - Curso Normal, através da reestruturação curricular, de 2012 a 2014;
- 4 - Aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, de Regimento Referência para o Ensino Médio, decorrente da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio - até dezembro de 2011;
- 5 - Implantação gradativa da reestruturação curricular nas escolas de Ensino Médio da rede estadual, iniciando em 2012 com o 1º ano;

²² Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso 12 Ago. 2012.

6 - Formação continuada para os professores do Ensino Médio com vistas à implantação e implementação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014;

7 - Articulação de ações entre o Departamento Pedagógico e Superintendência da Educação Profissional, com vista à implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio nas escolas de Ensino Médio, de 2012 a 2014;

8 - Desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica nas Escolas de Ensino Médio, envolvendo Professores e Alunos, de 2012 a 2014 (Documento Base do EMP, SEDUC/RS, 2012, p. 29, Grifo nosso).

Na prática, a concretização da proposta de reestruturação do EM pode ter sido comprometida pela falta de conhecimento sobre seus princípios e objetivos, pois não houve a leitura e o estudo dos documentos necessários pelos membros da comunidade escolar, e, provavelmente, sua aplicação não ocorreu da forma como foi prevista, pensada e planejada pelos seus idealizadores.

O acompanhamento desse processo foi realizado na escola em foco, e também nas outras duas escolas em que a pesquisadora atuou durante os anos de 2012 a 2014, onde foi possível constatar que as realidades vivenciadas eram muito semelhantes, ocorrendo, principalmente, a dificuldade de reunir os professores de cada área para elaborar o planejamento interdisciplinar, o que pode ter comprometido a eficácia das modificações previstas.

Pela pesquisa efetuada nos dados constantes nas fichas individuais arquivadas pela secretaria da escola, constatou-se que, geralmente, um aluno que repete o ano tem grandes chances de se tornar multirrepetente, ficando dois, três e até quatro anos no 1º ano do EM ou evadir. Ainda, por mais que, depois de reprovar ou desistir uma vez, ele volte para o sistema no ano seguinte, isso não significa uma garantia de que o sucesso será obtido nos resultados posteriores.

Esse fato foi constatado nos dados da secretaria da escola, pela existência de quatro alunos que estavam cursando pela quarta vez o 1º ano do EM e, ainda, quatorze alunos que deixaram de frequentar as aulas, após terem sido reprovados em anos anteriores. O que ocorre na verdade, é que o insucesso que deveria ser temporário acaba se tornando um insucesso permanente na vida desses alunos, resultando no fracasso escolar ou abandono definitivo do ambiente escolar.

4. Objetivos do Projeto de Intervenção

Ficou definido como objetivo geral **conhecer as possíveis causas da retenção e evasão no 1º ano do EM da E.E.E.M. Carlos Kluwe – Bagé/RS, considerando a visão dos alunos e dos docentes, que poderão ser foco de ações da equipe gestora.**

Como objetivos específicos deste projeto de intervenção destacaram-se os seguintes: identificar quais os componentes curriculares em que há maior incidência de retenção dos alunos; descrever o tipo de metodologia de ensino e os tipos de instrumentos avaliativos adotados pelos professores do 1º ano; identificar quais as principais dificuldades de aprendizagem apontadas pelos alunos; verificar qual o percentual de alunos com dificuldades de desempenho e que trabalham ou realizam cursos paralelos à formação do EM; comparar as causas e dificuldades apontadas pelos estudantes e pelos professores; analisar os índices de frequência escolar e os registros do SOE sobre a quantidade de chamamentos realizados aos pais relacionados ao rendimento e à frequência dos alunos; acolher as sugestões dos alunos e professores e propor novas ações e estratégias para buscar a melhoria da qualidade e do desempenho obtidos na escola.

5. O caminho Metodológico

Definimos esta pesquisa como quali-quantitativa de cunho interventivo, pois esteve baseada em dados documentais, arquivos e registros existentes na escola em foco, que foram utilizados para coletar os dados iniciais e definir o problema da pesquisa. Posteriormente, realizamos a coleta de dados dos instrumentos aplicados, que serviram de recursos para uma análise do conteúdo recolhido e a proposição de ações interventivas, pois esses métodos associados servem para maximizar o alcance e minimizar a limitação de cada uma delas.

Os dados e informações que foram utilizados nesta pesquisa foram retirados de fontes documentais existentes na própria escola, através de anotações realizadas conforme o Apêndice B, com a ciência e autorização da Direção da Escola, que consta no Apêndice C, entre as seguintes fontes a seguir:

- Banco de Dados Informatizados da Secretaria da Escola pelo PROCERGS;
- Documentos e registros arquivados no Setor de Orientação Escolar;
- Fichas, controle de frequência e listas de alunos matriculados nas turmas do 1º ano do EM;
- Registros e documentos arquivados pela Secretaria da Escola e pelo Setor de Supervisão Escolar – SSE;

A metodologia utilizou as diferentes fontes de dados, permitindo associar aspectos qualitativos e quantitativos, visando fazer a coleta e análise de dados numéricos e estatísticos num primeiro momento. Após, realizamos a observação e análise de aspectos concretos, através dos instrumentos de pesquisa aplicados, na busca da compreensão, de forma mais profunda, das causas e motivos geradores do fenômeno do fracasso escolar no contexto desta escola.

Esta pesquisa serviu de base para uma análise de conteúdo fundamentada numa pesquisa do tipo interventiva, onde as informações foram coletadas em campo, através da pesquisa documental e das respostas dos instrumentos aplicados, buscando aplicar ações que têm como finalidade

contribuir para a solução de problemas práticos, o que a diferencia dos dados recolhidos e estudados nos demais tipos de pesquisas básicas, como às do tipo bibliográfica, documental ou eletrônica, sem emprego ou benefícios concretos.

Segundo a concepção de Damiani (2013), as pesquisas interventivas:

(...) são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI, 2013, p. 58).

Com a tabulação dos dados, transcrita a partir da seção Conhecendo os Alunos Retidos deste trabalho, foi possível descrever as principais características do perfil dos educandos investigados, para poder, então, tentar explicar quais são os fatores que determinam ou contribuem de forma mais significativa para o desempenho escolar desses alunos, e que vêm ocasionando um resultado insatisfatório na escola.

De posse dos instrumentos aplicados durante o ano de 2013, foi iniciada a tabulação de dados a partir das respostas produzidas pelos alunos e professores pesquisados, a fim de reunir os possíveis elementos sobre as principais causas do baixo desempenho e das principais dificuldades no EM, além da análise de documentos emanados da SEDUC/RS e da própria escola, foco desta intervenção.

A metodologia citada foi adotada com objetivo de analisar as possíveis relações existentes dentro dos conceitos de evasão e retenção, comparadas com a descrição do perfil dos alunos nessas condições, através da interpretação do conteúdo dos instrumentos respondidos pelos investigados. Com isso, buscamos entender quais são os principais focos de estrangulamento no processo desenvolvido pela escola e que geram os dados de altos índices de alunos que ficam retidos anualmente pela instituição.

Na fase inicial da pesquisa foi realizada a coleta de dados a partir das estatísticas de resultados finais obtidos na escola e arquivados na Secretaria, num levantamento quantitativo, para definir quais os componentes curriculares que mais reprovaram os alunos durante os anos de 2012 e 2013, e também a quantidade de alunos a serem investigados. Posteriormente, a partir das fichas de registros individuais dos discentes, foi realizada a listagem e a divisão em

grupos para determinar quais os alunos que seriam os potenciais alvos da pesquisa diagnóstica, sendo separados por grupos os reprovados, os que cancelaram a matrícula, os que abandonaram as aulas, e os que trocaram de escola ou de cidade.

Como instrumentos de pesquisa, foram aplicados questionários, devidamente validados, assim definidos segundo Gil (2011):

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc (GIL, 2011, p. 121).

O instrumento do questionário se diferencia da entrevista, porque, ainda conforme Gil (2011), a entrevista pode ser definida (...) *como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação (...) é, portanto, uma forma de interação social* (GIL, 2011, p.109).

O autor entende que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato; de diminuir a participação e interferência do pesquisador, e que por esses motivos foi escolhido como instrumento principal para esta pesquisa.

Ainda como vantagens do questionário, Barros e Lehfeld (2007), apresentam os seguintes argumentos, entre outros tantos:

Possibilita ao pesquisador abranger maior número de pessoas e de informações em curto espaço de tempo; facilita a tabulação e o tratamento dos dados obtidos, principalmente se for elaborado com maior número de perguntas fechadas e de múltipla escolha; o pesquisado tem tempo suficiente para refletir sobre as questões e respondê-las adequadamente (BARROS e LEHFELD, 2007, p. 107).

O questionário também se diferencia de um formulário, pois este pode ser qualquer impresso com campos próprios para anotação de dados, e de acordo, ainda, com Appolinário²³ (2009, p. 100), *o formulário é um instrumento de pesquisa, similar a um questionário, porém a ser preenchido pelo próprio pesquisador (e não pelo sujeito de pesquisa)*. O autor referenciado reconhece que o formulário constitui, na contemporaneidade, a técnica mais adequada

²³ Citação também publicada no site de Luiz Carlos dos Santos: www.lcsantos.pro.br. Acesso em 19 fev. de 2014.

nas pesquisas de opinião e de mercado, portanto não se adequa ao propósito deste trabalho.

A partir desses conceitos, foram elaborados três instrumentos de pesquisa do tipo questionário, contendo perguntas fechadas e abertas, com o objetivo de definir o perfil dos pesquisados, sendo um para o grupo dos alunos retidos, outro para os evadidos e o terceiro para os professores.

Os três questionários foram propostos na forma escrita, para serem autoaplicados pelos investigados, contendo as questões fechadas de escolha única, e questões abertas, de respostas livres, a serem respondidos de forma individual, visando diagnosticar o perfil dos alunos reprovados e evadidos. Ainda, foram abordadas quais as principais dificuldades dos estudantes no desempenho das atividades escolares desde que ingressaram na escola, além das questões abertas, com aspectos que buscavam indicar algumas causas da saída da escola, para os alunos inicialmente considerados evadidos. Consideramos no termo autoaplicado a situação em que o próprio pesquisado lê, interpreta e responde às questões propostas, sem haver nenhuma interferência do pesquisador.

Um número total de duzentos e um alunos, antes considerados como evadidos durante o ano de 2012, foi desconsiderado após o momento inicial deste projeto, em virtude de que muitos desses alunos não estariam mais incluídos no conceito inicial de evasão, visto que vários deles retornaram e fizeram sua matrícula para cursar o ano seguinte, incluindo-se, portanto, no conceito de retidos. Por esse motivo, concluímos que muitos deles poderiam ter sido contados duas vezes, uma vez que vários voltaram à escola no ano seguinte, mas devendo repetir o mesmo ano por excesso de faltas ou por desistência de comparecer às aulas.

Pelos dados computados no momento inicial do projeto de intervenção proposto, estavam reunidos os quantitativos referentes aos discentes considerados evadidos da escola, contidos nesse total todos os dados constantes no resumo das estatísticas da secretaria, a partir das informações coletadas nos arquivos da PROCERGS, conforme consta anteriormente na Tabela 3. Estavam incluídos nesse percentual todos os evadidos, transferidos, cancelados e os abandonos, e partimos da ideia de que eram todos esses os estudantes que deixavam a escola a cada ano letivo. Posteriormente, após a

definição dos conceitos realizada através da pesquisa bibliográfica, verificamos a necessidade de trabalhar apenas com os dados das estatísticas da escola em comparação com o censo escolar do país, como forma de garantir os indicadores corretos sobre o conceito de evasão escolar.

Pelos resultados do levantamento nos dados da Secretaria da Escola, foi realizada uma comparação nas listas de turmas e de atas de resultados finais, entre os estudantes do grande grupo considerado anteriormente, e de forma equivocada, como *evadido* da escola, o que resultou no demonstrativo abaixo.

Tabela 5 – Classificação dos Alunos *Evadidos* da Escola

Ano	Transferidos	Cancelados	Abandonos	Subtotal	Evadidos	Diferença
2011	58	27	96	181	273	92
2012	25	15	78*	118	201	83
2013	24	23	87	134	215	81

Fonte: Comparação realizada entre os dados registrados no PROCERGS, no censo escolar e nas listas de resultados finais de 2012 arquivados na Escola.

* Entre os alunos que abandonaram as aulas em 2012, foram identificados trinta e dois alunos que fizeram sua matrícula para o ano letivo de 2013.

Essa separação em quatro grupos diferentes (transferidos, cancelados, abandonos e evadidos), fazendo uma divisão entre cancelados e abandonos, além dos evadidos propriamente ditos, é que levou à inquietação inicial que originou este trabalho e ao entendimento de que todos esses alunos se evadiam da instituição anualmente, o que nos preocupou bastante e estimulou a necessidade de buscar a causa desse fenômeno.

Considerando-se o conceito de evasão adotado neste trabalho após a pesquisa bibliográfica, o percentual de evadidos na escola em 2012, ficou reduzido para 11,5%, que seria um valor bem aproximado dos dados referentes aos demais índices. Esses dados estão expressos no Gráfico 1, mas são conceitos diferentes daqueles utilizados pelo programa informatizado da PROCERGS, onde aparecem em itens separados os termos de evadidos, cancelados, transferidos e abandono escolar, porém, sendo apenas este último, o sentido verdadeiro de evasão.

Para alguns dos alunos na situação de abandono foram enviadas correspondências eletrônicas, como modelo do Apêndice D, porém nas fichas de muitos deles não havia a informação com endereço de e-mail, e para os que possuíam esse dado, sendo o número de trinta e dois alunos, foi enviada uma

mensagem pelo correio eletrônico com o questionário em anexo, solicitando sua colaboração, sendo que doze dessas mensagens retornaram com aviso de erro e as vinte restantes não obtiveram resposta.

Ocorre, também, que muitos dos números de telefones anotados nas fichas da secretaria, não existem mais ou já trocaram de usuários, e, por esse motivo, não foi possível obter um retorno satisfatório das tentativas de contatos efetuadas. Além disso, vários dos alunos não possuem todos os dados completos em suas fichas de matrícula, por isso, foi tentado também um contato telefônico com cerca de trinta números constantes nas anotações, porém nenhum deles concretizou seu comparecimento à escola ou disponibilizou um novo e-mail para o preenchimento do instrumento de pesquisa.

Em virtude da impossibilidade de analisar os dados referentes aos discentes evadidos, o foco deste projeto de intervenção se voltou apenas os alunos retidos, ou seja, aqueles que estavam repetindo o 1º ano do EM pelos diferentes motivos já destacados anteriormente.

Pela análise prévia dos dados coletados com os alunos retidos desta instituição, conclui-se que a escola não é atrativa para os nossos jovens, sinalizando que a instituição precisa rever suas metodologias, que não estão contribuindo para a permanência dos estudantes no educandário. Isso não significa, exatamente, que o aluno se evada do sistema educacional, mas que ele escolhe outras unidades ou redes de ensino que, provavelmente, no seu ponto de vista sejam mais adequadas aos seus interesses ou possuam uma forma de avaliação na qual melhor se adaptem, conforme expressa Torres (2000):

As razões que levam à decisão de fazer com que um aluno/aluna repita o ano são variadas e complexas. (...) os critérios de qualificação e aprovação podem ser arcaicos e arbitrários, por isso a revisão do sistema de avaliação no meio escolar é uma necessidade inevitável para enfrentar o problema tanto da aprendizagem quanto da repetência (TORRES, 2000, p. 12).

O outro instrumento de pesquisa, que está detalhado na sequência deste trabalho, constante no Apêndice E, foi aplicado a todos os alunos definidos como **retidos**, que concordaram em responder aos questionamentos

propostos, aplicados na própria escola, para todos os alunos que foram encontrados na situação caracterizada pela pesquisa.

A previsão inicial era de um número maior, porém resultou num total de cento e nove estudantes retidos, que seriam pesquisados, considerando os dados dos resultados finais da escola no ano letivo de 2012. A pesquisa foi então realizada com os alunos do 1º ano do EM, que estavam freqüentando as aulas até o mês de novembro do ano letivo de 2013, os quais tiveram pelo menos uma reprovação ou desistência no ano anterior nesta escola, caracterizados, então, como retidos pela escola.

Os instrumentos foram aplicados pessoalmente pela pesquisadora, entre os meses de novembro e dezembro, aos discentes identificados como retidos que permaneciam frequentando as aulas, num total de sessenta e dois estudantes, que foram chamados de suas salas, em pequenos grupos, para uma sala separada, solicitada sua colaboração e, com a devida concordância, responderam aos questionários.

Na análise e tabulação dos dados obtidos pelas respostas dos alunos foram definidas algumas características básicas como sexo, tipo de rede escolar que cursou o EF, aspectos relativos à sua família, que em sua maioria são constituídas de pais e filhos, condições econômicas, região onde residem (centro ou periferia), tempo de estudo fora da escola, alunos que trabalham ou realizam cursos paralelos, além de aspectos sobre suas principais dificuldades e sugestões para melhorar seu desempenho escolar.

Com os professores regentes de classe nas turmas dos 1º anos do EM durante o ano letivo de 2013, foram utilizados instrumentos de pesquisa do tipo questionário, com treze perguntas fechadas e quatro questões abertas, de livre resposta, conforme Apêndice F, para investigar individualmente e conhecer a metodologia e os instrumentos de avaliação adotados por eles. Assim, foram aplicadas questões que permitiram descrever, analisar, compreender e relacionar a sua percepção em relação aos problemas e dificuldades apresentadas pelos alunos com as possíveis causas do desempenho não satisfatório. Para os professores que estavam atuando na escola foi entregue em mãos, e, aos outros, ausentes na primeira quinzena de dezembro, foi enviado por meio de correspondência eletrônica.

Sobre os dados recolhidos com os professores pretendia ser feita uma descrição das metodologias e os instrumentos avaliativos, porém foi inviável realizar a comparação desses aspectos, entre os componentes curriculares que apresentam maior e menor índice de reprovação, visto que não houve retorno de nenhum questionário dos professores do componente de Química e apenas dois de Física. Esse fator impossibilitou a realização do objetivo previsto de interpretar suas características nesses componentes curriculares e apontar semelhanças e diferenças entre elas, visando associar os métodos e os tipos de avaliação que favorecem ou dificultam o desempenho dos alunos.

Na fase de análise, comparação e interpretação dos resultados obtidos nos questionários dos alunos, pretendíamos recolher dados através dos registros das fichas individuais de cada aluno, para fazermos um cruzamento do tipo de registro e de acompanhamento realizado pelo SOE sobre o rendimento desses alunos e os contatos com suas famílias a fim de trocar informações. Porém, os dados registrados abrangem poucos alunos, sendo insignificante no contexto pesquisado, o que impediu a possibilidade de realizar o objetivo pretendido anteriormente, pois as fichas de alunos que não realizam sua matrícula costumam ser descartadas no início do ano letivo.

Finalmente, foram reunidas algumas sugestões indicadas pelos alunos na questão vinte e quatro do questionário e agrupadas conforme as atribuições de cada setor da equipe gestora, para definir quais ações deveriam ser implementadas pelos membros da Equipe Diretiva, composta pela Direção e Vice-Direção da Escola, a Supervisão Escolar e o Serviço de Orientação Educacional, e que, provavelmente, poderiam minimizar os efeitos causadores do baixo desempenho nos alunos, conforme o resumo a seguir:

Quadro 1 – Distribuição das Atribuições da Equipe Gestora

INSTRUMENTO APLICADO	ATRIBUIÇÃO		
	Direção e Vice-Direção	SSE	SOE
Sugestões (frequência nas respostas)			
Aulas Diferenciadas (9)	X	X	
Acompanhar mais os alunos (6)	X		X
Mais competência dos Professores (5)	X	X	
Estimular a Aprendizagem (4)	X	X	X
Mais Organização na Escola (4)	X	X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com excertos das respostas dos questionários.

Ao longo do desenvolvimento deste projeto de intervenção surgiram alguns fatos e aspectos novos que suscitaram algumas modificações e o replanejamento, com a elaboração de outras ações a serem realizadas e oferecidas à equipe gestora como forma de atingir os objetivos propostos inicialmente pela pesquisa.

6. Conhecendo os Alunos Retidos

Foram aplicados os questionários para sessenta e dois dos cento e nove alunos que reprovaram e ainda permaneciam na escola até o mês de novembro de 2013. O questionário aplicado com esse grupo de alunos teve o objetivo de definir o perfil dos estudantes que mais repetem o 1º ano do EM, definidos neste trabalho como **retidos** pela escola, contendo perguntas fechadas, para traçar algumas características desses discentes que pudessem indicar aspectos já considerados ou não, como sendo as principais causas dos índices de retenção deles na escola.

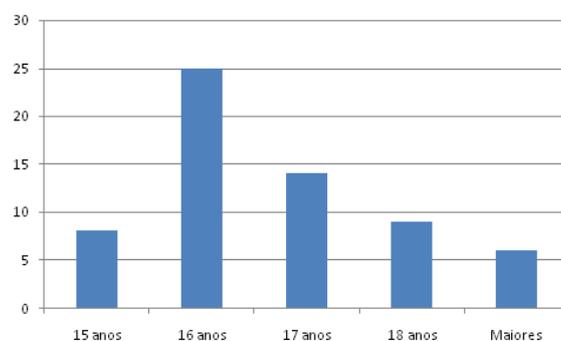
As tabulações, na íntegra, contam no Apêndice G. No decorrer do texto, recortamos algumas delas, a fim de clarificar a interpretação dos dados.

Com os dados das questões um até dezenove do instrumento diagnóstico, foram tabulados e resumidos os dados dos aspectos quantitativos da pesquisa diagnóstica, que puderam confirmar alguns aspectos já conhecidos sobre o perfil dos educandos da escola e complementam a parte qualitativa, que foi analisada posteriormente.

Neste bloco de questões, os dados das questões dois, três, quatro e cinco indicaram, por exemplo, que os jovens tiveram um aproveitamento satisfatório durante o EF, sem reprovação anterior, sem desistência dos estudos nessa etapa da sua educação e que estão com idade adequada ao ano/série, além de indicar, também, que sua única atividade escolar é o curso do EM, pois não realizavam nenhum outro curso paralelo e a maioria não trabalha simultaneamente ao curso. Os gráficos referentes a essas questões podem ser observados a seguir.

Questão 2) Tua Idade é: _____

Gráfico 2 – Idades dos Alunos Retidos

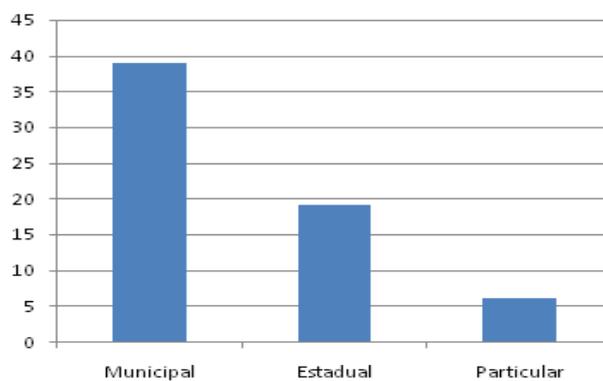


Fonte: Dados primários

Questão 3) Concluiu o Ensino Fundamental numa escola:

() Municipal () Estadual () Particular

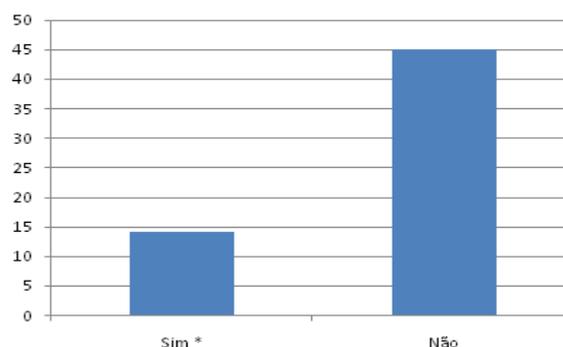
Gráfico 3 – Rede onde concluiu o Ensino Fundamental



Fonte: Dados primários

Questão 4) Tu reprovaste durante o Ensino Fundamental?

() não () sim Em que série/ano? _____

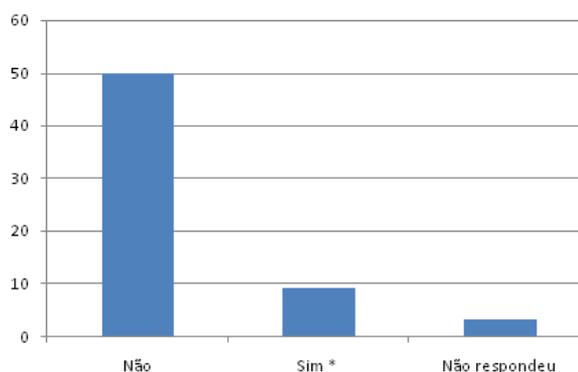
Gráfico 4 – Reprovação no Ensino Fundamental

* A série/ano em que mais reprovaram foi a 7ª/8º (6 alunos), seguida da 8ª/9º (4 alunos); as demais apareceram uma vez cada uma.

Fonte: Dados primários

Questão 5) Tu já desististe de estudar alguma vez?

() não () sim Em que série/ano? _____

Gráfico 5 – Desistência de Estudar Anterior ao ano de 2013

* Nove alunos disseram que já desistiram de estudar durante o 1º ano do EM.

Fonte: Dados primários

Nas respostas recolhidas sobre os componentes com maior dificuldade, as afirmações dos estudantes ratificaram os dados levantados preliminarmente nas estatísticas da escola, confirmando os componentes de Matemática, Física, Química e Biologia como sendo aqueles que mais retêm os alunos do 1º ano do EM.

Os gráficos completos referentes à tabulação das questões um até dezenove da pesquisa diagnóstica realizada estão disponíveis no Apêndice F, servindo de base para este resumo preliminar dos resultados.

Quadro 2 – Resumo das Questões Quantitativas do Instrumento (Alunos)

Análise do Bloco 1	Caracterização do perfil dos alunos e suas especificidades: (Questões 1 a 19)
Quem/Como são esses alunos:	Os dados indicaram que a maioria dos alunos pesquisados do 1º ano do EM, considerado como retido pela escola, é do sexo masculino, estando com sua idade adequada ao ano/série de escolarização, sendo procedente da rede municipal de ensino, sem ter tido reprovação nem desistência durante o Ensino Fundamental e que não desistiu de estudar nas séries/anos anteriores. Com relação à sua organização familiar, pode-se considerar que a maioria das famílias é formada pelos pais e irmãos, residindo em bairros da cidade, possuindo uma renda média de até três salários mínimos. Os jovens dizem que apesar de considerarem o estudo muito importante, somente estudam na véspera das provas, embora não realizem nenhuma atividade relacionada ao trabalho paralelo ao estudo e que raramente faltam às aulas. A maior parte dos discentes pesquisados respondeu que não faz nenhum curso paralelo à escola, que aprende somente um pouco os conteúdos desenvolvidos em aula e que gosta pelo menos um pouco da escola. Eles declararam que seus professores são comprometidos e que seu relacionamento com eles pode ser considerado bom, assim como o material utilizado nas aulas, que também foi classificado como sendo bom, o que torna essas aulas interessantes para a maioria deles, embora apareça também um quantitativo significativo de respostas, qualificando-as como pouco interessantes, além de chatas e/ou monótonas.

Fonte: Dados coletados dos instrumentos aplicados.

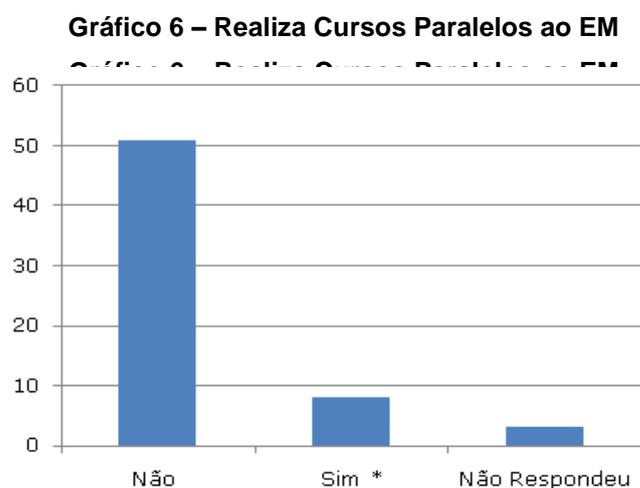
Alguns detalhes se destacam nos resultados obtidos na pesquisa como o fato da maioria dos alunos residirem nos bairros da cidade e ser de famílias com renda baixa, o que para algumas pessoas, equivocadamente, indicaria uma possível causa explicativa do fracasso, pois nos remete à questão das condições de vida desses estudantes e ao aspecto relativo às relações de poder instituídas na escola, conforme nos diz Angelucci et al (2004): *Desse modo, as explicações centradas na tese da carência cultural acabam sendo a resposta: a pobreza dos alunos (como fator exterior à escola) é a principal causa do seu insucesso escolar (ANGELUCCI et al, 2004, p. 60).*

Outro fator interessante que emergiu dos dados foi uma contradição existente entre a importância que a maioria dos alunos declarou ter pelo estudo e a forma como estudam. Ao mesmo tempo em que eles afirmaram que o estudo é importante, também, dizem que quando estudam, somente o fazem na véspera das provas, o que pode estar diretamente relacionado com outro fator emergente, que foram as declarações de que aprendem somente um pouco dos conteúdos em aula, apesar de serem muito freqüente e de gostarem de ir à escola. Esse fato se explicaria pela falta de realização e continuidade no

estudo, que resultaria no baixo desempenho apresentado. Podemos considerar que esses jovens apenas comparecem às aulas, mas não praticam nem acompanham as atividades propostas, o que fatalmente interfere na sua compreensão, levando a um mau desempenho nas avaliações, pois não efetivaram a produção e a construção do conhecimento.

Foi realizado, também, um cruzamento de dados para constatar se existe uma relação entre o baixo desempenho e os alunos que trabalham ou realizam cursos paralelos e que tipo de curso paralelo é realizado pelos alunos, cujo resultado indicou que apenas vinte por cento dos alunos trabalha ou realiza algum curso paralelo ao EM, conforme gráfico referente à questão treze deste trabalho, portanto não haveria nenhuma redução no tempo disponível ao estudo regular.

Questão 13) Tu fazes outro curso paralelo: () não () sim (turno inverso)
De que tipo? _____



* Três alunos realizam um curso de Língua Estrangeira, quatro estão vinculados ao programa Jovem Aprendiz e um deles, participa de um curso de Música.

Fonte: Dados primários

Mais um aspecto importante, que nos chamou atenção, foi o fato de que os jovens consideraram os materiais utilizados em aula bons e suficientes, porém ao mesmo tempo, dizem que as aulas não são interessantes, num percentual de aproximadamente cinquenta por cento (30 alunos), quanto, igualmente, chatas e monótonas numa mesma proporção, somando os outros cinquenta por cento das respostas (16 e 15 alunos), o que poderia indicar que

os recursos estão sendo inadequados para despertar o interesse desses alunos.

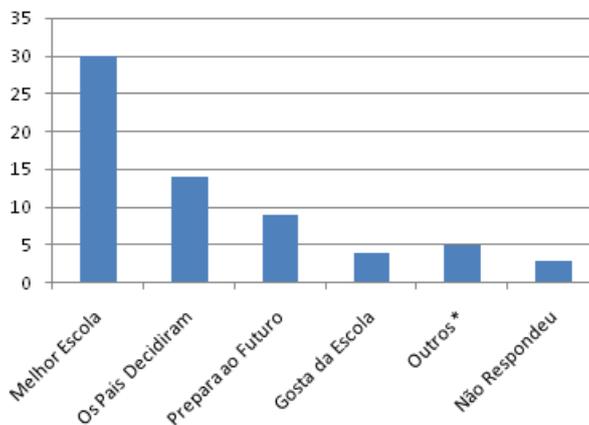
No bloco de questões integrado pelas perguntas de número vinte a vinte e cinco, observamos que as respostas foram muito diversificadas e destacamos os fatores/indicadores que mais se repetiram.

Nesta parte das respostas abertas, apareceram várias opções diferentes em cada questão, por isso, foram considerados e agrupados os dados que ocorreram pelo menos três vezes em cada alternativa, havendo vários motivos e indicações diferentes em cada pergunta apresentada.

Na primeira das perguntas abertas, foi indagado aos alunos por que escolheram o Carlos Kluwe para cursar o EM, e eles disseram que a consideram a melhor escola do município, o que indica que a instituição é bem conceituada perante sua comunidade, embora os índices de retenção sejam elevados.

Questão 20) Por que tu escolheste estudar no Carlos Kluwe?

Gráfico 7 – Por que escolheu o Carlos Kluwe



* Outros = pelos esportes, o único que tinha vagas, pelos colegas e amigos, pela história da escola, por ser a escola perto de casa.

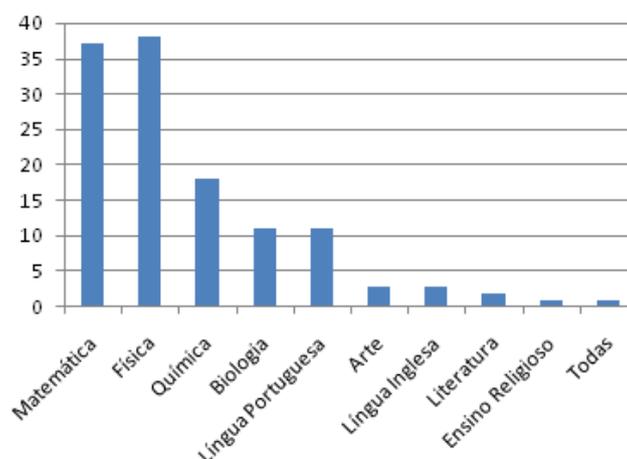
Fonte: Dados primários

Com relação ao desempenho na escola, foi perguntado aos estudantes quais os dois componentes curriculares em que eles encontravam maior dificuldade e as respostas confirmaram os mesmos que já apareciam nas estatísticas da escola. Eles foram constatados inicialmente pela pesquisa documental e são Matemática, Física e Química, principalmente, seguidos de

Biologia e Língua Portuguesa. Essa é a área considerada das ciências exatas, que possui uma exigência maior de habilidades e competências, e, também, é considerada, equivocadamente por algumas pessoas, como sendo a mais importante dos estudos.

Questão 21) Quais as 2 disciplinas em que tu encontras maior dificuldade?

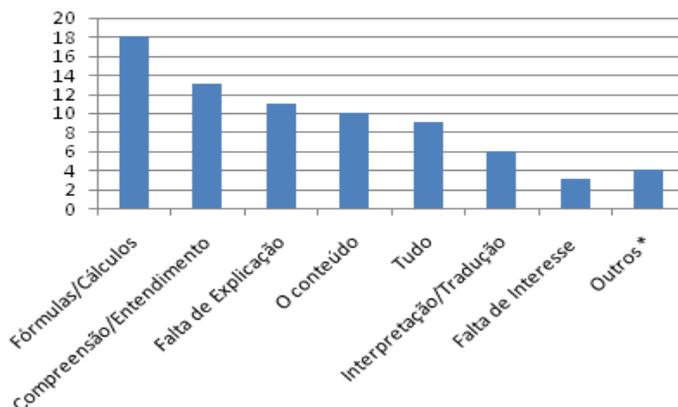
Gráfico 8 – Componentes Curriculares com Maior Dificuldade



Fonte: Dados primários

Os alunos citaram nas dificuldades encontradas, vários obstáculos atribuídos a esses componentes curriculares, sendo os principais empecilhos atribuídos aos cálculos e fórmulas, às dificuldades de compreensão e à falta de explicação por parte dos professores, que nos remetem à necessidade de modificações referentes aos aspectos metodológicos e pedagógicos do trabalho em sala de aula. Esse fator foi considerado importante e se destacou como mais um dos indicadores que levou à definição das ações de intervenção.

Questão 22) Quais as principais dificuldades nessas disciplinas?

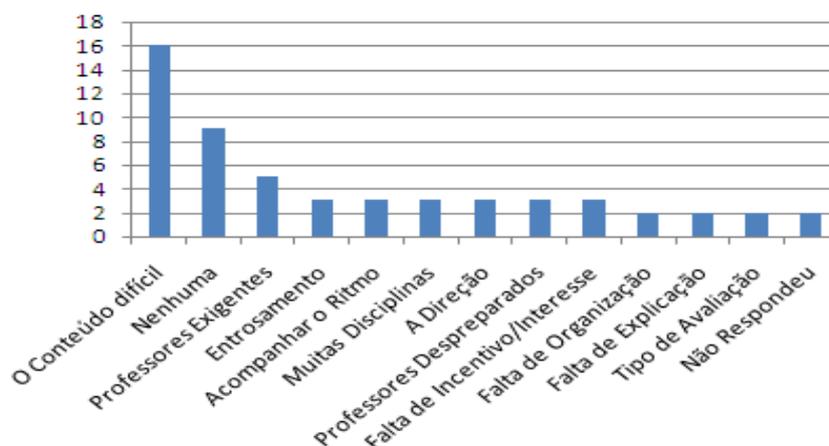
Gráfico 9 – Principais Dificuldades nos Componentes Curriculares

* Outros = Poucos Trabalhos, formas de estudar, a metodologia utilizada.

Fonte: Dados primários

Sobre a questão das dificuldades encontradas na escola, a pergunta recebeu variadas respostas, com a predominância de um fator principal, sendo especialmente, o conteúdo considerado mais difícil, o que exigirá um estudo mais específico e aprofundado sobre esse aspecto. Essa dificuldade apontada pelos alunos poderá estar relacionada, ou não, ao nível de habilidades e competências desenvolvidas pelos jovens que chegam ao EM, que poderia indicar lacunas do nível anterior na estapa do EF.

Questão 23) Qual a principal dificuldade que tu encontraste nesta escola?

Gráfico 10 – Principais Dificuldades na Escola

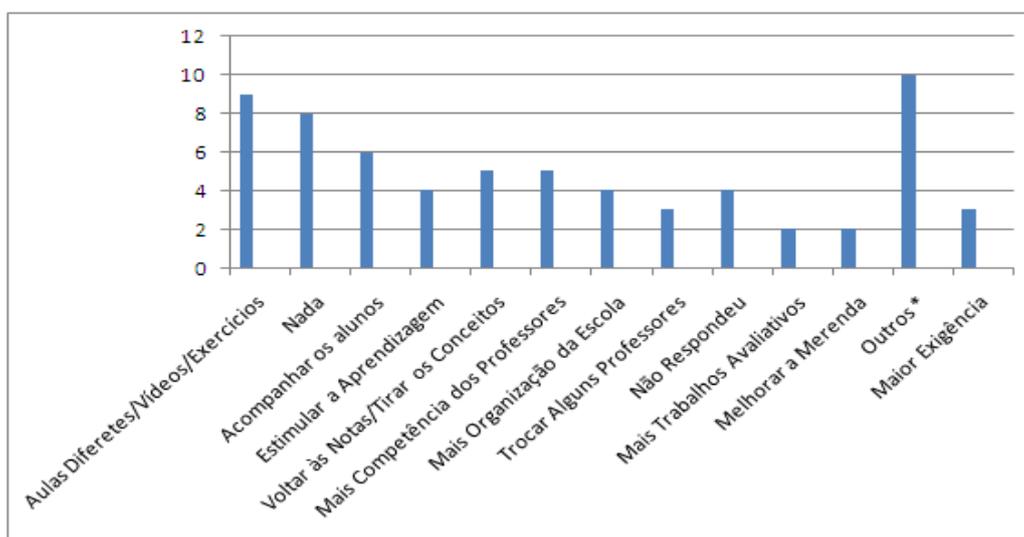
* Outros = Metodologia diferente, frequência às aulas, falta de professores, muito conteúdo, limpeza, trocas de professores e horários, provas acumuladas, aulas monótonas, falta de interdisciplinaridade.

Fonte: Dados primários

Na pergunta efetuada aos educandos sobre as sugestões de possibilidades para que a Direção pudesse auxiliar na melhoria do rendimento e, em consequência, na redução da retenção escolar, as respostas indicaram quatro fatores determinantes, sendo eles: aulas diferenciadas, maior acompanhamento aos alunos, estímulo à aprendizagem e mais competência dos professores, que foram decisivos na definição das propostas interventivas que foram planejadas.

Questão 24) O que tu consideras necessário e sugere que seja feito pela Direção da escola para melhorar o rendimento dos alunos?

Gráfico 11 – Sugestões para a Direção da Escola



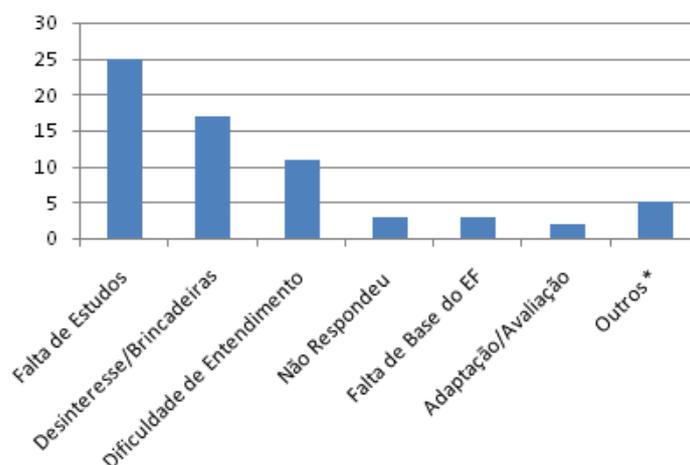
* Outros = Aulas de reforço, melhorar a convivência, melhorar as aulas, fazer atividades fora da escola, professor não ter implicância com a turma.

Fonte: Dados primários

No item referente às causas da sua retenção, os alunos consideraram que a culpa é deles próprios e atribuíram os motivos à falta de estudos, ao desinteresse pelas aulas e dificuldades de entendimento, que praticamente quase excluem toda a responsabilidade dos professores no processo de ensino e de aprendizagem, gerando até certo sentimento de impotência sobre o problema. Porém, ao mesmo tempo, nos impõe uma responsabilidade muito grande sobre o trabalho docente, relacionando-o ao papel e à função desses profissionais, cuja cátedra principal é de ensinar e garantir que o aluno aprenda.

Questão 25) A que tu atribuis como a principal causa de tua reprovação?

Gráfico 12 – Causa da Reprovação



* Outros = Desistência, desorganização, falta/troca de professores, falta de adaptação, indiferença dos professores, motivos particulares, trabalhos não realizados. (EF= Ensino Fundamental)

Fonte: Dados primários

Quadro 3 – Resumo das Questões Abertas do Instrumento (Alunos)

Análise do Bloco 2	Detalhamento das dificuldades, fragilidades e proposições para o processo de melhoria do desempenho na escola:
O cenário da escola na visão dos alunos é:	A maioria dos alunos respondeu que escolheu a escola por ser considerada a melhor da cidade, indicando que a área das exatas, especialmente Física e Matemática, são os componentes curriculares apontados como mais difíceis, destacando-se a parte de cálculos e fórmulas, além de dificuldade de compreensão e entendimento do contexto. Quanto à escola, veem o conteúdo com alto grau de dificuldade e que os professores, na sua maioria são muito mais exigentes, indicando para a equipe diretiva que desejam aulas diferenciadas, com mais vídeos e exercícios variados, o que se supõe seja o uso das mídias digitais, com aulas mais interativas e com um acompanhamento mais próximo e individualizado dos alunos. E, mesmo sabendo destas dificuldades e fragilidades, os próprios discentes apontam essas sugestões, porém a maior parte deles é consciente de que muitas vezes reprovaram pela falta de estudos e de interesse. Portanto, é necessário mudar a metodologia a fim de tornar as aulas e a escola mais atraente a estes jovens.

Fonte: Dados coletados dos instrumentos aplicados.

Os jovens responderam que a escola foi escolhida por ser considerada a melhor, apesar de, também, ser qualificada como tendo o conteúdo mais difícil, o que nos revela um desejo de obter uma boa formação e de estar preparado para os desafios futuros.

Quanto à causa da reprovação eles atribuem a si mesmos a culpa pelo fracasso, por ausência de estudos e de interesse, embora a maior parte deles

não tenha apresentado nenhuma sugestão para aperfeiçoar as atividades da escola, o que nos mostra certa falta de opção sobre o trabalho pedagógico, pois não aponta possibilidades que nos permitam aumentar o interesse e o desejo pela aquisição do conhecimento nesses jovens. Esse aspecto nos indica a necessidade de um maior conhecimento sobre as características desse grupo de sujeitos.

Reforça-se através dessa visão, o espectro equivocado e inadequado da falta de preparo e da culpabilização do professor pelo fracasso na escola, destacado por Angelucci et al (2004):

(...) Por meio desses procedimentos, prevê-se o ajustamento da criança a uma escola que, baseada na técnica correta, proporcionaria condições propícias ao desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes (ANGELUCCI et al, 2004, p. 61).

Entretanto, também, nos faz refletir necessariamente, sobre a lógica excludente vigente na educação escolar, porém essa interpretação ocorre com bem menos frequência, conforme nos diz, ainda, a mesma autora:

A análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar (ANGELUCCI et al, 2004, p. 62).

Com relação aos alunos definidos como evadidos (os que comprovadamente não estavam mais frequentando as aulas regularmente, sem possuir matrícula numa escola, em número de oitenta e três discentes), foram totalmente descartados, pois o número de respostas que retornaram foi insignificante, tendo recebido apenas oito questionários devolvidos, que corresponde a aproximadamente 10% dos estudantes que deixaram de frequentar a escola.

7. Conhecendo os Professores do 1º Ano do EM

No total, eram trinta e dois professores que atuavam como regentes de classe nas turmas de 1º ano do EM da escola. Foram entregues os questionários para vinte professores e enviados por e-mail, para dez professores, faltando dois docentes que se encontravam em licença da escola e não possuíam endereço eletrônico, tendo retornado dezessete questionários respondidos desse total.

Neste bloco, passamos a resumir e analisar os aspectos referentes às questões quantitativas do questionário aplicado aos professores, que serviram de base para estabelecer um perfil aproximado desses profissionais. Todas as questões foram tabuladas para a elaboração dos gráficos que estão disponíveis para observação no Apêndice H.

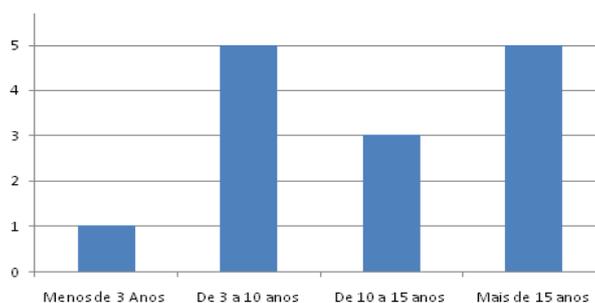
Os professores que responderam o instrumento da pesquisa diagnóstica são regentes dos seguintes componentes curriculares: Matemática – 3; Biologia – 3; Geografia – 2; Língua Portuguesa e Literatura – 3; Física – 2; Filosofia, Ensino Religioso, História e Espanhol – 1 de cada.

Na questão sobre o tempo de serviço dos professores o resultado indicou que cinco professores podem ser considerados novos no quadro do magistério, o que poderia significar um pouco menos de experiência, mas também, algumas técnicas e estratégias mais diversificadas, pois possuem entre três e dez anos de serviço, e outros cinco docentes, que já possuem mais de quinze anos de exercício, que podem ser considerados mais experientes e talvez, um tanto desatualizados, possivelmente.

Questão 2) Teu tempo de serviço no magistério:

() menos de 3 anos () de 3 a 10 anos () de 10 a 15 anos () mais

Gráfico 13 – Tempo de Serviço dos Professores



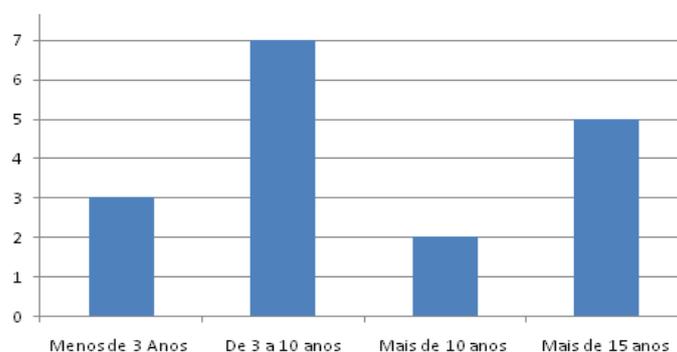
Fonte: Dados primários

Com relação ao tempo de atuação nesta escola, podemos considerar que a maioria dos docentes possui tempo suficiente para reconhecer pelo menos algumas das características da unidade escolar e de seus estudantes, cujas análises e pesquisas empíricas foram apresentadas e trabalhadas anteriormente, durante o desenvolvimento do trabalho nas reuniões pedagógicas em 2012 e 2013.

Questão 3) Teu tempo de atuação na escola:

menos de 3 anos de 3 a 10 anos + de 10 anos + de 15 anos

Gráfico 14 – Tempo de Atuação na Escola



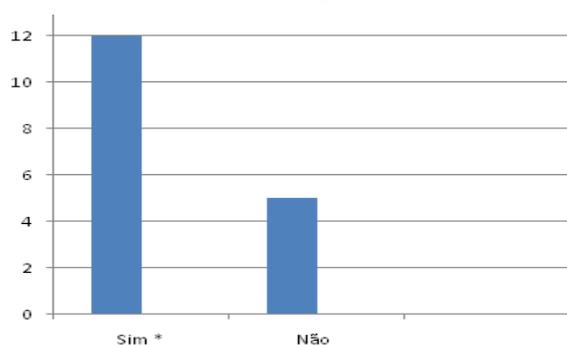
Fonte: Dados primários

Sobre a questão da atuação em outra escola, é possível perceber que a maioria teve outras experiências profissionais, portanto, tem condições de analisar e relacionar as realidades a fim de compará-las, e de perceber o que pode ou não funcionar melhor nesta escola, embora cerca de um terço dos professores tenha iniciado atuando diretamente no EM, o que poderia indicar certa dificuldade de adaptação às características deste nível de ensino.

Questão 4) Tu atuaste em outra escola antes desta:

sim não Quanto tempo? _____

Gráfico 15 – Tempo Atuação em Outra Escola



* 5 professores com mais de 20 anos; 3 com mais de 10 anos e 2 com mais de 15 anos em outra escola.

Fonte: Dados primários

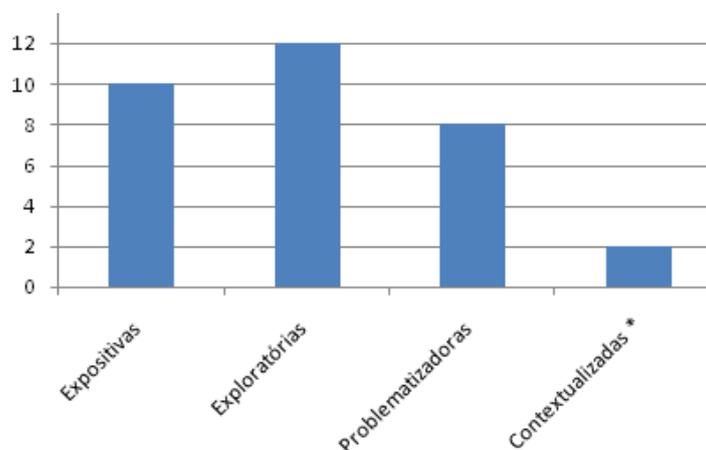
A quase totalidade dos professores que respondeu ao instrumento aplicado declarou que tem formação na sua área de atuação, sendo que cerca de 50% possui um curso de pós-graduação, além da licenciatura, o que deve ter contribuído para a qualificação profissional dos docentes.

Com relação às estratégias adotadas e as técnicas utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, os professores responderam que consideram suas aulas diversificadas, embora um número expressivo (10 professores) tenha declarado que adota principalmente a metodologia expositiva, o que confere com as declarações dos alunos, quando disseram que as aulas são chatas e monótonas.

Questão 7) Tuas estratégias de aula são principalmente:

expositivas exploratórias problematizadoras Outras? *

Gráfico 16 – Estratégias em Sala de Aula



* Relacionadas às competências do ENEM.

Fonte: Dados primários

Em relação à Metodologia de Ensino e as Técnicas utilizadas pelos professores, a maioria disse utilizar atividades interdisciplinares e uma parte se declarou sociointeracionista, embora, na prática, todas as avaliações aplicadas aos alunos sejam realizadas de forma particular e isolada, com cada componente curricular empregando um instrumento separado de avaliação, o

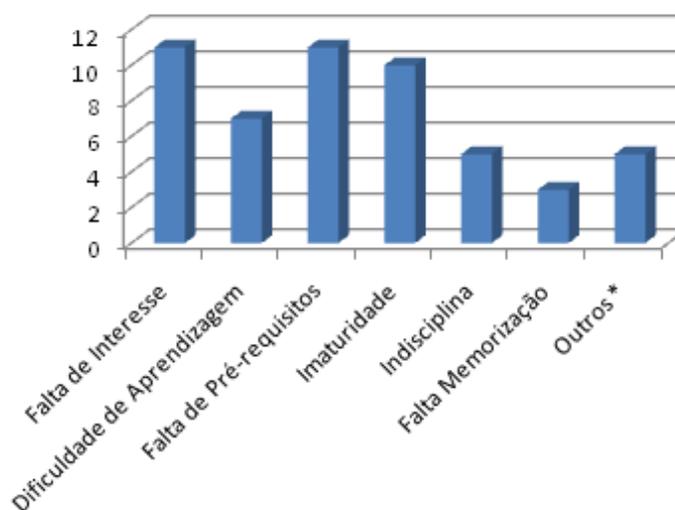
falta de pré-requisitos, o que estaria diretamente relacionado com a necessidade de ser realizada uma sondagem de diagnóstico no início do ano letivo, a fim de identificar e estabelecer os níveis de desenvolvimento e as características cognitivas desses jovens. Esses dois fatores contribuíram, também, significativamente, na definição das ações interventivas.

Questão 10) Tu atribuis o baixo desempenho dos alunos a:

() falta de interesse () dificuldades de aprendizagem () falta de pré-requisitos/lacunas
() indisciplina () imaturidade dos alunos () falta de memorização

Outros: Quais? _____

Gráfico 18 – Causas do Baixo Rendimento



* Outros = Falta de apoio familiar, de objetivos e metas, tipo de aulas, sistema inadequado, infrequência.

Fonte: Dados primários

Sobre a retomada dos conteúdos para possibilitar a recuperação da aprendizagem dos alunos, a maioria dos professores respondeu que é contínua, realizada sempre que necessário, porém, os instrumentos são os mesmos utilizados anteriormente, embora ocorra também, uma maior valorização da participação dos alunos em aula e do seminário integrado, o que parece não ser suficiente para auxiliar na melhoria do desempenho deles, considerando-se a quantidade de estudantes que precisam realizar atividades

do Plano Pedagógico Didático de Apoio – PPDA²⁴, durante e ao final do ano letivo.

Nas listagens contendo os resultados finais do ano letivo de 2014 foram encontrados 171 jovens com avaliações pendentes, necessitando realizar nova prova antes do início do ano letivo de 2015, que abrangerá o conteúdo do ano inteiro, para tentar obter aprovação, sendo que vários deles ficaram com resultado insuficiente na avaliação de apenas um componente curricular. Esse total corresponde a 31% da matrícula inicial dos alunos do 1º ano do EM.

No conteúdo analisado, há uma contradição interessante sobre o nível de relacionamento entre alunos e professores, pois na opinião dos docentes o seu relacionamento com os alunos foi considerado ótimo e muito bom, enquanto que a maioria dos discentes (37 jovens), respondeu que o considera apenas bom, indicando que não há uma consonância em relação a esse aspecto, o que poderia também impactar de alguma forma no desempenho obtido pelos estudantes em sala de aula. Esse aspecto precisaria de uma atuação e de acompanhamento do SOE, para observar e tentar perceber se esse fator tem ou não alguma influência nos resultados auferidos.

