

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

César Emanuel Sampaio Damas

**O desafio da transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: o caso
da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo**

Juiz de Fora
2021

César Emanuel Sampaio Damas

O desafio da transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: o caso da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Livia Fagundes Neves

Juiz de Fora

2021

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

Sampaio Damas, César Emanuel.

O desafio da transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental : o caso da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo / César Emanuel Sampaio Damas. -- 2021.
187 p.

Orientador: Livia Fagundes Neves
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Ensino Fundamental. 2. Transição de Segmentos. 3. Currículo. 4. Avaliação. I. Fagundes Neves, Livia , orient. II. Título.

César Emanuel Sampaio Damas

O desafio da transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental: o caso da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 20 de janeiro de 2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Livia Fagundes Neves - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Doutora Alesandra Maia Lima Alves
Universidade Federal de Juiz de Fora



Doutora Priscila Fernandes Sant'Anna

PJF

Dedico esta dissertação a todas e todos que me incentivaram e apoiaram nesta caminhada. Àqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para que eu pudesse finalizar vitorioso neste desafio. E à minha família que, com carinho e compressão, permaneceu ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero louvar e bendizer a Deus por me dar o dom da vida e saúde para trilhar este percurso e permitir que chegasse à realização deste sonho. “Sem ti Senhor, nada posso fazer...”

Agradeço também à minha família, que participou de modo tão presente deste sonho. De um modo todo especial, agradeço aos meus filhos Lívia e Carlos Bernardo que, mesmo sendo tão pequenos, viveram literalmente comigo este mestrado ao abdicarem do convívio e da minha presença.

À Danielle, pelo incentivo, amor, paciência e por sempre acreditar em mim.

À minha mãe, por me ensinar valores e princípios essenciais que me tornaram quem sou hoje e à minha irmã, pelo carinho e incentivo.

Por vocês, Lívia, Bernardo, Danielle, Carla e Mãe, atravesso o mundo se for preciso, não há barreiras que me impeçam. Esta vitória não é só minha, ela é nossa.

Aos servidores da EE Domingos Pimenta de Figueiredo, pela participação e contribuição para a realização deste trabalho, e à Secretaria Estadual de Educação, por oportunizar esta formação tão valiosa.

À Mônica da Motta, ASA, que não mediu esforços em me ajudar. Fez com que este processo fosse mais leve.

À minha orientadora, Lívia Fagundes, pela confiança e apoio.

A toda equipe do PPGP/CAEd, pelo cuidado e receptividade.

A todos os professores do Programa que, sem sobra de dúvidas, contribuíram para a formação de um profissional mais qualificado, possibilitando o acesso a este vasto conhecimento.

À turma PPGP/CAEd, por dividir comigo momentos incríveis. As experiências e vivências ao lado de vocês foram sensacionais. Jamais esquecerei.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização deste sonho.

Saber Viver

Não sei...
se a vida é curta
ou longa demais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que sacia,
amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo:
é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela
não seja nem curta,
nem longa demais,
mas que seja intensa,
verdadeira e pura...
enquanto durar. (CORALINA, 2021, recurso on-line).

RESUMO

Este trabalho é desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A pesquisa apresenta o caso de gestão que discute o desafio de transição de turmas de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo (EEDPF), situada na cidade de Capelinha - MG, que apresenta variação do rendimento entre essas duas etapas. Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo geral compreender de que forma vem ocorrendo a transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental nessa instituição de ensino entre os anos de 2015 a 2019. São objetivos específicos desta pesquisa: (i) descrever o processo de transição de turmas de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental na EEDPF; (ii) analisar os resultados de avaliações e as especificidades pedagógicas do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo; e (iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que vise colaborar para a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental da instituição, de forma a possibilitar o bom desempenho e a aprendizagem dos alunos. Para a discussão teórica, trazemos autores como Gatti (2003), Hoffmann (2000, 2013), Luckesi (2000, 2005), entre outros. Para a obtenção dos dados, utilizamos, como metodologia, a pesquisa qualitativa por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado com as especialistas em educação (supervisoras) e questionários com professores dos Anos Iniciais e Finais e com alunos que fizeram a transição dessas etapas na escola. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de a gestão escolar articular ações com os diversos segmentos da comunidade escolar para a implementação de uma proposta curricular integrada capaz de atender às especificidades e ao tempo de cada aluno. De posse dessas análises, construiu-se um PAE cujas ações foram propostas a partir da necessidade de promover uma melhor organização e acompanhamento entre os segmentos Anos Iniciais e Anos Finais, a fim de minimizar a queda de resultados dos alunos; promover uma maior apropriação e integração curricular na instituição; proporcionar uma reflexão e trocas de experiências na busca da integração curricular; integrar a comunidade escolar por meio de momentos, como rodas de conversas; motivar o protagonismo dos alunos através das lideranças de turmas; e sensibilizar os estudantes para a construção de seus projetos de vida.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Transição de segmentos. Currículo. Avaliação.

ABSTRACT

This study is developed within the scope of the Professional Master's degree in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Public Policies Center and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The research presents the management case that discusses the challenge of transitioning 5th-grade classes from the Early Years of Elementary School to the 6th grade of the Final Years of Elementary School at Domingos Pimenta de Figueiredo State School (EEDPF), located in Capelinha town - MG, which presents a variation in performance between these two stages. For this purpose, the general objective of the research is to understand how the transition of students from the 5th to the 6th grade of Elementary School has been occurring in this educational institution between the years 2015 to 2019. The specific objectives of this research are: (i) to describe the transition process of classes from the 5th year of the Early Years of Elementary School to the 6th year of the Final Years of Elementary School at EEDPF; (ii) to analyze the results of evaluations and the pedagogical specificities of the 5th and 6th grades of Elementary School at the Domingos Pimenta de Figueiredo State School; and (iii) to propose an Educational Action Plan (PAE) that aims to collaborate for the transition from the 5th to the 6th-grade students of Elementary School of the institution, in order to enable the good performance and learning by students. For the theoretical discussion, we bring authors such as Gatti (2003), Hoffmann (2000, 2013), Luckesi (2000, 2005), among others. To obtain the data, we used, as methodology, qualitative research through interviews with a semi-structured script with education specialists (supervisors) and questionnaires with teachers from the Early and Final Years and with students who transitioned these stages at school. The research results indicate the need for school management to articulate actions with the several segments of the school community for the implementation of an integrated curriculum proposal capable of meeting the specificities and time of each student. With these analyzes, a PAE was built, and its actions were proposed based on the need to promote better organization and follow-up between the Early and Final Years segments, in order to minimize the drop in student results; to promote greater appropriation and curricular integration in the institution; to provide reflection and exchange of experiences in the pursuit of curricular integration; to integrate the school community through moments like conversation circles; to motivate the protagonism of students through class leaders; to sensitize students to the construction of their life projects.

Keywords: Elementary School. Segment transition. Curriculum. Evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	- Mapa de Minas Gerais contendo a localização do município de Capelinha	28
Fotografia 1	- Bandeira da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo	29
Fotografia 2	- Imagens da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo	30
Planilha 1	- Ideb do 5º ano do EF da EE Domingos Pimenta de Figueiredo de 2005 a 2017	40
Planilha 2	- Ideb do 9º ano do EF da EE Domingos Pimenta de Figueiredo de 2005 a 2017	41
Figura 1	- Legenda utilizada nos quadros de resultados dos grupos de alunos analisados	47
Planilha 3	- Resultados de um grupo de alunos nos anos de 2015 e 2016	48
Planilha 4	- Resultados de um grupo de alunos nos anos de 2016 e 2017	50
Planilha 5	- Resultados de um grupo de alunos nos anos de 2017 e 2018	52
Planilha 6	- Resultados de um grupo de alunos nos anos de 2018 e 2019	54
Quadro 1	- Principais problemas identificados na pesquisa de campo	137
Quadro 2	- Propostas do PAE	140
Quadro 3	- Etapas/perguntas do método 5W2H	142
Quadro 4	- Implementação do Programa Trocando Figurinhas em Experiências, Rumo a Novos Horizontes	145
Fluxograma 1	- Primeiro momento do Programa Trocando Figurinhas em Experiências, Rumo a Novos Horizontes	147
Fluxograma 2	- Segundo Momento do Programa Trocando Figurinhas em Experiências, Rumo a Novos Horizontes	148
Quadro 5	- Implementação do Programa Cada Aluno a Seu Tempo – Circuito Formativo	151
Fluxograma 3	- Programa Cada Aluno a Seu Tempo – Circuito Formativo	155
Quadro 6	- Implementação do Projeto Vem pra escola	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Taxa de frequência escolar (%)	25
Gráfico 2	- Taxa de frequência à escola – população de 6 a 14 anos	25
Gráfico 3	- Resultados dos alunos no ProEB em Língua Portuguesa, de 2012 a 2018	42
Gráfico 4	- Resultados dos alunos no ProEB em Matemática, de 2012 a 2018	43
Gráfico 5	- Proporção dos conceitos obtidos por um grupo de alunos do 5º ano, em 2015, e do 6º ano, em 2016	49
Gráfico 6	- Proporção dos conceitos obtidos por um grupo de alunos do 5º ano, em 2016, e do 6º ano, em 2017	51
Gráfico 7	- Proporção dos conceitos obtidos por um grupo de alunos do 5º ano, em 2017, e do 6º ano, em 2018	53
Gráfico 8	- Proporção dos conceitos obtidos por um grupo de alunos do 5º ano, em 2018, e do 6º ano, em 2019	55
Gráfico 9	- Proporção dos conceitos obtidos em Língua Portuguesa por um grupo de alunos nos anos de 2015 e 2016	57
Gráfico 10	- Proporção dos conceitos obtidos em Matemática por um grupo de alunos nos anos de 2015 e 2016	58
Gráfico 11	- Proporção dos conceitos obtidos em Língua Portuguesa por um grupo de alunos nos anos de 2016 e 2017	59
Gráfico 12	- Proporção dos conceitos obtidos em Matemática por um grupo de alunos nos anos de 2016 e 2017	60
Gráfico 13	- Proporção dos conceitos obtidos em Língua Portuguesa por um grupo de alunos nos anos de 2017 e 2018	61
Gráfico 14	- Proporção dos conceitos obtidos em Matemática por um grupo de alunos nos anos de 2017 e 2018	62
Gráfico 15	- Proporção dos conceitos obtidos em Língua Portuguesa por um grupo de alunos nos anos de 2018 e 2019	63
Gráfico 16	- Proporção dos conceitos obtidos em Matemática por um grupo de alunos nos anos de 2018 e 2019	64

Gráfico 17	- Como os professores julgam o grau de importância de fatores relacionados ao cotidiano dos alunos, no que diz respeito ao processo de transição e de aprendizagem do seu aluno e à sua transição do 5º para o 6º ano	111
Gráfico 18	- Como os professores dos AI e AF julgam o grau de importância de fatores relacionados ao cotidiano dos alunos, no que diz respeito ao processo de transição e de aprendizagem do seu aluno e à sua transição do 5º para o 6º ano	113
Gráfico 19	- Grau de utilização e diversificação dos instrumentos avaliativos por parte dos professores nos Anos Iniciais e Anos Finais	126
Gráfico 20	- Avaliação dos professores quanto à participação das famílias no dia a dia escolar de seus filhos	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Atores envolvidos na pesquisa de campo	104
Tabela 2	Caracterização dos atores que responderam ao questionário	106
Tabela 3	- Mecanismos utilizados pelos professores para a organização de suas aulas	119
Tabela 4	- Peso dos aspectos que são considerados relevantes pelos professores durante a realização das avaliações internas e externas	122
Tabela 5	- Peso que os aspectos externos têm sobre a queda dos resultados das avaliações internas e externas na transição dos AI para os AF	123
Tabela 6	- Peso que os aspectos internos têm sobre a queda dos resultados das avaliações internas e externas na transição dos AI para os AF	124
Tabela 7	- Percepção dos alunos de como foi a transição dos AI para os AF vivenciada por eles em 2019	133

LISTA DE SIGLAS

AF	Anos Finais
AI	Anos Iniciais
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cacs	Conselhos de Acompanhamento e Controle Social dos Fundos
CAEd	Centro de Avaliação e Políticas Públicas em Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EE	Escola Estadual
EEB	Especialista em Educação Básica
EEDPF	Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Matemática
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PET	Plano de Estudo Tutorado
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
ProEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Reanp	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS	21
2.1	ORGANIZAÇÃO, FINANCIAMENTO E ACESSO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	21
2.2	HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO	27
2.3	TRANSIÇÃO DO 5º ANO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO	32
2.4	AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS NA ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO E SUAS IMPLICAÇÕES	35
2.4.1	Os resultados da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo nas avaliações nacionais externas	39
2.4.2	Os resultados da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo nas avaliações externas estaduais, ProEB e Proalfa	41
2.5	AVALIAÇÕES INTERNAS: OS RESULTADOS E AS VARIAÇÕES DE RESULTADOS (DESEMPENHO) NA MUDANÇA DE NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EEDPF	44
3	ASPECTOS TEÓRICOS E METODÓGICOS ACERCA DO CURRÍCULO ESCOLAR, AVALIAÇÃO E SUAS RELAÇÕES NA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	67
3.1	A TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS E SUAS IMPLICAÇÕES CURRICULARES	68
3.1.1	O currículo escolar mínimo na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais	70
3.1.2	A importância da apropriação do currículo escolar	78
3.1.3	Aspectos que influenciam na aprendizagem quando se privilegia o cumprimento do currículo escolar	84

3.1.4	As avaliações e suas implicações curriculares no processo de aprendizagem dos alunos do EF	88
3.2	MEDOTOLOGIA	99
3.3	ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS	104
3.3.1	Caracterização dos atores participantes da pesquisa de campo	105
3.3.2	Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental	107
3.3.3	Eixo 2: Currículo escolar e planejamento	116
3.3.4	Eixo 3: Rendimento escolar e avaliação	120
3.3.5	Eixo 4: Clima escolar	128
3.3.6	Percepções dos alunos	131
3.3.7	Apontamentos sobre os principais problemas identificados na pesquisa de campo	135
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	139
4.1	IMPLEMENTAÇÃO DO PAE	143
4.1.1	Programa Trocando Figurinhas em Experiências, Rumo a Novos Horizontes: proposição e encaminhamentos	143
4.1.2	Cada Aluno a Seu Tempo: proposição e encaminhamentos	149
4.1.3	Projeto Vem pra Escola: proposição e encaminhamentos	156
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	164
	APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com o supervisor responsável pelo 5º ano da EE Domingos Pimenta de Figueiredo	174
	APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com o supervisor do 6º ano da EE Domingos Pimenta de Figueiredo	176
	APÊNDICE C – Questionário aplicado aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e aos professores dos Anos Finais	178
	APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo que transitaram do 5º para o 6º ano na referida escola	186

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, construída no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) – Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – do Centro de Avaliação e Políticas Públicas em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), tem como objetivo compreender a dinâmica da transição dos alunos oriundos do último ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 5º ano, para o primeiro ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 6º ano, na Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo.

A transição entre os Anos Iniciais e Finais é um grande desafio vivido por inúmeras instituições de ensino Brasil afora por ser caracterizada como um processo não contínuo, como nos aponta Lopes (2005, p. 56) e, como professor dessa instituição, pude observar, no dia a dia, o comportamento, as expectativas, as limitações e as dificuldades dos estudantes que transitam do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, e foi a partir dessas observações que surgiu a intenção de entender melhor, através de pesquisa, esse momento singular na vida dos alunos, além de compreender os processos da transição sob o ponto de vista de profissionais da escola, assim como identificar as dificuldades encontradas para que a transição entre as etapas do Ensino Fundamental aconteça relativamente de maneira mais tranquila, de forma que os alunos permaneçam com resultados bons e sem riscos para o futuro educacional do estudante.

Mais especificamente como professor, pude presenciar, em reuniões de conselho de classe, que os alunos dos Anos Iniciais apresentam bons resultados expressos em conceitos durante todo o ano de escolarização dessa etapa, conforme podemos observar nos relatórios de resultado final das turmas dos últimos cinco anos, enquanto o mesmo rendimento não é observado nos Anos Finais, quando esses mesmos alunos passam para a última etapa do Ensino Fundamental. Os alunos, quando chegam ao 6º ano, sofrem com quedas em seus resultados, algumas vezes culminando até mesmo na retenção na série em questão.

Através da análise do rendimento expresso nas notas dos alunos, observa-se que eles não conseguem manter o padrão de notas obtidas na série anterior, além de não conseguirem a mesma desenvoltura em sala de aula, ou seja, não conseguem manter o rendimento escolar expresso nas notas finais a cada ano.

Também é possível observarmos nas avaliações externas que a escola tem apresentado resultados expressivos para os Anos Iniciais, o que não é observado nos Anos Finais, pois os resultados apontam uma queda considerável. Outro ponto a ser levado em consideração é que existe uma divergência de opinião entre os professores desses alunos. Nesse sentido, os alunos

são muito elogiados por seus professores enquanto estão nos Anos Iniciais. Outrossim, os professores conseguem bons resultados, bom comportamento e fazem uma leitura positiva dos alunos, pois grande parte deles saem com uma parcela representativa das habilidades próprias dessa etapa consolidadas. Contudo, essas características não são observadas nesses alunos pelos professores dos Anos Finais quando avançam para essa etapa. Os professores costumemente apontam em reuniões pedagógicas da escola que muitos alunos advindos do 5º ano da própria escola não apresentam habilidades consolidadas que o auxiliem nessa nova etapa. Todas essas afirmações foram pronunciadas durante as reuniões em que estive presente como professor e diretor, e podem ser confirmadas através de questionários que aplicamos no decorrer deste percurso de pesquisa.

Todavia, foi realizado um trabalho de investigação por meio de entrevistas com as especialistas em educação, responsáveis por acompanhar pedagogicamente as turmas, e aplicação de questionários com os professores do 5º e do 6º ano e com os alunos da escola *locus* da pesquisa que fizeram a transição entre Anos Iniciais e Anos Finais na escola de 2018 para 2019, a fim de compreender o que de fato ocorre entre esses dois segmentos de ensino. Além disso, foram analisados e comparados os resultados de avaliações internas da escola, os quais aparentemente apontam para uma “lacuna” entre os dois segmentos. Nas entrevistas com os dois supervisores da escola, buscamos compreender o que pode ser feito pela equipe pedagógica e o que colabora para que os resultados fiquem a desejar nessa transição.

É um grande desafio pesquisar e compreender o aluno na transição dos cinco primeiros anos da Educação Básica para o 6º ano do Ensino Fundamental, pois, somado a essa passagem, está o momento ímpar na vida do estudante, por ser um momento de mudança no seu desenvolvimento da infância para a adolescência, ocorrendo alterações físicas, biológicas, cognitivas e emocionais.

Em seus estudos, Dias-da-Silva (1997) aponta os aspectos comunicativos, as exigências, a afetividade e a inconsistência entre os professores como sendo aspectos que interferem no processo de transição entre as etapas do Ensino Fundamental, fazendo esta ser um momento de alta complexidade para os alunos. Além desses aspectos, a autora pontua outro viés que torna este processo ainda mais complexo. Trata-se dos vínculos afetivos, situação que podemos facilmente identificar entre alunos e professores, e que tem papel fundamental na formação do estudante. Dependendo da etapa, torna-se mais um grande desafio, pois, por exemplo, para as crianças dos Anos Iniciais, a presença constante dos professores em sala de aula possibilita maiores trocas afetivas positivas entre eles, o que pode

contribuir para sua formação integral. A mesma situação não é notada com os professores dos Anos Finais, que naturalmente demonstram um certo distanciamento das crianças.

Ainda, a rotina alterada, as modificações no humor, a divisão de determinados grupos de amigos e a constante rotatividade de professores, além de fatores como os mencionados por Dias-da-Silva (1997), podem tornar o processo de transição turbulento e cercado de conflitos, tanto para os estudantes como para os profissionais da educação que acompanham esse processo transitório.

Há quatro anos sou diretor da instituição foco da pesquisa e, desde então, venho tentando, como gestor, entender as várias possibilidades que possam interferir nos resultados da escola. Indago-me acerca do porquê de os alunos não conseguirem manter, a partir do 6º ano, os bons resultados observados nos Anos Iniciais. Além disso, busco compreender as causas de as notas caírem em média 20% em comparação às notas obtidas nos Anos Iniciais.

Sou habilitado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Montes Claros e, desde 2003, sou professor da rede estadual de ensino. Em 2013, fui aprovado em concurso público no estado de Minas Gerais para o cargo de professor de Ciências e fui lotado na Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo. Desde a minha entrada na instituição, atuei como professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, ano após ano, foi possível constatar a grande dificuldade que tínhamos com os alunos do 6º ano em promover uma adaptação tranquila e de qualidade, uma vez que os alunos estavam acostumados com outra forma de organização de tempo, de currículo e outra forma de interação com o professor. O fato de eu não ter uma formação em Pedagogia, e sim em Ciências Biológicas, fez-me insistir por muito tempo em trabalhar sem a preocupação de adaptação nesse momento da transição.

Durante todo este período em que estou lotado nessa escola, não consegui identificar se havia por parte das equipes gestoras, bem como por boa parte dos professores em anos anteriores, a preocupação em criar um momento de discussão e proposição de adaptação para essa transição, a fim de minimizar o gigantesco abismo de diferenças entre as etapas, mesmo sabendo que os alunos não mudariam de instituição e que permaneceriam ali, sobre o olhar de professores que trabalham nas diferentes etapas e que conviviam diariamente.

Vale destacar que sabemos dos “gargalos” e das dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino quanto a sua autonomia em definir seus rumos, bem como do pouco investimento na formação da equipe de profissionais das escolas.

A partir das informações até aqui apresentadas e da queda dos resultados observados nos relatórios de fechamento de ano na transição entre as duas etapas do Ensino Fundamental, conforme ainda será destacado no próximo capítulo, apresento a seguinte questão de pesquisa:

de que maneira pode ser feita a transição do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais, ambos do Ensino Fundamental, de forma a proporcionar que os estudantes aprendam e mantenham um bom desempenho escolar? O objetivo geral deste trabalho é compreender de que forma vem ocorrendo a transição dos alunos do 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental no contexto da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo, entre os anos de 2015 e 2019.

Como objetivos específicos desta pesquisa, pretendemos: (i) descrever o processo de transição de turmas de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental na EEDPF; (ii) analisar os resultados de avaliações e as especificidades pedagógicas do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo; e (iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que vise colaborar para a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental da instituição, de forma a possibilitar o bom desempenho e a aprendizagem dos alunos.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, de forma a cumprir os objetivos trazidos anteriormente. O Capítulo 1 corresponde a esta introdução. No Capítulo 2, está apresentado o caso de gestão, a contextualização histórica e institucional da escola estadual escolhida como *locus* de pesquisa, bem como a apresentação da legislação brasileira acerca do Ensino Fundamental e a descrição de como acontece a transição dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Anos Finais na Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo. Ainda, são apresentados os resultados nas avaliações internas e externas de Língua Portuguesa e Matemática que confirmam o baixo rendimento dos alunos na transição. Apesar de apresentarmos os resultados globais dos alunos em todos os componentes curriculares, escolhemos trabalhar de forma mais minuciosa com Língua Portuguesa e Matemática, por serem disciplinas que são avaliadas tanto nas avaliações internas quanto nas avaliações externas.

No Capítulo 3, apresentamos apontamentos teóricos e metodológicos que subsidiam a discussão dos resultados encontrados nesta pesquisa. Trazemos uma reflexão sobre currículo e suas relações com a transição entre os anos do Ensino Fundamental, compreendendo como seu desenvolvimento nos anos em questão, de forma articulada, pode contribuir para a aprendizagem e para o desempenho dos alunos nas avaliações, além de trazermos à luz a temática da apropriação do currículo escolar por parte dos professores e alunos. Aprofundamos, ainda, nos aspectos internos que influenciam os alunos em seus resultados em cada um dos dois segmentos e que determinam seu sucesso escolar. É discutido também o

desempenho escolar dos alunos e como ele pode servir de parâmetro para medir o rendimento escolar dos estudantes e criar mecanismos de comparação na mudança de nível.

Ainda nesse capítulo, contextualizamos as avaliações internas no cenário brasileiro, a fim de elucidar de que forma essas avaliações têm conseguido influenciar os rumos da educação brasileira, bem como apresentamos um panorama geral das avaliações externas, com vistas a refletir como seus resultados podem ajudar a entender a realidade do aproveitamento dos alunos.

O Capítulo 3 apresenta ainda a metodologia utilizada na pesquisa, a qual é de cunho qualitativo, sendo mais precisamente um estudo de caso, que utiliza instrumentos como entrevistas e questionário, além de análises de documentos. São feitas ainda as análises dos dados obtidos nesse capítulo.

No Capítulo 4, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE), tendo como premissa a possibilidade da dinamização das condições oferecidas aos alunos no momento da transição entre as etapas/segmentos do Ensino Fundamental, para que seja possível oportunizar o aumento do rendimento dos alunos e garantir seu direito à aprendizagem.

Por fim, o Capítulo 5 compreende as considerações finais desta pesquisa.

2 ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS

Neste capítulo, são apresentados, em um primeiro momento, o contexto educacional do país, sua característica, constituição, bem como o contexto local e especificamente o contexto da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo (EEDPF), o qual nos possibilita compreender o recorte escolhido para o estudo. São apresentadas também a legislação nacional e estadual com objetivo de servir de base de informações para a análise dos dados, além do melhor entendimento da estrutura dos Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF) e o que se espera de cada etapa.

Faz-se necessário, ainda, refletir sobre os contextos sociais nos quais a escola está inserida, bem como as demais variáveis do processo educativo que, por sua vez, interferem nos resultados dos alunos, podendo, assim, gerar índices não satisfatórios nos resultados das avaliações.

Dessa forma, trazemos os resultados das avaliações externas do 5º e do 6º ano, de 2015 a 2019, com a comparação dos dados, a fim de subsidiar a discussão acerca do problema existente na transição dessa etapa.

Por fim, apresentamos os resultados das avaliações internas, utilizadas pela Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo e discutimos de que forma elas podem ser utilizadas para gerar dados que comprovem as quedas de resultados observados na transição das etapas dos AI e AF.

2.1 ORGANIZAÇÃO, FINANCIAMENTO E ACESSO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Nesta seção, descrevemos como se deu a organização do Ensino Fundamental (EF) no Brasil, bem como suas características e objetivos. Ao iniciarmos, é interessante compreendermos que todos os acontecimentos no dia a dia da escola contribuem para sua concretização como instituição de ensino. Sendo assim, Werle, Britto e Colau (2007) expressam que, no campo da história da educação, os acontecimentos do dia a dia de cada instituição contribuem de forma direta para as mudanças metodológicas e teóricas da própria história da educação, uma vez que são observadas relações dialéticas entre o universal e o particular. Os autores citam que

todos os fatos educativos são históricos. Configurações específicas os precedem, tramas de encaminhamentos são tecidas ao longo do tempo. Isso significa que uma historicidade reflexiva acompanha todos os estudos relacionados à educação mesmo que sejam orientados preferencialmente para o presente e o futuro. (WERLE; BRITTO; COLAU, 2007, p. 151).

Entretanto, Saviani (2005) expressa, em seus escritos, que a linha histórica e a análise de práticas escolares auxiliam a compreensão de como surgiu e como a escola se desenvolve. Nesse sentido, podemos afirmar que se trata de um fenômeno de continuidade na descontinuidade, como já apontava o autor.

Assim, compreendendo que todos os percursos até aqui são fatos educativos e históricos ao mesmo tempo, entendemos que a educação pública no Brasil vem sendo organizada há muitos anos. Nesse contexto, no ano de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sendo um marco na legislação brasileira. Tal fato impulsionou a organização da Educação Básica no Brasil.

Na referida lei, além de outras providências, funde-se o ensino primário ao colegial e acontece a instituição da obrigatoriedade de fazer com que os alunos permaneçam na escola dos 7 aos 14 anos. Assim, com a mesma lei, passou-se a existir a escola de primeiro grau, em que sua estrutura estava organizada em oito séries, sendo abolida a expressão “primário”. Após esse período, passa-se à utilização do termo “Ensino Fundamental”.

As mudanças ocorridas nesse período acontecem em um contexto de ditadura militar e tinham como norte reorganizar etapas da Educação Básica, influenciada por uma nova ordem social, política e econômica que conseguisse fazer frente a uma ideologia desenvolvimentista (MAZZANTE, 2005).

[...] os trinta e nove anos decorrentes desde 1971 não foram suficientes para se estabelecer uma unidade entre esses segmentos de ensino, tanto que “criamos” terminologias para falar sobre algo inexistente em lei: anos iniciais e anos finais; fase I, fase II do Ensino Fundamental. Outras características adensam a diferença entre os mesmos, dentre as quais destacamos duas: a formação de professores em cursos específicos que não estabelecem diálogos entre si e, no caso do estado do Paraná, a gestão diferenciada dos anos iniciais, que cabe às prefeituras, e dos anos finais, ao Estado. (CANELLI; OLIVEIRA, 2012, p. 5).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, asseguraram-se, no artigo 212, recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Uma preocupação presente na Constituição é a universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Mas, em um país em que

existe descentralização política e autônoma dos entes federativos, fez-se necessário realizar um pacto de acordo entre a União e a maioria dos estados e municípios, definido em termos constitucionais, que seja capaz de criar os mecanismos necessários para a execução adequada das políticas educacionais.

Foram adotados elementos de uma descentralização centrífuga, que seria prejudicial a um país tão desigual, pois todos os entes a partir daí teriam as mesmas obrigações, mesmo que este ente tivesse condições extremas de dificuldade de exultá-la.

Entram aí a noção de competência comum, segundo a qual um nível de governo atua prioritariamente sobre um ciclo, mas outro também poderá fazê-lo [...] e a definição de um papel importante à União de produzir diretrizes e normas nacionais, ao que se soma a sua função redistributiva e supletiva de forma a garantir a equalização das oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino (ABRUCIO, 2010, p. 60).

Mais à frente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta

a necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010a, p. 8).

A LDB, em seu artigo 21, disciplina os níveis e modalidades da educação escolar, sendo a Educação Básica formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio (BRASIL, 1996). Essas etapas têm resoluções próprias que conferem características e finalidades de cada fase, a fim de garantir o direito à aprendizagem característica de cada momento.

Assim, após a promulgação da LDB, o Ensino Infantil foi instituído para atender às crianças de zero a cinco anos de idade. Nele, as crianças têm o primeiro contato com a escola, sendo uma fase fundamental para o desenvolvimento global dos alunos. Na educação infantil, preza-se por aspectos diferentes dos que costumeiramente vemos nas outras etapas, pois, aqui, são estimulados os aspectos cognitivo, físico, motor, psicológico, cultural e social das crianças, através de atividades lúdicas que favorecem a sua imaginação e criatividade.

O Ensino Fundamental é a etapa da Educação Básica que genericamente prepara o aluno para dominar habilidades simples de cálculo, leitura e escrita, além de estimular a compreensão do ambiente social em que estão inseridos e as suas complexidades. Ele ficou

constituído por uma etapa de oito anos, sendo englobados os Anos Iniciais e Finais, e a admissão das crianças acontecia aos sete anos de idade. Desde então, ou seja, desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, percebem-se indicadores apontando para a ampliação do EF para nove anos.

Destarte, em 2006, com a Lei nº 11.274, ratificou-se a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, em que as crianças deveriam ingressar obrigatoriamente aos seis anos de idade nesse nível de ensino. A lei ainda delimitou um prazo para a implementação, de modo que os estados e o Distrito Federal deveriam se organizar pedagogicamente, administrativamente e em seus espaços físicos, de forma que a implementação do EF em nove anos acontecesse até 2010 (BRASIL, 2006a).

Sendo assim, os anos de Ensino Fundamental estão administrativamente divididos em duas etapas: os AI estão, em geral, a cargo das redes municipais de educação, podendo estar presentes nas redes estaduais, e os AF são assumidos majoritariamente pela rede estadual.

No caso do EF, a divisão existente traz consigo situações que demandam preocupações diferenciadas, necessitando, assim, de cuidados que garantam uma boa transição dentro do Ensino Fundamental.

Apesar de ser um mesmo nível de ensino, é importante frisar que a organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental geralmente diferencia-se da organização dos Anos Finais de ensino, uma vez que os professores que atuam nos AI trabalham com os conhecimentos de todas as disciplinas que compõem o currículo, ou seja, são unidocentes.

Assim como nas iniciativas da organização dos níveis de ensino, várias são as iniciativas de consolidar a educação como pública e gratuita, e muito mais que isso, como direito de todos e de qualidade.

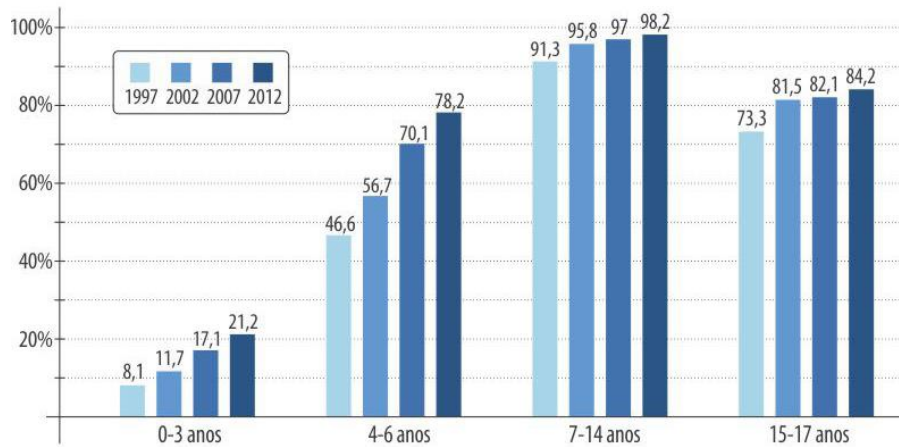
Nessa direção, no caso brasileiro, é possível afirmar que a efetivação desta escola de qualidade se apresenta de forma bem complexa, trazendo grandes desafios. Apesar de desafiador, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e universalização, sobretudo no caso do EF.

A educação brasileira, legitimada pela Constituição de 1988, foi sofrendo uma gradual expansão da cobertura da rede de ensino, refletida no crescimento da frequência escolar regular em todas as faixas etárias. Segundo dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE), percebem-se avanços no acesso à educação brasileira do 0 aos 17 anos, sobretudo no que se refere à Educação Fundamental, foco deste estudo, que alcança um crescimento de

quase 10% de acesso no Brasil nos períodos entre 1997 e 2012, em uma taxa já considerada alta.

A seguir, o Gráfico 1 apresenta dados relativos à frequência escolar dos alunos nos anos de 1997 a 2012:

Gráfico 1 - Taxa de frequência escolar (%)

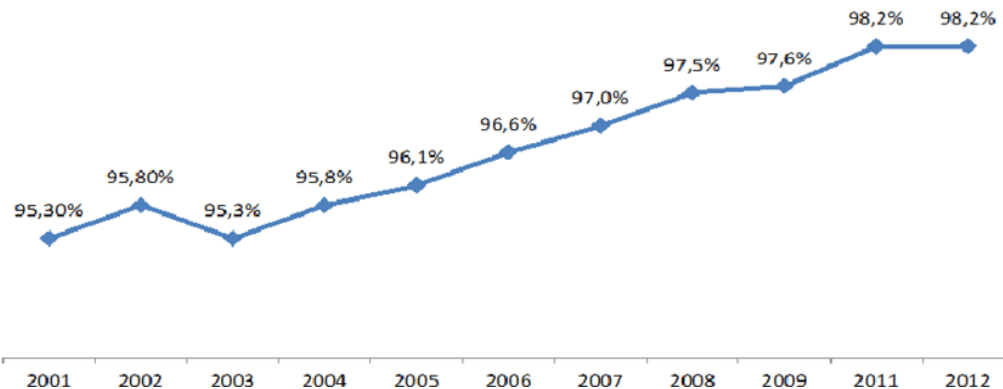


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013).

O Gráfico 1 trata de frequência escolar, mas nos remete ao acesso, uma vez que, ao compararmos as frequências dos alunos nos anos de 1997 a 2012, verifica-se o aumento da frequência, o que, por sua vez, indica o aumento do acesso à escola. Os dados podem indicar ainda que as políticas públicas adotadas nesse período foram eficientes, ao garantirem o acesso e a permanência dos estudantes na escola

No Gráfico 2, podemos acompanhar o crescimento percentual do Ensino Fundamental ano a ano, de 2001 a 2012:

Gráfico 2 - Taxa de frequência à escola – população de 6 a 14 anos



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013).

Entre os pontos altos que proporcionaram aos brasileiros o maior acesso e que garantiu a permanência no EF, está a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, uma evolução da política educacional no país.

Dez anos depois, com a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, verificou-se mais uma vitória da educação, com a ampliação do financiamento público à educação a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em que o Congresso Nacional incluiu o aporte financeiro à Educação Infantil, ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de garantir também o piso salarial aos profissionais da educação bem como a extensão da fonte adicional de financiamento do salário-educação para toda a Educação Básica, que não mais seria restrita ao EF (BRASIL, 2006b). Interessa pontuar que esse movimento feito pelo congresso brasileiro aparece como exemplo de política de continuidade republicana, raramente encontrada na história da gestão educacional do país.

Com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, o fundo criado no ano anterior foi posteriormente regulamentado, sendo definidas sua composição financeira e as regras que seriam utilizadas para a complementação da União e para a distribuição de recursos. Ainda segundo a mesma lei, instituiu-se no âmbito de cada estado, do Distrito Federal e dos municípios, um fundo de natureza contábil e criou, para efeito de acompanhamento e controle social sobre a distribuição, transferência e aplicação dos fundos, os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social dos Fundos (Cacs), para nele terem assento e voto representantes do poder executivo, das instâncias estaduais e municipais de educação e de entidades da sociedade civil, com responsabilidade e atuação no âmbito da Educação Básica, para atuarem com “autonomia, sem vinculação ou subordinação institucional ao Poder Executivo local” (BRASIL, 2007, recurso on-line).

Na história recente do Brasil, os conselhos de controle social têm tido papel fundamental para que as políticas públicas sejam implementadas em sua totalidade e os conselhos do Fundeb instituídos em cada município têm relevante importância, pois inserem a comunidade entre os atores da política educacional.

Assim, o Fundef, associado somente ao Ensino Fundamental e posteriormente o Fundeb, agora abrangendo toda a Educação Básica, assumiram uma posição extremamente relevante na expansão do ensino e também no que diz respeito aos avanços na qualidade desse ensino. Outrossim, a contínua evolução na universalização da Educação Básica e as inúmeras medidas impostas na tentativa de melhoria da qualidade do ensino possibilitaram horizontes

mais promissores para a educação nacional. Tal processo ainda carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva.

Após apresentada a organização do Ensino Fundamental no país, sua forma de financiamento e acesso, na próxima seção apresentamos um breve histórico da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo, de forma a entender e contextualizar melhor possíveis aspectos que influenciam a transição dos alunos dos Anos Iniciais para os Anos Finais.

2.2 HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO

A Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo, foco desta pesquisa, tem sua sede própria no município de Capelinha, no estado de Minas Gerais. O município fica localizado no Alto do Vale Jequitinhonha e está a 437 km de distância da capital mineira. Conta com uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ano de 2015, data do último censo, de 37.330 habitantes, distribuídos em uma área de 965,368 km². O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,653, sendo considerado médio (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015). Capelinha destaca-se na sua microrregião pela produção agrícola com ênfase no café e no eucalipto, e em seu forte comércio local, sendo considerada micropolo na região, atendendo a inúmeras cidades em seu entorno.

No que se refere ao acesso à educação, a cidade conta com 11 escolas estaduais, além do atendimento feito pela rede municipal à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O município conta ainda com instituições de ensino privadas que oferecem todos os níveis da Educação Básica, bem como o Nível Superior.

O Mapa 1 mostra a localização geográfica da cidade de Capelinha no estado de Minas Gerais:

Mapa 1 - Mapa de Minas Gerais contendo a localização do município de Capelinha



Fonte: Abreu (2006).

A instituição *lócus* desta pesquisa foi criada pelo Decreto-Lei nº 31.482, em 4 de julho de 1990, sob a denominação de Escola Estadual Nossa Senhora da Piedade, de 1ª a 4ª série. A escola localizava-se na Rua do Cruzeiro, s/n, no bairro Piedade, e suas instalações eram alugadas pela Prefeitura Municipal de Capelinha. No entanto, pelo Decreto nº 88.044, de 23 de maio de 1996, passou a ser denominada Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo, com prédio próprio, mantido pelo poder público estadual. Foi assim nomeada, em homenagem ao prefeito da época que, com muita dedicação, esforço e entusiasmo, conquistou o terreno e realizou a construção da escola.

A bandeira da escola traz um livro ao centro, representando sabedoria e conhecimento, que é a busca incessante de todos os educadores. O triângulo é a releitura do brasão de Minas Gerais, traduzindo que o estudo é o melhor caminho para a liberdade. A paz, a união e o altruísmo que buscamos para nosso dia a dia estão representados pela cor branca. Na Fotografia 1, apresentamos a bandeira da EEDPF:

Fotografia 1 - Bandeira da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

A partir do ano 2000, por efeito da Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), nº 35/2000, a escola passou a ofertar o Ensino de Ciclo Intermediário (5º a 8º ano) e foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio através da Portaria nº 1.499/2016, de 17 de dezembro de 2016.

A escola ocupa uma área total de 7.000 m², sendo que a área construída é de 880 m². Em sua estrutura externa, há 1 jardim e 1 pátio, onde são realizadas atividades recreativas, culturais e cívicas da escola. A instituição conta também com 12 salas de aula, 1 sala de laboratório de ciências, 1 biblioteca, 1 cantina, 1 quadra poliesportiva, entre outras dependências. A quadra poliesportiva é utilizada nas aulas de Educação Física e como integração da comunidade à escola, em jogos esportivos entre jovens da própria comunidade.

Quanto à parte interna, a escola é dividida em dois pavimentos: o primeiro é a parte superior onde funcionam salas de aulas e laboratório de informática. No segundo pavimento, o inferior, há 2 salas de aulas, biblioteca e as salas administrativas. No terceiro pavimento, o térreo, estão o laboratório de ciências, banheiros e a cantina da escola. No total, a escola possui 12 salas de aulas permanentes, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 cozinha com refeitório, 1 laboratório de ciências, 1 sala de informática, 1 depósito, 2 banheiros para alunos e 1 banheiro para funcionário.

A Fotografia 2 apresenta as instalações da EEDPF:

Fotografia 2 - Imagens da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

Os discentes atendidos pela escola pertencem à classe de baixa renda, sendo que no ano de 2019, 28,5% destes alunos eram oriundos da zona rural, conforme dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade). Os demais eram moradores dos bairros circunvizinhos da escola. Esses alunos apresentam carências muito grandes devido às mazelas sociais, que são percebidas pelos comentários e comportamentos apresentados por eles em sala de aula, que indicam, muitas vezes, a falta de recursos básicos para a sobrevivência deles e de suas famílias, em algumas situações apontadas, como a falta de água encanada, banheiro dentro de casa, energia elétrica e mantimentos. Supomos que, por passarem por essas e outras situações degradantes, muitos alunos desta escola apresentam quadros de indisciplina, autoestima baixa e muita dificuldade de aprendizagem.

Com efeito, a escola torna-se um local de disseminação de aprendizagem com seus olhares sobre essa nova visão de mundo tecnológico contemporâneo e busca sempre a parceria da comunidade, que responde ativamente. Ainda, possui um quadro de educadores

responsáveis, o qual vem lapidando a realidade que nos cerca, na qual temos a oportunidade de lidar com identidades diferentes, o que supõe um contato cultural e intelectual muito rico, oriundo de nossos alunos.

O Índice Socioeconômico da escola não é informado pelo Simade, mas estima-se que esteja classificado como classe baixa. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), respondidos pelos alunos anualmente ao realizarem as avaliações, bem como do cruzamento de dados alimentados pela escola através do Simade. A escola interpreta esse índice da seguinte forma: são alunos que apresentam carência financeira, sendo que boa parte das famílias vivem de auxílios dos programas de erradicação da pobreza (Bolsa Família) e do trabalho informal.

Ainda segundo esse questionário conceitual, o percentual aproximado de estudantes que residem no território em que a escola está inserida, ou seja, oriundos dos bairros circunvizinhos da escola que, por sua vez recebe esses alunos, é de 60%. Já o percentual aproximado de estudantes da escola que exercem atividades remuneradas é de 5%.

Outro dado interessante registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é do percentual aproximado de estudantes que consideram a escola um local interessante. A esse respeito, 50% dos alunos veem a escola como um local interessante, 15% consideram a escola pouco interessante e somente 5% dos alunos acham que a escola não é interessante.

Quando perguntados sobre as expectativas de seu futuro, aproximadamente 100% dos estudantes da instituição acreditam valer a pena estudar na escola, 99% acreditam que concluirão a Educação Básica, 80% acreditam que frequentarão uma Instituição de Ensino Superior e 80% acreditam que serão absorvidos pelo mercado de trabalho.

Assim, notamos que a escola, apesar das dificuldades inerentes ao contexto educacional brasileiro, caracteriza-se como um reduto de busca por um futuro promissor para os alunos e seus familiares, sendo também uma forte instituição inserida neste contexto social de periferia da cidade.

Na seção seguinte, apresentamos como acontece a transição dos alunos do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola *lócus* da pesquisa.

2.3 TRANSIÇÃO DO 5º ANO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO

Nesta seção, apresentamos o panorama acerca da transição entre as etapas do Ensino Fundamental na EEDPF. Utilizamos o recorte temporal de 2015 a 2019, pois é nesse período que se deu meu ingresso na instituição estudada.

Como professor desta instituição, pude observar no dia a dia, o comportamento, as expectativas, as limitações e as dificuldades dos estudantes que transitam do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, e foi a partir dessas observações que surgiu a intenção de obter um melhor entendimento, através de pesquisa.

Todo início de ano, no período que compreende os dias escolares das escolas do estado de Minas Gerais, período esse caracterizado pelos primeiros encontros e reuniões pedagógicas com todo o corpo docente da escola, ainda sem a presença dos alunos, os professores planejam com a direção da escola e equipe pedagógica de que forma as turmas devem ser organizadas para o início do ano letivo, ou seja, é feita nesse momento uma enturmação de cada sala.

Os professores indicam para qual turma cada aluno deve ir, considerando tanto os resultados finais de cada estudante, quanto o seu desenvolvimento global. Como desenvolvimento global, são considerados: o relacionamento, em que se analisa o aluno no ambiente escolar, no relacionamento com colegas, professores e demais servidores; o empenho, em que se observam o cumprimento das tarefas, hábitos de estudo, interesse do aluno; o aspecto cognitivo, que verifica o aluno e a aprendizagem dos conteúdos, assimilação dos conteúdos, resolução eficiente de atividades e provas; a assiduidade/pontualidade, em que se leva em consideração se o aluno é assíduo e pontual em todas as aulas; e, por fim, a disciplina, na qual é levado em julgamento o tratamento e o respeito do aluno com seus colegas, professores e funcionários. Os critérios aqui adotados podem destoar daquilo que se espera de uma escola pública, que tem, como alguns de seus princípios, ser democrática e inclusiva.

As normas utilizadas para a enturmação de alunos devem beneficiar a fluidez da turma e a dinâmica de uma instituição que coloca os estudantes como protagonistas a partir da aprendizagem coletiva, mas, percebe-se aqui, uma boa intenção da equipe, uma vez que há justificativa plausível para tal ação. No caso da EEDPF, existe uma tendência na constituição de turmas em que são agrupados alunos com mesmo nível ou próximos. Separam-se os alunos com dificuldades daqueles que adquiriram maior autonomia durante o ano. Essa tentativa é

feita no intuito de criar grupos mais parecidos, nos quais os alunos estejam em níveis de aprendizagem semelhantes, para que possam ser auxiliados pelo professor de uma só vez, dado o grande número de alunos na mesma situação. Normalmente, as turmas chegam a ter nos Anos Finais entre 35 e 45 alunos e, devido a esse grande número e às diversas necessidades apresentadas por eles, os professores alegam que dentro do horário de aula de 50 minutos é impossível atender a todos da forma que precisam, pois existem vários grupos de alunos que precisam de atendimento diferenciado dentro de uma mesma sala, por isso a tentativa de criar turmas com alunos com necessidades semelhantes.

Verifica-se, aqui, que esse modelo tem se perpetuado há alguns anos na instituição e até hoje não se levantou nenhum dado consolidado e oficial que justifique a continuidade dessa formação de turmas e que ratifique se esse modelo que vem sendo utilizado é a melhor opção ou não para a escola.

Muito se discute acerca da formação de turmas escolares. Iavelberg (2011), por exemplo, traz uma concepção diferente do que ocorre na escola. Ela afirma que:

um espaço pautado pela diversidade sempre é mais democrático e promissor. Distribuir proporcionalmente os alunos que demandarão ações pedagógicas específicas - entre aqueles com necessidades especiais de aprendizagem, novatos etc. - beneficia a todos. (IAVELBERG, 2011, recurso on-line).

Então, nesse momento de constituição e formação da turma no ano letivo, é observado na escola um fenômeno muito interessante, em que alguns professores não “falam a mesma língua” quanto ao diagnóstico de cada aluno.

Em geral, os alunos do 5º ano, último ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentam um bom aproveitamento se comparado aos Anos Finais, constatado por meio de avaliações internas e também de avaliações externas, cujos resultados apresentamos na seção a seguir.

A partir dos resultados dos alunos nos anos analisados neste trabalho, ou seja, de 2015 a 2019, é possível observar que os mesmos alunos que outrora apresentaram resultados positivos quando cursavam o 5º ano, ao ingressarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente no 6º ano, primeiro ano da referida etapa, passam a apresentar rendimento abaixo do esperado de uma sala considerada tão promissora.

Nessas mesmas reuniões pedagógicas mencionadas anteriormente e em Conselhos de Classe realizados durante o ano, foi possível observar como os professores do 5º ano

frequentemente enaltaram seus alunos, pois estes sempre obtiveram bom rendimento, confirmados geralmente em seus resultados finais.

Outrossim, podemos constatar, através das atas dessas reuniões que, ao serem interpelados pelos colegas quanto a determinado aluno, os professores de Anos Iniciais pontuavam que não tinham os problemas sugeridos pelos professores de Anos Finais. É possível recordar falas como: “este aluno sempre foi bom, não sei porque não tem conseguido manter os bons resultados”, ou ainda “os alunos que puxam a sala para baixo no 6º ano são os alunos que vêm da zona rural”, entre outras pontuações que configuram uma justificativa passível de ser verdadeira quando se trata do bom rendimento dos alunos ao saírem do 5º ano, mas que carece de uma melhor análise para ser confirmada.

Os professores unidocentes, por terem conseguido bons resultados e bom comportamento das turmas, fazem uma leitura positiva dos alunos. Porém, tais características não são observadas nos mesmos alunos pelos professores dos Anos Finais ao avançarem para essa etapa.

Ao analisar fatores internos à escola que impactam os resultados dos alunos e conseqüentemente a nota obtida nas avaliações internas e externas, espera-se conseguir traçar estratégias e metas para, no mínimo, igualar os níveis nas duas etapas estudadas. Outrossim, espera-se descrever os aspectos que contribuem para que os alunos dos Anos Iniciais tenham suas metas alcançadas, metas estas bem acima das metas nacionais, bem como os aspectos que contribuem para que os alunos dos Anos Finais tenham um rendimento menor ao ingressarem na referida etapa.

Ireland *et al.* (2007) indica que a história da instituição, a cultura, as interações sociais e os relacionamentos pessoais dos alunos estão intimamente ligados e são elaboradores do fracasso e sucesso escolar no contexto educacional, além de deixar claro que esses dois não são acontecimentos isolados.

Além destes inúmeros fatores que contribuem para o fracasso escolar, a Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo está inserida em uma comunidade escolar carente, atendendo alunos com os mais diversos problemas sociais. Compreendemos que é importante proporcionar a esses alunos menos favorecidos a oportunidade de concluir seus estudos em uma escola que tenha preocupação com a forma com que se ensina e com a qualidade desse serviço prestado.

Nesse sentido, a equipe é estimulada constantemente a trabalhar, em virtude da diminuição da desigualdade observada, os fatores internos à escola que impactam os resultados dos alunos e conseqüentemente as notas obtidas nas avaliações internas e externas,

bem como de compreender o efeito-escola no desempenho do aluno e conseqüentemente no resultado.

Na próxima seção, apresentamos os resultados das avaliações e como elas são utilizadas para analisar o sucesso na aprendizagem dos alunos.

2.4 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS NA ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO E SUAS IMPLICAÇÕES

Nesta seção, apresentamos os resultados das avaliações externas e internas da escola para, posteriormente, discutir como elas refletem a dinâmica da aprendizagem em uma sala de aula.

Apresentamos, aqui, como as avaliações internas e externas têm sido utilizadas pela escola e verificamos se existe um mecanismo de utilização das informações levantadas por essas avaliações. Importa lembrar que em todos os anos a escola participa das avaliações externas aplicadas em nível nacional, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e estadual, através do Simave.

Segundo o PPP da escola, avaliações educacionais externas, como o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), fornecem à equipe pedagógica educacional, aos professores e à equipe gestora subsídios para o estabelecimento e/ou priorização de políticas e práticas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública e a promoção da equidade. As possibilidades são várias e, dentre elas, podemos destacar:

- ✓ direcionar a formulação de políticas voltadas para a melhoria da educação pública;
- ✓ gerar informações acerca do desempenho escolar dos estudantes, mostrando as habilidades desenvolvidas e as não desenvolvidas;
- ✓ possibilitar às escolas ferramentas para analisar seu desempenho, facilitando o planejamento de ações pedagógicas que visem à melhoria tanto do sujeito que participa do processo quanto da unidade de ensino. (ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO, 2017a, p. 67-68).

O rendimento escolar, por sua vez, posiciona-se como o indicativo final do processo de aprendizado do estudante ao término do ano letivo, fornecendo uma quantificação objetiva do seu desempenho e da sua frequência.

Como resultados de rendimento escolar, compreende-se a aprovação, quando o estudante alcança os critérios mínimos (frequência e nota) para a conclusão da etapa de ensino em que estava matriculado; a reprovação, quando o estudante não alcança o que dele era esperado durante o período letivo; e o abandono, que é a ausência de rendimento do estudante que deixa de frequentar a escola antes do término do ano letivo, sem formalizar sua transferência para outra.

É papel dos envolvidos no ensino e na gestão escolar acompanhar, ao longo do ano, o aprendizado dos estudantes por meio dos instrumentos de avaliação, intervindo quando e onde for necessário para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades a eles desejadas, bem como olhar para o seu rendimento, que irá marcar a trajetória escolar do indivíduo durante sua formação.

Ainda no caso das avaliações externas, as possíveis causas da variação ou manutenção da proficiência está relacionada ao fato de que, nos últimos anos, a escola recebeu alunos com defasagem de aprendizagem, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Outra causa possível deve-se ao fato de os alunos não realizarem as avaliações com a devida atenção e responsabilidade, o que contribui para a queda dos resultados. Muitas vezes, no período da aplicação das avaliações externas, muitos alunos não se responsabilizam em fazer uma boa prova. Os professores aplicadores escutam muitas vezes dos alunos falas que confirmam essa afirmação. Entre as falas dos alunos estão: “não ganharei nada em fazer esta prova”, “não vou fazer porque não sei nada”, ou ainda, “se eu soubesse que seria esta prova, nem teria vindo”. Além disso, haja vista que as avaliações são realizadas em épocas chuvosas em nossa região, dificultando o transporte escolar, alguns alunos faltam às avaliações.

Mesmo assim, a fim de melhorar a aprendizagem e a proficiência, a escola realiza avaliações diagnósticas no início do ano letivo, com o objetivo de detectar defasagens de aprendizagem e realizar intervenções necessárias ao desenvolvimento dos alunos. Também são analisados os resultados das avaliações dos anos anteriores, bem como dos descritores com menor índice de acertos. Além disso, são realizadas atividades de intervenção, com aulas práticas, visando consolidar habilidades em defasagem, trabalho este feito ainda de forma muito discreta.

Além dessas ações, faremos um trabalho com palestras de motivação, com o intuito de estimular a autoestima dos alunos, uma vez que muitos deles julgam-se incapazes de realizar as atividades satisfatoriamente, alcançando um bom desempenho que será verificado nas avaliações.

Ainda nesse contexto, a EEDPF orienta seus servidores, por meio de constantes momentos de formação, como nas Atividades Extraclasse Coletivas, a verificarem o desempenho escolar dos alunos, buscando avaliar o grau de desenvolvimento deles, além de aperfeiçoar constantemente as maneiras de conhecer as dificuldades e possibilidades dos alunos a fim de programar ações educacionais necessárias. A avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada pelos professores em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, é parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo.

Para a concretização dessa implementação, a direção da escola envia a cada início de ano letivo e, sempre que necessário, vários documentos orientadores para que possam ser estudados pelos professores e incorporados a suas práticas. Entre esses documentos, estão: o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, a Lei nº 9.394/1996 e a Resolução SEE/MG nº 2.197/2012, que rege a dinâmica das escolas estaduais mineiras (BRASIL, 1996; MINAS GERAIS, 2012). São enviadas, ainda, legislações que dispõem sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais, como a que institui as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado e a que dispõe sobre o Código de Conduta e Ética do Agente Público.

Conforme o PPP da instituição, versão 2017, essas ações pedagógicas devem:

- I. Assumir caráter processual, formativo e participativo;
- II. Ser contínua, cumulativa e diagnóstica;
- III. Utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos do aprendizado do aluno;
- IV. Fazer prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- V. Assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de serem devidamente atendidos ao longo do ano letivo;
- VI. Prover obrigatoriamente intervenções pedagógicas ao longo do ano letivo para garantir a aprendizagem no tempo certo;
- VII. Assegurar tempos e espaços de reposição de temas ou tópicos de componentes curriculares ao longo do ano letivo aos alunos com frequência insuficiente;
- VII. Possibilitar a aceleração de estudos para alunos com distorção idade – ano de escolaridade. (ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO, 2017a, p. 67-68).

Destarte, a avaliação da aprendizagem, como parte integrante do processo pedagógico, tem a função precípua de orientar o processo educativo de modo a possibilitar constantes mudanças de estratégias e reorganização do planejamento didático anual sempre com foco nos objetivos curriculares. Nesse percurso, os professores são estimulados a fazer o atendimento diferenciado ao aluno sempre que necessário, além de registrar individualmente informações

relevantes acerca do desempenho dos alunos, mesmo diante de limitações em sala de aula já verificadas e que serão apontadas mais adiante.

A equipe pedagógica da escola, aqui representada pela direção e pelas especialistas, devem criar estratégias para organização e reorganização do tempo e do espaço escolar, bem como o melhor aproveitamento do seu corpo docente, de modo a possibilitar ações pedagógicas para o atendimento diferenciado a alunos com dificuldades de aprendizagem no tempo em que elas surgirem.

Os professores são convidados à reflexão do verdadeiro propósito das avaliações, que entendemos ser um processo para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, ou seja, da aquisição de competências e habilidades necessárias a sua formação, como sendo um processo para verificar a eficácia do trabalho docente que permitirá a correção e a revisão de suas ações, e ser entendida como fonte principal de informação e referência para a formulação de práticas educativas que possibilitem a formação global do aluno.

Assim, tendo como pano de fundo essas características, que devem ser reflexivas no cotidiano escolar, a avaliação interna deve incorporar, além da dimensão cognitiva, outras dimensões, como cultural, social, biológica e afetiva, que fazem parte do processo de formação integral do educando.

Em momentos oportunos, principalmente em reuniões de Conselho de Classe realizadas na escola, pelo menos quatro vezes ao ano, a equipe revê e sugere aos servidores envolvidos na reunião a utilização de procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos ao avaliar, tais como: observação, registro descritivo e reflexivo, trabalhos individuais e coletivos, portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes e questionários, adequando à faixa etária e às características do desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos como diagnóstico para intervenções pedagógicas necessárias. As formas de procedimentos utilizados por essa escola para diagnosticar, acompanhar e intervir, pedagogicamente, no processo de aprendizagem dos alunos, devem expressar, com clareza, o que é esperado do educando com relação à sua aprendizagem, devendo ser registrados para subsidiar as decisões e informações sobre sua vida escolar.

Por mais que todas essas instruções sejam repassadas anualmente a todos os servidores, a direção da escola tem certa dificuldade de identificar se esses arcabouços de informações são assimilados e colocados em prática durante o ano letivo. Conforme veremos adiante, os indícios levantados por meio dos resultados dos alunos nas avaliações internas sugerem que há pouca diversificação de instrumentos ou que somente um dos seguimentos

estudados os utiliza. Para nos certificarmos da utilização desta gama de possibilidades, aplicamos questionários aos professores para coletar dados que nos indiquem essa realidade.