Quadro 4 – Resumo das Questões Quantitativas do Instrumento (Professores)

Análise do Bloco 1	Caracterização do perfil dos professores do 1º ano do EM: (Questões 1 a 13)
Quem são e como atuam os professores:	Analisando os resultados dos dados obtidos, podemos concluir que a maioria dos professores tem mais de quinze anos de serviço e entre três e dez anos de atuação nesta escola, tendo desempenhado suas funções em outra escola por, pelo menos quinze anos, sendo que apenas cinco deles nunca atuaram em outra unidade escolar, ou seja, já iniciaram trabalhando direto no EM. Na parte da formação profissional, equivalem-se os valores entre Licenciatura e Pós-Graduação, constatando-se que eles utilizam como estratégias de aulas as técnicas exploratórias, embora seja significativo o percentual de aulas expositivas e, eles dizem que predominam as metodologias de ensino interdisciplinares. Entre os instrumentos de avaliação da aprendizagem, predominam as provas escritas, individuais e em grupo, os trabalhos escritos em grupos e os registros realizados nos cadernos. Quanto ao desempenho e ao baixo rendimento dos alunos, os docentes atribuem à falta de interesse, de pré-requisitos e de maturidade dos discentes. Os educadores declararam que realizam atividades de recuperação dos conteúdos sempre que percebem ser necessário, e sobre os instrumentos de avaliação no período da recuperação, as respostas

²⁴ Instrumento de acompanhamento do rendimento escolar introduzido a partir da reestruturação do EMP e onde consta o planejamento dos estudos de recuperação dos estudantes. Elaborado pela escola, conforme suas necessidades, para realizar a avaliação emancipatória prevista no Regimento Referência, disponível em: http://www.mat.ufrgs.br/ppgem/forum/regimento_referencia_politecnico.pdf. Acesso em 22 set. 2012. Vide Anexo VI.

	mostram que predominam provas e trabalhos escritos individuais, além da participação dos estudantes em aula, sendo o seu relacionamento com eles considerado ótimo e muito bom.
--	---

Fonte: Dados coletados dos instrumentos aplicados.

Considerando-se, ainda, que a maioria dos professores tem mais de dez anos de serviço e que cerca de cinquenta por cento possuem nível de formação apenas em Licenciatura, sem aperfeiçoamento de um curso de Pós-Graduação, pode-se supor que uma parte desses professores possa estar desmotivado e/ou desatualizado e que os espaços de formação oferecidos pela escola não foram eficientes e suficientes para contribuir com a atualização pedagógica desses sujeitos conforme está previsto na LDB.

Esse fato se comprova principalmente pelos índices gerais e estudos sobre a profissão docente, e no caso específico da rede estadual do magistério gaúcho, houve uma grande falta de incentivo ao estudo e ao aperfeiçoamento nos últimos anos, pois as promoções, que deveriam resultar numa possibilidade concreta de um acréscimo salarial para quem se aperfeiçoa e se atualiza constantemente, atingiram apenas um pequeno número de professores e com vários anos de atraso. Os dados referentes às promoções do magistério indicam que o número de profissionais na Classe E está em apenas 1.256 professores, o que somado ao número de profissionais na Classe F, que é de 3.054, chega-se a um total de 4.340 docentes nas duas últimas classes do Plano de Carreira do Magistério Gaúcho, ou seja, cerca 0,5% das matrículas ativas, onde teoricamente, a maioria dos professores deveria atingir essas últimas classes antes da aposentadoria, segundo os dados disponíveis na página da SEDUC/RS²⁵.

Uma situação existente e também relacionada ao contexto pedagógico é uma espécie de *choque de gerações* ou de valores que ainda existe atualmente, quando uma parte significativa dos professores possui uma visão muito conservadora da sala de aula, tendo certa dificuldade em aceitar as mudanças ocorridas no mundo e com os jovens, discutindo-se ainda, questões como a permissão ou não do uso do boné durante as aulas, um fator

²⁵ Vide gráfico do Anexo VII. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/magist_estatuto.jsp . Acesso em 25 Jul. 2013.

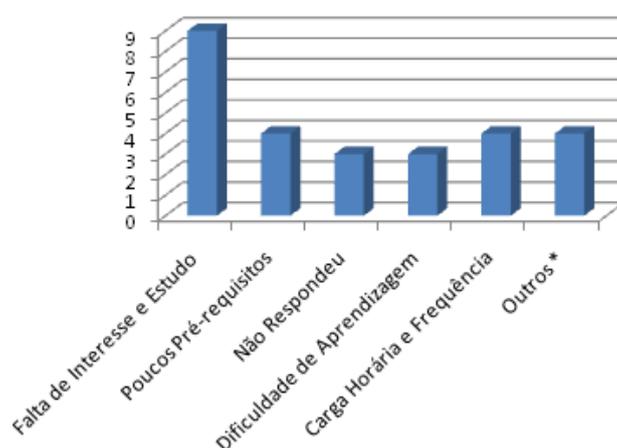
totalmente irrelevante, mas também considerada por alguns como um sinônimo de falta de respeito e de indisciplina em sala de aula.

Da mesma forma em que os estudantes apresentaram diversas respostas nas questões abertas, os docentes também expuseram várias alternativas diferentes nas questões de respostas livres como poderemos acompanhar no texto deste bloco a seguir.

Entre os fatores apontados como a principal dificuldade para obter um bom desempenho dos alunos houve diversos aspectos citados pelos professores, destacando-se a falta de interesse e de estudo por parte dos estudantes, o que está, também, de acordo com a opinião deles, ao dizerem que não se interessam e somente estudam, quando o fazem, na véspera das provas. Um fator dissonante neste item foi quanto à frequência dos jovens, que se dizem frequentes às aulas, mas que não é a opinião dos professores, e, que esse fator poderia interferir nos resultados obtidos, embora os dados levantados não tenham comprovado essa hipótese.

Questão 14) Qual tua principal dificuldade para obter um bom desempenho da maioria dos alunos?

Gráfico 19 – Dificuldades para um bom Desempenho



* Outros = Imaturidade, falta e participação, inexperiência com a idade, preconceito por não reprovar muito, "entrar no" ou fazer parte do mundo deles.

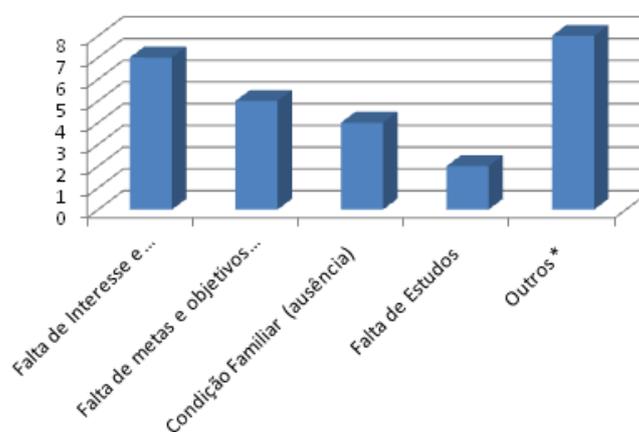
Fonte: Dados primários

Com relação às causas da reprovação e do abandono pelos alunos, os professores destacaram a falta de interesse e de estudo por parte deles e

ainda a falta de seus objetivos de vida, por não verem na educação uma opção para atingir alguma meta no futuro. Além desse fator, apontaram como outra causa a ausência familiar no acompanhamento da vida escolar, o que na prática, neste nível de ensino, provavelmente, não faria muita diferença para garantir um bom desempenho cognitivo desses jovens, visto que os pais já não possuem um grande domínio nessa faixa etária.

Questão 15) Na tua opinião, por que os alunos reprovam e/ou evadem?

Gráfico 20 – Causa da Reprovação e Evasão

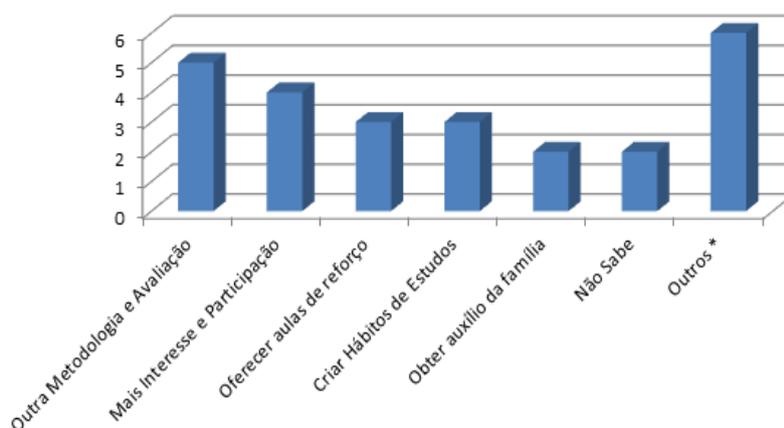


* Outros = Escola Tradicional e aulas ultrapassadas, quartel e trabalho, pouco conhecimento geral, objetivos inadequados, salas lotadas, professores distantes, imaturidade e a educação não é prioridade social.

Fonte: Dados primários

Perguntados sobre o que poderia ser feito para melhorar o rendimento dos alunos, os docentes indicaram a necessidade de modificar a metodologia de ensino e de avaliação dos discentes e, também, de obter maior interesse e participação dos mesmos, apresentando ainda a possibilidade de criar hábitos de estudos e das aulas para oferecer *reforço*, que nos forneceram outros indicadores a serem aplicados nas ações de intervenção que foram planejadas e executadas.

Questão 16) O que consideras necessário que seja feito para melhorar o rendimento dos alunos?

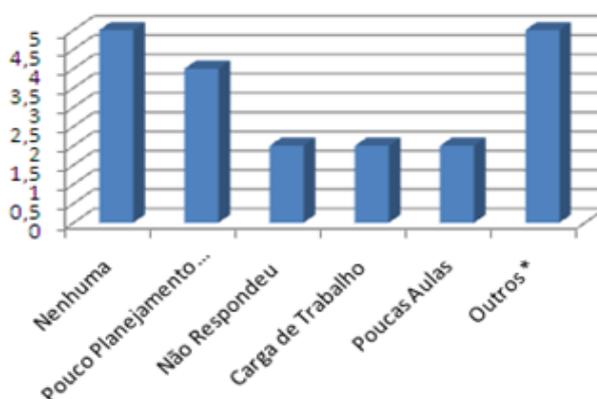
Gráfico 21 – Sugestões para Melhorar o Rendimento

* Outros = Conhecer mais os alunos, acompanhamento do SOE, mais aulas e tempo para atividades, auxílio das Universidades, diminuir o número de turmas, trabalhar assuntos do interesse dos alunos, socializar e aproximar professores e alunos.

Fonte: Dados primários

Quanto às principais dificuldades encontradas na escola, não houve respostas muito significativas dos professores, aparecendo o quantitativo em número de cinco instrumentos, contendo o indicador da falta de reuniões de planejamento e outros cinco, declarando não possuir nenhuma dificuldade, que resultou também num indicador para a intervenção e que igualmente, confere com a falta de sugestões dos alunos para melhorar as atividades que são desenvolvidas pela escola.

Questão 17) Qual sua principal dificuldade para realizar um bom trabalho nesta escola?

Gráfico 22 – Principais Dificuldades na Escola

* Outros = Visão da Direção, muitas turmas para atender, falta de valorização, falta de trabalho em equipe, burocracia.

Fonte: Dados primários

As principais alternativas e sugestões apresentadas nas respostas do instrumento de pesquisa foram utilizadas na elaboração das ações interventivas e estão resumidas de forma bem sintética no quadro a seguir.

Quadro 5 – Resumo das Questões Abertas do Instrumento (Professores)

Análise do Bloco 2	Detalhamento das dificuldades, fragilidades e proposições para o processo de melhoria do desempenho na escola: (Questões 14 a 17)
O desempenho dos alunos na visão dos professores:	Os professores apontaram como as principais dificuldades encontradas a falta de interesse e de estudo dos alunos, de pré-requisitos e a baixa carga horária de alguns componentes curriculares, que também foram consideradas como principais causas da retenção, além da ausência familiar e de metas e objetivos de vida por uma parte dos estudantes. Como sugestões para melhorar o desempenho, os docentes indicaram a necessidade de mudanças na metodologia e na avaliação da aprendizagem a fim de obter mais interesse e mais participação dos discentes, e também, ofertar aulas de reforço e criar hábitos de estudos. Eles responderam ainda que, sua principal dificuldade nesta escola é a falta de reuniões de planejamento, a carga de trabalho e a baixa carga horária nos componentes curriculares.

Fonte: Dados coletados dos instrumentos aplicados.

Todos esses fatores conjugados podem estar contribuindo para a ocorrência sistêmica do fracasso escolar, portanto precisam ser alvo de ações focadas nos seus diversos aspectos, a fim de se lidar com suas reais causas.

Para Vieira (2010), é preciso considerar que em função do acirrado processo de desvalorização salarial, a grande maioria do professorado tem aumentado sua jornada de trabalho na tentativa de melhorar os rendimentos que lhes deem mínimas condições de sobrevivência.

Ainda segundo o autor, termos como cidadania, qualidade de ensino, compromisso social, doação, empenho, comprometimento docente e relação dialógica vêm sendo propagados amplamente nos discursos das políticas educacionais oficiais, questionando os professores em suas imagens e autoimagens e produzindo o *adoecimento* de muitos docentes. Ele é taxativo quando diz:

Em seus discursos, nota-se uma espécie de sentimento de impotência diante das inúmeras faltas que experimentam cotidianamente, naturalizando a ideia de sacrifício como componente inextrincável da educação... Não é possível que aceitemos que a doença se instale como um componente natural do processo de trabalho docente. Não é possível

aceitarmos a naturalização do sacrifício como ethos da profissão (VIEIRA, 2010, p. 315).

Como não houve retorno de nenhum professor de Química e de apenas dois de Física, não foi possível fazer a análise dos métodos de ensino e dos instrumentos de avaliação entre os componentes curriculares que mais reprovam e os que têm menores índices, conforme estava previsto nos objetivos iniciais e que poderia ser uma análise importante e necessária neste contexto.

8. O Quadro Teórico

8.1. A Expressão Fracasso Escolar

Quando falamos de fracasso escolar, um termo bastante difundido, mas que no entendimento de alguns autores, não seria o ideal para ser utilizado nessa situação, estamos nos referindo a um baixo rendimento escolar dos alunos, com seguidas reprovações e ao provável abandono prematuro dos estudos, que poderia ser uma consequência das reprovações. Esse fracasso escolar pode ser considerado uma espécie de *tragédia anunciada*, considerando-se determinadas condições existentes no sistema educacional brasileiro sobre aqueles conhecidos como os jovens em situação de risco²⁶.

Segundo Carrano (2007), diversos programas foram criados pelo governo federal (cerca de 30 projetos e ações em diferentes Ministérios) a partir da década de 90 e nos últimos anos, focalizando a faixa etária entre 15 e 25 anos, visando atender aos jovens em condição de risco social, para tentar resolver parte dos problemas atribuídos à juventude no país, que são considerados sérios, dizendo-nos que eles são:

Problemas reais, identificados principalmente na área da saúde, da segurança pública, do trabalho e do emprego, dão materialidade imediata para se pensar as políticas de juventude

²⁶ Consideramos neste trabalho que está em risco aquele indivíduo que ainda não enveredou para o mundo da marginalidade, mas que tem grandes chances de se perder e abandonar os estudos. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100003&script=sci_arttext. Acesso em 14 jan. 2014.

sob a égide dos problemas sociais a serem combatidos. (CARRANO, 2007, p. 187).

Pelo relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (1998), uma das Agências da Organização das Nações Unidas – ONU, o fracasso escolar abrange desde os alunos com baixo rendimento, que não conseguem alcançar um nível mínimo de conhecimento durante sua escolarização, os que abandonam ou não terminam sua educação para obter o título de conclusão, bem como ainda, os casos de adultos que sofrem as consequências sociais e profissionais de uma preparação inadequada e ineficiente.

Segundo Marchesi e Pérez (2004), a OCDE já desenvolveu projetos relacionados ao combate do fracasso escolar, na tentativa de dimensionar a problemática entre seus membros, cujos estudos chegaram a, pelo menos, três conclusões:

A diferença no rendimento dos melhores e dos piores estudantes num mesmo grau equivale a algo entre dois e cinco anos de escolaridade... O abandono da escola antes do término do ciclo obrigatório tem implicações determinantes para o desempenho profissional do indivíduo... O maior risco de marginalização, desemprego ou baixas remunerações já não se limita aos que não terminaram o ensino fundamental. A obtenção de um emprego estável com remuneração adequada parece requerer um nível de conhecimentos e habilidades correspondentes ao ensino médio (MARCHESI e PÉREZ, 2004, p 45).

Para esses autores, o termo fracasso escolar é amplamente difundido em todos os países e é muito mais sintético do que outras expressões, que o entendem como um sério problema da sociedade, assim descrito: *O problema do fracasso escolar não é somente um problema educacional. É também um problema com enormes repercussões individuais e sociais* (MARCHESI e PÉREZ, 2004, p. 19).

Conforme eles dizem, o problema do fracasso escolar envolve uma série de níveis sociais, que estão diretamente relacionados como a sociedade, a família, o sistema educacional, as escolas, o ensino em sala de aula e a disposição dos alunos, e que, portanto, seus efeitos são da responsabilidade de todos os envolvidos no sistema educativo.

Para a sociedade em geral e a comunidade escolar, a retenção é aceita como algo natural, um componente inerente e inevitável do processo de aprendizagem. Porém, para os especialistas, estatísticos e economistas, os

índices de retenção, especialmente no EM, são indicadores da ineficiência e da incapacidade do sistema educativo do país.

O estado da arte sobre o fracasso escolar, porém, nos indica que, pelos estudos já realizados sobre os fatores ou aspectos que provocam esse fenômeno, eles podem ser divididos em quatro eixos ou vertentes, conforme Angelucci et al (2004):

Revelaram-se vertentes que compreendem o fracasso escolar das seguintes formas: como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; como questão fundamentalmente política (ANGELUCCI et al, 2004, p.51).

Considerando-se o trabalho das autoras sobre as causas que contribuem para o fracasso escolar, podemos destacar em cada uma dessas vertentes, de forma bem resumida, as observações mais importantes e necessárias para a compreensão desse fenômeno:

a) **O Problema Psíquico – a culpa é da criança e de seus pais:** é feita uma relação direta entre o desempenho escolar e a saúde mental dos alunos, pois considera a concepção de que deve haver adaptação ou ajustamento ao ambiente escolar. O problema seria resultante de *problemas emocionais*, da imaturidade psíquica e de problemas psicomotores que prejudicam ou impedem a aprendizagem, sendo esses fatores isolados, que não se relacionam à existência da escola e, portanto, não existindo articulação entre a dimensão interna ou subjetiva e a externa, podendo ser aquela considerada de forma totalmente isolada e independente do resto da realidade dos alunos.

b) **O Problema Técnico – a culpa é da formação inadequada do professor:** o foco muda de lugar, mas continua considerando as dificuldades apresentadas pelos alunos de classes populares, que resulta numa outra variável também independente, a capacidade profissional do professor. Para esta concepção, as dificuldades de ordem emocional e cultural podem ser sanadas pelo uso adequado das técnicas de ensino por um professor realmente capacitado, o que significa dizer que somente será bom professor aquele que tiver uma formação técnica específica e adequada. O fracasso é produzido na e pela escola e tudo se restringe aos métodos e técnicas do professor para intervir e avaliar a criança.

c) **A Questão Institucional – a lógica excludente da educação escolar:** o fracasso é resultado basicamente da escola enquanto instituição formal da sociedade capitalista, dividida em classes sociais antagônicas, cujas políticas públicas deveriam servir para minimizar esse quadro. As políticas governamentais deveriam visar à resistência aos interesses privatizantes e estar comprometidas com a construção de uma escola pública capaz de promover a distribuição igualitária das habilidades e conhecimentos. Esse objetivo seria atingido, segundo alguns aspectos que destacamos neste trabalho, e com a participação de todos os envolvidos no processo, especialmente professores e movimentos sociais, o que pode ser traduzido na gestão democrática da educação, enquanto outros defendem a elaboração de propostas por especialistas baseados nos grandes teóricos como Piaget (1974)²⁷ e Vygotsky (1984)²⁸, separando a sua aplicação entre os *planejadores* e os *executores*.

d) **A Questão Política – cultura escolar, cultura popular e relações de poder:** também considera a escola como instituição social regida pela lógica do capital e da disputa de classes, mas traz o foco para as relações de poder que se estabelecem no seu interior. Essas relações são definidas pela hegemonia da cultura dominante, que não reconhece e ainda desvaloriza a cultura popular. Faz críticas a todas as concepções anteriores por estarem centradas na escola como entidade abstrata e isolada da realidade onde se insere. Esta vertente desconstrói as ideias de *problema emocional e carência cultural* e as demais que consideram o fracasso como fenômeno individual e isolado, ressignificando-as e rompendo com a epistemologia existente sobre *a criança fracassada, o professor despreparado e as famílias desestruturadas*, para buscar e incorporar as visões dos alunos, das famílias e dos profissionais da educação, visando resgatar seus valores, experiências e percepções.

²⁷ Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo consiste em adaptações às novas observações e experiências. A adaptação ocorre de duas formas: assimilação e acomodação. Sua teoria foi denominada construtivismo. Vide a obra: PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

²⁸ Vygotsky desenvolveu a teoria socio-cultural do desenvolvimento cognitivo. O processo básico pelo qual isto ocorre seria pela mediação, cuja teoria ficou conhecida como sociointeracionismo. Vide a obra: VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 4. ed. 1991.

Consideramos que todos esses fatores se conjugam para contribuir no resultado negativo que conduz ao denominado fracasso escolar, porém, há que se considerar como sendo mais pesados e decisivos os aspectos referentes às questões institucionais e política, pois estas compõem o sistema político, social e econômico vigente, sendo fruto de uma ideologia e da metodologia educacional existente no país desde os tempos coloniais.

É possível supor que esse efeito possa resultar especialmente da questão institucional, pelo modo como o planejamento é efetuado e aplicado, além das avaliações utilizadas pelas instituições educacionais, pois as escolas foram criadas e programadas para contribuir na manutenção da ordem vigente, o que se comprova pela implantação de algumas políticas públicas atuais, nas quais tudo vem pronto. Cabe aos professores apenas executar o que é decidido pelos pesquisadores, como o caso dos PCNs e PISA e outros exemplos em larga escala, contendo algumas ideias vindas, inclusive, de fora do país e muitas delas sendo até alheias à nossa realidade educacional.

Mais recentemente, a concepção sobre o contexto do fracasso na escola foi considerado como a conjugação de diversos fatores, conforme diz Giúdice, (2009):

Conceitualmente, o fracasso escolar é entendido como um desajuste produzido em algum ponto do sistema educativo seja na formação do docente, na exigência dos conteúdos, na fragmentação curricular ou, ainda, nas possibilidades oferecidas aos alunos para o aprendizado. É difícil de ser definido e compreendido por se tratar de um fenômeno que não é natural, mas resultado das condições de interação entre a proposta de ensino, a assimilação do aprendizado por parte dos alunos, os modelos ou métodos de ensino e de avaliação, além do contexto escolar e familiar (GIÚDICE, 2009, p. 2).

O fracasso escolar pode ser interpretado como uma negação ao direito à educação de qualidade para todos, embora ele esteja previsto na legislação de forma bem constituída e articulada entre a Constituição Federal – CF/88, que estabeleceu no seu artigo 205, o direito à educação como direito de todos, além de dispor isso como dever do Estado e da família, conjuntamente com incentivo da sociedade, a LDB, com o artigo 2º, que prevê a educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Ainda, com os artigos 53 e 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que reconheceu a vulnerabilidade das

crianças e adolescentes, bem como, o dever em garantir sua proteção moral, física, psíquica, além dos PCNs, que são as orientações que se agregam às demais normas sobre esta área no Brasil, mas que, ainda não se efetivaram na prática, sendo apenas aplicadas algumas políticas paliativas, que não atacam as verdadeiras causas do problema e que não produzem os efeitos desejados e necessários sobre essa questão.

A legislação brasileira prevê ainda os aspectos específicos para o EM, na Seção IV, Capítulo II, que trata da Educação Básica, nos Arts. 35 e 36 da LDB, a saber:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos (LDB, 1996).

No RS, a reestruturação do EM propôs que o trabalho pedagógico seja baseado na educação politécnica, trazendo em seu bojo o princípio educativo

do trabalho, apontando para a intelectualização das competências como categoria central da formação, e tentando retomar a clássica concepção de politecnia, compreendida como domínio intelectual da técnica, conforme diz Saviani (1989): *A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno* (SAVIANI, 1989, p. 17).

Sabemos que é pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, constroem suas consciências, viabilizam a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazendo sua história, portanto, busca-se aprimorar os estudos e relacioná-los com essa área.

No caso do EMP no RS, a proposta foi implantada à revelia dos anseios da comunidade escolar, e pode ter sido prejudicada em virtude de que ficou a critério de cada escola decidir e definir sua base curricular, o que as tornou muito diversificadas, variando o tempo/período destinado para cada componente curricular. Além disso, em termos de currículo a ser desenvolvido, que deveria ser um aspecto essencial dentro dessa concepção, esse elemento não foi nem citado, quanto mais discutido e aperfeiçoado, comprometendo provavelmente a concretização dos objetivos definidos inicialmente.

Ainda nessa linha de pensamento, uma prioridade do processo educacional deveria ser a produção constante de conhecimentos, pois formando a sua bagagem intelectual sobre o mundo, cada jovem poderia escolher entre um leque de áreas diferentes e decidir qual a que mais lhe atrai e em que poderá ser mais produtivo, especialmente no sentido da pesquisa científica, área o Brasil ainda é bastante carente de produções.

Conforme Gentili (2005), essa, por assim dizer *falta de êxito* na aprendizagem escolar, que representa uma negação da cidadania, leva à formação de um problema social de grandes extensões, embora se manifeste de forma individual, sugere-se que as causas do problema estão em outro lugar que não os indivíduos, mas são estes que mais as refletem do que as determinam.

Uma corrente de pesquisadores já defendeu inclusive, que a merenda escolar²⁹ seria um fator determinante para garantir um bom desempenho dos alunos, sendo ela utilizada como uma política pública essencial, por se considerar que existisse uma relação direta entre a nutrição e o desempenho escolar, visando reverter os índices de evasão e retenção escolar. Já temos cerca de duas décadas de programas efetivos de fornecimento de merenda aos alunos em todas as escolas públicas, porém, os índices de retenção e evasão em geral, não diminuiram.

Dessa maneira, um número significativo de indivíduos fica prejudicado: os alunos têm o prejuízo pelo tempo que desperdiçaram ficando retidos sem necessidade na escola; os pais, que se desiludem e passam a desconfiar da capacidade intelectual e produtiva de seus filhos; os professores, que até adoecem por se considerarem incapazes de lidar com as exigências dessa realidade; e, a sociedade, que desvaloriza e desacredita da escola pública como um serviço que deveria atender bem a todos, gerando-se um infundável e perverso jogo de poder entre os que podem e os que não podem pagar pela educação, que acaba se tornando uma mercadoria negociável pela tão desejada *qualidade ideal*.

Esse aspecto fica expresso e bem claro no texto de Marchesi e Pérez (2004), onde eles declaram:

Socialmente, a repetência reforça o círculo vicioso das baixas expectativas, do baixo rendimento, da baixa autoestima e do fracasso escolar. Os pais interpretam as baixas qualificações de seus filhos como um sinal de sua incapacidade para aprender. Dessa forma, a repetência reforça as piores expectativas dos pais em relação a seus filhos, seu futuro e sua própria condição familiar (MARCHESI e PÉREZ, 2004, p.39).

A definição da culpa pelo fracasso escolar é um jogo nefasto no qual, na maioria das vezes se culpa o aluno e a sua família para encobrir os demais fatores, tão ou mais responsáveis por essa situação, que é a enorme desigualdade social, resultante do sistema econômico e político do país. Sabendo-se que a aprendizagem ocorre num vínculo de subjetividades, nunca haverá uma pessoa ou grupo que possa ser a culpada pela situação. O

²⁹ Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, implantado em 1955. São atendidos pelo Programa os alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público), por meio da transferência de recursos financeiros. O programa foi ampliado para atender ao Ensino Médio desde o ano de 2009. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>. Acesso em 05 mar. 2014.

contrário da culpa, se é que haveria indivíduos que possam ser considerados culpados, em geral está no nível dos valores, e o que ao invés de culpa, devemos apontar sim é de quem é a responsabilidade por essa condição.

Apesar de não ser desejado, o fracasso ocorre e precisa do compromisso de todos os envolvidos no processo educacional para que seja superado e transformado em êxito para a maioria dos estudantes. Assim está expresso em Rovira (2004):

Estamos, pois, afirmando que, quando ocorre fracasso escolar, alguma política educativa ou alguma prática escolar não funciona como deveria; que, portanto devem ser reparadas; que se devem estudar e denunciar as lógicas perversas que o geram, e que devemos nos comprometer em sua transformação (ROVIRA, 2004, p. 84).

O resultado do insucesso ou do fracasso escolar, para Hadji (2012), numa entrevista à revista Nova Escola, é prejudicial em todos os sentidos inversos ao do êxito, que seria notável em vários aspectos que são interdependentes na vida, como a seguir:

O insucesso na escola é sempre vivenciado com dor. Não só por aqueles a quem atinge, mas também pela sociedade como um todo, já que é percebido como um fracasso do sistema, o que é lamentável. No entanto, o insucesso poderia ter uma função oculta - por exemplo, contribuir para a reprodução de um tipo de estratificação social. Ademais, o fracasso nada mais é que o oposto do êxito. Mas o que vem a ser êxito? Podem-se vislumbrar pelo menos três tipos: o meramente escolar (concluir, na instituição, o percurso valorizado pela sociedade e obter o diploma), o social (alcançar um cargo, uma posição social lucrativa e valorizada) e, por fim, o pessoal (atingir a autorrealização que proporciona qualidade de vida e traz felicidade, como ser um bom profissional, útil aos seus contemporâneos). Esses três planos estão sempre interligados (HADJI, 2012, p. 1).

Estudos já realizados por outros autores brasileiros como Patto (1999) em *“A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia”*, Paro (2003) em *“Reprovação Escolar”* e Vasconcellos (2005) em *“Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar”*, desde a década de setenta trazem contribuições importantes para entendermos que os resultados da aprendizagem dos alunos decorrem dos fatores intraescolares, da manutenção dos privilégios, das relações de seleção e de exclusão social que se processam na escola, sendo que ainda hoje, a escola continua sendo considerada inadequada à realidade de sua clientela. Para eles, a reprovação

escolar deve ser superada por vários motivos: é um fator de discriminação e seleção social; é o elemento de distorção do sentido da avaliação; pedagogicamente não é aconselhável; não é uma decisão justa o aluno pagar por eventuais deficiências do sistema de ensino; representa um elevado custo econômico e social; toda criança e/ou jovem é capaz de aprender, no seu tempo e no seu ritmo.

Pelos dados dos censos dos anos anteriores e de pesquisas já realizadas por órgãos ligados às instituições da área da educação, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a Fundação Getúlio Vargas e o Instituto UNIBANCO³⁰, divulgados periodicamente pela imprensa e em diversos periódicos como a Revista Nova Escola, antes a evasão era bem maior do que a repetência, porém, essa relação vem se invertendo atualmente³¹. Empiricamente, sabe-se dessa realidade pelo conhecimento concreto da vida escolar e pelos resultados destas pesquisas, supondo-se que os índices de abandono dos alunos podem estar relacionados a uma distorção idade-série/ano, e esses estudos também indicam o fator que justificaria um elevado número de alunos nos cursos da Educação de Jovens e Adultos – EJA³², ultimamente.

Os resultados, empírica e/ou aparentemente se repetem ano após ano, e algumas justificativas costumam ser utilizadas para explicar a incapacidade da escola em promover a continuidade dos estudos para um número significativo de seus alunos. Em 1997, François Dubet, numa entrevista à Revista Brasileira de Educação, já fazia algumas ponderações importantes a respeito da dinâmica escolar com um sistema rígido de controle que acaba por afastar ainda mais o aluno da escola, dizendo o seguinte:

A escola não pode mais esperar que o sentido da situação escolar venha de fora, das famílias cujo julgamento os professores fazem, aliás, muitas vezes. É preciso, portanto, rever a oferta escolar. Seria preciso rever os programas e as ambições de um modo que os alunos não sejam colocados de entrada em situações de fracasso. É preferível ensinar menos

³⁰ Soares et al, Tufi Machado, 2010. Editora Abril. Publicação Educar para Crescer, Pesquisa: Determinantes do Abandono do EM pelos Jovens de MG. Encomendada pelo Instituto UNIBANCO. Disponível em www.institutounibanco.org.br. Acesso em 26 Jul. 2013.

³¹ Sobre esse fato ver a reportagem da Revista Escola Pública: Ensino Médio Reprovado. Disponível Em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/28/ensino-medio-reprovado-267452-1.asp>. Acesso em 22 fev. 2014.

³² EJA – Modalidade da Educação Básica destinada a atender estudantes que não cursaram o ensino regular em idade adequada e que está definida nos Arts. 37 e 38 da LBD.

coisas, mas que de fato elas sejam aprendidas (DUBET, 1997, p. 12).

Em geral, os estudos apontam para diversos fatores como responsáveis pelo fracasso, como os aspectos sociais da desestruturação familiar, o desemprego, a desnutrição e a carência cultural, que são apresentados como pressupostos das diferenças de ambiente cultural em que as crianças das classes baixas e médias se desenvolvem, porém as pesquisas não apontam soluções para a manifestada falta de interesse pela escola e pelos estudos e nem para a desvalorização do conhecimento, que já é reconhecida culturalmente no país, conforme Patto (1999).

Esse é um problema sério, pois produz a *exclusão na escola*, conforme define Ferraro (2004); os alunos estão na escola, mas não progridem, permanecem no mesmo nível, o que não pode ser considerado normal, pois atinge um grande número de estudantes que não consegue avançar nos estudos e fica repetindo o ano letivo até acabar abandonando os estudos. Esse fato, ainda segundo Ferraro (2004), provoca marcas e traumas nos aspectos psicológicos e sociais dos alunos, que já foram focos de vários estudos, especialmente na área da Psicologia.

Também sobre essa lógica da exclusão Rovira (2004), declara:

Mas o fracasso não é um fenômeno humano não desejado. Em muitos casos, obedece a certas lógicas de exclusão que prejudicam algumas camadas sociais e beneficiam outros grupos, inclusive nos casos em que ninguém parece ser o responsável pelos fatos (ROVIRA, 2004, p. 84).

Dessa forma, é necessário sair do âmbito meramente empírico/reflexivo, na busca de conhecer realmente os fatores que provocam tais fenômenos de forma mais sistematizada, partindo da visão e das dificuldades encontradas pelos alunos e professores nessa condição, a fim de conhecer as principais causas que provocam a retenção e o abandono escolar, para propor ações que possam minimizar os fatores negativos e contribuir para a melhoria desses indicadores no EM da E.E.E.M. Carlos Kluwe, e talvez, estendendo a outras escolas com realidades semelhantes.

Era de vital importância conhecer a opinião dos alunos, que são jovens, mas já sabem expressar suas ideias, pensamentos e necessidades, pois eles são a principal razão da existência da escola e deste estudo, que foi inspirado

nos princípios da gestão democrática, visando buscar meios de ouvi-los e para garantir que os estudantes sejam os principais beneficiados pelas constatações e ações que foram desenvolvidas a partir deste projeto de intervenção.

Contudo, há ainda, outro fator muito importante a ser considerado, que é o desperdício dos recursos públicos aplicados³³ e reaplicados anualmente numa mesma escola, sem se obterem resultados positivos para garantir o avanço de um número significativo de estudantes, em especial, neste nível da educação básica, o 1º ano do EM. Uma possível conclusão ou hipótese sobre esses resultados verificados pode ser que uma exclusão, nesses índices, signifique o fracasso desta escola pública enquanto instituição, pois neste caso, ela não consegue ser eficiente para desempenhar a função básica de ensinar a maioria de seus alunos dentro do sistema capitalista vigente, reproduzindo a desigualdade social existente no município, no país e no mundo.

³³ O Custo valor-aluno por ano no EM, segundo os dados do MEC, no ano de 2012 foi de R\$ 2.096,68, que multiplicado pelo total de alunos retidos (504 estudantes ao final de 2011), apenas nesta escola, equivale a um total de R\$ 1.056.726,72 de recursos investidos, aplicados e não aproveitados. Dados da Portaria Interministerial 1809, de 28/12/2011, disponíveis em: <http://www.fnnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3598-portaria-interministerial-n%C2%B0-1809-de-28-de-dezembro-de-2011>. Acesso em 14 Jun. 2013. Vide o Anexo VII.

8.2. Termos Relacionados ao Fracasso Escolar

Na área da educação são utilizados também os termos recuperação, repetição e retenção, este último ainda não é um termo muito utilizado ou conhecido para o fenômeno resultante de alguns fatores como a reprovação, a repetência e o abandono escolar, segundo expressa Brophy (2006).

Ainda conforme Brophy (2006), o termo retenção não é originário do Brasil para os casos de reprovação escolar, mas pode ser entendido como a situação de um aluno que se mantém no mesmo nível de ensino durante um ano adicional, em vez de avançar para um nível superior juntamente com seus respectivos pares da mesma idade.

Neste contexto, podem também ser considerados simplesmente sinônimos de reprovação. Neste projeto de intervenção, adotamos o termo retenção com o sentido de **o ato de ficar retido, sem avançar nos estudos**, não especificando quais são as suas causas, nem como esse fato repercute realmente nos alunos afetados por essa medida, incluindo nele os casos de alunos reprovados ao final do ano letivo por baixo desempenho e de forma consecutiva, e ainda aos alunos desistentes que abandonaram a escola ou simplesmente, cancelaram a matrícula por qualquer razão, mas retornaram para cursar a mesma série/ano.

Consideramos e adotamos esse conceito para definir os alunos foco desta pesquisa por entender que, no caso da escola em que foi realizado este trabalho, estão contemplados os casos de alunos que são reprovados, por desempenho insatisfatório, os que desistiram de assistir às aulas durante o período letivo e retornam no ano seguinte, além dos que não concluíram o ano escolar por qualquer outra razão, conforme já explicitado na seção que definiu os sujeitos pesquisados.

A palavra reprovação provém do conceito latino “reprobatĭo” e refere-se à ação e ao efeito de reprovar. Este verbo (do latim “reprobāre”), por sua vez, significa ser contrário a; rejeitar, recusar a aprovação; julgar inapto; não aprovar ou desaprovar, censurar com severidade, conforme o Dicionário Houaiss (2011). A palavra reprovação escolar está vinculada à ideia de condenação, incapacidade e insucesso, embora não se encontre um

significado específico, pois ainda há pouca literatura a respeito desse assunto, na atualidade.

Essa palavra, segundo o significado de vários dicionários brasileiros³⁴, representa o ato ou efeito de reprovar; censura; rejeição; inabilitação; condenação; recusa ou negação; expulsão ou eliminação; crítica, desaprovação, fracasso e repreensão, enfim, apenas ideias negativas, sendo que alguns destes significados também são citados por Patto (1999).

Para Pereira (2011), o termo reprovado significa censurado, criticado, condenado; e quanto à palavra reprovação quer dizer ainda desprezo, crítica, desdém, o que indica, também, uma falta de habilidade e de aceitação com as diferenças, deduzindo-se que uma escola que reprova muito seus alunos, não sabe trabalhar, aceitar e nem atender às diferenças desses discentes.

Podemos considerar que a reprovação ou a repetência escolar, e não o abandono constitui-se no principal problema do sistema escolar brasileiro, pois uma reprovação conduz seguidamente à desistência, segundo os estudos realizados e que se comprovam com os dados desta escola, onde vinte e sete alunos que estavam repetindo o 1º ano do EM, já haviam desistido de comparecer à escola no mês de outubro, quando foi realizado o levantamento dos dados na Secretaria da Escola.

Ao final da aplicação do instrumento de pesquisa, foi constatado que estavam ausentes e/ou não mais frequentando, oitenta e quatro alunos, conforme a Tabela 5 constante na descrição do percurso metológico. Sendo a reprovação uma das causas do abandono, portanto, quando entendermos e focarmos as razões que provocam a reprovação, estaremos, também, agindo para reduzir os índices de desistência.

Os estudos e pesquisas utilizados como fontes bibliográficas deste trabalho, que tratam sobre a retenção de alunos são baseados numa análise de fatores externos à escola, considerando-os como consequência social alheia ao trabalho escolar e outros, que tratam das causas internas, levando em consideração a condição individual do aluno, mas poucos são os casos que se aprofundam, por exemplo, sobre as questões relacionadas ao sistema

³⁴ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, traz o significado da palavra reprovação, disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/reprovação>. Acesso em 18 jan.2014.

capitalista e às políticas públicas necessárias e indispensáveis para resolver, ou pelo menos amenizar esse grande desafio.

Assim se expressa Amaral (1998):

(...) que oscilando entre a patologização/culpabilização do aluno e do professor, desviaram e continuam desviando o foco da atenção de seu legítimo alvo: a necessidade da reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de influências - econômicas, políticas, culturais - e não apenas aquelas referidas às condições peculiares ao educando ou ao educador (AMARAL, 1998, p. 23).

O mundo mudou radicalmente nas últimas décadas, porém, a maioria das escolas continua trabalhando de forma quase idêntica ao século passado, embora tendo várias tecnologias disponíveis, muitos professores ainda não as utilizam e, além disso, há muitos professores que se aposentaram e retornaram à ativa para manter uma renda melhor, mas que não se atualizaram e, principalmente, não estão convencidos da necessidade de mudanças para atender e despertar o interesse da juventude atual.

Frequentemente, uma retenção está associada ao insucesso escolar, embora possa ser resultado de uma doença prolongada sem atendimento especial ou diferenciado pela escola, de faltas injustificadas, ou até da ideia equivocada de alguns professores, de pais³⁵ e dos próprios alunos, sobre o fato de que, repetir um ano poderia melhorar sua aprendizagem ou *ficar mais forte no ensino*, considerando o conhecimento baseado somente na memorização e mitos populares, conforme nos cita e exemplifica Pereira (2011).

Conforme Conboy et al (2013) numa análise do relatório dos dados da Prova de PISA³⁶, onde a melhor classificação do Brasil entre sessenta e cinco países avaliados, ficou na posição cinquenta e dois, existem vários tipos de retenção que podem ser caracterizados pela sua natureza voluntária ou involuntária, a partir de quem inicia esse processo: o aluno, a família, a escola. Neste estudo, focaremos a retenção não voluntária, ou seja, a que é imposta pela escola e ocorre no 1º ano do EM, a fim de buscar algumas explicações sobre suas causas.

³⁵ Sobre isso ver: Eles Amam a Repetência, por Ricardo Ampudia. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/eles-amam-repetencia-645904.shtml>. Acesso em 19 mar. 2014.

³⁶ Prova que busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade tanto de países membro da OCDE como de países parceiros, onde o Brasil ficou bem abaixo da média nos últimos anos. Em 2009, a prova teve seu foco recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, foi Matemática, e em 2013, a área de Ciências. No ranking geral, o Brasil é o 53º colocado entre os 65 países participantes. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em 09 jan. 2013. Veja Anexo X.

Infelizmente, existem ainda algumas pessoas que defendem, equivocadamente, a retenção com uma forma válida de ação corretiva, que proporcionaria a oportunidade de desenvolver a aprendizagem necessária para o sucesso no ano letivo seguinte, além de possibilitar a formação de grupos de alunos mais homogêneos, o que facilitaria o trabalho pedagógico do professor, garantindo dessa forma um êxito posterior, o que até ocorre com alguns alunos, enquanto outros permanecem retidos ou desistem de estudar, embora não se saiba exatamente quais os motivos que levaram à formação dessa opinião equivocada.

Muitas pessoas ainda compartilham dessa visão ultrapassada, como os defensores da *cultura ou pedagogia da repetência*, expressão criada e difundida por Gentili (2005), cuja opinião é contestada e rejeitada neste trabalho, mas que, infelizmente, ainda é defendida por alguns autores, como a seguir:

...a repetência propicia ao aluno uma oportunidade para rever, com calma, os conteúdos não assimilados, para amadurecer psicologicamente e, sobretudo, para receber uma lição moral importante, na medida em que, sofrendo pela perda de seu grupo ou classe, aprenderá a levar os estudos mais a sério (SILVA e DAVIS, 1993, p. 33).

Esse fato que já é conhecido também, por estudos realizados através das diversas pesquisas referidas neste trabalho, indicando que um aluno que repete o ano letivo perde a motivação, sente-se muitas vezes constrangido por estar novamente no mesmo ano de escolaridade, além da sua convivência com os colegas menores também ficar comprometida por causa dos interesses distintos, o que às vezes não é bom para os alunos menores, pois um aluno mais velho e retido poderá se tornar um líder negativo ou dominador, ou simplesmente, um aluno indisciplinado.

Esse aspecto está expresso de forma bem clara no texto dos autores Conboy et al (2013): *O aluno retido torna-se um fator de perturbação na sua turma pelo defasamento de idades e estágios de desenvolvimento e ainda pela necessidade de afirmação perante uma situação que o estigmatize* (CONBOY et al, 2013, p. 5).

Mesmo com medidas e estratégias como a dos ciclos já implantada especialmente no Estado de São Paulo³⁷, onde não há retenção dentro de um mesmo ciclo; não existe nenhuma garantia de que os alunos continuarão avançando depois, pois se não reprovaram dentro do ciclo, porém, podem acabar reprovando nos anos/séries seguintes. Portanto, é urgente a necessidade de continuar investigando para tentar encontrar as causas mais reais desse problema, perguntando-as aos alunos, que são os sujeitos atuantes num dos polos da relação do processo de aprendizagem. A progressão da aprendizagem é um direito de todos os alunos e a sua construção, é uma responsabilidade do professor, cuja preocupação principal deveria estar centrada numa busca constante para oferecer as condições necessárias para que as potencialidades individuais dos estudantes pudessem se manifestar.

Segundo Vieira (2009), reprovar um aluno em nome de uma garantia de qualidade de ensino, na verdade, não passa de um ato de violência em que se pune o aluno que não se enquadrou nos padrões definidos pelo professor, portanto temos um sistema centrado no professor e não no aluno. Aprovar a todos, indiscriminadamente, porque não se quer agredir o aluno, não deixa de ser uma forma de agressão também, pois estamos escondendo que a qualidade da aprendizagem é ruim.

É fundamental que, principalmente o aluno da periferia, que já sofre discriminação e marginalização social pela própria condição sócio-econômica, encontre, na escola, os meios de superação. Logo, deverá apropriar-se da melhor forma e da maior quantidade possível de recursos e saberes para construir o seu conhecimento bem fundamentado, desenvolver habilidades e adquirir competências que serão suas ferramentas básicas para superar as limitações que a vida lhe impõe.

Os defensores da ideia oposta ao que poderia ser considerada, como querem seus defensores, uma *reprovação positiva*, apontam uma literatura que questiona a validade dessas políticas de retenção, no sentido de que elas

³⁷ Ciclos de Estudos = adotados no estado de SP, desde o ano de 1998, com dois períodos de quatro anos no Ensino Fundamental, onde não há retenção dentro de um mesmo ciclo, a promoção é automática. Seria uma das políticas do MEC para combater a retenção e a evasão escolar. Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003. A Rede Municipal de São Paulo adotou ciclos de estudos no Ensino Fundamental desde 2013, porém sem aprovação automática. Fonte: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-08-15/prefeitura-de-sao-paulo-anuncia-programa-para-reforma-do-ensino-municipal>. Acesso em 25 out. 2013.

produzem a desigualdade social entre os alunos, uma vez que o sistema de avaliação é sabidamente falho e que existe uma série de outras variáveis que definem se um aluno ficará ou não retido, sem considerar que cada sujeito tem seu tempo e desenvolve a sua aprendizagem no seu próprio ritmo. Para justificar essa posição, seria necessário entender que se deve avaliar sem comparar um aluno com outro, mas cada estudante consigo mesmo, durante todo o período do ano letivo.

Concordamos com Paro, (2003), sobre esse aspecto:

É preciso, todavia, considerar que há um equívoco didático enorme em supor que a presença da prova ou da reprovação seja um motivo essencial defensável para induzir o aluno ao estudo. Se for verdade que é pela nota que se motiva o aluno a estudar e a ter responsabilidade, significa que o ensino está muito mal provido de recursos para motivar o aluno a estudar (PARO, 2003, p. 109).

Em termos pedagógicos, é sabido que os estudantes retidos não conseguem obter benefícios no nível de desempenho desejado ou satisfatório e que podem sofrer prejuízos relativos a variáveis socioafetivas como a autoestima, as relações conflituosas com seus pares e atitudes desrespeitosas e/ou até de depredação da escola, em casos mais agravantes.

Na busca pelos motivos que causam o fenômeno do fracasso escolar precisamos encontrar alguma resposta, que possa nos indicar onde é que se desfaz o elo da vontade de aprender e da curiosidade pelo saber, que normalmente é a base do bom desempenho da maioria dos alunos nas séries iniciais, e tentar manter esses desejos durante o resto do percurso de sua vida escolar.

No que se refere à questão do abandono escolar, segundo Holmes (2006) *Apud* Conboy et al (2013), a posição inequívoca é a de que *the literature is unanimous in its linking of retention to dropping out*, ou seja, a literatura é unânime no reconhecimento da ligação entre retenção e abandono escolar (HOLMES, 2006, p. 57).

Conforme a política das avaliações externas adotada pelo governo brasileiro, onde se destacam a avaliação de PISA, do ENCCEJA³⁸ e do ENEM,

³⁸ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos que é aplicado a brasileiros residentes no Brasil e no Exterior. Constitui-se numa avaliação para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar de jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos ou não puderam continuá-los na idade própria. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em 19 nov. 2013.

que é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores, que permite ingressar em vagas universitárias e receber o certificado de conclusão do EM, além do IDEB³⁹, o sucesso de uma escola pode ser medido pelo desempenho de seus alunos, portanto, uma boa escola é aquela que realmente ensina o que os alunos precisam aprender, e onde estes demonstram a capacidade mínima necessária desejada para avançar em cada etapa do seu desenvolvimento cognitivo e intelectual⁴⁰.

Segundo Neto (1996), o desenvolvimento intelectual segundo Piaget se divide em estágios, a saber: sensório-motor (0 a 2 anos), quando a criança passa das atividades apenas reflexas para a coordenação e a prática de atos intencionais; pré-operatório (2 a 7 anos), fase do aparecimento da linguagem e do pensamento intuitivo; operações concretas (7 a 12 anos), apesar de ligada a objetos concretos, a criança desse período é capaz de passar da ação à operação, já estabelecendo noções de conservação; período das operações formais (12 a 15 anos) é a fase em que aparece o raciocínio lógico e a capacidade de abstração.

Esse fator representa a necessidade real de que os alunos precisam concluir o EM realmente alfabetizados e não, apresentando as características de um analfabeto funcional⁴¹, o que pode ser constatado atualmente, até em alguns casos de alunos que estão em cursos universitários.

Também existem muitas críticas contra o que poderia ser considerada uma espécie de *facilitarismo*, uma ideia vigente entre alguns professores e comentada nas salas de professores, de que é preciso simplesmente aprovar os alunos, independente das condições, o que não representa uma posição sensata, cujo discurso é ineficaz para explicar decisões que deveriam conduzir a um maior sucesso escolar e, em consequência, a um menor índice de

³⁹ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo INEP, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para IDEBs de escolas e municípios) e do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica (no caso dos Idebs dos estados e nacional). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>. Vide o Anexo IX.

⁴⁰ Explicação disponível no PORTAL EDUCAÇÃO <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/42689/fases-do-desenvolvimento-intelectual-segundo-jean-piaget#ixzz2ttSs31V2>. Acesso em 01 dez. 2013.

⁴¹ Termo que se refere ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever, mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=132>. Acesso em 12 Nov. 2013. Maiores informações são encontradas também na reportagem sobre isso no Correio do Povo Online, disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=444534>. Acesso em 12 Nov. 2013.

reprovação e abandono da escola, mas que, na verdade, acabam aprovando alunos sem as competências e habilidades mínimas necessárias para prosseguir nos estudos.

Embora já existam mecanismos na legislação, como na LDB Art. 24, V, letra a, prevendo a necessidade de uma recuperação paralela, ou seja, durante o ano letivo, que deve ser garantida a todos os alunos, mas que na prática, o que ocorreu na maioria das escolas, vivenciadas onde a pesquisadora atuou como vice-diretora e coordenadora pedagógica e, também nas outras unidades em que trabalhou nos últimos anos, desta região do Estado do RS, foi a divisão do antigo período de recuperação do final de ano, mais conhecida antigamente como a extinta terapêutica, sendo distribuído o tempo entre os períodos letivos, bimestrais ou trimestrais, refazendo-se provas avaliativas apenas ao final de cada um desses períodos, ou simplesmente uma prova de recuperação logo após a prova em que os alunos não atingiram a nota mínima.

Sabemos que o sistema capitalista é altamente excludente e que uma das principais funções da educação é de transformar, modificar, melhorar as pessoas através da apropriação do conhecimento, caso contrário, estaremos apenas reproduzindo esse sistema e mantendo a desigualdade social, o que não fará nenhuma diferença para os alunos que passaram e saíram da escola. Essa idéia já foi dita e defendida por vários autores, principalmente por Freire (1994). E também devemos continuar mantendo a resistência contra essa exclusão, uma forma de violência velada, o que também já foi professado por Morin (2000), como sendo a resistência o outro lado da esperança, que deve alimentar cada vez mais a nossa crença nessa luta.

Outro fator indispensável a ser lembrado sobre o papel ou a função da educação se refere à necessidade de lutar pela humanização das pessoas que fazem o sistema e, principalmente, buscar a humanização dos nossos alunos, pois um papel imperativo do ato educativo é tornar os seres humanos mais humanos, como já disse Arendt (1997), que poderia ser também uma forma de amenizar a violência existente entre os jovens.

Teoricamente, todos buscam despertar a sensibilidade, a solidariedade, a cooperação, a amizade, como se encontra previsto no PPP da própria escola e de outras unidades educativas em geral, mas que na realidade, ainda não se conseguiu tornar a escola uma verdadeira *segunda casa ou família*, de forma

que todos que ali convivem, atuem para atingir um mesmo objetivo, que deve ser o uso do conhecimento para a construção de um mundo melhor. Agindo dessa maneira é que seria possível reduzir bastante a exclusão na própria escola, que ainda hoje é uma das formas de violência aceita como normal pela sociedade.

Um dos principais objetivos desejados da educação, numa sociedade que se considera realmente democrática, seria a implantação concreta de estratégias, recursos e condições estruturais que possibilitassem a redução da necessidade de reter os alunos, como primeira instância ou principal finalidade, o que resultaria na redução gradual das taxas de retenção e/ou evasão escolar.

As propostas e metodologias desenvolvidas deveriam apontar para as oportunidades de aprendizagem para todos, já que, embora os efeitos negativos da retenção sejam cada vez mais evidentes, e isso apenas e tão somente, não deve se tornar um argumento para acabar com qualquer retenção, que em alguns casos são inevitáveis, mesmo após todos os recursos dispensados para evitá-la.

Ainda conforme Vieira (2009), a educação é o único meio de uma pessoa buscar a superação das suas limitações. Para alunos carentes, mais do que para quaisquer outras, a escola tem que ser eficiente na efetivação de uma aprendizagem com qualidade. Para tanto, é preciso que professores repensem o seu fazer pedagógico, planejando sua ação a partir da realidade em que atuam.

Somente com a redução efetiva da retenção e da evasão poderá ser garantida a construção de uma sociedade mais igualitária, com oportunidades semelhantes para todos, o que produzirá a real transformação da sociedade, diminuindo a exploração e as desigualdades existentes no sistema capitalista, pois no contexto atual deste sistema econômico, ainda não é possível garantir direitos iguais para pessoas que vivem em condições desiguais, apesar das grandes reduções nas diferenças sociais ocorridas nos últimos anos, e possibilitará que o Brasil se torne um país desenvolvido como todos desejam.

Segundo os dados da ONU⁴², em 2005 o Brasil era a 8ª nação mais desigual do mundo e a 4ª entre os países latinos, e conforme avaliação do índice Gini⁴³, que mede a desigualdade social baseado na renda, foi divulgado que, desde 2009, a desigualdade no país caiu de 0,544 para 0,536 em 2010 (quanto mais próximo de 1, maior a desigualdade), conforme a evolução mostrada no Anexo XI, porém o nosso país ainda é um dos mais desiguais do mundo, sendo que até o ano de 2012, o índice vinha caindo desde 2001 e ficou em 0,496, mas em 2013, voltou a crescer, chegando ao valor de 0,498, o mesmo patamar verificado em 2011.