Nesta seção, além da discussão acerca das avaliações na EEDPF, trazemos os resultados que reforçam as análises que são feitas no Capítulo 3. Importa ressaltar que nas avaliações internas apresentadas é possível verificar o mesmo grupo de alunos tanto no último ano dos Anos Iniciais, quanto no primeiro ano dos Anos Finais, podendo, assim, gerar informações de um mesmo aluno.

2.4.1 Os resultados da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo nas avaliações nacionais externas

A avaliação externa tem como um dos seus objetivos levantar dados e informações necessárias à identificação do real panorama em que se encontra a escola quanto ao seu desempenho. Além da participação dos alunos, participam também do processo os diretores, os professores das turmas e as escolas avaliadas. Esses respondem a um questionário que contemplam dados como: perfil profissional, condições de trabalho e dados demográficos.

Nos últimos anos, a escola participou das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Contudo, este estudo busca entender e analisar o processo de transição dos alunos do 5º ano para o 6º ano e, por isso, apresentamos aqui somente os resultados da Prova Brasil aplicada nas turmas do 5º ano do EF da escola, os quais contribuem para reforçar o bom trabalho feito pelos professores desses níveis de ensino e o desempenho desses alunos. Cabe mencionar aqui que os testes aplicados medem o conhecimento dos alunos somente nas áreas do conhecimento de Matemática (MT) e de Língua Portuguesa (LP), as quais priorizamos ao analisar os resultados das avaliações internas.

Nesse processo, são avaliados também os alunos de 9º ano do EF. Os resultados desses são aqui apresentados para endossar a tese de que, na medida em que os alunos vão avançando nas etapas/níveis escolares, tendem a diminuir seus resultados, o que já é verificado há muitos anos em âmbito nacional. É o que veremos a seguir com os dados que serão apresentados.

A Prova Brasil gera dados cujos resultados de sua análise subsidiam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). De acordo com Soares e Xavier (2007, p. 906),

o Ideb é gerado “[...] pelo produto de um indicador de desempenho (proficiência na Prova Brasil) acrescido de um indicador de rendimento (taxas de aprovação)”.

O resultado do Ideb do 5º ano nos mostra que, com exceção de 2007, os resultados da escola foram excelentes, sempre acima da meta projetada para a instituição, o que pressupõe que os alunos dessas etapas conseguiram consolidar os conhecimentos básicos para aqueles anos e que estão na matriz de referência desse ano em análise.

A seguir, apresentamos a Planilha 1 com os resultados dos alunos do 5º ano no Ideb entre 2005 e 2017:

Planilha 1 - Ideb do 5º ano do EF da EE Domingos Pimenta de Figueiredo de 2005 a 2017

4ª série / 5º ano																
Escola ⇩	Ideb Observado							Metas Projetadas								
	2005 ⇩	2007 ⇩	2009 ⇩	2011 ⇩	2013 ⇩	2015 ⇩	2017 ⇩	2007 ⇩	2009 ⇩	2011 ⇩	2013 ⇩	2015 ⇩	2017 ⇩	2019 ⇩	2021 ⇩	
EE DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO	4.1	3.9	5.5	6.5	6.7	5.8	6.9	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Quando analisamos os dados das turmas de 9º ano do EF da escola, percebemos que os resultados não caminham na mesma proporção das turmas de 5º ano dos Anos Iniciais. Naquelas, era de se esperar resultados ainda maiores, uma vez que o conhecimento deveria ser cumulativo, ou seja, esperar-se-ia que com o passar dos anos o desenvolvimento fosse crescente e não decrescente, como acontece nesse caso.

A seguir, apresentamos a Planilha 2, na qual se observam todos os resultados da escola desde a criação do índice até a sua última etapa publicada:

Planilha 2 - Ideb do 9º ano do EF da EE Domingos Pimenta de Figueiredo de 2005 a 2017

8ª série / 9º ano															
Escola ↓	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
EE DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO	3.1	3.6	3.7	4.7	5.3	4.7	4.1	3.1	3.4	3.7	4.1	4.5	4.8	5.1	5.3

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Assim, observamos que os resultados aqui apresentados vão ao encontro dos dados levantados nas avaliações internas da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo, o que nos sugere uma piora na aprendizagem dos alunos e, por se tratar de resultados do Ideb, uma piora no fluxo escolar, uma vez que esse indicador é calculado com base na aprendizagem e no fluxo. Assim, espera-se que as escolas de qualidade consigam equacionar esses dados, ou seja, gerar aprendizado com o menor número de reprovações possível.

Na próxima subseção, apresentamos os resultados das avaliações externas estaduais da escola, a fim de acrescentar informações que confirmem nossa hipótese de que os alunos, ao avançarem os anos escolares, obtêm queda no rendimento escolar.

2.4.2 Os resultados da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo nas avaliações externas estaduais, ProEB e Proalfa

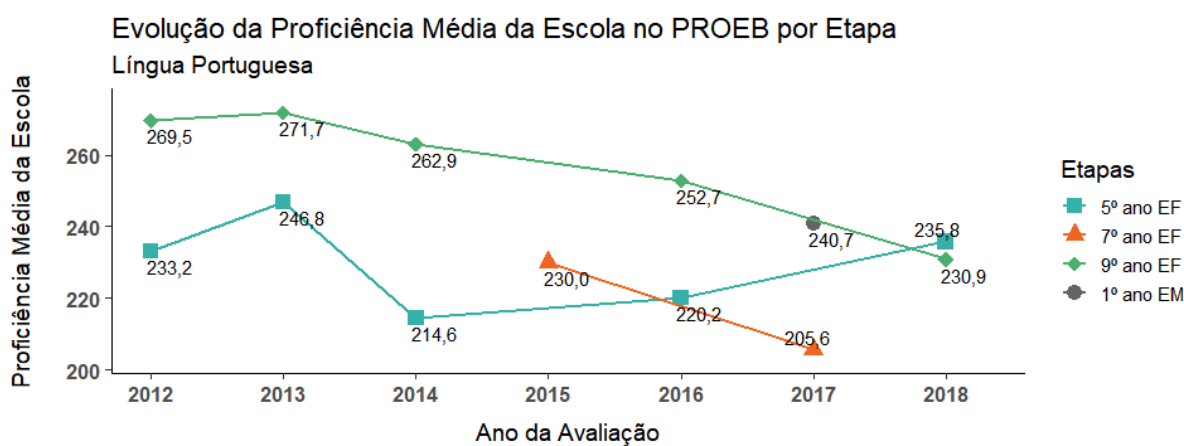
Apresentamos os resultados das avaliações externas estaduais do Simave referentes à Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo nos últimos anos de sua aplicação, a fim de expressar que, também nessas avaliações externas, os resultados dos alunos dos Anos Iniciais têm sobressaído aos dos Anos Finais, pois, segundo os resultados, observamos uma queda expressiva, ano a ano, na proficiência dos alunos dos AF avaliados, ao passo que, no caso dos AI, observamos um crescimento considerável. Salientamos que os resultados apresentados aqui nos indicam que, no período escolhido para o estudo, os alunos do 5º ano apresentaram uma melhora em relação aos seus próprios resultados e os alunos do 9º ano, uma piora, considerando seus resultados anteriores. Não temos como comparar a proficiência dessas duas

etapas, pois estão em níveis totalmente diferentes. Trazemos essas informações referentes a avaliações para reforçar as outras evidências que apresentamos no decorrer deste capítulo.

Não é possível comparar os mesmos alunos nas avaliações internas e externas porque os alunos, ao participarem das avaliações externas no 5º ano, só serão novamente avaliados no 9º ano ou esporadicamente no 7º ano, ou seja, não temos, entre os anos de 2015 e 2019 – período escolhido para este estudo – dados suficientes para comparação, mas genericamente conseguimos observar que, a partir do momento em que o aluno ingressa nos últimos anos do Ensino Fundamental, ele apresenta crescentes quedas de resultados em Língua Portuguesa e Matemática.

No Gráfico 3, apresentamos a evolução da proficiência média em Língua Portuguesa dos alunos da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo no ProEB, avaliação externa do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, Simave:

Gráfico 3 - Resultados dos alunos no ProEB em Língua Portuguesa, de 2012 a 2018



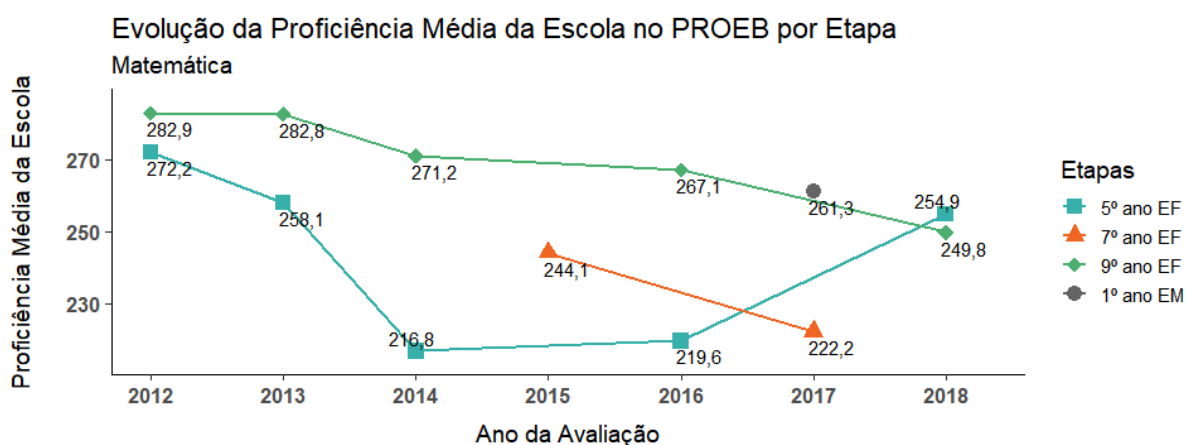
Fonte: Minas Gerais (2018).

Considerando especificamente os resultados de Língua Portuguesa, o 5º ano sofreu uma queda de 2013 para 2014 e, a partir daí, iniciou-se uma ascensão em 2014, com proficiência média de 214,6. Como podemos observar, não são avaliados alunos do 6º ano. O 7º ano, nesse período apresentado no gráfico, foi avaliado somente duas vezes, uma em 2015 e outra em 2017 e, podemos perceber que, de uma avaliação para a outra, houve queda. Já os alunos do 9º ano apresentaram um suave crescimento de 2012 para 2013 e, a partir de 2014, observou-se uma queda constante.

Identificamos que, entre o 5º ano e as demais turmas, há uma variação entre ascensão e queda, não sendo possível afirmar que o 5º ano seja melhor que as demais turmas, até

mesmo porque não há como se comparar turmas tão distintas, mas podemos sugerir que nesse período houve possivelmente um melhor trabalho nessas turmas, pois, ano a ano, houve crescimento no desempenho dessas turmas, com exceção do período já referido, e queda ano a ano nas demais turmas avaliadas. Os dados apresentados acima, com relação à Língua Portuguesa, não diferem muito dos dados referentes à Matemática no mesmo período, conforme observado no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Resultados dos alunos no ProEB em Matemática, de 2012 a 2018



Fonte: Minas Gerais (2018).

Em Matemática, os resultados continuam a variar entre queda e ascensão, se comparados entre as variadas turmas avaliadas, e quando comparados os resultados de uma mesma série, como dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, percebemos uma ligeira melhora, após uma considerável queda entre os anos de 2012 e 2014, alcançando um crescimento na proficiência, chegando a 254,9 pontos em 2018. Em 2015 e 2017, foram avaliados alunos do 7º ano com queda de um ano para o outro, assim como aconteceu em LP. Observa-se também que houve queda contínua no 9º ano a partir de 2013, sem recuperação.

Assim, nota-se a evidência de que também nesse sistema de avaliação os alunos dos AI apresentaram bons resultados, aumentando sua proficiência nos anos avaliados, salvo exceções apontadas, enquanto os alunos dos AF demonstraram maior queda nos resultados, que podem ter sido ocasionados pela transição.

Apresentamos ainda na próxima seção os resultados obtidos por alunos do 5º e 6º ano, a fim de comparar o mesmo aluno e seus resultados, provando a hipótese de queda de resultados nos segmentos.

Esperamos ainda comprovar com esses resultados que existe pouca ou nenhuma preparação dos alunos para essa nova realidade, com a qual se depararão nos Anos Finais, com aulas mais curtas – de 50 minutos e com vários professores – entre outros fatores. Há indícios ainda de que os professores também não têm sido preparados para tal transição, pois eles utilizam metodologias bem diferentes entre os níveis, conforme pretendemos investigar.

Na próxima seção, apresentamos os resultados das avaliações internas dos alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental.

2.5 AVALIAÇÕES INTERNAS: OS RESULTADOS E AS VARIAÇÕES DE RESULTADOS (DESEMPENHO) NA MUDANÇA DE NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EEDPF

Ao tratarmos aqui sobre avaliações internas, expomos, inicialmente, os seus objetivos e como essas avaliações devem ser utilizadas pela escola.

O ato de avaliar uma pessoa é inerente às relações humanas, pois instintivamente fazemos julgamentos sobre pessoas, objetos, fatos, enfim, levamos em conta valores diferentes ou semelhantes, às vezes direcionando escolhas, e em se tratando de pessoas, a tomar decisões que nem sempre são fáceis de se tomar. Percebe-se no ambiente escolar grande semelhança, pois a avaliação, destacadamente a do ensino/aprendizagem tem, ao longo do tempo do processo de escolarização, ocupado lugar de destaque (VASCONCELLOS, 1994).

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão posterior sobre o que fazer para superar os obstáculos. (VASCONCELLOS, 1994, p. 43).

Para Rodrigues (1993), no próprio domínio da educação, a avaliação abarca os mais diversos níveis, aspectos e elementos, como alunos, professores, ensino, métodos e estratégias; meios e materiais; ciclos de ensino e estruturas educativas, reformas educativas e inovações de toda ordem, políticas de educação, sistemas educativos e até a própria avaliação.

Nesta seção, apresentamos ainda os resultados obtidos nas avaliações internas dos alunos do 5º ano dos Anos Iniciais e do 6º ano dos Anos Finais, com objetivo de reforçar a

constatação da dificuldade enfrentada pelos estudantes na transição entres os AI para os AF nesta escola, a partir dos dados coletados nos arquivos da instituição.

Importa ressaltar que apresentamos dados das avaliações internas da escola dentro de um recorte temporal, que apresentaram variações interessantes e que nos impele a apontar a hipótese de que, um dos possíveis fatos de se haver tanta variação nos resultados de um seguimento para outro, pode ser pelo simples fato de se ter avaliações internas diversificadas de um segmento para o outro, ou seja, não há um padrão nas formas de se avaliar.

Há que se dizer que nada impede de se ter uma variada gama de instrumentos avaliativos, na verdade seria o ideal, mas, ao serem utilizados por poucos professores e não por todos – uns têm o hábito de variar os instrumentos e outros, uma limitada utilização desses instrumentos – pode-se criar, dessa forma, uma grande distorção nos resultados.

Aqui, utilizamos simplesmente os resultados finais dos alunos sem nos atermos aos instrumentos que foram empregados, apesar de entendermos que essa informação é muito relevante nesse processo e nos resultados. Trazemos esses dados somente como evidências de um processo que pode estar necessitando de alguns ajustes e que procuramos pontuar durante esta pesquisa.

Assim, foi feito um recorte temporal equivalente ao período em que estou como diretor da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo, de 2015 a 2019. É necessário esclarecer que, na referida escola, os alunos dos Anos Iniciais são avaliados bimestralmente e seu desempenho é expresso através de conceito, conforme o Regimento Escolar:

Parágrafo único. As formas de procedimentos utilizados por esta escola para diagnosticar, acompanhar e intervir, pedagogicamente, no processo de aprendizagem dos alunos, devem expressar, com clareza, o que é esperado do educando com relação à sua aprendizagem devendo ser registrados para subsidiar as decisões e informações sobre sua vida escolar.

Art. 213 - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, serão utilizados como conceitos para os referenciais para preenchimento da avaliação de desempenho do aluno:

A – Excelente – alcançou com êxito os objetivos de estudo;

B – Bom – alcançou satisfatoriamente os objetivos de estudo;

C – Regular – alcançou parcialmente os objetivos de estudo. (ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO, 2017b, p. 83).

Já no caso dos alunos dos Anos Finais e do Ensino Médio, na avaliação do aproveitamento do aluno é adotado o sistema de pontos cumulativos em uma escala de 0 a 100 pontos, por Componente Curricular, distribuídos em 4 bimestres/etapas letivas.

Entendemos que essa questão de em uma mesma escola haver duas formas de avaliar a aprendizagem dos alunos, como é o caso da escola aqui analisada – em que o aluno é avaliado durante 5 anos da vida escolar de forma global, seu rendimento é expresso por conceitos e, na transição, passa a ser avaliado por meio de pontuação – pode ter papel fundamental nos resultados internos da escola, bem como ser um dos fatores que impulsionam as comparações feitas pelos professores e que já foram apontadas anteriormente.

Para viabilizar as comparações dos resultados dos alunos nos AI e AF, foi necessário adotar um mecanismo para converter os resultados obtidos por eles no 6º ano em conceito, uma vez que os resultados nesse nível são expressos em pontos de 0 a 100. A conversão foi feita nos resultados do 6º ano porque é possível conceituar as notas obtidas em A, B e C. Os conceitos são os mesmos já adotados pela escola, em que A expressa um desempenho excelente, em que o aluno alcançou com êxito os objetivos do estudo; B expressa um desempenho bom, em que o aluno alcançou satisfatoriamente os objetivos de estudo; e C expressa um desempenho regular, em que o aluno alcançou parcialmente os objetivos do estudo.

Entendemos que todo aluno, ao passar por uma instituição de ensino, é capaz de aprender algo novo em escalas ou proporções diferentes uns dos outros e, sendo assim, todos, por menor que seja a evolução, que é expressa na quantificação numérica de seu desempenho, será classificado no mínimo com conceito C, pois é necessário que se pense que cada pessoa tem uma história particular e única, formada por inúmeras variáveis, como sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural, como veremos posteriormente, e todas essas variáveis impactarão seus resultados na vida e na escola. Cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem, que nunca será igual entre elas, tampouco acontecerá da mesma maneira para todos os alunos, mas deve ser considerada sempre, por mais sutil que seja. A aprendizagem pode ser medida não só por conceitos e notas, mas pela observação do sujeito que consegue assimilar o conhecimento e integrá-lo aos já adquiridos anteriormente.

Desta forma, foi convencionado que os alunos que obtiveram notas entre 0 e 59 pontos se enquadrariam no conceito C. Já os alunos que obtiveram pontuação entre 60 e 79 pontos se enquadrariam no conceito B e, por fim, os alunos que obtiveram notas superiores a 80 pontos, até o máximo da pontuação de 100, teriam conceito A.

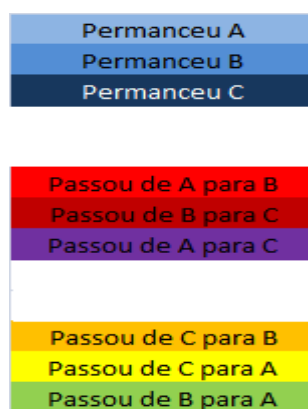
Tivemos acesso aos resultados dos alunos e, para que aqueles pudessem ser comparados, foram analisados os resultados dos mesmos alunos enquanto estavam no 5º e posteriormente no 6º ano.

Os resultados são apresentados a seguir, vistos ano após ano, e comparados entre um mesmo componente curricular. Os componentes comuns entre as duas etapas e que são analisados aqui compreendem: Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

Para a apresentação dos resultados por grupo de alunos, omitimos os nomes dos alunos para manter o anonimato deles, por serem menores de idade, substituindo-os por números, em uma sequência crescente. Ainda usamos a nomenclatura de “grupo de aluno”, que compreende o conjunto dos alunos que, a partir de uma análise criteriosa, foi possível encontrá-los tanto no 5º ano quanto no ano seguinte – no 6º ano.

De posse dessas informações, é feita uma exposição analítica dos resultados apresentados pelos alunos no Simade, no período de 2015 a 2019. As planilhas criadas com os dados dos alunos trazem informações essenciais para a visualização da queda de resultados ano a ano. Nelas, estão expressos todos os resultados finais de um mesmo aluno encontrado tanto no 5º ano quanto no 6º ano, em todos os componentes curriculares comuns às duas séries. De acordo com o resultado obtido pelos alunos nos dois anos, marcamos os resultados com cores diferentes, indicando se houve queda, melhora ou permanência de resultados. Assim, utilizamos em cada planilha a legenda¹, apresentada na Figura 1:

Figura 1 - Legenda utilizada nos quadros de resultados dos grupos de alunos analisados



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No grupo de alunos verificado em 2015 e 2016, aqui chamado de grupo de alunos 2015/2016, foi possível encontrar 32 alunos que frequentaram a turma de 5º ano em 2015 e estavam no ano seguinte no 6º ano, com os seguintes resultados expressos na Planilha 3:

¹ Elaborada pelo autor para designar a queda, a evolução ou a permanência em um determinado conceito, baseado nos resultados dos alunos no Simade entre 2015 e 2019.

Planilha 3 - Resultados de um grupo de alunos nos anos de 2015 e 2016

2015/ 2016	ARTES		CIÊNCIAS		ED. FÍSICA		ENS. RELIGIOSO		GEOGRAFIA		HISTÓRIA		PORTUGUES		MATEMÁTICA	
	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano
1	A	A	B	B	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B
2	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A
4	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5	A	A	B	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	B	A	A
6	A	A	B	B	A	A	A	B	B	B	A	B	A	B	A	B
7	A	A	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
8	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
9	A	A	B	B	A	A	A	A	B	B	A	B	A	B	B	B
10	A	A	B	B	A	B	A	B	B	B	B	B	A	B	B	C
11	A	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	B	A	B	B	B
12	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	B
13	A	A	A	B	A	A	A	B	A	C	B	B	A	B	A	B
14	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A
15	A	A	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
16	A	A	A	B	A	A	A	B	A	C	A	B	A	B	B	B
17	A	A	A	B	A	A	A	B	B	B	A	B	A	B	A	B
18	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A
19	A	A	B	B	A	A	A	B	B	C	B	C	A	C	B	B
20	A	A	B	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	B	B
21	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	B	A	A	B	B	B
22	B	A	C	C	B	A	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C
23	B	C	B	C	B	A	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B
24	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	B
25	B	A	B	B	A	B	B	B	B	C	B	B	B	C	B	C
26	B	A	B	A	A	A	A	B	B	B	B	B	A	B	B	B
27	B	A	B	C	B	A	B	B	B	C	B	C	B	C	B	C
28	A	A	C	C	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C
29	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	B	B
30	B	A	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
31	B	B	B	C	A	A	B	B	B	C	B	C	A	C	B	C
32	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

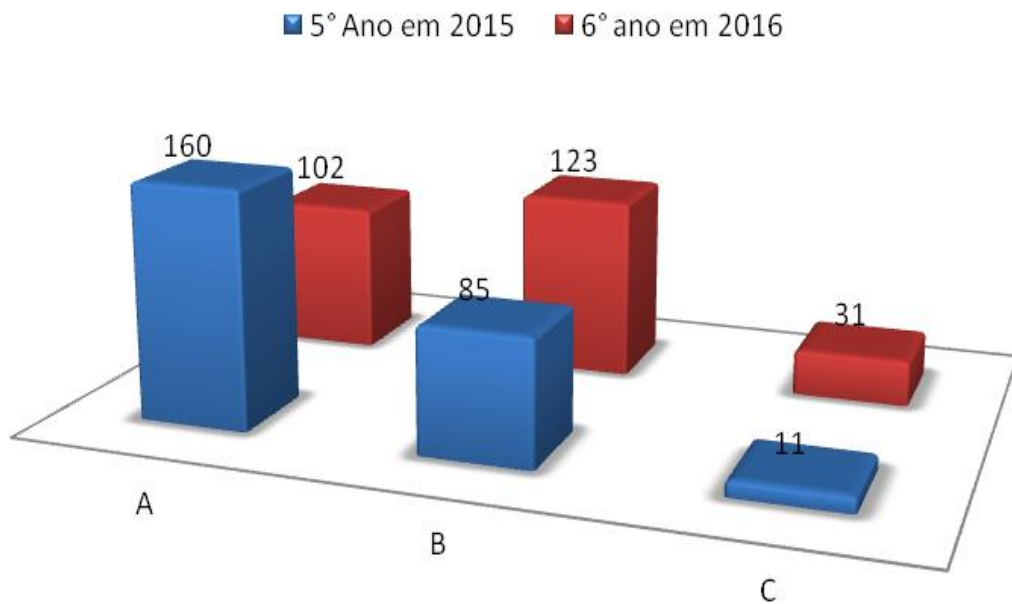
LEGENDA

Permaneceu A
Permaneceu B
Permaneceu C
Passou de A para B
Passou de B para C
Passou de A para C
Passou de C para B
Passou de C para A
Passou de B para A

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Com base nos dados acima, podemos sugerir que, no ano de 2015, os alunos em sua grande maioria conseguiram mais conceitos A do que os demais conceitos. Trazemos no Gráfico 5, abaixo, a aferição dos conceitos em todos os componentes curriculares de forma global:

Gráfico 5 - Proporção dos conceitos obtidos por um grupo de alunos do 5º ano, em 2015, e do 6º ano, em 2016



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Analisando-se todos os conceitos obtidos pelo grupo de alunos, temos 256 conceitos, compreendendo todos os componentes curriculares. Em 2015, os alunos conseguiram 160 conceitos A, 85 conceitos B e 11 conceitos C.

Os mesmos 32 alunos, no ano de 2016, agora no 6º ano, obtiveram os seguintes resultados: 102 resultados com conceito A, 123 conceitos B e 31 conceitos C.

Pode-se notar que os alunos apresentaram uma queda significativa em seus resultados, pois, dos 160 conceitos A, 66 passaram ao conceito B, 4 passaram ao conceito C e somente 90 permaneceram com o conceito A, conforme a Planilha 3.

Neste grupo de aluno, observa-se ainda que houve certa melhora de resultados no componente curricular Arte, em que 12 alunos passaram do conceito B para o A e 1 aluno conseguiu passar de C para B. Contudo, mesmo com essas melhoras, o contingente de alunos com piora em suas notas foi bem maior.

Nos anos de 2016 e 2017, foi analisado um quantitativo de 44 alunos nas duas etapas de escolaridade, sendo que no primeiro ano, os alunos estavam no 5º ano e, no ano seguinte, no 6º ano do Ensino Fundamental. Os resultados desses alunos foram extraídos e organizados na Planilha 4, abaixo:

Planilha 4 - Resultados de um grupo de alunos nos anos de 2016 e 2017

2016/2017	ARTES		CIÊNCIAS		ED. FÍSICA		ENS. RELIGIOSO		GEOGRAFIA		HISTÓRIA		PORTUGUES		MATEMÁTICA	
	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano
1	A	A	A	A	B	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A
2	A	B	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B
3	A	B	B	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	B	B
4	A	B	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B
5	A	B	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	A
6	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B
7	A	B	A	B	B	A	A	B	A	B	A	B	B	B	B	B
8	A	B	A	B	B	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
9	A	A	A	A	B	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	B
10	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
11	A	B	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	A	B	B	B
12	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	B
13	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
14	A	B	A	B	B	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
15	A	B	A	B	B	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B
16	A	B	A	B	B	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
17	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
18	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B
19	A	B	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B
20	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A
21	A	B	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	B
22	A	B	B	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	B	B	B
23	A	B	A	B	B	A	A	A	B	B	B	C	B	B	B	B
24	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
25	B	B	B	C	B	A	A	B	B	C	B	C	C	C	C	C
26	A	B	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
27	B	C	B	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B
28	A	B	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	B
29	A	B	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
30	A	B	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	B	B	A	B
31	B	B	C	B	B	A	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C
32	A	B	A	B	B	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
33	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
34	A	B	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
35	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
36	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
37	A	B	A	B	B	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
38	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	B	B	A	B
39	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	B	B	A	C
40	A	B	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
41	A	B	A	B	B	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
42	A	B	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
43	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
44	A	B	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B

LEGENDA

Permaneceu A
Permaneceu B
Permaneceu C

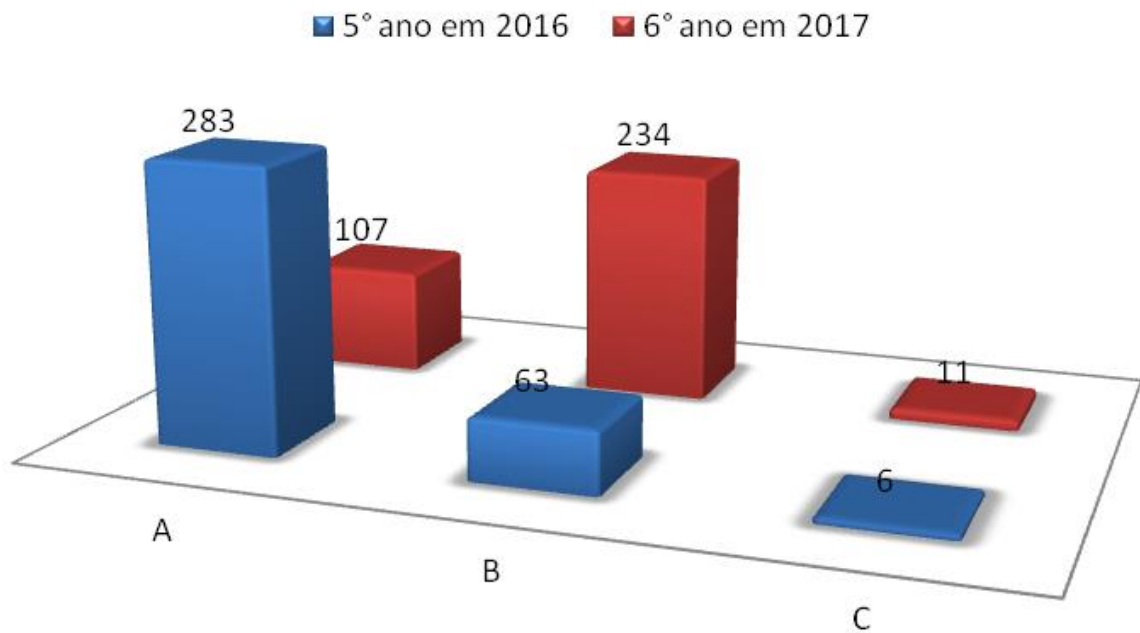
Passou de A para B
Passou de B para C
Passou de A para C

Passou de C para B
Passou de C para A
Passou de B para A

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Os resultados obtidos pelos alunos do 5º ano em 2016 foram bem semelhantes aos resultados obtidos pelos alunos que cursaram o 5º ano em 2015. Em 2016, a grande maioria dos alunos conseguiram conceitos A em uma média global dos resultados. Assim, em um total de 352 conceitos possíveis, a turma obteve 283 conceitos A, 63 conceitos B e 6 conceitos C. Segundo os dados apurados em 2017, mais de 50% dos conceitos A passaram ao conceito B ou C, sendo que figuraram, agora, 107 conceitos A, 234 conceitos B e 11 conceitos C, conforme o Gráfico 6:

Gráfico 6 - Proporção dos conceitos obtidos por um grupo de alunos do 5º ano, em 2016, e do 6º ano, em 2017



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Confirmando mais uma vez a hipótese de queda nos resultados no momento de transição, os mesmos alunos, ao concluírem seus estudos no 6º ano, obtiveram uma queda razoável em seus resultados. Analisando os dados, verifica-se que há um maior fluxo de resultados do conceito A para o conceito B, com 191 alunos, e 1 aluno de A para C. Alunos que passaram do conceito B para C totalizaram 5.

Assim como no grupo de alunos 2015/2016, no grupo de alunos 2016/2017 houve uma melhora razoável nos conceitos de alguns alunos por conta do componente curricular Educação Física e Ciências, já que 17 alunos recuperaram suas notas, sendo 16 do conceito B para A e 1 aluno que apresentou conceito C, só que agora no componente Ciências, também conseguiu melhorar seu desempenho passando ao conceito B.

Dando continuidade à análise global dos resultados, no grupo de alunos 2017/ 2018, foi possível encontrar 37 alunos que concluíram seus estudos no 5º ano, em 2017, e no 6º ano, em 2018. Os resultados seguiram a tendência verificada até aqui. Quando os alunos frequentavam os Anos Iniciais, foi possível perceber um melhor resultado. Já na transição para o 6º ano, os resultados da turma caíram muito. A Planilha 5 mostra essa comparação dos grupos de alunos de 2017 e 2018:

Planilha 5 - Resultados de um grupo de alunos nos anos de 2017 e 2018

2017/2018	ARTES		CIÊNCIAS		ED. FÍSICA		ENS. RELIGIOSO		GEOGRAFIA		HISTÓRIA		PORTUGUES		MATEMÁTICA	
	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano
1	A	B	B	B	B	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
2	A	B	B	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	A	B
3	A	B	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	A
4	A	B	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	A
5	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
6	A	B	A	B	B	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B
7	A	B	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	A	A
8	A	B	A	B	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B
9	A	C	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	A
10	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	A
11	A	B	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	A
12	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B
13	A	A	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	A
14	A	B	B	B	A	A	A	B	B	B	B	B	A	B	B	B
15	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A
16	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	B	B	A	B
17	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A
18	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
19	A	C	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B
20	B	B	C	B	A	B	B	B	C	B	C	B	C	B	C	B
21	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B
22	B	B	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	C	A
23	B	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B
24	A	B	A	B	A	B	A	B	A	A	A	B	B	B	A	A
25	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
26	B	C	B	C	A	C	B	C	B	C	B	C	B	C	A	C
27	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B
28	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
29	A	B	A	B	A	A	A	A	A	B	A	C	A	B	A	B
30	B	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B	C	B	C	B
31	B	B	B	B	A	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B
32	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B
33	B	B	B	B	A	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	C
34	A	C	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	B	B	A	B
35	B	C	C	B	A	A	B	B	C	B	C	B	C	B	C	B
36	B	B	C	C	A	B	B	B	C	C	B	C	C	C	C	B
37	A	B	A	B	A	B	A	A	A	B	A	B	B	B	A	A

LEGENDA

Permaneceu A

Permaneceu B

Permaneceu C

Passou de A para B

Passou de B para C

Passou de A para C

Passou de C para B

Passou de C para A

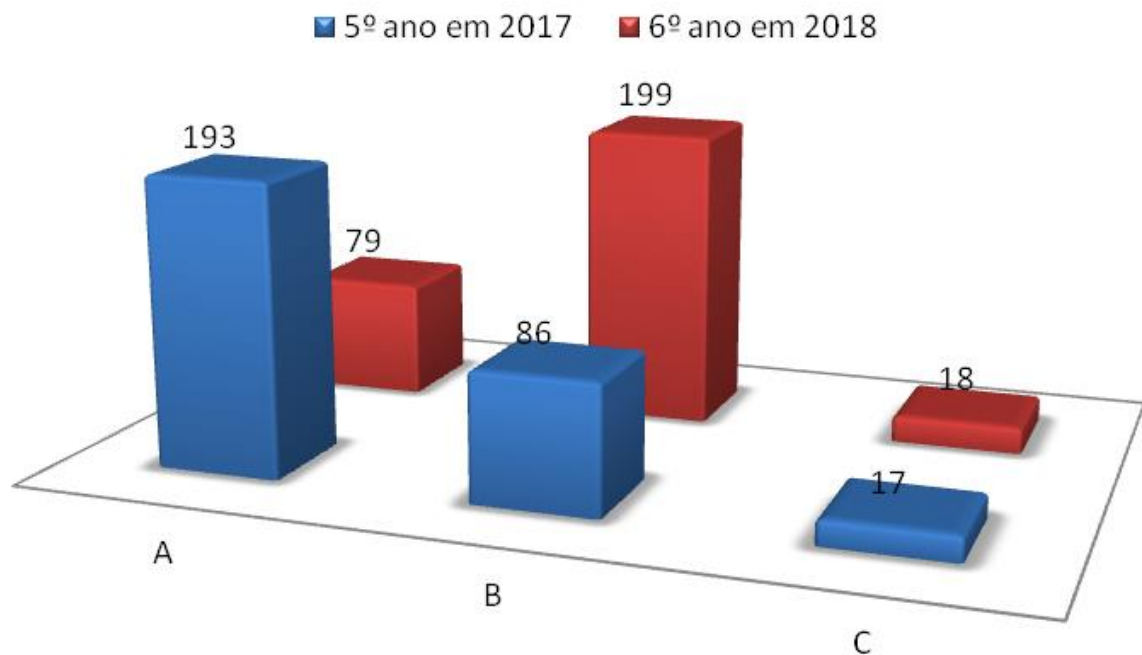
Passou de B para A

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Os resultados obtidos em 2017 dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental também se assemelham aos demais grupos de alunos anteriores, uma vez que eles continuaram a apresentar um bom resultado global no 5º ano e queda no 6º. Assim, nota-se que, em 2017, a maioria dos alunos apresentaram conceito A. Nesse grupo, foram analisados 296 conceitos, sendo que, deles, 193 foram conceitos A; 86, conceitos B; e 17, conceitos C.

Ao analisar os resultados dos mesmos alunos em 2018, quando concluíram o 6º ano, mais uma vez foi possível verificar um resultado abaixo do esperado. Dos 296 resultados possíveis, a turma obteve 79 conceitos A, 199 conceitos B e 18 conceitos C. Dados expressos no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Proporção dos conceitos obtidos por um grupo de alunos do 5º ano, em 2017, e do 6º ano, em 2018



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em sua maioria, os alunos transitaram suas notas do conceito A para o B, uma vez que o conceito C permaneceu praticamente o mesmo. Desta forma, identificamos que, dos 193 conceitos A em 2017, somente 69 permaneceram com A e os outros 10, que agora figuram em A, vieram de B e C. Percebemos, ainda, que houve situações em que vários alunos melhoraram seus conceitos enquanto outros pioraram, fazendo com que os resultados ficassem similares. Por exemplo, nem todos os alunos que passaram ao conceito B vieram exclusivamente de uma piora em A. Nesse caso, 13 alunos melhoraram seus conceitos de C para B e 1 aluno melhorou de C para A.

Por fim, ao analisar o grupo de alunos 2018/2019, os resultados foram bem próximos aos anteriores. Foram analisadas 364 notas de 52 alunos que cursaram em 2018 o 5º ano dos AI e, em 2019, o 6º ano dos AF. Apresentamos os dados na Planilha 6:

Planilha 6 - Resultados de um grupo de alunos nos anos de 2018 e 2019

2018/2019	ARTES		CIÊNCIAS		ED. FÍSICA		ENS. RELIGIOSO		GEOGRAFIA		HISTÓRIA		PORTUGUES		MATEMÁTICA	
	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano	5º Ano	6º Ano
1	A		B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A
2	A		B	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B
3	A		B	A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	B	B	A
4	A		A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6	A		B	B	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B
7	A		A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B
8	A		A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	B	A	A	A
9	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A
10	B		B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	C	B	C	B
11	A		A	B	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B
12	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
13	A		B	B	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B
14	A		B	B	B	A	A	A	B	B	B	B	C	B	C	B
15	A		B	B	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B
16	A		B	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B
17	A		A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	B	A	A
18	A		A	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
19	A		A	A	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B
20	A		B	B	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B
21	A		B	B	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B
22	A		A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	B	B	A	A
23	A		B	B	A	B	A	A	B	B	B	A	B	B	B	B
24	A		B	B	A	B	A	A	B	B	B	A	B	B	B	B
25	A		B	B	B	A	A	A	C	B	B	B	C	B	C	B
26	B		B	B	B	A	A	A	B	B	B	A	B	B	B	B
27	A		B	B	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B
28	A		A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B
29	A		A	B	A	B	A	A	B	B	A	A	A	B	A	B
30	A		A	B	A	A	A	A	B	B	A	B	B	B	B	B
31	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A
32	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
33	B		B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
34	B		B	B	A	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B
35	A		B	B	A	B	A	B	B	B	A	B	B	B	B	B
36	A		A	B	A	B	A	A	A	B	A	A	A	B	A	B
37	B		B	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B
38	B		B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
39	A		A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A
40	B		B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
41	A		A	B	A	B	A	B	A	B	A	A	A	B	B	B
42	B		B	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B
43	A		A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A
44	A		A	B	A	B	A	B	B	B	B	A	B	B	B	B
45	A		A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	B	A	B
46	A		A	B	A	B	A	A	A	B	B	A	B	B	A	B
47	A		A	B	A	B	A	A	B	B	A	B	B	B	B	B
48	B		B	B	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B
49	A		B	B	A	B	A	B	B	B	A	B	B	B	B	B
50	A		A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A
51	A		A	B	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B
52	B		B	B	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B

LEGENDA

Permaneceu A
Permaneceu B
Permaneceu C
Passou de A para B
Passou de B para C
Passou de A para C
Passou de C para B
Passou de C para A
Passou de B para A

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

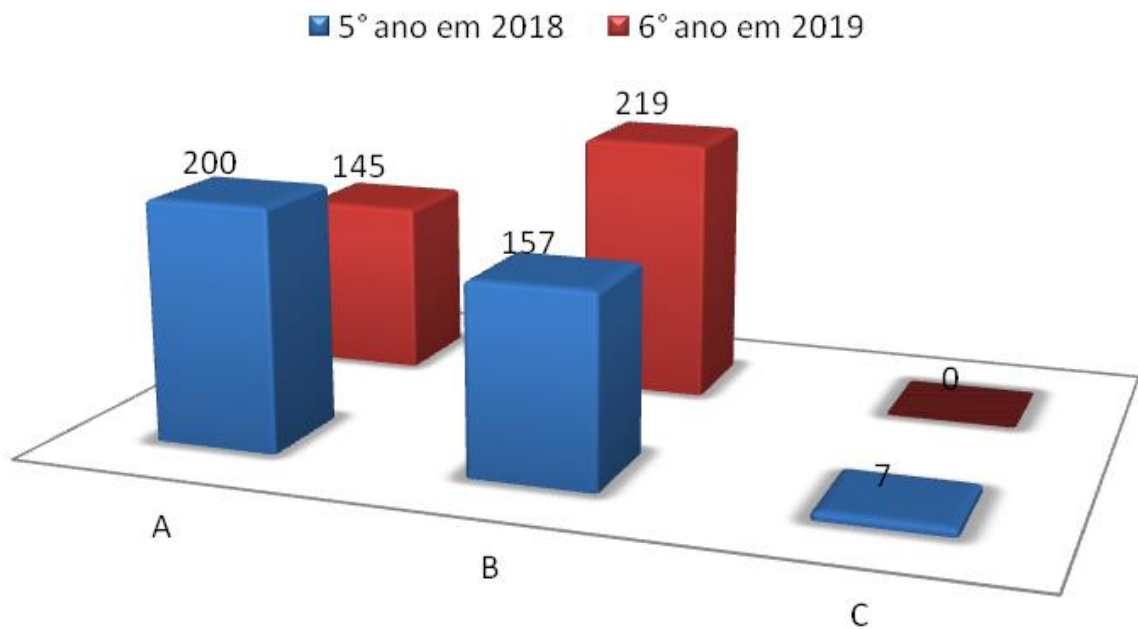
Nesse caso, não foi possível analisar os resultados do componente curricular Artes, pois, em 2019, os alunos do 6º ano da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo não foram contemplados com a disciplina porque foi necessário fazer uma adaptação na grade curricular para que o conteúdo fosse unificado no 9º ano em todo o município. Somente na Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo o componente curricular Arte era ministrado no 6º ano.

Os resultados alcançados a partir da análise da planilha acima são bem significativos, uma vez que é notória a flutuação dos resultados. No ano de 2018, quando a turma de alunos frequentava o 5º ano, apresentavam-se os seguintes resultados: dos 364 conceitos, 200 foram A, 157 foram B e 7 foram C.

No ano seguinte, foi possível acompanhar uma redução de conceitos A em torno de 25%, mas houve, ao mesmo tempo, um resultado não observado nos anos anteriores. Em 2018, a turma apresentou 7 conceitos C e estes foram superados em 2019, pois houve zero conceito C nesse ano. Além disso, verificamos 219 conceitos B e apenas 145 conceitos A.

No Gráfico 8, apresentamos as proporções globais dos resultados dos alunos:

Gráfico 8 - Proporção dos conceitos obtidos por um grupo de alunos do 5º ano, em 2018, e do 6º ano, em 2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A partir de uma verificação mais detalhada dos resultados, o panorama ficou da seguinte forma: dos 200 alunos com conceitos A, 78 passaram ao conceito B. Um dado importante aqui, e que precisa ser ressaltado, é que 24 conceitos B passaram para A e 7 conceitos C passaram para B, demonstrando uma pequena melhora nos resultados de algumas matérias.

Até aqui apresentamos os resultados globais das turmas de 5º e 6º ano, desde 2015 até 2019, no intuito de comprovar que, de fato, os alunos quando frequentam os Anos Iniciais

apresentam melhores resultados do que no ano seguinte, ou seja, no 6º ano. Os dados acima nos ajudarão a investigar melhor o que contribui para que essa situação aconteça.

Assim, passaremos ao estudo dos mesmos grupos de alunos, no recorte temporal de 2015 a 2019 nos conteúdos curriculares Língua Portuguesa e Matemática, utilizando-se os mesmos dados, conforme apresentamos no decorrer desta seção. Conforme análise preliminar das Planilhas 3, 4, 5 e 6, é possível verificar que os dois componentes curriculares mencionados são aqueles que nos indicam maiores dificuldades pelos alunos e acendem um alerta em relação aos resultados, o que pressupõe a necessidade de medidas que minimizem tal problema.

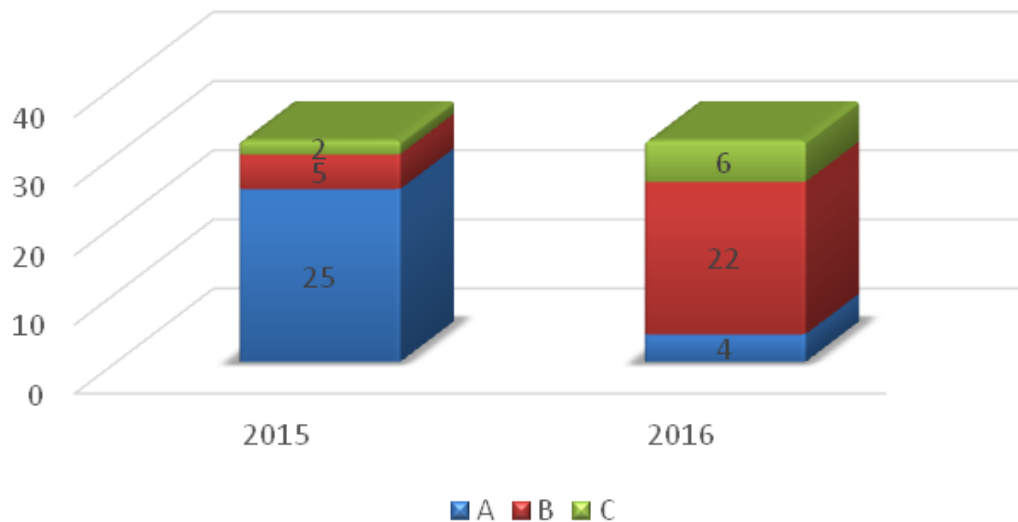
Retomaremos, então, o mesmo grupo de alunos que, em 2015, estava no 5º ano e, no ano seguinte, no 6º, cujos conceitos estão na Planilha 3, referentes aos anos de 2015 e 2016. Novamente, os mesmos alunos foram identificados tanto no 5º ano, quanto no 6º, a fim de podermos comparar os resultados de um ano para o outro. Não foram utilizados, na representação, os nomes dos alunos pelo mesmo motivo citado anteriormente. Logo após serem identificados, cada componente curricular foi marcado de forma individualizada que, nesse momento, restringiu-se à Língua Portuguesa e Matemática. A marcação consistiu em identificar, na transposição de ano, se o aluno melhorou, manteve ou piorou seus resultados. Assim, com os dados obtidos, foi possível criar os gráficos que apresentaremos posteriormente, iniciando com Língua Portuguesa 2015/2016.

Em 2015, 25 alunos tinham conceito A, 5 tinham conceito B e 2 tinham conceito C. Já em 2016, somente 4 alunos obtiveram o conceito A, seguido do aumento substancial de conceito B, que agora aparece com 22 alunos, e 6 alunos com conceito C.

O Gráfico 9 traz dados referentes aos conceitos por um grupo de alunos em relação à Língua Portuguesa:

Gráfico 9 - Proporção dos conceitos obtidos em Língua Portuguesa por um grupo de alunos nos anos de 2015 e 2016

CONCEITOS DE LÍNGUA PORTUGUESA 2015/2016

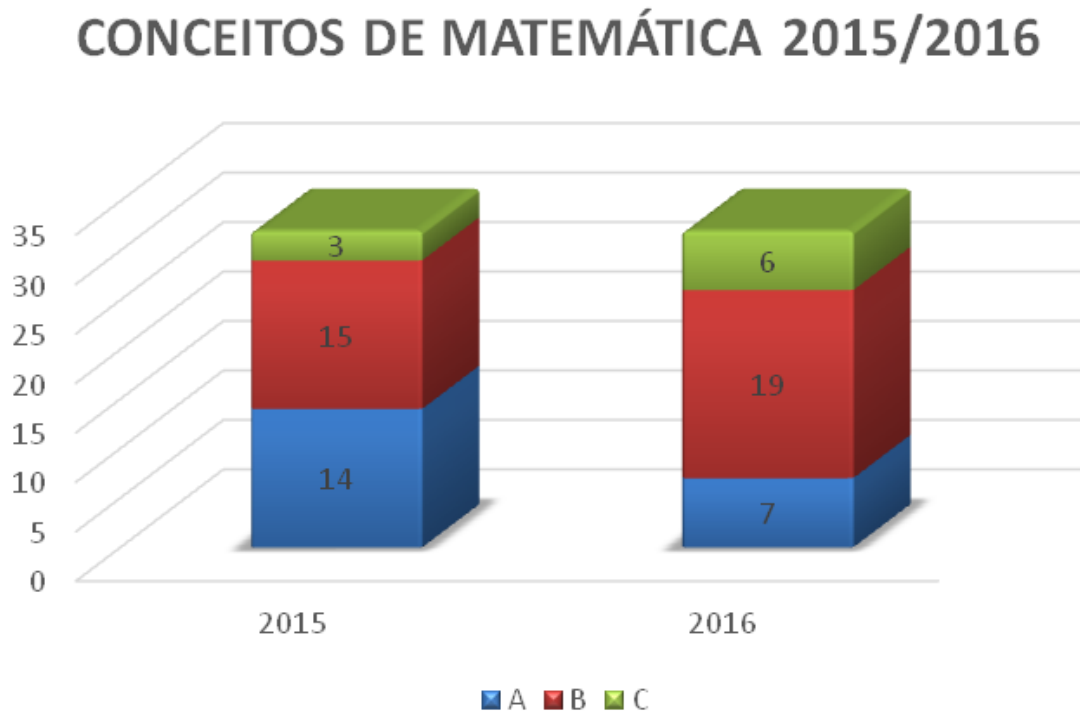


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nesta disciplina, percebemos uma queda bem acentuada nos conceitos. Dessa forma, praticamente todos os alunos deixaram de ter conceito A, passando a integrar a casa dos conceitos B ou C. Fazendo um levantamento mais detalhado, percebemos que, de um total de 25 alunos com média A, 19 passaram a B e 2, a C. Além disso, somente 4 alunos conseguiram manter seus bons resultados, 4 alunos mantiveram seus conceitos em B e 2 passaram a C. Por fim, 2 alunos não conseguiram sair do conceito C.

Esse resultado pode evidenciar que o componente curricular Língua Portuguesa merece uma atenção redobrada na transição do Anos Iniciais para os Anos Finais. A seguir, apresentaremos os dados consolidados do componente curricular Matemática que, em 2015, contabilizava 14 alunos em conceito A, 15 em B e 3 em C. Já no ano seguinte, este mesmo grupo de alunos já apresentava outra configuração, em que somente 7 alunos possuíam conceito A, 19 alunos possuíam conceito B e 6 alunos possuíam conceito C, conforme observado no Gráfico 10:

Gráfico 10 - Proporção dos conceitos obtidos em Matemática por um grupo de alunos nos anos de 2015 e 2016



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

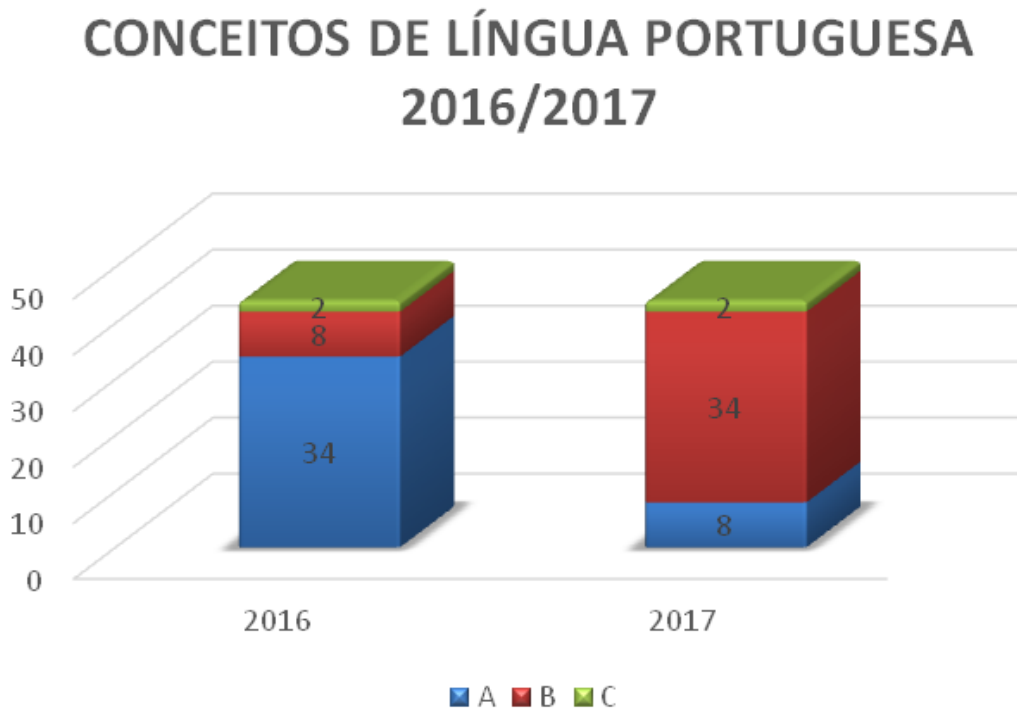
Em Matemática, o resultado da comparação dos anos de 2015 e 2016 foi menos pior que em Língua Portuguesa, mas ainda sim com mudanças significativas, merecendo uma atenção maior neste trabalho.

Dos 32 alunos, somente 14 partiram do conceito A, o que pressupõe a dificuldade dos alunos com essa matéria. Mesmo assim, 7 deles conseguiram manter suas notas e outros 7 passaram ao conceito B. Anteriormente, 15 alunos tinham conceito B, mas 4 deles passaram ao C, permanecendo somente 11 nesse patamar. Ainda, 2 alunos continuaram com o mesmo conceito C verificado inicialmente e 1 aluno conseguiu êxito, superando seu conceito C, ficando agora com B.

Esses dados nos indicam que, em certas disciplinas, os resultados dos alunos têm sofrido maiores alterações que em outras, como é o caso de Língua Portuguesa e Matemática. Reforçando a informação acima, apresentaremos, a seguir, mais um grupo de alunos estudados anteriormente, o grupo de alunos 2016/2017. Nos dois próximos gráficos, estão contidos os resultados do mesmo grupo de alunos nesses anos, a começar por Língua Portuguesa que, em 2016, contabilizava 34 alunos com conceito A, 8 com conceito B e 2 com conceito C, passando a ter outra configuração em 2017, em que somente 8 alunos possuíam

conceito A, 34 possuíam conceito B e 2 possuíam conceito C, conforme observado no Gráfico 11:

Gráfico 11 - Proporção dos conceitos obtidos em Língua Portuguesa por um grupo de alunos nos anos de 2016 e 2017



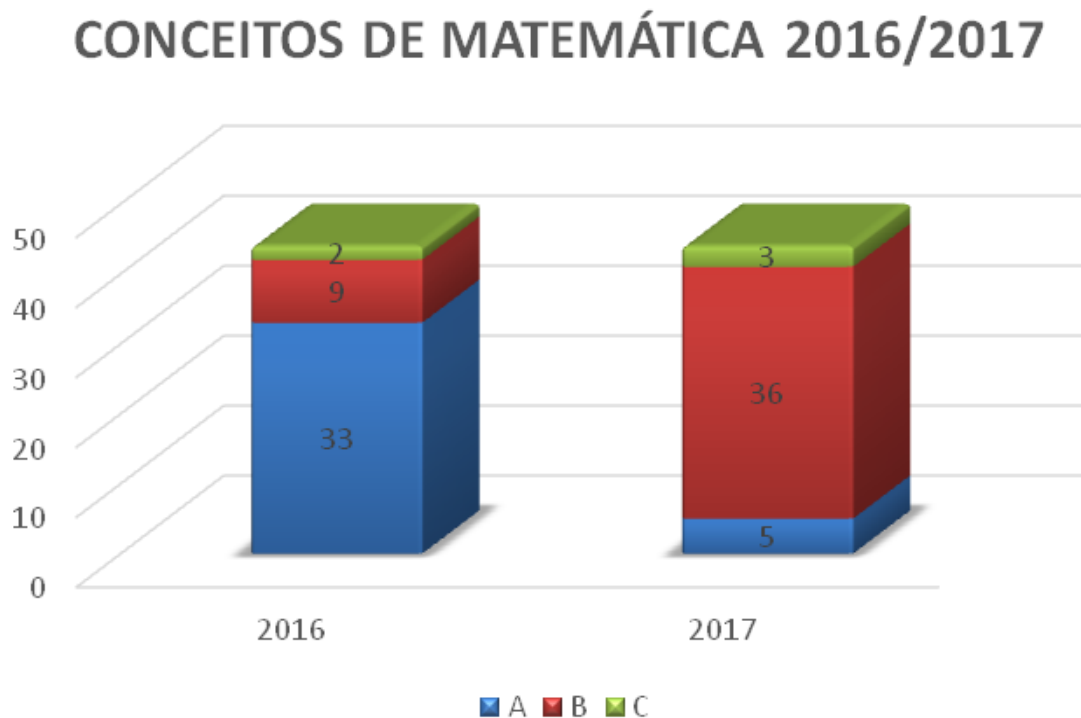
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Aqui percebe-se, mais um vez, uma grande dificuldade dos alunos com a Língua Portuguesa. Analisando a Planilha 4, na coluna com os resultados de LP dos 34 alunos com conceito A em 2016, somente 8 conseguiram permanecer nesse conceito. Nota-se que há uma completa inversão de resultados entre os conceitos A e B. Ainda, 26 alunos migraram suas notas de A para B e, somados aos 8 já existentes, totalizou os mesmos 24 alunos, mas agora com nota pior. Os alunos com conceito C mantiveram seu desempenho.

Este mesmo grupo de alunos apresentou comportamento semelhante no componente curricular Matemática, em que podemos verificar no gráfico a seguir, um fluxo de resultados muito parecido com o que houve em Língua Portuguesa de 2016 para 2017.

Sendo assim, em 2016, dos 44 alunos do grupo, 33 tinham conceito A, 9 tinham conceito B e somente 2 apresentavam conceito C, e no ano seguinte, mais uma vez verificamos uma grande variação de resultados, em que somente 5 alunos tinham conceito A, 36 alunos tinham conceito B e 3 alunos tinham conceito C, conforme o Gráfico 12:

Gráfico 12 - Proporção dos conceitos obtidos em Matemática por um grupo de alunos nos anos de 2016 e 2017



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A partir do gráfico acima, observa-se uma grande mudança nos resultados entre os anos. Somente 5 alunos, dos 33, conseguiram manter seus resultados, permanecendo, assim, com o conceito A e elevando a taxa de conceitos B a 36, ou seja, 85% desses resultados sofreram baixa. Nota-se ainda que 1 aluno passou de A para C, piorando ainda mais seu resultado em relação aos demais, e 2 alunos estavam com C em 2016 e assim permaneceram em 2017.