É preciso ter a honestidade suficiente para reconhecer de quem é a maior responsabilidade, parar de culpar e de apontar o aluno como único responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar, como se fosse um indivíduo único e isolado, sem considerar a organização social em que ele está inserido, e de acusar os professores de incompetência, pois essa é a visão da teoria neoliberal, que quer passar a ideia de que existe uma igualdade de oportunidades a todos, quando realmente o que há na verdade, é uma seleção indireta e perversa, com pesos desiguais sobre indivíduos de classes sociais distintas e muitas vezes antagônicas, conforme diz Gentili (2005):

O neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 2005, p. 244).

Para que ocorra a humanização e uma transformação real no contexto social, é preciso que a escola busque, também, cultivar os sonhos e desejos, pois um filho de operário, por exemplo, dificilmente desejará se tornar um médico, um engenheiro, um advogado ou um professor, apenas baseado no contexto e na realidade social onde está inserido, a exemplo das crianças das favelas que idolatram os traficantes, por exemplo, mas ele poderá desejar e ter sonhos, se, e quando, tiver essa aspiração cultivada e incentivada por mecanismos e estratégias aplicadas desde cedo na escola.

⁴² Dados sobre a desigualdade, disponíveis em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2005/09/050907idhrw.shtml> e <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/08/brasil-avanca-mas-e-quarto-pais-mais-desigual-da-america-latina-diz-onu.html>. Acesso em 18 jun. 2013.

⁴³ O coeficiente de Gini (ou índice de Gini) é um cálculo usado para medir a desigualdade social, desenvolvido pelo estatístico italiano Corrado Gini, em 1912. Apresenta os dados entre o número 0 e o número 1, onde zero corresponde a uma completa igualdade na renda (onde todos detêm a mesma renda per capita) e um que corresponde a uma completa desigualdade entre as rendas. http://desigualdade-social.info/mos/view/%C3%8Dndice_de_Gini/. Acesso em 18 maio 2013.

Porém, para que a mudança ocorra realmente, todos os envolvidos no processo de aprendizagem precisam acreditar que é possível e estar muito comprometidos com a consecução deste objetivo. Não bastam as ações e políticas públicas que apostam nas tecnologias, destinando verbas e criando propostas de mudanças parciais e com projetos desvinculados do trabalho efetivo em sala de aula. É preciso que se adote a verdadeira valorização e o respeito pelo trabalho dos professores, que ainda não aconteceu no Brasil, pois o próprio governo não cumpre as leis que deveria, como é o caso do Piso Nacional Salarial do Magistério.

É preciso trabalhar e tornar como prioridade real o fato de que a educação, pelo menos na teoria, já prevê e deseja desenvolver seres pensantes, críticos, capazes, habilidosos, participantes e competentes para transformar a sua realidade. Na teoria sim, isso está previsto, mas na prática, nem sempre pode ser verificado. Somente em algumas escolas já se vivencia, no cotidiano, uma educação que realmente contribui na construção da democracia e da autonomia.

Segundo Kamii (1987), autonomia é o ato de governar a si mesmo, opondo-se à heteronomia, que significa ser governado por outra pessoa, seguindo o entendimento de Piaget *Apud* Kesselring (1993), que declara que ser autônomo significa estar apto a construir cooperativamente sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção das relações permeadas pelo respeito mútuo. Para esta autora, Piaget caracterizava a autonomia como sendo a capacidade que o sujeito tem de coordenação de diferentes perspectivas sociais como pressuposto do respeito recíproco.

Precisamos, então, decidir a partir dessa ideia, se queremos mesmo essa nova educação, que na teoria seria ideal, com aluno e professor sendo sujeitos autônomos e ativos dos processos de ensino e de aprendizagem, e tendo o conhecimento como uma construção coletiva entre todos e para todos os envolvidos nesse processo.

O aluno autônomo deve se desenvolver, aprender, criar e elaborar seus conhecimentos para agir com independência, pois sendo um aluno do EM, já precisa demonstrar sua capacidade para tomar suas próprias decisões e resolver as situações relacionadas ao seu cotidiano, sem esperar pelos outros e nem se deixar manipular.

Parafrazeando Freire (2000), é preciso lembrar que se a educação sozinha não conseguirá mudar o mundo, sem ela, também nada será modificado, pois a educação não é e nunca será neutra, ela é sempre um ato político, que pode manter ou modificar de algum modo a realidade vivenciada.

8.3. O Papel da Gestão Escolar

O termo gestão tem sido muito utilizado para definir a prática das atividades administrativas em geral e também do espaço escolar. De acordo com Cury (2001), a palavra gestão provém dos verbos latinos “gero”, “gessi”, “gestum”, “gerere” que significam levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados desse verbo. Trata-se de “gestatio”, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente.

Neste sentido podemos compreender que a gestão não é somente o ato de administrar, envolve dimensões que estão bem além de uma concepção de comando e autoritarismo, como a democratização e o diálogo. Essas dimensões consideram o enfoque da atuação em que o gerenciamento é definido como um meio e não um fim em si mesmo. Dentre as dimensões da gestão destacam-se quatro níveis: a Gestão Pedagógica, Administrativa, Financeira e Política, conforme Lück (2009).

Para a autora, gestão escolar é o ato de conduzir a dinâmica cultural da escola, alinhado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político e pedagógico, comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para a construção de um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação, compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados), e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

A escola é uma instituição social, um grupo onde todos fazem parte, construída pela sociedade para desempenhar um papel específico nessa sociedade, que assim define Lück (2009):

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação (LÜCK, 2009, p. 21).

O ambiente escolar é de fundamental importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. O conceito de aprendizagem significativa foi criado pelo norte-americano David Paul Ausubel, em 1963, dizendo que aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

De acordo com Moreira (1999), para o especialista em psicologia educacional, o conhecimento prévio do aluno é a chave para a aprendizagem significativa, considerando-se as características individuais, que permitam aos alunos conhecer o mundo e se reconhecerem nele, como condição básica para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação como cidadão. A qualidade do ambiente escolar é que determina a qualidade do processo pedagógico que ocorre na sala de aula, que pode ser concretizado, por exemplo, através da elaboração de mapas conceituais.

Para Ausubel (1982), a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, conforme cita Moreira (1999), (...) *A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz* (MOREIRA, 1999, p.153).

O funcionamento de uma escola e sua qualidade educacional depende essencialmente da atuação dos gestores escolares, que na maioria das unidades, compõem-se de uma equipe de gestão, sendo os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da instituição. Do trabalho dessa equipe é que resulta a formação do ambiente escolar, que deve ser estimulador do desenvolvimento, da construção do conhecimento e de uma aprendizagem orientada para a cidadania responsável e conveniente a todos.

É isso que Lück (2009) nos diz: *Escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos* (LÜCK, 2009, p.69).

A palavra cidadania⁴⁴ vem do latim, “civitas” – cidade, é o conjunto de direitos e deveres ao qual um indivíduo está sujeito em relação à sociedade em que vive. A etimologia dessa palavra tal como cidadão provém do latim “civitas”. O conceito de cidadania sempre esteve fortemente ligado à noção de direitos, especialmente os direitos políticos, que permitem ao indivíduo intervir na direção dos negócios públicos do Estado, participando de modo direto ou indireto na formação do governo e na sua administração, seja votando, de forma indireta, ou de forma direta, ao concorrer a um cargo público.

Para Demo (1992), o desenvolvimento político e da cidadania em nosso país não havia acompanhado nem de longe o desenvolvimento econômico dos últimos anos, como a seguir:

Compreendemos cidadania, assim, como processo histórico de conquista popular, através do qual a sociedade adquire, progressivamente, condições de tornar-se sujeito histórico consciente e organizado, com capacidade de conceber e efetivar projeto próprio. O contrário significa a condição de massa de manobra, de periferia, de marginalização (DEMO, 1992, p. 17).

Consideramos que a construção da verdadeira cidadania está diretamente relacionada com o tipo de educação que é oferecida às pessoas, e que para atingir esse objetivo é necessário estabelecer um processo adequado de gestão escolar.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Numa equipe de gestão, ainda conforme Lück (2009), tem destaque especial a figura do diretor da escola, que é o maior responsável pelos indicadores do modo de ser e de fazer de cada unidade escolar, a fim de atingir os objetivos planejados e os resultados desejados. Essa equipe deve estar também constituída por diretores assistentes, vices ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares.

A autora é taxativa ao dizer:

⁴⁴ Disponível em: http://cidadaniaatual.blogspot.com.br/2013_12_01_archive.html. Acesso em 27 maio 2013.

Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais (LÜCK, 2009, p. 21).

Esta autora destaca como elementos fundamentais da gestão de pessoas na educação alguns princípios fundamentais:

- **Motivação e desenvolvimento de espírito comprometido com o trabalho educacional**, pelos quais os participantes da comunidade escolar reconhecem em si os valores correspondentes aos valores educacionais e a perspectiva de, com seu empenho e competências, contribuir para a realização de seus objetivos, e, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação e aprendizagem dos seus alunos, alcançam e reconhecem os mesmos resultados em si próprios;
- **Formação de espírito e trabalho de equipe**, ação constituída pelo acompanhamento cotidiano de organizar, orientar e articular as interações que ocorrem no interior da escola, que são naturalmente orientadas por múltiplos interesses de validade e intensidade diferentes, superando eventuais situações de altos e baixos, de modo a equacionar os problemas e manter as motivações em torno dos objetivos educacionais;
- **Cultivo de diálogo e comunicação abertos e contínuos**, que se constituem em elementos educacionais fundamentais para que uma equipe se constitua e se mantenha como tal e orientada pelos objetivos comuns de promoção da aprendizagem e desenvolvimento;
- **Interrelacionamento pessoal orientado pelo espírito humano e educacional**, para construir um bom relacionamento com os outros e ter tato para expor um ponto de vista ou fazer alguma crítica ao trabalho do outro, tornando-se diferenciais do trabalho educativo e se constituindo tanto em um aspecto motivacional entre os participantes da escola como num elemento de formação dos alunos;
- **Capacitação em serviço orientada pela promoção de um ambiente centrado na aprendizagem continuada**. O processo socioeducacional da escola e as experiências a ele relacionadas se constituem em elemento de aprendizagem e formação das pessoas que atuam nesse ambiente. Essa aprendizagem não ocorre espontaneamente e deve ser orientada segundo o

sentido de desenvolvimento pretendido pela escola, em relação ao seu processo educacional, constituindo um processo de capacitação continuada e em serviço;

• **Desenvolvimento de uma cultura de avaliação e autoavaliação ininterrupta do desempenho**, que corresponde à prática realizada de modo a permitir reflexão e revisão dessas práticas, para a promoção do seu desenvolvimento contínuo (LÜCK, 2009, p. 83).

Saviani (1980), no mesmo sentido diz: *A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global* (SAVIANI, 1980, p. 120), pois segundo ele, a educação se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a formação humana de cidadãos. Ela tem como princípios, aqueles que a gestão democrática deve assegurar serem cumpridos – uma educação comprometida com a sapiência de viver junto respeitando as diferenças, com a construção de um mundo mais humano e justo para todos que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo, opção ou condição de vida.

Para o autor, uma gestão democrática requer a participação da comunidade escolar nos processos que evoluem em permanente (re)formulação e implementação coletiva de metas, objetivos, estratégias e procedimentos da escola, sejam eles a respeito dos aspectos pedagógicos, ou relativos à gestão administrativa, dos recursos humanos e financeiros. Portanto, para Saviani (1980), é necessário que a gestão escolar seja compartilhada, coletiva, participativa, democrática e que todos juntos - diretor, pais, comunidade, professores, alunos, funcionários - busquem caminhos, soluções para os entraves e consigam realizar o sonho coletivo: *todos os alunos aprendendo*.

No Estado do Rio Grande do Sul, desde o ano de 1995, está em vigor a Lei de Gestão Democrática que define as atribuições do Diretor:

Art. 8º - São atribuições do Diretor:

I - representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;

II - coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do projeto administrativo-financeiro-pedagógico, através do Plano Integrado da Escola, observadas as políticas públicas da Secretaria da Educação;

- III - coordenar a implementação do Projeto Pedagógico da Escola, assegurando sua unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;
- IV - submeter ao Conselho Escolar, para apreciação e aprovação, o Plano de Aplicação dos recursos financeiros;
- V - submeter à aprovação da Secretaria da Educação o Plano Integrado da Escola;
- VI - organizar o quadro de recursos humanos da escola com as devidas especificações, submetendo-o à apreciação do Conselho Escolar e indicar à Secretaria da Educação os recursos humanos disponíveis para fins da convocação de que trata o art. 56, da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, com a redação dada por esta lei, mantendo o respectivo cadastro atualizado, assim como os registros funcionais dos servidores lotados na escola;
- VII - submeter ao Conselho Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentar, a prestação de contas prevista no artigo 73;
- VIII - divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola;
- IX - coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico-administrativo-financeiras desenvolvidas na escola;
- X - realizar, anualmente, os procedimentos do Sistema Estadual de Avaliação e apresentar seus resultados, juntamente com aqueles decorrentes da avaliação externa e interna, ao Conselho Escolar, bem como as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas; (Redação dada pela Lei n.º 13.990/12)
- XI - apresentar, anualmente, à Secretaria da Educação e à comunidade escolar a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano Integrado de Escola, a avaliação interna da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;
- XII - manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação;
- XIII - dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas dos órgãos do Sistema de Ensino;
- XIV - cumprir e fazer cumprir a legislação vigente;
- XV - coordenar os procedimentos referentes ao recebimento, execução, prestação de contas e aplicação dos recursos financeiros transferidos às escolas por órgãos federais, estaduais, municipais ou doações para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, nos termos do art. 41 desta Lei. (Incluído pela Lei n.º 13.990/12) (Art. 8º da Lei da Gestão Democrática no RS, Nº 10.576/95)

Os assistentes de Direção ou, no caso específico do RS, Vice-Diretores são auxiliares e devem substituir o Diretor nos seus impedimentos, sendo eleitos juntamente com estes numa chapa escolhida pela comunidade escolar, porém a Lei de Gestão Democrática não define funções específicas para esse cargo. Assim, na prática, um Vice-Diretor costuma atuar em várias atividades e auxiliar em todos os serviços necessários para que a escola funcione, há casos inclusive, de atenderem ao portão e auxiliar na entrega da merenda aos alunos,

pois em muitas escolas continua havendo falta de funcionários para os serviços gerais. Suas funções específicas podem ser definidas pelo PPP de cada escola.

Atualmente, independente de uma formação específica, a habilitação para Supervisor Escolar, que antes era obtida em nível de especialização ao final do Curso de Pedagogia, adotado como uma espécie de requisito essencial para exercer essa função, hoje pode ser realizada como curso de extensão ou de Pós-Graduação⁴⁵, e a figura do supervisor escolar nem sempre é encontrada em todas as escolas, principalmente por falta de profissionais habilitados. Seu papel deveria ser de auxiliar no trabalho dos professores, entendido aqui, como um processo de observação, feedback, apoio e orientação da melhoria do desempenho profissional. Ele precisa desenvolver uma visão crítica e construtiva do trabalho pedagógico, de modo a vitalizar as ações educativas, transformando reflexivamente a ação individual e coletiva dos atores escolares.

A fim de alcançar esses objetivos o supervisor deve voltar o foco do seu trabalho para o aprimoramento do desempenho dos professores, valorizando o nível de produção acadêmica dos docentes, assim como a riqueza de suas contribuições para os fazeres pedagógicos. Em outras palavras diz Lück (2009):

O papel do supervisor escolar se constitui, em última análise, na somatória de esforços e ações desencadeados com o sentido de promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Esse esforço voltou-se constantemente ao professor, num processo de assistência aos mesmos e coordenação de sua ação (LÜCK, 2009, p. 20).

Dentro desse contexto caberia ao supervisor planejar, avaliar e aperfeiçoar o curso das ações pedagógicas, visando garantir a eficiência do processo educacional e a eficácia de seus resultados. Igualmente, este profissional deve sempre ter o objetivo de levar os participantes do ato educativo a estarem integralmente envolvidos.

Porém, mais recentemente com a inclusão do Coordenador Pedagógico nas escolas, através da alteração na Lei da Gestão Democrática efetuada em 2012 pela Lei n.º 13.990/12⁴⁶, as funções ficaram um pouco misturadas ou

⁴⁵ Está assim definido pela LDB no seu Art. 64.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/normas.asp?tipo=LEI&norma=13990>. Acesso em 20 abr. 2013.

estão sendo confundidas, e há poucas escolas que possuem profissionais nas duas funções e atuando efetivamente no ambiente escolar. Em geral, a escola tem um supervisor escolar ou um coordenador pedagógico, que não precisa necessariamente ter uma formação específica, o que provavelmente limita a eficácia do trabalho que precisa ser desenvolvido.

O coordenador pedagógico deve atuar na organização e planejamento das atividades cotidianas da escola, sendo imprescindível o planejamento de todas as ações que serão realizadas, atuando como um elo integrador entre todos os setores e profissionais envolvidos no processo educativo. Nem sempre isso ocorre dessa maneira, pois a escola funciona num ritmo intenso, fazendo com que muitas vezes o coordenador tenha que agir com urgência e decidir sobre aspectos que não lhe caberiam resolver.

Apesar da lei, instituindo essa função nas unidades escolares da rede pública estadual, não há previsão e não foi criado legalmente esse cargo no quadro de servidores públicos do magistério estadual, o que não torna obrigatória sua existência e permite que esse papel que deveria ser desempenhado pelo Coordenador Pedagógico, torne-se inócuo.

Outro membro da equipe gestora é o orientador educacional, que no exercício de seu papel possui as atribuições que estão regulamentadas pelo Decreto nº 72.846 de 26 de Setembro de 1973, onde diz:

Art. 8º São atribuições privativas do Orientador Educacional:

a) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de:

1 - Escola;

2 - Comunidade.

b) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Municipal e Autárquico; das Sociedades de Economia Mista Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas.

c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global.

d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando.

e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional.

f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando.

g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial.

h) Coordenar o acompanhamento pós-escolar.

i) Ministrando disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da legislação específica do ensino.

- j) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional.
- l) Emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional.

Art. 9º Compete, ainda, ao Orientador Educacional as seguintes atribuições:

- a) Participar no processo de identificação das características básicas da comunidade;
- b) Participar no processo de caracterização da clientela escolar;
- c) Participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola;
- d) Participar na composição caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;
- e) Participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos;
- f) Participar do processo de encaminhamento dos alunos estagiários;
- g) Participar no processo de integração escola-família-comunidade;
- h) Realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional (Decreto nº 72.846 de 26 de Setembro de 1973⁴⁷).

De acordo com o artigo da Revista Pesquisa & Criação⁴⁸, as atribuições do Orientador Educacional podem ser divididas em: privativas e participativas. As atribuições privativas correspondem ao planejamento e coordenação de ações na escola e na comunidade, como também, na implementação e funcionamento de serviços de orientação educacional. As atribuições participativas caracterizam-se pela participação nas atividades escolares e na identificação das características inerentes a essas atividades.

Além dessas atribuições, também é papel do orientador harmonizar situações conflitantes ocorridas no espaço escolar, através de observação da realidade vivida no cotidiano escolar, como também estabelecer diálogo e promover ações preventivas, a fim de evitar problemas. O orientador não pode ser confundido como se fosse um psicólogo da escola. Sua função é inteiramente pedagógica, ou ainda, não se pode confundi-lo com a função do coordenador pedagógico, que possui algumas tarefas parecidas, mas com alvos diferentes. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didático aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino, enquanto que o orientador deve ter esse mesmo objetivo, mas com foco nos estudantes.

⁴⁷ Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=72846&tipo_norma=DEC&data=19730926&link=s. Acesso em 03 Mar. 2013.

⁴⁸ Conforme o Artigo publicado por OLIVEIRA et al: Gestão, Coordenação e Orientação Educacional: Trabalho Integrado para o Bom Funcionamento da Escola. **Revista Pesquisa & Criação**, Volume 10, Número 1, Janeiro/Junho de 2011, p.51-66. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/propesq/article/viewFile/394/416>. Acesso em 02 Jun. 2013.

Já o cargo e a função de um secretário de escola, o responsável pelos serviços de secretaria, que segundo Lück (2009), também deve fazer parte da equipe gestora, é o profissional que realiza todas as funções destinadas a manter os registros, os arquivos de documentação dos alunos e dos funcionários, além de comunicações e expedição de correspondências para apoiar o desenvolvimento do processo escolar, dando valor legal a toda a documentação expedida com aval da equipe diretiva.

O Secretário é responsável por planejar, coordenar e executar todos os trabalhos administrativos da escola dentro dos prazos estabelecidos, e também de participar das reuniões pedagógicas e de gestão escolar, numa parceria direta com o diretor. Para Bruini (2014), *há quem diga que a Secretaria é o coração da escola, pois sem ela não existe história do aluno, do corpo docente, dos funcionários e da instituição como um todo.* (BRUINI, 2014, p. 1⁴⁹)

Todos estes profissionais precisam, além do trabalho em equipe, ter uma preocupação com o cumprimento das legislações pertinentes a seus cargos e ao processo educacional como um todo, pois eles devem dar suporte, além de servirem de respaldo para o trabalho pedagógico dos professores. A escola foco desta pesquisa apenas considera como membros da equipe gestora o diretor, os vice-diretores, a supervisão e a orientação escolar, pois não havia a figura do coordenador pedagógico, sendo que esse cargo só existiu durante o segundo semestre do ano de 2013 e em 2014, e os secretários, não são tratados como membros dessa equipe, são considerados apenas como funcionários.

Trabalhar em equipe, no sentido de formação de um grupo, requer a compreensão dos processos grupais para desenvolver suas competências, definidas por Perrenoud, em seu livro, como a faculdade ou *capacidade de mobilizar um conjunto de diversos recursos cognitivos para solucionar uma série de situações* (PERRENOUD, 2000, p. 15), que permitam realmente aprender com o outro e construir de forma participativa.

Todo trabalho em equipe tem como requisito essencial a participação efetiva dos indivíduos envolvidos nele. De acordo com a etimologia⁵⁰ da

⁴⁹ BRUINI, Eliane da Costa no site Educador Brasil Escola. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/secretaria-escolar.htm>. Acesso em 05 mar. 2014.

⁵⁰ O Que é Participação? O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Cadernos Pedagógicos, versão Online. Vol. II Secretaria de Educação do Paraná. 2009. Disponível em:

palavra, participação tem origem latina: “participatio” (pars + in + actio) que significa ter parte na ação. Para ter parte na ação é necessário ter acesso ao agir e às decisões que o orientam, o que nem sempre ocorre com todos os integrantes de uma equipe gestora de uma escola. Em alguns casos, ainda é o diretor é quem toma as decisões e comanda as ações dos demais integrantes.

Conforme diz Libâneo (2002), a participação é fundamental para garantir uma gestão democrática da escola, pois é assim que todos os envolvidos no processo educacional da instituição estarão presentes, tanto nas decisões e construções de propostas (planos, programas, projetos, ações, eventos), como no processo de implementação, acompanhamento e avaliação.

Para ele, a direção e a coordenação pedagógica da escola são funções típicas dos setores de administração e assessoramento do trabalho educativo, porém, ele considera o Coordenador Pedagógico como uma espécie de substituto do supervisor escolar, quando diz:

A direção é pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didático aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (...) (LIBÂNEO, 2002, p. 177).

Embora exista essa divergência entre os autores sobre o papel a ser desempenhado pelo coordenador pedagógico, ambos concordam com a necessidade da participação de todos os envolvidos como a única forma de garantir um trabalho eficiente e de qualidade.

Além das funções e setores da equipe diretiva, que precisam se complementar e trabalhar de forma integrada, é necessário que o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres – CPM sejam atuantes e participem ativamente das discussões e decisões a serem tomadas na escola, pois será somente dessa maneira que teremos a representatividade e a valorização da opinião dos sujeitos da comunidade escolar.

Enquanto líder, o gestor deve fazer a política da justiça, da imparcialidade e da boa convivência, buscando sempre colaboradores (alunos, professores, profissionais, pedagogos e pais de alunos) sempre em busca de

solução coletiva. É sabido, porém, que existem líderes de algumas escolas, que ainda não entenderam o papel e o poder que tem um Conselho Escolar e o CPM para atuar como aliados na transparência e na qualidade nos serviços públicos, apresentando-se autoritários, centralizadores e ou desmotivadores.

Essa é a conclusão apresentada por Lück (2009):

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente (LÜCK, 2009, p. 22).

8.4. Planejamento e Objetivos para Evitar o Fracasso Escolar

Nos últimos anos, a educação brasileira vem sofrendo significativas mudanças, que exigem de todos os agentes envolvidos no processo educacional, e que vivenciam o cotidiano da escola, uma nova conduta para dar conta da nova visão de gestão do processo educativo. A escola não pode ficar alheia a esse fenômeno que é moderno e precisa atender aos princípios de uma sociedade que pretende ser realmente democrática.

Caso a atualização didática dos docentes não tenha acompanhado o ritmo deste novo cenário, poderá haver uma falta de sintonia entre os procedimentos, métodos e estratégias de ensino e o perfil dos estudantes, prejudicando todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Luckesi (2005), o ato de planejar faz parte da vida do ser humano, pois o desejo de transformar os sonhos numa realidade concreta é uma preocupação marcante de toda pessoa. Diariamente enfrentamos situações que precisam de um planejamento, embora nem sempre as nossas atividades diárias sejam delineadas em etapas para concretizar as nossas ações, uma vez que já formam o contexto de uma rotina habitual. Assim, para realizar atividades que não estão presentes em nosso cotidiano, precisamos utilizar os processos racionais e estratégias planejadas para alcançar o objetivo desejado.

As ideias que envolvem o planejamento são amplamente discutidas atualmente, mas uma das principais dificuldades para o exercício da prática de planejar parece ser a compreensão de conceitos e o seu uso adequado. Talvez por esse motivo, a realidade educacional do país não seja modificada conforme desejamos ou com a eficiência necessária, pois uma grande parte dos planos não chega a sair do papel.

Planejar é um processo indispensável e necessário no caminho que precisa ser trilhado para a verdadeira democratização do ensino e da escola em nosso país. As novas determinações legais como a LDB, o ECA e os PCNs, entre outras, também devem ser seguidas para a compreensão da realidade escolar, pois estas normatizações visam definir a forma de organizar e de fazer a educação mais eficiente no Brasil.

Ainda conforme Luckesi (2005), quem planeja, deve examinar e analisar dados, comparando-os criteriosamente, contemplando-os com uma visão de conjunto, estudando suas limitações, dificuldades e identificando possibilidades de superação das mesmas. Esse processo de exame, análise e comparação, dentre outros processos mentais, é que define o planejamento como um processo de reflexão diagnóstica e propositiva mediante o qual se pondera a realidade educacional em seus desdobramentos e são sugeridas as intervenções necessárias. O planejamento será, portanto, tanto mais eficaz quanto mais cuidadosa for a reflexão promovida: rigorosa, crítica, em conjunto e livre de tendências e de ideias preconcebidas.

Segundo ele, o planejamento deve ser entendido como um processo de organização do trabalho escolar, que pode ser dividido em três momentos durante seu processo – antes – durante – depois, ou seja, a preparação das atividades e estratégias a serem desenvolvidas, o acompanhamento da execução delas e a avaliação de todo o processo após a execução de cada uma das atividades propostas.

Para esse mesmo autor, Lukesi (2005), todo processo de planejamento tem por objetivo alterar uma determinada realidade, ou seja, espera-se que ocorram mudanças principalmente pedagógicas e no comportamento dos alunos com a execução do planejamento de cada professor. É importante destacar essa afirmativa, pois ainda está muito presente entre os educadores a

visão de que o planejamento não passa de mera formalidade legal ou exigência do setor de supervisão escolar.

Para ele, essa visão acaba por impedir ações que garantam a organização do trabalho coletivo na escola e, conseqüentemente, a democratização das relações existentes na unidade escolar. Nesse sentido, diz ele que, de nada adianta dar novos nomes e formas aos planos, se estes serão elaborados dentro de uma concepção fechada e antiquada de planejamento e para ficar numa gaveta. Não basta mudar a forma, introduzir novos termos e citar sofisticadas tecnologias se o seu significado permanece o mesmo, apenas um documento legal, sem influência para mudar o cotidiano escolar e social.

Para Lück (2009), o conjunto dos elementos do planejamento deve conter:

O **que** diz respeito ao conteúdo da ação; **por que** se refere aos pressupostos da ação, os antecedentes da orientação para se estabelecer uma linha de ação; **para que** diz respeito aos objetivos, as mudanças a serem alcançadas, os resultados a serem promovidos; **como** se refere aos métodos, técnicas, procedimentos e passos das ações; **quando** se refere à especificação do tempo necessário para a realização de uma ação e a sua cronologia; **onde** consiste nas circunstâncias de espaço; **com quem** nomeia as pessoas a serem envolvidas como agentes; **para quem** aponta o beneficiário da ação (LÜCK 2009, p. 36).

Para esta autora, como forma de abranger a complexidade e a amplitude da educação, o seu processamento se realiza mediante vários desdobramentos para a concretização dos seus objetivos. Em decorrência dessas variantes, o planejamento educacional tem também vários segmentos, de acordo com o nível e o âmbito da ação educacional realizada na escola. No entanto, pelo princípio da unicidade, todos os planos resultantes desse processo devem estar intimamente associados, realizando-se de forma interativa. A autora descreve os principais tipos de planejamento que dizem respeito à escola, cuja promoção depende da liderança e orientação do diretor escolar, como o Plano Administrativo Financeiro e de Gestão e os Planos Escolares, que podem ser subdivididos em Plano Anual da Escola, o Plano de Estudos e o Plano de Trabalho ou de Aula.

Todos os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica: *Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e*

executar sua proposta pedagógica; (Art. 12º, I), também referida em outro artigo da LDB como projeto pedagógico da escola:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; (Art. 14º, I, da LDB, Lei 9.394/96).

Alguns sistemas de ensino adotaram a nomenclatura projeto político pedagógico para representá-lo, mas independente da denominação utilizada, eles são equivalentes naquilo que representam e não apresentam diferenças naquilo que expressam, ou seja, exprimem o sentido de estabelecer uma visão de conjunto e de direção ao processo pedagógico intencional a ser promovido na escola, mediante a contribuição dos professores e todos os demais membros que constituem a comunidade escolar.

Ainda conforme Lück (2009), o PPP é o instrumento norteador para as ações educacionais e, por consequência, expressa a prática pedagógica de cada escola, dando direção à gestão e às atividades educativas, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que cada uma deseja promover e do tipo de cidadão que se pretende formar.

Conforme afirma Veiga (2001), *o PPP é a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa* (VEIGA, 2001, p. 111). É um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, funcionários, alunos e pais, que dá uma identidade à instituição educacional. O PPP, ainda segundo Veiga (2001), deve:

- I) ser construído a partir da realidade, explicitando seus desafios e problemas;
- II) ser elaborado de forma participativa;
- III) corresponder a uma articulação e organização plena e ampla de todos os aspectos educacionais;
- IV) explicitar o compromisso com a formação curricular, do cidadão e os meios e condições para promovê-la;
- V) ser continuamente revisado mediante processo contínuo de planejamento;
- VI) corresponder a uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade escolar (VEIGA, 2001, p. 187).

O PPP, como não poderia deixar de ser, tem como foco o aluno, a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico da escola para promover a formação e aprendizagem adequada aos alunos. Em virtude

dessa característica, ele deve englobar o planejamento curricular, isto é, o conjunto das experiências a serem promovidas pela escola para promover a formação e aprendizagem dos seus estudantes. É dele que vão sair os demais planos da escola e os objetivos de ensino.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes e discentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Ainda segundo Lück (2009), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais, pois tudo o que acontece no ambiente escolar está impregnado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Dessa forma, o planejamento é uma atividade de reflexão a cerca das nossas opções e ações para pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho. Caso contrário, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade, especialmente os do sistema capitalista.

O planejamento é formado de planos. Para a autora, plano é um documento utilizado para o registro de decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com o que fazer com quem fazer. Para existir um plano é necessária a discussão sobre os fins e objetivos, culminando com a definição deles, pois somente desse modo é que se podem responder as questões indicadas acima.

Segundo Libâneo (1994), há três modalidades de planejamento, articulados entre si: o plano da escola, o plano de ensino (de estudos ou de unidade) e o plano de aulas ou de trabalho.

O plano da escola é um documento mais global, que expressa as orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo ou da rede mantenedora e, de outro, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos.

O plano de ensino (ou plano de estudos ou de unidade), é a previsão dos objetivos e das tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre, sendo um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, nas quais aparecem os objetivos específicos, os conteúdos e seu desenvolvimento metodológicos.

O plano de aula (ou de trabalho), é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bem específico. Para esse autor, o plano de aula é um detalhamento do plano de ensino. As unidades e subunidades (tópicos), que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar em um documento escrito que servirá não só para orientar ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos do trabalho.

Segundo o autor, na elaboração de um plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos em uma só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma seqüência articulada de fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento do novo conteúdo; consolidação dos conhecimentos (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação, avaliação. Esses aspectos indicam que se deve planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas.

Nesse sentido, também Lück (2009), aponta:

O plano de aula é um instrumento de trabalho que organiza o tempo e as atividades a serem promovidas com os alunos, de modo a que desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e atitudes propostas para esse segmento educativo. Ele deve ser elaborado tendo em mente o aluno: como o aluno vai receber os estímulos e orientações preparados? Como articular o conhecimento produzido com as experiências e conhecimentos do aluno? Que situações interessantes podem levar o aluno, mais facilmente, a envolver-se na aprendizagem dos novos conhecimentos pretendidos? Que processos mentais serão exercitados pelo aluno para tal fim? Como envolver a todos os alunos nesse processo? Sem um bom e criativo plano de aula, dificilmente haverá uma boa aula, bom aproveitamento do tempo e aprendizagens significativas para todos os alunos (LÜCK, 2009, p. 40).

Na preparação dessas aulas, o professor deve reler os objetivos gerais do componente curricular e a seqüência de conteúdos do plano de ensino. Ele não pode esquecer que cada tópico novo é uma continuidade do anterior; é necessário, assim, considerar o nível de preparação inicial dos alunos para cada conteúdo novo.

A autora lembra que o educador deve, também, a cada tópico de unidade a ser desenvolvido, fazer o seu desdobramento numa seqüência lógica, na forma de conceitos, problemas, ideias, ou seja, organizar um conjunto de noções básicas em torno de uma ideia central, formando um todo significativo que possibilite ao aluno uma percepção clara e coordenada do assunto em questão. Ao mesmo tempo em que são listadas as noções, conceitos, ideias e problemas, deve ser feita a previsão do tempo necessário, que nesta fase, ainda não é definitiva, pois poderá ser alterada no momento de detalhar o desenvolvimento metodológico da aula.

Em relação a cada tópico, o docente deve redigir um ou mais objetivos específicos, tendo em conta os resultados esperados na assimilação de conhecimentos e habilidades (fatos, conceitos, ideias, relações, métodos e técnicas de estudo, princípios e atitudes etc.). Estabelecer os objetivos é uma tarefa muito importante, pois deles vão depender os métodos e procedimentos de entendimento e assimilação dos conteúdos e suas várias formas de avaliação (parciais e finais).

Ainda para Libâneo (1994), o planejamento tem como principais funções:

- a)** Explicar os princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática;
- b)** Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político, pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino;
- c)** Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina;
- d)** Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir de consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições sócio-culturais e individuais dos alunos;

- e)** Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível interrelacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação que está intimamente relacionada aos demais;
- f)** Atualizar os conteúdos do plano sempre que for preciso, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo dos conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagens dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados nas experiências do cotidiano;
- g)** Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar. Replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas.

Para atender às principais funções de um planejamento bem elaborado é importante que cada setor ou área da instituição educativa desenvolva seu plano individual. Esse desdobramento é necessário para que os planos sejam utilizados efetivamente como instrumentos para a ação, devendo servir como guia de orientação e devem apresentar uma ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade.

Conforme Libâneo (1994), o plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Sua função é orientar a prática partindo da exigência da própria prática. Ele deve ter uma ordem sequencial, progressiva. Para alcançar os objetivos, são necessários vários passos, de modo que a ação docente obedeça a uma seqüência lógica.

Esse autor entende por objetividade, a correspondência do plano com a realidade que se vai aplicar. Não adianta fazer previsões fora das possibilidades humanas e materiais da escola, fora das possibilidades dos alunos. Deve haver coerência entre os objetivos gerais, objetivos específicos, os conteúdos, métodos e avaliação. Coerência é relação que deve existir entre as ideias e a prática.

Destaca-se, ainda, em sua obra, que o plano deve ter flexibilidade no decorrer do ano letivo, o professor está sempre organizando e reorganizando o seu trabalho, por isso, o plano é um guia e não uma decisão inflexível.

A maneira pela qual o professor planeja suas atividades de sala de aula é determinante para que o grupo de alunos de sua plateia reaja com maior ou menor interesse e contribua no modo como a aula transcorre. Luckesi (1994), ao discutir a respeito dos procedimentos de ensino no cotidiano escolar argumenta:

Será que nós, professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico? (LUCKESI, 1994, p. 155).

O autor considera que os procedimentos de ensino geram consequências para a prática docente: para se definir procedimentos de ensino com certa precisão, é necessário ter clara uma proposta pedagógica; é preciso compreender que os procedimentos de ensino selecionados ou construídos são mediações da proposta pedagógica e metodológica, devendo estar estreitamente articulados; se a intenção é que efetivamente a proposta pedagógica se traduza em resultados concretos, tem-se que selecionar ou construir procedimentos que conduzam a resultados, ainda que parciais, porém complexos com a dinâmica do tempo e da história. Ao lado da proposta pedagógica, o educador deve lançar mão dos conhecimentos científicos disponíveis; estar permanentemente alerta para o que se está fazendo, avaliando a atividade e tomando novas e subsequentes decisões.

Ainda sobre esse aspecto, Luckesi (1994), ao analisar a forma como o planejamento de ensino é realizado, faz uma crítica severa, dizendo que a atividade é executada simplesmente como um preenchimento de formulário e relata:

Começa-se pela coluna de conteúdos, que é mais fácil. Os conteúdos já estão explícitos e ordenados nos livros didáticos. Basta, para tanto, copiar o índice. A seguir, inventam-se os objetivos que casem com os conteúdos indicados. De fato, o planejamento exige o contrário: em primeiro lugar, o estabelecimento dos objetivos e, depois, encontrar os conteúdos que os operacionalizem. As atividades para efetivar esses conteúdos já estão definidas “desde sempre”. Por que pensar nelas? Todo mundo dá aulas com exposição, dinâmica de grupo etc. É o senso comum pedagógico que conduz a essa decisão (LUCKESI, 1994, p. 105).

No processo de ensino e de aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis, entre outros.

Outro fator é o de que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes devem ser capazes de sensibilizar (motivar), e envolver os alunos no ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhe cabe.

O uso de formas e procedimentos de ensino deve considerar que o modo pelo qual o aluno aprende não é um ato isolado, escolhido ao acaso, sem análise dos conteúdos trabalhados, baseado apenas na memorização, sem considerar as habilidades⁵¹ necessárias para a execução dos objetivos a serem alcançados.

Para Lück (2009), nenhuma ação educacional pode ser considerada competente se não promover os objetivos a que se propõe. No entanto, nem tudo que é proposto em planos de estudos como sendo um objetivo, realmente é. Percebe-se, comumente, o entendimento de que basta uma frase iniciada com um verbo no infinitivo para termos um objetivo. No caso de plano de ensino e de aula, o objetivo deve sempre propor uma aprendizagem por parte do aluno, em vista de que ele será o sujeito do processo mental proposto. Por exemplo: *os alunos serão capazes, ao final da unidade, de interpretar e descrever com fluidez um texto de complexidade mediana* (LÜCK, 2009, p. 41).

Ainda conforme esta autora, um objetivo é, pois, a descrição clara e precisa de resultados que se pretendem alcançar como consequência de uma ação educacional. Esses resultados implicam uma mudança de comportamento, de desempenho, de atuação, de situação. Sua proposição estabelece a direção, a delimitação e o alcance das ações. A orientação para a definição dos objetivos (resultados), das ações educacionais constitui-se numa questão crucial para a qualidade do ensino ao definir as mudanças. Sem clareza dos objetivos como resultados de aprendizagem e da mudança, o que se tem em planos escolares de ação é apenas o cumprimento de uma exigência burocrática.

⁵¹ Uma habilidade é menos ampla e pode servir a várias competências, inclui vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos adquiridos (PERRENOUD, 2000, p. 30).

Dessa forma, planejar é uma atividade que está totalmente impregnada na educação, pois ela tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. Planejar e avaliar andam sempre de mãos dadas, conforme diz Libâneo (1994).

8.5. Métodos de Aprendizagem para a Formação da Cidadania dos Estudantes

Nos últimos anos, o mundo e os estudantes mudaram muito, o que infelizmente não foi acompanhado pela maioria das escolas, especialmente aquelas da rede pública, por uma série de fatores históricos, que já foram aludidos anteriormente neste trabalho.

Para Libâneo (1994), o desenvolvimento metodológico pode ser desdobrado nos seguintes itens, para cada assunto novo: preparação e introdução do assunto; desenvolvimento e estudo ativo do assunto; sistematização e aplicação; tarefas de casa. Em cada um desses itens são indicados os métodos, procedimentos e materiais didáticos, isto é, o que o professor e alunos farão para alcançar os objetivos previstos.

O autor afirma que em cada um dos itens mencionados, o professor deve prever formas de verificação do rendimento dos alunos. Precisa lembrar que a avaliação é feita no início (o que o aluno sabe antes do desenvolvimento do conteúdo novo), durante e no final de uma unidade didática. A avaliação deve conjugar várias formas de verificação, podendo ser informal, para fins de diagnóstico e acompanhamento do progresso dos alunos, formal para fins de atribuição de notas ou conceitos, mas com objetivo formativo e não apenas classificatório.

Para este autor, os momentos didáticos do desenvolvimento metodológico não são rígidos. Cada momento terá duração de tempo de acordo com o conteúdo, com o nível de assimilação dos alunos. Às vezes, ocupar-se-á mais tempo com a exposição oral do assunto, em outras, com o estudo de determinado tema. Outras vezes, ainda, tempo maior pode ser

dedicado a exercício de fixação e consolidação. Por exemplo, pode acontecer que os alunos dominem perfeitamente os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar um conteúdo novo; nesse caso, a preparação e introdução do tema poderão ser mais breves. Entretanto, se os alunos não dispõem de pré-requisitos bem consolidados, a decisão do professor deve ser outra, aplicando-se mais tempo para garantir uma base inicial de preparo através da recapitulação, pré-testes de sondagem e exercícios.

No desenvolvimento metodológico podem-se destacar aulas com finalidades específicas: aula de exposição oral do assunto, aula de discussão ou trabalho em grupo, aula de estudo dirigido individual, aula de demonstração prática ou estudo do meio, aula de exercícios, aula de recapitulação, aula de verificação para avaliação.

Conforme Vasconcellos (1992), o planejamento de uma aula deve seguir a metodologia dialética, para que a aprendizagem seja significativa, deve estar baseada em pelo menos três momentos distintos e essenciais que são: a Síncrise, a Análise e a Síntese, sendo estas as três grandes dimensões ou preocupações do educador no decorrer do trabalho pedagógico, e não os podemos separar de forma absoluta, a não ser para fins de melhor compreensão da especificidade de cada um. Assim, como forma de superação da metodologia tradicional, exige-se, pois, que todo planejamento inclua a Mobilização para o Conhecimento, a Construção do Conhecimento e a Elaboração da Síntese do Conhecimento.

Para o autor, não é tanto a seqüência rígida dos momentos que está em questão, mas o passar por todos eles, ou seja, o movimento entre os momentos. Numa fórmula: *Do sincrético pelo analítico para o sintético*. A síncrese corresponde à visão global indeterminada, confusa, fragmentada da realidade; a análise consiste no desdobramento da realidade em seus elementos, a parte como elemento do todo; a síntese é o resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, resultando em novas formas de ação. O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, e de reproduzi-lo como palpável.

A complexidade dos processos educativos faz com que dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá na sala de aula. Este cenário

exige do docente um planejamento e domínio de técnicas diversificadas, resultando em aulas mais flexíveis, interessantes e motivadoras, segundo Anastasiou e Alves (2004).

O desafio para garantir uma aprendizagem adequada à maioria dos estudantes é gigantesco, exigindo dos professores mais do que habilidades e competências para elaborar estratégias de ensino criativas e eficientes, pois é preciso dar conta da construção de saberes e de outras necessidades dos estudantes, visto que a antiga memorização precisa ser substituída pela interpretação e pela compreensão dos conhecimentos a serem produzidos e da realidade atual dos alunos.

Para Anastasiou e Alves (2004), cabe ao professor planejar e conduzir esse processo contínuo de ações que possibilitem aos estudantes, inclusive aos que têm maiores dificuldades, irem construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido, em momentos seqüenciais e de complexidade crescente. Estes processos são apoiados pelas estratégias de ensinagem, que se referem aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino. Tal articulação deve estar em acordo com cada atividade e os resultados esperados.

Utilizaremos a partir deste ponto a expressão *estratégias de ensinagem* no sentido de que todos os envolvidos no processo educacional são ao mesmo tempo aprendizes e professores, numa troca constante de conhecimentos, pois o professor não é mais o único detentor do conhecimento, e inclusive os familiares aprendem e ensinam quando trocam informações e sabedorias pessoais e culturais dos alunos e com a escola.

Para as autoras acima, o papel do professor é a mediação, onde deliberadamente ele planeja, propõe e coordena estratégias compostas por suas ações e dos alunos, visando à superação da visão sincrética inicial, por percepções, visões e ações cada vez mais elaboradas. A consecução desse objetivo requer, por parte dos estudantes, um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos, dos fundamentos das ciências e de sua aplicação prática. Por isso, a ação de ensinar não pode se limitar a simples exposição dos conteúdos, incluindo necessariamente um resultado bem sucedido daquilo que se pretende fazer, no caso, a apropriação do objeto de estudo, que deverá ser agregado ao que o aluno já sabia.

As autoras em foco expressam, ainda, a existência e a necessidade da aplicação de diversas estratégias que podem ser utilizadas no processo de ensinagem para favorecer a prática educativa. Destacando-se que é necessário lembrar que, além das restrições da escola e das características dos alunos, é essencial que se escolha as estratégias pensando em atingir o domínio de técnicas diversificadas, resultando em aulas mais flexíveis, interessantes e motivadoras.

Segundo Anastasiou e Alves (2004), o uso do termo *estratégias de ensinagem* refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados.

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc. (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 71).

A seguir, apresentamos algumas estratégias de ensinagem, que adaptamos dessas autoras em forma de um quadro-resumo, possibilitando uma visão de conjunto de cada uma delas, destacando a identificação da estratégia, sua conceituação, as operações de pensamento predominantes, a descrição da dinâmica da atividade, acrescida de uma sugestão de acompanhamento e avaliação da mesma e de uma análise complementar, retomando alguns elementos relativos à metodologia dialética de ensinagem.

Quadro 6 – Resumo das Estratégias de Ensinagem

ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO
Aula expositiva dialogada	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Não se trata de uma exposição apenas pelo professor.
Estudo de texto	É a exploração de idéias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.
Portfólio	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das

	produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação. Resultado da produção dos alunos.
Tempestade cerebral	É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante.
Mapa conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.
Estudo dirigido	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada.
Lista de discussão por meios informatizados	É a oportunidade de um grupo de pessoas poderem debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico.
Solução de problemas	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas.
Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)	É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema.
Dramatização	É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas.
Seminário	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão.
Estudo de caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.
Júri simulado	É uma simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à

	crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.
Painel	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área.
Estudo do meio	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida.
Ensino com pesquisa	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise.

Resumo adaptado de Anastasiou e Alves (2004, p. 79)

Para vários outros autores, neste sentido também, as aprendizagens dos indivíduos não ocorrem todas da mesma forma, onde o desafio consiste na construção mental ou na abstração que se efetiva quando, mentalmente, se é capaz de reconstruir o objeto apreendido pela concepção de noções e princípios, independentemente do modelo ou exemplo estudado, associando ideias, entrelaçando e chegando a se deduzir conseqüências pessoais e inéditas, através de uma ação que atinja os objetivos propostos.

8.6. A Avaliação e suas Relações/Implicações no Fracasso Escolar

A era em que vivemos exige uma ressignificação das práticas educativas, voltando-se mais à formação e educação integral dos novos sujeitos, pois muitas vezes a escola precisa fazer além da sua parte, a parcela da educação que caberia à família, que, em virtude das novas estruturas, não está conseguindo desempenhar sua função.

Quando falamos dos novos sujeitos, conforme Freire (1994), dizemos que os queremos críticos, conscientes e autônomos, significando que para isso, devemos realizar a avaliação segundo uma proposta libertadora, no sentido de que não conduza nossos jovens à obediência cega, que está voltada para o futuro e pretende transformar a realidade, a partir do uso da crítica, do autoconhecimento e da autonomia para tomar decisões conscientes, levando o educando a construir sua própria caminhada e a criar suas próprias alternativas de ação.

Com a evolução do mundo e do contexto atual da grande disponibilidade de informações, é necessário atualizar e discutir muito os aspectos relacionados com a avaliação da escola e dos estudantes, para garantir que o processo de construção do conhecimento realmente aconteça. Apesar de toda a disponibilidade de dados e notícias disponíveis no cotidiano, essa construção de conhecimentos não se traduz na mesma proporção, pois muitas pessoas não têm acesso ou não conseguem se apropriar devidamente dessas informações.

Toda essa evolução e as possibilidades disponíveis atualmente no mundo nos levam a constatar que a maioria das escolas continua atrasada e ainda não agregou ao seu cotidiano o progresso e o crescimento possíveis a partir do uso das novas tecnologias em sala de aula, por exemplo. Continuamos, ainda, avaliando nossos estudantes quase que exclusivamente por instrumentos denominados provas, na sua grande maioria,

descontextualizadas⁵² e baseadas principalmente na memorização de informações.

Até recentemente, a maioria das escolas utilizava como único parâmetro, uma avaliação através de notas, que também deveriam ser subsídios importantes para que o professor também se autoavaliasse, considerando que algo não parece ir muito bem numa sala que tenha trinta alunos e que mais de 50% fique com notas abaixo da média adotada pela escola. É necessário rever conceitos, dinâmicas, procedimentos, conteúdos dentro de um todo; da disciplina, da área e da escola. A troca de informações e uma análise desprovida de qualquer caráter punitivo também são essenciais e urgentes que sejam adotadas.

Segundo Lüdke (2001):

Não se pode imputar à avaliação a responsabilidade pelo fracasso escolar, mas não se pode também isentá-la inteiramente dessa responsabilidade, pois ela representa o conjunto de mecanismos através dos quais se sanciona o sucesso ou o insucesso do aluno (LÜDKE, 2001, p. 27).

Segundo Arroyo (1998), instaurou-se nas últimas décadas tanto no ensino privado, como no público uma indústria da reprovação. Para esse autor, há uma valorização das instituições e de profissionais que optam por selecionar os 'cobras' e eliminar os 'mediócras'. Esta cultura da exclusão estaria encarnada no sistema escolar legitimando o fracasso escolar, segundo essa declaração. Para o autor: *Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde ou a educação (ARROYO, 1998, p. 13).*

Muito tem sido discutido, por vários autores como Hoffman (1991), Libâneo (2002), Paro (2003), Vasconcellos (2005), e Luckesi (2005) tratando da necessidade de modificações na questão da avaliação escolar dos alunos e da sua aprendizagem, porém as mudanças ainda são muito lentas e pouco percebidas pelos membros que participam desse processo.

⁵² Consideramos neste texto, a ideia de que contextualizar equivale a encadear ideias, ligando parte de um todo ou, de forma ainda mais significativa, trazendo o que se ensina ao contexto do estudante, para fazê-lo associar o aprendido às coisas que faz em seu cotidiano e que ele já conhece.

Paro (2003) também dá ênfase à avaliação como responsável pelo fracasso escolar. Pesquisando sobre a resistência dos professores à promoção de seus alunos e a insistência na reprovação, o autor aponta que a reprovação escolar se constitui numa verdadeira renúncia à educação.

Segundo Vasconcellos (2005), a temática da avaliação é muito importante, pois traz repercussões negativas como a evasão e os altos índices de reprovação. Para ele, a importância se deve ao fato de que a avaliação pode e deve contribuir para a construção de uma escola democrática e de qualidade para todos.

O termo avaliar significa medir, valorizar, comparar, decidir, escolher, julgar, selecionar, taxar, validar, entre outros adjetivos. O termo avaliar também tem sua origem no latim, de “a-valere”, que quer dizer *dar valor a*, conforme diz Luckesi (2011), que significa fazer verdadeiro, porque não se encerra somente na configuração do objeto avaliado, é traduzido por médias que têm sempre uma unidade de medida.

Sob essa ótica, a avaliação tem sido utilizada como aferição, como julgamento do aluno, atribuindo-se valores que, supostamente, indicam e medem o que ele aprendeu, ou não, e que o promovem ou que o reprovam. O resultado da medida, apresentado como nota ou como conceitos, traduz o erro ou o acerto do aluno em determinadas questões de um teste, de uma prova, de um exame, ou de um exercício que vale nota, como aferição de uma composição e/ou quantitativos de valores para lograr um valor mínimo, condizente com a aprovação proposta pelos educandários e/ou sistemas de ensino.

O autor distingue a verificação da avaliação da aprendizagem, na medida em que o ato de verificar pode ser traduzido como ver se algo é ou não verdadeiro. No caso do aluno, pode ser interpretada como investigação da verdade se ele sabe ou não, isso ou aquilo. No momento em que um dado obtido configura o objeto examinado, a verificação do aprendizado encerra-se aí, por meio de uma aferição, apenas como medida.

Ainda, segundo Luckesi (2005):

A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a

avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2005, p. 53).

Com essa linha de raciocínio, prossegue Luckesi (2005), comentando que a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem e declara que isso precisa ser revisto com urgência, em prol de uma pedagogia transformadora.

Nós, professores, profissionais da educação, temos o compromisso de superar o senso comum e não confundir avaliar com medir. Não podemos mais admitir a avaliação como algo estanque e instantâneo, que é realizada apenas em determinados períodos, pois ela precisa ser um processo contínuo, sistemático e constante, embora mensurável.

A avaliação da aprendizagem de um aluno não começa e nem termina com a atribuição de notas, ela deve ser uma atividade voltada para o futuro, pois se avalia para tentar manter ou melhorar uma atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso realizado pelo estudante. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com objetivo de planejar o futuro, portanto, medir não é avaliar, embora o ato de medir possa fazer parte do processo de avaliação.

Discutir a avaliação pressupõe uma fundamentação inicial acerca dos conceitos que a embasam. Desse modo, temos sempre que averiguar: O que é avaliação? O que é avaliar? Como e por que avaliamos? Se tecnicamente a avaliação é definida como a atribuição de valor e mérito ao objeto em estudo, alguns autores lhe conferem uma conotação mais ampla, quando analisada sob a ótica da escola. Neste sentido, para Luckesi (2005), a avaliação é uma forma de subsidiar a aprendizagem satisfatória do educando, através de seu acompanhamento rigoroso, tendo em vista o seu desenvolvimento.

Já Hoffmann (1991), acredita que a contradição existente entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria deles, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história como aluno e professor. Existe a vontade de fazer diferente, porém não se sabe como fazer. Assim, o primeiro passo seria tomar consciência destas influências para que

não se venha a reproduzir o que se contesta no discurso: o autoritarismo e a arbitrariedade.

A autora afirma que da pré-escola à universidade, crianças e jovens são constantemente sentenciados por seus comportamentos e tarefas.

Formal ou informalmente, cada vez que a criança brinca, fala, responde ou faz tarefas, está sendo observada e julgada por seus professores. A isto se denomina avaliação. Esta concepção abrange as ações de observação e julgamento, limitando-se a elas (HOFFMANN, 1991, p. 69).

Além destes autores, outros tantos seguem a mesma linha de pensamento. Para Vasconcellos (2005), *a avaliação ganhou ênfase em função do avanço da reflexão crítica que aponta os enormes estragos da prática classificatória e excludente: os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar* (VASCONCELLOS, 2005, p. 11). O questionamento sobre a eficiência do sistema de avaliação utilizado nos leva a refletir e nos perguntarmos ainda, se os que permanecem na escola e concluem os estudos, o fazem de forma a se apropriarem minimamente dos conteúdos elencados como sendo essenciais para a formação de um cidadão, e se são capazes de exercer ativamente a desejada cidadania.