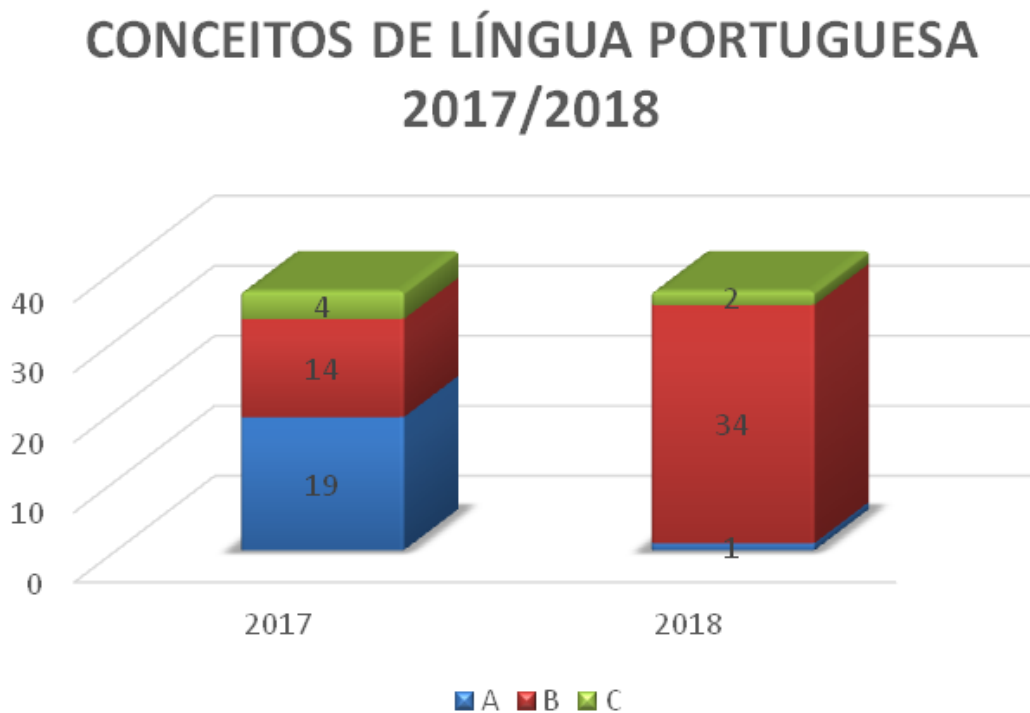
É difícil aqui fazer um julgamento do que aconteceu, mas presume-se, através desses dados, que muito pouco foi feito por esses alunos em garantir uma adaptação mais eficiente na transição dos níveis aqui estudados.

Continuando com as análises, ainda a partir dos dados verificados na Planilha 5, foi possível criar o gráfico dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática do grupo de alunos, expressos na referida planilha, e aumentar ainda mais nosso arcabouço de informações sobre as turmas.

Nesses períodos, identificamos que, em 2017, 19 alunos tinham conceito A, 14 alunos tinham conceito B e 4 alunos tinham conceito C. Quando analisamos os resultados no ano seguinte, ou seja, em 2018, a situação era bem diferente. Somente 1 aluno ficou com conceito

A, 34 alunos ficaram com conceito B e 2 alunos ficaram com conceito C, conforme observado no Gráfico 13:

Gráfico 13 - Proporção dos conceitos obtidos em Língua Portuguesa por um grupo de alunos nos anos de 2017 e 2018

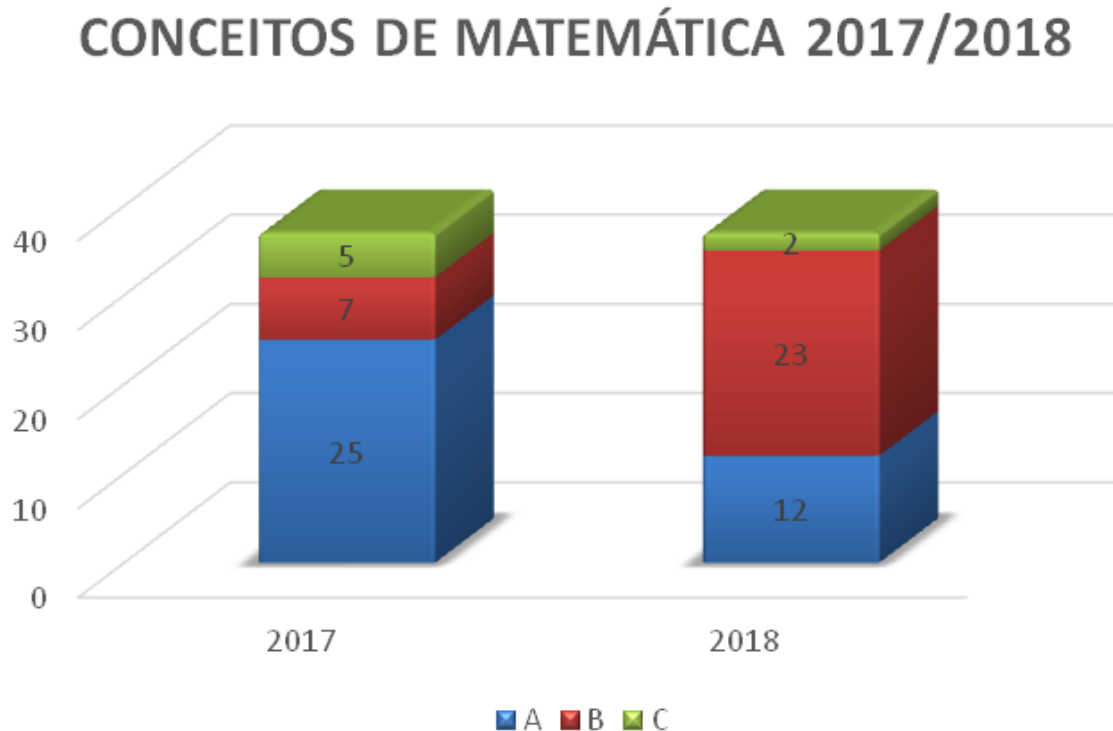


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em 2018, no componente curricular Língua Portuguesa, dos 37 alunos, 34 passaram a integrar o grupo com conceito B, contendo 19 alunos que figuravam com conceito A em 2017. Ninguém conseguiu manter o conceito A de 2017 e, em 2018, o único conceito A veio de um aluno que melhorou seu desempenho migrando de B para A. Ainda, 1 aluno saiu de B para C, 3 alunos saíram de C para B e 1 permaneceu com conceito C. Posto isso, são notórias as dificuldades enfrentadas neste conteúdo na transição estudada neste trabalho.

Na análise do componente Matemática dos anos de 2017 e 2018, reforçamos ainda mais a necessidade de uma maior intervenção dos profissionais desta área com seus alunos durante a transição aqui estudada, pois, dos 37 alunos, 25 finalizaram o ano de 2017 com conceito A, 7 finalizaram com conceito B e 5 alunos finalizaram com C, o que não se repetiu em 2018, pois somente 12 alunos concluíram o ano com conceito A, 23 alunos concluíram com conceito B e 3 alunos finalizaram o ano com conceito C, conforme exposto no Gráfico 14:

Gráfico 14 - Proporção dos conceitos obtidos em Matemática por um grupo de alunos nos anos de 2017 e 2018



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os conceitos observados em Matemática sofreram fortes alterações de 2017 para 2018. Nota-se que praticamente 50% dos alunos que eram conceito A o deixaram de ser em 2018. Mais precisamente, 13 passaram de A para B e 1 de A para C, mesmo assim, 11 alunos mantiveram o conceito máximo e 1 aluno passou de C para A.

Dos 23 conceitos B de 2018, além dos 13 que são advindos de A, 4 vieram de C e os demais já eram B e assim permaneceram. Ainda, 1 aluno passou de B para C.

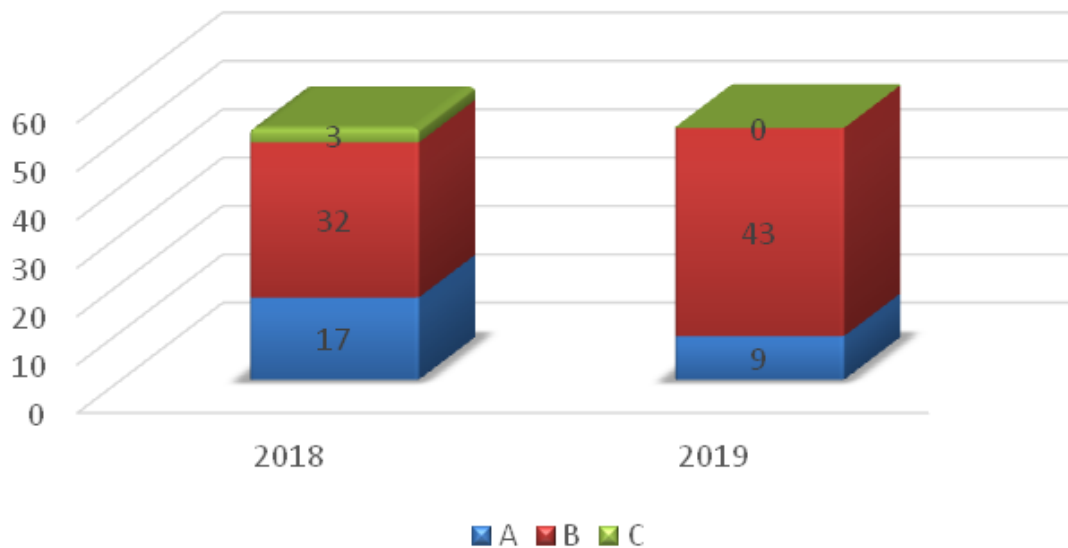
Apesar de, neste grupo de alunos, o conteúdo aqui analisado ter sofrido poucas alterações que piorassem o resultado, ainda sim carece de uma maior atenção da equipe da escola.

Por fim, verificaram-se os conceitos de cada conteúdo da Planilha 6, a fim de se criar os gráficos dos componentes curriculares aqui estudados, em relação ao grupo de 52 alunos expressos na referida planilha.

Em 2018, 17 alunos finalizaram com conceito A em Língua Portuguesa, 32 finalizaram com conceito B e 3 alunos finalizaram com conceito C. Já em 2019, 9 alunos concluíram com conceito A, 43 alunos concluíram com B e nenhum finalizou com C, como observado no Gráfico 15:

Gráfico 15 - Proporção dos conceitos obtidos em Língua Portuguesa por um grupo de alunos nos anos de 2018 e 2019

CONCEITO DE LÍNGUA PORTUGUESA 2018/2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

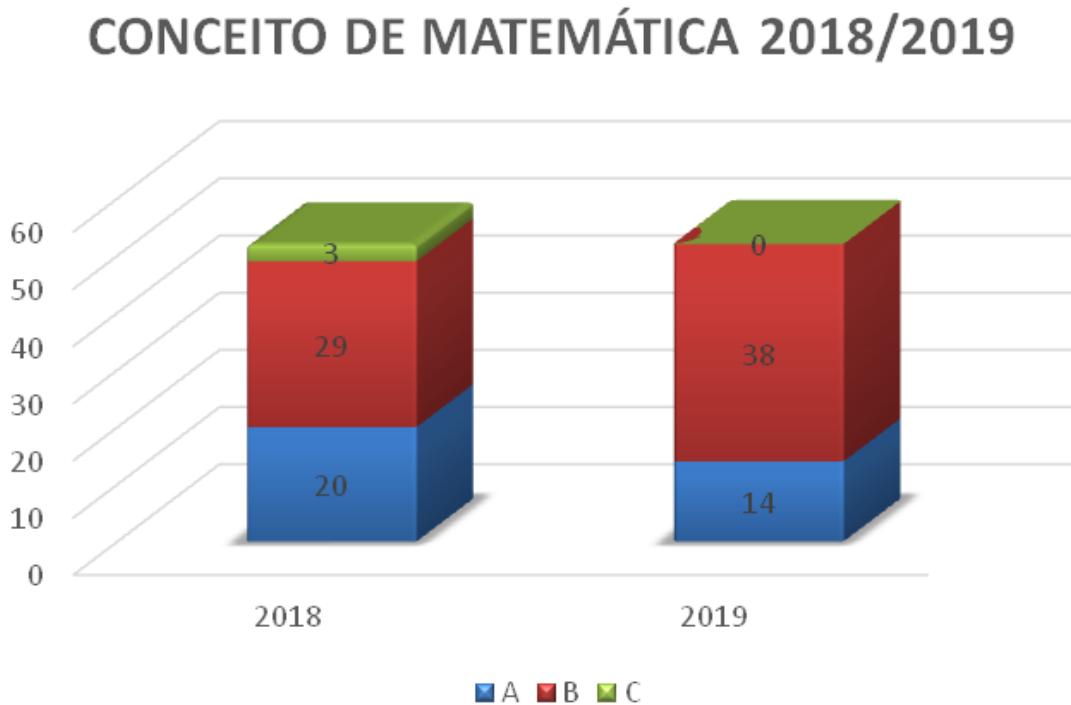
Mais uma vez, nota-se uma queda muito expressiva nos resultados de LP. Em todos os grupos analisados, a queda nos resultados expressos pelos conceitos foi sempre significativa, sendo que em quase todos os casos, se analisados globalmente, praticamente se inverteram os resultados, ou seja, se em um determinado grupo estudado a maioria apresentava conceito A e a minoria conceito B, no ano seguinte foi observado o contrário. Nesse caso, dos 17 alunos com conceito A em 2018, somente 8 conseguiram manter o conceito máximo.

Na composição dos 43 alunos com conceito B em 2019, 31 mantiveram esse conceito em comparação a 2018, 3 são de alunos que melhoraram seu desempenho, saindo de C, e 9 são de alunos que saíram de A. Em 2019, 1 aluno melhorou seu conceito de B para A, totalizando os 9 apresentados no gráfico. Apesar da pouca movimentação de conceitos de A para B, observamos que o número de conceitos B já era grande, ficando ainda maior em 2019.

Na análise dos dados concernentes à Matemática, nota-se mais uma vez uma flutuação nos resultados, em que os alunos pioraram seus rendimentos de um ano para outro, pois, em 2018, 20 alunos terminaram seus estudos com conceito A, 29 terminaram com conceito B e 3 alunos terminaram com conceito C. Já em 2019, somente 14 alunos concluíram com A e 38

com B. Ninguém finalizou o ano com conceito C. Esses dados estão apresentados no Gráfico 16:

Gráfico 16 - Proporção dos conceitos obtidos em Matemática por um grupo de alunos nos anos de 2018 e 2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em 2019, pouco mais de 25% dos alunos deixaram de ser conceito A em Matemática. Se comparado aos demais grupos estudados, a disciplina sempre colheu quedas de resultados na transição do 5º para o 6º ano.

Grande parte dos alunos já vieram com conceito baixo de 2018, totalizando 29 alunos com conceito B e 3 com conceito C. Dos 20 alunos com conceito A em 2018, 12 mantiveram esse resultado em 2019, somados a 2 alunos que saíram de B, totalizando os 14 alunos com conceito A em 2019.

Além disso, 3 alunos com conceito C conseguiram melhorar seu rendimento e ajudaram no aumento do contingente de alunos com conceito B, e 27 alunos continuaram com conceito B de 2018 para 2019.

Analisando todos esses resultados, verifica-se que, de fato, há uma lacuna na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental e, a partir dessa constatação, será possível analisar o que pode estar acontecendo na transição entre as etapas na Escola Estadual Domingos

Pimenta de Figueiredo. Os dados apresentados só confirmam que, ao avançarem para o 6º ano, os mesmos alunos, anteriormente dos Anos Iniciais, não mantêm um bom desempenho e ainda regridem.

Levantamos a hipótese de que os conteúdos Língua Portuguesa e Matemática têm sido o grande “gargalo” nessa transição, pois apresentaram grandes variações dos resultados, o que nos leva a entender que os professores dessas disciplinas são os que mais precisam se preparar para uma boa transição dos alunos. Não imputamos, aqui, a esses professores toda a responsabilidade do fraco desempenho escolar dos alunos, pois sabemos que existem muitos fatores que devem ser levados em consideração nessa análise.

Outra hipótese que podemos levantar, e que se torna aqui a principal, é a de que os alunos, enquanto estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, não têm tido uma formação sistematizada, orientada pelo currículo escolar como a que acontece enquanto alunos do 5º ano, pois é o que acompanhamos no nosso dia a dia como gestor da instituição, ou seja, podemos supor que os alunos estão sendo cobrados nas avaliações internas por algo que não foi totalmente consolidado por eles no percurso escolar e nas avaliações externas, e que eles estão se deparando com o que não viram em sala de aula, haja vista a possível fuga do currículo escolar nesse ano de escolaridade.

Para que o professor possa avaliar de forma eficaz, ele precisa deixar estabelecido com clareza a finalidade dela, bem como saber o que precisa ser cobrado. O professor necessita compreender que ele precisa retirar dados mais relevantes das avaliações (LUCKESI, 1996). A “fuga ao currículo” se torna um grande problema nas duas situações mencionadas acima, pois os alunos dificilmente conseguirão o êxito esperado, uma vez que não foram ofertados a eles fundamentos teóricos e práticos nem mecanismos necessários para alcançarem um bom resultado.

Daí a necessidade de refletirmos sobre as especificidades de cada ano, de cada disciplina e de cada contexto, bem como compreendermos as propostas pedagógicas e os conteúdos curriculares de cada ano/série para termos mais clareza dos objetivos os quais pretendemos atingir em cada etapa de forma dialógica.

A fim de continuar este estudo, que tem como objetivo geral compreender de que forma vem ocorrendo a transição dos alunos da escola estadual em questão, do 5º ano para o 6º do EF, e de contribuir para se conhecer e se aprimorar essa realidade, o Capítulo 3, a seguir, apresenta reflexões teóricas sobre a transição de um ano escolar para o outro, trazendo contribuições teóricas de estudiosos como Gatti (2003), Hoffmann (2000, 2013), Luckesi

(2000, 2005), Dias-da-Silva (1997), Moreira (1997), Gasparin (2005), Souza (2005), entre tantos outros, que trarão luz à discussão com suas contribuições acerca do tema.

Assim, discutimos como as avaliações e o currículo estão intimamente ligados e como se faz necessário que a instituição discuta o currículo e que dê continuidade a ele de um ano/segmento para outro. Ainda no Capítulo 3, apresentamos a metodologia de pesquisa e fazemos a análise dos dados obtidos a partir da aplicação dos questionários e das entrevistas.

3 ASPECTOS TEÓRICOS E METODÓGICOS ACERCA DO CURRÍCULO ESCOLAR, AVALIAÇÃO E SUAS RELAÇÕES NA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diante das questões abordadas até aqui neste caso de gestão, referentes ao desafio da transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo, pretende-se discutir, neste capítulo, de que maneira pode ser feita a transição do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais, ambos do Ensino Fundamental, de forma a garantir que os estudantes mantenham um bom desempenho escolar e tenham seu direito de aprendizagem garantido.

Ainda buscando verificar as hipóteses admitidas anteriormente, este capítulo traz, também, a questão da importância da continuidade do currículo escolar na transição ora mencionada e aspectos referentes a essa discussão, sob a ótica de estudiosos como Gatti (2003), Hoffmann (2000, 2013), Luckesi (2000, 2005), entre outros.

Para tanto, esta parte do trabalho está dividida em três seções: na primeira delas, apresentamos o referencial teórico no qual é abordada a temática sobre a transição entre os segmentos e a discussão a respeito do currículo escolar e sobre a avaliação da aprendizagem, considerando que a continuidade dos conteúdos curriculares pode gerar o sucesso da aprendizagem.

Na segunda seção, apresentamos a metodologia de pesquisa e os instrumentos utilizados, ou seja, todos os procedimentos utilizados para a coleta de dados, a saber: os questionários com os professores e alunos que fizeram a transição na instituição aqui estudada e as entrevistas com as Especialistas em Educação Básica.

Por fim, na última seção deste capítulo, analisamos os dados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa. Esperamos que os dados e informações apurados por eles ofereçam subsídios para a construção de uma resposta para o problema de pesquisa posto neste trabalho, bem como para responder às hipóteses levantadas, além de subsidiarem a elaboração do PAE, que poderá colaborar para as instituições educacionais na resolução de problemas como o apresentado nesta pesquisa.

3.1 A TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS E SUAS IMPLICAÇÕES CURRICULARES

Nesta seção, buscamos tecer uma discussão acerca da transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais, bem como apontar como esse momento pode ser decisivo na vida escolar do aluno. Acredita-se que, entre as fases inicial e final do Ensino Fundamental, deveria existir uma melhor e maior articulação entre os segmentos para assegurar a continuidade do processo educacional sem grandes rupturas.

É necessário aqui afirmarmos de que maneira entendemos a palavra ruptura neste contexto. Ruptura configura o ato ou efeito de romper; rompimento; interrupção. Os indícios de que essa ruptura acontece na transição do 5º ano para o 6º ano do EF são relativamente grandes, pois é notória a existência de uma descontinuidade entre os ciclos escolares, conforme destaca Lopes (2005, p. 56): “os percursos escolares estão longe de serem lineares, homogêneos e sequenciais, contrariamente ao que os modelos tradicionais nos faziam crer”. Na confluência dessa constatação, Andrade (2011 apud REIS, 2018, p. 55) “pondera que essa ruptura acaba por comprometer o processo de aprendizagem dos alunos, resultando em altos índices de reprovação e evasão escolar”.

Ainda sobre o entendimento de descontinuidade, Dias-da-Silva (1997) aponta que a ruptura entre as etapas do Ensino Fundamental vem se mantendo desde os movimentos do antigo primário para o ginásio, influenciando o alto nível de fracasso escolar, possivelmente ocultado pelo discurso da evasão. Pode-se perceber que, além da ruptura processual no percurso educativo, marcada pelas relações diferenciadas, pela organização curricular e pelas abordagens metodológicas, existe o rompimento de vínculos afetivos entre professores e alunos. Segundo o autor,

quinta série é passagem. Porém, passagem sem rito. Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia, quer para os alunos, quer para os professores. Passagem que se desnuda nos diferentes saberes e fazeres implicados no cotidiano de professoras “primárias” e “secundárias”, da 4ª e da 5ª séries. Passagem sem ponte. *Mais ruptura que continuidade...* (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 126).

Por isso, decorre a importância de se pensar a transição dos AI para os AF do Ensino Fundamental, conforme exposto na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica:

Art. 25. Os sistemas estaduais e municipais devem estabelecer especial forma de colaboração visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação sequente entre a primeira fase, no geral assumida pelo Município, e a segunda, pelo Estado, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que se transfiram de uma rede para outra para completar esta escolaridade obrigatória, garantindo assim a organicidade e a totalidade do processo formativo do escolar. (BRASIL, 2010, p. 9).

Essa transição pode apresentar-se como um desafio aos estudantes que se deparam com as novas exigências, próprias da nova etapa. Esse novo formato e a necessidade de adaptação que ela exige podem implicar, inclusive, queda dos resultados educacionais. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,

mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores. (BRASIL, 2013, p. 20).

É necessário apontar ainda a necessidade de um planejamento curricular articulado, integrado e sequencial, nessa transição, tendo como subsídio as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, abrindo, assim, a possibilidade de formas inovadoras a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se que a articulação da dinâmica dentro do EF, assim como com as etapas que as antecedem e as que vão sucedê-la na Educação Básica, é fundamental para o desempenho positivo dos estudantes, bem como para a continuidade de seus estudos.

Sobre como a escolas devem auxiliar os alunos durante a transição entre os ciclos escolares, Pereira, Pereira e Torquato (2005) também afirmam:

[...] a importância da escola nestes processos (de transição), evidenciando a necessidade de se procurar adaptar seus alunos da melhor maneira possível em cada etapa escolar, já que a formação de uma criança e adolescente não é somente para os bancos escolares e sim para a vida; é preciso que a instituição escolar tenha um cuidado especial com tudo aquilo que possa trazer consequências para seus alunos também fora da sala de aula. (PEREIRA; PEREIRA; TORQUATO, 2005, p. 27).

Entendemos que as mudanças sociais predispõem em cada indivíduo a necessidade de se desenvolverem o mais rapidamente possível, a fim de corresponderem às rápidas modificações da sociedade. Assim, verificamos pela primeira vez este processo de adaptação

no contexto escolar no qual o aluno, como indivíduo, pode associar como serão os desafios que encontrará no percurso da vida. Desta forma, os autores apontam uma tese relevante, uma vez que indica o processo de adaptação como sendo um processo necessário ao desempenho real de cada um na sociedade.

É imprescindível apontar ainda que, nessa trajetória escolar, o contexto em que o aluno está inserido tem fundamental importância, pois ele ratifica a influência das transições escolares sobre o fluxo escolar e conseqüentemente as relações com os índices de reprovação e abandono.

A mudança da criança para a etapa dois do Ensino Fundamental, os Anos Finais, apresenta-se como um momento excepcional de transição escolar. A partir das contribuições de Saragoça (2011) sobre esta questão, este momento de transição pode gerar nos estudantes uma percepção de recomeço tanto no contexto educacional, na escola, como no contexto social, uma vez que novas vivências serão experimentadas.

Assim, torna-se imprescindível às instituições procederem às alterações que se fizerem necessárias, tanto nos aspectos físicos e estruturais, quanto nos aspectos pedagógicos e metodológicos, entre outros, para proporcionarem um ambiente mais favorável às mudanças.

Apresentamos na subseção a seguir a importância de se apropriar do currículo vigente, a fim de se alcançar os objetivos dos sistemas de ensino.

3.1.1 O currículo escolar mínimo na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais

Neste momento do trabalho, discutimos alguns aspectos que podem estar intimamente ligados ao fracasso da transição escolar dos alunos dos Anos Iniciais para os Anos Finais. Entre eles, destacamos nesta subseção a prática da não utilização correta do currículo, em que apontamos a subutilização curricular por muitos professores. Sabemos que são muitas as discussões sobre a utilização do currículo no percurso escolar e que muitos são os questionamentos acerca dela. Stenhouse (1985 apud THIESEN, 2011)

diz que a pressão exercida sobre a escola para que mantenha sua própria ordem mediante uma relação hierárquica conduz à gênese de uma ideologia cuja função consiste no controle social. A tradução das estruturas profundas do conhecimento em objetivos de conduta é uma das principais causas da distorção do conhecimento nas escolas. (STENHOUSE, 1985 apud THIESEN, 2011, p. 247),

Assim, podemos entender que o currículo não é um conjunto de regras e direcionamentos de como repassar um conteúdo, tampouco pode ser transmitido sem cuidados, de forma desinteressada, mas sim uma ferramenta que nos proporciona o entendimento de como são as melhores formas de se propagar os saberes. “Ele é a expressão das relações sociais de poder [...] em que um grupo está submetido à vontade e ao arbítrio de outros” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 28-29).

Reforçando a ideia de que o currículo não se limita ao caráter meramente didático, Moreira (1997) afirma:

o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico. (MOREIRA, 1997, p. 11).

Desta forma, afirma-se a concepção de que o currículo tem se apresentado como uma proposta para além de conhecimentos básicos, ao romper fronteiras que aproxima a escola da vida em sociedade.

Sacristán (2000) amplia ainda mais a concepção de currículo, que não se fecha em apenas uma característica, pois ele tem diversidade, é dinâmico, está intimamente ligado à postura do professor em sala de aula, às práticas de todos os docentes e à interação entre eles; tem função social e transcende a questão meramente didática. O autor continua:

não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Apesar dos apontamentos feitos pelos autores mencionados anteriormente sobre a finalidade dos currículos, usamos a argumentação de que os currículos são criados efetivamente na rotina escolar, no chão da escola², ou seja, muito próximo daquilo que Silva

² A expressão “chão da escola” está vinculada à ideia expressa por currículo oculto, definido por Silva (2004, p. 78-79), que completa: “o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...]. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina em geral, conformismo, a obediência, o individualismo”.

(2004, p. 78) relata ser o currículo oculto, que é aquele currículo “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Garcia (2010), analisando o conceito de currículo oculto de Jackson (1968 apud GARCIA, 2010), complementa que:

[...] Jackson termina por construir uma interpretação para suas observações na qual ele ressalta o papel fundamental do aprendizado que é gerado pela rotina escolar. Aprendizado que se realiza nessas relações de poder intrínsecas ao dia-a-dia da escola que, muitas vezes, não chegam a ser verbalizadas ou sequer pensadas. Utiliza então pela primeira vez o termo currículo-oculto para se referir a esse material que é ensinado na experiência escolar, mas que nunca é explicitado no projeto escolar. (GARCIA, 2010, p. 115).

Oliveira (2012) também pontua esta dimensão do currículo que leva em conta as relações diárias. Ele diz:

[...] os currículos pensados praticados são criação cotidiana dos praticantes pensantes do cotidiano escolar por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação. Assim, falar em currículo como criação cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os praticantes pensantes das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõe as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito. (OLIVEIRA, 2012, p. 91).

A relevância do currículo é muito evidente e, atualmente, este está no centro de fervorosos debates acerca da proposta de sua implantação. O Brasil, assim como muitos lugares do mundo, vem passando por inúmeros processos a fim de estabelecer um currículo comum que padronize principalmente a Educação Básica. Esta tentativa vem se dando através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É mais uma tentativa de homogeneizar um currículo a partir de decisões legais e ações governamentais em um país tão diverso.

Duas iniciativas anteriores de padronização do currículo já haviam acontecido nos anos 1990. A primeira aconteceu com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, posteriormente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica decorreram da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que estabeleceu em seu inciso IV, do artigo 9º, que a União, em colaboração com estados, municípios e Distrito Federal, deveria elaborar diretrizes para cada etapa da Educação Básica “de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, recurso on-line).

Essas diretrizes tornaram-se normas obrigatórias com vistas a orientar o trabalho dos diversos sistemas de ensino do país. Elas trouxeram também a normativa de um currículo dividido em parte diversificada e comum. Na parte diversificada do currículo, proporcionou-se a ênfase à diversidade, com a inclusão de temas relevantes como História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, entre outros. Na parte Comum, as DCN validavam os conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade da Educação Básica, em termos de áreas de estudos ou disciplinas a serem trabalhadas, além de apresentarem objetivos e propósitos mais gerais da educação e de mostrarem os valores e os comportamentos a serem alcançados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem ainda para a Educação Básica as disciplinas e áreas de ensino que precisam ser trabalhadas na parte que já identificamos como parte comum do currículo. Nelas, estão expressas também as possibilidades de temas transversais e interdisciplinaridades a cada área, além de contextualizar os temas com instrumentos adequados de forma que se tenha um ensino de qualidade.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais, adotados a partir de 1997, não eram obrigatórios, mas basicamente eram orientações bem detalhadas sobre o ensino de cada disciplina. Além de orientarem a proposta curricular de cada instituição de ensino, serviam como norte para a elaboração de materiais didáticos como livros, por exemplo, e direcionava o sistema nacional de avaliação. Esta última finalidade dos PCN mostrava como a proposta de um currículo nacional estava associada a um sistema nacional de avaliação, em que as escolas passariam a ser classificadas pelo seu desempenho, o que gerou, na época, inúmeras críticas.