Para Libâneo (2002), *a avaliação sempre deve ter caráter de diagnóstico e processual, pois ela precisa ajudar os professores a identificarem aspectos em que os alunos apresentam dificuldades* (LIBÂNEO, 2002, p. 253). A partir daí, os professores poderão refletir sobre sua prática e buscar formas de solucionar problemas de aprendizagem ainda durante o processo e não apenas no final da unidade ou no final do ano.

Segundo o autor, a prática da avaliação pressupõe a relação entre professor, conhecimento e sujeito do conhecimento. Em outras palavras: a avaliação está vinculada ao que o professor considera conhecimento válido, útil, desejável e ao que o professor considera ser o processo de construção desse conhecimento. A perspectiva atual é a de considerar o aluno como construtor do seu próprio conhecimento e o professor como mediador e orientador desse processo.

Ele destaca, ainda que, na condição e no sentido real, a prática avaliativa vem se caracterizando por: apoiar-se na premiação e classificação,

vistas como decorrentes do empenho individual em aproveitar as oportunidades de ensino; as normas e regras, verbalizadas ou não, que impregnam a prática avaliativa fazem-se presente no decorrer de todo o processo de educação escolar, passam a ocupar papel central, sobrepondo-se à própria aprendizagem enquanto finalidade; a avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de notas, e os alunos não se sentem compelidos a adquirir determinados conhecimentos, mas, sim, a conquistar determinada nota ou soma de pontos, chegando até a não ver sentido em ir à escola, quando já atingiram a *média necessária* para a aprovação, além de servir ao controle e adaptação das condutas sociais dos alunos.

O que se percebe assim, é que o aluno se compromete não com a aprendizagem propriamente dita, mas com a aquisição de determinados pontos que lhe garantam um falso *sucesso escolar*, os quais, da forma como são atribuídos, não correspondem necessariamente à ocorrência de aprendizagem. A finalidade classificatória se sobrepõe à de análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido. Portanto, a avaliação tem servido, essencialmente, apenas para julgar e classificar os alunos.

Segundo Lukesi, (2005), avaliar não é uma tarefa restrita à escola, na verdade é um ato inerente ao ser humano que, ao perceber-se como sujeito, incorpora o ato de avaliar como estratégia para a busca das transformações desejadas. Portanto, é uma ação presente em todo o processo de interação humana, mas a avaliação da aprendizagem precisa assumir a função de auxiliar na construção de uma aprendizagem bem sucedida, para cumprir, assim, o seu verdadeiro significado:

A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre o destino do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento (LUCKESI, 2005, p. 166).

Porém, se avaliar não é uma tarefa restrita à escola, é em seu contexto que a avaliação se efetiva na sua forma mais complexa, ao assumir o status de juíza da aprendizagem. A crescente discussão acerca do processo de avaliação é possivelmente a evidência da preocupação e descontentamento

de muitos educadores com o modelo de avaliação que se instalou na maioria das escolas na atualidade.

Ao mesmo tempo em que assumimos a defesa dos conceitos explicitados pelos autores citados, constatamos o quanto o processo de avaliação da aprendizagem vem se efetivando de maneira diversa dos conceitos anteriormente descritos. Contrariando sua razão de ser, a avaliação da aprendizagem vem, ao longo da história da educação, subsidiando o tradicional processo de classificação, seleção e exclusão, de forma que, como afirma Paro (2003):

A constatação de que a avaliação tradicional vem contribuindo para frustrar a realização de uma educação identificada com a atualização histórico cultural deve levar ao convencimento da necessidade de mudar a avaliação educativa (PARO, 2003, p. 47).

Para o encaminhamento de uma possível mudança no processo avaliativo é preciso, além da contextualização de escola e sociedade, a compreensão de que a avaliação é parte indissociável do processo pedagógico. Ou seja, como diz esse autor: *tanto avaliação quanto o ensino precisam ser mudados e, como ambos estão inter-relacionados, qualquer mudança em um deles deve obrigatoriamente levar em conta essa mútua dependência* (PARO, 2003, p. 49).

É necessário ressaltar ainda que, no processo de avaliação, o professor deve conhecer os seus alunos, seus avanços e dificuldades, e também que o próprio aluno deve aprender a se avaliar e descobrir o que é preciso mudar para garantir melhor desempenho. É importante que os alunos reflitam sobre seus relacionamentos, de forma a alterar as regras quando necessário, para que todos alcancem os objetivos estabelecidos coletivamente.

Diz-nos a LDB, em seu Art. 24, V, letra a, que a avaliação deve ser contínua e priorizar a qualidade no processo de aprendizagem, sendo que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Porém, para que a avaliação sirva à aprendizagem, é essencial que os professores conheçam cada um de seus alunos e suas necessidades, pois somente assim, poderão pensar em diferentes alternativas para que todos os alunos alcancem os objetivos. Nesta perspectiva, a avaliação parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades

e a valorização de seus interesses e manifestações.

A avaliação do processo de aprendizagem é muito complexa e lenta, pois precisa respeitar as diversidades e tempos individuais de cada aluno, que são únicos e específicos em cada indivíduo. Precisamos reaprender as formas de avaliar para garantir a qualidade tão almejada pela sociedade brasileira, especialmente para priorizar e utilizar a sua função diagnóstica e formativa no lugar da classificação e seleção.

A avaliação formativa destaca-se pela regulação das atuações pedagógicas e, portanto, interessa-se, fundamentalmente mais, pelos procedimentos, do que pelos resultados. É uma avaliação que busca a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos. De acordo com Jorba e Sanmartí (2003):

A avaliação formativa tem como finalidade fundamental a função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam as características dos alunos. Pretende-se detectar os pontos fracos da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem (JORBA e SANMARTÍ, 2003, p. 123).

Para Luckesi (2005), planejar, executar e avaliar são as condições essenciais para garantir o sucesso da aprendizagem escolar, pois tudo depende da clareza dos objetivos propostos e do investimento que é feito na busca da sua consecução, que nos diz o seguinte: *Planejar, executar e avaliar são facetas de um mesmo ato de construção de resultados bem-sucedidos* (LUCKESI, 2005, p. 119).

A LDB já completou dezoito anos de vigência no país, porém na maioria das escolas públicas, do município de Bagé especialmente, ainda não foi realmente implantada a recuperação paralela nem as diversas possibilidades de organização curricular, apenas aplicaram-se imediatamente os duzentos dias letivos e as oitocentas horas em sala de aula. Porém, a época de recuperação, que antes era realizada somente ao final do ano letivo, foi dividida em períodos ao término de cada bimestre ou trimestre letivo, o que, na prática, não mudou realmente a forma de recuperar a aprendizagem, visto que continua sendo aplicada apenas e somente mais uma prova ao final de cada período letivo. Com a proposta do EMP será possível modificar em parte esse quadro,

pois foi incluído pela SEDUC/RS o PPDA⁵³, que busca realizar o acompanhamento do rendimento dos alunos ao longo do período letivo.

Concluindo este tópico, é muito importante lembrar que, como bem diz Moretto (2001), uma prova deve ser um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas, o que infelizmente ainda continua ocorrendo em muitas das nossas escolas.

⁵³ Cada professor deve fazer as anotações sobre o rendimento dos alunos e oferecer oportunidades para a recuperação paralela da aprendizagem àqueles que demonstrem dificuldades no desempenho. Os registros são divulgados junto com o Boletim do Aluno.

PARTE II – RELATÓRIO DO PLANO DE AÇÃO

O Plano de Ação deste Projeto de Intervenção teve por finalidade executar ações que visavam atender aos indicadores apontados na pesquisa diagnóstica realizada e respondida pelo grupo de alunos retidos e pelos professores, com objetivo principal de incentivar e construir hábitos de estudo, além de despertar um maior interesse pelas atividades desenvolvidas em sala de aula e pela escola. Foram previstas quatro atividades básicas com os estudantes e três sessões de estudos com os docentes, conforme os resumos dos Quadros 6 e 8, e que serão descritas a seguir nesta parte do texto.

Com relação aos professores, foram apontadas pela pesquisa diagnóstica, na questão que abordou as principais dificuldades encontradas na escola, três aspectos relevantes que poderiam ser trabalhadas como forma de melhorar o rendimento dos alunos, sendo elas: a falta de reuniões de planejamento na instituição, a necessidade de mudanças na metodologia de ensino e a atualização na forma de avaliação dos processos de ensinagem dos discentes, o que nos indicou a necessidade de realizar as sessões de estudos para instrumentalizar o trabalho docente com recursos visando suprir essas dificuldades.

A partir destes indicadores foram previstas e planejadas três reuniões com os professores, em forma de sessões de estudos, com duração em torno de quatro horas, onde seriam destacados os principais aspectos sobre objetivos de ensino e planejamento didático, estratégias de ensinagem e novas formas de avaliação, que seriam discutidos e analisados para auxiliar no aperfeiçoamento do trabalho dos educadores, sendo que surgiu ainda a sugestão de reunião com os pais durante uma sessão de estudos com os professores. Essa sugestão foi acolhida e organizada pela pesquisadora.

A partir dos indicadores e sugestões fornecidas pelos instrumentos da pesquisa diagnóstica, este Plano da Ação foi dividido em dois blocos para ser realizada a intervenção: o Bloco 1, com foco na parte dos alunos e o Bloco 2, com foco nas respostas dos professores, cujas ações estão definidas e especificadas a partir desta seção.

BLOCO 1 – FOCO: VISÃO DOS ALUNOS

As ações previstas neste bloco incluem algumas sugestões dos discentes e foram definidas a partir dos instrumentos aplicados ao grupo dos alunos retidos, conforme o modelo que consta no Apêndice E, em virtude de que os instrumentos enviados aos estudantes considerados evadidos não atingiram um retorno significativo, sendo apenas oito questionários devolvidos, portanto, eles foram desconsiderados no presente momento, pelas razões já explicadas na seção da metodologia, na parte inicial sobre a pesquisa que originou este relatório final. Durante o ano de 2014, pretendia-se continuar buscando contatos e informações sobre esse grupo de discentes, o que não foi possível em virtude da pesquisadora ter sido transferida da escola.

A ideia de coletar mais sugestões com os jovens foi implementada em março de 2014, numa reunião inicial com o grupo dos estudantes retidos, onde foram apresentados os resultados da pesquisa diagnóstica realizada, como forma de comprometê-los e incentivá-los a se tornarem sujeitos mais ativos do seu processo de aprendizagem.

1. Indicadores dos Alunos sobre seu desempenho:

Na análise dos instrumentos aplicados aos alunos apareceu a indicação de que a maioria deles somente estuda na véspera das provas, apesar de considerarem o estudo muito importante, mas disseram também, que aprendem somente em parte os conteúdos desenvolvidos em aula, talvez por considerarem as aulas pouco interessantes, chatas e monótonas.

Entre as principais dificuldades encontradas nos componentes curriculares foram citadas as fórmulas e cálculos, dificuldades de compreensão e entendimento, da falta de explicação, além de que apontaram o conteúdo em si como mais difícil, nos componentes de Matemática, Física, Química e Biologia, o que confere com o levantamento documental já realizado antes da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Os alunos apresentaram como as principais causas da reprovação a falta de estudos, o desinteresse pelas atividades, as brincadeiras em aula, e ainda uma dificuldade de entendimento de certos conteúdos.

Entre as sugestões para a direção eles destacaram que desejavam aulas diferentes, com mais vídeos, a realização de mais exercícios, mais acompanhamento aos alunos por parte da escola, e também mais estímulo à aprendizagem e maior competência⁵⁴ por parte dos professores, que serviram de subsídios para a definição das ações interventivas.

Os principais indicadores foram selecionados a partir das respostas obtidas nas questões nove, quatorze, dezenove, vinte e um, vinte e dois e vinte e cinco, do instrumento de pesquisa conforme o modelo apresentado no Apêndice E, que serviram como norteadores para a elaboração de algumas sugestões da intervenção, após elaboramos as ações interventivas de forma que as propostas se tornassem sugestivas e interessantes, e por fim, foram relacionados os objetivos pretendidos e que determinaram as principais ações que seriam aplicadas.

As ações previstas foram divididas conforme as atribuições dos membros da equipe gestora já definidas anteriormente no Quadro 1, em virtude de englobarem vários aspectos e setores e a fim de facilitar o acompanhamento do processo, sendo que uma parte das atividades com os alunos foi direcionada ao SOE, com as rodas de conversa, e a área dos professores, mais relacionada com o SSE, foram, então, programadas as sessões de estudo que deveriam ser realizadas em conjunto com a pesquisadora, incumbindo aos demais membros da direção, a coordenação e organização dos procedimentos.

Quadro 7 – Propostas de Ações de Intervenção com os Alunos

Indicadores	Proposições Interventivas	Objetivos	Detalhamento das Ações
1. Maior acompanhamento da escola aos alunos	Rodas de Conversa	Elevar a autoestima, ouvir os estudantes e valorizar o estudo.	Dinâmicas em sala de aula realizadas pelo SOE
2. Falta de estudo, de interesse e de compreensão	Sessões/Oficinas de Cinema	Desenvolver habilidades de participação, organização e	Sessões e oficinas de cinema e de criação de vídeos

⁵⁴ Não foi especificado pelos alunos qual o conceito de competência que desejam dos professores.

		interpretação.	
3. Aprender somente um pouco os conteúdos dos componentes curriculares	Sondagem diagnóstica	Diagnosticar o nível de aprendizagem e os pré-requisitos ou lacunas no desenvolvimento	Exercícios de Sondagem e acompanhamento do desempenho
4. Dificuldades de compreensão e de explicação	(Re) Criando o Estudo	Melhorar o desempenho nas áreas/componentes curriculares com dificuldades	Formação de grupos de estudos de Matemática e Ciências da Natureza

Fonte: Dados primários elaborados a partir da aplicação do instrumento de pesquisa diagnóstica com os alunos retidos, constante no Apêndice E.

Essas ações precisaram ser alteradas e modificadas durante o momento de cada intervenção, pois ao comparecer na escola em 19/02/2014 para iniciar o ano letivo fui comunicada pelo diretor de que havia sido colocada à disposição da 13ª CRE, em virtude de que duas colegas da equipe diretiva não concordavam com a continuidade deste projeto, sob a alegação de que estaria divulgando e espalhando os dados dos resultados escolares ruins, e que isso, provavelmente, iria denegrir o nome da escola na cidade.

Foi procurado apoio, tentando-se, de todas as formas, reverter essa situação e buscando o respaldo na própria 13ª CRE, pois um projeto de intervenção deste porte deveria ser de grande interesse da mantenedora, visto que por diversas vezes suas representantes trouxeram os índices da escola para discussão em reuniões, e também, porque a cópia da pesquisa de diagnóstico referente a este projeto, e do plano de trabalho previsto havia sido entregue e protocolada para que tomassem conhecimento da sua realização, com a finalidade de auxiliar o educandário nessa temática que vem sendo bastante debatida, não somente no âmbito municipal, mas nos cenários estadual e nacional: a retenção ou reprovação escolar e a evasão no EM.

Abordando essa temática, foi publicada recentemente uma reportagem no Jornal Zero Hora⁵⁵, no dia 09 de dezembro de 2014, onde foram divulgados os índices do EM no RS em comparação com os dados nacionais, mostrando que no estado o rendimento é inferior ao país e que ainda estamos longe de atingir a meta 4 do movimento Todos pela Educação⁵⁶, pois os números

⁵⁵ Esse é o jornal de maior circulação no Estado do RS, cuja matéria foi baseada e conferida com os dados do IBGE. Outra reportagem no mesmo sentido foi publicada novamente pela revista Educação, na edição de Fevereiro de 2015. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/214/a-culpa-e-do-curriculoem-meio-as-permanentes-discussoes-sobre-338126-1.asp>. Acesso em 21 fev. 2015.

⁵⁶ ONG criada em 2006, formada por representantes da sociedade civil e empresários, que estabeleceu as 5 metas a serem atingidas até o ano de 2022, visando garantir uma educação de qualidade para todos os jovens brasileiros, promovendo o monitoramento dessas metas e o acompanhamento das políticas públicas no país. Meta 4: Todo Jovem de 19 anos com EM concluído. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 22 Jun. 2013.

nacionais indicam que 54,3% dos jovens com até 19 anos concluem o EM, enquanto aqui, somente 48,8% deles chega à sua conclusão.

Conforme a Meta 3 estabelecida pelo Plano Nacional de Educação – PNE, está prevista a universalização do EM até 2016, com a ampliação para 85% das matrículas neste nível de ensino até o final de sua vigência, que é de dez anos, e que, no caso do Estado do RS e da região de Bagé, esse prazo será bem exíguo para reverter a realidade observada atualmente.

O responsável pela SEDUC na época, declarou que os percentuais do RS indicam quantitativos maiores de conclusão do EM, porém há uma divergência entre os aspectos analisados, pois a ONG se baseia nos dados do IBGE, incluindo todos os jovens na faixa etária até dezenove anos, enquanto que a SEDUC/RS utiliza apenas os dados referentes aos jovens matriculados no EM nas redes de ensino do estado.

No caso da escola em foco, onde os índices são piores que a média, as estratégias para minimizar os efeitos do fracasso escolar precisam ser bem mais efetivas e sérias, fato esse que não se concretizou nas ações previstas por esta intervenção, em virtude da saída da pesquisadora do quadro da escola, que passou a atuar em uma escola de educação básica, e da falta de preocupação com a adoção de medidas neste sentido. É necessário criar um ambiente de conscientização dos agentes pedagógicos para que haja uma mobilização no combate aos fatores que geram o fracasso do alunos no 1º ano do EM.

É importante registrar ainda, que a nova coordenadora pedagógica da escola foco das intervenções, que assumiu a função a qual a pesquisadora desempenhava até setembro de 2013, e também é orientadora educacional da escola, em conjunto com a secretária, que exercia a função de supervisora escolar, durante o período de férias, fizeram a alteração da base curricular do curso, retirando os componentes curriculares de Arte do 1º ano, de História do 2º ano e de Geografia do 3º ano, além de eliminarem o Espanhol de todos os anos do EM, sem nenhuma discussão ou consulta aos professores e nem aos demais membros da comunidade escolar.

Essa atitude foi realizada com a pretensão de justificar o excesso de carga horária de professores nos componentes de História e Geografia, que é a área de atuação profissional da pesquisadora, além de transferir as aulas da

professora do componente de Arte para o 2º ano, evitando-se dessa forma, que ela atuasse em conjunto na intervenção prevista, já que a mesma pretendia desenvolver a parte da oficina de cinema a ser realizada com os alunos e que seria indispensável ter a coordenação de um professor regente de classe.

Essas alterações curriculares foram comunicadas aos professores e à pesquisadora no primeiro dia após o retorno das férias, em de fevereiro de 2014, para ser implantada totalmente já no ano letivo de 2014, em todos os anos/séries do curso, e não de forma gradativa como ocorreu nas alterações realizadas em anos anteriores. A comparação da carga horária dos componentes curriculares pode ser realizada através da observação dos Anexos II e III.

Essa modificação permaneceu até o mês de maio de 2014, quando houve a análise das alterações na carga horária do EMP, realizada pelos membros da CRE e foi definido que elas não poderiam ser aplicadas, recomendando-se o retorno de Geografia no 3º ano, com uma hora aula, e de Espanhol para o 1º e 2º anos, também com uma hora aula em cada ano/série, o que gerou um conflito entre os membros da equipe diretiva e, provavelmente, provocou a saída da então supervisora e da coordenadora pedagógica desse grupo.

Todas essas alterações provocaram insegurança e transtornos no trabalho pedagógico da unidade escolar, deixando os professores em dúvida quanto a quem recorrer para tratar dos assuntos necessários, justamente no período de encerramento do trimestre letivo.

1.1. Ações de Intervenção com os Alunos:

A pesquisadora obteve a autorização por escrito do Diretor da Escola em março de 2014, para organizar a reunião inicial com os alunos definidos como retidos, porém sem a participação dos membros da equipe diretiva, para apresentar os resultados da pesquisa diagnóstica realizada, solicitar a colaboração deles para aprimorar ações já previstas e ainda serem convidados a participar e fazer parte deste projeto de intervenção.

Foi elaborada a listagem inicial dos alunos retidos que ainda estavam frequentando a escola, totalizando cento e quarenta e oito discentes no início de 2014, nos três turnos escolares, para ser entregue aos professores, e foi constatado ainda, pelos registros da secretaria com relação os resultados finais de 2013, que cerca de 90% dos alunos que havia sido aprovada com progressão parcial para o 2º ano, foi reprovada no ano de 2014, portanto, permanecendo retidos nesse ano/série, o que, provavelmente, deve ter aumentado o percentual de retidos no 2º ano; externalizando que, de fato, a retenção continua existindo, porém, deslocou-se para o ano seguinte.

A progressão parcial, da forma como foi aplicada, com atividades extras a serem realizadas pelos alunos de forma paralela às aulas vigentes no ano, não atendeu às necessidades de sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes no ano letivo anterior, pois não houve aumento da carga horária nem a disponibilização de um professor para apoio, sendo que o regente de cada componente curricular do ano/série, durante as atividades letivas normais, é que precisava, ainda, suprir as lacunas no desenvolvimento das habilidades necessárias, para que pudessem garantir a qualidade e a continuidade dos estudos para esses jovens.

Embora esteja previsto pela LDB, em seu Art. 24, V, Letra d, o aproveitamento de estudos anteriores realizados com êxito, as alterações propostas pelo EMP não foram suficientes para melhorar os índices de aprovação desta escola. Segundo a avaliação realizada anualmente pelo ENEM, os resultados obtidos pelos alunos da escola nas provas pioraram, decaindo cerca de cem pontos percentuais nos últimos quatro anos, conforme se verifica na Tabela a seguir:

Tabela 6 – Comparativo sobre os Resultados do ENEM

Resultados do ENEM	2009	2010	2011	2012	2013
Taxas de Participação	59,30	74,10	68,42	77,55	81,58
Médias da EEEM Carlos Kluwe	583,34	591,82	525,10	539,24	494,95

Fonte: INEP, Censo escolar. Vários anos.

Conforme Demo (1997), a nova LDB trouxe avanços importantes à educação brasileira, porém ele considera que a forma como foi proposta a recuperação da aprendizagem, devendo ser realizada de maneira paralela aos estudos, ficou contraditória, pois se contrapõe ao sentido inicial dessa norma, que prevê a avaliação como um processo contínuo e cumulativo. No caso da escola em foco e da proposta de reestruturação do EM no RS, parece-nos que o autor tem muita razão nessas colocações, em virtude de que o processo de recuperação paralelo não está atendendo às necessidades para suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Ainda segundo ele, ensinar significa garantir que o aluno aprenda, e é necessário buscar formas eficientes para que isso realmente aconteça.

Os estudantes foram convidados a comparecer no auditório da escola durante o turno de suas aulas para tomar ciência do que seria realizado nas ações de intervenção deste projeto. Estiveram presentes nesse dia, quarenta e três alunos do turno da manhã, trinta e seis alunos do turno da tarde e dezenove do turno da noite, sendo que alguns dos retidos, mesmo estando presentes na escola, não se dirigiram ao local da reunião.

Nestas reuniões, os jovens se mostraram surpresos e inibidos quanto ao fato de saberem que todos eram considerados repetentes na escola; fizeram perguntas e foram esclarecidos sobre como ocorreriam as ações previstas, principalmente as oficinas, e houve uma sugestão nova para ser realizada: a criação de um jornal da escola. Dois alunos que se ofereceram como voluntários, um do turno da manhã e outro do turno da tarde, receberam as listas com os dias e horários programados para a realização das oficinas de cinema, jornal e vídeo e, ainda, uma lista para os grupos de estudos e revisão que ocorreriam semanalmente, e ficaram responsáveis por sua divulgação nas salas de aula, para coletar os nomes dos demais colegas que desejassem participar.

Um fato muito curioso que ocorreu durante esse período foi que na semana seguinte, quando a pesquisadora compareceu na escola para recolher as listas e organizar os grupos, não havia nenhum aluno inscrito nas oficinas de cinema, jornal e vídeo, todos haviam preenchido a lista para o grupo de estudos e revisão de conteúdos, totalizando quatro páginas com cento e

dezenove alunos inscritos, sendo que alguns deles não estavam dentro do grupo dos retidos.

Em virtude do grande número de alunos para o grupo de estudos, foi organizado com o auxílio de uma das professoras do componente curricular de Física, um grupo de revisão e para tirar dúvidas, e outro em Matemática, sob a coordenação da pesquisadora, com encontros semanais em turno inverso às aulas. No componente curricular de Química, os alunos interessados foram encaminhados aos grupos disponíveis no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da UNIPAMPA, que já funcionava desde o ano anterior na escola, porém a frequência dos alunos nessa atividade era bem pequena segundo a professora coordenadora do programa na instituição.

A seguir, apresentamos a descrição o desenvolvimento das principais ações interventivas programadas.

1.1.1. Rodas de Conversa:

Foco: Indicador 1 = Maior acompanhamento aos alunos.

Atividade: Rodas de conversa com os alunos em sala de aula, nos horários disponíveis em que não haja professores para atendê-los.

Objetivo: Elevar a autoestima, ouvir e acompanhar os estudantes e valorizar o estudo.

Na reunião inicial prevista com a equipe diretiva e os professores da escola, programada para apresentação dos resultados desta pesquisa e das propostas de intervenção deste projeto, foi entregue uma cópia do texto sobre as principais funções a serem desempenhadas pelo SOE, já explicitadas no quadro teórico deste trabalho, e apontada a necessidade de que esses profissionais realizassem uma atuação mais efetiva do setor em relação ao acompanhamento dos alunos na escola.

Após essa reunião, foi entregue a listagem com os nomes dos alunos retidos a serem acompanhados e solicitado à equipe diretiva, para que a partir deste indicador, as profissionais integrantes do SOE realizassem, como parte integrante do seu trabalho, dinâmicas programadas em sala de aula com os alunos, com objetivo de elevar a autoestima, estimular a valorização o estudo,

e também como forma de tentar despertar o interesse e o gosto pela escola. Era de vital importância que esse trabalho fosse realizado por essas profissionais, pois as mesmas já conheciam algumas características dos estudantes e sabiam, pelo menos parcialmente, sobre algumas das realidades vivenciadas por muitos dos jovens classificados como retidos pela escola.

As opções de atividades deveriam ser escolhidas e elaboradas pelas Orientadoras Educacionais da Escola, procurando constatar as dificuldades e problemas dos estudantes. As atividades e tudo que decorreu delas deveriam ser registrados num caderno ou diário, onde constaria a descrição do que foi feito em cada turma e as manifestações expressas pelos alunos. Inicialmente, ficou definido que aconteceria pelo menos uma roda de conversa por mês em cada turma de alunos do 1º ano do EMP e as orientadoras educacionais fariam um registro sobre a dinâmica realizada em cada turma, relatando o que foi aplicado e quais as participações, observações, críticas ou sugestões feitas pelos próprios estudantes.

Acompanhamos as atividades de algumas turmas durante os meses de abril e maio, para saber se estavam ou não sendo realizadas as rodas de conversa e esperando para receber um retorno dos registros solicitados, porém nada do que foi sugerido foi aplicado pelas integrantes do SOE, o que levou a pesquisadora a tentar realizar pessoalmente algumas rodas de conversa com as turmas durante o mês de junho, principalmente nos horários das aulas de Física no turno da tarde, em virtude da professora regente ter se afastado por Licença Gestante e os alunos de cinco turmas estarem sem professor para ministrar as aulas desse componente curricular.

Realizou-se a primeira roda de conversa no dia 23 de junho, na turma 2102, no turno da tarde com dezesseis alunos presentes, onde foi aplicada uma dinâmica sobre atos que os alunos gostam ou não e realizam ou não, para depois discutir os motivos de suas ações, que deveria ser preenchido pelos jovens numa folha de caderno conforme o modelo abaixo:

O que eu gosto e faço:	O que eu gosto e não faço:
O que eu não gosto e faço:	O que eu não gosto e não faço:

No dia 25 de junho, a dinâmica foi aplicada nas turmas 2105 e 2106, também do turno da tarde, onde havia vinte e quatorze jovens presentes, respectivamente. Em 29 de junho pela manhã, as turmas 1103, 1104 e 1106 realizaram essa mesma atividade, onde participaram vinte e seis, vinte e oito e vinte e quatro estudantes, respectivamente. No dia 30 de junho, as turmas 2101 e 2104 foram atendidas à tarde, contando respectivamente com dezessete e dezoito alunos presentes.

Confirmou-se através desta parte da intervenção, um aspecto que já havia sido constatado de forma empírica pela pesquisadora, o fato de existir um número bem menor de alunos frequentando as aulas no turno da tarde, embora estivéssemos ainda no mês de junho, antes da metade do ano letivo, visto que a média de estudantes em cada turma é de trinta jovens, e antes do final do semestre já existiam muitos discentes que não estavam mais frequentando as aulas.

Foi disponibilizado um tempo de dez minutos para que os alunos completassem suas ações individualmente, depois foi feito um resumo no quadro da sala de aula, onde a pesquisadora solicitou que os jovens expressassem suas opiniões e completou cada espaço que havia sido solicitado com as indicações deles, organizando suas principais declarações para uma discussão sobre essas atitudes na sequência. Questionaram-se, então, os alunos sobre por que têm atividades que eles gostam e não fazem e o que eles, mesmo não gostando, acabam fazendo. As respostas versaram desde a sua falta de independência, responsabilidade e obrigatoriedade imposta pelos pais, a necessidade econômica da família, a exigência legal devido à sua menoridade, as condições da cidade do interior que não tem muitos atrativos de lazer, diversão e cultura, até a falta de opção e de objetivo para buscar no estudo uma forma de melhoria de vida.

Apareceram também, algumas possibilidades que poderiam ser mais exploradas pelos professores em sala de aula, como por exemplo, a grande maioria dos jovens ter citado o fato de que gostam de ouvir música e de cantar, de ler e de escrever, inclusive poesia, de assistir vídeos e filmes, de usar as tecnologias e explorar seus potenciais, de dormir tarde e de realizar atividades práticas do tipo experiências, mas que principalmente não gostam de ajudar

nas tarefas de casa, de levantar cedo, de comer certos alimentos, de realizar os exercícios de aula e de estudar para as provas.

Partindo destes exemplos citados pelos estudantes, a escola poderia organizar atividades diversificadas, utilizando esses recursos disponíveis e propondo a realização de sequências didáticas a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento, promovendo a integração dos conteúdos e a interdisciplinaridade dos componentes curriculares.

Durante essa atividade, alguns alunos, em três turmas do turno da tarde, reclamaram que não são comunicados e esclarecidos sobre os procedimentos da escola e que mesmo quando têm problemas em sala de aula e chamam alguém da direção, raramente são atendidos e não conseguem conversar com os membros do SOE e nem com os integrantes da equipe diretiva.

Essa dinâmica foi realizada no total, com cinco turmas do turno da tarde e com três do turno da manhã, com duração de uma hora aula, sempre nos horários em que faltava professor para atender aos alunos e que a pesquisadora estava disponível na escola, esperando que isso acontecesse. Em duas turmas do turno da tarde não foi possível realizá-la, pois os estudantes já estavam acostumados a ser dispensados nos casos de falta de professores e se recusaram a permanecer para participar dessa atividade.

Na segunda etapa das rodas de conversa, alguns dias depois, com outra dinâmica, um total de cinco turmas foi atendido. As atividades giraram em torno de um texto que trata sobre a diferença entre o comportamento das pessoas no céu e no inferno, com objetivo de se discutir as possibilidades de cooperação e trabalho em equipe na escola, em casa e na vida em geral, conforme o texto abaixo.

Qual é a diferença entre céu e inferno?

Diz uma antiga Lenda Chinesa que um discípulo perguntou ao mestre:

– **Qual é a diferença entre céu e inferno?**

E o mestre respondeu:

– É muito pequena e, no entanto, tem grandes consequências.

Venha, **vou lhe mostrar o inferno.**

Entraram em uma casa onde havia algumas pessoas sentadas ao redor de uma grande panela de arroz. Todas estavam famintas e desesperadas. Cada uma delas tinha uma colher presa pela ponta do cabo à mão, que chegava até a panela. Mas os cabos eram tão compridos que elas não podiam levar as colheres à boca. O desespero e o sofrimento eram terríveis.

– Venha – disse o mestre, passado um instante. – **Agora vou lhe mostrar o céu.**

Entraram em outra casa, idêntica à primeira. Ali também havia uma panela de arroz, algumas pessoas e as mesmas colheres compridas, mas todos estavam felizes e alimentados.

– Não entendo – disse o discípulo. – Por que estão muito mais felizes que as pessoas da outra casa, se têm exatamente o mesmo?

– Não percebeu? – sorriu o mestre. – Como o cabo da colher é muito comprido, é impossível levar a comida à própria boca com ela. Mas aqui eles aprenderam a alimentar uns aos outros.

Quantos homens sabem observar?

E, desses poucos que sabem, quantos observam a si próprios? “Cada pessoa é o ser mais distante de si mesmo”

Disponível em: http://www.oficinadapesquisa.com.br/APOSTILAS/DIDATICA/ANTIGA_LENDA_CHINESA.pdf. Acesso em Jun. 2014.

Esta história contém orientações sempre ensinadas, mas pouco lembradas, e serve para refletir e discutir aspectos necessários na vida e em sala de aula como a criatividade, o trabalho em equipe e a colaboração mútua, que são muito importantes no desenvolvimento da aprendizagem.

Dessa vez, a dinâmica foi realizada somente em três turmas da tarde, no dia 09 de julho: as turmas 2105 e 2106 com, respectivamente, dezoito e vinte e um discentes presentes e, em 10 de julho, a turma participante foi a 2102, que possuía quinze estudantes. Ela foi aplicada em duas turmas do turno da manhã no dia 15 de julho, a 1103 e 1104, contando com vinte e dois e vinte e três alunos presentes, respectivamente. A atividade ocorreu durante uma hora aula, e foi realizada nesse número reduzido de turmas em virtude da falta de horário disponível durante o período de aulas da escola.

Após a leitura do texto, que foi realizada por um aluno, demorando cerca de dez minutos, foi perguntado e comentado pelos demais o que eles haviam entendido sobre a lenda e qual a mensagem deixada por ela. Os estudantes destacaram adjetivos como a solidariedade, a cooperação, a amizade, a gentileza e a colaboração como as *lições* da história.

Ao final, cada aluno recebeu um chocolate Bis, e foi recomendado que deveria utilizar apenas uma mão sem dobrar o braço para comê-lo, portanto, precisava descobrir outro meio de tirar o papel e levá-lo à sua boca. Não demorou muito para que um jovem retirasse o papel do chocolate do colega ao seu lado e o alcançasse em sua boca, tendo os demais seguido o exemplo.

A pesquisadora solicitou a um aluno em cada sala para que anotasse os comentários e fizesse os registros dessa atividade, para que depois pudesse analisar resumir e esses apontamentos, que serviram de base para este relatório.

Pelos comentários dos alunos foi possível perceber que eles entenderam a mensagem da história, que pretendia mostrar a importância da ajuda aos outros e da cooperação, quando todos têm objetivos comuns e podem se auxiliar mutuamente na resolução de problemas. A ideia que tentamos passar foi a de que os jovens precisam e podem conseguir auxílio entre seus próprios

colegas, mesmo não sendo eles grandes amigos, e que isso poderia beneficiá-los, o que pode ser considerado como um objetivo atingido, pelo menos em parte, pois não conseguimos atingir um número maior de turmas.

No total foram realizadas treze rodas de conversa, contabilizando oito turmas atendidas, incluindo cerca de duzentos alunos, pois muitos já não estavam frequentando as aulas, e destes, foi constatado que em torno de cinquenta deles eram considerados retidos.

Foi possível perceber que a maioria dos estudantes se mostrou bastante receptiva a esse tipo de atividade e que outras dinâmicas poderiam e deveriam ser desenvolvidas como forma de estímulo, de apoio, de reconhecimento e de acolhimento aos jovens do 1º ano do EM.

1.1.2. Sessões de Cinema:

Foco: Indicador 2 = Falta de estudo, de interesse e de compreensão.

Atividade: Sessões de vídeo em horário vespertino, com histórias que representem exemplos de vida e possam servir de incentivo aos jovens.

Objetivo: Desenvolver habilidades de participação, organização e interpretação.

A pesquisadora, com o apoio da Vice-Diretora do turno da noite organizou e propôs para os alunos participarem de sessões de cinema na escola, onde seriam exibidos filmes no auditório, com direito a pipocas e suco que seriam oferecidos pela escola, com recursos da merenda escolar.

Todos os alunos do 1º ano do EMP foram convidados verbalmente para participar e aqueles identificados como retidos receberam um convite nominal impresso, com um apelo especial, citando a importância da sua presença, num chamamento onde constava o evento que seria realizado e estava acompanhado de um pirulito, como forma de incentivo à sua participação. .

Organizou-se uma lista de títulos considerados interessantes para o contexto escolar, com a intenção de exibir pelo menos um filme por mês, entre os meses de abril e outubro, utilizando alguns títulos como Escritores De Liberdade, Coach Carter – Treino para a Vida, O Grande Desafio, Pro Dia Nascer Feliz, Corrida Para Lugar Nenhum, A Onda, Invictus, Entre Os Muros Da Escola, Como Estrelas Na Terra — Toda Criança é Especial, Duelo De

Titãs, Cidade Dos Homens, Vem Dançar, Nenhum a Menos e outros que poderiam ser sugeridos pelos alunos.

Havia sido realizado o convite e obtido o apoio para a participação de um grupo de cinema da cidade, do qual participa um funcionário da escola, que se dispôs a colaborar, e já havia auxiliado a professora do componente curricular de Arte na criação de vídeos amadores no ano de 2013, com o objetivo de iniciar um projeto de criação de vídeos amadores com as turmas dos 1º anos do EMP na escola.

Porém, em virtude da alteração na base curricular, com a retirada do componente de Arte do 1º ano, e permanecendo esse componente apenas no 2º ano, ficou mais difícil de incentivar e propor aos alunos o desenvolvimento desse projeto, que acabou sendo transferido para as turmas onde a professora passou a atuar e conseguiu realizar, no mês de novembro de 2014, um festival com a apresentação dos vídeos amadores criados pelos discentes, no cinema da cidade para a comunidade escolar.

Os títulos dos filmes escolhidos traziam mensagens relacionadas com os problemas da escola, a utilidade e a importância da educação, cujo objetivo era discutir, analisar e comparar as realidades das histórias apresentadas. Após cada sessão de vídeo deveria ser realizada uma roda de conversa ou uma discussão com a técnica GO/GV⁵⁷, entre a pesquisadora e a plateia, dependendo do número de alunos presentes, para debater as mensagens de cada filme e solicitar que relatassem os aspectos que se relacionaram ou não com a sua vida. Caso houvesse uma possibilidade de adesão, seria solicitado aos estudantes que escrevessem mensagens e opiniões sobre os filmes, que seriam endereçadas a outros colegas, como forma de incentivar a participação de todos.

Foi escolhido como primeiro filme a ser exibido, o Grande Desafio, baseado numa história real, que conta parte da vida de um professor negro norte-americano, que atuava nos anos quarenta, sendo responsável por uma equipe de debatedores de alunos negros e que consegue derrotar a famosa equipe de Haward.

⁵⁷ A técnica consiste na análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO); num segundo momento, inverte-se a atuação dos grupos.

O dia previsto para a sessão foi 22 de abril às 17 horas e 30 minutos, onde compareceram somente dezoito alunos, mesmo após todos terem sido convidados no dia anterior em sala de aula, e reforçado o convite durante as aulas daquele dia.

Após a sessão de cinema os alunos foram convidados a fazer o registro sobre sua percepção em relação ao filme, elaborando um boletim informativo aos colegas, contendo os detalhes e um resumo do filme, além de algumas curiosidades e opiniões dos alunos sobre essa história para promover discussões com os colegas sobre as próximas exhibições.

Entre os aspectos destacados pelos discentes surgiram semelhanças com casos de preconceito e discriminação contra os negros no Brasil e as discussões sobre o sistema de cotas, bolsas e auxílios que são fornecidos pelo governo federal aos estudantes negros, gerando um dos debates e que possui fortes argumentações entre alguns grupos no país. Os estudantes, em número de sete jovens presentes, se manifestaram contrários ao sistema de cotas e de auxílios e bolsas.

Os estudantes foram orientados a comparecer no Laboratório de Informática para confeccionar o material sugerido com a ajuda da monitora, que já estava sabendo da proposta que seria desenvolvida. Esse informativo poderia ter evoluído para o projeto de criação do jornal da escola, pois foi solicitado aos colegas professores da área de Linguagens, que um deles se dispusesse a assumir a coordenação desse grupo, fato esse esperado, mas que não se concretizou.

Na data de 19 de maio foi feita uma nova tentativa de exibir mais um vídeo, sendo feito convite um especial novamente, e desta vez foi escolhido o filme: A Onda, que conta a tentativa de um professor em recriar um sistema de doutrinação e influência sobre as ideias e o modo de vida dos jovens de uma escola, levando à formação de um grupo com ideias próprias, com saudações similares às do nazismo e forte intolerância aos demais estudantes que não pertenciam ao grupo.

Neste dia, compareceram vinte e três alunos e nos comentários após o vídeo, foram feitas pelos estudanes várias citações de exemplos e de associações a respeito da intolerância com opiniões diferentes, por opção

sexual, por algumas religiões e formas de vidas distintas da tradicional, que geram inclusive atos de violência divulgados pela imprensa.

Não houve a confecção do boletim informativo que foi solicitado no primeiro vídeo e neste segundo dia de cinema, também compareceram alguns alunos do noturno, porém, a maioria não era os mesmos que estiveram na primeira sessão.

Finalmente no mês de junho, em virtude da ausência da professora de Física em algumas turmas, com a ajuda da coordenadora do turno da tarde, foi organizado um horário para exibição de mais um filme, desta vez começando às 17 horas, portanto durante a 5ª hora do período de aulas e foram encaminhadas ao auditório as cinco turmas do 1º ano para assistir a película do Técnico Carter, no dia 25 de junho. Somente uma turma não participou, pois a professora de Matemática não liberou a saída dos alunos da aula para participarem da sessão de vídeo.

Este filme conta a história de um treinador de basquete nos Estados Unidos da América, baseado em fatos reais, que consegue vincular o treinamento do time de basquete ao bom desempenho dos estudantes, como requisito básico para seu ingresso na faculdade, porém enfrentando sérios obstáculos e forte oposição da sua comunidade escolar.

A preocupação de muitos alunos foi sobre a obrigatoriedade em permanecer no auditório após o horário de aula durante a sessão de vídeo, e alguns só concordaram em comparecer quando foram informados de que não precisariam permanecer após o período. Por isso, quando deu o sinal da sirene indicando o final do turno de aulas, todos os alunos se retiraram e nenhum jovem permaneceu para assistir ao final do vídeo.

Isso foi muito frustrante, desestimulante e desapontador, o que nos levou a repensar e considerar que essa ação não surtiu o efeito desejado e, portanto, não havia motivo para insistir nessa atividade, principalmente porque os professores não participaram e deixaram os alunos sozinhos com a pesquisadora durante a exibição do filme.

No mês de julho, por iniciativa da nova supervisora da escola, foi negociado com o Cine 7, o único cinema existente na cidade, a realização de uma sessão especial, com valor do ingresso reduzido, para a apresentação do filme Getúlio, que estava em exibição no próprio cinema, como forma de um

incentivo maior aos alunos. A maioria dos alunos que compareceu, sendo cento e vinte ingressos, foi dos alunos do turno da noite, principalmente porque os professores daquele, dia 10 de julho, uma quinta-feira, se propuseram a levar suas turmas até o cinema.

Esse fato deixou bastante claro a importância e a influência do trabalho dos professores regentes de classe e dos integrantes da equipe diretiva, pois teve uma adesão bem maior do que as propostas realizadas apenas pela pesquisadora, que já não pertencia mais ao quadro da escola, e, ainda, com o pagamento de ingresso. Isso nos levou a concluir que o fato de ter sido transferida da escola interferiu muito na realização da intervenção que foi prevista e prejudicou bastante a obtenção de um maior êxito nas ações sugeridas.

Pode-se supor, também, que esse tipo de iniciativa, com sessões de filmes periódicos, deveria ser incluída na programação anual, sendo prevista no calendário letivo, como proposta integrante das demais atividades pedagógicas em cada unidade escolar, recaindo a escolha dos títulos a partir das necessidades vivenciadas em cada realidade educacional.

Além da importância pedagógica dessa atividade, a instituição estaria cumprindo dessa forma, o que está prescrito no Art. 26, § 8º da LDB, que prevê a inclusão de, no mínimo, duas horas mensais obrigatórias, como componente curricular complementar, para exibição de vídeos nacionais, cuja determinação foi incluída pela Lei nº 13.006 de junho de 2014.

1.1.3. (Re) Aprendendo o Valor da Sondagem Diagnóstica:

Foco: Indicador 3 = Aprender só um pouco os conteúdos de aula.

Atividade: Atividades de sondagem para elaborar o diagnóstico das turmas do 1º do EMP.

Objetivo: Diagnosticar o nível de aprendizagem e os pré-requisitos ou lacunas no desenvolvimento.

Na primeira reunião de apresentação do projeto de intervenção que seria realizada com os professores, deveria ser apresentada e sugerida a realização de uma Sondagem Diagnóstica, a ser aplicada em todos os estudantes do 1º

ano do EMP, para nortear o desenvolvimento dos conteúdos a partir dos conhecimentos, lacunas e/ou dificuldades apresentadas pelos alunos.

De posse da análise dos resultados os professores dos componentes curriculares deveriam se reunir por área do conhecimento e elaborar um parecer de cada turma, com a finalidade de indicar o que seria necessário para ser desenvolvido em cada um deles e oferecer indicadores para os grupos de estudos, na parte da intervenção denominada (Re) Criando o Estudo, que seriam formados posteriormente e já foram definidos no texto desta proposta de intervenções.

Em virtude da transferência da pesquisadora para outra escola, e da espera para que a Direção marcasse uma reunião a fim de iniciar a intervenção com os professores, não foi possível aplicar a sugestão de Sondagem Diagnóstica, conforme estava prevista para o início do ano letivo e servir para a definição do perfil de cada turma, a fim de ajustar o desenvolvimento das propostas de cada componente curricular de acordo com o nível dos alunos, garantindo dessa forma uma regulação necessária à aprendizagem.

Essa atividade, em forma de sugestão deveria ser oferecida aos professores, sendo prevista para ser aplicada especialmente nos componentes curriculares onde os estudantes retidos declararam apresentar maior dificuldade, ou seja, em Matemática, Física, Química e Biologia, e baseados nos exemplos constantes do Apêndice L deste trabalho.

As sugestões que haviam sido elaboradas foram encaminhadas por e-mail aos colegas regentes dos componentes curriculares, com a solicitação de que fossem adaptadas e aplicadas às turmas do 1º ano do EMP. Não foi recebido nenhum retorno sobre os resultados obtidos nessa atividade, embora seja do conhecimento da pesquisadora que alguns colegas utilizaram esse procedimento para nortear seu trabalho durante o ano letivo.

Mesmo sem as conclusões da sondagem diagnóstica foi revista e concluída a listagem final dos alunos que deveriam ser convidados a participar dos grupos de estudos, para começar os trabalhos, e que depois poderia ser ampliada com os resultados dos alunos a partir da avaliação do 1º trimestre letivo de 2014. As listagens dos alunos retidos por turma, também foram encaminhadas via e-mail, aos professores do 1º ano do EMP.

1.1.4. (Re) Criando o Estudo:

Foco: Indicador 4 = Dificuldades de compreensão e falta de explicação.

Atividade: Realizar encontros semanais para pesquisar, tirar dúvidas sobre o conteúdo e refazer os exercícios de aula.

Objetivo: Melhorar o desempenho nas áreas/componentes com dificuldades.

A pesquisadora, em conjunto com a nova supervisora da escola, propôs a formação de grupos de estudos com os estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, para o grupo dos retidos e os demais estudantes, a partir dos resultados da avaliação do 1º trimestre letivo de 2014, com base nas fichas de controle do PPDA. Foi organizada a formação de um grupo de estudos de alunos em cada turno da escola, que se reuniria uma vez por semana, entre os alunos com maior índice de avaliação insatisfatória, nos componentes curriculares de Matemática e da área de Ciências da Natureza, com objetivo de auxiliar na aprendizagem, refazer os exercícios, tirar as dúvidas e aprofundar o estudo em turno inverso ao das aulas.

No primeiro encontro com os estudantes, no dia 14 de agosto, com trinta e dois jovens presentes, foi apresentada uma lista de orientações e dicas de estudo, sobre locais e horários mais favoráveis à aprendizagem e das necessidades diárias de sono para garantir uma melhor assimilação dos conteúdos. Foi ainda solicitado que os alunos declarassem por escrito, quais suas principais dificuldades. Entre os depoimentos recolhidos podemos destacar alguns mais significativos:

Eu não entendo nada do que a professora de Física fala lá na frente, é como se ela fale outra língua; Por mais que eu me esforce, não consigo entender onde ela quer chegar com tudo aquilo, as fórmulas, os gráficos, tabelas, etc; Existe um abismo muito grande entre a prática do que o professor ensina em aula e do que eu consigo lembrar e entender; Aquilo que está nos exercícios do caderno não tem nada a vê com o que tem no livro de Matemática; Os gráficos e tabelas precisam ser decifrados e isso é muito difícil de fazer; Não sei pra que serve todos aqueles cálculos e desenhos.

Fonte: Extraído dos excertos dos apontamentos dos alunos.

O componente curricular de Física foi coordenado por uma colega dessa área, que costuma dar aulas extraclases e se dispôs a auxiliar, o grupo de Química foi encaminhado às atividades do PIBID e o grupo de Matemática ficou sob a coordenação da pesquisadora, sendo que os alunos receberam dicas e foram orientados sobre como estudar e pesquisar conteúdos para sanar dúvidas, além de demonstrar exemplos sobre como buscar e utilizar slides e vídeos da Internet que pudessem dirimir suas dúvidas, antes do início dessas atividades.

Foram realizados oito encontros semanais com duração de duas horas cada um, sobre o conteúdo de Matemática: em 18 de agosto foi tratado sobre o conteúdo de Operações com Conjuntos; em 25 de agosto, debatemos as principais dúvidas para a prova que estava prevista; em 1º de setembro, foram revisadas as questões e refeitos os exercícios para a prova; no dia 15 de setembro, trabalhamos com um conteúdo novo sobre as Funções do 2º grau; em 22 de setembro, o estudo realizado tratou sobre Funções Exponenciais; em 29 de setembro, sobre as Funções Quadráticas; no dia 06 de outubro, Funções Logarítmicas e em 20 de outubro, debatemos a respeito de cálculos de logaritmos.

Ao final de cada sessão de estudos realizada os alunos deveriam fazer um registro dizendo o que resultou do encontro, preenchendo numa folha os itens a seguir:

- “O que aprendi?”
- Como aprendi?
- O que não aprendi?”

Nem todos os encontros tiveram os registros realizados dessa forma e conseguimos recolher somente três apontamentos dos encontros de Física, sendo registradas apenas as datas de 27 de agosto, 03 e 10 de setembro, mas através dos acompanhamentos feitos em Matemática, recebidos em número de dezenove anotações, é possível ter uma ideia sobre o que os alunos conseguiram efetuar.

No item sobre *o que aprendi*, os estudantes relataram que:

...aprenderam a pesquisar e procurar conteúdos na Internet; que os slides encontrados trazem explicações esclarecedoras; é importante fazer, revisar e refazer os exercícios; mesmo sendo

chato, é necessário parar e prestar atenção; junto com os colegas fica mais fácil fazer as atividades; deveria ter estudado mais e feito o que o professor dizia; todos podem e têm alguma coisa a ensinar.

Fonte: Extraído dos excertos dos apontamentos dos alunos.

Com relação ao aspecto *como aprendi*, eles foram mais específicos dizendo:

... que com as sugestões sobre a forma de realizar pesquisas na Internet ficou bem mais fácil encontrar as informações e tirar as dúvidas, sendo que alguns deles citaram ainda o fato de ter recebido auxílio dos colegas e melhorar a compreensão com as explicações dadas pelos colaboradores.

Fonte: Extraído dos excertos dos apontamentos dos alunos.

Sobre o aspecto *do que não aprendi* apareceram os seguintes comentários:

...como saber qual a fórmula a ser utilizada; não consigo decorar todas as fórmulas; onde/como encontrar a explicação dos exercícios do caderno no livro; como posso entender a *língua* do professor; como faço para elaborar a tal da justificativa; posso tirar uma dúvida com qualquer professor daquela matéria; porque eu entendo quando é explicado e depois não lembro mais como fazer.

Fonte: Extraído dos excertos dos apontamentos dos alunos.

Não conseguimos receber nenhum relato sobre as ações e registros feitos pelo PIBID que deveriam estar arquivados e foram solicitados à supervisão da escola.

De forma resumida, os encontros previstos e realizados com os alunos foram concretizados da forma constante no quadro abaixo:

Quadro 8 – Resumo das Ações Interventivas com Alunos

Sessão	Data	Quantitativo	Temática
Vídeos/Cinema	22/04	18 alunos	O Grande Desafio
	19/05	23 alunos	A Onda
	25/06	113 alunos	Técnico Carter
	10/07	120 alunos	Getúlio
Estudos/Pesquisa	18/08	06 alunos	Operações com conjuntos
	25/08	04 alunos	Sanar dúvidas para prova
	27/08	07 alunos	Física: Cálculos de Movimentos
	1º/09	03 alunos	Revisão de exercícios
	03/09	05 alunos	Física: Leis de Newton

	10/09	08 alunos	Física: Gráficos de Forças
	15/09	07 alunos	Funções do 2º Grau
	22/09	02 alunos	Funções Exponenciais
	29/09	05 alunos	Funções Quadráticas
	06/10	06 alunos	Funções Logarítmicas
	20/10	03 alunos	Cálculos com Logaritmos

Fonte: Registros e anotações efetuados pela pesquisadora e pelos alunos.

BLOCO 2 – FOCO: VISÃO DOS PROFESSORES

Nesse bloco foram analisadas as opiniões expressas nas respostas dos professores, onde se verificou a necessidade de criar propostas de intervenção para subsidiar o seu trabalho em sala de aula e tornar as atividades mais dinâmicas. Fazendo a análise e a comparação dos indicadores apontados pelos discentes e pelos docentes, foi possível perceber que as necessidades dos dois grupos são semelhantes, mostrando praticamente os mesmos motivos para o fator já definido anteriormente como fracasso escolar.

Em virtude dessa análise prévia, as ações propostas foram definidas para se complementar e agregar possibilidades de reverter o quadro descrito, buscando instrumentalizar os professores para despertar nos alunos um maior interesse e auxiliar para amenizarem suas dificuldades de aprendizagem.

2. Indicadores dos Professores sobre o desempenho e as dificuldades encontradas:

Os indicadores foram retirados das respostas das questões aplicadas no instrumento de pesquisa diagnóstica constante no Apêndice F, relativos às perguntas de número sete, oito, dez, quatorze, quinze, dezesseis e dezessete, que foram analisadas e tabuladas na seção Perfil dos Professores deste relatório sobre a aplicação do projeto de intervenção.

Na opinião dos professores, as principais causas do baixo desempenho dos alunos são a falta de interesse, ausência de pré-requisitos de ensino e de maturidade para o EM. Eles destacaram, também, como dificuldade para obter um bom desempenho dos estudantes a carga horária reduzida de alguns componentes curriculares e a baixa frequência escolar de alguns alunos. Foram apontadas, ainda, nas respostas dos questionários aplicados, a falta de

motivação pelo estudo, de metas e de objetivos de vida e a condição de ausência familiar.

Entre as sugestões para melhorar o rendimento escolar, os docentes destacaram a necessidade de modificar o sistema educacional e as metodologias de ensino, além de buscar formas de obter mais interesse e participação dos alunos. Eles consideraram que é necessário desenvolver hábitos de estudos e oferecer aulas de reforço⁵⁸ como forma de atingir um melhor nível de aprendizagem, e indicaram, ainda, como a principal dificuldade encontrada na escola, a falta de reuniões de planejamento.

Essa ideia da necessidade de *aula de reforço*, infelizmente, ainda está bastante presente entre alguns educadores, o que é um fato bastante equivocado, pois a função principal do professor em sala de aula é conseguir que ocorra a aprendizagem, portanto, esse auxílio poderia sanar algumas lacunas, mas não poderia de forma alguma suprir o que faltou ser feito durante o desenvolvimento normal das atividades pedagógicas.

A partir dos dados coletados foram pensadas as ações que poderiam amenizar essas dificuldades, baseados na fundamentação teórica deste trabalho. Observamos que seria necessário agir sobre o planejamento, a metodologia de ensino e os instrumentos de avaliação, pois um aspecto depende do outro, como forma de tentar obter algumas mudanças no processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, foram planejadas três sessões de estudos sobre esses aspectos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 9 – Propostas de Ações de Intervenção com os Professores

Indicadores	Proposições Interventivas	Objetivo	Detalhamento das Ação
1. Falta de reuniões de planejamento	Por que e para que planejar?	Refletir sobre as finalidades e atualizar o planejamento	Sessão de estudo sobre planejamento e definição clara de objetivos
2. Necessidade de obter maior interesse dos alunos	(Re) Criando boas aulas	Instrumentalizar os professores com novas técnicas e estratégias para a sala de aula	Sessão de estudo sobre as Técnicas de Ensino
3. Necessidade de modificar a metodologia e a avaliação	Desatando o “nó” da avaliação	Discutir as características e finalidades da avaliação	Sessão de estudos sobre avaliação da aprendizagem

⁵⁸ Deveriam ser grupos de apoio aos estudos com objetivo de esclarecer, pesquisar, tirar dúvidas e promover a autonomia dos estudantes, criando formas de estudarem sem esperar ou depender de outros profissionais e/ou colegas.

Fonte: Dados primários elaborados a partir da aplicação do instrumento de pesquisa diagnóstica com os professores, constante no Apêndice F.

2.1. Propostas de Intervenção a serem realizadas com os Professores:

Foi solicitado pela pesquisadora à equipe diretiva que organizasse uma reunião com os professores, a fim de apresentar o resultado da pesquisa diagnóstica realizada e propor as ações previstas, além de ter solicitado também novas sugestões para complementar a intervenção prevista neste trabalho, fato esse que não ocorreu.

Foi proposta a realização de três encontros para estudos com o grupo de professores que atuam nas turmas de 1º ano do EMP da escola, com duração de quatro horas cada um, sendo que todas as reuniões deveriam ocorrer entre os meses de abril e julho, preferencialmente aos sábados para atingir o maior número possível de professores, e permanecemos aguardando que a direção marcasse essas datas.

Todos os professores da escola seriam convidados a participar das sessões de estudos, sendo que os regentes de classe do 1º ano receberiam uma mensagem especial, explicando sobre a importância da sua presença nesses encontros, conforme os resultados indicados pela pesquisa diagnóstica realizada durante o desenvolvimento deste projeto de intervenção, e todos os que comparecessem poderiam computar horas para os certificados da avaliação de desempenho que é realizada anualmente sobre os docentes.

Todas as ações previstas ficaram muito prejudicadas por causa transferência da pesquisadora para outra unidade escolar e pela realização das reuniões do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio⁵⁹, que passaram a ocupar praticamente todo o tempo disponível dos professores, e foram utilizadas pela Direção da escola para justificar que não poderia chamar os professores para outra reunião extra, em virtude de que todos já estavam com seus horários comprometidos. Esse fato ocorreu ao final do mês de março, e comprometeu uma boa parte da intervenção prevista, além de demonstrar que

⁵⁹ As reuniões do Pacto tiveram início em 10 de março de 2014 e foram realizadas de forma semanal, com os professores divididos em dois grupos, em horários diferenciados dos encontros, sendo às segundas-feiras, à noite, e às quartas-feiras, à tarde.

não houve interesse nem preocupação da equipe diretiva, em possibilitar a realização de uma tentativa de labutar contra o fracasso escolar nesta instituição.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado por Portaria Ministerial do MEC com objetivo de que, através dele, o Ministério e as secretarias estaduais e distrital de educação assumissem o compromisso pela formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, a fim de melhorar a qualidade e os índices de aprovação nesse nível de ensino.

O Pacto foi coordenado e executado pelas Universidades Federais e, proposto como forma de tornar esse nível de ensino mais atrativo, visando manter os jovens na escola, mas foi prevista a participação nele em forma de adesão dos professores, porém o governo anterior do Estado do RS determinou que todos os educadores do EM deveriam participar, sem opção de escolha, sob advertência de que, os docentes que não participassem, não poderiam mais ministrar aulas nesse nível de ensino. Essa obrigatoriedade descontentou a muitos profissionais, além de ser totalmente incoerente com a proposta de democratização da gestão educacional.

Ficou combinado com a Direção da Escola, que a pesquisadora chamaria os ex-colegas por iniciativa própria, via e-mail e cartazes na sala dos professores, além de um chamamento nominal por escrito, num horário que fosse viável, cuja data foi marcada para o final da tarde do dia 23 de abril de 2014, onde compareceram apenas oito colegas.

A cada encontro de estudos dos professores deveria ser feito um relato com as anotações da pesquisadora e da equipe diretiva, que deveria elaborar uma ata, destacando especialmente as observações, solicitações e dificuldades apontadas pelos docentes em cada ação a ser realizada. A pesquisadora fez seus registros, porém, a direção não fez nenhum registro e participaram do encontro apenas a coordenadora pedagógica (a mesma que se posicionou contrária à intervenção prevista neste projeto) e a supervisora escolar.

2.2. ENCONTROS PROGRAMADOS

2.2.1. Sessão de Estudos sobre Planejamento e Objetivos de Ensino: **Como, por que e para que planejar?**

Planejar é fazer possível o necessário.
Helmar Nahs, matemático alemão.
(LÜCK, p. 31, 2009)

Foco: Indicador 1 = Falta de reuniões de planejamento.

Atividade: Sessão de estudos sobre finalidades e objetivos de elaboração do planejamento didático.

Objetivo da Sessão de Estudos: Refletir sobre os fins do Planejamento Escolar e propor sugestões de atividades interdisciplinares.

Foi apresentado um vídeo sobre Sapateado Motivacional, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aBgq0lCbyfY>, e depois, solicitado aos professores que destacassem quais as palavras do vídeo que mais se aplicavam ao trabalho docente para escrevê-las num modelo de *folha* de material emborrachado na cor verde e compor a copa de um painel em forma de árvore, que constituiria a *árvore dos sonhos da educação* na escola. Posteriormente, ao longo dos encontros de estudos, seriam acrescentados e/ou retirados itens que o grupo julgasse conveniente.

Os colegas que estavam presentes eram professores das áreas de humanas e linguagens e destacaram a necessidade de auxílio na orientação dos alunos, que não sabem o mínimo básico para estudar e realizar um trabalho de pesquisa, a falta de recursos humanos suficientes para fazer o acompanhamento pelo setor de supervisão sobre os problemas pedagógicos e a obrigatoriedade de participar do Pacto Federal do EM, que os desagradou bastante. Os professores do EM da rede estadual do Estado do RS foram pressionados a participar das atividades previstas no Pacto, ocupando praticamente todo o tempo disponível desses docentes fora da sala de aula, além do tempo previsto para as horas-atividade.

Após o vídeo, continuamos a reunião questionando os professores sobre por que, como, para quê e quando utilizam o planejamento; qual a relação entre planejamento, metodologia e avaliação da aprendizagem na opinião deles e quem costuma rever seu planejamento para elaborar suas provas, ao

que a maioria respondeu que o executa apenas para cumprir uma exigência legal da escola.

A fim de promover um debate sobre a necessidade e a importância de um planejamento bem realizado, foi apresentada no projetor multimídia a seguinte frase de Luckesi (2011):

O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido (...) Planejar, executar e avaliar são as facetas de um mesmo ato de construção de resultados bem-sucedidos (LUCKESI, 2011, p. 119).

A partir dessa reflexão foram apresentados alguns tópicos baseados nas ideias dos referenciais teóricos pesquisados, e sobre as prioridades do que e como devemos ensinar segundo Zabala (1998), tendo sido entregue uma cópia com o resumo dos textos elaborados pela pesquisadora, conforme o material do Apêndice I, e, ainda, a lista de verbos indicando exemplos de expressões para composição de objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, que poderiam auxiliar na revisão do planejamento de ensino, elaborada pelo Prof. Dr. Paulo Gomes Lima da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD / FAED, que se encontra disponível em: <http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/VERBOS.pdf>, e consta no Anexo XIII.

Foram sugeridos, ainda, oralmente pela pesquisadora, alguns exemplos para planejar atividades interdisciplinares integrando os conteúdos dos diferentes componentes curriculares como a seguir: as teorias da evolução humana nos componentes curriculares de História, Biologia e Filosofia; a localização, origem e comparação das cidades antigas e atuais, para História, Geografia, Sociologia e Filosofia, os problemas ambientais e os elementos químicos da poluição nos componentes curriculares de Geografia, História, Biologia e Química, entre outros.

Após, foi distribuída uma cópia do texto resumido de Luckesi (2011), também disponível no Apêndice I, para que os professores pudessem ler e se manifestar sobre as colocações contidas nele, sendo solicitado aos colegas presentes que realizassem a revisão dos seus Planos de Estudos e procedessem às adequações necessárias para atingir os objetivos propostos inicialmente e torná-los mais próximos do que foi exposto nos textos, devendo

nos enviar uma cópia com as alterações previstas, porém até o final do ano letivo não recebemos nenhum retorno dessa solicitação.

Através dos debates sobre o texto e o diálogo com o grupo sobre os fins do planejamento e das ações planejadas, buscou-se chegar num acordo sobre que tipo de planejamento o conjunto de professores da escola desejava programar, visando conservar ou modificar a realidade vivida, ou seja, fazer ou não algo que obtivesse um melhor desempenho no processo de ensinagem. A partir de um consenso nesse sentido, deveria ter sido solicitado pelo setor de SSE, como resultado das ações deste encontro, que todos os professores realizassem a revisão dos seus Planos de Estudos e procedam às adequações necessárias para atingir os objetivos propostos inicialmente e torná-los mais próximos da realidade dos alunos.

Os professores não expressaram opiniões formadas sobre os objetivos que os levam a planejar, a maioria declarou que apenas cumpre e segue o que já foi previsto nos anos anteriores e somente o adapta conforme o livro didático. Infelizmente, a solicitação de reformulação não foi feita pela supervisora, e como os professores disseram que apenas cumprem as exigências burocráticas da escola, essa ação não pôde ser analisada e nem avaliada, pois não se obteve o retorno esperado.

As cópias dos textos e materiais elaborados foram todas distribuídas aos demais professores que compareceram na reunião seguinte do Pacto do EM, como forma de informar e divulgar o que havia sido realizado e tentar incentivar o comparecimento dos professores na próxima reunião.

Como havia mais uma reunião do Pacto prevista para o dia 26 de abril, ficou combinado com a então coordenadora pedagógica e da reunião do Pacto, que também é a orientadora educacional na escola, que seria concedido um tempo ao final da reunião para falar com os professores e apresentar novamente o projeto, porém foi disponibilizado um tempo após às 11 horas e 30 minutos da manhã, quando a maioria dos professores foi embora, permanecendo apenas doze professores para ouvir a apresentação que já havia sido feita a outros colegas.

Neste dia foi feito um relato sucinto dos resultados do projeto e apresentado um resumo da sessão de estudos anterior, contendo os pontos principais da discussão sobre os objetivos do planejamento, pois os

professores já haviam recebido as cópias dos textos e materiais elaborados. Foi realizada novamente a solicitação de revisão do planejamento de ensino.

No dia 22 de maio foi utilizado mais um espaço de tempo durante uma das reuniões do Pacto, sendo esta coordenada pela nova supervisora da escola, quando foi apresentada a mesma parte da sessão de estudos sobre planejamento; embora não tendo tempo para realizar todas as atividades previstas, foi possível apresentar um resumo contendo suas principais ideias, estando presentes desta vez, dezoito professores, e também utilizando os mesmos materiais anteriores.

Em 18 de julho, novamente e desta vez com a presença do orientador deste projeto, nos reunimos com o diretor da escola para solicitar uma reunião com todos os professores, tendo conseguido que ele liberasse um horário, mais uma vez ao final do turno de uma palestra prevista para o dia 22 de julho, a partir das 11 horas da manhã.

No dia seguinte à reunião com o Diretor, onde definimos a liberação do espaço para falar aos professores na reunião do dia 22 de julho, ele teve um problema de saúde que causou seu afastamento do cargo por licença médica sem ter retornado para a escola após a volta às aulas em agosto. Ficou definido então, que assumiria o seu lugar a única Vice-Diretora da escola, pois as outras duas haviam saído no final do ano de 2013, uma para se aposentar e a outra foi convidada para atuar no setor pedagógico da 13ª CRE.

Esse fato deixou um clima pesado na escola e abalou bastante várias pessoas que possuíam uma relação mais próxima com o diretor, especialmente porque a escola passou a funcionar sem a figura de nenhuma vice-diretora, o que dificultou ainda mais o desenvolvimento do trabalho pedagógico e o cumprimento das demandas, que não são poucas numa escola com 1.300 alunos. A pesquisadora chegou inclusive a experimentar um sentimento de culpa, por ter pressionado o diretor para realizar as atividades que não interessavam a determinados integrantes da escola.

O encontro do dia 22 de julho foi realizado e foi desenvolvida parcialmente a sessão de estudos planejada, podendo-se considerar que foi o mais produtivo de todos, embora não tenha sido possível desenvolver tudo que estava previsto em função do tempo que foi exíguo.

A partir dos acontecimentos ocorridos e dos empecilhos para a realização dos encontros, repassamos para a nova supervisora os materiais e recursos preparados para que pudessem ser utilizados posteriormente e permitiriam um novo olhar sobre o planejamento, possivelmente no início do próximo ano letivo.

Percebeu-se após todas as tentativas em realizar uma sessão de estudos que o grupo de professores não demonstrou interesse pelas atividades propostas, constatando-se que os docentes apenas comparecem e cumprem as solicitações que são feitas de forma compulsória pela equipe diretiva, aparentemente, sem dar muita importância às possibilidades reais de atualização oferecidas por este trabalho.

2.2.2. Sessão de Estudos sobre Técnicas e Estratégias de Ensino:

(Re) Criando Boas Aulas

Memória não é decoreba, ela é a base de todo e qualquer saber. Sem ela não há nenhuma aprendizagem (GENTILE, 2003, p. 42)

Foco: Indicador 2 = Necessidade de obter maior interesse dos alunos.

Atividade: Leituras, reflexões e discussões que possibilitem a utilização de novos métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem.

Objetivo da Sessão de Estudos: Instrumentalizar os professores com recursos que lhes permitam desenvolver aulas mais interessantes e atrativas, e possibilitem despertar nos alunos um maior interesse pelos estudos.

Estavam presentes em 22 de julho quarenta e três professores, durante a primeira parte da reunião com uma palestrante de fora que a escola chamou, pois se tratava de uma formação de dezesseis horas que deveria ocorrer na semana do recesso de julho, porém a escola organizou apenas oito horas de reunião sobre o Pacto do EM e mais um turno de quatro horas com os aspectos relacionados ao EMP. Permaneceram para ouvir as ações deste Projeto de Intervenção somente vinte e dois professores, que em sua maioria não estiveram presentes nas reuniões anteriores.

Nessa reunião, foram apresentados os dados e propostas para outro grupo de professores, além de fazer um resumo da sessão de estudos sobre planejamento e foi desenvolvida uma parte do que estava programado sobre as estratégias de ensinagem.

Foi exibido um fragmento, com duração de cerca de 15 minutos, do filme intitulado: A Educação Proibida, de German Doin (2012). Esse vídeo é um longa-metragem argentino, produzido de forma independente e disponível gratuitamente na Internet em: <http://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>, que mostra quarenta e cinco experiências de ensino não convencionais. A ideia era de incentivar para que os professores repensassem suas metodologias, valorizassem a diversidade educativa e a liberdade pedagógica e curricular.

A proposta do vídeo foi divulgada pelo portal da TVESCOLA⁶⁰, com os seguintes questionamentos que foram realizados com os professores do encontro:

- ✓ Quanto a educação brasileira colabora para o desenvolvimento pleno da pessoa, o desenvolvimento da cidadania e preparação para o mundo trabalho?
- ✓ O que eles acham da estrutura do ensino na escola?
- ✓ E sobre o envolvimento dos alunos e dos pais ou responsáveis?
- ✓ Que diferenças há entre o interesse dos alunos do documentário e da nossa realidade?
- ✓ E que diferenças há entre o valor que a escola tem naquela sociedade e na nossa?
- ✓ No Brasil, a educação é permitida, incentivada e valorizada para todos ou é desestimulada pela mídia?

Nas respostas aos questionamentos apresentados no projetor multimídia e entregues aos docentes por escrito, destacaram-se como os principais aspectos que eles expressaram oralmente, e foram anotados por uma colega que auxiliou a pesquisadora nesta tarefa, os seguintes comentários: os

⁶⁰As sugestões para reflexão estão disponíveis no Portal do Professor em: http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/download_aulas_pdf/fichas_ok/educacao/educacao_proibida.pdf.

professores entendem que o EMP deverá preparar mais os jovens pra o mercado de trabalho, embora as condições da escola ainda sejam precárias para executar tudo que foi previsto; a estrutura física da escola é considerada muito boa; o interesse dos alunos sobre o estudo deixa muito a desejar, talvez porque eles ainda não conheçam a realidade dos nossos jovens; a escola não tem apoio e quase nenhuma participação dos pais; a educação não é valorizada como deveria no Brasil; nem todos recebem a educação de qualidade que o país precisa para se desenvolver e crescer.

Numa das reuniões posteriores do Pacto do EM, como atividade inicial para discussão, foi montada a *árvore dos sonhos*, com os aspectos escritos pelos professores sobre a relação entre o vídeo de sapatedo e a atividade educativa, e ampliada com seus principais desejos em relação à escola, de onde a pesquisadora copiou os principais anseios direcionados à escola, destacando-se as colocações desse tipo: que ocorram mais reuniões de planejamento (foi citado cinco vezes); ter mais afetividade na escola (declarado quatro vezes); ter mais espaço/tempo para planejamento (citado três vezes); incentivar os alunos a trabalhar com assuntos do cotidiano (ocorreu três); criar uma parceria entre escola e família (três vezes); que seja feito um trabalho em equipe (ocorreu três vezes); realizar aulas diferenciadas, com criatividade e práticas inovadoras (três vezes); que se pratique mais a união na escola (apareceu duas vezes); buscar mais a participação das famílias (duas vezes); existir unidade entre os professores, direção e o SOE; adaptação do currículo aos portadores de necessidades especiais; não retirar o celular dos alunos, mas sim utilizar para pesquisa em aula; realizar um trabalho em conjunto entre SOE e professores; fazer avaliação por áreas de conhecimento; ensinar os jovens a ler e interpretar; maior tempo para elaborar e planejar as atividades; formação do grêmio estudantil; haver união de todos; que o SOE seja mais participativo; ter maior acompanhamento dos pais; construir regras coletivas que contemplem a todos; disponibilizar outro espaço para a prática de educação física; desenvolver um ensino integrado; diminuir o número de ações e atividades complementares; contextualizar e elaborar avaliações mais coerentes; praticar mais amizade, carinho e atividades extraclasse; entre outras declarações de que a escola precisa ser um todo, com a integração dos três

turnos; que haja um maior chamamento para participação dos pais; e que os alunos estudem mais.

Esse cartaz ficou exposto na sala dos professores a fim de ser consultado e visualizado pelos demais colegas professores que não participaram, conforme a imagem a seguir.

Imagem 3 – A Árvore dos Sonhos da Educação.



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora.

Essa atividade havia sido planejada com objetivo de utilizar uma forma diferenciada para captar outros desejos dos educadores em relação à escola, que talvez não tivessem sido expressos em oportunidades anteriores.

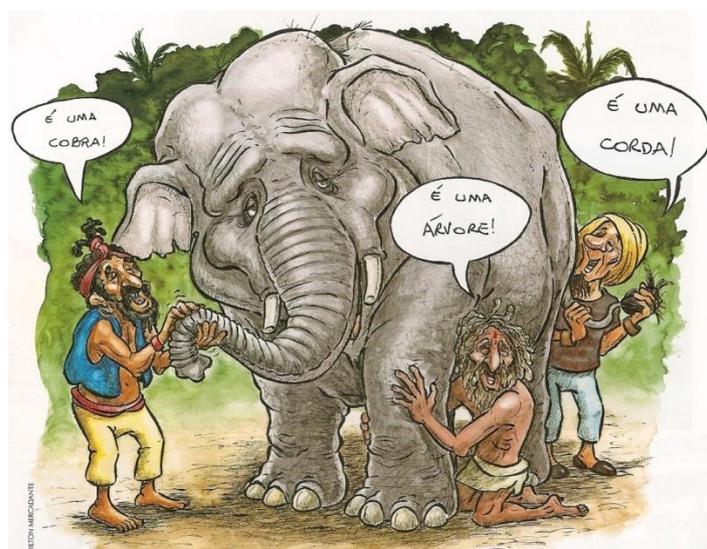
Ficou clara a preocupação dos professores sobre de quem é a culpa pelo fracasso escolar, eles foram esclarecidos pela pesquisadora que não é atribuída a ninguém em especial, mas que todos têm sua responsabilidade e que tudo se relaciona com a falta de interesse e de estudo, porque o que a escola está oferecendo não vem chamando a atenção dos alunos, e suas propostas não estão sendo atrativas. Houve a sugestão de alguns colegas do componente curricular de Arte, para que sejam incentivadas e planejadas algumas atividades visando propor algumas criações dos alunos sobre o aniversário da escola, que no ano de 2014 comemorou 60 anos de existência.

Esse fatos evidenciam que a forma como a aprendizagem é adquirida parece estar mais relacionada ao método utilizado do que a concepção que se tem do ato de ensinar segundo Pozo e Echeverría (2001), o que neste caso nos permite perceber que o conhecimento ainda continua sendo concebido

através de cópias da realidade, e que na escola em foco, ele, ainda, está muito baseado na memorização e na *decoreba*, praticamente quase sem nenhuma metodologia.

Dando continuidade, à reunião foi mostrada a imagem abaixo no projetor multimídia sobre a lenda/figura dos três cegos, como forma de fomentar uma discussão sobre as formas de aquisição do conhecimento.

Imagem 4 – A Lenda dos 3 Cegos



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos. História das Cavernas ao 3º Milênio, 6º ano, cap. 1, Ed. Moderna. 2005

Os professores presentes que se manifestaram, demonstram bastante preocupação com a situação dos alunos e com os índices de retenção da escola, questionando como seria possível atuar para tentar reverter esse quadro, ao que foi respondido que deveriam tentar conhecer um pouco mais sobre os jovens e seus desejos, podendo utilizar alguns subsídios apresentados nestas sessões de estudos, além de pesquisar outros materiais relacionados, para tentar transformar sua atuação em sala de aula, e obter uma melhoria no desempenho dos estudantes.

Para promover mais discussão e análise, foi apresentado com destaque no projetor multimídia, um resumo sobre os aspectos referentes à diferenciação entre os termos: Estratégias, Técnicas e Dinâmicas, segundo Anastasiou (2003), conforme cópia dos slides existentes no Apêndice J. Depois, exibimos os princípios da Metodologia Dialética segundo Vasconcellos (1992) e sugerimos que os docentes visitassem o *Blog da Disciplina de Didática* da Profª

Dr^a Ada Augusta Celestino Bezerra, da Universidade Tiradentes, Aracaju/SE, disponível em: http://apreendendo-didaticamente.blogspot.com.br/2010/08/teste_11.html, e, foi feita, também, a indicação do livro dessa autora para ser lido, o qual pode ser encontrado no site a seguir: http://www.dca.iag.usp.br/www/material/ritaynoue/PAE/Estrategias_de_Ensinagem_Completo.pdf.

Outro recurso disponibilizado aos docentes, foi a exposição sobre algumas técnicas e estratégias a serem utilizadas no cotidiano como: aula expositiva e dialogada, tempestade cerebral, grupo de verbalização e de observação, júri simulado, estudo dirigido, Phillips 66, estudo do meio e o mapa conceitual, cujos resumos estão disponíveis no Apêndice I, além do endereço eletrônico onde se encontra o texto completo do que foi resumido e colocado no Compact Disc – CD que os colegas receberam para estudo, e que está disponível em: http://caherbertdesousa.files.wordpress.com/2011/09/estrategias_de_ensinagem.pdf.

Logo após, também foi entregue uma cópia impressa com o resumo dos textos sobre as Estratégias de ensinagem de Anastasiou (2003), os Estilos de Aprendizagem de Alvarez (2008), as Inteligências Múltiplas de Garden (1993) e a Metodologia Dialética de Vasconcellos (1992) aos professores, que também estão disponibilizados no Apêndice I.

Essa parte da atividade, contendo técnicas e estratégias de ensino, teve a intenção de passar aos docentes algumas ideias de Becker (1993), destacando que o professor deve criar situações problemas para que os alunos possam elaborar suas resoluções a partir da reflexão sobre essas situações; o educador deve propiciar um estado de desequilíbrio a partir dos questionamentos da problemática apresentada. De acordo com essa visão, esse autor comenta:

(...) o conhecimento reveste-se de significado na medida em que é transformado, pela ação docente, em conhecimento para o grupo, não descaracterizando, por um lado, a identidade deste conhecimento e considerando, por outro, a identidade do grupo (classe social, nível de ensino, etc.) (BECKER, 1993, p. 47).

Em virtude do tempo que já estava esgotado, passando do meio dia, não pôde ser realizado o restante desta sessão conforme estava previsto, ficando o restante para uma próxima oportunidade.

A continuidade da ação prevista anteriormente, era para que os professores se reunissem em grupos por áreas do conhecimento, escolhessem um conteúdo e uma das técnicas e/ou estratégias de ensinagem para desenvolver uma proposta de aula contendo as etapas da metodologia dialética, atendendo ao processo da síntese, análise e síntese, utilizando seus objetivos e conteúdos já previstos. Depois, os grupos deveriam se reunir com as diferentes áreas para que houvesse a troca de sugestões.

Também estava previsto para ser entregue aos professores, como subsídio de apoio para outros planejamentos, uma cópia do Quadro 6 com o resumo da Estratégias de Ensinagem, o que não ocorreu pela falta de tempo, e que foi adaptado pela pesquisadora das obras de autores citados nos referências.

Como forma de avaliação da reunião, ao final deste encontro, seria feita a socialização das ações criadas e propostas pelos professores ao grupo de colegas, que deveriam apresentar e comentar porque escolheram o tipo de estratégia apresentada e quais suas necessidades e/ou dificuldades para aplicá-las. Como isso não se realizou pela falta de tempo, foi solicitada uma avaliação da reunião, onde os professores expressaram suas opiniões preenchendo os comentários conforme o modelo a seguir:

- Que bom...
- Que pena...
- Que tal...
- Sugestões para outras reuniões⁶¹:

No item *que bom* foram registradas as ideias a seguir:

...saber sobre o projeto e refletir sobre os dados apresentados; ...poder conhecer a realidade dos alunos; ...saber o que fazer com o que não está dando certo; ...tentar motivar e ajudar esses alunos retidos; ...ter momentos de discussão sobre os problemas da escola; ...poder contribuir para resgatar esses alunos; ...saber sobre algo inovador e muito necessário;

Fonte: Resumo extraído dos comentários elaborados pelos professores.

No aspecto *que pena* apareceram os seguintes comentários:

⁶¹ Utilizamos nesses quatro itens essa linguagem coloquial e bem simples para tentar obter o máximo de participações, possibilitando a expressão das ideias dos docentes.

...que essa proposta tão rica não está sendo valorizada como deveria; ...os dados dos índices são muito altos sobre a reprovação e evasão; ...que a realização das ações sem a colaboração da equipe diretiva será pouco eficaz; ...que somente agora surgiu essa proposta; ...que nem todos se comprometem com uma mudança de atitudes;

Fonte: Resumo extraído dos comentários elaborados pelos professores.

Quanto à parte do *que tal* surgiram as propostas a seguir:

...termos mais atividade grupal e interdisciplinaridade; ...maior coletividade nos processos metodológicos; ...apresentar num outro momento que contemple a todos os colegas; ...fazermos mais propostas práticas; ...que os professores se unissem para reivindicar algumas ações que não estão de acordo com a vontade da maioria; ...chamar os alunos e ouvi-los;

Fonte: Resumo extraído dos comentários elaborados pelos professores.

Entre as *sugestões para outras reuniões* obtivemos o seguinte:

A realização de um sarau como forma de reunir os alunos dos três turnos da escola; envolver os alunos em mais atividades práticas; discutir mais sobre avaliação; realizar reuniões com toda a comunidade escolar; realizar uma reunião com os pais dos alunos retidos.

Fonte: Resumo extraído dos comentários elaborados pelos professores.

Percebeu-se nas colocações feitas pelos professores uma necessidade de serem ouvidos e de saber mais sobre a escola e os alunos, além da vontade de atualização sobre a realidade em que atuam, portanto, uma sugestão que poderia ser colocada em prática pela SSE com os docentes, seria a efetivação de alguns estudos na área de Sociologia e leituras sobre as características da juventude atual, como por exemplo as ideias de Carrano (2007), onde ele reconhece os jovens como sujeitos ativos do processo educativo e de construção do conhecimento.

Para ele, o conceito de juventude é uma noção histórica construída socialmente, e o grupo dos jovens constitui um agregado social com características continuamente flutuantes, em busca constante de autonomia, numa posição liminar do mundo global onde as regras, valores e normas não foram totalmente assimiladas ou recusadas. Em função dessa característica, a novidade nos dias atuais seria que:

Verifica-se, também, práticas que buscam afirmar direitos de jovens relativos à sua participação e à sua formação como atores sociais (cursos, seminários, oficinas) e menos voltadas

para a realização de eventos fragmentados sem proposta de continuidade (CARRANO, 2007, p. 210).

Seguindo essa linha de pensamento é que foi escolhido, e gravado no CD oferecido aos professores, o texto de Dayrell e Reis (2010), que apresenta uma sugestão de sequência didática para ser realizada com estudantes jovens, incluindo várias representações da mocidade adolescente através de poesias, imagens, filmes, músicas e sites que tratam da temática juvenil, como forma de instrumentalizar os professores no desempenho da sua tarefa pedagógica.

Por sugestão dos colegas regentes de classe, ficou combinado que seria chamada uma reunião com os pais dos alunos retidos dos primeiros anos, a ser realizada em agosto, para tratar sobre as dificuldades no desempenho e as ações previstas no projeto, como forma de informá-los e buscar uma parceria, já que a escola estava realizando a entrega dos boletins dos alunos diretamente no SOE, sem fazer nenhuma reunião de esclarecimento com eles.

Ficou definido neste dia, que seria chamada a reunião com os pais dos estudantes para o dia 14 de agosto, e a próxima reunião dos professores, seria no dia 06 de agosto, que estava agendada desde o mês de julho. Porém, a referida reunião com os docentes precisou ser transferida, pois a equipe diretiva marcou uma reunião administrativa para esse mesmo dia. Dessa forma, dois dias antes da data da reunião, no dia 04 de agosto, a pesquisadora recebeu uma mensagem eletrônica solicitando a transferência da sessão de estudos, pois elas iriam realizar uma reunião administrativa em virtude do afastamento do diretor e para tratar sobre a sua substituição, justamente no dia 06 de agosto, tendo sido, então, remarcada a sessão de estudos para a semana seguinte.

Foram elaborados e distribuídos aos docentes os CDs, no dia 06 de agosto, durante a reunião da direção, para os trinta e oito professores regentes de classe presentes, contendo alguns textos citados e utilizados anteriormente no referencial teórico deste trabalho e que poderiam servir de material para estudo aos docentes, com os artigos de alguns autores considerados importantes para a atualização dos procedimentos pedagógicos, todos constantes nas referências ao final deste relatório:

- ❖ O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores – Excertos de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos;
 - ❖ Metodologia Dialética em Sala de Aula de Celso dos Santos de Vasconcellos;
 - ❖ Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas de Antônio Nóvoa;
 - ❖ Por uma Sociologia da Juventude de Juarez Dayrell e Juliana Batista dos Reis;
- E os vídeos A História das Coisas e EX E.T., que estão disponíveis nos sites <https://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw> e <https://www.youtube.com/watch?v=Tkli780dX6U>.

Incluimos, também, no CD uma pasta com vários materiais didáticos, em Power Point, sugestões de exercícios e dinâmicas para sala de aula, agrupados por áreas de conhecimento para serem utilizados pelos colegas. Nesse material, preparado pela pesquisadora, foram inseridas sugestões para trabalhar com Webquests, Mapa Conceitual, Jornal Virtual e Autoavaliação dos alunos, além de diversos sites com metodologias, atividades específicas e propostas de sequências didáticas⁶².

Para Zabala (1998), colocar o estudante no centro do processo educativo não significa situar os professores num papel secundário, e sim evidenciar que o professor deve ter como objetivo central de sua atividade a promoção da aprendizagem. Numa concepção sociointeracionista, seu papel se concentra em promover a reflexão, como um processo mental intrínseco ao estudante, portanto, para favorecer a construção da autonomia intelectual desse sujeito aprendente.

Segundo o autor, torna-se necessário, portanto, que o professor preste,

...tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula. O acompanhamento e uma intervenção diferenciada, coerentes com o que desvelam, tornam necessária a observação do que vai acontecendo (ZABALA, 1998, p. 90).

Na data prevista foi realizada a reunião de pais, em 14 de agosto, quando houve a participação de vinte e oito pais, que compareceram e permaneceram na escola por cerca de uma hora meia em diálogo com a

⁶² Foi coletado e selecionado pela pesquisadora exemplos materiais que pudessem servir para dinamizar e tornar as aulas mais interessantes, incluindo materiais da experiência profissional da pesquisadora e diversas sugestões disponíveis na Internet em sites didáticos e pedagógicos específicos. Esse trabalho foi realizado durante a semana do recesso escolar de julho de 2013 e foi utilizado praticamente todo espaço de armazenagem disponível em cada CD.

pesquisadora, que lhes apresentou um relato sobre o projeto e as ações previstas para a intervenção. Eles representavam nove alunos do turno da manhã e dezenove do turno da tarde, que assinaram a folha de presenças, e foi feito o registro de suas colocações por uma aluna que se encontrava presente, tendo sido solicitada como voluntária para anotar os comentários, conforme Anexo XIII.

Os pais declararam não estar muito cientes das propostas do EMP e que se sentiam preocupados com os filhos, pois não encontravam nenhum respaldo quando compareciam à escola para tratar dos problemas relacionados ao rendimento de seus filhos e a outros fatos que costumam ocorrer durante o período de aulas.

Foi relatado por um pai que um professor de Matemática costumava fazer *piadinhas* quando os alunos fazem perguntas sobre o conteúdo, o que inibia e até constrangia, em certos casos os jovens, que acabavam ficando com as dúvidas e sem compreender o desenvolvimento dos exercícios na aula.

Outro pai reclamou da falta de reunião para entrega de boletins, que sempre era realizada pela escola e que no ano de 2014, havia sido realizada apenas uma reunião inicial, que não foi muito esclarecedora sobre as mudanças do EMP e nem sobre as alterações efetuadas na Base Curricular.

Uma mãe relatou, ainda, que compareceu à escola para tratar sobre o rendimento do filho em Matemática, o professor foi chamado para saber o que poderia ser feito pelo aluno, e a orientadora simplesmente perguntou ao menino qual era o problema, ao que ele respondeu que não entendia a matéria e ela não tomou conhecimento dessa justificativa.

Também, foi reclamado por um pai sobre o horário e o local dos alunos realizarem as aulas de Educação Física, que ocorriam no pátio aberto, às vezes com tempo ruim, chuvoso ou muito frio, porque o ginásio era utilizado somente pelos times de esportes específicos. Dessa forma, quem não participava de um time ficava prejudicado, pois apenas esse local ao ar livre era utilizado para realizarem a prática de exercícios físicos.

Os pais disseram que não havia interesse e nem preocupação de alguns professores com o rendimento dos alunos, declarando que alguns deles, quando eram procurados para falar sobre o desempenho dos jovens no seu

componente curricular, simplesmente colocam a culpa nos estudantes, dizendo simplesmente, que eles não se interessavam e que não estudavam.

Eles foram orientados pela pesquisadora a comparecer à escola sempre que fosse necessário, procurando falar com a diretora em exercício ou com a nova supervisora para tentar resolver, em parte, os seus problemas.

Ficou confirmado, também, desta vez através dos comentários dos pais, que a escola está distante da sua comunidade e não atende às suas principais necessidades de diálogo e de troca de informações, que poderiam facilitar o cumprimento de seus objetivos de ensino e de aprendizagem.

Percebeu-se nesse contexto, que a equipe diretiva não está cumprindo seu papel, pois deveria desempenhar uma função de relevância, importante e indispensável para possibilitar o acesso dos alunos a uma educação de qualidade que lhe garantisse o desenvolvimento intelectual humano, e também no campo da aprendizagem, que lhe permitisse uma formação integral e autônoma.

Na reunião seguinte prevista com os professores, que ocorreria no dia 12 de agosto, somente uma colega compareceu para a sessão de estudos, o que causou muita frustração e desesperança na pesquisadora, pois concluímos que não há como reunir os colegas sem que haja uma iniciativa da Direção e, portanto, esse fator impediria a realização do restante da proposta prevista para as sessões de estudos.

A colega que compareceu foi a única que havia participado de todas as sessões anteriores, sendo que ela é mestre em educação e trouxe algum incentivo à continuidade do trabalho, então foram lhe entregues as cópias dos resumos dos textos planejados sobre avaliação, que fazem parte dos Apêndices.

Na segunda quinzena de agosto voltaram a ser realizadas as reuniões do Pacto do EM na escola, e em virtude disso, não houve mais possibilidades de se promover novos encontros com os professores, principalmente porque o grupo de docentes estava dividido em dois, sendo os encontros realizados em dias e horários diferentes, e, ainda, sob a coordenação de duas colegas, sendo que uma delas era contrária à aplicação das ações interventivas desde o início do ano.

Ficou bem claro após todas as tentativas de realizar as ações da intervenção com os professores, que qualquer modificação no processo de ensino e de aprendizagem, somente será conseguida com a atuação efetiva da equipe diretiva, e quando todos os seus integrantes, SSE, SOE e direção, desejarem e atuarem realmente em conjunto e de forma bem mais participativa.

Com base nas respostas obtidas no instrumento aplicado na pesquisa diagnóstica e nos fatos ocorridos no período destinado à intervenção, durante o ano letivo de 2014, foi possível concluir que o fracasso escolar é aceito, pelo menos por uma grande parte dos membros da comunidade escolar da instituição em foco, e que não causa nenhum incômodo ou preocupação aos integrantes da equipe diretiva, podendo ser considerado como uma situação normal e/ou até banal nesta unidade de ensino.

2.2.3. Sessões de Estudos sobre Avaliação Diagnóstica e Formativa: **Desatando o “Nó” da Avaliação**

É preciso lembrar sempre, que em se tratando de avaliação da aprendizagem, a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo (FISCHER, 2010, p. 49).

Foco: Indicador 3 =Necessidade de modificar a metodologia e a avaliação.

Atividade: Sessão de estudos: formas de avaliação e sua relação com as metodologias utilizadas.

Objetivo da Formação: Discutir as características, diferenças e finalidades dos diversos tipos de avaliação.

Estava planejada esta sessão para ser iniciada com alguns comentários e questionamentos orais aos professores, no estilo de roda de conversa, para fomentar a discussão sobre os resultados da aprendizagem, conforme a seguir:

Um professor consciencioso deverá fazer uma avaliação da própria aula. Sabemos que o êxito dos alunos não depende unicamente do professor e do seu método de trabalho, pois a situação docente envolve muitos fatores de natureza social, cultural, psicológica, física, econômica, etc. Entretanto, o trabalho pedagógico tem um peso significativo ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos alunos. Ao fazer a avaliação das aulas, convém ainda levantar aqui questões como estas:

- Os objetivos e conteúdos foram adequados à turma?

- *Como é possível afirmar sobre esse aspecto?*
- *A proposta levou em consideração a sondagem de diagnóstico?*
- *O tempo de duração da aula foi adequado?*
- *Os métodos e técnicas de ensino foram variados e oportunos em suscitar a atividade mental e prática dos alunos?*
- *Foram feitas verificações de aprendizagem no decorrer das aulas (informais e formais)?*
- *O relacionamento entre professor e aluno foi satisfatório?*
- *Houve uma organização segura das atividades, de modo a ter garantido um clima de trabalho favorável?*
- *Os alunos realmente consolidaram a aprendizagem da matéria, num grau suficiente para introduzir matéria nova?*
- *Foram propiciadas tarefas de estudo ativas e independentes aos alunos?*

Na sequência, também deveria ser comentado pela pesquisadora o seguinte:

A avaliação dos resultados de aprendizagem tem sido identificada como forte elemento associado à melhoria da qualidade do ensino que ocorre nas escolas eficazes, uma vez que apenas mediante essa avaliação é possível garantir eficácia do trabalho da escola. Essa avaliação é realizada com objetivo de determinar a eficácia do ensino, da escola e da ação dos professores, visando à correção de modos ineficazes de ação e a sua substituição por procedimentos que produzam melhores resultados da aprendizagem dos alunos. Portanto, não tem nada a ver com a avaliação de caráter burocrático, comumente praticada, pela qual os alunos como pessoa é que são avaliados.

Os professores seriam questionados sobre quais suas principais dificuldades para aplicar a Avaliação Emancipatória no EMP e o que poderia ser feito para amenizar ou diminuir os empecilhos encontrados.

Após essa discussão inicial, seriam apresentados em multimídia, alguns pressupostos fundamentais que, segundo Lück (2009) estabelecem a orientação de todas as suas ações, realizando-se uma discussão sobre como os docentes aplicam ou não essas características na sua prática cotidiana:

- **Avaliação como processo de autoconhecimento** – a avaliação de desempenho é efetiva na medida em que os profissionais são envolvidos no delineamento de instrumentos de estratégias de avaliação a serem utilizados na avaliação do seu próprio desempenho, na compreensão de seu significado e na proposição de ações necessárias à melhoria do desempenho, como processo de autoconhecimento.
- **Avaliação como construção coletiva** – a avaliação de desempenho é efetiva na medida em que os profissionais são envolvidos, como uma equipe, em um processo coletivo de modo a construírem uma cultura de autoavaliação e sinergia conjunta, voltada para a melhoria do desempenho de todos e da escola como um todo. Em vista disso, o diálogo e a interação fazem parte do processo.
- **Avaliação como *feedback***– a avaliação de desempenho é efetiva quando oferece aos profissionais um retrato simples e claro de indicadores de seu desempenho, de modo que, por este retrato, possam desenvolver sua identidade profissional e aprimorá-la. **Feedback** é a palavra em inglês que no português significa retorno, resposta,

crítica, análise crítica, comentários e informações sobre algo que já foi feito com o objetivo de avaliação. Em vista disso, a avaliação não é nem punitiva nem premiadora – é autêntica.

- **Avaliação como processo de transformação** – a avaliação de desempenho é efetiva quando promovida a partir da perspectiva do emprego de seus resultados em um processo de transformações das práticas representadas. Só é útil a avaliação que resulta em melhoria das práticas, transformando-as.

Texto adaptado de LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. PDF.

Na sequência, seria apresentado também com o apoio do recurso em Power Point, um resumo do texto sobre os principais aspectos, e depois oferecido uma cópia fotostática, do material adaptado e resumido de Moretto (2001), incluído no Apêndice I, sobre como elaborar as questões de provas de forma contextualizada.

O material foi elaborado conforme Moretto (2001), que declara ser necessário construir um novo paradigma sobre a construção do conhecimento, pois a perspectiva sociointeracionista propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio que o aluno não é um simples acumulador de informações, ou seja, um mero receptor-repetidor. Ele é o construtor do próprio conhecimento, que é mediado pelo professor.

Como forma de avaliação deste encontro, os professores deveriam analisar uma de suas provas já aplicadas, arquivadas pela escola no setor de SSE e reelaborar pelo menos uma das questões propostas, como forma de exercitar as ideias propostas por Moretto (2001), depois fazer uma explanação oral sobre quais suas dificuldades na elaboração das avaliações dos alunos.

Finalizando o encontro, os professores seriam orientados a comparar seus planos de estudos com as questões propostas numa de suas provas, ambos arquivados pela instituição, e um caderno contendo as anotações de aula de um aluno, a fim de perceber se os três aspectos estavam coincidindo, estariam apenas em desacordo, ou até, se opondo. Essa sessão de estudos não foi realizada, principalmente, pela falta de colaboração e de empenho por parte dos membros da equipe diretiva em marcar e chamar os docentes para que a pesquisadora pudesse concretizar essa reunião.

Essa atividade proporcionaria aos docentes, efetivar a reflexão e a constatação sobre a necessidade do desenvolvimento em conjunto do planejamento de ensino, das técnicas e métodos relacionados aos objetivos definidos e da utilização dos instrumentos avaliativos em consonância com esses dois aspectos.

Dessa forma, ficaria mais claro e objetivo para os educadores as alterações e mudanças necessárias para garantir o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais efetivo e eficiente, conforme indicam as autoras Anastasiou e Alves (2004), que apontam a necessidade de uma mudança na organização e na preparação das aulas, ultrapassando a ação de *assistir/dar aula* em direção ao elaborar/organizar aulas, no sentido da produção do conhecimento com a *realização de diversas operações mentais, num processo crescente de complexidade do pensamento* (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 74).

Segundo essas autoras, a expressão verbal dos estudantes é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, assim como promove o sentimento de pertencimento ao grupo da sala de aula, o que, por sua vez, facilita a construção da aprendizagem.

Uma das reflexões que não podemos nos esquivar de fazer sobre esta parte das ações interventivas, refere-se ao uso da expressão *equipe diretiva*, por que, amparados no referencial metodológico que adotamos e defendemos, e, principalmente, baseados nas opiniões expressas pelos sujeitos pesquisados, não podemos considerar que nesta escola exista uma equipe gestora no real sentido dessa concepção.

Esse fator foi decisivo na geração dos empecilhos para a realização das ações interventivas, e também, pode ser considerado uma das causas dos resultados e desempenhos ruins obtidos pelos estudantes da escola, pois eles representam o reflexo da forma de agir existente entre o grupo de profissionais que nela atuam.

2.3. A Listagem de Alunos para Atendimento Prioritário

Foi elaborada pela pesquisadora, no início do ano letivo, e distribuída a listagem contendo os nomes dos alunos retidos, para ser comparada com a avaliação do 1º trimestre, a fim de que os discentes fossem convidados a participar das equipes de estudos em turno inverso. Esta lista de estudantes foi denominada *Listagem de Atenção Prioritária* e deveria ter tido um acompanhamento constante por parte das integrantes do SOE.

Lamentavelmente, esse acompanhamento não aconteceu e as atividades do SOE continuaram sendo apenas para tratar dos problemas considerados ou relacionados com a disciplina em sala de aula.

O desempenho dos alunos foi acompanhado através dos registros feitos pelos professores nas fichas do PPDA, instrumento já explicado anteriormente, durante cada trimestre letivo e das anotações feitas nos encontros de estudos denominados (Re) Criando o Estudo.

2.4. Programação Artística e Cultural

Considerando-se ainda o indicador da falta de interesse e de ânimo para realizar as atividades da escola, foi sugerido à equipe diretiva que elaborasse uma programação cultural e artística, contemplando atividades que os alunos gostassem de participar e que possibilitasse despertar-lhes o prazer de estarem na escola, como por exemplo, um *Show de Bandas* que aconteceu em 2012 e 2013 e teve uma boa participação dos estudantes, a fim de criar-se um vínculo afetivo, além de aproveitar também a comemoração dos 60 anos da escola e retomar a escolha da Garota Carlos Kluwe.

A pesquisadora tentou fazer algo nesse sentido, criando um grupo no Facebook, para servir como um memorial do educandário, com o título de “**Falaí Carlos Kluwe**”, onde foram convidados os alunos a se manifestarem sobre a escola e o seu aniversário. Esse era o nome que havia sido escolhido pelos estudantes para ser utilizado na criação do jornal da escola que não se materializou. Esse fato ocorreu no início do mês de setembro, porém, logo em seguida, ao comparecer na escola, a pesquisadora foi chamada pela diretora em exercício, solicitando-lhe que não desse continuidade a essa atividade porque poderiam ser publicadas muitas reclamações e aspectos negativos a respeito da escola.

Nos últimos tempos, o uso das tecnologias está em auge entre os jovens e a juventude brasileira se revelou de maneira intensa nas manifestações de ruas e nas redes sociais, provando uma grande capacidade de articulação e criando uma verdadeira onda de mobilização em busca de transformações. Entendemos que nesse aspecto ficou bem clara a sua vontade de participar, ainda conforme Carrano (2007), não apenas como espectador ou protagonista, mas como produtor das decisões do seu país, o que está

diretamente relacionado ao processo educacional existente. A criação de um Blog, um perfil no Facebook ou qualquer recurso de rede social, entre os estudantes e professores do educandário seria bem produtivo nesse sentido.

Alguns colegas fizeram postagens sobre as atividades desenvolvidas como a festa de Halloween e o festival de cinema, contendo fotos sobre esses eventos para divulgação. Não houve postagem dos alunos, talvez porque eles sabiam quem havia organizado essa divulgação, pois preferem fazer postagens num perfil anônimo, denominado “**Carlos Kluwe da Deprê**”, ao qual foi enviada uma mensagem solicitando a participação nesse grupo, mas que não obtivemos retorno dos estudantes.

As comemorações relativas aos 60 anos do educandário resumiram-se em uma missa durante um turno das aulas, e um coquetel que foi oferecido para os servidores membros da escola atualmente, e aos demais colegas que se aposentaram no exercício de suas funções nesta unidade de ensino.

Quadro 10 – Resumo de Todas as Atividades da Intervenção

	Ações Previstas	Realizadas	Parcialmente Realizadas	Não Realizadas
Com os Alunos	Sondagem diagnóstica			X
	Rodas de Conversa		X	
	Sessões/Oficinas de Cinema	X		
	(Re) Criando o Estudo	X		
Com os Professores – Sessões de Estudos	Por que e para que Planejar?	X		
	(Re) Criando boas aulas		X	
	Desatando o “Nó” da Avaliação			X

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados.

As ações previstas com os alunos obtiveram um retorno parcial e talvez mínimo, provavelmente, em virtude da pesquisadora não fazer mais parte do quadro da escola, o que dificultou bastante a execução das ações previstas. Os resultados finais de 2014 ainda são parciais, pois 171 estudantes, cerca de 31% do total de 553 alunos do EM ainda deverão realizar as provas do PPDA, antes do retorno às aulas para tentar obter aprovação. O percentual de estudantes já confirmado com aprovação foi de apenas 30% em 2014, sendo que o percentual restante de 39% inclui os transferidos, os cancelados e os

que abandonaram ou desistiram de comparecer às aulas e não concluíram esse ano letivo.

Na intervenção com os professores praticamente não houve retorno das solicitações efetuadas, e não foi possível avaliar se e/ou como ocorreu algum tipo de mudança na metodologia utilizada em sala de aula.

Esse fato nos indica uma visão equivocada dos docentes sobre o seu papel no processo de ensino e de aprendizagem, pois conforme Mauri (1999), é função do professor, oferecer múltiplas situações para que o conhecimento seja obtido pelos alunos. Destarte, deveria interessar aos professores a compreensão e o entendimento sobre como os alunos aprendem e o que ocorre em seus pensamentos, no entanto, esse interesse parece não existir entre a maior parte do grupo de docentes, pois não demonstraram se preocupar com os métodos de ensino e nem com as alternativas sobre a avaliação dos alunos, que foram sugeridos nas ações da intervenção deste trabalho.

A definição da utilização de determinada estratégia de ensino e de aprendizagem deve sempre levar em consideração os objetivos que o docente estabeleceu e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série/ano de conteúdos a serem desenvolvidos. No entender de Pimenta e Anastasiou (2002) *a respeito do método de ensinar e fazer aprender (ensinagem) pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 195).

PARTE III – PLANO DE CONTROLE E AVALIAÇÃO

Nesta etapa, apresentamos as estratégias que foram adotadas no monitoramento das propostas executadas no Plano de Ação, cuja maior parte já foi citada e definida durante a descrição deste relatório, constante no texto anterior.

Seguimos o que nos diz Lück (2009), *monitoramento e avaliação são duas faces de uma mesma moeda que representa o cuidado e o interesse por determinar a qualidade efetiva do trabalho realizado* (LÜCK, 2009, p. 42).

Concordamos com a autora, quando ressalta que a desconsideração ao monitoramento de processos de avaliação de resultados de práticas educacionais foi muito prejudicial ao processo de construção de uma educação de qualidade, pois ocorreu a partir da interpretação dada pelas concepções denominadas críticas da educação que, ao valorizarem as dimensões sociopolíticas, inadequadamente, desvalorizaram as dimensões técnicas, mediante a rotulação ligeira de tecnicismo, dentre as quais a medida e a avaliação, em muitas instituições formadoras de profissionais da educação desapareceram dos seus currículos.

Como aponta a mesma autora, essa opção resultou:

(...) na grande escassez de referências bibliográficas sobre monitoramento e avaliação em relação à educação brasileira, que é um indicador da desconsideração dessa fundamental dimensão da gestão educacional (LÜCK, 2009, p. 44).

1. Expectativas e Resultados Esperados

Na escola investigada as ações interventivas tiveram caráter inovador e de grande relevância social, pois fizeram parte da primeira pesquisa deste tipo realizada com objetivo de ouvir os alunos e professores, buscando propor ações a partir de suas opiniões e sugestões. Porém não houve a valorização do trabalho e nem o retorno necessário e almejado.

Este trabalho originou a construção de um Plano de Ação possível de ser realizado, considerando-se a realidade da escola e dos recursos humanos disponíveis no momento, pois essa instituição continua carecendo de material humano suficiente para executar um plano de gestão escolar que seja mais

eficiente e que possibilite um acompanhamento real do trabalho dos professores e do desempenho dos alunos no seu processo de ensinagem.

Desde o início da pesquisa diagnóstica do projeto de intervenção, pretendíamos investir na formação de uma equipe gestora da escola, como o ponto central desta proposta, uma vez que já era sabido que a qualidade do ensino e a redução das taxas de retenção escolar estão diretamente relacionadas com o tipo de trabalho e de mediação que é realizado pela gestão escolar. Afirmamos isso, fazendo nossas as palavras de Lück (2009), *por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009, p. 54)*. Essa argumentação já foi amplamente justificada e defendida na primeira parte deste relatório crítico-reflexivo.

Nas diversas pesquisas e estudos realizados, observou-se que as escolas mais eficazes apresentam um elevado grau de integração entre os membros que compõem sua comunidade escolar, de modo não apenas para envolvê-la no processo de tomada de decisão do educandário, a fim de constituir uma gestão democrática e participativa, mas, também, de modo a tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente, ativo, atualizado e integrado.

As ações formuladas e que foram executadas no Plano da Ação visavam à qualificação da atuação dos membros da equipe gestora como forma de agir para tentar diminuir e prevenir a retenção dos jovens na escola, visto que, ainda baseado em Lück (2009), acreditamos que os gestores escolares:

(...) são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente (LÜCK, 2009, p. 22).

Foram desenvolvidas, então, propostas de ações interventivas, que buscavam instrumentalizar o trabalho pedagógico dos professores, com objetivo de despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento, e também meios de valorizar os bons hábitos de estudo entre os estudantes. Porém, durante o desenvolvimento do trabalho, verificou-se a necessidade de modificar algumas das ações que seriam aplicadas com os docentes e discentes,

buscando um meio mais efetivo de obter resultados positivos nessa intervenção.

Tentamos mostrar aos docentes que não existe aluno ideal, e, que os nossos jovens não chegam à sala de aula estando prontos e preparados para aprender, que atualmente existem inúmeros outros interesses e *atrações* que desviam a atenção deles e retiram uma grande parte da sua energia e vitalidade para o estudo, e, também, que o papel principal do professor é conseguir que o aluno aprenda. Não tivemos como avaliar se o que foi aplicado teve um resultado eficaz.

Com as sessões de cinema e as equipes de estudos dos alunos pretendia-se desenvolver a autonomia e o protagonismo dos jovens, para que ser tornassem sujeitos mais ativos e conscientes do seu desenvolvimento intelectual e também agentes da sua construção de conhecimentos.