Recentemente, em mais uma tentativa de padronização do currículo escolar, o Brasil vem implementando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua elaboração e implementação é justificada como uma exigência de preceitos legais, como a LDB de 1996, no seu artigo 26; e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE) entre outros marcos. (BRASIL, 1996, 2014).

A BNCC, segundo o Ministério de Educação (MEC), é uma temática que tem foco no debate educacional, uma vez que é um importante instrumento de gestão do currículo escolar. Segundo o MEC, em sua página:

a BNCC vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos. (BRASIL, 2016, recurso on-line).

Percebe-se, até aqui, que as tentativas de padronizações dos currículos nada mais são que a instituição de um roteiro, com a finalidade de orientar de forma clara e objetiva os itens que não podem faltar no percurso de ensino-aprendizagem, em cada disciplina e ano de escolaridade.

Um problema identificado nesse contexto, no qual o currículo está previamente moldado por instituições públicas, é a possibilidade de ele não ser transmitido, muito menos atingido em sua totalidade. Isso porque, do outro lado da ponta, existem dois seres vivos cheios de experiências, concepções e formações (não formais), ou seja, possuem meios próprios de entender aquilo que se propõe. Além disso, há mais uma perspectiva a ser considerada e não menos importante – a de que o professor traz consigo um currículo interno, próprio, particular. Não nos referimos, aqui, à formação acadêmica, muito menos ao perfil profissional dele, mas ao que diz respeito às suas vivências, ao seu contexto educacional e cultural, além de sua leitura de mundo. Obviamente que todas essas características são intrínsecas a cada professor.

A proposta de uma padronização termina sendo uma medida vazia, pois nossa experiência tem mostrado que os professores, com raras exceções, não têm o hábito de consultar os documentos oficiais para preparar suas aulas.

Assim, entendemos que é muito difícil que um currículo possa ser transmitido em sua totalidade, uma vez que o professor não é um “robô” que simplesmente transmite esse currículo, mas sim usará mão de sua bagagem pessoal para transmiti-lo.

Nesta direção, Brophy (1982 apud SACRISTÁN, 2000) afirma:

ver os professores como meros executantes da política imposta desde cima é incorreto. Os professores distorcem essa política antes de serem fiéis aplicadores [...] para adaptá-las às necessidades que percebem em seus

alunos, de modo que o conteúdo ensinado a estes é provavelmente um compromisso entre o conteúdo oficialmente adotado e as necessidades dos alunos tal como o professor as percebe. (BROPHY, 1982 apud SACRISTÁN, 2000, p. 172).

Moreira e Silva (2008) reforçam esta ideia de que o ideário de uma transmissão total do currículo será sempre frustrado, dizendo:

o currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite. (MOREIRA; SILVA, 2008 p. 27).

Desta forma, podemos entender que por estes e outros motivos, dentro das instituições escolares, acontecem uma fuga ao currículo que entendemos ser o ato de não contemplar, na prática pedagógica, conteúdos, habilidades e competências expressas no currículo escolar.

Geralmente, os sistemas de ensino apresentam este currículo mínimo aos professores como sendo o mínimo de conteúdos que estes devem abordar em sala de aula, em outras palavras, é um direcionamento sistemático que deve ser seguido no caminho escolar do aluno. Após o estudo do material, nota-se, contudo, uma grande quantidade de conteúdo a ser transmitido. Unidas a este volume de material a ser trabalhado, estão outras demandas urgentes que não favorecem à execução do currículo, entre elas, as salas cheias, a falta de material básico necessário ou mesmo o material básico para o professor ensinar, além de ambientes sem carteiras e cadeiras suficientes e que sejam descentes para que os alunos possam se acomodar de forma adequada. Além dessas adversidades, o professor ainda tem que driblar problemas de cunho pessoal dos alunos. Com efeito, é difícil para que o processo ensino-aprendizagem aconteça, por exemplo, quando o aluno não tem com o que se alimentar em casa ou ainda quando ele sofre violência doméstica, sendo a escola o único reduto seguro para ele.

Ainda, podemos apontar problemas limitadores também de cunho pessoal do profissional. É insustentável e impossível para um professor se apropriar de um currículo que deve ser cumprido à risca, pois isso demanda tempo, quando ele precisa se desdobrar em jornadas duplas e, muitas vezes, triplas para conseguir sobreviver por conta dos baixos salários.

Por conta, muitas vezes, desta limitação imposta pela necessidade de subsistir, em alguns casos é notória a deficiência de alguns professores em lidar com alguns conteúdos em sala de aula, até mesmo omitindo partes do currículo em seus planos de aulas diários, pois não há chances de se atualizarem, haja vista a jornada de trabalho exaustiva.

Outras vezes, essa limitação é proveniente de sua formação inicial, que não contempla uma formação integrada a esses currículos. O distanciamento que se tem entre a formação de professores nos dias atuais, para que eles estejam alinhados ao que dispõem os currículos, é extremo. Sem falar das relações de violência assistidas diariamente nas escolas, até mesmo sofridas por eles próprios. Acreditamos o quanto é difícil para um professor ensinar diante de tantas adversidades.

Outro aspecto importante a ser considerado no que diz respeito à transmissão do currículo de forma deficitária, está relacionada diretamente à iniciativa do professor. Na concepção de Hadji (2001), grande parte dos profissionais em educação, não são proativos nem ousados, ou seja, se limitam àquilo que já sabem, têm um misto de preguiça e medo de inovarem em suas atividades. Vianna (2003) é ainda mais duro ao dizer que,

[...] os “avaliadores” nem sempre dispõem de uma formação específica, abrangente da complexidade dos diferentes procedimentos avaliativos; executando, desse modo, as atividades de maneira amadorística e na base de uma possível experiência pessoal. É o fazer por imitação ou fazer pela reprodução das práticas tradicionais no ambiente escolar. (VIANNA, 2003, p. 60).

Nesse viés, apontamos como o professor está intimamente ligado ao contexto dos problemas enfrentados pelos alunos na transição dos AI para os AF do Ensino Fundamental evidenciados nos resultados das avaliações internas das escolas.

Ao analisar os resultados dos alunos nessas avaliações internas da escola, foco desta pesquisa, percebe-se um grande problema na assimilação do conteúdo e no seu respectivo uso ao resolverem essas questões através das avaliações.

Além do mais, muitos professores se limitam a cumprir as regras e padrões impostos pelo sistema, deixando transparecer o aspecto tradicional de avaliar, impregnado ainda hoje em muitos profissionais e instituições educacionais.

Nesse modelo tradicional, observa-se um reduzido número de instrumentos avaliativos que se restringem a provas de marcar, intercaladas com questões dissertativas. Infelizmente, esse reduzido aparato avaliativo tem um potencial segregador imenso. Não obstante, é

importante ressaltar que as avaliações não devem ser tiradas do “nada”. Elas devem ter e têm um objetivo que muitas vezes não é contemplado nessas atividades.

Na prática, ignora-se a diversidade do currículo além de se ter, como já mencionado anteriormente, uma simplória gama de metodologias de ensino empregadas pelos professores ao realizarem tais avaliações.

Desta forma, os estudantes estão passando por esse período de transição escolar, unidos às diversas mudanças comportamentais, emocionais, físicas, biológicas e cognitivas, inerentes à idade deles. Nesse sentido, pressupomos que é um momento sensível a eles e que é potencializado, muitas vezes, por inúmeros erros dos sistemas educacionais já mencionados, o que os tornam predispostos mais facilmente ao fracasso escolar na transição dos AI para o AF e que é expresso através dos resultados das avaliações tanto internas quanto externas.

Assim, Perrenoud (1999) aponta um caminho possível a ser seguido. Ele diz que mudar a avaliação é mudar a escola: ela precisa ser reorganizada com as demais práticas que a tornam possível e/ou a limitam. Conforme ainda esse mesmo autor, para se ter melhorias na avaliação bem como em seus resultados, o processo implicaria romper barreiras com o tradicional, pois modificaria as relações entre escola e família, a organização das aulas, os métodos de ensino, o contrato didático, o controle e as políticas das escolas, os programas de ensino, o sistema de seleção e as satisfações pessoais e profissionais dos professores, ou seja, a avaliação estaria no centro de um “octógono de forças”.

Contudo, um grande problema que identificamos é que, ainda sim, há a necessidade de as escolas alinharem-se a esse currículo, sendo ele com objetivos de controle social ou não, pois elas ainda continuam a ser ranqueadas em taxas boas ou ruins, de acordo com os resultados obtidos nos sistemas de avaliação que têm suas matrizes de referência totalmente alinhadas aos currículos.

Um entendimento similar foi apresentado por Nevo (1997), ao mencionar que os avaliadores parecem se preocupar mais em oferecer dados para os administradores da educação, do que ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação. Para o autor, as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 134).

No entanto, é notória a preocupação com os resultados nos exames de referência nacionais e estaduais, uma vez que as avaliações externas foram progressivamente assumindo um lugar privilegiado nas políticas educacionais.

Diante do exposto, entendemos que no processo educativo, é de extrema importância o apoio pedagógico bem estruturado e capacitado a professores e alunos, a fim de direcioná-los sempre a estarem afinados às metas e aos objetivos que se pretendem alcançar, sendo elas para o alcance de um controle social ou exclusivamente com fins pedagógicos. O que se espera que aconteça é que os conteúdos estejam sempre atrelados às aprendizagens e às experiências de mundo, e que, através dos processos de ressignificação e modificações constantes dos currículos, seja proporcionada uma constante adaptação aos tempos.

Na sequência, abordamos como se faz necessária a apropriação do currículo em sua totalidade, tendo como foco os contextos apresentados. Procuramos seguir na direção de que, apesar das limitações e das possíveis tentativas de controle, o currículo, ainda sim, é a melhor opção a ser seguida para se alcançar bons resultados.

3.1.2 A importância da apropriação do currículo escolar

Nesta seção, abordamos algumas variáveis sobre a utilização do currículo escolar e apontamos a necessidade de sua apropriação por todos os envolvidos com a transmissão de conhecimentos dentro de uma escola.

A construção do currículo escolar pode compreender diversos enfoques, os mais distintos possíveis. Seu aprofundamento, na maioria das vezes, depende da gestão que o fundamenta e que, por isso, acaba indicando os posicionamentos que trarão luz a esta linha.

Sobre essas tendências de posicionamento, Santos e Moreira (1995) explicitam que, nos casos em que o currículo valoriza o conteúdo mais que a forma, ele está sendo compreendido como conhecimento escolar, que dá um caráter mais pedagógico e didático dele dentro da escola. Agora, quando no currículo valoriza-se mais a forma que o conteúdo, observaremos que o trabalho será direcionado para as experiências a serem vividas pelo aluno, o que trará mais um caráter de experiência de aprendizagem. Para os autores, as duas formas de se entender o currículo proporcionarão a construção e a assimilação dos conhecimentos.

Acreditamos que a escola tem sempre papel fundamental na vida de seus alunos e conseqüentemente na vida da comunidade, uma vez que ela tem papel na democratização do conhecimento, além de ser o local apropriado para a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Quando o indivíduo se apropria de conhecimento, ele consegue efetivamente se emancipar, tornando-se capaz de modificar seu entorno, pois sua atuação no mundo passa a ser diferente, sendo capaz de transformações sociais e humanas profundas.

Segundo Gadotti (1998, p. 36) “a prática educativa não é apenas a exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais, que os tornam preparados para atuar no meio social”.

Neste sentido, a construção do currículo pode e deve ser uma construção democrática, para que seja garantida a participação da comunidade escolar. Libâneo, Oliveira e Tosche (2005) dizem que a gestão democrática valoriza a participação da comunidade escolar no processo de decisão, apostando na construção participativa e coletiva dos objetivos para o bom funcionamento da escola, havendo, assim, diálogo e consenso. Neste sentido, entendemos que, para o bom andamento de uma instituição de ensino de modo que ela proporcione práticas pedagógicas que sejam eficientes e direcionadas à melhoria do ensino e aprendizagem, deve-se haver uma importante participação da comunidade escolar, associada ao desejo de se garantir a qualidade do ensino ali prestado.

A comunidade escolar pode ainda refletir sobre os valores, pois poderá, assim, identificar a coerência entre a prática escolar e seus princípios, fazendo com que os alunos tenham consciência de seus atos. Para Zabala (1998), por trás de toda proposta metodológica da escola se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como algumas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender.

Segundo Gasparin (2005), para que haja transformação social a partir da compreensão da realidade por meio da aprendizagem, todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem devem proporcionar, através de suas práticas pedagógicas, que o aluno expresse o que aprendeu a partir dos conteúdos, de forma prática, a fim de que ele possa resolver problemas de seu cotidiano. Só assim, poderemos dizer se houve apropriação ou não do conhecimento.

O autor expõe a ideia de que, na construção dialética do conhecimento, a proposta pedagógica inicialmente tem a tomada de consciência sobre a prática, levando professores e alunos a teorizar sobre a realidade. Neste sentido, possibilita-se passar do senso comum para os conhecimentos científicos e retornar à prática social de origem com uma perspectiva transformadora desta realidade. Sendo assim, com o conhecimento teórico adquirido, o aluno vai atuar sobre seu meio social com um entendimento mais crítico, elaborado e consistente (GASPARIN, 2005).

Como vimos anteriormente, existem controvérsias acerca dos motivos que levam à criação dos currículos, mas nesta subseção utilizamos a concepção de que o currículo é criado no chão da escola, em seu cotidiano, para a nossa argumentação, além de reforçarmos a

necessidade de sua apropriação para que os resultados esperados sejam alcançados pelas instituições de ensino.

Outrossim, o currículo é de suma importância no contexto escolar e deve ser sempre um documento que aponta o norte a se seguir no que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores. Assim, ele está intimamente ligado às atividades educativas dentro das instituições de ensino, como nas iniciativas metodológicas, bem como relacionado aos materiais ora utilizados na construção do conhecimento, que se dão efetivamente por meio da convivência diária e permanente entre aluno e professor na relação de ensino-aprendizagem.

A origem etimológica da palavra currículo é do latim, advindo da palavra *curriculum*, que significa “pista de corrida” ou simplesmente “corrida”. Entendemos que, de fato, nos dias de hoje o currículo tem tomado cada vez mais essa identidade em ser o caminho e a direção a serem percorridos, em uma corrida na qual todo aluno passará rumo ao conhecimento. Só que, como em toda corrida, para que ela aconteça é necessário um planejamento, composto de objetivos claros, métodos e procedimentos, e é nesse sentido que entendemos que, sem uma apropriação do currículo, ou seja, a organização necessária para sua transmissão, com a real e constante utilização desses aparatos, não se alcança o “final da corrida” da forma que se deseja.

Caberá sempre à instituição a importante responsabilidade de se fazer cumprir todos os passos para uma correta apropriação do currículo, em que se tem a necessidade de que todos os agentes transmissores desse currículo saibam se fundamentar corretamente, implementar e avaliar a proposta nele contida. Assim, a apropriação da importância do currículo, bem com a apropriação do que ele traz em si mesmo, é essencial ao professor, para que ele possibilite ao aluno as várias capacidades que o tornarão prontos para o convívio social e cultural em que ele está inserido.

Assim, currículo não deve ser encarado nem compreendido pelo professor, nem por ninguém, como um acúmulo de disciplinas isoladas. Também, não pode ser visto de forma fragmentada, com matérias sendo transmitidas na forma tradicional, sem reflexão alguma, nem por parte do professor, nem pelo aluno. Como já elencamos anteriormente, o currículo deve ser trabalhado buscando oportunizar as condições mínimas de conhecimento para os alunos, em que eles possam ter uma formação integral, sendo capazes de compreender o meio em que vivem, entendendo suas realidades sociais de forma reflexiva, inclusiva, significativa, dinâmica, com ética e moral.

Ainda na seara do contexto escolar, o currículo precisa ser mais valorizado e precisa ser atribuído a ele a função educativa e formativa que tem. Entendemos que o currículo

precisa inevitavelmente sofrer debates a seu respeito para que seja entendido como prática de transformação da realidade e do conhecimento, para que a partir daí, seja entendido como um processo que é contínuo e que deve envolver todos da equipe da escola. Segundo Krug (2001),

o currículo surge, então, em uma dimensão ampla que o entende em sua função socializadora e cultural, bem como, forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro das atividades escolares. (KRUG, 2001, p. 56).

Essa realidade só é possível se professores e instituições conseguirem agregar os conhecimentos de mundo aos saberes escolares, a fim de proporcionar, como já dissemos, uma formação integral do aluno de modo a garantir a ele uma das formas de sucesso escolar. Caracterizamos a formação humana integral possibilitada pela escola, como já vimos até aqui, como uma das formas de sucesso escolar.

Entendemos que várias iniciativas de formulação de um currículo tiveram como enredo uma volumosa gama de valores, que considerou desde o social, a formação e visão de mundo dos agentes envolvidos neste trabalho, até os profissionais da educação, prendendo-se na determinação de matérias prontas. Mas ainda se faz necessário trazeremos à tona a apropriação do currículo escolar para o sucesso dos alunos, tendo como pano de fundo a presença das políticas públicas de educação atreladas a ele e que são comumente acompanhadas de forma mais evidente através da aferição do rendimento e da aprendizagem nas avaliações em larga escala e com menor preocupação, mas não menos importante, através das avaliações internas. De acordo com o artigo 46 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, a avaliação no ambiente escolar contempla três dimensões: a Avaliação da Aprendizagem; a Avaliação Institucional interna e externa e a Avaliação de redes de Educação Básica (BRASIL, 2010).

No que se refere à primeira dimensão, tivemos a oportunidade de explaná-la com mais detalhes no Capítulo 2 desta pesquisa e aqui não é o foco de nossa discussão. Já a Avaliação institucional interna é prevista no PPP das escolas e no Regimento Interno delas. Ela deve primar-se pela regulamentação vigente, sendo delimitada por indicadores que devem ser compatíveis com a missão da escola. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, a avaliação das redes de Educação Básica deve ocorrer periodicamente e deve ser realizada por órgãos

externos às instituições. Esses resultados irão sinalizar para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando da mesma maneira que está (BRASIL, 2010).

Neste contexto, o currículo é um elemento fundamental e que enriquece de forma substancial o trabalho do professor no contexto formal, direcionando a aferição das políticas públicas em educação, pois possibilita a ele maior planejamento e organização das atividades e conteúdos a serem trabalhados, e que devem ser contemplados nas avaliações tanto internas quanto externas. Conforme afirma Prado (2000):

relativamente à questão curricular e à qualidade da educação, pode-se dizer que currículos compreendem a expressão dos conhecimentos e valores que uma sociedade considera que devem fazer parte do percurso educativo de suas crianças e jovens. Eles são traduzidos nos objetivos que se deseja atingir, nos conteúdos considerados os mais adequados para promovê-los, nas metodologias adotadas e nas formas de avaliar o trabalho desenvolvido. A definição de quais são esses conhecimentos e valores vem sendo modificada nos últimos anos, devido às demandas criadas pelas transformações na organização da produção e no trabalho e pela conjuntura de redemocratização do país. Portanto, a meta de melhoria da qualidade da educação impôs o enfretamento da questão curricular como aquilo que deve nortear as ações das escolas, dando vida e significado ao seu projeto educativo. (PRADO, 2000, p. 94).

Santos e Varela (2007) complementam:

a necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual baseie-se o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torna-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo o processo educativo. (SANTOS; VARELA, 2007, p. 5).

A trajetória histórica da avaliação da aprendizagem é apresentada por Saul (1988) e Kelly (1981). Sua origem se deu a partir dos anos 50 nos EUA, provocados pela insatisfação dos projetos de ensino e currículos desenvolvidos. Nesse período, surge a avaliação de currículo como disciplina científica.

Nesse momento, os projetos de ensino e currículo significavam o trabalho de um grupo para produzir algum novo tipo de currículo, testando experimentalmente os materiais preliminares e buscando evidências dessa testagem para o aperfeiçoamento do currículo antes de sua distribuição ao público. (GROBMAN, 1970 apud SAUL, 1988, p. 33).

Essa distribuição ao público só era colocada em prática se demonstrassem evidências que produziriam resultados satisfatórios; os resultados são uma exigência de quem financia a educação e dos próprios pais e alunos. Para a avaliação destas propostas inovadoras, apresentamos o enfoque de Stufflebeam. O enfoque é voltado para “[...] a tomada de decisão” (SAUL, 1988, p. 35). Ao se avaliar, objetivava-se fornecer informações relevantes para quem toma decisões.

No Brasil, os sistemas de avaliações externas foram fortalecidos e ampliados no contexto das reformas educativas dos anos 1990 (OLIVEIRA, 2000) e vêm, cada vez mais, adquirindo centralidade na formulação das políticas educacionais em vários níveis (VIANNA, 2003).

Tanto as avaliações nacionais quanto estaduais, por exemplo, embora sejam consideradas indicadores de desempenho, cumprem função de direcionar professores, pesquisadores e sociedade como um todo, para um panorama da situação da educação no país, mas podem gerar problemas, pois acabam forçando as instituições de ensino à tensão de corresponderem às metas estipuladas para elas, por uma política pública que privilegia o ranqueamento das instituições. Enquanto as avaliações externas não começarem a ter foco na aprendizagem, elas limitar-se-ão a aferir o desempenho cognitivo dos alunos, em que eles são reduzidos a números, não se considerando a trajetória, as conquistas e os desafios do aluno.

Apesar disso, tais sistemas estão intimamente ligados à construção de uma escola de melhor qualidade, pois seus resultados devem ser utilizados pelas escolas e redes na reorganização de suas propostas curriculares. Alguns pesquisadores articulam críticas sobre essas iniciativas (FREITAS, 2011; ARELARO, 2003). Apesar disso, defendemos que as avaliações externas têm o potencial de colaborar para a gestão dos processos educacionais.

Conforme o MEC, os objetivos do sistema de avaliação eram, segundo Pilati (1994, p. 15), regionalizar a operacionalização do processo avaliativo para possibilitar a gestão direta pelas instâncias locais; conhecer e construir parâmetros do rendimento dos alunos em relação às propostas curriculares; disseminar na sociedade ideias em relação à qualidade desejada e a obtida, considerando o conhecimento a ser democratizado, perfil e prática dos professores e diretores e construir uma base de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, dentre outros. (MACHADO, 2017, p. 24).

Entendemos que informações levantadas pela avaliação externa e sistematizadas, permitem as revisões necessárias ao trabalho desenvolvido pela gestão educacional, tanto nas escolas quanto nos sistemas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise

coletiva da realidade educacional e escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as complexidades inerentes à educação.

Assim, é imprescindível a utilização de dados e informações que possam respaldar as análises e avaliações educacionais, de forma a direcionar as tomadas de decisão, as mudanças pedagógicas e as proposições de ações. Os dados coletados e disponibilizados nessas avaliações, quando apropriados e bem utilizados pelo diretor da escola, equipe pedagógica e professores, contribuem para a reflexão das áreas de atuação da gestão educacional. Além disso, devem servir à apreciação sobre a efetiva condução da educação e da escola na realização da sua função social na sociedade democrática, que é garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos.

A seguir, exploramos os aspectos que podem influenciar o não cumprimento da execução do currículo na escola.

3.1.3 Aspectos que influenciam a aprendizagem quando se privilegia o cumprimento do currículo escolar

Nesta subseção, observamos situações que podem influenciar de forma negativa o não alcance do cumprimento do currículo escolar nas escolas. Muitas situações podem gerar essas influências, mas destacamos, aqui, situações que dificultam a aprendizagem dos alunos.

No dia a dia do nosso trabalho, percebemos que as dificuldades de aprendizagem são debatidas constantemente entre os professores em reuniões pedagógicas e gera grande preocupação em todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesses debates, o abandono intelectual, o abandono escolar e a baixa condição socioeconômica estão entre os aspectos mais indicados pelos docentes como fatores externos capazes de influenciar o mau rendimento dos alunos, bem como a não possibilidade de cumprimento do currículo escolar delimitado pela rede. Como aspectos internos, estão situações inerentes ao indivíduo, como o déficit de atenção, problemas cognitivos e neurológicos, além de situações de indisciplina e *bullying*, comuns no interior da escola e que muitas vezes acontecem por conta dos fatores externos à instituição. Geralmente, esses problemas são detectados em alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma idade e podem estar relacionados a problemas comportamentais, emocionais e de comunicação, visão ou audição (GIMENEZ, 2005).

Através de um dos nossos instrumentos de pesquisa aplicados – o questionário aos alunos – buscamos reforçar e comprovar os problemas supramencionados na escola *locus* de pesquisa deste trabalho.

Souza (1996) diz que os fatores que interferem no sucesso e no fracasso da aprendizagem podem ser divididos em três variáveis que se integram. São elas: ambientais, psicológicas e metodológicas.

Sobre as variáveis ambientais, Souza (1996) afirma serem os fatores que contribuem de forma singular para um bom desenvolvimento do aluno, por ser o espaço em que o aluno está inserido a maior parte do tempo. Assim, entendemos que as variáveis ambientais englobam os lugares e convívios mais elementares ao aluno, como sua casa, seu bairro e as suas relações pessoais com seus pais, amigos e parentes, bem como suas relações socioeconômicas. Assis (1990) acrescenta ainda sobre este ponto que tais problemas podem ainda estar relacionados à falta de estímulos dados às crianças para que estudem e acrescenta que um ambiente familiar com pouca influência sociolinguística pode interferir nas aptidões e habilidades desempenhadas pelas crianças. Um ambiente doméstico equilibrado, por exemplo, pode desempenhar um papel fundamental para o equilíbrio emocional delas.

No que diz respeito aos aspectos psicológicos, Stevanato (1996) ressalta a sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem e entende que tais aspectos estão relacionados à estrutura familiar, à ordem de nascimento dos filhos, ao nível de expectativa, à forma como os filhos são tratados e também ao ambiente social em que estão inseridos. O autor afirma que esses pontos podem trazer reflexos positivos e negativos no processo de aprendizagem. Sabemos que muito do que os alunos são hoje é fruto de sua convivência e interação com seus familiares, assim entendemos que traumas, baixa autoestima, desatenção, agressividade e isolamento, muitas vezes são resultados dessas interações mal vividas.

Já sobre o contexto metodológico, entendemos estar diretamente ligado às questões advindas da escola, bem como às suas interações. Dentro desta mesma perspectiva, Carraher e Schliemann (1989) dizem que, em grande parte dos casos, a dificuldade em aprendizagem não se trata de um problema em que o aluno não consiga aprender ou seja capaz de raciocinar, mas trata-se de problemas metodológicos. Os autores ainda expõem que nesses casos é necessária uma metodologia diferenciada, mais apropriada e adaptada às reais necessidades do educando, tendo em vista o aprimoramento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas potencialidades.

O aprendizado que acontece na escola precisa cada vez mais estar associado à utilização de métodos, conceitos e objetivos. Conforme Carraher e Schliemann (1989), uma

criança quando tem dificuldade de entender um método de ensino trabalhado pelo professor sente-se frustrada, com problemas de baixa autoestima, ficando desinteressada, desatenta às aulas e, em certos casos, até agressivas. Assim, faz-se necessário que o professor compreenda que o aluno não apresenta dificuldades de aprendizagem por sua própria vontade.

A metodologia está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo. (FONSECA, 1995, p. 131).

Neste sentido, diante de tantos problemas pelos quais os alunos podem passar, é imprescindível que os professores percebam rapidamente essas dificuldades de aprendizagem, o que, na maioria das vezes, não é uma missão fácil, de forma que ele possa se reinventar e propiciar que aconteça uma aprendizagem significativa à luz do currículo, fazendo desta forma com que qualquer aluno tenha acesso à aprendizagem, tornando ainda mais forte a democratização do ensino.

Souza (2005) coloca, a partir de autorrelatos de professores, que os grandes motivos dos encaminhamentos para os atendimentos psicológicos relacionam-se aos mais diversos tipos de queixas dos alunos.

Ao professor é dada a tarefa de ser o primeiro profissional nesta frente de batalha de diagnosticar os possíveis transtornos de aprendizagem. A partir dele, a escola deve contar com um conjunto de profissionais que farão um trabalho conjunto neste processo educativo, o que nem sempre é possível na rede pública.

Entendemos que uma das formas de possibilitar ao professor uma melhor atuação em sala de aula nessas frentes, de forma mais eficaz e eficiente, será quando o poder público tiver a educação como projeto de Estado, ou seja, aplicando o que for necessário à formação continuada apropriada desses profissionais.

As dificuldades de aprendizagem podem, muitas vezes, ficar camufladas visto os inúmeros sintomas que o indivíduo pode apresentar e, por isso, podem passar despercebidas pela equipe da escola, inclusive pelos professores que estão diretamente ligados aos alunos. Esta situação pode atrasar muito a percepção de problemas pelos profissionais da educação, o que tende a agravar muito o desenvolvimento do aluno (DOCKELL; MCSHANE, 2009).

Neste sentido, seria interessante uma maior preocupação dos entes públicos com a discussão que possibilite o estreitamento de políticas públicas de educação e o fortalecimento

de um currículo que contemple todas estas questões relacionadas aos alunos com dificuldades na aprendizagem, a fim de que seja dado o direito à cidadania a todos, além do fortalecimento das instituições escolares públicas através de pessoal com formação qualificada para dar suporte psicológico, emocional, médico, nutricional, além de estrutura física adequada que privilegie ambientes formativos mais dinâmicos e práticos, com vistas a proporcionar uma melhor assimilação do aprendizado ao cotidiano do aluno.

De acordo com o MEC, na Educação Básica, é assegurada a todos os brasileiros a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e para fornecer os meios para progredirem no trabalho e nos estudos posteriores. Apesar disso, Paro (2007) afirma que a instituição escolar continua presa a um currículo de caráter informativo, pois rechaça, na maioria das vezes, o contexto social de seus educandos. Sobre essa questão, Wihby, Favaro e Lima (2007) propõem:

A luta pela garantia de uma escola pública da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, que supere os projetos pedagógicos capitalistas, o paradigma do mercado aplicado á educação, indo além da função de preparar para o mercado de trabalho ou universidade. O objetivo deve ser o de assegurar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos sistematizados, ou seja, da ciência, propiciando o desenvolvimento de uma concepção mais elaborada de mundo, que possibilite sua compreensão, a apreensão de suas múltiplas e complexas dimensões, para uma atuação humana mais racional e consciente. (WIHBY; FAVARO; LIMA, 2007, p. 13).

Assim, entendemos que, atreladas às inúmeras dificuldades encontradas pelos alunos, estão as limitações advindas de um currículo que não é trabalhado de forma a criar nos indivíduos a autonomia, pois esse processo é contínuo e começa na convivência familiar que, muitas vezes, é conturbada por suas tradições e culturas, e que são aperfeiçoadas na escola e na vida social do indivíduo. Desta forma, um processo educativo que compreenda essas limitações e que, a partir delas consiga estratégias que as superem, valorizam, assim, a possibilidade de que todos adquiram os conhecimentos, as habilidades e as competências.