Os resultados foram acompanhados com ações de monitoramento durante o processo de aplicação da intervenção e da avaliação sobre a participação efetiva dos alunos nessas atividades, o que nos levou a suspender as sessões de vídeo após ter realizado a quarta tentativa, sendo a última efetivada no cinema da cidade, em virtude da frequência dos alunos não ter sido considerada muito satisfatória. Esse aspecto pode ser mais bem observado no Quadro 10, onde se visualiza o número de estudantes que participaram de cada apresentação cinematográfica.

Pretendíamos reduzir em alguns pontos percentuais os índices sobre a quantidade de alunos retidos no ano de 2014, através do levantamento dos resultados finais do ano letivo, e prosseguir agindo para continuar reduzindo os índices nos próximos anos, considerando que as ações realizadas com os docentes e discentes deverão persistir e continuar sendo efetivadas pela equipe diretiva nos próximos períodos letivos. Esperávamos que essa possibilidade realmente se concretizasse nos próximos anos, pois existia mais um projeto de intervenção do Mestrado Profissional em Educação semelhante a este, sendo desenvolvido nesta escola, porém a mestranda também foi transferida da instituição no início do ano letivo de 2015.

Pelos resultados parciais do ano letivo de 2014, já expressos anteriormente, não se consegue visualizar se houve, pelo menos, uma pequena redução no percentual de estudantes retidos, pois esse fato somente

será possível após a reavaliação dos jovens, que ocorrerá no início do ano letivo de 2015.

Esperamos que todo esforço empreendido neste trabalho tenha efetivamente qualificado, pelo menos em parte, algumas ações da equipe gestora da escola e que se constitua numa possibilidade de oferecer uma educação de qualidade adequada à realidade dos estudantes, que contribua para atenuar as desigualdades e injustiças a que os índices de retenção submetem os alunos e suas famílias.

Deixamos aqui uma sugestão aos integrantes da equipe diretiva, para que busquem cultivar mais o diálogo, visando escutar mais a todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, aos professores, aos alunos, aos pais e aos funcionários que formam sua comunidade escolar, pois somente dessa forma, haverá uma maior participação e contribuição para tentar resolver os problemas na busca de uma melhoria no desenvolvimento do processo, na atualização de suas metodologias e, provavelmente, no rendimento dos alunos.

2. Instrumentos de Monitoramento

O registro, organização e sistematização de dados são imprescindíveis para revisão de ações ao longo do processo, que possibilitam a correção do rumo e a eficácia dos métodos adotados e acompanhar em que medida estavam se realizando ou não os objetivos propostos e esperados.

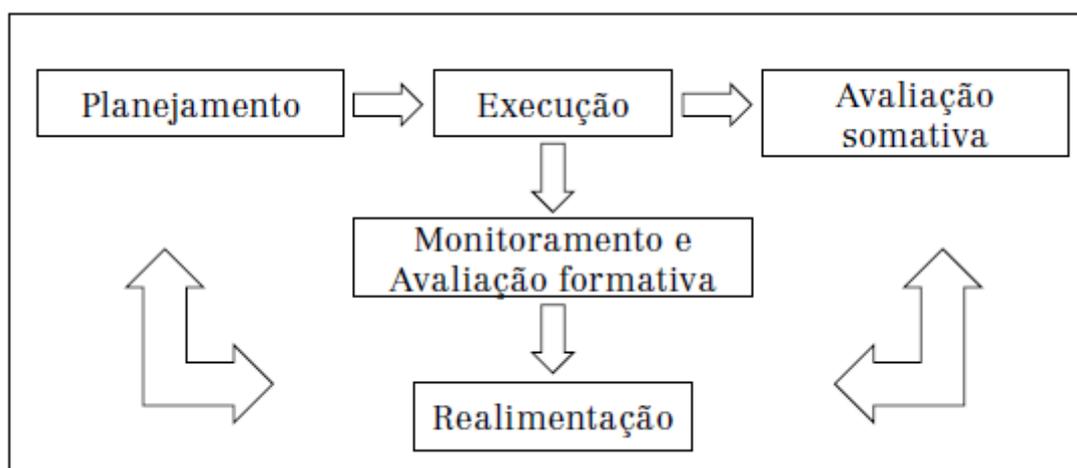
Segundo Lück (2009), os instrumentos servem para constatar que outros objetivos eventuais estariam também sendo promovidos; que fatores mais contribuíram para explicar os resultados observados; que perspectivas existiriam para promover melhores resultados; que decisões deveriam ser tomadas para a maximização e reforço dos resultados obtidos e a realização de outros objetivos previstos. A autora compreende o monitoramento como sendo:

O processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação de seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e

necessárias, em relação aos resultados pretendidos (LÜCK, 2009, p. 45).

Em consonância com o pensamento de Lück (2009), ao longo do período de execução do Plano de Ação foram elaborados instrumentos de acompanhamento no modelo de planilhas para a avaliação das ações, com vistas à verificação de sua efetividade, como garantia do satisfatório alcance dos resultados (eficácia) e dos objetivos inicialmente propostos no período previsto (eficiência), atendendo às relações propostas conforme a representação abaixo.

Imagem 5 – Ciclo entre Planejamento, Implementação, Monitoramento e Avaliação



Fonte: LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

Os principais instrumentos foram definidos e citados nas ações previstas e descritas no relatório do Plano de Ação, onde foram utilizados principalmente os registros num caderno semelhante a um diário de bordo, contendo os registros feitos pelos alunos a cada encontro de intervenção e a construção de uma planilha de acompanhamento do processo de ensinagem para os alunos, e também, para os professores registrarem comentários de sala de aula, além do acompanhamento da frequência dos alunos nas intervenções previstas.

A planilha de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores com os discentes seguiu o formato abaixo:

Datas	Alunos Acompanhados	Atividades Realizadas	Resultados/Observações

Através da análise das planilhas dos resultados finais de 2014, em comparação com a lista dos alunos retidos em 2013, constatou-se que vinte e oito deles obtiveram aprovação, o que representa um percentual de 19%, e, ainda, sessenta e um estudantes permanecem com avaliação pendente no PPDA, sendo que os demais, ou seja, cinquenta e nove estudantes não concluíram o ano letivo na escola. Do total de 171 alunos que estão em PPDA do ano letivo de 2014, dezoito (10,6%) deles ficaram pendentes somente no componente curricular de Matemática.

3. Indicadores de Controle e Avaliação

Os instrumentos utilizados para coletar os dados, uma das etapas da pesquisa diagnóstica, foram elaborados com a finalidade de definir o perfil dos docentes e discentes do 1º ano do EM, que resultou na proposta de intervenção com quatro ações para os alunos e três para os professores, que foram descritas e avaliadas na parte do Relatório do Plano de Ação.

A análise, a interpretação e a descrição dos resultados da pesquisa diagnóstica teve por objetivos aferir os dados, verificar associações, conhecer tendências e por fim compreender o quadro geral das atividades desenvolvidas, a partir da interação das particularidades de modo a identificar outras necessidades de ação.

O controle das ações foi realizado também através dos indicadores registrados na forma de relato com as anotações da pesquisadora, dos alunos e professores participantes, no preenchimento das planilhas e fichas de acompanhamento e nas demais produções e socializações realizadas pelos participantes durante as ações propostas.

Uma das formas de controle e monitoramento deveria ser efetivada através do modelo da ficha abaixo, porém não recebemos o retorno das cópias que foram distribuídas aos professores.

Imagem 6 – Matriz Analítica de Monitoramento e Avaliação

	Indicadores	Meios de Verificação	Hipóteses/Sugestões
Objetivos			
Atividades			
Resultados			
Problemas/Dificuldades			

Fonte: Adaptado de Lück, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

Durante a execução das ações interventivas foram elaborados e utilizados outros instrumentos de monitoramento e avaliação, do tipo questionamentos, que a pesquisadora utilizou para análise, visando possibilitar uma reflexão sobre os diversos aspectos relacionados com a intervenção prevista. Esses instrumentos pretenderam analisar ainda algumas das características a seguir:

- Que habilidades os alunos estão aprendendo ou deixando de aprender?

Verificamos, através dos relatos dos instrumentos recebidos, que a principal dificuldade e uma necessidade latente dos estudantes estão relacionadas à forma sobre como estudar, de saber pesquisar e encontrar as informações necessárias para obter um bom desempenho escolar, à compreensão e interpretação dos assuntos estudados, e que, além disso, eles precisam de orientação, apoio e incentivo para ir adiante e buscar o que lhes falta.

- Há diferença de resultados, na mesma série/ano, entre alunos com professores diferentes e de turnos diferentes?

A resposta é positiva, e esse fato pode ser comprovado através da comparação dos resultados obtidos pelos alunos no componente curricular de Matemática, entre as turmas do turno da manhã, que possuem dois professores diferentes, as da tarde e as da noite, que não são atendidas pelos

mesmos professores, e pode ser observado no resumo contido no quadro abaixo:

Quadro 11 – Comparativo dos Resultados do Componente de Matemática⁶³

Turnos das Aulas	Professores	Turmas	Percentual de Aprovação*
Manhã	Professor A	1101 (10)	59%
		1102 (4)	70%
		1103 (8)	58%
		1105 (7)	59%
	Professor B	1104 (8)	31%
		1106 (8)	30%
		1107 (8)	38%
		1108 (7)	46%
Tarde	Professor C	2101 (12)	40%
		2102 (13)	23%
		2103 (09)	22%
		2104 (07)	22%
		2105 (09)	37%
		2106 (12)	17%
Noite	Professor D	3101 (10)	25%
		3102 (10)	29%
		3103 (04)	15%

Fonte: Resultados parciais coletados das planilhas de resultados do final do ano de 2014.

* Não estão incluídos nesses percentuais os alunos que estão em PPDA, que deverão fazer nova avaliação no início do ano letivo de 2015, e totalizam 171 estudantes. Os percentuais foram calculados considerando-se a matrícula inicial do ano letivo de 2014.

() Número de alunos retidos matriculados em cada uma dessas turmas.

➤ O que explicaria essas possíveis diferenças?

Um dos fatores que poderia explicar as diferenças constatadas seria referente à idade dos alunos, pois o critério utilizado pela escola para fazer a divisão dos alunos novos nas turmas é pela faixa etária dos jovens, ficando os mais velhos, geralmente, nas turmas da tarde e da noite, portanto, teoricamente, esses seriam estudantes que já foram reprovados anteriormente e, possivelmente, possuem lacunas e/ou dificuldades de aprendizagem.

Entretanto, não podemos descartar outros fatores, entre eles o fato da professora C, por exemplo, possuir 40 horas semanais na rede estadual, cumpridas em duas escolas, e mais 20 horas na rede municipal, o que torna

⁶³ Foi escolhido este componente curricular por apresentar o maior percentual de retenção dos educandos e por possuir menor variedade de professores envolvidos para atender as turmas.

sua rotina bastante extenuante, o que nos remete às condições do trabalho docente, e que, além de comprometer a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, poder causar o adoecimento dos docentes conforme nos aponta Vieira (2010):

Interessa destacar que esse processo (o professorado tem sido apontado como grande responsável pelo fracasso do sistema escolar público) está diretamente implicado com a intensificação do trabalho docente, e isso tem implicações importantes sobre a saúde do professorado (VIEIRA, 2010, p. 306).

➤ Como seria possível superar essas diferenças?

Uma possibilidade de superação dessas diferenças seria a realização da sondagem de diagnóstico dos componentes curriculares, no início do ano letivo, para definir e reconhecer os níveis de desenvolvimento dos alunos e orientar o trabalho a ser desenvolvido durante o próximo período letivo.

Considerando-se a realidade até então vivenciada pela escola, supõe-se que, uma medida necessária e urgente para tentar minimizar o fracasso escolar, seria o suprimento de recursos humanos suficientes para que a equipe de gestão da instituição tenha condições de desempenhar bem o seu papel, incluindo-se aí pessoas com novas visões e preocupadas com a superação desse fenômeno.

➤ Como a escola poderia acompanhar e avaliar esses resultados, utilizando esses dados sobre o desempenho escolar para orientar o processo contínuo de melhoria do ensino?

Fazendo análises periódicas do rendimento dos alunos, e realizando reuniões pedagógicas em que todos os membros da equipe de gestão, os professores e os funcionários tomem conhecimento da realidade, e, debruçando-se, a fim de esmiuçar esses resultados na busca de colaboração e sugestões para melhorar os índices atingidos. Uma alternativa importante, e também necessária, seria abrir um canal de diálogo constante com os pais e demais membros da sua comunidade a fim de obter parcerias que pudessem

auxiliar nos aspectos considerados impactantes sobre os resultados constatados.

9. ALGUMAS REFLEXÕES, que certamente não são finais

Começamos este trabalho falando em utopia e para finalizar, inevitavelmente, teremos que falar da ironia, pois infelizmente, o título trazia o apelo para um trabalho colaborativo entre os membros da equipe diretiva, e esse aspecto foi exatamente o que, praticamente, não houve durante o desenvolvimento da intervenção prevista: a falta e a quase total ausência de colaboração por parte da equipe diretiva.

Considerando tudo que foi verificado e apresentado durante o desenvolvimento deste trabalho, parece-nos ser uma situação bastante preocupante, o fato de não haver uma preocupação com os resultados da escola por parte das pessoas que a dirigem, nem com a quantidade de alunos que anualmente consome um ou mais anos de sua vida em virtude da retenção infligida pela instituição.

Entendemos que as propostas trazidas pelo Pacto de Fortalecimento do EM foram fundamentais para iniciar um processo de discussão e de reflexão sobre as condições e a qualidade do ensino que é oferecido no país e nesta escola, não o considerando como um empecilho à realização das ações do Projeto de Intervenção, mas como um auxílio que contribuiu para a parcela que conseguimos realizar. Temos certeza de que, caso não houvesse a realização das reuniões do Pacto do EM, provavelmente, a equipe diretiva teria encontrado outra desculpa para justificar o não chamamento dos professores e para não realizar as sessões de estudos previstas. No entanto, assistimos o que foi explicitado por vários colegas, de que estavam participando das atividades propostas pelo Pacto apenas para receber a bolsa de duzentos reais por mês, o que torna essas ações um tanto inócuas em relação aos objetivos previstos.

Consideramos que todos os fatos ocorridos durante a intervenção prevista, apenas confirmam a realidade inicial, onde foi constatada uma recorrência histórica dos índices que corroboram a existência do fracasso escolar no contexto desta unidade de ensino, e que não obteve nenhuma atenção ou atitude que buscasse realmente a modificação ou a superação desse fenômeno.

Verificamos que houve uma grande preocupação sobre a divulgação dos dados referentes aos resultados obtidos na escola, inclusive por parte da mantenedora, que até a data final da entrega deste relatório ainda não havia fornecido sua autorização para postagem deste trabalho na Plataforma Brasil, e, que poderia ter sido superada e resolvida rapidamente, caso a equipe diretiva ou as representantes da 13ª CRE tivessem solicitado à pesquisadora para que a escola não fosse identificada, o que poderia ter sido feito durante o desenvolvimento do trabalho e teria poupado bastante esforço, além de ter solucionado essa apreensão.

Essa realidade contraria os discursos declarados sobre a qualidade da educação, pois ao se desejar um ensino que faça sentido para os alunos no presente e não somente no futuro, ou nunca mais, isto é, um ensino que tenha a ver com a vida cotidiana dos indivíduos, com os fatos e questões do dia-a-dia, a necessidade da interdisciplinaridade e da contextualização surge naturalmente.

Nesta definição, entram a organização do espaço utilizado enquanto sala de aula, a leitura e interpretação de texto, o seminário integrador, o estudo do meio, os estudos de casos, as discussões em grupos, dentre inúmeras outras opções, que precisam ser desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, poderemos compreender que, as estratégias e técnicas são recursos que podem agregar valores aos processos de ensino e de aprendizagem, e que somente terão eficiência e importância se estiverem ligados diretamente aos objetivos pretendidos.

Infelizmente, ainda, a prática diária desta instituição nos sinaliza a ocorrência de um ensino centrado na figura do professor, que detêm a autonomia do conhecimento, gerando estratégias repetitivas, geralmente com aulas expositivas, e conseqüentemente criando um fluxo unilateral de comunicação, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico por parte

do aprendiz, que na maioria das vezes não assimila o que lhe é imposto, apenas memoriza sem muitos questionamentos.

Defendemos a atuação de uma equipe diretiva que priorize e ofereça as condições para seja promovida uma aprendizagem significativa, pois conforme foi descrito por Ausubel (1982), o indivíduo constrói o significado a partir de um acerto conceitual entre o conceito novo apresentado e o conhecimento prévio além é claro, de sua predisposição para realizar essa construção. Essa teoria tem como base o princípio de que o armazenamento de informações ocorre a partir da organização dos conceitos e suas relações, hierarquicamente dos mais gerais para os mais específicos.

Para atingir em parte esse objetivo, precisamos acreditar e trabalhar a partir de situações de estudos, buscando superar o modelo ultrapassado de transmissão-recepção de conhecimentos poucos significativos, possibilitando o envolvimento ativo dos estudantes e promovendo uma articulação entre os diferentes conteúdos curriculares, o que ainda é muito pouco expressivo neste contexto escolar, apesar da proposta de reestruturação, que implantou o EMP na rede estadual do RS.

Pelo estudo realizado, enfatizamos a importância das estratégias de ensino no processo de aprendizagem, aspecto este que, pontuamos como fundamental no exercício da docência, pois já foi constatado que o uso de estratégias de ensino não convencionais, abalizado pelas vivências implementadas, propiciam uma melhor assimilação do conteúdo programático. Esses recursos metodológicos diferenciados reforçam a relação professor/aluno e possibilitando a formação de estudantes mais críticos.

Consideramos que algumas sementes foram plantadas, que, embora pequenas, poderão frutificar em certos aspectos desta unidade escolar, o que possibilitará a continuidade, pelo menos por parte de alguns integrantes da equipe diretiva, de um trabalho focado na melhoria da qualidade e na redução dos fatores que influenciam no fenômeno denominado fracasso escolar.

Os indicadores definidos a partir da pesquisa de diagnóstico, em consonância com as declarações coletadas durante a realização das ações interventivas, apontam que há certa urgência de uma utilização mais efetiva dos espaços e tempos da escola, a serem direcionados para a discussão e análise dos problemas e desafios decorrentes da realização do processo de

ensino e de aprendizagem, e, também, para a aplicação de estratégias que favoreçam a qualidade do acesso e a permanência dos jovens nesta escola.

Entendemos que a ação educativa está fundamentada na necessidade de integração entre os diversos segmentos que participam ou interferem no desenvolvimento do processo educacional, devendo procurar se agregar aos interesses da outra parte com a qual se relaciona, ou seja, os estudantes e suas famílias, portanto, todos os meios disponíveis e possíveis deveriam ser utilizados na tentativa de atingir os objetivos educacionais, embora, no caso da escola em foco, esse método esteja, ainda, longe de ser colocado em prática.

A educação deve se revelar como um fator de transformação social, além de servir como meio de apropriação do saber historicamente acumulado, que ao ser apropriado pela classe trabalhadora, servirá como elemento de sua autonomia e emancipação cultural na luta pela construção de uma nova ordem social, além da finalidade maior, também, que é a consciência de classe. Porém, caso a atual realidade da escola trabalhada permaneça, ela estará prestando um desserviço educacional, pois estará agindo no sentido contrário deste princípio, além de correr o risco de ver sua clientela reduzindo cada vez mais nos próximos anos.

Planejamos e executamos diversas ações, que foram divulgadas e contaram com a participação de professores, educandos, pais e responsáveis integrantes da comunidade escolar, numa tentativa de amenizar algumas causas do fracasso escolar, sendo que a pesquisadora e um grupo dessas pessoas ainda continuam atentando para a necessidade da mudança do paradigma que produz esse efeito, e que é danoso aos nossos jovens.

Consideramos que a execução deste projeto de intervenção enfrentou alguns fatores alheios ao processo, que dificultaram e limitaram sua abrangência e eficácia, destacando-se entre eles o fato da escola foco das ações ter sido identificada, a transferência da pesquisadora para outra unidade escolar durante o desenvolvimento do trabalho, e, ainda, a troca da equipe diretiva por duas vezes em dois anos, que podem ter comprometido a efetivação das propostas e a continuidade do processo educacional, embora esses não sejam fatos isolados, pois em alguns casos é comum ocorrer essas alterações nas escolas da rede pública estadual.

Com relação à intervenção realizada com os alunos, alguns achados importantes podem ser registrados e deixados como legados a futuros trabalhos tais como: o fato dos alunos valorizarem a atenção e o tratamento individualizado que recebem na escola; o aspecto referente à execução de atividades propostas pelos professores e pela escola enquanto instituição e não apenas como propostas de qualquer professor alheio ao processo; a constatação de que eles precisam de desafios, incentivo e apoio para buscar a superação das dificuldades; o fato dos jovens serem ativos e participantes em relação ao que lhes chama atenção, além de gostarem de música, de ler e de escrever (sobre aquilo que lhes interessa); a necessidade de ocorrer uma maior aproximação entre o mundo da escola e o dos jovens, por exemplo, que se trata de um grupo de adolescentes em constantes mudanças e não de um grupo apenas desinteressado, descontrolado ou desmotivado: entendemos que há sim possibilidades de trabalho, especialmente com a colaboração de vários segmentos educacionais, basta haver o interesse dos profissionais da educação em investigá-los.

No aspecto referente aos docentes, classe que a pesquisadora faz parte, através desta intervenção, também, consideramos que foram encontrados achados importantes de serem registrados e legados às novas pesquisas sobre esse tema tais como: o fato de alguns professores terem participado e demonstrado interesse pelo rendimento dos estudantes; a expressão dos desejos deles para que aconteçam mais discussões pedagógicas e reuniões de planejamento na escola; a consciência de alguns profissionais sobre a necessidade de mudar a metodologia de ensino e a forma de avaliação dos educandos; a demonstração de desejos de participação e de diálogo sobre os problemas da escola, sendo que se trata de um grupo de profissionais com uma grande responsabilidade social e, que, devido ao acúmulo de trabalho e das exigências trazidas pelo Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio, além de inúmeros outros fatores limitadores, especialmente o tempo escasso, e pela falta de colaboração da equipe diretiva, não se aperceberam da importância de um trabalho desta natureza.

Entendemos que nem tudo está perdido. Concluimos que é extremamente difícil uma intervenção em grupos heterogêneos, em uma escola grande, com falta de recursos humanos suficientes, em turnos diferentes e com

tantas mudanças em curso, o que não desqualifica toda a preparação para a intervenção e todos os tipos de investidas na tentativa de plantar reflexões na arquitetura do cotidiano destes jovens e dos docentes, mesmo estando à margem da equipe diretiva.

Como não foi possível o diálogo, em tese, sugerimos, e a banca concordou, que o título deste trabalho fosse readequado à realidade que se apresentou e que, após algum tempo de maturação, o batizamos de: **CONTRIBUIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: uma Proposta de Ação Interventiva na Rede Estadual do RS.**

Finalizando o trabalho, completamos nossa expectativa de melhorar e reverter alguns dados inerentes ao fracasso escolar; pois não tínhamos a pretensão de revertê-lo, mas sim de abrir o debate. Sentimos dificuldades, dúvidas, choramos, rimos em alguns momentos, nos irritamos, recorreremos ao orientador e aos membros da banca em outros, porém nossas utopias foram vencidas, porque o horizonte se aproximou e agora vemos outro horizonte...

Abrimos o debate e há sujeitos que sabem do nosso compromisso e nossa intenção de melhorar a educação: se de todos os alunos e docentes que fizemos/propusemos a intervenção, apenas um aluno que estava na condição de retido foi aprovado e concluir o ensino médio.... Valeu todo o esforço. Se entre todos os professores, um apenas, refletiu sobre sua prática e adequou seu posicionamento e passou a entender o jovem, enquanto sujeito que tem o direito de aprender... Valeu todo o esforço também!!! Nada foi em vão!!! Tudo foi capturado, compreendido e internalizado no seu devido tempo e com os devidos sujeitos que nesse projeto de intervenção foram tocados.... Tudo valeu!!! Tudo do início ao fim, mesmo não chegando ao fim...

10. REFERÊNCIAS:

ALUNO. In: Dicionário Houaiss Conciso da Língua Portuguesa. Instituto Houaiss. (Org.) Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna. 2011, p. 47.

ALVAREZ, Ana Maria. **Processamento auditivo: Fundamentos e Terapias.** Editora Lovise. 2001.

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do Ensino Superior:** da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, L. G. C. e ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade.** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 2. ed. Joinville: Univille, 2003.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Estratégias de Ensino.** In: Anastasiou, L. G. C.; Alves, L. P. (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade.** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

ANGELUCCI, C. B. et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002):** um estudo introdutório. São Paulo: Educação e Pesquisa, V.30, n.1, 2004.

ANTUNES, C. **A linguagem do afeto:** como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas, São Paulo. Papirus, 2008.

AMARAL, L. A. In: **Diferenças e Preconceitos na Escola:** alternativas teóricas e práticas. Julio Groppa Aquino (Org.). São Paulo: Summus, 1998.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica:** um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

ARROYO, M. G. **Fracasso-Sucesso:** o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. e MOLL, J. (orgs.) **Para Além do Fracasso Escolar.** Campinas: Papirus, 2. ed., 1998.

ARENDT, H. **A condição Humana.** Forenze. Universitária. 1997.

AUSUBEL, D.P. **A Aprendizagem Significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes. 1982.

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 3. ed., 2007.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: O cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____, Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 19 (1), p.12, jan/jun. 1994.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____, **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.** Lei nº 8.069, de Brasília, 1990.

_____, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.** *Censo Escolar Anual.* Brasília.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da e Educação Nacional.** Lei nº 9394/96, Brasília, 1996.

_____, **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008.

_____, **Plano Nacional de Educação – PNE.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

_____, **Acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394.** Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014.

_____. **MEC. Os Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Médio. Brasília, 1995.

_____. **MEC.** Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

BROPHY, J. G. **Repetition**, Paris/Brussel. The International Institute for Educational Planning (IIEP) and The International Academy of Education (IAE). PDF. 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf>. Acesso em 14 Jul. 2013.

CARRANO, P. C. R et al. **Juventudes e Contemporaneidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. Coleção Educação para Todos, 16.

CARVALHO, J. S F. **Reprovação** - quando o plausível impede de ver o óbvio. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234876-1>. Acesso em 26 fev. 2014.

Conselho Estadual de Educação do Estado do RS. **Resolução nº 253/2000** combinada com a **Portaria nº 0081**, de 07 de março de 2001.

_____. **Parecer 156/2012 e Parecer nº 652/2013.**

CONBOY, J. et al. **Práticas e Consequências da Retenção Escolar**: Alguns Dados de PISA. In L. Veloso & P. Abrantes (Org.), *Sucesso escolar: Da compreensão do fenômeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Mundos Sociais. 2013.

CONBOY, J. “**O que dizem, realmente, os resultados do PISA?**”, *Público*, 32, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 2010/2011.

CURY, C. R. J. **O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática**. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) *Gestão democrática da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **O princípio da gestão democrática na educação**. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto, 2005.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, maio/agosto 2013.

DAYRELL, J. e REIS, J. B. **Por uma Sociologia da Juventude**. Módulo Didático de Sociologia. Centro de Referência Virtual do Professor. SEE-MG, set. 2010. E-mail: www.fae.ufmg.br/objuventude. Disponível em: [crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/sociologia da juventude.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/sociologia_da_juventude.pdf). Acesso em 24 jul. 2014.

DEMO, P. **Cidadania Menor**: algumas condições quantitativas de nossa pobreza política, Petrópolis Petrópolis: Vozes, 1992.

_____, P. **A nova LDB: Ranços e avanços**. São Paulo: Papyrus, 1997.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 12, maio/ago. 1997.

Estado do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação – SEDUC/RS. Manifestação do Governo do RS. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br>

_____. **Lei da Gestão Democrática no RS.** Lei nº 10.576 de 14 de novembro de 1995.

_____. **Introduz modificações na Lei n.º 10.576,** Lei nº 13.990 de 15 de maio de 2012.

_____. **Decreto nº 26.810** de 22 de março de 1978.

_____. **Decreto nº 72.846** de 26 de setembro de 1973.

ESTRADA, A. A. **Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin.** Akropolis, Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/2812/2092>. Acesso em 22 maio 2014.

FERRARO, A. R.. In: MARCHESI, A. e GIL, C. H. (Orgs). **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FISCHER, B. T. D. **A avaliação da aprendizagem:** a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. IN: WERLE, Flávia O. Corrêa. (Org.) Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livro, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

_____, **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. **O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores** – Excertos. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/conteúdo/2595>. Acesso em 05 abr. 2014.

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **A descoberta da América (que ainda não houve).** 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1990.

GARDNER, H. **Multiple intelligences: The theory in practice**. New York: Harper Collins. 1993.

_____. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

GENTILE, P. Lembre-se: sem memória não há aprendizagem. **Revista Nova Escola**. Ano XVIII, n. 163, p. 42-47, junho/julho 2003.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**, Petrópolis: Vozes, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

GIÚDICE, M. del. Tradução de Carla Jimenez, 2009. E-mail de contato: mdelgiudice@caece.edu.ar. Disponível em: <http://filosofarpreciso.blogspot.com.br/2009/05/quem-fracassa-com-o-fracasso-escolar.html>. Acesso em 12 Ago. 2013.

HADJI, C. A Avaliação e o Fracasso Escolar. **Revista Nova Escola, Gestão da Aprendizagem**. p. 1-2, Janeiro de 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/relacao-sentidos-operacao-aritmetica-664626.shtml?page=0>. Acesso em 03 Ago. 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliar para Promover: as retas do caminho**. Porto Alegre: Mediação: 1991.

HOLMES, C. T. “**Low test scores + high retention rates = more dropouts**”, *Kappa Delta Pi Record*, XLII (2), 2006, pág. 56 a 58, In: Conboy, J. et al, (2013). *Práticas e Consequências da Retenção Escolar: Alguns Dados do PISA*. Disponível em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/430852.PDF>. Acesso em 12 Jul. 2013.

JORBA, J. & SANMARTI, N. **A Função Pedagógica da Avaliação**. In: *Avaliação como Apoio à Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed. 2003.

KAMII, C. **A Criança e o Número: implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação**. Campinas: Papyrus, 6. ed., 1987.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n.2, p. 2-11, maio/agosto, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez. 1994.

_____, **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2002.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. PDF. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf. Acesso em 26 fev. 2014.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____, **Avaliação da Aprendizagem na Escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. rev. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

_____. C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. **Evoluções em Educação**. In: Franco, C. (Org.) Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARCHESI e PÉREZ In: MARCHESI, A. e GIL, C. H. (Orgs). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAURI, T. **O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares** – a natureza ativa e construtiva do conhecimento. In: COLL et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU. 1999.

MORETTO, V. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília, DF. UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Piaget, 2003.

_____. **Complexidade e Liberdade**. Publicação de Ensaios THOT, da Associação Palas Athena, São Paulo, Nº 67, 1998.

MOURA, D. G. de e BARBOSA, E. F. **Trabalhando com Projetos: Planejamento e Gestão de Projetos educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

NETO, E. R. **Didática da Matemática**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1996.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf. Acesso em 28 mar. 2012.

OLIVEIRA et al: Gestão, Coordenação e Orientação Educacional: Trabalho Integrado para o Bom Funcionamento da Escola. **Revista Pesquisa & Criação**. Rondônia. Volume 10, Número 1, p.51-66, Janeiro/Junho de 2011.

PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, L. L. Reprovação Escolar: Uma Questão, Muitas Facetas. **Revista Direcional Educador**. São Paulo. Edição 80 – Setembro/2011. E-mail: Lilianassessora@hotmail.com. Disponível em: <http://www.direcionaleducador.com.br/edicao-80-set/11/reprovacao-escolar-uma-questao-muitas-facetatas>. Acesso em 16 set. 2013.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRUCCI, V. B. C. e BATISTON, R.R. **Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade**. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) **Didática do Ensino da Contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTILHO, G. **Entenda as Taxas de Transição Escolar**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entenda-taxas-transicao-escolar-rendimento-alunos-689317.shtml>. Acesso em 08 de jun. 2012.

POZO, J. I. e ECHEVERRÍA, M. del P. P. As Concepções dos Professores sobre a Aprendizagem: rumo a uma nova cultura educacional. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Artmed. n.º 6, p. 17-19, fevereiro/abril 2001.

REVISTA ESCOLA PÚBLICA. Segmento Editores de Educação. Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/28/ensino-medio-reprovado-267452-1.asp>. Acesso em 16 jan. 2014.

REVISTA NOVA ESCOLA. Editora Abril. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/>.

REPROVAÇÃO. In: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Instituto Houaiss. (Org.) Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna, 2011, p. 814.

ROVIRA, J. M. P. In: MARCHESI, A. e GIL, C. H. (Orgs). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, p. 84, 2004.

RUIZ, V. A Culpa é do Currículo? In: **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, Edição 214, p. 46-49, Fev. 2015, Ano 18.

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. O Choque Teórico da Politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1), 2003, p. 12-15.

_____. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, R. N. e DAVIS, C. **É proibido repetir**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 7, 1993.

SMITH, D. M. and DAVID A. K. 1986. **The User's Guide for the Learning-Style Inventory: A Manual for Teachers and Trainers.** McBer & Company. Boston, MA.

MILLER. P. **Learning styles:** The multimedia of the mind. ED 451340, 2001.

TORRES, R. M. Repetência Escolar: falha do aluno ou do sistema? In: **Revista Pátio.** Porto Alegre, RS. Artes Médicas, Ano 3, nº 11, p. 9-14, Nov.99/jan.2000.

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

_____, Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC.** Brasília. abril de 1992, nº 83. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em 28 Jul. 2014.

VEIGA, I. P. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, J. et al. Constituição das doenças da docência. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, p. 303-324, setembro/dezembro 2010.

VIEIRA, M. A. **Franjas Educacionais:** um estudo acerca das concepções docentes dos projetos desenvolvidos em uma rede de conhecimento. 266 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, PUC/RS. Porto Alegre. 2009.

YIGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Livraria Martins Fontes Ltda. 4. ed. 1991.

ZABALLA, A. **A Prática Educativa:** Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Lista de Sites Consultados:

<<http://www.procergs.rs.gov.br/>>. Acesso em: 12 Abr. 2013.

<<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entenda-taxas-transicao-escolar-rendimento-alunos-689317.shtml>>. Acesso 23 Junho 2012.

<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf> Acesso em: 12 Ago 2012.

< www.mat.ufrgs.br/ppgem/forum/regimento_referencia_politecnico.pdf>. Acesso em 22 set 2012.

<<https://www.youtube.com/watch?v=m-pgHIB8QdQ>>. Acesso em 28 fev 2014.

<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 20 mai 2012.

<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_1.pdf> Acesso em Jan 2012 Acesso em Jan 2012

<http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1328722733pare_0156.pdf> Acesso em 16 abr 2012.
<http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1378124527pare_0652.pdf>. Acesso em 27 nov 2013.
<www.lcsantos.pro.br> Acesso em 19 fev de 2014.
<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/magist_estatuto.jsp> Acesso em 25 Jul 2013.
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100003&script=sci_arttext> Acesso em 14 jan 2014.
<<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>> Acesso em 05 mar 2014.
<www.Institutounibanco.org.br> Acesso em 26 Jul 2013.
<<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/28/ensino-medio-reprovado-267452-1.asp>> Acesso em 22 fev. 2014
<<http://www.priberam.pt/dlpo/reprova%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em 18 jan.2014.
<<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/eles-amam-repetencia-645904.shtml>> Acesso em 19 mar 2014.
<<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em 09 jan 2013.
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003>Acesso em 25 out 2013.
<<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-08-15/prefeitura-de-sao-paulo-anuncia-programa-para-reforma-do-ensino-municipal>> Acesso em 25 out 2013.
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>Acesso em 19 nov 2013.
<<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em 19 nov 2013.
<<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/42689/fases-do-desenvolvimento-intelectual-segundo-jean-piaget#ixzz2ttSs31V2>> Acesso em 01 dez 2013.
<<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=132>> Acesso em 12 Nov 2013.
<<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=444534>> Acesso em 12 Nov 2013.
<http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2005/09/050907_idhrw.shtml>Acesso em 18 jun 2013.
<<http://www.otempo.com.br/infogr%C3%A1ficos/ranking-pisa-2012-1.755347>> Aceso em 05 fev 2015.
<<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/08/brasil-avanca-mas-e-quarto-pais-mais-desigual-da-america-latina-diz-onu.html>> Acesso em 18 jun 2013.
<http://desigualdade-social.info/mos/view/%C3%8Dndice_de_Gini/> Acesso em 18 maio 2013.
<http://cidadaniaatual.blogspot.com.br/2013_12_01_archive.html> Acesso em 27 maio 2013.
<<http://www.al.rs.gov.br/legis/normas.asp?tipo=LEI&norma=13990>> Acesso em 20 abr 2013.
<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=72846&tipo_norma=DEC&ata=19730926&link=s> Acesso em 13 Mar 2013.
<<http://educador.brasile scola.com/gestao-educacional/secretaria-escolar.htm>> Acesso em 05 mar 2014.
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_pedagogo_md_amabile_maria_galdino_martins_pedrao.pdf> Acesso em 26 jul 2013.
www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 22 Jun 2013.
<http://www.mat.ufrgs.br/ppgem/forum/regimento_referencia_politecnico.pdf> Acesso em 22 set 2012.
<<http://www.youtube.com/watch?v=aBgq0lCbyfY>> Acesso em 09 nov 2013.
<<http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/VERBOS.pdf>> Acesso em 28 Jan 2014.
<http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/download_aulas_pdf/fichas_ok/educacao/educacao_proibida.pdf> Acesso em 18 jan 2014.
<http://aprendendo-didaticamente.blogspot.com.br/2010/08/teste_11.html> Acesso em 23 jan 2014.
<http://www.dca.iag.usp.br/www/material/ritaynoue/PAE/Estrategias_de_Ensino_Completo.pdf>Acesso em 23 jan 2014.
<http://caherbertdesousa.files.wordpress.com/2011/09/estrategias_de_ensino.pdf> Acesso em 25 fev 2014.
<<http://www.enem2014.org/notas-do-enem-2014-e-resultados-por-escola.html>. Acesso em 12 jan 2015.
<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234876-1>> Acesso em 15 ago 2013.

<<http://www.periodicos.unir.br/index.php/propesq/article/viewFile/394/416>.> Acesso em 02 Jun 2013.

<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.> Acesso em 20 mai 2012.

<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico/2013/DiagnosticoMunicipioRendim2013_20141222.pdf.> Acesso em 23 jan 2014.

<<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3598-portaria-interministerial-n%C2%B0-1809-de-28-de-dezembro-de-2011>.> Acesso em 06 abr 2013.

<http://www.educacaomoral.org.br/reconstruir/os_educadores_edicao_90_jacques_delours.html.> Acesso em: 18 Jul 2012.

<<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/>> Acesso em 15 jun 2014.

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf.> Acesso em 05 fev 2015.

<<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012>.> Acesso em 08 fev 2015.

<www.todospelaeducacao.org.br.> Acesso em: 22 Jun 2013.

<<https://novobloglimpinhoecheiroso.files.wordpress.com/2013/08/gini01.jpg?w=450>.> Acesso em: 07 fev 2015.

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100003&script=sci_arttext.> Acesso em 14 jan 2014.

< <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/214/a-culpa-e-do-curriculoem-meio-as-permanentes-discussoes-sobre-338126-1.asp>.> Acesso em 21 fev 2015.

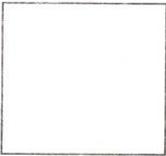
11. ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Ficha Preenchida pelo SOE.....	208
Anexo II – Base Curricular do EMP – 2012.....	208
Anexo III – Base Curricular do EMP – 2014	209
Anexo IV – Quadro do PGRH de um Professor de Ciências Humanas.....	210
Anexo V – Históricos de Alunos Multirrepetentes.....	211
Anexo VI – Ficha de Acompanhamento do PPDA.....	212
Anexo VII – Número de Professores por Cargos do Plano de Carreira.....	212
Anexo VIII – Resumo das Alterações no Custo Valor-Aluno.....	213
Anexo IX – Resumo das Avaliações Externas.....	213
Anexo X – Ranking da Prova de PISA.....	214
Anexo XI – Evolução do Índice Gini do Brasil.....	214
Anexo XII – Resumo de Estatísticas da PROCERGS – Calendários 2009/2010.....	215
Anexo XIII – Lista de Verbos.....	217
Anexo XIV – Lista de Assinaturas de Pais.....	219

Anexo I

Ficha do SOE



Escola Estadual de Ensino Médio
Dr. Carlos Kluwe
Serviço de Orientação Educacional - S O E

Ficha de dados pessoais dos Alunos

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____
 Data de Nascimento: _____ Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____
 Endereço: _____ Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____
 Telefone: _____ p/recados: _____ Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____

Dados sobre	Pai	Mãe
Nome:		
Endereço/Fone:		
Profissão:		
Endereço Profissional:		

Tens alguma doença? _____ Qual? _____
 É alérgico a algum medicamento? _____ Quais? _____
 Usa algum medicamento com regularidade? _____ Quais? _____

OBSERVAÇÕES DO SOE: _____

GETUBA - (53)3242-9844 - M

Anexo II

Base Curricular do Ano Letivo de 2012



ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DR. CARLOS ANTÔNIO KLUWE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 Decreto de Reorganização do Estabelecimento nº 26.810 de 22 de março de 1978
 Publicado no D. O. de 27/03/78
 Resolução CEED nº 253/2000 - Portaria nº 00081, de 07/03/2001
 Av. General Osório, 1439 - Fone: 3242-3870 - CEP. 96400-101 BAGÉ - RS

Base Curricular – 2012-2013-2014

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal		
		2012 1º Ano Politécnico	2013 2º Ano Politécnico	2014 3º Ano Politécnico
Linguagens, Código e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	3
	Literatura Brasileira	1	1	1
	Arte	1	1	-
	Educação Física	3	3	2
Matemáticas e suas Tecnologias	Matemática	4	3	4
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	2	3
	Química	2	3	3
	Biologia	2	3	3
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	1
	Geografia	2	1	1
	Sociologia	1	1	1
	Filosofia	1	1	1
Parte Diversificada				
Parte Diversificada	Seminário Integrado	3	6	2
	LEM Inglês	1	1	2
	LEM Espanhol	1	1	---
	Ensino Religioso	1	---	---
Total de Carga Horária Semanal		30	32	27

Obs.: 1ª, 2ª e 3ª h com duração de 50 minutos e 4ª e 5ª h duração de 45 minutos.
 Educação Física no turno inverso.
 Os alunos não optantes cumprem carga horária no Seminário Integrado.


 EST. ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DR. CARLOS ANTÔNIO KLUWE
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 1ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
APROVADO
 em: 20/1/06/2013
 por: M. Caldas

Anexo III

Base Curricular Alterada em 2014



ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DR. CARLOS ANTÔNIO KLUWE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 Decreto de Reorganização do Estabelecimento nº 26.810 de 22 de março de 1978
 Publicado no D. O. de 27/03/78
 Resolução CEED nº 253/2000 - Portaria nº 00081, de 07/03/2001
 Av. General Osório, 1439 - Fone: 3242-3870 - CEP. 96400-101 BAGÉ - RS

Matriz Curricular – 2014 DIURNO

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal		
		1º Ano Politécnico	2º Ano Politécnico	3º Ano Politécnico
Linguagens	Língua Portuguesa	4	5	4
	Literatura	1	1	1
	Arte	--	2	--
	Educação Física	3	3	3
Matemáticas	Matemática	4	3	4
Ciências da Natureza	Física	3	2	3
	Química	2	3	3
	Biologia	2	3	3
Ciências Humanas	História	2	--	1
	Geografia	2	2	1
	Sociologia	1	1	1
	Filosofia	1	1	1
Parte Diversificada				
Parte Diversificada	Seminário Integrado	3	3	3
	Língua Inglesa	2	2	2
	Língua Espanhola	1	-	1
	Ensino Religioso	--	1	--
Total de Carga Horária Semanal		31	32	31

Anexo IV

Quadro do PGRH de um Professor de Ciências Humanas

Nome: _____		Ident/Cod: 03251640.01								
Dados Funcionais										
Designação:	ESC EST ENS MED DR CARLOS ANTONIO KLUWE - SEC - 13 CRE		Início Estado: 02/06/2010							
Contrato Emerg./Temp.:	CONTRATOS EMERGENCIAISTEMPORARIOS / PROFESSOR ENSINO MEDIO									
Disciplina Ingresso:	DIDATICA - ENSINO MEDIO									
Gratificações:										
Afastamento:										
Regime Trabalho: 39 hs	Conv. SIE: 0 hs	Conv. RHE: 0 hs	Horas Atividade: hs							
Cursos de Formação										
Curso	Ensino	Modalidade	Situação	Data Alt.						
MAGISTERIO	R2	2 G C/ FORM PED	Concluido	15/09/2010						
PEDAGOGIA	G3	LICENC PLENA	Concluido	15/09/2010						
Exercício de Atividades										
Atividades	Manhã	Tarde	Noite	Outro Setor						
REGENTE DE CLASSE	20	10		---						
Docências										
Curso	Componente Curricular	Série	Turmas			Períodos			Tur. Inv.	Outro Setor
			M	T	N	M	T	N		
ENSINO MEDIO POLITECNICO	FILOSOFIA	R2 1	8	6		8	6			---
ENSINO MEDIO POLITECNICO	FILOSOFIA	R2 2	7	2		7	2			---
ENSINO MEDIO POLITECNICO	FILOSOFIA	R2 3	5			5				---
ENSINO MEDIO POLITECNICO	SEMINARIO INTEGRADO	R2 1		1			2			---

Fonte: PGRH – Programa de Gerenciamento de Recursos Humanos - SEDUC/RS Acesso Restrito da Escola.
Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/pgrh.jsp?ACAO=acao1-con-ret&COD_CRE=13&IDT=1906&IDFUNC=325164_001&COD_PESSOA=9725911. Acesso em 14 ago 2013.

Anexo V

Históricos de Alunos Multirrepetentes

Componente										Componente										
Série	Aprov.	C.H.	RF	PE	Obs	Esc.	Série	Aprov.	C.H.	RF	PE	Obs	Esc.	Série	Aprov.	C.H.	RF	Período	Obs	Esc.
1ª	6,32	117	Apr	2001		1	1ª	5,00	157	Apr	2002/1		1							
1ª	7,90	39	Apr	2001		1	1ª	7,00	115	Apr	2002/1		1							
1ª	9,13	117	Apr	2001		1														
1ª		39		2001	NM03	1														
1ª	6,04	117	Apr	2001		1														
1ª	6,00	78	Apr	2001		1														
1ª	6,00	78	Apr	2001		1														
1ª	5,52	117	Rep	2001		1														
1ª	6,03	78	Apr	2001		1														
1ª	4,37	117	Rep	2001		1														
1ª	6,00	117	Apr	2001		1														
1ª	5,00	112	Apr	2002/1		1														
1ª	7,70	79	Apr	2002/1		1														
1ª	9,00	130	Apr	2002/1		1														
1ª				2002/1	NM03	1														
1ª	2,40	157	Rep	2002/1		1														
1ª	6,90	43	Apr	2002/1		1														
1ª	6,70	71	Apr	2002/1		1														
1ª	7,00	38	Apr	2002/1		1														
1ª	5,00	125	Apr	2002/1		1														
1ª	7,20	85	Apr	2002/1		1														

Carga Horária Total: 2.126

Escola	Nome						Localidade						Observações					
1	Esc Est Ens Med Dr Carlos Antonio Kluwe						Bagé - RS						Convenções: Apr-Aprovado Rep-Reprovado NM03-Optou por não ter Ensino Religioso - Lei 9394/96, Art. 33, alterado pela Lei Federal 9475/97.					
Série	Período	C.H.	DL	R.F.	Obs.	Esc.	Turma											
1ª	2001	975	200	Rep		1	1104											
1ª	2002/1	1.112	200	Rep		1	1102											
Secretario(a)																		
Diretor(a)													Página : 01					

Componente										Componente										
Série	Aprov.	C.H.	RF	PE	Obs	Esc.	Série	Aprov.	C.H.	RF	PE	Obs	Esc.	Série	Aprov.	C.H.	RF	Período	Obs	Esc.
1ª	7,70	67	Apr	2010		1	1ª	6,33	33	Apr	2011		1							
1ª	5,40	119	Apr	2010		1	1ª	6,00	53	Apr	2011		1							
1ª	7,70	127	Apr	2010		1	1ª	2,94	158	Rep	2011		1							
1ª	8,50	43	Apr	2010		1	1ª	2,33	80	Rep	2011		1							
1ª	2,50	118	Rep	2010		1	1ª	7,88	44	Apr	2011		1							
1ª	5,20	84	Apr	2010		1														
1ª	6,60	77	Apr	2010		1														
1ª	3,60	36	Rep	2010		1														
1ª	4,70	118	Rep	2010		1														
1ª	6,30	66	Apr	2010		1														
1ª	2,20	155	Rep	2010		1														
1ª	5,20	115	Apr	2010		1														
1ª	6,08	43	Apr	2011		1														
1ª	4,45	115	Rep	2011		1														
1ª	7,63	121	Apr	2011		1														
1ª	9,25	52	Apr	2011		1														
1ª	7,25	49	Apr	2011		1														
1ª	3,40	114	Rep	2011		1														
1ª	3,79	85	Rep	2011		1														
1ª	2,05	47	Rep	2011		1														
1ª	4,05	136	Rep	2011		1														

Carga Horária Total: 2.255

Escola	Nome						Localidade						Observações					
1	Esc Est Ens Med Dr Carlos Antonio Kluwe						Bagé - RS						Convenções: Apr-Aprovado Rep-Reprovado					
Série	Período	C.H.	DL	R.F.	Obs.	Esc.	Turma											
1ª	2010	1.125	200	Rep		1	1109											
1ª	2011	1.130	201	Rep		1	1106											
Secretario(a)																		
Diretor(a)													Página : 01					

Anexo VI

Modelo da Ficha de Acompanhamento do PPDA

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO Dr. CARLOS ANTÔNIO KLUWE

INSTRUMENTO AVALIATIVO PARA ACOMPANHAMENTO

PLANO DE APOIO PEDAGÓGICO – PPDA

ÁREA DE CONHECIMENTO: _____

COMPONENTE CURRICULAR: _____

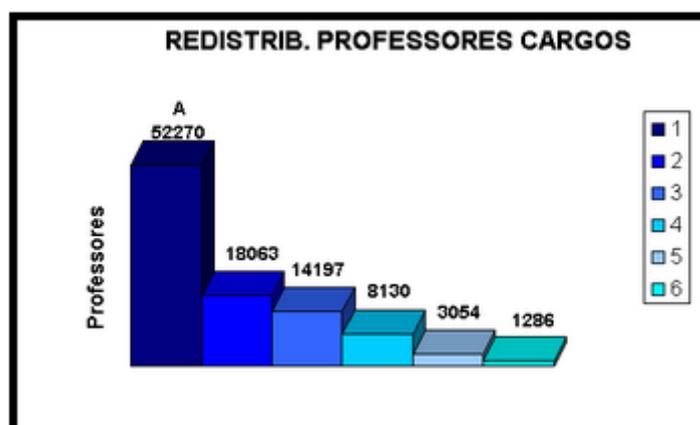
PROFESSOR (A): _____

TRIMESTRE: _____ SÉRIE: _____ ANO: 2014

ALUNO (A)	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS A SEREM TRABALHADOS	ESTRATÉGIAS	RESULTADO FINAL

Anexo VII

Número de Professores por Cargos do Plano de Carreira



Anexo VIII

Resumo das Alterações no Custo Valor-Aluno

Portaria	Data	Valor Mínimo Nacional por Aluno –VMNA (R\$)	Diferença (R\$)	Complementação União-(Impacto financeiro-MA/Jan/2013) (R\$)
477	28/04/2011	1.729,33		265.769.358,35
1459	20/10/2011	1.722,05	(7,28)	263.392.856,94
1721	07/11/2011	1.729,28	7,23	265.752.281,42
1809	12/12/2011	2.096,68	367,40	312.135.485,51
1360	19/11/2012	2.091,37	(5,31)	315.754.401,33
1495	28/12/2012	1.867,15	(224,22)	90.571.429,69

Portaria nº 1496, de 28/12/2012. Estimativa para 2013 do VMNA: R\$ 2.243,71

Fonte: FNDE Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/4013-portaria-interministerial-n%C2%BA-1-496,-de-28-de-dezembro-de-2012>

Anexo IX

Resumo das Avaliações Externas

IDEB 2005 e 2007 nacionais e projeções para o Brasil até 2021

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Dependência Administrativa												
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. PDF. Disponível em: http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf. Acesso em 16 maio 2013.

Anexo X

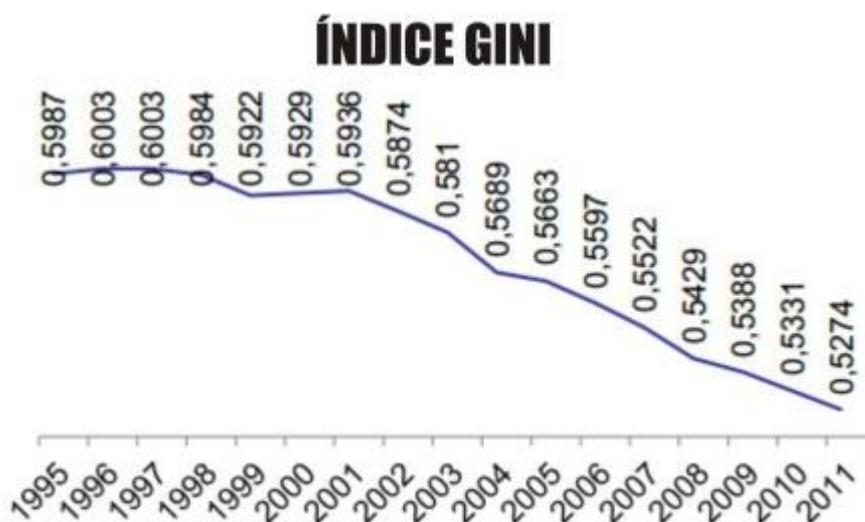
Ranking da Prova de PISA



Disponível em: <http://www.otempo.com.br/infogr%C3%A1ficos/ranking-pisa-2012-1.755347>

Anexo XI

Evolução do Índice Gini no Brasil



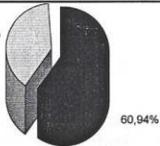
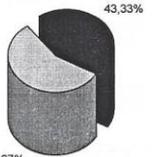
Fonte: Ipea a partir de microdados da Pnad.

Disponível em:

<https://novobloglimpinhocheiroso.files.wordpress.com/2013/08/gini01.jpg?w=450>. Acesso em: 07 fev 2015.

Anexo XII

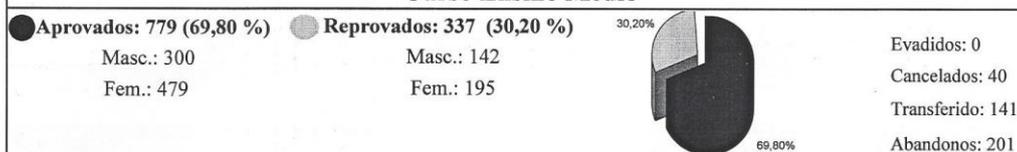
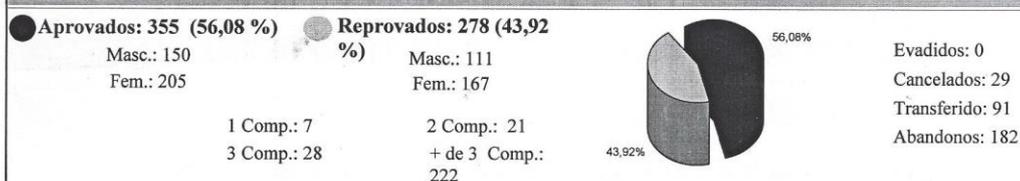
Resumo de Estatísticas da PROCERGS – Calendários 2009/2010

		Estatística Alunos Aprovados e Reprovados				
		Calendário: CA05 Curso: Ensino Médio				
Curso Ensino Médio						
Aprovados: 891 (60,94 %) Masc.: 361 Fem.: 530		Reprovados: 571 (39,06 %) Masc.: 245 Fem.: 326				
						
		Evadidos: 387 Cancelados: 42 Transferido: 253 Abandonos: 0				
1ª Série						
Aprovados: 299 (43,33 %) Masc.: 138 Fem.: 161		Reprovados: 391 (56,67 %) Masc.: 167 Fem.: 224				
						
		Evadidos: 265 Cancelados: 24 Transferido: 133 Abandonos: 0				
Estatística por Turno						
Turno:	Manhã	Tarde	Noite			
Aprovados:	145	92	62			
Reprovados:	103	199	89			
Estatística por Componente Curricular						
Componente:	Aprov.	Masc.	Fem.	Reprov.	Masc.	Fem.
Biologia	430	183	247	260	122	138
Educação Artística	484	210	274	206	95	111
Educação Física	460	212	248	103	38	65
Física	332	150	182	358	155	203
Geografia	478	207	271	212	98	114
História	464	202	262	226	103	123
Inglês (língua Inglesa)	454	191	263	236	114	122
Língua Portuguesa	429	180	249	261	125	136
Literatura	413	178	235	277	127	150
Matemática	340	158	182	350	147	203
Química	380	172	208	310	133	177
						
			Página : 01		13/08/2014	


Estatística Alunos Aprovados e Reprovados

Calendário: CA10

Curso: Ensino Médio

Curso Ensino Médio

1ª Série

Estatística por Turno

Turno:	Manhã	Tarde	Noite
Aprovados:	227	102	26
Reprovados:	109	131	38

Estatística por Componente Curricular

Componente:	Aprov.	Masc.	Fem.	Reprov.	Masc.	Fem.
Arte	468	198	270	165	63	102
Biologia	449	193	256	184	68	116
Educação Física	443	185	258	96	38	58
Ensino Religioso	536	223	313	97	38	59
Física	408	174	234	225	87	138
Geografia	450	192	258	183	69	114
História	474	200	274	159	61	98
Inglês (língua Inglesa)	442	191	251	191	70	121
Língua Portuguesa	406	175	231	227	86	141
Literatura Brasileira	441	185	256	192	76	116
Matemática	377	159	218	256	102	154
Química	426	183	243	207	78	129

Anexo XIII

Listas com Sugestões de Verbos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFOD / FAED
 Organização de Idéias e materiais didáticos - Faculdade de Educação
 VERBOS QUE PODERÃO AUXILIAR NA CONSTRUÇÃO DE PLANEJAMENTOS E PLANOS DE ENSINO
 PROF. DR. PAULO GOMES LIMA

Verbos para formulação de Objetivos Gerais

Conceituais	Procedimentos	Atitudinais
Adquirir conhecimentos para...	Demonstrar...	Apreciar
Adquirir autonomia para...	Desempenhar	Assumir atitudes para...
Analisar/avaliar	Discriminar	Colaborar para...
Compreender	Estabelecer relações...	Cumprir regras...
Concluir	Falar	Demonstrar responsabilidade...
Conhecer	Organizar	Escolher
Desenvolver capacidade para...	Ouvir	Habituar-se
Dominar	Planejar	Interiorizar
Focalizar	Produzir	Mostrar autonomia para...
Generalizar	Traduzir	Mostrar interesse em...
Pensar sobre...	Usar	Socializar-se com...
Reconhecer	Usar	valorizar
refletir		

Verbos para a formulação de Objetivos Específicos – Área de Humanas: L.Port, Hist e Geog.

Conceituais	Procedimentos	Atitudinais
Analisar	Abreviar/ Acentuar	Colaborar para...
Argumentar	Apresentar/ Articular	Compartilhar
Caracterizar	Assinalar/ coletar	Comunicar
Concluir	Compor/ Conjugar	Contribuir
Criticar	Construir/ Copiar	Conversar (dialogar)
Definir	Descrever/ Discutir	Cumprir responsabilidades
Descrever	Dramatizar	Decidir
Determinar	Editar	Envolver-se
Diferenciar	Encontrar	Falar
Discriminar	Escrever	Interessar-se
Explicar	Expressar-se	Mostrar autonomia em...
Extrair	Ler	Ouvir
Identificar	listar	Participar
Inferir	Narrar	Prestar atenção
Interpretar	Parafrasear	Questionar
Justificar	Pesquisar	Refletir
Ler	Pontuar	Usar...
Memorizar	Procurar	
sintetizar	Produzir	
	Pronunciar	
	Realizar	
	Recitar	
	Registrar	
	Reproduzir	
	Reescrever	
	Responder	
	Revisar	
	Saber fazer	
	Soletrar	
	Sublinhar	
	Utilizar	



Verbos para a formulação de Objetivos Específicos – Área de Exatas: Mat, Ciên, Fis, Quím.

Conceituais	Procedimentais	Atitudinais
Avaliar	Calcular/ Comprovar	Colaborar para...
Comparar	Construir/ Controlar o tempo	Compartilhar
Comprovar	Criar/ Cultivar	Comunicar
Conceituais	Demonstrar/ Descobrir	Contribuir
Converter	Descobrir/ Dividir	Conversar (dialogar)
Deduzir	Efetuar/ Eliminar	Cumprir responsabilidades
Descobrir	Especificar/ Experimentar	Decidir
Estabelecer relações	Fazer gráficos/ Informar	Envolver-se
Estimar	Investigar/ Manipular	Falar
Explicar	Medir/ Multiplicar	Interessar-se
Provar	Multiplicar/ Observar	Mostrar autonomia em...
Simplificar	Pesar/ Pesquisar	Ouvir
	Provar/ Reduzir	Participar
	Registrar/ Relatar	Prestar atenção
	Relatar/ Somar	Questionar
	Subtrair/ Verbalizar	

Verbos para a formulação de Objetivos Específicos – Área de Artes e Religião

Conceituais	Procedimentais	Atitudinais
Avaliar	Colar/ Colocar	Admirar/ Ajudar
Refletir	Colorir/ Combinar	Assumir/ Desculpar-se por
Conhecer	Compor/ Construir	Escolher/ Elogiar
Aplicar conhecimentos...	Cortar/ Decorar	Influenciar/ Interessar-se por...
Apreciar	Desenhar/ Dobrar	Auto avaliar-se/ Agradecer
Analisar	Edificar/ Entalhar	Ser: honesto, pontual, coerente...
Interpretar	Esculpir/ Executar	Compartilhar/ Cooperar
Identificar	Ilustrar/ Lustrar	Envolver-se/ Esperar
	Misturar/ Modelar	Participar/ Pedir colaboração
	Ornamentar/ Perfurar	Praticar... / Respeitar
	Pintar/ Pontilhar	Trocar informação
	Recortar/ Traçar	
	Tracejar	

Verbos para a formulação de Objetivos Específicos – Área de Educação Física

Conceituais	Procedimentais	Atitudinais
Criar regras	Arquear/ Arremessar	Ajudar/ Agradecer
Conhecer fundamentos...	Agarrar/ Atrair	Colaborar/ Compartilhar
Explicar...	Bater/ Rebater	Cooperar/ Cumprir regras
Criticar	Cobrir/ Correr	Desculpar-se
	Flutuar/ Lançar	Elogiar/ Esperar
	Dar cambalhotas/ Inclinar	Influenciar/ Participar
	Puxar/ Saltar	Respeitar/ Sorrir
		Ser: paciente, bondoso...
		Trocar informação

Anexo XIV

Assinaturas dos Pais na Reunião

14/08/14

Reunião com pais (presenças):

Rosângela de Medeiros (1105)

Kátia de Medeiros

Márcia B. M. Machado (1104)

Andreza Machado Santana

Márcia Regina J. Correia

Jorge Lima D. S. R. Lima (1105)

Fábio César H. Cascaes

Marta Luciano (1102)

Carlos Correia Trindade

Oláudio Rogi da Silva (1106)

Leticia Rogi

Márcia Helena Rodrigues, Sec. de (2103)

PÉDRO MACHADO

Laura Rodrigues (1106)

Raiane A.

Fatima Almeida

Rosângela R. Machado (2104)

Farilaine Rodrigues

Lisandra Pato Martins (2102)

Ana Maria Marimon

Jorge do Santo Basto (2106)

Mário Augusto Rodrigues (2101)

Márcia Trindade

Pedro da Silva Neves

Nestor Vieira Lopes (2103)

Fabrino Gonçalves Costa

12. APÊNDICES

Lista de Apêndices

APÊNDICE A - Autorização para Uso do Nome da Escola.....	221
APÊNDICE B - Modelo de Ficha Utilizada para Coleta de Dados na Secretaria.....	222
APÊNDICE C - Autorização do Diretor para a Pesquisa.....	222
APÊNDICE D - Instrumento de Pesquisa – Alunos Evadidos.....	223
APÊNDICE E - Instrumento de Pesquisa – Alunos Retidos.....	223
APÊNDICE F - Instrumento de Pesquisa – Professores.....	224
APÊNDICE G - Gráficos Elaborados a partir da Tabulação dos Dados dos Alunos.....	226
APÊNDICE H - Gráficos sobre o Perfil dos Professores Pesquisados.....	230
APÊNDICE I - Materiais Elaborados para as Sessões de Estudos.....	234
APÊNDICE J - Cópia dos Slides da Sessão sobre Técnicas de Ensino..	245
APÊNDICE L - Sugestões da Sondagem Diagnóstica.....	246

APÊNDICE A - Autorização para Uso do Nome da Escola**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

Mestranda – Carmem Maria Soares Bueno
Orientador – Prof. Dr. Maurício Aires Vieira

AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME

Eu, CEZAR DE QUADROS PALOMEQUÉ, Diretor da E.E.E.M. Dr. Carlos Antônio Kluwe, autorizo a utilização do nome desta escola para a publicação dos resultados obtidos nas ações realizadas durante o desenvolvimento do Projeto de Intervenção denominado CONSTRUINDO ESPAÇOS/DIÁLOGOS PARA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: TRABALHO COLABORATIVO DA EQUIPE GESTORA, que foi desenvolvido pela Mestranda Prof^a Carmem Maria Soares Bueno, sob a orientação do Prof. Dr. Maurício Aires Vieira nesta escola, a partir das ações planejadas e realizadas com os professores, os alunos retidos e os demais membros da comunidade escolar.

Bagé, 20 de fevereiro de 2015.

Cezar de Quadros Palomeque
DIRETOR
ID. FUNC. 99315802

APÊNDICE B - Modelo de Ficha Utilizada para Coleta de Dados na Secretaria

Alunos	Turmas	Escola de Origem	Data Nascimento	Endereço/Características

APÊNDICE C - Autorização do Diretor para a Pesquisa

Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Cezar Quadros Palomequé, diretor da E.E.E.M. Dr. Carlos Antônio Kluwe, autorizo a Profª Carmem Maria Soares Bueno a realizar a Pesquisa do seu curso de Mestrado Profissional em Educação pela UNIPAMPA, com o título: CONSTRUINDO ESPAÇOS/DIÁLOGOS PARA SUPERAÇÃO DA RETENÇÃO E EVASÃO ESCOLAR: TRABALHO COLABORATIVO DA EQUIPE GESTORA, sob a orientação do Prof. Dr. Maurício Aires Vieira, que se propõe a investigar as principais causas da retenção e evasão nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, podendo consultar todos os registros existentes na escola sobre os dados dos alunos.

Bagé, 04 de setembro de 2013.

Cezar de Quadros Palomequé
DIRETOR
IF. 99315902

APÊNDICE D - Instrumento de Pesquisa – Alunos Evadidos

Coordenação: Mestranda Carmem Bueno e Orientador Dr. Maurício Vieira

Objetivo Geral: Conhecer as possíveis causas da Retenção e Evasão no 1º ano do Ensino Médio da E.E.E.M.

Carlos Kluwe – Bagé/RS, considerando a visão dos alunos. **Data:** ____/____/2013

- 1) Marca teusexo: () M () F
- 2) Tualdade é: _____
- 3) Concluiu o Ensino Fundamental numa escola: () Municipal () Estadual
() Particular
- 4) Tu reprovaste durante o Ensino Fundamental? () sim () não Em que série? _____
- 5) Você já desistiu de estudar? () sim () não Em que série? _____
- 6) Sua família se compõe de: () Pais e/ou irmãos () Só um dos pais e irmãos () Avós e/ou tios/primos
- 7) Você reside numa área: () central () da periferia /bairro () rural ou de outro município
- 8) Sobre a renda familiar: () até 3 salários () de 3 a 5 salários () mais de 6 salários
- 9) Você estuda em casa: () de 2 a 3 horas semanais () só na véspera de provas () não estuda
- 10) Você considera o estudo: () importante () muito importante () pouco importante
- 11) Indique três motivos para ter escolhido a escola Carlos Kluwe para se matricular em 2013:
- 12) Indique três motivos para não ter comparecido mais na escola neste ano:
- 13) Indique as três principais dificuldades encontradas nesta escola:
- 14) Indique que motivo(s) ou fator(es) o faria(m) retornar à esta escola:

APÊNDICE E - Instrumento de Pesquisa – Alunos Retidos

Coordenação: Mestranda Carmem Bueno e Orientador Dr. Maurício Vieira

Objetivo Geral: Conhecer as possíveis causas da Retenção e Evasão no 1º ano do Ensino Médio da E.E.E.M.

Carlos Kluwe – Bagé/RS, considerando a visão dos alunos.

Data: ____/____/2013

- 1) Marca teu sexo: () M () F
- 2) Tua Idade é: _____
- 3) Concluiu o Ensino Fundamental numa escola: () Municipal () Estadual
() Particular
- 4) Tu reprovaste durante o Ensino Fundamental? () não () sim Em que série/ano? _____
- 5) Tu já desististe de estudar alguma vez? () não () sim Em que série/ano? _____
- 6) Tua família se compõe de: () Pais e/ou irmãos () Só um dos pais e irmãos
() Avós e/ou tios/primos
- 7) Tu resides numa área: () central () da periferia /bairro
() rural ou de outro município
- 8) Sobre a renda familiar: () até 3 salários () de 3 a 5 salários () mais de 6 salários

- 9) Tu estudas em casa: () de 2 a 3 horas semanais () só na véspera de provas () não estuda
- 10) Tu consideras o estudo: () importante () muito importante () pouco importante
- 11) Tu já trabalhas: () não () sim Qual horário? _____
- 12) Tu costumavas faltar às aulas: () com frequência () raramente () eventualmente
- 13) Tu fazes outro curso paralelo: () sim (turno inverso) () não
De que tipo? _____
- 14) Tu aprendes os conteúdos estudados: () muito () um pouco
() pouquíssimo
- 15) Tu gostas de estudar nesta escola: () muito () um pouco () não gosta
- 16) Tu consideras teus professores: () muito comprometidos () um pouco
() descomprometidos
- 17) Teu relacionamento com os professores é: () muito bom () bom () difícil
- 18) Tu consideras o material das aulas: () muito bom () bom () suficiente
() insuficiente
- 19) Tu consideras a maioria das aulas: () interessantes () pouco interessantes
() chatas/monótonas
- 20) Porque tu escolheste estudar no Carlos Kluwe?
- 21) Quais as 2 disciplinas que tu encontras maior dificuldade?
- 22) Quais as principais dificuldades nessas disciplinas?
- 23) Qual a principal dificuldade que tu encontraste nesta escola?
- 24) O que tu consideras necessário e sugere que seja feito pela Direção da escola para melhorar o rendimento dos alunos?
- 25) A que tu atribuis como a principal causa de tua reprovação?

APÊNDICE F - Instrumento de Pesquisa – Professores

Coordenação: Mestranda Carmem Bueno e Orientador Dr. Maurício Vieira

Objetivo Geral: Conhecer as possíveis causas da Retenção e Evasão no 1º ano do Ensino Médio da E.E.E.M. Carlos Kluwe – Bagé/RS, considerando a visão dos alunos. **Data:** ____/____/2013

- 1) Tua(s) disciplina(s) de atuação é(são): _____
- 2) Teu tempo de serviço no magistério: () menos de 3 anos () de 3 a 10 anos
() de 10 a 15 anos () + de 15 anos
- 3) Teu tempo de atuação na escola: () menos de 3 anos () de 3 a 10 anos () + de 10 anos
() + de 15 anos
- 4) Tu atuaste em outra escola antes desta: () sim () não Quanto tempo?

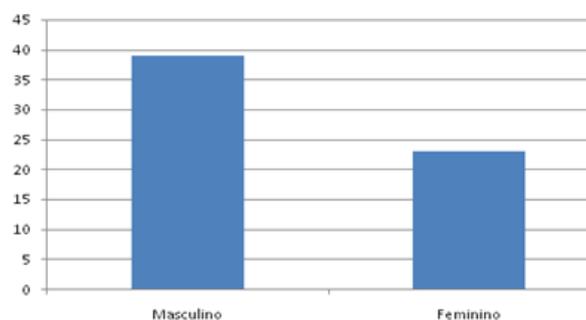
- 5) Tua formação profissional é: () na tua área de atuação () em outra área da educação
() fora da educação

- 6) Seu nível de formação é: () Licenciatura () Pós-Graduação () Mestrado
() Doutorado
- 7) Tuas estratégias de aula são principalmente: () expositivas () exploratórias () problematizadoras
Outras: Descreva-as: _____
- 8) Tua metodologia de ensino e as estratégias didático-pedagógicas podem ser consideradas:
() tradicionais
() sociointeracionistas () por competências () interdisciplinares
Outra: Qual? _____
- 9) Tu utilizas como instrumentos de avaliação basicamente:
- Testes/provas escritos: () individuais () em grupo () com consulta
() sem consulta
 - Questões/trabalhos: () escritos () orais () com consulta () sem consulta
() em grupo
 - Registros do caderno dos alunos () A participação em aula ()
Trabalhos dos Seminários () Outros: Quais? _____
- 10) Tu atribuis o baixo desempenho dos alunos a: () falta de interesse () dificuldades de aprendizagem
() falta de pré-requisitos/lacunas () indisciplina () imaturidade dos alunos () falta de
memorização Outros: Quais? _____
- 11) Tu realizas a retomada para recuperação da aprendizagem dos alunos e/ou dos conteúdos:
() semanalmente () mensalmente () sempre que necessário
() só ao final do trimestre () não realiza
- 12) Tu utilizas como instrumentos principais de recuperação dos alunos:
- Testes/provas escritos: () individuais () em grupo () com consulta
 - Questões/trabalhos: () escritas () orais () com consulta () sem consulta
 - Registros do caderno () Participação em aula () Trabalhos dos Seminários ()
 - Outros: Quais? _____
- 13) Tu consideras que teu relacionamento com a maioria dos alunos é: () ótimo () muito bom () bom ()
difícil
- 14) Qual tua principal dificuldade para obter um bom desempenho da maioria dos alunos?
- 15) Na tua opinião, por que os alunos reprovam e/ou evadem?
- 16) O que consideras necessário que seja feito para melhorar o rendimento dos alunos?
- 17) Qual sua principal dificuldade para realizar um bom trabalho nesta escola?

APÊNDICE G - Gráficos Elaborados a partir da Tabulação dos Dados dos Alunos

Questão 1) Marca o teu sexo: () M () F

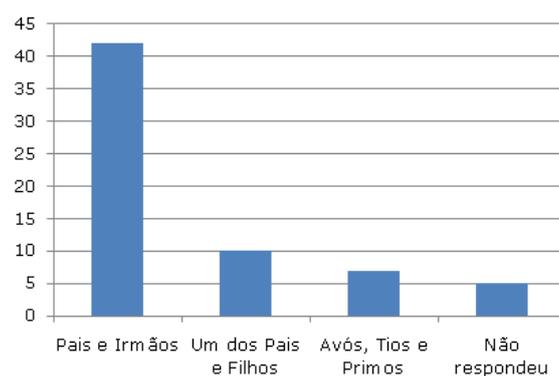
Gráfico 1 – Gênero dos Alunos⁶⁴



Fonte: Dados primários

Questão 6) Tua família se compõe de: () Pais e/ou irmãos () Só um dos pais e irmãos () Avós e/ou tios/primos

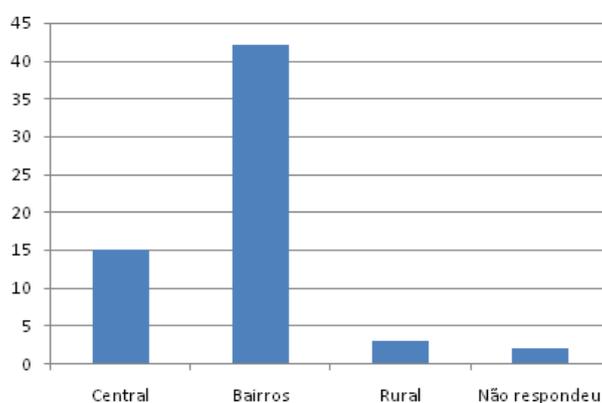
Gráfico 6 – Constituição das Famílias



Fonte: Dados primários

Questão 7) Tu resides numa área: () central () da periferia /bairro () rural ou de outro município

Gráfico 7 – Local da Residência

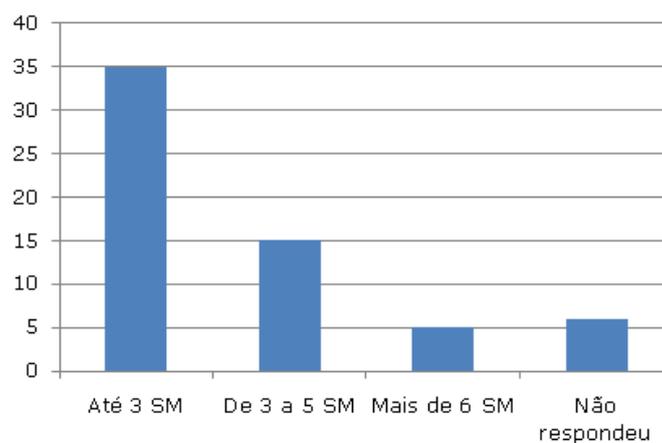


⁶⁴ Os dados dos gráficos indicam os quantitativos numéricos de cada questão aplicada no instrumento.

Fonte: Dados primários

Questão 8) Sobre a renda familiar: () até 3 salários () de 3 a 5 salários () mais de 6 salários

Gráfico 8 – Renda Familiar Aproximada

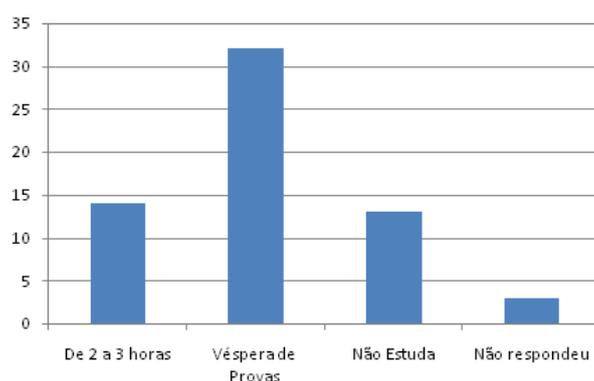


SM = Salário Mínimo Nacional

Fonte: Dados primários

Questão 9) Tu estudas em casa: () de 2 a 3 horas semanais () só na véspera de provas () não estuda

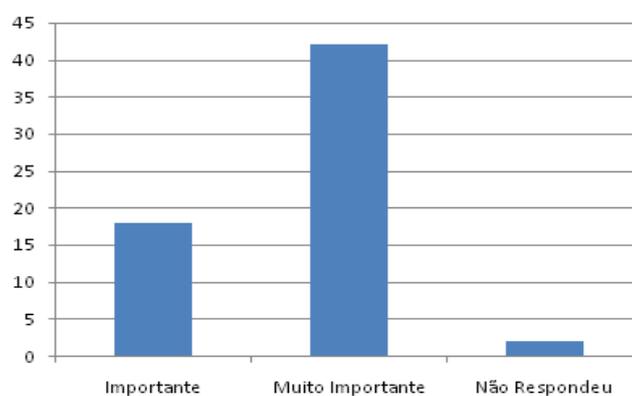
Gráfico 9 – Tempo Médio de Estudo em Casa



Fonte: Dados primários

Questão 10) Tu consideras o estudo: () importante () muito importante () pouco importante

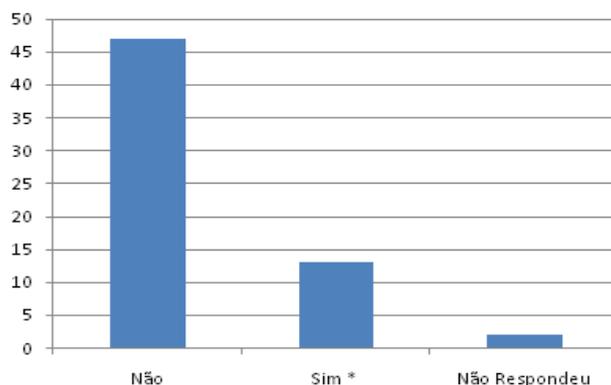
Gráfico 10 – Importância dada ao Estudo



Fonte: Dados primários

Questão 11) Tu já trabalhas: não sim Qual horário? _____

Gráfico 11 – Trabalho Paralelo ao Estudo



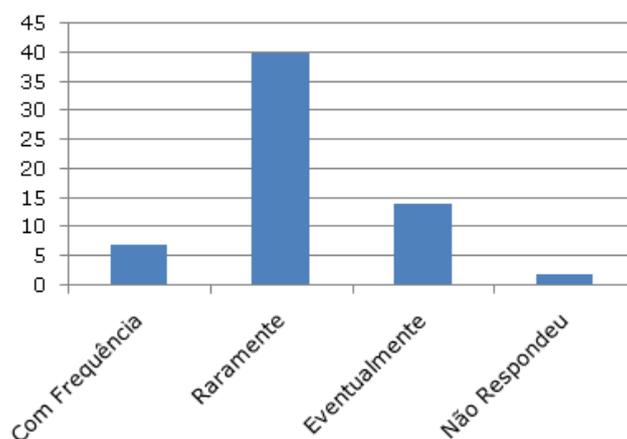
* Cinco alunos trabalham todo o dia e oito trabalham no turno inverso ao horário da escola.

Fonte: Dados primários

Questão 12) Tu costumás faltar às aulas:

com frequência raramente eventualmente

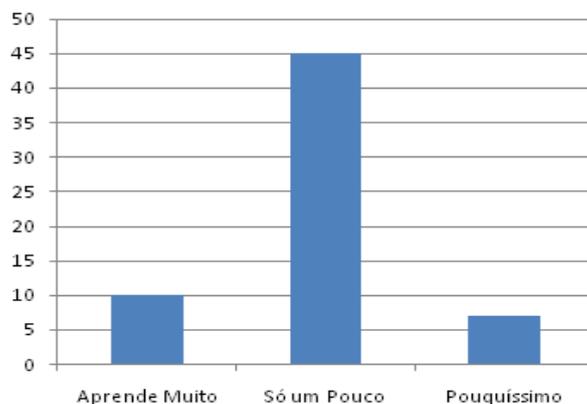
Gráfico 12 – Costuma Faltar às Aulas



Fonte: Dados primários

Questão 14) Tu aprendes os conteúdos estudados: muito um pouco pouquíssimo

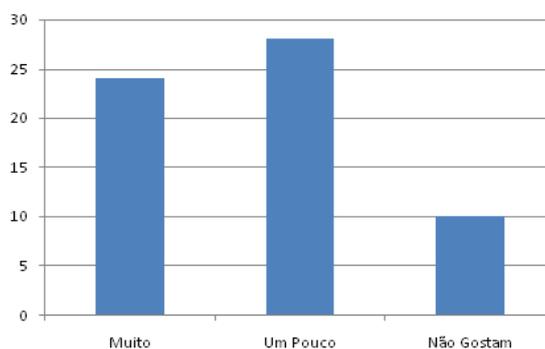
Gráfico 14 – Aprende os Conteúdos em Aula



Fonte: Dados primários

Questão 15) Tu gostas de estudar nesta escola: muito um pouco não gosta

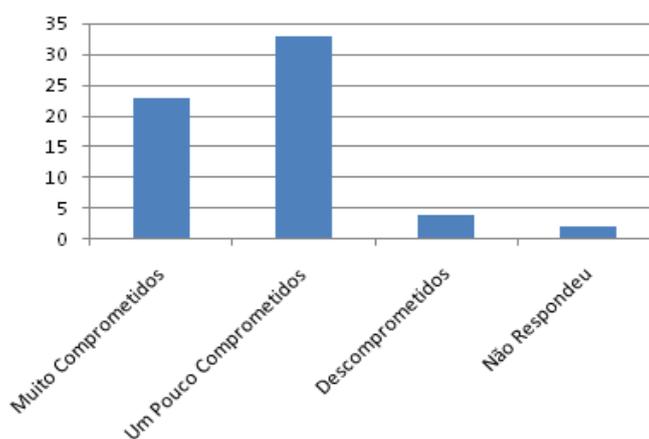
Gráfico 15 – Gosta da Escola



Fonte: Dados primários

Questão 16) Tu consideras teus professores: () muito comprometidos () um pouco descomprometidos ()

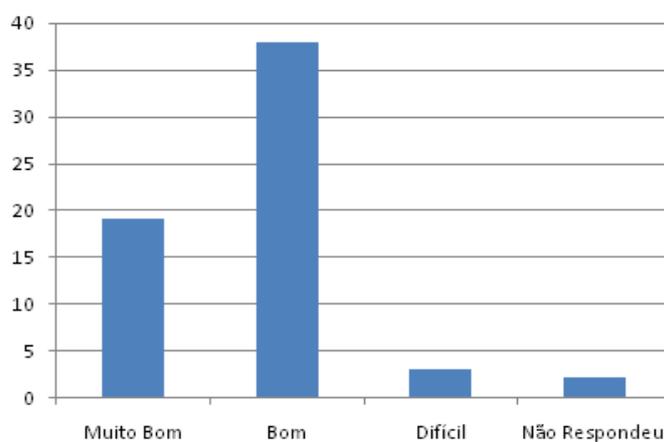
Gráfico 16 – Considera os Professores



Fonte: Dados primários

Questão 17) Tu relacionamento com os professores é: () muito bom () bom () difícil

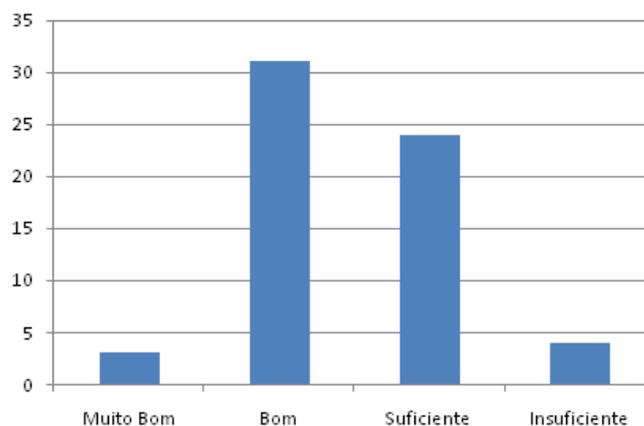
Gráfico 17 – Relacionamento com os Professores



Fonte: Dados primários

Questão 18) Tu consideras o material das aulas: () muito bom () bom () suficiente () insuficiente

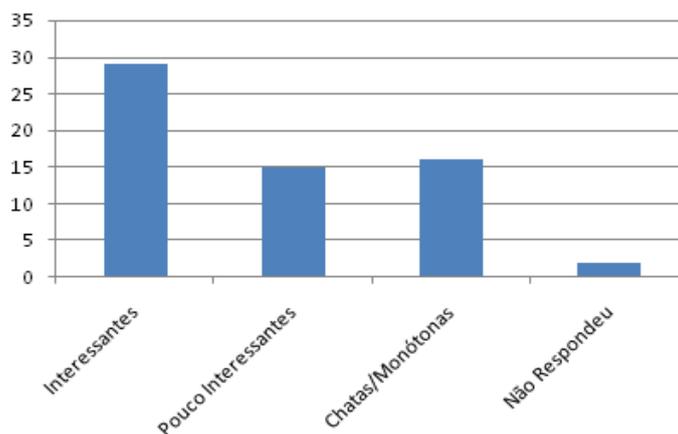
Gráfico 18 – Material das Aulas



Fonte: Dados primários

Questão 19) Tu consideras a maioria das aulas: () interessantes () pouco interessantes () chatas/monótonas

Gráfico 19 – Considera as Aulas

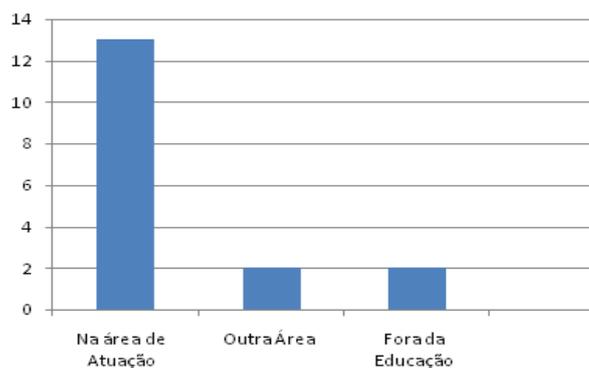


Fonte: Dados primários

APÊNDICE H - Gráficos sobre o Perfil dos Professores Pesquisados

Questão 5) formação profissional é: () na tua área de atuação () em outra área da educação () fora da educação

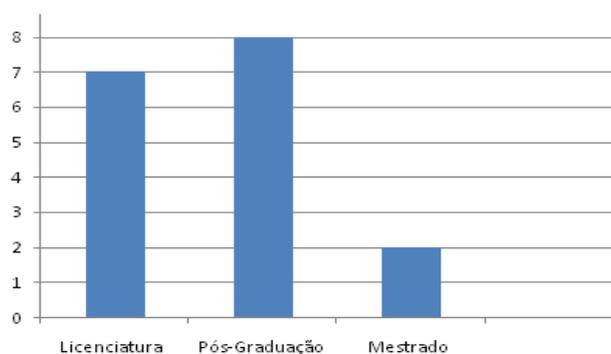
Gráfico 29 – Formação dos Professores



Fonte: Dados primários

Questão 6) Teu nível de formação é: () Licenciatura () Pós-Graduação () Mestrado ()
Doutorado

Gráfico 30 – Nível de Formação dos Professores

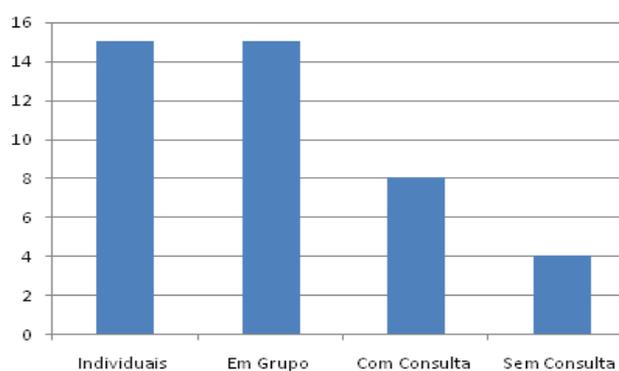


Fonte: Dados primários

Questão 9) Tu utilizas como instrumentos de avaliação basicamente:

Testes/provas escritos: () individuais () em grupo () com consulta () sem consulta

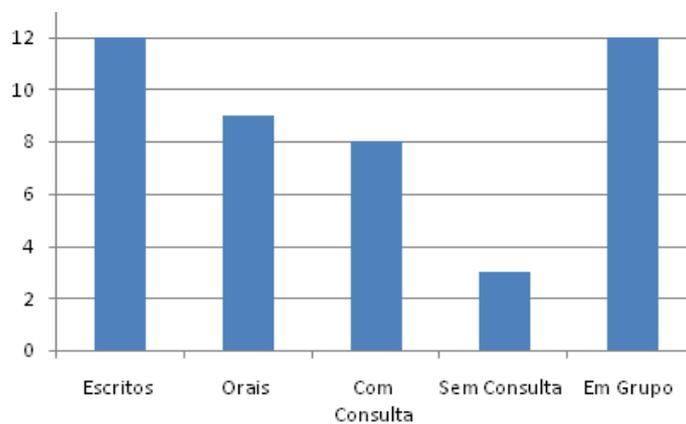
Gráfico 33 - Testes e Provas Escritas



Fonte: Dados primários

➤ Questões/trabalhos diversos: () escritos () orais () com consulta () sem consulta
() em grupo

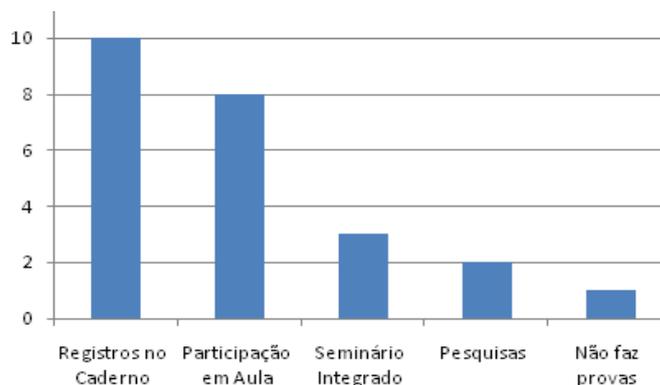
Gráfico 34 - Questões e Trabalhos Diversos



Fonte: Dados primários

➤ Outros: Quais? Registros do caderno dos alunos () A participação em aula () Trabalhos dos Seminários ()

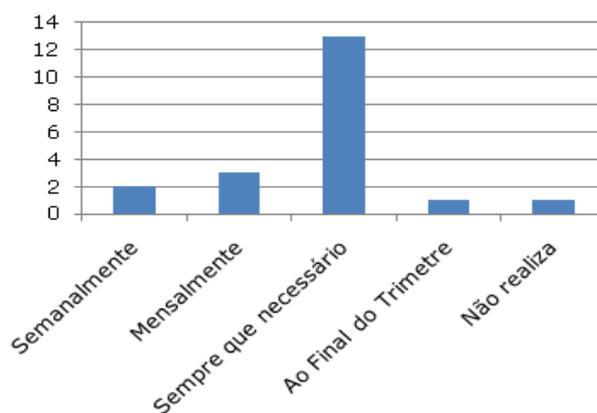
Gráfico 35 - Outros Instrumentos de Avaliação



Fonte: Dados primários

Questão 11) Tu realizas a retomada para recuperação da aprendizagem dos alunos e/ou dos conteúdos: ()
 semanalmente () mensalmente
 () sempre que necessário () só no final do trimestre () não realiza

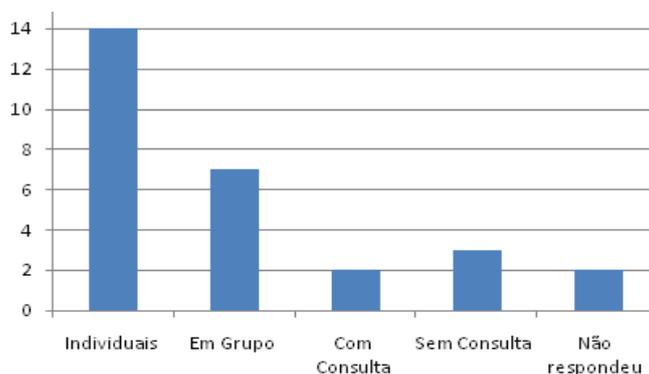
Gráfico 37 - Tempo de Retomada dos Conteúdos



Fonte: Dados primários

Questão 12) Tu utilizas como instrumentos principais de recuperação dos alunos: Testes/provas escritos:
 () individuais () em grupo () com consulta () sem consulta

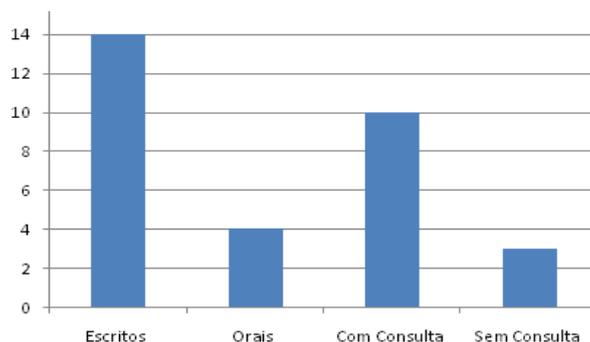
Gráfico 38 - Testes e Provas Escritas na Recuperação



Fonte: Dados primarias

➤ Questões/trabalhos: () escritas () orais () com consulta () sem consulta

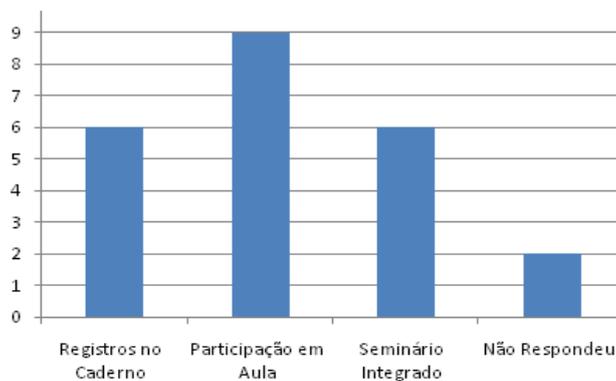
Gráfico 39 – Questões e Trabalhos Diversos na Recuperação



Fonte: Dados primários

➤ Outros: Quais? Registros do caderno () Participação em aula () Trabalhos dos Seminários ()

Gráfico 40 – Outros Instrumentos de Avaliação

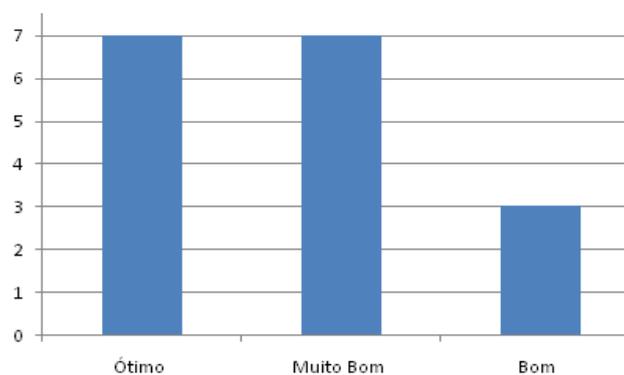


Fonte: Dados primários

Questão 13) Tu consideras que teu relacionamento com a maioria dos alunos é:

() ótimo () muito bom () bom () difícil

Gráfico 41 – Relacionamento com os Alunos



Fonte: Dados primários

APÊNDICE I - Materiais Elaborados para as Sessões de Estudos

➤ Sessão de Estudos sobre Planejamento e Objetivos de Ensino: **Como, por que e para que planejar?**

O que é preciso ensinar:

Existe uma estreita relação entre o processo de apreensão do conhecimento e o tipo de conteúdo trabalhado, visando atender aos quatro pilares da educação de aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos, segundo Jacques Delors, autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: "Educação, um Tesouro a descobrir" (1996), disponível em: http://www.educacaomoral.org.br/reconstruir/os_educadores_edicao_90_jacques_delours.html

Indicamos aqui as características propostas por Zabala Apud Anastasiou (1998) sobre o que ensinar, que também estão presentes nos PCNs. Para atingir os objetivos relativos aos pilares do milênio, o autor propõe que se organize o trabalho com os três tipos de conteúdos e objetivos escolares:

- os **conteúdos conceituais (factuais)**: são aqueles que antigamente eram chamados de "matérias" ou "conteúdos", ou seja, elementos específicos dentro do saber daquele componente curricular. Referem-se ao conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, fenômenos concretos e singulares, às vezes menosprezados, mas indispensáveis, e cuja aprendizagem é verificada pela reprodução literal;

- os **conteúdos procedimentais**: são aqueles que estão relacionados a procedimentos, ou seja, aprender a fazer específico de cada área do conhecimento humano. Referem-se ao conjunto de ações ordenadas e com um fim peculiar de cada ciência, incluindo regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos, verificados pela realização das ações dominadas pela exercitação múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade;

- os **conteúdos atitudinais**: que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, verificados por sua interiorização e aceitação, o que implica conhecimento, avaliação, análise e elaboração. Eles estão relacionados ao conjunto de aspectos interiorizados em um nível tão intenso que fazem parte da personalidade do aluno, englobando situações como: participação cidadã e democrática, respeito às diferenças culturais, dedicação ao estudo, curiosidade, vontade de aprender, entre outros, que devem ser levados para a vida de cada aluno.

Ainda, segundo Zabala (1998), é a aprendizagem de conceitos (conjunto de fatos, objetos ou símbolos) e princípios (leis e regras que se produzem num fato, objeto ou situação) que possibilita a elaboração e construção pessoal, nas interpretações e transferências para novas situações.

Resumo dos textos adaptados que e que foram sugeridos para estudos de aprofundamento do assunto: ZABALA, Antoni - **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre, Artmed, 1998; PCNs, UNESCO (1996) – tesouro a descobrir.

Planejar, Executar e Avaliar: condições para o sucesso na aprendizagem escolar

Muitas pesquisas têm revelado que as escolas eficazes são aquelas em que os alunos e professores maximizam o tempo dedicado à aprendizagem, de modo a evitar o desperdício de tempo em atividades de pouco valor formativo e informativo. Nesses educandários ocorre a variação de estratégias do que costumamos chamar de ensino e aprendizagem, a realização e acompanhamento regular de tarefas em aula e de casa e há avaliação constante dos alunos, não apenas em determinados períodos. Em função disso, os alunos sabem o que é esperado deles, recebem orientações específicas e são acompanhados continuamente no que fazem. Estas são, portanto, condições a receberem contínua atenção da equipe diretiva da escola.

Segundo Luckesi (2011), o ser humano tem necessidade de modificar o meio para satisfazer suas necessidades, portanto, costuma agir sempre em função de atingir determinados resultados e nossas ações devem conduzir a resultados satisfatórios, pois somos resultados dessas ações, o que significa dizer que essas ações são sempre intencionais, pois estão comprometidas com a transformação ou com a manutenção da ordem social vigente. Ele nos diz: *O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido* (Luckesi, 2011, p. 124).

Costumamos nos avaliar, avaliar os outros e as situações diárias continuamente, não somos neutros e a partir de cada avaliação decidimos que lado tomar e qual a posição adotar, pois resulta de uma escolha e implica numa decisão de valores. O ato de planejar está incluído aí, pois está embasado nas opções filosóficas, políticas e religiosas de cada professor, que definirá qual será a finalidade social e política a que servirá aquela ação planejada e que será executada. É importante lembrar que isso sempre terá um resultado social em longo prazo, e o planejamento escolar serve ao modelo de sociedade que temos, mantendo a ideologia, e não buscando a coletividade que queremos pelo simples fato de não questionar a realidade em que vivemos. Entendemos aqui como ideologia como o conjunto de valores que determinam o modo de agir de cada pessoa, sejam eles conservadores ou revolucionários.

O Planejamento tem servido na maioria das escolas para operacionalizar o uso de recursos materiais, humanos, financeiros e didáticos, que se resumem no preenchimento de formulários, onde o principal aspecto são os conteúdos e muitas vezes grande parte é copiada de um ano para outro, o que não apenas torna o ato de planejar neutro como também ineficaz. É preciso pensar os meios, as técnicas e os recursos tecnológicos como os meios para atingir os fins desejados.

O planejamento deve delimitar ações eficientes para atender as finalidades político-sociais da ação planejada. Para atender aos objetivos de mudança social, precisamos estar atentos aos fins e valores que devem orientar todo o processo educativo. Precisamos aprender a meditar sobre isso como única forma de atingir a humanização dos nossos alunos. Conforme Luckesi (2011), *o ato de planejar, assim assumido, deixará de ser um simples estruturar de meios e recursos, para tornar-se o momento de decidir sobre a construção de um futuro. Será o momento de dimensionar a nossa mística de trabalho e de vida* (Luckesi, 2011, p. 134).

Sabemos que a educação não é neutra e agora, que o planejamento escolar está diretamente relacionado com esse fator, portanto, a atividade de planejar deve ser resultado da contribuição de todos os profissionais de cada unidade escolar, pois é preciso decidir conjuntamente o que e como fazer, tornando o planejamento coletivo e significativo para todos os envolvidos.

Finalizando, o autor diz que o planejamento e a avaliação andam juntos, pois o planejamento é o ato no qual decidimos o que queremos construir, enquanto a avaliação é o ato crítico que nos auxilia na averiguação de como estamos construindo esse projeto. E ele afirma: *A avaliação como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redirecionamento da direção da ação.* (Luckesi, 2011, p. 137)

O autor indica ainda a obra Projeto Esperança, de Roger Garaudy, da Editora Salamandra, como um recurso disponível para buscar essa nova visão de planejamento.

Adaptado pela pesquisadora de: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições** Capítulo VIII: Planejamento e Avaliação na Escola: Articulação e Necessária Determinação Ideológica, 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

➤ Sessão de Estudos sobre Técnicas e Estratégias de Ensino: **(Re) Criando Boas Aulas**

É preciso saber como ensinar

Existe uma diferença entre aprender e apreender, embora, nos dois verbos existe a relação entre os sujeitos e o conhecimento, o apreender, do latim 'apprehendere', significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, *agarrar*. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores... conforme Anastasiou (1998).

O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de... É preciso distinguir quais dessas ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar: se for apenas *receber a informação de*, bastará passá-la através da exposição oral. Nessa perspectiva, uma boa palestra é o suficiente para a transmissão da informação.

No entanto, se nossa meta se refere a apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar: superando o *aprender*, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do *apreender*, segurar, apropriar, *agarrar*, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender. Daí a necessidade atual de se revisar o '*assistir aulas*', pois a ação de apreender não é passiva. O *agarrar* por parte de aluno exige ação constante e consciente: exige se informar, se exercitar, se instruir. O *assistir* ou *dar aulas* precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo, e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer.

Entendemos que a palavra estratégia seja bastante adequada para os tempos atuais, pois vivemos numa época em que poderíamos definir como uma guerra contra a desvalorização do estudo e do conhecimento, onde vale mais o consumismo, a malandragem, diversão (às vezes sádica e violenta) e o culto aos supérfluos e futilidades, portanto, precisamos planejar muito bem nossas estratégias para resistir contra os desvalores da sociedade capitalista.

Para Petrucci e Batiston (2006), a palavra estratégia esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executadas nas guerras, e, atualmente, é largamente utilizada no ambiente empresarial. Porém, esses autores admitem que: [...] a palavra 'estratégia' possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada (PETRUCCI e BATISTON, 2006, p. 263).

Num primeiro momento os termos expressão "técnicas, estratégias, ou dinâmicas" de trabalho em sala de aula, são utilizados como sinônimos habitualmente para se referir aos meios ou processos que o professor utilizará na aula. Para efeito de diferenciação e reflexão, destacamos os aspectos referentes a esses termos, segundo Anastasiou (2003):

➤ **Estratégias:** do grego 'estrategia' e do latim 'strategiá' é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.

➤ **Técnicas:** do grego 'technikós', relativo a arte. A arte material ou o conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo.

➤ **Dinâmicas:** do grego dinamikós, diz respeito ao movimento e as forças, ou organismo em atividade ou, ainda, à parte da mecânica que estuda os movimentos (ANASTASIOU, 2003, pág. 68).

Pelo aspecto citado pelas autoras, verificamos que há ênfase na atividade artística. Portanto, exige-se por parte do professor, criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal, profunda, renovadora e uma capacidade de por em prática uma ideia valendo-se da faculdade de dominar o objeto trabalhado.

Os professores serão questionados sobre o seguinte: Qual o objeto do trabalho docente? Pretende-se que cheguem a uma conclusão aproximada de: Não se trata apenas de um conteúdo, mas de um processo que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes – seja por adoção ou por contradição. Conforme já dito, todo conteúdo contém em sua lógica interna, uma forma que lhe é própria, e que precisa ser captada e apropriada para sua efetiva compreensão. O conteúdo é um meio e não um fim em si mesmo.

Desse modo, o uso do termo *estratégias de ensino* refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com sua criatividade, cada atividade a ser desenvolvida e os resultados esperados. Anastasiou e Alves (2004) advertem que: *As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem* (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 71).

Nessa perspectiva, os objetivos que norteiam esse processo devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, esta é uma nova denominação apresentada pelas autoras para tentar mudar a visão dos antigos Planos de Estudos, registrado no plano de ensino correspondente ao componente curricular a ser ministrado em cada curso ou série escolar.

Para atender a essas inovações é importante obter informações e recorrer às novas tecnologias e pesquisas científicas recentes, que nos possibilitem melhorar e aperfeiçoar nossos métodos de trabalho e de aprendizagem. Esse objetivo pode ser conseguido através de novas ciências, que tratam da área de neurologia, por exemplo.

Saber como o aluno aprende facilita o trabalho do professor e ajuda a melhorar o desempenho dos alunos, o que justifica a necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas, pois estudos de neurociência nos indicam pelo menos três estilos de aprendizagem nos alunos e nos seres humanos, em geral, a saber: pessoas visuais, pessoas auditivas e pessoas cinestésicas.

Estilos de aprendizagem VAK

Visual	Figuras, vídeos, ilustrações, diagramas, gráficos, modelos
Auditivo	Palestra, gravação, leitura de artigos, música, verbalização, questionamento
Cinestésico	Atuação, representação, modelagem em argila

Fonte: ALVAREZ, Ana Maria. Processamento auditivo: Fundamentos e Terapias. Editora Lovise. 2001. Disponível em: http://www.editoraferreira.com.br/publicue/media/AU_01_jsilveira.pdf. Acesso em 10 jun. 2008.

Os pesquisadores de neurociência, explicam que os estilos de aprendizagem seriam os vários métodos, processos cognitivos, que as pessoas usam para aprender alguma coisa durante toda sua vida. Essa espécie de *modo operacional* pessoal e exclusivo de cada um, com o qual a criança aprende principalmente é, na essência, seu Estilo de Aprendizagem.

A maneira mais simples e comum de identificar estilos de aprendizagem diferentes baseia-se nos sentidos. Normalmente denominado modelo VAK (de Visual-Auditory-Kinesthetic), essa estrutura descreve que os alunos visuais processam melhor as informações recebidas visualmente, ou seja, através da visão. Os alunos auditivos têm um melhor entendimento pela audição, isto é, assimilam o que recebem ouvindo. E os alunos cinestésicos/táteis aprendem pelo toque e pelo movimento.

Um estudo realizado pela Specific Diagnostic Studies revelou que 29% de todos os alunos de escolas de ensino fundamental e médio são visuais, 34% são auditivos e 37% aprendem mais por modos cinestésicos/táteis (Miller, 2001).

Fontes: Smith, Donna M., and David A. Kolb. 1986. **The User's Guide for the Learning-Style Inventory:** A Manual for Teachers and Trainers. McBer & Company. Boston, MA.; Miller, P. **Learning styles:** The multimedia of the mind. ED 451340, 2001.

Também já são bastante divulgados e conhecidos nos meios acadêmicos e pedagógicos os estudos sobre as Inteligências Múltiplas de Garden (1993), que definiu as principais características e tipos de aprendizagem dos alunos, que podem ser resumidos no quadro a seguir:

Quadro-resumo das Inteligências Múltiplas

Lógica-matemática	Capacidade de detectar padrões, argumentar dedutivamente e pensar de forma lógica. Essa inteligência é associada com mais frequência ao raciocínio matemático e científico.
Linguística	Domínio do idioma. Essa inteligência inclui a capacidade de manipular com eficiência o idioma para se expressar retórica ou poeticamente. Ela permite que a pessoa use o idioma como meio para se lembrar da informação.
Espacial	Capacidade de manipular e criar imagens mentais para resolver problemas. Essa inteligência não é limitada aos domínios visuais.
Musical	Capacidade de reconhecer e compor tons e ritmos musicais.
Físico-cinestésica	Capacidade de usar as habilidades mentais de uma pessoa para coordenar seus próprios movimentos corporais. Essa inteligência desafia a crença popular de que a atividade mental e física não têm relação (ERIC, 1996, p. 2).
Interpessoal	A capacidade básica de notar as diferenças entre as pessoas; em especial, contrastes em seu humor, temperamentos, motivações e intenções (Gardner, 1993, p. 42).
Intrapessoal	Acesso à vida sentimental de uma pessoa, sua gama de emoções, a capacidade de diferenciar essas emoções e, por fim, identificá-las para extrair delas um meio de entender e guiar o comportamento da pessoa (p. 44).
Naturalista	Experiência em reconhecer e classificar plantas e animais. Essas mesmas habilidades de observação, coleta e categorização também podem ser aplicadas no ambiente "humano". (Campbell, 2003, p. 84).

Fontes: GARDNER, H. (1993). **Multiple intelligences: The theory in practice**. New York: Harper Collins. GARDNER, H. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas**. (V. Adriana, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. 1994. Miller, P. (2001).

O uso da Metodologia Dialética, segundo Vasconcellos (1992).