Apresentamos, na subseção a seguir, a importância do processo avaliativo organizado e pensado de forma que privilegie o currículo vigente, a fim de alcançar os objetivos dos sistemas de ensino.

3.1.4 As avaliações e suas implicações curriculares no processo de aprendizagem dos alunos do EF

Aqui apresentamos um breve histórico das avaliações mais comuns nos meios escolares, compreendendo que elas fazem parte dos processos de discussão curricular, por serem ferramentas que justamente aferem se os conhecimentos curriculares foram desenvolvidos e aprendidos. Faremos, ainda, uma reflexão teórica sobre suas modalidades, além de, posteriormente, discutir como elas refletem a dinâmica da aprendizagem em uma sala de aula.

Ao tratarmos sobre a temática “avaliação”, devemos levar em conta os mais variados contextos e finalidades dela, pois, segundo afirma Hoffmann (2013), as avaliações estão sempre vinculadas a algo de cunho negativo. Ainda a partir das pontuações dessa pesquisadora, o “fenômeno avaliação” se caracteriza por ser um fenômeno não muito preciso, em que os atores no processo ensino-aprendizagem dão a ele inúmeros significados que quase sempre estão associados às práticas tradicionais de avaliação e seus elementos recebem significados não muito queridos pelos alunos. Um exemplo claro disso é a forma como as avaliações externas tomaram um rumo bem diferente daquele que de fato é seu objetivo.

Pela tendência que existe de as avaliações sofrerem constantes modificações em suas finalidades é que se faz necessário entendermos os contextos em que elas surgiram e conseqüentemente os que proporcionaram seu “amadurecimento” e suas finalidades.

Kraemer (2010) aponta que as concepções acerca da avaliação foram se reformulando ao longo do tempo e podem ser agrupadas em quatro grandes períodos, com características semelhantes, denominados “Gerações”. Assim, pode-se dizer que a avaliação atravessou as gerações da mensuração, da descrição, do julgamento e da negociação. Contudo, essas quatro gerações são distintas, porém complementares, uma vez que cada uma delas foi incorporando especificidades da anterior.

A primeira geração estava ligada a mensurar o rendimento escolar no processo avaliativo, tendo o avaliador como um técnico que, através de uma verificação do rendimento, classificava os alunos. Não havia a preocupação com as necessidades dos alunos, mas sim em criar instrumentos de memorização que privilegiavam aspectos quantitativos dos resultados. Figueiredo (2003) afirma que esse modelo se caracteriza por ser seletivo, excludente, que pune aqueles com baixos resultados com a reprovação e que homogeneiza e padroniza todos na busca de um padrão de qualidade elitista.

Entre 1930 e 1945, verificou-se a segunda geração, chamada de descritiva. Como a geração anterior tinha como característica somente fornecer informações, a geração descritiva veio em busca de melhorar o objetivo da avaliação, expondo os resultados dos alunos, sendo eles bons ou ruins em relação àquilo que se propunha. Foram estabelecidos padrões, critérios, quantificações e, por conseguinte, um sistema de referência para todos os estudantes.

Em meados de 1946, passou-se a preocupar mais com o julgamento dos testes, em que se geraram questionamentos sobre os testes padronizados e sobre as noções de avaliação. Nesse período, imaginava-se que as informações coletadas sobre os estudantes deveriam ir além dos resultados, pois se julgava considerar também o contexto de ensino. Kraemer (2010) diz que o julgamento passou a ser um elemento fundamental no processo avaliativo, pois, para ele, medir e descrever já não eram mais suficientes, era necessário julgar todas as dimensões inerentes ao processo, bem como seus objetos e os próprios objetivos.

Por fim, a quarta geração caracterizou-se a partir de 1989 como a geração da avaliação como negociação e construção, e como um processo interativo com fundamentos construtivistas. Sendo assim, nessa geração os professores teriam que utilizar inúmeras estratégias, diversificando ao máximo as formas de avaliação e privilegiando a avaliação formativa. Assim, apoiamo-nos nas afirmações de Souza (1993 apud KRAEMER, 2010) que reforça o objetivo da avaliação. De acordo com o autor, na quarta geração as avaliações deveriam fornecer informações sobre a prática pedagógica que permitissem aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizessem necessários.

Tendo como pano de fundo as quatro gerações, entendemos que a avaliação educacional é utilizada com propósitos variados que depende do momento e até do país, e assume uma considerável diversidade de objetivos. Não tem como remover a relação ensino e aprendizagem nem mesmo dissociar a avaliação nesse contexto, pois a avaliação é intrínseca a esse processo.

Sendo assim, o professor nos dias de hoje, em tese, propõe-se a ensinar algo a alguém e obviamente avaliar “onde” se espera extrair informações importantes sobre “como” está se ensinando este “algo”. Então, o melhor indicador da realização de atividades de ensino é o nível em que nela, pela ação docente, promove-se o crescimento geral dos alunos, nos aspectos cognitivo, motor, comunicacional, valorativo etc. (GATTI, 2003).

Para isso, o contexto de avaliar o aluno no chão da escola, através da avaliação interna aplicada pelo professor em sala de aula, tem como objetivo verificar a aprendizagem dos seus alunos e, por este motivo, muitas vezes é definida como avaliação da aprendizagem. Importa salientar que esta concorre também para a definição dos tempos pedagógicos necessários para

organizar os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino, sendo seus resultados utilizados como uma forma de promoção do estudante.

No âmbito escolar, alguns autores propõem a articulação de três modalidades avaliativas: a formativa, a somativa e a diagnóstica. Eles afirmam ainda que as três formas devam se integrar harmoniosamente, a fim de visar à formação e à aprendizagem do aluno.

Indo ao encontro desta perspectiva, Perrenoud (1999) propõe, diante das dificuldades observadas neste processo, a adoção de um novo paradigma avaliativo que objetive e priorize a aprendizagem dos estudantes e não os resultados, e que a avaliação aconteça através de um processo de mediação³.

Desta forma, abordaremos essas modalidades no intuito de reafirmar suas características e reforçar seus resultados na formação intelectual e integral do aluno. Faz-se necessário ainda neste momento ressaltar que o professor tem um papel fundamental em não permitir que práticas tradicionais de avaliar, baseadas somente na mensuração dos resultados, sobressaiam neste processo, desprivilegiando, assim, o caráter diagnóstico, formativo e mediador que a avaliação deve assumir.

Hoffmann (2000) reafirma a necessidade de uma avaliação mediadora que adote um novo direcionamento e que perceba o indivíduo individualmente. Dessa forma, as necessidades individuais seriam observadas e os instrumentos avaliativos também seriam diferenciados para atender às especificidades.

Sabemos que, para que haja esse tratamento individualizado e pormenorizado, é necessário tempo de observação do aluno, além de demandar uma maior reflexão sobre a aprendizagem e uma visão mais sensível às mudanças de estratégias bem como um olhar investigativo por parte do professor. Nesse sentido, a avaliação estaria sempre atrelada à aprendizagem e não apenas a resultados e classificações. Ainda segundo Hoffmann (2000), o professor precisa conhecer seu aluno, a realidade em que vive e sua cultura, para só depois avaliá-lo, além de indicar que o professor deve sempre estar focado em proporcionar ao seu aluno uma ação educativa de modo que seja privilegiada a autonomia moral e intelectual do educando.

Ao estimular um processo de avaliação, tendo a mediação como instrumento, entendemos que ele deve acontecer de forma dialética, em que a construção do conhecimento se dará por meio do auxílio inquestionável e imprescindível do professor, que terá papel

³ Termo “mediação” é um conceito fundamentado no estudo de Vygotsky (1999) e refere-se a uma concepção sócioconstrutivista, na qual os indivíduos constroem seus conhecimentos com os professores e seus pares.

fundamental, estimulando o aluno a indagar as situações, inicialmente a partir de seu conhecimento de mundo, bem como estimulando características especulativas, além de proporcionar a ele a capacidade de criticar, de duvidar, de questionar, de refletir e de construir, a partir daí, o conhecimento.

Todas essas qualidades estimuladas pelo professor em seu aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem, nos seus mais diversos tempos e espaços, proporcionam efetivamente processos formativos riquíssimos ao aluno. Essa característica formativa está relacionada também à verificação, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, de que os objetivos delimitados anteriormente foram alcançados.

A respeito da contribuição da avaliação formativa para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, Esteban (2004) faz as seguintes considerações:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (ESTEBAN, 2004, p. 19).

Entendemos ainda que a avaliação formativa tem como objetivo o acompanhamento do estudante durante toda a trajetória escolar, ou seja, deve ser realizada durante todo o período letivo, sempre no intuito de verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos pela disciplina. Através dela, o aluno deve tomar conhecimento de seus erros e acertos, além de encontrar estímulos para continuar os seus estudos de forma progressiva. Esse estímulo deve ser pensado de forma estratégica nos momentos de planejamento, de forma individualizada, a fim de que seja encontrada a melhor forma de se alcançar a atenção do aluno. Esse momento só é possível porque entendemos que no processo de mediação o professor utiliza o que já é de conhecimento de seu aluno para alcançar seus propósitos.

Além do mais, a execução do processo fica ainda condicionado à estipulação de critérios claros e bem estruturados. Por ter um formato mais dinâmico e planejado, podemos dizer ainda que essa forma de avaliar seja motivadora, uma vez que não há traumas deixados por ela, como os causados pelas avaliações tradicionais. Assim, os alunos têm condições de corrigir, sempre que necessário, os caminhos tomados por eles na construção do conhecimento.

Fica claro para nós que, para a efetivação de uma avaliação formativa, deve-se haver sempre um planejamento organizado que guiará as ações do professor. Essas ações podem incluir, por exemplo, tarefas contextualizadas que levem os alunos a estabelecerem relações com seu repertório próprio, bem como relacioná-lo com o conhecimento já adquirido para solucioná-las, fazendo, assim, com que eles tenham o desenvolvimento de suas competências. Nessa perspectiva, a avaliação formativa trabalha com um contexto, no qual os conhecimentos estão em construção e são estes que devem conduzir à ação educativa.

Já a avaliação diagnóstica tem um caráter mais analítico. Ela é adequada para o início do período letivo, já que permite ao professor e à escola conhecerem seu aluno, assim proporcionando à escola conhecer a realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem irá acontecer. Além disso, ela ajuda o professor a verificar o conhecimento prévio de cada aluno, o que facilita a organização de uma nova etapa de aprendizagem a ser trabalhada ao longo do ano.

A avaliação diagnóstica pode, contudo, contribuir para que a avaliação sirva à democratização do ensino, uma vez que ela deixa de lado parâmetros classificatórios e possibilita aos alunos iniciarem seus estudos do ponto em que pararam, evitando, assim, grandes lacunas na aprendizagem deles. Neste sentido, ensina-nos Luckesi (2005):

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista. (LUCKESI, 2005, p. 82).

Entendemos que a avaliação diagnóstica deve ser a primeira avaliação dada ao aluno, pois ela pode mudar os rumos de sua aprendizagem. Ela traz em sua essência uma importância vital para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pois permite que todos os envolvidos possam se autoconhecer, além de diagnosticar deficiências, fragilidades e capacidades, possibilitando, a partir de seus resultados, ações que corrigirão o percurso escolar, potencializando o desenvolvimento dos discentes ao oferecer recursos para reorientá-los a uma aprendizagem satisfatória.

Luckesi (2005) ainda pondera:

contudo, nesse contexto mais técnico, o elemento essencial, para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso do que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação, como já vimos nesta discussão, não serve em nada para a transformação: contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos. (LUCKESI, 2005, p. 43).

A partir desse referencial, apontamos o quanto essa modalidade de avaliação é essencial no contexto das transições escolares, especificamente no caso deste trabalho, que trata da passagem dos alunos dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. É evidente que muitos transtornos poderiam deixar de existir se professores e instituições como um todo utilizassem esse instrumento neste momento fundamental da vida escolar de muitos estudantes, e que se torna traumático pelos apontamentos e pela maneira como o processo é levado. Sabemos que ainda é fraca a cultura das avaliações diagnósticas.

Este processo de conhecer as deficiências dos alunos é essencial para que sejam traçadas metas e ações que vão direcionar os resultados da aprendizagem e que são expressos nas avaliações somativas. Para isso, é muito importante que os docentes tenham clareza da definição de avaliação diagnóstica, de como utilizá-la e ter consciência de que ela é o princípio da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Por fim, a avaliação somativa ou classificatória tem como objetivo básico a classificação dos alunos, sendo realizada ao fim de um curso ou unidade de ensino. Esta é sem sombra de dúvidas a modalidade de avaliação mais comum dentro das escolas. Ela apresenta característica informativa e verificadora ao estabelecer, através de emprego de conceitos, se o aluno, a turma, a escola e o sistema de ensino adquiriram, ao final de determinada etapa de ensino, as competências e as habilidades desenvolvidas.

Para Bloom (1983 apud GRACINO; NASCIMENTO, 2018, p. 96), a avaliação somativa “objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso”. Dessa forma, os estudantes são classificados de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. Essa avaliação acontece ao fim do bimestre, do trimestre, do semestre ou do ano, e é organizada na forma de uma nota ou conceito como métrica de aprendizado.

Reforçando as ideias de Bloom (1983 apud GRACINO; NASCIMENTO, 2018), Haydt (2008) afirma que a avaliação somativa visa classificar os resultados da aprendizagem

alcançados pelos alunos ao final do processo, tendo a função de classificar o aluno e quantificar este processo avaliativo.

Geralmente nas avaliações em que são usadas a concepção classificatória, a qualidade, inevitavelmente, está associada a padrões preestabelecidos como sendo ideias. Segundo Esteban (2001):

frequentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado [...] a avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. (ESTEBAN, 2001, p. 16-17).

Quanto a este modelo de avaliação excludente, Luckesi (2000) apresenta que:

a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI, 2000, p. 17).

Desta forma, entendemos que, possivelmente, os resultados das avaliações na escola *locus* desta pesquisa têm sido parametrizados exclusivamente por meio das avaliações somativas com fortes características de exame, o que nos indica uma deficiência na compreensão das modalidades de avaliação, pois, de posse deste referencial, podemos ratificar que a melhor saída para compreender melhor as relações de ensino-aprendizagem e resultados perpassa a utilização integralizada dos mais diversos instrumentos avaliativos.

Neste sentido, Luckesi (2005) e Hoffmann (2000) exprimem a ideia de que a adoção de uma prática avaliativa coerente com uma visão mortificadora da educação traduz-se na mudança da metodologia utilizada pelo professor em sala de aula no sentido de uma atuação mais participativa e um contexto mais significativo.

Para isso, é urgente que aconteça uma mudança de paradigma dos professores, pois se dá muita ênfase à avaliação como único e exclusivo viés de teste. Deve-se passar desse platô do tradicional que costumeiramente está desvinculado das ações metodológicas e centrados

em provas. Posto isso, esperamos encontrar repostas e, se possível, confirmar essas indagações por meio dos instrumentos de pesquisa aplicados.

Não obstante toda esta discussão acerca das modalidades de avaliação no contexto escolar e inseridas no dia a dia das instituições, apresentaremos ainda os apontamentos sobre as implicações das avaliações externas no sucesso dos alunos, de que forma elas podem servir de termômetro para avaliar o desempenho dos alunos e como a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais tem acontecido.

Sabemos que nos últimos anos as políticas educacionais ganharam relevância nas agendas de ações educacionais, sobretudo as focadas na elaboração, implementação e avaliação do currículo. Esta ideia pode sustentar-se na constatação de que as avaliações externas vêm progressivamente se destacando nas políticas educacionais, com potenciais interferências na organização curricular de escolas e redes de ensino.

Perrenoud (2003) e Sousa e Arcas (2010) indicam uma real interferência das avaliações externas sobre o currículo, e Freitas (2011) aponta o risco de estreitamento curricular, tendo em vista que as avaliações externas apresentam, como alguns de seus objetivos centrais, o apoio para o desenvolvimento de políticas educacionais e a revisão de currículos (AFONSO, 1998; NEVO, 2006).

Neste contexto de influências exercidas pelas avaliações em larga escala, nome que também designa as avaliações externas no cotidiano escolar, podemos reforçar esta ideia quando descrevemos a rotina escolar nos períodos de aplicação dessas avaliações.

Parece-nos ser corriqueira a mobilização que acontece no chão da escola com a aplicação das avaliações externas, sejam elas nacionais ou estaduais. A mobilização feita pelas instituições de ensino envolve grande parte dos servidores e um grande período de tempo é disponibilizado para orientação dos professores que aplicarão os testes, no recebimento e distribuição de material, na correção de provas, na digitação de resultados, como é o caso das avaliações do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), vinculadas ao Sistema Mineiro de Avaliação a qual a escola *locus* deste estudo é submetida, além do tempo dispensado no envio e recolhimento de questionários aos alunos, pais e funcionários etc. Esses procedimentos infelizmente acabam por modificar durante alguns dias a rotina da escola e esses “eventos” acontecem em diferentes momentos do ano letivo. O grande número de avaliações também dificulta a análise e a apropriação de suas matrizes curriculares pela equipe pedagógica, como será explicitado mais adiante.

Verificamos, através de nossa experiência profissional, que todo este aparato é preparado porque observamos nos dias de hoje a vinculação dos recursos públicos à adesão

dos entes federados aos programas do governo, que geralmente implicam reconfiguração da gestão escolar. Para Sacristán (2000, p. 110) as políticas de inovação trazem consigo “[...] uma prática assistencialista às escolas e de aperfeiçoamento dos professores como estratégias para melhorar o ensino”.

Outro ponto que observamos durante muito tempo nas ações relacionadas à aplicação das avaliações externas é que o sucesso delas no contexto escolar sempre esteve associado ao recebimento de recursos tanto no estabelecimento de ensino quanto na alocação de recursos para premiar os servidores e escolas mais bem posicionadas em um *ranking* criado a partir de dados gerados pelo resultado das avaliações.

Vale ressaltar que as escolas não devem estar exclusivamente a serviço de ranqueamentos, muito menos atuar no treinamento de alunos para testes, o que indica mais uma vez a tendenciosa postura dos profissionais da educação em selecionar aquilo que cairá nas avaliações deixando de lado todo o restante de um currículo pensado para aquela etapa.

Nesta dinâmica de seleção de conteúdos de acordo com as avaliações, observamos uma tendência já apontada por Madaus (1988), que discorre sobre as possíveis consequências das avaliações externas sobre o currículo em que aponta a ocorrência de situações que indicam claramente que as agências que aplicam os exames têm tido o controle sobre os currículos, fato principalmente observado quando percebemos muitas instituições se preparando a partir daquilo que será cobrado nos testes, fazendo, ainda, com que suas práticas pedagógicas se ajustem àquilo que está sendo cobrado na avaliação.

Sousa (2003) afirma que uma escola pode mudar tanto a forma de gestão quanto o seu currículo, em detrimento das características de um determinado teste, ou seja, o teste pode influenciar tanto o currículo quanto a gestão do currículo. Reforçando esse apontamento feito por Sousa (2003), verificamos, em nosso cotidiano de gestor escolar, que nas avaliações em larga escala os governos indicam, por exemplo, a adoção de novas metas de ampliação dos indicadores educacionais, traduzidos pelos resultados da escola em termos de aprovação e pelos resultados das provas nacionais; muda-se, assim, o foco do currículo, o foco do trabalho do professor e da gestão da escola, que visa, a partir daí, a uma concepção particular de qualidade baseada em resultados, o que desfigura totalmente a sua finalidade.

Analisando esses acontecimentos vivenciados na escola, percebemos que as avaliações externas nem sempre cumprem a função de contribuir para a proposição de medidas para o acompanhamento dos alunos (BROOKE; CUNHA, 2011; LÜDKE, 2001).

Mesmo assim, entendemos que as avaliações externas têm papel fundamental, pois trazem dados importantes além de podermos obter informações relevantes que contribuirão

para a verificação e a análise da realidade educacional, e para estabelecer novos rumos e metas ou mesmo fortalecer as que já funcionam. Neste sentido, é imperativo que as escolas também se apropriem dessas informações para traçar diretrizes a serem seguidas, no intuito de diminuir os desafios inerentes à transição dos AI para os AF. Isso só é possível por entendermos que, por mais que nas avaliações externas não se empregue o currículo em sua totalidade, nem mesmo havendo um trabalho sistematizado das redes de ensino a fim de vencerem os currículos, dadas as adversidades já mencionadas anteriormente, entendemos que, ainda assim, os resultados podem expressar as deficiências na aprendizagem que só vêm à tona durante a transição.

Nesse contexto, vemos desde a década de 1990 a expansão de iniciativas governamentais de avaliação em larga escala que se deu inicialmente com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica em 1995 e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998.

É previsto na Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, documento de criação do Saeb, entre outros objetivos dessa avaliação, o de gerar dados sobre o desempenho bem como o de resultados dos sistemas e redes educacionais (BRASIL, 1994). Assim, todos os envolvidos no processo, como os gestores escolares, alunos e seus familiares, e a comunidade escolar como um todo, podem ter acesso aos indicadores daquela instituição, além de ser esses dados uma valiosa fonte de informações para fomentar estratégias de gestão educacional no âmbito das instituições.

Não obstante as propostas do sistema de avaliação federal, muitos estados avolumaram esse movimento e instituíram seus próprios sistemas de avaliação. Entre eles estão os pioneiros – Ceará e Minas Gerais, em 1992, e São Paulo, em 1996.

A adoção desses mecanismos está associada às práticas empresariais em que se verificam as concepções gerencialistas na reestruturação de todo o sistema. É possível perceber, por exemplo, a introdução, cada vez maior, da performatividade nas escolas e, conseqüentemente, a valorização das avaliações em larga escala pela sociedade, visando, sobretudo, fazer com que as redes/sistemas e escolas criem planejamentos estratégicos no sentido de atingir os padrões de desempenho definidos como adequados que, no Brasil, são traduzidos pelo Ideb. Este, por sua vez, contribui para a desvalorização e intensificação do trabalho do gestor escolar e do professor, na medida em que transfere para a escola a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos nas inúmeras avaliações existentes.

A grande valorização dos resultados obtidos em testes elaborados e aplicados por agentes externos à escola faz parte da reforma educacional iniciada nos anos 90. Várias

mudanças ocorriam em diversas regiões do mundo na década de 1990, em um movimento organizado que gerou reformas educacionais com origens e objetivos comuns em vários países. Entre os objetivos dessas reformas, é possível destacar a descentralização da gestão, a melhoria da qualidade do ensino, a equidade e a eficiência dos sistemas, maior autonomia e consequentemente maior responsabilidade da escola, maiores e melhores investimentos na formação do professor, conexão da escola com as demandas da sociedade e, de forma específica, a implantação de novos sistemas de avaliação (BROOKE, 2012).

As avaliações externas refletem uma dimensão restrita da realidade do ensino (HORTA NETO, 2010). Não obstante, por meio delas não é totalmente possível se ter uma noção clara das causas das dificuldades de aprendizagem, pois elas oferecem um dado estático dos resultados educacionais e não oferecem determinadas informações relacionadas aos contextos intraescolares e extraescolares, que também influenciam estes resultados e que torna ainda mais complexa a análise desta qualidade educacional.

Sobre estes aspectos intra e extraescolares, podemos enumerar uma série de interações internas à escola que interferem diretamente nas análises até aqui feitas, entre elas está a formação dos docentes, o currículo empregado, a infraestrutura das escolas, a gestão, as condições de trabalho etc., tendo na outra ponta as condições sociais das famílias atendidas, a distribuição de renda delas, a violência, os aspectos culturais do entorno da escola etc., como aspectos externos à escola, que também fazem parte integrante desse fenômeno.

Assim, é indispensável o uso dessas informações acerca dos dados levantados pelos resultados na avaliação externa, associados aos levantamentos das avaliações internas, para que sejam traçados caminhos a serem seguidos na transição dos AI para os AF.

Dessa forma, essas duas avaliações poderão, juntas, fomentar nas escolas a necessidade sistemática de se discutir e se movimentar na busca da qualidade de suas práticas educacionais, além de serem fortes dispositivos de autoconhecimento para as instituições de ensino. Assim, devemos entender as informações provenientes das avaliações como indícios do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando trajetórias dos alunos, das escolas e das próprias redes, possibilitando apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas.

Ao longo desta discussão, procuramos pensar sobre os diferentes contextos ligados à avaliação e ao sucesso escolar, bem como suas possíveis soluções, a fim de que, aos poucos, mas de forma simples e clara, pudéssemos traduzir as nossas percepções.

De posse de toda essa fundamentação teórica acerca da transição escolar entre os AI e AF, do currículo escolar e sua apropriação, das relações entre o currículo e avaliação, além das pontuações sobre a não concretude da transmissão curricular, todas importantes para esta

pesquisa, trazemos na próxima seção a metodologia utilizada para a coleta de dados, bem como a apresentação e a análise dos dados, os quais fundamentaram nossa proposta de Plano de Ação Educacional.

3.2 METODOLOGIA

Nesta seção, estão descritos os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa e são apresentados os instrumentos utilizados para a produção dos dados.

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, configurando-se enquanto um estudo de caso, e utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: (i) questionário com os estudantes do 7º ano e com os professores de Língua Portuguesa e de Matemática da escola e (ii) entrevista semiestruturada com duas Especialistas em Educação Básica da escola, responsáveis por acompanhar os alunos dos AI e AF.

Pela necessidade de incluir e ouvir os mais diversos grupos de pessoas que estão representados em segmentos na escola e a necessidade de ter contato com os alunos, professores e supervisão escolar para ensejar a pesquisa qualitativa é que a utilização desses instrumentos fez-se necessária.

Esses instrumentos foram criados e analisados a partir da organização em 4 eixos temáticos que privilegiaram questões levantadas no referencial teórico deste trabalho. A ideia dessa divisão e categorização dos instrumentos se deu a fim de facilitar a análise de dados, o que proporcionou as devidas associações em cada área temática. Tais eixos são: **(i) transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental; (ii) currículo escolar e planejamento; (iii) rendimento escolar e avaliação; e (iv) clima escolar.**

Utilizamos o estudo de caso por ser um método de pesquisa que, geralmente, utiliza dados qualitativos, coletas em que a produção dos dados se dão a partir de situações reais. Ele tem a característica de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais que por sua vez estão inseridos em seu contexto próprio. Tem ainda por característica, a de ser um estudo extremamente detalhado que pode se tornar exaustivo, podendo ser de um ou poucos objetivos. Por ter estas especificidades, ele fornece conhecimento muito relevantes (EISENHARDT, 1989; YIN, 2009).

Esse procedimento metodológico vem ganhando atenção crescente, pois há um forte interesse pelos métodos empíricos, devido à necessidade de incorporar dados reais às pesquisas e, com isso, obter resultados mais efetivos (ELLRAM, 1996). Além do mais, o estudo de caso é útil para investigar novos conceitos, bem como para verificar como são

aplicados e utilizados, na prática, elementos de uma teoria (YIN, 2009).

Assim, estudamos os problemas enfrentados pela EE Domingos Pimenta de Figueiredo no processo de transição escolar dos alunos que migram do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Percebemos que são grandes os desafios enfrentados pela instituição, pois, ano a ano, verifica-se um rendimento não muito consistente desses alunos na transição e, como já vimos, muitos são os fatores que podem estar influenciando esses resultados.

A escolha deste caso se deu no contexto da construção da dissertação no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) – Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – do Centro de Avaliação e Políticas Públicas em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), que privilegia as situações reais vivenciadas pelos gestores escolares presentes no curso.

Segundo Ellram (1996), os estudos de caso são, por si só, um experimento que necessariamente está alocado dentro de um contexto único. Este contexto também faz parte do experimento. Para André (2013), é preciso selecionar uma forma de coleta de dados para organizar a pesquisa do estudo de caso, descrito em fases de importâncias específicas, como (i) organização e análise dos documentos; (ii) fase exploratória, sendo o momento de definir ou não questões iniciais; (iii) elencar os participantes e organizar os procedimentos de coletas de dados; (iv) seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte para a realização da pesquisa do estudo de caso; (v) organização de leitura do material coletado nas pesquisas; e (vi) elaboração do relatório final.

A mesma autora ainda argumentou, ao se referir ao estudo de caso:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Entre as formas selecionadas para a coleta de dados já mencionadas acima, utilizamos o método de entrevista, que é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas utilizadas nas ciências sociais. Entretanto, é necessário ressaltar a necessidade de se ter critérios para a utilização desse instrumento de pesquisa. Ela pode ser de enorme utilidade para a pesquisa em educação, no entanto é preciso conhecer os seus limites e

respeitar as suas exigências (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), isso porque, além de ter os objetivos direcionados às expectativas do pesquisador, produzem o aprofundamento e a riqueza das informações que se espera da metodologia.

As entrevistas podem ser dos tipos: estruturada, semiestruturada ou aberta (LAKATOS, 1996). Neste trabalho, utilizamos a entrevista semiestruturada, pois é a mais adequada para pesquisas em educação, que tem como base um roteiro flexível, mais livre e menos estruturado. Nela, embora exista um conjunto de questões previamente definidas, o entrevistador não fica restrito a elas, dando ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tema proposto e conduzir a conversa. O roteiro de perguntas é um guia para evitar lacunas (TRIVIÑOS, 1987).

Para o êxito da entrevista, recomenda-se uma relação respeitosa com os entrevistados, com seus universos, opiniões e impressões, garantindo um clima de confiança e estimulando naturalmente as ideias do entrevistado. O roteiro da entrevista deve estar em conformidade com o mundo e os interesses do entrevistado; caso contrário, este apresentará apenas respostas que confirmem as expectativas do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na entrevista estruturada, as perguntas são fechadas e o entrevistador segue rigorosamente o que está formulado. Nas abertas, as perguntas são amplas e podem captar o máximo de informações com o maior detalhamento possível, o que não é vantajoso para este trabalho. Por essas razões, optou-se pela entrevista semiestruturada, acreditando que essa é a melhor maneira de se conhecer o universo pesquisado.

Assim, foram realizadas entrevistas com as duas Especialistas em Educação Básica (EEB) da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo, para sondagem sobre as práticas pedagógicas, bem como o levantamento de dados acerca do corpo docente e discente da instituição. Elas são sujeitas fundamentais no cotidiano da escola e suas percepções foram essenciais para tirarmos nossas conclusões ao final deste trabalho. Dessa forma, elaboramos dois roteiros de entrevistas, um direcionado à especialista responsável pela supervisão pedagógica dos AI e um roteiro direcionado à especialista responsável pelas ações pedagógicas dos AF da escola. Os dois roteiros apresentam questões direcionadas a cada etapa, mas com questões que a todo o momento se conversam para não se perder a ligação entre as etapas.