Problemas básicos da Metodologia Expositiva Tradicional

O grande problema da metodologia expositiva, *do ponto de vista pedagógico*, é seu alto risco de não aprendizagem, justamente em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento. Este baixo nível de interação entre educador-educando-objeto de conhecimento, ocorre tanto na interação objetiva (contato com objeto, manipulação, experimentação, forma de organização da coletividade de sala de aula, etc.), quanto na interação subjetiva (reflexão do sujeito, problematização, estabelecimento de relações mentais, análise, síntese, etc.). *Do ponto de vista político*, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (notadamente a classe dominante, acostumada ao tipo de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato).

Momentos da Aprendizagem: a **Síncrise**, a **Análise** e a **Síntese** devem ser as três grandes dimensões ou preocupações do educador no decorrer do trabalho pedagógico, já que não os podemos separar de forma absoluta, a não ser para fins de melhor compreensão da especificidade de cada um. Como superação da metodologia tradicional, exige-se pois:

A - Mobilização para o Conhecimento: Supõe o interesse do sujeito em conhecer. De modo geral, na situação pedagógica este interesse tem que ser provocado, não ocorre espontaneamente. Visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre sujeito e o objeto ("*approche*"), provocar, acordar, desequilibrar, fazer a *corde*. O trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito. Aqui é necessário todo um esforço para dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como um desafio.

B - Construção do Conhecimento: Deve-se possibilitar o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência. Trata-se aqui de um segundo nível de interação, onde o sujeito deve construir o conhecimento através da elaboração de relações o mais totalizantes possíveis. Conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo. O educador deve colaborar com o educando na decifração e na construção da representação mental do objeto em estudo.

C - Elaboração da Síntese do Conhecimento: Deve-se ajudar o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento. É a dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como da sua expressão. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu lado, a expressão constante dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para possibilitar a interação do educador com o caminho de construção de conhecimento que o educando está fazendo.

Não é tanto a sequência rígida dos momentos que está em questão, mas o passar por todos eles, ou seja, o movimento entre os momentos. Numa fórmula: "**Do sincrético pelo analítico para o sintético**". A síncrise corresponde à visão global indeterminada, confusa, fragmentada da realidade; a análise consiste no desdobramento da realidade em seus elementos, a parte como parte do todo; a síntese é o resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, resultando em novas formas de ação. O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de reproduzi-lo como concreto espiritual.

Este método não deve ser pensado em termos de uma aula; sua aplicação demanda um conjunto de aulas, a totalidade de um curso.

1 – Mobilização: corresponde a uma sensibilização para o conhecimento. É a situação orientadora inicial: a criação de uma situação motivadora, aguçamento da curiosidade, colocação clara do assunto, ligação com o

conhecimento e a experiência que o aluno traz, proposição de um roteiro de trabalho, formulação de perguntas instigadoras. Para ser obtida depende:

Articulação Realidade-Objetivo-Mediação

Para se estabelecer a metodologia dialética de trabalho há necessidade de o professor cumprir as exigências:

a) Conhecer (e atuar a partir da) a Realidade: conhecer a realidade do grupo, para ver as suas redes de relações e necessidades; para que se possa estabelecer a mobilização, há necessidade de se partir da realidade, da prática social em que o trabalho educativo se acha inserido; Como obter, então, uma educação significativa? Frequentemente a resposta que se dá a essa pergunta é que a educação, o conteúdo, devem estar ligados à realidade do educando. Temos que nos aproximar dessa resposta com certa cautela, para, de um lado, nos apropriarmos do núcleo de verdade que contém e, de outro, superarmos uma visão imediatista que confunde realidade empírica ('aquilo que os olhos podem ver'), com realidade concreta ('múltiplas determinações').

b) Ter Clareza de Objetivos: O educador deve ter clareza dos objetivos que pretende atingir com seu trabalho. Não estamos nos referindo aqui à formulação mecânica de objetivos, aqueles famosos objetivos operacionais da prática tecnicista; trata-se da dimensão teleológica da educação, da sua intencionalidade.

c) Propiciar uma Prática Significativa: buscar as mediações apropriadas, ter uma prática significativa e estabelecer uma prática pedagógica para o grupo (o homem se transforma a partir da sua prática, a partir da sua interação com o mundo). A meta a ser alcançada e desenvolvida é a prática pedagógica significativa. Dialeticamente, *realidade* e *objetivo* devem se confrontar e dar possibilidade de realização de uma *prática* consciente, ativa e transformadora, que supere o viés reprodutivista (fazer acriticamente o que sempre se fez) ou idealista (ficar nas ideias e não alterar a realidade).

Motivação

A motivação é a dimensão referente à carga energética colocada no ato de conhecer. É como que um chaveamento existencial ("liga"/"desliga") que tem que ser vencido para se dar o conhecimento. Este chaveamento tem a ver com as necessidades, interesses, afetividade, desejos, ideologias, sentidos, etc. A carga afetiva desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Para aprender, a pessoa precisa querer e sentir a necessidade.

A motivação para o conhecimento em sala de aula, além das características do sujeito, está relacionada a: *assunto* a ser tratado; *forma* como é trabalhado; *relações interpessoais* (professor-aluno, aluno-aluno). Isto significa que, na sala de aula, a motivação é um complexo e dinâmico processo de interações entre os sujeitos (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, etc.), os objetos de conhecimento (temas, assuntos, objetos, etc.) e o contexto em que se inserem (sala de aula, escola, comunidade, realidade em geral, etc.).

Relação com as Necessidades

Significar um objeto de conhecimento, para que o sujeito se debruce sobre ele, implica uma ação educativa no sentido de provocar, desafiar, estimular, ajudar o sujeito a estabelecer uma relação significativa com o objeto ou seja, uma relação que corresponda, em algum nível, à satisfação de uma necessidade sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente inicialmente.

Papel do Educador

O educador, como tarefa primeira, tem que ter uma definição sobre seu papel, saber por que ele deve existir (ou não). Se não tem convicção disso, como pode educar? O papel específico do educador não se restringe à informação que oferece, mas exige sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva a capacidade de desafiar, de provocar, de contagiar, de despertar o desejo, o interesse, a vida no educando para que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento, bem como a instrumentalização, para que o educando possa continuar autonomamente a elaboração do conhecimento. Deverá agir como "facilitador das relações" e "problematizador das situações".

Apresentação Objeto de Conhecimento

É um ato cognitivo inicial, ingênuo, primeiro, pleno de sentido, mas confuso, caótico. A partir da 'representação' originária começa sua ação -produtiva de conhecimento- a abstração, como momento do conhecimento cotidiano, pré-científico, pré-dialético. O professor, portanto, em sala de aula também deve partir de uma visão de conjunto do objeto, ainda que sincrética, sem muita compreensão num primeiro momento, pelos educandos. Isto poderá ser feito, por exemplo, através da apresentação do objeto, de uma experimentação inicial, de uma exposição de contextualização do professor, visando construir uma representação inicial.

Evidentemente, a significação plena só se dá com a construção e síntese do conhecimento. A mobilização propicia uma significação inicial. Teríamos, então, o seguinte processo a ser desenvolvido pelo educador, com relação à mobilização para o conhecimento, na totalidade da prática educativa:

- Provocar a mobilização; - Manter a mobilização; - Autonomizar a mobilização.

A escola não deve cultivar o preconceito segundo o qual a melhor verificação dos chamados 'resultados' do ensino são as provas e os exames, mas sim levar o aluno até ao ponto em que sinta a necessidade de aprender cada vez mais.

2-Construção do Conhecimento

Trata-se do desenvolvimento operacional: é o momento da atividade do aluno (pesquisa, estudo individual, seminários, exercícios). O processo de conhecer é o estabelecimento de relações significativas entre as representações/ideias/conceitos do sujeito e o objeto, num determinado contexto. Neste momento da construção do conhecimento, a preocupação do educador estará voltada para a análise das relações que compõem o objeto de conhecimento. Através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples.

Categorias/Critérios para a Construção do Conhecimento

a) Significação: é o processo de vinculação ativa do sujeito aos objetos de conhecimento sobre os quais ele dedica sua atenção e a conseqüente construção do sentido dos mesmos no sujeito. Para que haja essa vinculação, é preciso que o objeto de conhecimento esteja relacionado a alguma *necessidade* do sujeito; para que haja a construção do sentido é necessário que haja uma elaboração da *representação*, do conhecimento, portanto. Desenvolver uma educação significativa implica em atividades que tenham significado para o educando e para o educador, vinculadas à alguma *necessidade, finalidade, plano de ação* do educando. Trata-se de buscar um conhecimento vinculado às necessidades, interesses e problemas oriundos da realidade do educando e da realidade social mais ampla.

b) Práxis: o conhecimento acontece no sujeito como resultado de sua ação *sobre o mundo*, seja esta ação *motora, perceptiva* ou *reflexiva*. Temos aqui o caráter dialético do conhecimento, o que vale dizer, ao mesmo tempo a afirmação da necessidade da *atividade* do sujeito para conhecer e da necessidade de um *substrato material*, que serve de base para a elaboração do conhecimento. Neste sentido, podemos dizer que não existe aprendizagem passiva; toda aprendizagem é ativa, é resultado da ação de determinado sujeito sobre determinado objeto, qual seja, é fruto da interação do sujeito com o objeto.

Na educação escolar, portanto, não se trata apenas da existência de algo que pode ser ensinado, dito, revelado a alguém; a questão central é a atividade do sujeito sobre o objeto, o estabelecimento de relações na representação, a (re)descoberta, enfim, a construção do conhecimento. O educando deve construí-lo, pois só assim este passará a fazer parte dele; caso contrário é sempre algo que *lhe dizem*, que não se *lhe incorpora*, que não é assimilado.

c) Problematização: para a construção do conhecimento, a metodologia na perspectiva dialética vai buscar sua orientação no resgate do próprio processo de construção de conhecimento da humanidade. Ao analisarmos esse processo, percebemos que a produção do conhecimento é resultado da ação do homem por sentir-se problematizado, desafiado pela natureza e pela sociedade, na produção e reprodução da existência. Na origem do conhecimento, está colocado um problema.

Percebemos, portanto, que o desafio, a problematização, é fundamental para desencadear a ação de constituição do conhecimento no sujeito. A educação dialética, apropriando-se dessa percepção, procura traduzi-la pedagogicamente para a situação de sala de aula, onde também se coloca a necessidade de construção do conhecimento, respeitadas as devidas diferenças. Pela problematização o educador estabelece a *contradição* com o conhecimento parcial, equivocado, que o aluno traz, possibilitando a superação deste estágio de conhecimento.

d) Continuidade-Ruptura: um conhecimento novo se constrói a partir do antigo. O educador tem uma tarefa muito exigente: estabelecer a dialética entre a continuidade e ruptura em relação aos educandos. Quando fica só na continuidade, não ajuda a crescer; se vai apenas pela ruptura, pode avançar sozinho. Deve partir de onde o educando se encontra (senso comum, visão fragmentada, parcial, sincrética) e, através de sua mediação, propiciar a análise e síntese do educando, de forma a que chegue ao conhecimento mais elaborado.

e) Criticidade: o conhecimento na perspectiva libertadora deve estar articulado a uma visão crítica da realidade. Visão crítica não significa *falar mal de tudo*; ser crítico significa buscar as verdadeiras causas das coisas, superando a aparência, buscando a essência dos processos, sejam naturais ou sociais. O conhecimento não é neutro; por detrás de sua veiculação estão interesses de classe. A questão que deve ser colocada é: a serviço de quem estamos trabalhando?

f) Historicidade: Outra perspectiva que pode ajudar o professor no processo de construção do conhecimento é a historicidade. Em primeiro lugar, é importante que o aluno perceba que os conhecimentos não surgiram prontos e acabados, como fazem crer muitos professores e livros didáticos. Resgatar a história do conhecimento ajuda a ressignificá-lo, na medida em que se entende em que contexto surgiu, que tipo de problema veio resolver, etc.

g) Totalidade: O conhecimento tem origem num todo social; para recuperar seu significado, o educador deve articulá-lo com a totalidade. Muitas vezes, na expectativa de tornar o conteúdo mais simples, o professor acaba retirando-o de seu contexto, o que acaba dificultando sua compreensão por parte do educando. O sujeito deve construir o conhecimento, num nível de relação o mais totalizante possível.

Forma de trabalho

Na metodologia dialética, há uma ação interativa e não uma ação por *revezamento*, ou seja, há uma interação constante entre o professor e o aluno, ao passo que na metodologia tradicional há uma separação entre os momentos do aluno e do professor, ocorrendo apenas justaposição, mas não interação.

Esta postura de construção do conhecimento implica uma mudança de paradigma pedagógico, qual seja, ao invés de dar o raciocínio pronto, de fazer para/pelo aluno, o professor passa a ser o mediador da relação educando-objeto de conhecimento, ajudando o educando a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação e problematização junto ao aluno; os conceitos não precisam ser dados prontos; podem ser construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia. O professor deve levantar situações-problema que estimulem o raciocínio, ao invés de sobrecarregar a memória com uma série de informações desconexas.

3- Elaboração da Síntese do Conhecimento

É o momento, no processo didático na perspectiva dialética, em que o educando, tendo percorrido as etapas anteriores de aproximação e análise do objeto de conhecimento, deve ter oportunidade de sistematizar o conhecimento que vem adquirindo e expressá-lo concretamente, seja de forma oral, gestual, gráfica/escrita ou prática. Este momento metodológico refere-se à elaboração sintética do conhecimento, à aplicação, à transferência. A integração é o momento da síntese, da conclusão, generalização, consolidação de conceitos. Essa etapa poderá ocorrer, por exemplo, através de uma pequena redação que o aluno faz no caderno, onde sintetiza o significado daquele conhecimento para ele, bem como possíveis repercussões para sua vida, para a transformação de algum aspecto da realidade, estabelece articulações com outras áreas de conhecimento ou com outros contextos. Há necessidade de se retomar aqui o papel da educação, como afirma Vázquez: *A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação.*

A educação se coloca justamente nesta tarefa de *assimilação*, de *educação das consciências*, sendo uma forma de mediação com relação ao processo de transformação objetiva da realidade. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. Fonte: VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83)

Lembretes importantes sobre Aprendizagem

Petrucci e Batiston (2006) ressaltam que as estratégias apresentadas não são absolutas, nem imutáveis, constituindo-se em ferramentas que podem ser adaptadas, modificadas, ou combinadas pelo docente, conforme julgar conveniente ou necessário.

Pimenta e Anastasiou (2002) concebem que *ao aprender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 214).

Para Luckesi (1994), *os procedimentos de ensino se articulam em cada pedagogia tanto com a ótica teórica quanto com a ótica técnica do método. Os procedimentos operacionalizam resultados desejados dentro de uma determinada ótica teórica* (LUCKESI, 1994, p. 155).

De posse dessas informações, os professores deveriam estruturar sua didática, de modo a contemplar as diversas possibilidades que facilitem e elevem os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem requer vários atores, destacando-se o professor. O docente possui crenças, valores pessoais e habilidades próprias. Entre essas competências de educador, está a habilidade de usar as estratégias de ensino para o exercício da docência, visando substituir a aula apenas expositiva (apenas em forma de palestra), que ainda é uma das mais utilizadas.

Nessa evolução, as categorias sugeridas por Vasconcellos (2005): quais sejam a significação, a problematização, a criticidade, a práxis, a continuidade-ruptura, a historicidade e a totalidade, se efetivam interrelacionadamente e representam referências para o processo de análise na construção do conhecimento.

Para Antunes (2008), uma aula é excelente quando alcança com facilidade seu objetivo essencial, no caso: ajudar o aluno a construir sua própria aprendizagem. Ele cita como atributos que devem estar presentes em toda aula, para qualquer conteúdo que se construa e para qualquer nível a que se ensina:

- **Protagonismo** – o aluno precisa ser o protagonista essencial na aula e não um espectador cuja função seja apenas de ouvir, anotar e, caso tenha dúvidas, indagar sem a certeza de que receberá a resposta conveniente;
- **Linguagem** – o aluno precisa falar com os colegas, discutir, debater, interrogar, sugerir, analisar, propor. Proibir um aluno de falar, exaltando-o pelo comportamento silencioso e disciplinado, é proibir um aluno de aprender significativamente;
- **Administração de competências essenciais à aprendizagem** - Uma aula precisa estimular as diferentes competências essenciais à aprendizagem, como a prática do pensar, do refletir, do saber fazer perguntas, do aprender a pesquisar, a descobrir como se argumenta, a treinar uma visão sistêmica, a ligar-se ao mundo, a disciplinar interesses, a saber se relacionar com os outros e saber agir;
- **Construção de conhecimentos específicos** – dominar o corpo de informações que se chama *componente*, ligando o que se aprende ao que já se sabe e fazendo uma ponte entre o que se aprende e a vida que se vive;

- **Autoavaliação** – a descoberta de que a aula foi um efetivo instrumento de transformação e a plena consciência de uma mudança de estado entre o que se sabia antes da aula começar e a dimensão do progresso constatada com essa mesma aula.

Em escolas eficazes os alunos dispõem de materiais pedagógicos para ilustrar as aprendizagens que desenvolvem. Esses materiais não precisam ser sofisticados, mas sim ilustrativos e criativos. Muitos desses materiais são produzidos pelos próprios alunos e algumas vezes a partir da transformação de sucata. A escolha de materiais e textos de apoio deve ser associada à capacitação e criatividade para seu uso, pois do contrário, corre-se o risco de que eles sejam sub ou mal utilizados.

Propomos aos professores a experiência de se tornarem mediadores da aprendizagem, agindo em síntese, com as seguintes características: ter um papel de parceiro na aprendizagem; ser uma testemunha privilegiada do embate entre mediado e o ambiente; ser um observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar; instaurar uma relação de ajuda e não de sancionamento, de coerção; executar uma tarefa essencial de organizar o contexto, imaginando e propondo situações-problema adequadas; conseguir se colocar no lugar do aluno, tentando perceber sua lógica, necessidades e suas intenções.

Fontes: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX, Curitiba, 1998. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100. ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto**: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas, São Paulo. Papyrus, 2008; PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. **Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade**. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2006. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

➤ Sessões de Estudos sobre Avaliação Diagnóstica e Formativa: **Desatando o “Nó” da Avaliação**

AVALIAR COM EFICÁCIA E EFICIÊNCIA

Em primeiro lugar não se trata de eliminar a Prova, e sim, transformá-la, dando-lhe um novo significado: um momento privilegiado de aprendizagem. O real sucesso ocorre quando o professor atinge os objetivos de ensinar, oportunizando aprendizagem significativa de conteúdos relevantes (MORETTO, 2010, p. 16).

Muito se tem escrito e falado sobre a avaliação da aprendizagem. As dúvidas continuam, os pontos de vista se multiplicam e as experiências se diversificam. O sistema escolar gira em torno desse processo e tanto professores como alunos se organizam em função dele. Por isso a verdade apresentada é: professores e pesquisadores precisaram estudar mais, debater com profundidade e conceituar com segurança o papel da avaliação no processo da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saber como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos "de cor", de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Angústia por ter que usar um instrumento tão valioso no processo educativo, como recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja levada a termo com certo grau de interesse. Sentenças como "anotem, pois vai cair na prova", "prestem atenção nesse assunto porque na semana que vem tem prova", "se não ficarem calados vou fazer uma prova surpresa", "já que vocês não param de falar, considero a matéria dada e vai cair na prova", e outras que se equivalem, são indicadores da maneira repressiva que tem sido utilizada a avaliação da aprendizagem.

Se para o professor esse processo gera ansiedade, podemos imaginar o que representa para os alunos. "Hora do acerto de contas", "A hora da verdade", "A hora de dizer ao professor o que ele quer que eu saiba", "A hora da tortura", são algumas dentre as muitas representações em voga entre os alunos. Enquanto não há prova "marcada", muitos alunos encontram um alibi para não estudar. E se por acaso o professor anunciar que a matéria dada não irá cair na prova... Então para que estudar?, perguntarão os alunos.

Para grande parte dos pais, a prova também não cumpre seu real papel. Se a nota foi razoável ou ótima, os pais dão-se por satisfeitos, pois pressupõem que a nota traduz a aprendizagem correspondente, o que nem sempre é verdade. E os alunos sabem disso. Se a nota foi de aprovação, o aluno a apresenta como um troféu pelo qual "deve receber a recompensa": saídas autorizadas, aumento de mesada, passeios extras etc. Lembrar que o dever foi cumprido... Ah! Isso nem vem ao caso.

Diante de tal diagnóstico, a avaliação precisa ser analisada sob novos parâmetros e tem de assumir outro papel no processo da intervenção pedagógica, em consequência da redefinição dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesta visão, que classificamos de *tradicional* por ainda ser, a nosso ver, a que domina o processo de ensino nos dias de hoje, a avaliação de aprendizagem é encarada como um processo de "toma-lá-dá-cá", em que o

aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu e *de preferência exatamente como recebeu*, o que Paulo Freire chamou "educação bancária". Nesse caso não cabe criatividade, nem interpretação. A relação professor-aluno vista dessa forma é identificada como uma forma de dominação, de autoritarismo do professor e de submissão do aluno; sendo por isso uma relação perniciosa na formação para a cidadania.

A construção do conhecimento ocorre pela mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções prévias e o objeto de conhecimento proposto pela escola. Assim, fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. Por isso dizemos que cabe a este o papel de catalisador do processo da aprendizagem. Catalisar/mediar/facilitar são palavras que indicam o novo papel do docente no processo de interação com o aluno, como vimos em capítulos anteriores.

Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: *se tiver que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes*. E preciso ressaltar, no entanto, que a avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar. Se a abordagem no ensino foi dentro dos princípios da construção do conhecimento, a avaliação da aprendizagem seguirá a mesma orientação. Nessa linha de pensamento, propomos alguns princípios que sustentam nossa concepção de avaliação da aprendizagem:

A aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos.

- Os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa.

- O conhecimento é um conjunto de relações estabelecidas entre os componentes de um universo simbólico.

- O conhecimento construído significativamente é estável e estruturado.

- O conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado.

- A avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas.

Com base nos princípios e nos fundamentos da proposta construtivista sociointeracionista analisaremos as características da prova escrita. Para melhor compreender o processo da avaliação analisamos, ao longo de uma década, mais de seis mil provas aplicadas em escolas de quase todos os estados do Brasil. Dividimos os resultados de nosso estudo em dois blocos. O primeiro voltado para o que chamamos de "características das provas tradicionais" e o segundo para "características das provas na perspectiva construtivista". Em nossa classificação não vai nenhuma conotação negativa para a primeira da qual somos fruto. Queremos dizer, apenas, que muito do que se fazia na escola há algum tempo não cabe mais no contexto atual da educação e do mundo profissional.

Devemos ressaltar que toda classificação incorre numa limitação, podendo sempre ser questionada. Estamos conscientes dos limites de nosso trabalho e esperamos que esse seja analisado e julgado neste contexto. Nosso objetivo principal, com este estudo, é ajudar os professores a melhor compreender o processo de avaliação da aprendizagem e a instrumentalizar-se adequadamente para o mesmo, utilizando adequadamente a "prova" (escrita ou oral), como instrumento avaliativo.

No contexto deste trabalho, a avaliação é *eficaz* quando o *objetivo* proposto pelo professor foi alcançado. Por exemplo, se o professor colocou como objetivo verificar se os alunos sabem todos os afluentes do Rio Amazonas, e todos obtêm 10 (dez) na prova, podemos dizer que a avaliação foi eficaz.

A *eficiência* está relacionada ao objetivo e ao *processo desenvolvido* para alcançá-lo. Diremos que a avaliação é eficiente quando o objetivo proposto é relevante e o processo para alcançá-lo é racional, econômico e útil. Portanto, para que a avaliação seja *eficiente*, é preciso que seja também eficaz. Da mesma forma, a avaliação pode ser eficaz sem ser eficiente. Isso ocorre, por exemplo, quando um professor organiza as condições para que seus alunos aprendam de cor todos os países da África e suas respectivas capitais e consegue que todos seus alunos tirem 10 (dez) na prova elaborada sobre o assunto. Pode-se afirmar que a avaliação foi *eficaz*, pois ela atingiu o objetivo proposto. No entanto, a *eficiência* foi pouca, pois este conhecimento possivelmente não é relevante no contexto dos alunos e o processo de aprendizagem não foi racional, pois aprenderam "de cor" e de forma isolada. *Compete ao professor organizar de forma eficiente o processo da avaliação da aprendizagem*.

Algumas características das provas na linha tradicional

Na análise que fizemos das provas que nos foram enviadas por dezenas de escolas brasileiras, observamos algumas características marcantes. Dentre elas destacamos três, que a nosso ver sinalizam a visão pedagógica da escola que classificamos como tradicional.

a) Exploração exagerada da memorização: A memorização certamente tem seu lugar no processo da aprendizagem, desde que seja uma memorização acompanhada da compreensão do significado do objeto de conhecimento. Quem não se lembra dos "questionários", muito usados no ensino de história e geografia, enfatizando a memorização repetitiva e automática. Eis o reflexo de uma relação na qual a memorização é privilegiada em relação a outras operações mentais que a escola precisa ajudar a desenvolver.

Seguem algumas questões que encontrei em provas examinadas:

Relacione os nomes das aranhas venenosas: (Biologia – 3º ano EM)

1. aranha marrom () *Latrodectes*

2. amadeira () *Lycosa*
 3. tarântula () *Loxóceles*
 4. viúva negra () *Ortognata*
 5. caranguejeira () *Phoneutria*

Complete as lacunas: (História – 1º ano EM)

As cidades fenícias eram chefiadas por um..... que governava com o apoio decomo os, os.....e os membros do.....

Questões desse tipo apelam para a memorização pouco significativa, sem uma análise, relação ou explicação. Podemos imaginar o que isso possa representar para um aluno.

b) Falta de parâmetros para correção: Esta é uma característica encontrada em muitas provas e que deixa o aluno "nas mãos do professor". Com a falta de definição de critérios para a correção, vale o que o professor queria que o aluno tivesse respondido. Retomamos aqui a questão vista anteriormente: "Como é a organização das abelhas numa colmeia?". O aluno respondeu: "É joia!" A resposta é possível, segundo a pergunta. Qual seria, neste caso, o parâmetro utilizado pelo professor na correção? Outras respostas são igualmente possíveis para esta pergunta, tais como: "É maravilhosa", "É espetacular", "É incrível". Esta afirmação, embora com fundamento, é indicadora da visão tradicional na relação entre os atores sociais: o professor (detentor do conhecimento) passou as informações (leia-se informações e não conhecimentos) aos alunos (receptores repetidores) e estes as copiaram em seus cadernos (cultura cadernal) e na prova devolvem o que receberam (como bem lembra a Pedagogia Bancária de Paulo Freire!)

c) Utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto: Toda pergunta busca uma resposta. A clareza e precisão da segunda dependerão muito da estrutura da primeira. Há palavras de comando usadas com muita frequência na elaboração de questões de prova e que não têm sentido preciso no contexto. Destaquemos algumas delas: *comente, discorra, como, dê sua opinião, conceitue você, como você justifica, o que você sabe sobre, quais, caracterize, identifique as principais características*. Não estamos afirmando que as palavras não podem ser utilizadas. O que dissemos é que elas precisam ter sentido no contexto em que são usadas permitindo a parametrização correta da questão.

Comente: "O ordenamento jurídico é um conjunto harmônico de regras que não impõe, por si, qualquer divisão, em seu campo normativo".

Discorra sobre a importância da data nas formas ordinárias de testament. Repare bem que, intencionalmente, vamos usar respostas "extremas", que poderão parecer inaceitáveis e absurdas, dentro do "contrato pedagógico do contexto da aula". Fizemos esta opção esperando que eles sirvam de exemplo de "como não se deve elaborar uma prova"

Questão (Filosofia da Educação – 1º ano do Magistério): Comente a frase de Sócrates: *conhece-te a ti mesmo*.

Resposta de uma aluna

"Acho uma frase muito profunda, tão profunda que nem consigo captar seu real significado. Mas acho que Sócrates estava certo quando disse a frase, pois sendo um sábio não teria dito besteira. Assim, mesmo que eu nada entenda do que ele disse, tenho certeza que a frase tem um grande significado em todos os aspectos em que for analisada".

Outra forma possível de perguntar

No estudo que fizemos em filosofia da educação, afirmamos que, para haver o desenvolvimento do indivíduo para a cidadania, é preciso que ele conheça seu contexto social. Além disso, que ele tenha um profundo conhecimento de si mesmo. Nos debates que fizemos em aula, citamos a frase atribuída a Sócrates "conhece-te a ti mesmo". Partindo da frase e das discussões feitas em aula sobre o assunto, explique o significado da frase no contexto da filosofia da educação.

Questão (História – 1º ano do EM): O que é cultura? Dê exemplos.

Comentários

Conceituar cultura não é fácil e muito menos defini-la, como sugere a pergunta "O que é?". O que significa dar exemplos? Seria dizer: "cultura indígena, cultura oriental, cultura ocidental, cultura dos esquimós"? Estas são exemplos de culturas diferenciadas. Seria esta a resposta "esperada"?

Outra forma de perguntar

Você ouve com frequência expressões como estas: "isso é uma questão de cultura", "tal comportamento faz parte de sua cultura", "a cultura africana deixou fortes marcas na sociedade brasileira" e "a cultura indígena tem características bem diferenciadas da cultura dos brancos". O conceito de cultura é muito complexo. Podemos, no entanto, observar nos grupos sociais elementos que constituem "traços culturais" que os diferenciam de outros grupos sociais. Descreva 3 (três) traços culturais que marcam sua própria comunidade e que estejam ligados aos temas: alimentação, religião, hábitos de vestir.

Por fim a pergunta parametrizada: apresentar três traços // da própria comunidade // ligados a três temas.

d) Contextualização: O texto deve servir de *contexto* e não de *pretexto*.

Quando dizemos que uma questão deveria ser contextualizada, significa que, para responder a ela, o aluno deveria buscar apoio no enunciado da mesma. Elaborar um contexto não é apenas inventar uma história, ou mesmo colocar um bom texto ligado ao assunto tratado na questão. É preciso que o aluno tenha que buscar dados no texto e, a

partir deles, responder à questão. Lembre-se: *quem dá sentido ao texto é o contexto.*

Para melhor compreender o assunto examinemos algumas questões que consideramos mal contextualizadas outras com um bom contexto.

Questão: Tragédia mítica Lars Grael (A GAZETA. 07 de setembro de 1998)

Carlos Lima: "Não acho que eu mereça ser punido. Não me sinto culpado, foi uma fatalidade". (A GAZETA. 10 de setembro de 1998) O empresário Carlos Guilherme de Abreu e Lima, 29 anos, que domingo abalroou o barco onde estava Lars Grael, disse ontem não ter visto o Tornado a tempo de desviar. (FOLHA DE SÃO PAULO, 10 de setembro de 1998)

Exame de piloto revela embriaguez: O exame etílico de Carlos G. de A. Lima, ..., revelou estado de "embriaguez com ressalva" no dia do acidente. O exame etílico consiste na determinação do teor de álcool etílico (etanol) encontrado no sangue. Quantos carbonos hidrogênicos e oxigênicos são respectivamente encontrados em 1 molécula de etanol?

a) 2, 5, 2 b) 2, 5, 1 c) 3, 6, 1 d) 2, 6, 1 e) 3, 6, 2

Comentário

As "chamadas" dos jornais constituem um ótimo contexto para orientar a reflexão do aluno. A exploração da questão foi pobre. O que poderia ter sido explorado era a incompatibilidade entre bebida alcoólica e o volante. Poderia solicitar ao aluno uma opinião pessoal sobre a culpabilidade ou não de Carlos Lima. Estes são temas transversais, ligados à cidadania, que deveriam ser explorados em todas as disciplinas, mesmo sem deixar de perguntar os dados específicos de química. Assim, se o objetivo do professor era apenas verificar se o aluno sabia o número de carbonos, hidrogênios e oxigênios, não havia necessidade nenhuma do contexto. Neste caso dizemos que o professor fez do texto um pretexto e não um contexto.

Questão (Biologia – 2ª série do EM)

Apesar do "fantasma do estresse" assustar o mundo atual, ele é importante para o nosso dia-a-dia, pois sem ele provavelmente não haveria aprendizado, nossa atenção seria reduzida e até mesmo nossa memória não seria a mesma. Por isso ele é essencial para a nossa vida. No entanto, atualmente, o momento sociocultural leva as pessoas a níveis de estresse exagerados, colocando o indivíduo sob risco de alto desequilíbrio homeostático, o que propicia o desenvolvimento de doenças degenerativas de fundo psíquico. Isso leva muitas pessoas a tentar mudar de emprego mesmo sem estarem preparadas para isso, a romper relacionamentos amorosos, apesar do sofrimento, a buscar o caminho através das drogas etc. No entanto, a maioria dessas soluções é parcial, pois o problema muitas vezes está dentro das pessoas e não fora delas. Diante desse quadro, a solução é aprender a administrar o seu estresse. Explique como isso é possível.

Comentário

Há um contexto que explora o conceito do senso comum: "o estresse" é um mal de nosso tempo. Aparece o "tema transversal" da cidadania, ressaltando um efeito pernicioso do estresse, isto é, a indução para o uso de drogas e a busca de soluções não aconselháveis. Solicita ao aluno uma explicação para o processo de administração do estresse. Quanto a esse aspecto, o professor poderia, talvez, explicitar que a explicação deveria ser dada sob o ponto de vista dos estudos da biologia, visto tratar-se de uma prova desse componente curricular. Esse é o sentido que damos à ideia de contexto numa questão. Não basta dizer qualquer coisa referente ao tema, é necessário que o aluno precise recorrer ao texto proposto para responder ao que foi pedido.

e) Parametrização: A parametrização é a indicação clara e precisa dos critérios de correção. No texto anterior chamamos a atenção várias vezes sobre esse ponto que é, a nosso ver, um dos fundamentais para uma relação profissional entre o professor e aluno, no processo da avaliação da aprendizagem.

Por exemplo, "Disserte sobre ditaduras e democracias" é uma questão sem parâmetros para correção, enquanto "Escreva quatro substantivos próprios que iniciam com vogal" é um exemplo de questão parametrizada. Nela o parâmetro é escrever quatro substantivos.

Questão: Dê as principais características do povo brasileiro.

Comentários

Principais sob que ponto de vista? Seriam físicas, intelectuais, sociais, psicológicas, ou outras? Quantas deverão ser dadas? Se um aluno escrever 3 e outro 6, eles responderam igualmente ao comando. Terão a mesma nota na questão? Esta questão é essencialmente uma questão sem parâmetros para a correção.

f) Exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno: Ouvimos frequentemente dizer que nossos alunos não sabem ler nem escrever. No momento privilegiado de estudo – a prova – nem sempre lhes damos a oportunidade de fazê-lo. Por isso, indicamos como característica das provas nesta perspectiva, a colocação de textos que obriguem a leitura, mesmo curta, para provocar uma resposta, também de forma escrita e com argumentação, que leve o aluno a escrever, exercitando-se na lógica e na correção do texto.

Recomendamos aos professores evitar questões que possam ter como resposta apenas "sim", "não", ou "pode", "não pode". Sabemos que, nesses enunciados se tem utilizado como saída o comando: "Justifique sua resposta". O que é justificar? Em nosso entender é dizer qual a razão que levou o aluno a determinada resposta. Caso não foi indicado nenhum parâmetro para a justificativa, esta pode vir sem nenhuma sustentação teórica e, no entanto, coerente com a pergunta. Ao longo do texto apresentamos várias destas questões, como você pode ter observado.

g) Proposição de questões operatórias e não apenas transcritórias: Chamamos questões operatórias as que exigem do aluno operações mentais mais ou menos complexas ao responder, estabelecendo relações significativas

num universo simbólico de informações. Por outro lado, questões *transcritórias* são aquelas cuja resposta depende de uma simples transcrição de informações, muitas vezes aprendidas de cor e normalmente sem muito significado para o aluno em seu contexto do dia-a-dia.

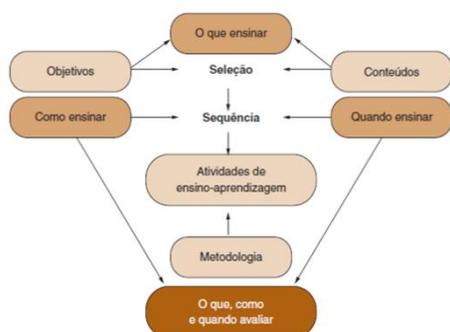
Retomamos, aqui, uma questão vista anteriormente. Encontrei, certa vez, um aluno da 6ª série lendo, em seu caderno, um questionário de geografia e decorando as questões, com vistas à prova que teria logo em seguida. A primeira pergunta era: "Qual a origem da terra roxa?". Perguntei ao aluno e ele respondeu sem pestanejar: "Originou-se da decomposição do basalto". "E o que é basalto?", perguntei em seguida. "Ah! Isso eu não sei não, mas sei que a resposta está certa, porque a professora passou no quadro". Eis uma questão que exigiu apenas transcrição de informação, do quadro para o caderno, do caderno para a cabeça e desta para a prova e findou o processo. Questiona-se qual o sentido desse tipo de pergunta em provas? Isso provaria o quê?

Fonte: MORETTO, Vasco Pedro. Avaliar com eficácia e eficiência. In: **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A. 2001, p. 93 – 122.

APÊNDICE J - Cópia dos Slides da Sessão sobre Técnicas de Ensino

Por que Planejar?

- Para que serve o planejamento?
 - Quando usamos o planejamento?
 - Qual a relação entre planejamento, metodologia e avaliação da aprendizagem?
 - Quem costuma rever o planejamento para elaborar suas provas?
- *O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido* (Luckesi, 2011, p. 124).



Finalidade de Planejar

- Para Luckesi, planejar, executar e avaliar são as condições essenciais para garantir o sucesso da aprendizagem escolar, pois tudo depende da clareza dos objetivos propostos e do investimento que é feito na busca da sua consecução, que nos diz o seguinte: **Planejar, executar e avaliar são facetas de um mesmo ato de construção de resultados bem-sucedidos** (LUCKESI, 2005, p.119).

Os Conceitos Básicos

- **Estratégias:** do grego estratégia e do latim strategiá é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.
- **Técnicas:** do grego, technikós, relativo a arte. A arte material ou o conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo.
- **Dinâmicas:** do grego dinamikós, diz respeito ao movimento e as forças, ou organismo em atividade ou, ainda, à parte da mecânica que estuda os movimentos (ANASTASIOU, 2003, pág. 68).

Metodologia Expositiva

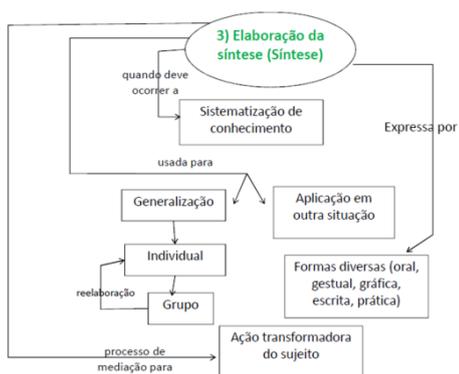
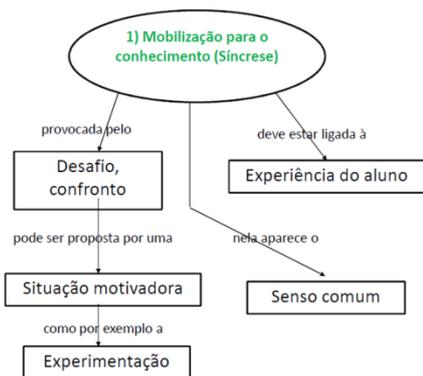
TRADICIONAL (PALESTRA)

- Baixo nível de interação educador – educando – objeto do conhecimento.
 - Homem passivo, não crítico.
- Baixa aprendizagem
- interação objetiva: contato com o objeto, manipulação, experimentação.
 - interação subjetiva: reflexão, problematização, análise, síntese, etc.

Metodologia Dialética

- Conhecimento não é "transferido" (pelo professor) nem "inventado" (pelo aluno).





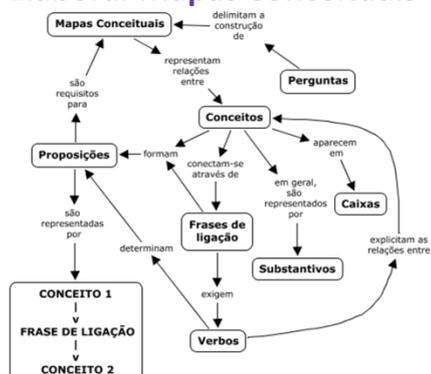
Webquests = Atividades Online

phpwebquest

TIPO	TÍTULO	SÉRIE	DISCIPLINA OU ÁREA DE CONHECIMENTO	AUTOR
Webquest	Um Novo Mundo Virtual	Primeiro Ano (6.A)	Língua Portuguesa	David,Diogo,Fabrizio,Luan,Matheus,Thiago
Webquest	EU TENHO UM SONHO	Ensino Médio	História	Jessica
Webquest	Alfaca Ribe de todos os Ribes	Todas	Interdisciplinar	Somara Siqueira
Webquest	ARTOS DESEMPENHANTES	Todas	Interdisciplinar	MARISA HELENA DOS REIS
Webquest	Discriminação contra as mulheres	Primeiro Ano (6.A)	História	Ester Harinho
Webquest	Estatística	Terceiro Ano (9.A)	Matemática	Poiff Sandra Cristina
Webquest	SAUDE LABORAL	Ensino Superior	Educação Física	Eduardo, Cristina, Cláudia, Irene e Rita
Webquest	Paralelogramos	2ª Série	Matemática	Fátima
Webquest	BUSCANDO ASTE PCA DOA HAITI	Todas	Artes	Rizzo
Webquest	TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	Extensão	Tecnologia e Educação	Rizzo
Webquest	HISTÓRIA EM QUESTÕES	Todas	Artes	Rizzo
Webquest	MIL E UMA UTILIDADES DA ÁGUA	Primeira Série	Ciências	Norma Vilari de Cruz
Webquest	O LUGAR ONDE VIVU	Quarta Série	Educação e História	DESSA, MARISA DAS DORES JOELMA AZUÁRRIA
Webquest	Pi - Um número fascinante	2ª Série	Matemática	Luiz Antonio de Oliveira
Webquest	Preparando do Novo Ambiente	Quarta Série	Ciências	Marlene

- Site do Prof Eziquiel Menta
- http://www.webquestbrasil.org/criador/processa_index_todas.php

Elaborar Mapas Conceituais



Desenvolver a Competência Leitora

- Exemplo de uma atividade elaborada a partir dessa matriz: Texto da Esfera Literária – Fábula *A cigarra e a raposa*
- **Localização e recuperação de informação explícita:**
- Onde a cigarra cantava quando a raposa chegou?
- O que a cigarra jogou para enganar a raposa?
- **Compreensão e interpretação das informações:**
- Por que a cigarra preparou uma emboscada para a raposa?
- Qual a moral da história?
- **Reflexão, extrapolação e associação:**
- Relate um acontecimento cotidiano que também poderia ilustrar a moral da fábula.

APÊNDICE L - Sugestões da Sondagem Diagnóstica

- **Sugestão para Sondagem de Matemática:** não obtivemos retorno da solicitação de exercícios que foi feita aos colegas regentes deste componente curricular, portanto essa sugestão ficou para ser elaborada posteriormente em reunião com os docentes dessa área do conhecimento.

Sugestão para Sondagem Diagnóstica de Física

- 1) Assinale a alternativa correta:
Das unidades abaixo aquela que não pertence ao SI de Unidades encontra-se na alternativa:
 - a) Tempo(s)
 - b) Intensidade luminosa (cd)
 - c) Massa (Kg)
 - d) Volume (V)
 - e) Comprimento (m)
- 2) Responda os questionamentos, conforme cada situação apresentada:
→ Enquanto o professor escreve no quadro branco:
 - A) O giz está em repouso ou em movimento em relação ao quadro? _____

- B) O quadro está em repouso ou em movimento em relação ao chão? _____
 C) O quadro está em repouso ou em movimento em relação ao giz? _____

→ Analise a tira abaixo:



Agora, responda:

- a) Garfield está correto em seu pensamento? _____ Por quê? _____

3) Das afirmações:

- I. Uma partícula em movimento em relação a um referencial pode estar em repouso em relação a outro referencial.
- II. A forma da trajetória de uma partícula depende do referencial adotado.
- III. Se a distância entre dois corpos permanece constante, então um está em repouso em relação ao outro.

São corretas: a) apenas I e II. b) apenas III. c) apenas I e III. d) todas. e) apenas II e III

4) Um helicóptero está subindo verticalmente e com velocidade constante (em relação ao solo). Considere o ponto P em uma das pás assinalado na foto. Desenhe a trajetória desse ponto para:

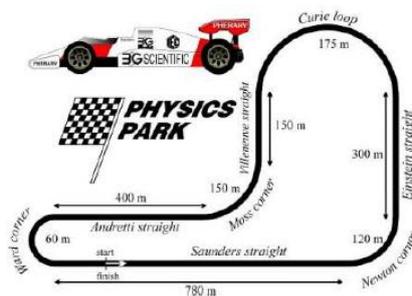


a) um observador dentro do helicóptero:

b) um observador fixo no solo:

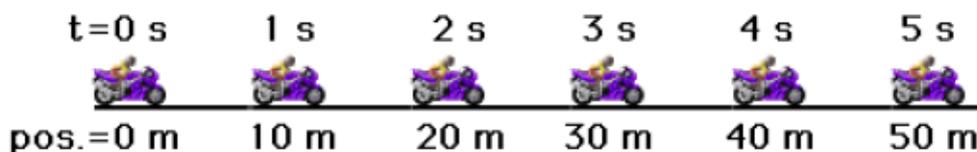
5) Resolva os exercícios propostos:

- a) Um automóvel faz um percurso de 8 Km com velocidade média de 20 m/s. Calcule o tempo da viagem:
- b) Suponha que o carro abaixo percorra a pista com uma velocidade média de 100 quilômetros por hora. Em quantos segundos ele dá uma volta?



c) Suponha que um trem-bala, gaste 3 horas para percorrer a distância de 750 km. Qual a velocidade média deste trem, em m/s?

d) Analise a imagem abaixo:



e) Na figura acima vemos a posição de um moto em função do tempo. Determine:

I) a posição inicial da moto: _____

II) a velocidade da moto: _____

III) a posição da moto no instante $t = 8$ s. _____

6) Transformar os números para a forma decimal:

a) $2.341 \cdot 10^{4c)}$ $4.36 \cdot 10^{-4f)}$ $7.92 \cdot 10^{3h)}$ $33 \cdot 10^2$

b) $0,05 \cdot 10^{6d)}$ $5 \cdot 10^{-3}$ $9) 8 \cdot 10^{-1}$

7) Escrever os números em notação científica:

e) 412,2 b) 0.00000000211 c) 0.000238 d) 910 e) 13,5

8) Analise as unidades e assinale com um X apenas as unidades que se encontram no SI (sistema internacional):

a) Distância: cm () Km () m ()

b) Tempo: s () h () min ()

c) Velocidade: m/min () m/s () km/h ()

e) Massa: kg () mg () g ()

9) Para reformar uma sala de aula, revestindo com um piso, foi necessário informar para o atendente da loja as dimensões do ambiente. Sabendo que a sala tem 500 cm de largura determine: (apresente o cálculo).

a) O valor correspondente de 500 cm em metros: _____

b) O valor correspondente de 500 cm em quilômetros: _____

Material elaborado por sugestões da professora Michely Prestes do Componente Curricular de Física do 1º ano do EM.

Sugestão para Sondagem Diagnóstica de Química

1) Observe a tabela periódica abaixo, posteriormente realize as atividades propostas:

Tabela Periódica dos Elementos

1 H 1,0																	2 He 4
3 Li 6,9	4 Be 9											5 B 10,8	6 C 12	7 N 14	8 O 16	9 F 19	10 Ne 20,2
11 Na 23	12 Mg 24,3											13 Al 27	14 Si 28,1	15 P 31	16 S 32,1	17 Cl 35,5	18 Ar 39,9
19 K 39,1	20 Ca 40,1	21 Sc 45	22 Ti 47,9	23 V 50,9	24 Cr 52	25 Mn 54,9	26 Fe 55,8	27 Co 58,9	28 Ni 58,7	29 Cu 63,5	30 Zn 65,4	31 Ga 69,7	32 Ge 72,6	33 As 74,9	34 Se 79	35 Br 79,9	36 Kr 83,8
37 Rb 85,5	38 Sr 87,6	39 Y 88,9	40 Zr 91,2	41 Nb 92,9	42 Mo 95,9	43 Tc 97	44 Ru 101,1	45 Rh 102,9	46 Pd 106,4	47 Ag 107,9	48 Cd 112,4	49 In 114,8	50 Sn 118,7	51 Sb 121,8	52 Te 127,6	53 I 126,9	54 Xe 131,3
55 Cs 132,9	56 Ba 137,3	57 La 138,9	72 Hf 178,5	73 Ta 180,9	74 W 183,8	75 Re 186,2	76 Os 190,2	77 Ir 192,1	78 Pt 195,1	79 Au 197	80 Hg 200,6	81 Tl 204,4	82 Pb 207,2	83 Bi 209	84 Po 209	85 At 210	86 Rn 222
87 Fr 223	88 Ra 226	89 Ac 227															
58 Ce 140,1	59 Pr 140,9	60 Nd 144,2	61 Pm 145	62 Sm 150,4	63 Eu 152	64 Gd 157,3	65 Tb 158,9	66 Dy 162,5	67 Ho 164,9	68 Er 167,3	69 Tm 168,9	70 Yb 173	71 Lu 175				

a) Escreva o nome dos seguintes elementos:

Ca: _____ N: _____

H: _____ Cl: _____

b) Qual o número atômico dos elementos: Mg: _____ Br: _____ C: _____

c) Que elemento químico encontra-se na família 2A e no 4º período? _____

d) Escreva o número de massa dos seguintes elementos: Na: _____ F: _____ Al: _____

e) Faça a distribuição eletrônica em camadas dos elementos químicos abaixo:

-Si: _____

-Br: _____

2) Responda:

a) Como são chamadas as partículas que se encontram na eletrosfera do átomo? _____

- b) Que partículas constituem o núcleo de um átomo? _____
- 3) Faça um desenho de um átomo no espaço ao lado:

Material elaborado por sugestões da professora Berenice Bueno dos Componentes Curriculares de Biologia e Química do 1º ano do EM.

Sugestão para Sondagem Diagnóstica de Biologia

1) Ao colocarmos um objeto sobre uma balança eletrônica, constatamos que ele tem 1000 gramas. Qual característica desse objeto nós medimos?

- a) massa b) volume c) quilograma d) flexibilidade

2) Associe cada propriedade a sua descrição.

I. Elasticidade.	() Propriedade dos materiais sólidos que permitem a passagem de luz.
II. Flexibilidade.	() Propriedade dos materiais sólidos que são capazes de suportar esforços antes de se deformar.
III. Resistência.	() Propriedade dos materiais sólidos que podem ser dobrados sem se romper.
IV. Transparência.	() Propriedade dos materiais sólidos que recuperam sua forma depois de esticados.

3) Na hora do lanche, seu colega da mochila um enorme sanduíche de mortadela e lhe oferece um pedaço. No entanto, você percebe que a mortadela do lanche está com certa cor esverdeada e forte cheiro de comida estragada. Infelizmente, seu colega é obrigado a jogar fora o lanche. Chateado, mas sem perder o bom humor, ele lamenta: "minha mortadela sofreu uma transformação química". A afirmação de seu colega está correta? Por quê?

4) Leia as descrições a seguir e associe corretamente.

I) Bactérias com clorofila que vivem na superfície do mar.	b) A(s) descrição(ões) refere(m)-se a um organismo parasita. ()
II) Piolhos na cabeça de uma pessoa.	c) A(s) descrição(ões) refere(m)-se a organismo predador. ()
III) Onça-pintada.	d) A(s) descrição(ões) refere(m)-se a um organismo heterótrofo. ()
IV) Cogumelos.	a) A(s) descrição (ões) refere(m)-se a um organismo autótrofo. ()

6) O Sol é a fonte de energia dos animais e vegetais. Sobre estes seres vivos, escreva:

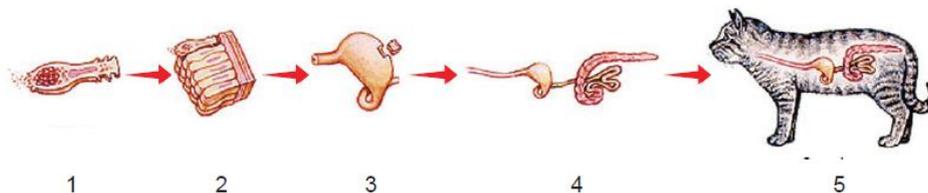
- a- Tipo de alimentação dos herbívoros: _____
- b- Tipo de alimentação dos predadores e parasitas: _____
- c- Tipo de alimentação dos decompositores: _____
- d- Duas estratégias que os animais utilizam para enfrentar o frio: _____

7) Classifique os seres vivos abaixo quanto ao tipo de reprodução: sexuada ou assexuada:

- a- Bactéria: _____ b- Planta: _____
- c- Cão: _____ d- Poríferos (esponjas): _____
- e - Fungos (cogumelos): _____

8) O que são animais ectotérmicos e animais endotérmicos?

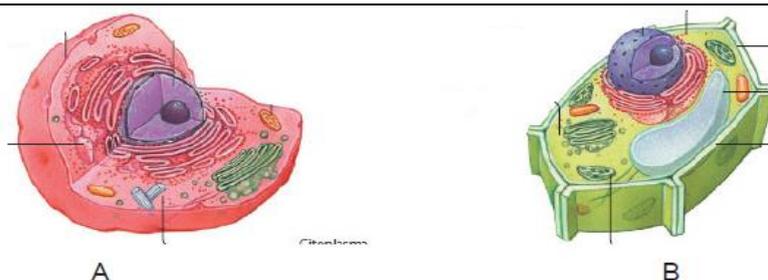
9) Observe a ilustração a seguir sobre a organização do corpo de um animal.



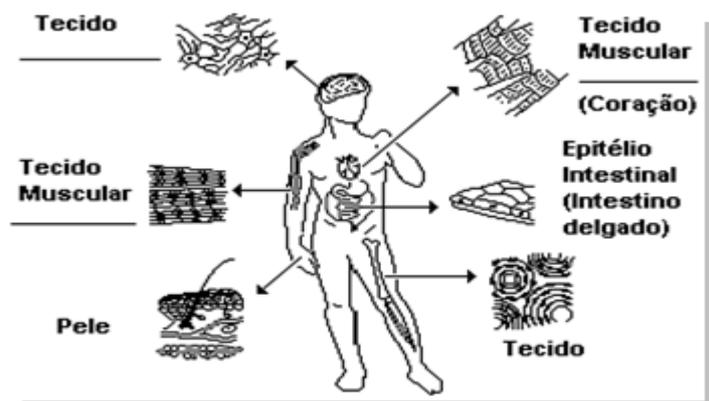
Substitua os números da ilustração por legendas com a denominação correta do grau de organização representado:

- 1- _____ 2- _____
- 3- _____ 4- _____
- 5- _____

10) Identifique as estruturas celulares que estão numeradas nas figuras abaixo:



11) A figura abaixo mostra alguns tecidos do corpo humano. Indique corretamente o nome de cada tecido indicado:



12) Escreva nos espaços em branco as palavras adequadas, que constam no quadro abaixo, para tornar as frases verdadeiras:

**óvulo - óvulos - útero - células reprodutoras -
espermatozóide - gametas - menstruação - ovários -
reprodutor feminino - tubas uterinas - vagina - vulva**

O sistema _____ é constituído pelos órgãos produtores de células sexuais - os _____, pelas vias genitais - _____ e _____, e pelo órgão sexual externo - _____

Os óvulos são as _____ femininas. O _____ fecundado pelo _____ origina o ovo que é a primeira célula de um novo ser.

Existem duas _____, que são canais que estabelecem o contato com os ovários. O _____ é um órgão com forma de pera invertida, formado por paredes musculosas e com muitos vasos sanguíneos.

A _____ é o canal elástico que liga o exterior do corpo ao _____. No caso de não haver gravidez, dá-se a saída, pela _____, de uma pequena quantidade de sangue, com o _____ não fecundado e por algumas células da parede interna do útero, a este processo dá-se o nome de _____.

13) Escreva, no espaço abaixo, pelo menos duas outras aprendizagens que você teve nas aulas de Ciências durante o ensino fundamental:

Material elaborado por sugestões da professora Berenice Bueno dos Componentes Curriculares de Biologia e Química do 1º ano do EM.