Ainda nesta pesquisa, utilizamos os questionários. Deve-se considerar que não basta apenas coletar respostas sobre questões de interesse, mas sim saber como analisá-las estatisticamente para validação dos resultados.

Dessa forma, é necessário construir um bom questionário que possa atender a todos os anseios de pesquisa, e isso depende não só do conhecimento de técnicas, mas principalmente das experiências do pesquisador.

Os questionários foram construídos com um acervo de perguntas e foi disponibilizado a cada participante, sendo respondido sem que haja o entrevistador. Existem muitas formas de encaminhá-lo, entre elas: Correios, fax ou mesmo pela *internet*. Apresentamos alguns tipos diferentes de questionários segundo Boyd e Wetfall (1964 apud CARNEVALLI; MIGUEL, 2001):

- a) Estruturado não disfarçado: o respondente sabe qual é o objetivo da pesquisa, e o questionário é padronizado, usando principalmente questões fechadas;
- b) Não estruturado: não disfarçado, neste caso usa-se mais questões abertas e o respondente sabe qual é o objetivo da pesquisa;
- c) Não estruturado disfarçado: usa técnicas projetivas (completar sentenças, etc.) para conseguir as informações, sem que o respondente saiba a finalidade da pesquisa. (BOYD; WETFALL, 1964 apud CARNEVALLI; MIGUEL, 2001, p. 4).

Posto isso, foram construídos dois questionários. Um que foi aplicado aos 6 professores dos Anos Iniciais e outro que foi aplicado aos 6 professores de Língua Portuguesa e aos 5 professores de Matemática da escola, mas destes, não obtivemos resposta de 3 dos professores convidados. O motivo dessa escolha deu-se pelo fato de, neste estudo, termos focado nos resultados dos referidos componentes curriculares, por apresentarem maior variação entre as etapas. Enfim, aplicamos os questionários aos professores dessas matérias a fim de garantir que, no recorte temporal delimitado no estudo, tivéssemos garantido a participação de professores que possivelmente estavam envolvidos nos processos de transição entre 2015 e 2018, pois existe certa rotatividade na escolha das turmas a cada ano.

Foi ainda construído um questionário direcionado aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental que fizeram a transição das etapas ora estudadas na escola pesquisada, pois eles já passaram por todos os momentos e problemas já mencionados, inerentes à transição escolar.

Optamos por não aplicar os questionários aos alunos que estão no 6º ano em 2020 por causa da pandemia de COVID-19. Eles não experimentaram neste ano os processos e percalços da transição da forma que comumente verificamos, pois eles foram inseridos em um novo contexto escolar, o do ensino remoto. Neste momento em que coletamos os dados de pesquisa, eles não estavam tendo aulas presenciais, o que possivelmente os dariam outras

impressões da transição e bem diferentes de quem frequentou presencialmente. E foi neste contexto, que encaminhamos os questionários de forma eletrônica a 65 alunos do 7º ano.

Entendemos que eles, alunos do 7º ano em 2020, mais do que ninguém, poderiam contribuir para a construção de um novo olhar da instituição para a transição entre os AI e AF na escola pois, a partir dos relatos daquilo que eles próprios vivenciavam, pudemos identificar possíveis erros que nunca foram pensados pelos professores, equipe pedagógica e diretiva.

Abrir este trabalho para incorporar a perspectiva do aluno foi dar voz àqueles que mais são afetados por quem tem a missão de auxiliá-los na construção do conhecimento, por meio de um processo, muitas vezes falho, autoritário e egoísta, e que não é aberto na maioria das vezes à reavaliação e à reestruturação das ações, mesmo quando necessário.

Por meio das discussões com todos os envolvidos no processo, foi possível encontrar caminhos e pensamentos em torno de várias possibilidades de soluções para situações simples, porém complexas nas aprendizagens. Segundo a afirmação de Freire (1983, p. 39): “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”. Dessa forma, foi essencial a contribuição que tivemos deles nesta pesquisa, até porque, eles estão estreitamente ligados ao caso de gestão.

No intuito de facilitar a compreensão das questões, bem como aumentar a adesão às respostas, utilizamos, em grande parte das questões, perguntas de múltipla escolha, pois se tratam de perguntas fechadas com várias opções de respostas. Assim, elas devem informar se é para ser escolhida apenas uma resposta ou, opcionalmente, o respondente pode escolher mais de uma. As opções de resposta podem estar na forma de escala, para o respondente indicar o seu grau de aceitação ou de satisfação sobre um assunto (MATTAR, 1996).

Ressaltamos ainda que esses instrumentos de coleta de dados foram aplicados de forma remota, neste caso, através de formulários criados no *Google Forms* e enviados através do aplicativo de relacionamento *WhatsApp* ou ainda por *e-mail* eletrônico, visto o momento de pandemia em que vivemos no período da elaboração desta pesquisa.

Acreditamos que, pelo fato de não termos tido a oportunidade de uma conversa pessoal e presencial com os participantes convidados, tivemos a abstenção de alguns deles. Dos 17 professores convidados, 15 responderam à pesquisa e, dos 65 alunos, 45 responderam à nossa solicitação. Realizamos ainda, através de videochamada, a entrevista com as 2 Especialistas em Educação Básica (EEB) da escola. Todos os autores envolvidos nesta pesquisa estão apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 - Atores envolvidos na pesquisa de campo

Atores	Quantidade de pessoas ouvidas
Especialista em Educação Básica	2
Professores dos Anos Iniciais	6
Professores de Matemática dos Anos Finais	5
Professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais	4
Alunos que fizeram a transição na escola	45 alunos do 7º ano dos AF que realizaram a transição na escola entre 2018 e 2019.

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Neste sentido, a coleta e análise de dados dos instrumentos que utilizamos, aliadas ao referencial teórico utilizado e discutido neste trabalho, possibilitaram a organização da análise dos dados e a criação de um PAE para esta instituição que veremos a seguir.

Assim, na próxima seção, de posse das informações e apontamentos apresentados pelos especialistas, professores e alunos – autores neste processo de transição escolar – analisamos as contribuições dadas por eles, a fim de, a partir delas, construirmos o PAE no próximo capítulo desta dissertação.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Nesta seção, procuramos apresentar os aspectos teóricos e metodológicos acerca do currículo escolar, da avaliação e das suas relações na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, configurando-se enquanto um estudo de caso, usando os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário com os estudantes do 7º ano e com os professores de Língua Portuguesa e de Matemática da escola, e entrevista semiestruturada com duas Especialistas em Educação Básica da escola responsáveis por acompanhar os alunos dos AI e AF. Para conseguirmos identificar as falas de cada uma das especialistas entrevistadas e manter o sigilo delas, identificamos por Maria, a responsável pelo turno matutino, que acompanha os alunos do 6º ao 9º ano, e Lia, a responsável pelo turno vespertino, que atende aos alunos dos AI e AF.

As informações coletadas dos professores e especialistas através desses instrumentos de coletas de dados elencados acima foram categorizadas em 4 eixos, objetivando identificar como cada ator envolvido no processo de transição dos AI para os AF na escola *lócus* desta pesquisa comportam-se em seus papéis. Segundo Duarte (2004), essa categorização pode ser feita pelo pesquisador antes da aplicação dos instrumentos, a partir do referencial teórico

escolhido ou, ainda, pode surgir no momento da análise, pela identificação de assuntos recorrentes nas falas dos entrevistados.

Os eixos que foram parametrizados, bem como os perfis dos participantes, cujos dados foram levantados na pesquisa de campo, são apresentados nas seguintes subseções: 3.3.1 Caracterização dos atores participantes da pesquisa de campo; 3.3.2. Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental; 3.3.3. Eixo 2: Currículo escolar e planejamento; 3.3.4. Eixo 3: Rendimento escolar e avaliação e, por fim, o item 3.3.5. Eixo 4: Clima escolar. Também apresentamos em uma seção específica, 3.3.6, as percepções dos alunos do 7º ano da escola acerca de suas experiências na transição do 5º para o 6º ano, a fim de trazer ainda mais informações que possam contribuir para um melhor entendimento da situação e consequentemente nortear boas práticas que buscamos implementar no PAE.

Sobre o questionário aplicado aos alunos do 7º ano, apesar de conter em sua estrutura pontos relacionados aos quatro eixos, preferimos não separá-los no documento feito e disponibilizado a eles, pois acreditamos que a percepção do processo aqui estudado seja global, ou seja, não caberia a eles saberem do que se trata tais eixos, e sim unicamente vivenciá-los.

Posto isso, apresentamos, inicialmente, o perfil dos sujeitos desta pesquisa, de modo que possamos perceber se tais características influenciam de alguma forma as informações prestadas por eles em cada eixo de pesquisa de campo.

3.3.1 Caracterização dos atores participantes da pesquisa de campo

Iniciando a apresentação dos dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa, apresentamos as informações prestadas nos questionários respondidos por 15 professores do corpo docente da escola, 6 deles professores dos Anos Iniciais e 9 professores dos Anos Finais, sendo 5 professores de Matemática e 4 de Língua Portuguesa.

Foi identificado que somente um terço dos professores dos Anos Finais são homens, 8 professores têm a graduação mínima para lecionar em suas áreas, 6 têm algum tipo de especialização e 1 possui mestrado. Somente 30% deles são contratados, sendo os demais do corpo efetivo da escola.

Quanto à idade, verificamos que 5 professores têm entre 50 e 59 anos de idade, outros 5, entre 40 e 49 anos, 4 apresentam de 30 a 39 anos e somente 1 está entre os 18 e 29 anos de idade.

Entre os dados que dizem respeito ao tempo de atuação em suas respectivas áreas, chama a atenção que quase metade deles, ou seja, 7, têm somente de 1 a 5 anos de trabalho, 2 servidores têm entre 6 e 10 anos de experiência, 2 têm entre 11 e 15 anos, 2 têm entre 16 e 20 anos e, com mais de 20 anos de trabalho, há somente 2 professores.

Apesar da variação observada na experiência de cada servidor, identificamos que aqueles que lecionam para os Anos Iniciais têm entre 1 e 5 anos de experiência no 5º ano especificamente, motivo este ocasionado pela possibilidade de que os professores têm, a cada ano, de escolher suas turmas. A legislação prevê que o professor pode escolher suas salas, turmas, turnos e funções, tendo como critério o tempo de serviço. Esta abertura faz com que na escola não tenha um professor fixo em determinada série. Muitos motivos influenciam a escolha das turmas por parte dos professores, entre eles as turmas menos cheias, com menos problemas de aprendizagem etc.

Já no caso dos professores dos Anos Finais, observamos grande variação no que diz respeito ao tempo de trabalho nessa etapa, especificamente no 6º ano, mas ninguém respondeu ter menos que 5 anos de atuação. A Tabela 2 sintetiza esses dados:

Tabela 2 - Caracterização dos atores que responderam ao questionário

Caracterização dos atores participantes da pesquisa de campo/professores				
Número de pessoas que responderam ao questionário	Professores Anos Iniciais	Professores Anos Finais Matemática	Professores Anos Finais Português	
	6	5	4	
Gênero	Masculino		Feminino	
	3		12	
Formação	Graduação	Especialização	Mestrado	
	8	6	1	
Situação Funcional	Contratados/Designados		Efetivos	
	3		12	
Idade	18 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos
	1	4	5	5
Tempo de atuação	1 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	Mais de 16 anos
	7	2	2	4

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Quanto às informações prestadas pelas especialistas em educação, comumente conhecidas como supervisoras, através das entrevistas, foi apurado que na escola são duas mulheres que ocupam os cargos, uma em cada turno de funcionamento da escola. Ambas possuem curso superior em Pedagogia e têm mais de 5 anos de atuação na função.

Quanto às respostas dos questionários encaminhados aos alunos, de um total de 75 convidados, obtivemos 45 participações. Todos os participantes são alunos do 7º ano dos Anos Finais da escola. Pelo motivo de estarmos em meio a uma pandemia, foi necessário ouvir alunos que vivenciaram a transição exclusivamente presencial, no ano de 2019.

Expostos os perfis dos participantes desta pesquisa, damos início à apresentação dos dados informados por eles através dos instrumentos de pesquisa, tendo como enfoque cada um dos eixos delimitados na pesquisa de campo. Outrossim, apresentamos e analisamos o que cada um dos grupos respondeu em cada eixo, de forma que possamos comparar e vislumbrar os reais motivos das dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores na transição AI e AF.

3.3.2 Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental

Ao entrarmos nos resultados dos questionários e entrevistas no que diz respeito aos eixos temáticos delimitados para este trabalho, foi possível perceber como é a percepção dos professores e especialistas que acompanham as duas etapas aqui analisadas quanto aos aspectos inerentes à transição na escola e, a partir daí, termos informações suficientes para vislumbrar um Plano de Ação Educacional capaz de minimizar as lacunas já apontadas no capítulo anterior. Analisamos inicialmente o primeiro eixo de pesquisa, sobre a transição do 5º para o 6º ano no EF.

Quando perguntados sobre o seu grau de preocupação acerca da transição dos alunos do 5º ano para o 6º ano, para que ela seja mais harmoniosa e adequada, somente 1 se diz extremamente preocupado com esse momento na vida do aluno. Outros 11 professores disseram ser muito preocupados e 3, preocupados. O que nos diz que, no geral, a equipe apresenta um bom grau de preocupação com a causa e vai ao encontro das percepções de Pereira, Pereira e Torquato (2005), que corroboram a ideia de que todos devem ver com importância e cuidado especial o processo de transição destes alunos, que são formados não somente para os bancos escolares, mas para a vida.

Já na percepção das 2 especialistas entrevistadas, há certa insensibilidade dos professores dos Anos Finais quanto às mudanças inerentes à transição dos alunos, tanto de uma etapa escolar para outra, ou seja, dos AI para os AF, quanto às mudanças comportamentais apresentadas pelos alunos neste momento de suas vidas, diferentemente do que acontece com os professores dos Anos Iniciais, que apresentam maior empatia com os alunos.

As especialistas julgam que por parte da equipe pedagógica existe comprometimento principalmente no acompanhamento sistemático dos professores, além de constantemente estimularem, na fala de Maria (especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020), “a contínua capacitação dos profissionais para inovarem suas práticas pedagógicas [...]”, o que denota ser uma preocupação com a transição desses alunos.

Perguntados sobre se existe algum contato entre os professores do 5º ano dos Anos Iniciais com os professores do 6º ano dos Anos Finais, a fim de criar estratégias que minimizem a queda de resultados e favoreçam uma transição tranquila, as respostas foram bem diversificadas, sendo que 12 professores disseram que existe algum tipo de contato, de modo que 4 responderam que raramente existe esse contato, 5 disseram que sempre há essa interação de um segmento para o outro e 3 respondentes disseram que não há esse momento entre os professores. Percebemos que a percepção de cada um dos professores acerca dessa indagação é bem diferente um do outro, pois há quem diga que existem momentos de trocas de experiência e há quem afirme que não existe essa prática na escola. A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, deixa claro que os sistemas educacionais devem estabelecer uma especial articulação da primeira fase educacional, aqui denominada Anos Iniciais, com a segunda fase, Anos Finais, para que seja garantida uma boa transição.

Essa divergência de percepções nos sugere que momentos oficiais e extraoficiais se confundem dentro da escola, em que simples momentos de encontros extraoficiais são aproveitados para levantar informações para criar tais estratégias, e quando esses momentos acontecem para essa finalidade, além de não ficar claro para alguns profissionais esse motivo, não é dado seguimento às estratégias pactuadas.

Foi dito ainda por Lia que os bons resultados dos alunos, enquanto estudantes dos Anos Iniciais nas mais diversas avaliações, estão relacionados com

o trabalho sequenciado das habilidades que é desenvolvido nos Anos Iniciais, a dedicação e carinho dos professores dos Anos Iniciais e a participação da família que é mais presente nesta modalidade de ensino. (LIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Quando indagadas sobre queda dos resultados dos alunos nas avaliações internas realizadas na escola, levando-se em consideração o mesmo aluno no 5º e no 6º ano, a especialista Lia diz que um dos fatores do insucesso seria

a relação professor-aluno, e as vezes o fato que mesmo após uma análise diagnóstica considerando as habilidades não consolidadas nos Anos Iniciais, muitos professores dos anos finais apresentam resistência em dar sequência na consolidação destas habilidades. (LIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Ou seja, por mais que existam momentos de trocas de experiências oficiais estimulados pela escola, análises de resultados e delimitações de estratégias, não há continuidade delas com o passar do tempo.

Neste sentido, Gasparin (2005) já nos apontou que, no trabalho pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica, a avaliação da aprendizagem do conteúdo deve ser a expressão prática de que o aluno se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social.

Aqui identificamos, na fala das especialistas, uma evidência que reforça uma das hipóteses levantadas neste trabalho, na qual apontamos que os alunos, enquanto estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, não têm tido uma formação sistematizada orientada pelo currículo escolar como a que acontece enquanto alunos do 5º ano, ou seja, os alunos estariam sendo cobrados nas avaliações internas por algo que não foi totalmente consolidado por eles no percurso escolar; e, nas avaliações externas, estão se deparando com o que não aprenderam em sala de aula. Na fala já apontada, muitos professores dos AF são resistentes a dar sequência à consolidação de habilidades.

Lia (especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020) ainda ressalta que “[...] os bons resultados dos alunos dos Anos Iniciais se devem ao trabalho responsável da equipe gestora e pedagógica que são fundamentais nesta manutenção dos bons resultados”.

Segundo Maria, a especialista que acompanha os Anos Finais,

[...] nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a família apresenta um comportamento diferenciado com os alunos, está mais presente na vida escolar e pessoal. Assim, a criança sente-se mais "vigiada" em relação ao compromisso com as atividades escolares. Ao concluir a fase inicial de escolarização, já é capaz de desempenhar algumas tarefas sem auxílio da família e esta por sua vez, delega a responsabilidade que outrora era dos pais. Alguns, ou a maioria dos adolescentes se "perdem" diante de tais responsabilidades. Daí a dificuldade de lidar com essa transição. (MARIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Ainda segundo a mesma especialista, outro fato observado diz respeito à dinâmica de trabalho dos professores.

Nos Anos Iniciais, o trabalho é mais integrado e muitas vezes a criança cria um vínculo maior com o professor. Ao ingressar no 6º ano, muda-se a rotina de aula, com divisão das aulas em módulo de 50 minutos, pois no 5º ano um mesmo professor se fazia presente na sala durante as 4 horas de aula, pois na escola foco deste trabalho conta-se com professores unidocentes nos AI. (MARIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Maria ainda diz que:

[...] os alunos agora com vários professores diferentes, muitas vezes não conseguem acompanhar e gerenciar o tempo para efetuar as atividades em tempo oportuno para cada um dos professores e estes, [acrescenta ela], não gerenciam suas aulas a favor dessa transição do aluno. (MARIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

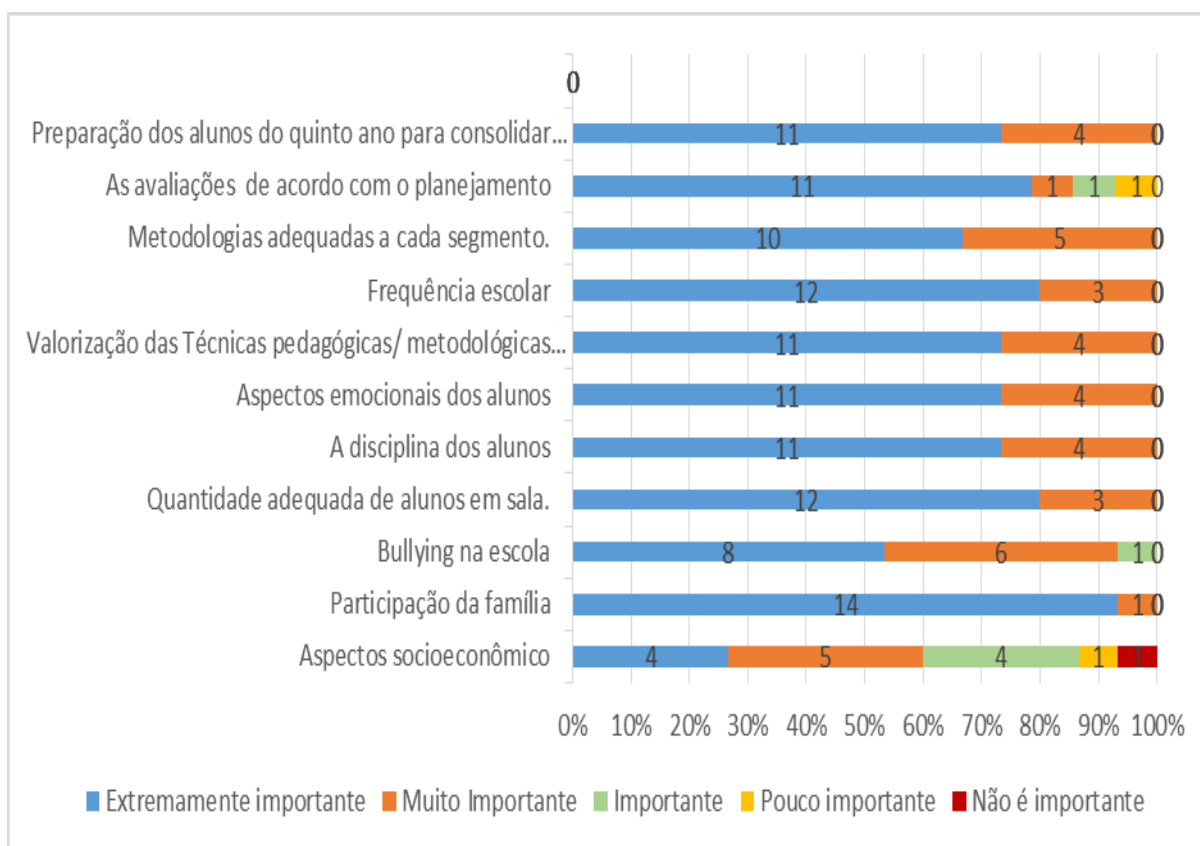
Dando continuidade, a mesma especialista diz:

atrelado a todas essas mudanças desafiadoras, na maioria das vezes os alunos encontram-se na fase de transição para a adolescência, que gera uma série de “conflitos” afetivos, físicos e psicológicos nesse público, contribuindo para o aumento de tais desafios. (MARIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Para ela, “os educandos sentem-se mais ‘independentes’ confundindo liberdade de expressão com falta de limite e compromisso com suas atividades escolares” (MARIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Quando perguntados sobre como eles julgam o grau de importância de fatores relacionados ao cotidiano dos alunos, no que diz respeito ao processo de transição e de aprendizagem do seu aluno e à sua transição do 5º para o 6º ano, obtivemos as seguintes informações dos professores, apresentadas no Gráfico 17:

Gráfico 17 - Como os professores julgam o grau de importância de fatores relacionados ao cotidiano dos alunos, no que diz respeito ao processo de transição e de aprendizagem do seu aluno e à sua transição do 5º para o 6º ano



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nos dados relacionados ao primeiro eixo da pesquisa, verificamos que, na visão dos professores, no que diz respeito à transição dos alunos do 5º ano para o 6º do Ensino Fundamental, mais de 60% apontaram fatores como: participação da família; quantidade adequada de alunos em sala; disciplina dos alunos; aspectos emocionais dos alunos; valorização das técnicas pedagógicas/metodológicas dos professores; metodologias adequadas a cada segmento; avaliações de acordo com o planejamento; e a preparação dos alunos do 5º ano para consolidar fundamentos básicos para o 6º ano como sendo extremamente importantes para que o aluno tenha sucesso na transição entre AI e AF.

Os aspectos socioeconômicos dos alunos apresentaram relevante papel na concepção dos professores no momento da transição, mas houve grande variação das respostas. Quanto a esses aspectos, apesar de apresentarem relevante papel na transição dos alunos quando analisados globalmente, identificamos que nenhum professor dos Anos Iniciais achou esses aspectos extremamente importantes. Verificamos aqui que os aspectos socioeconômicos bem

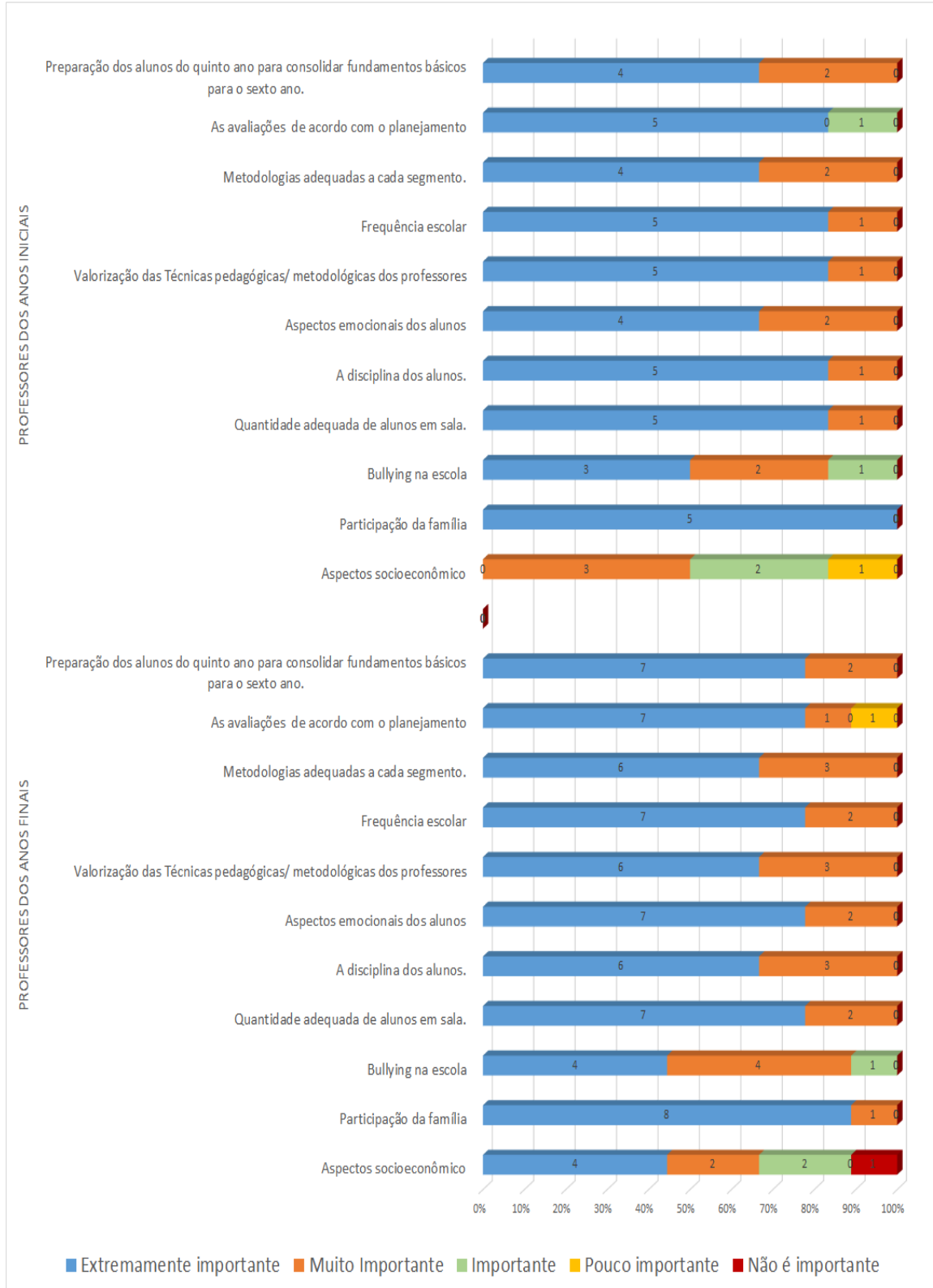
como os espaços em que a criança e o adolescente estão inseridos fazem parte do que Souza (1996) chamava de variáveis ambientais, em que ele ressaltava outras duas variáveis (psicológicas e metodológicas) como sendo fatores que certamente influenciariam no sucesso e no fracasso da aprendizagem do aluno.

Assim, podemos sugerir que, enquanto os alunos são menores, dependentes dos pais e acolhidos pelos professores de maneira diferenciada, a questão socioeconômica não interfere muito no rendimento dos alunos, o que já acontece com os alunos maiores, ou seja, com os alunos dos Anos Finais, pois, o fato de não terem mais o acompanhamento zeloso dos pais como antes, aliado ao relativo distanciamento dos professores, faz com que esse aspecto seja mais lembrado.

Segundo Brooke e Soares (2008), Albernaz *et al.* (2002), Alves e Soares (2007) e Riani e Rios-Neto (2008), o principal fator responsável pelas disparidades de desempenhos individuais entre alunos são as diferenças socioeconômicas.

O Gráfico 18 apresenta os resultados dos questionários respondidos pelos professores relacionados ao primeiro eixo, por seguimentos:

Gráfico 18 - Como os professores dos AI e AF julgam o grau de importância de fatores relacionados ao cotidiano dos alunos, no que diz respeito ao processo de transição e de aprendizagem do seu aluno e à sua transição do 5º para o 6º ano



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Entendemos que esses aspectos elencados devem ser levados em consideração ao se traçar as estratégias e o PAE desta escola, uma vez que os pontos foram identificados como relevantes e de suma importância.

Assim, verificamos que para os professores, tanto dos AI quanto dos AF, no que diz respeito à transição, a preparação dos alunos do 5º para o 6º ano é fundamental para que haja aprendizagem, sendo que todos os professores julgaram ser um ponto extremamente importante ou muito importante.

Quando perguntados se julgavam ser importante para a transição as avaliações estarem de acordo com o planejamento, percebe-se, pelas respostas, um bom engajamento dos professores ao terem esse cuidado, pois 12 responderam ser uma ação importante. O que nos deixou apreensivo é que 1 dos professores não julga ser importante esta ação, a de avaliar de acordo com o planejamento, o que nos remete a um certo descaso do servidor para com este princípio básico de avaliar dentro do que se trabalhou em sala de aula.

Quanto aos itens: “Metodologias adequadas a cada segmento”; “Frequência escolar”; “Valorização às Técnicas pedagógicas/metodológicas dos professores”; “Aspectos emocionais dos alunos”; “Disciplina dos alunos”; e “Quantidade adequada de alunos em sala”, percebemos uma certa unanimidade nas respostas, ao afirmarem ser aspectos extremamente importantes ou muito importantes. Ponderamos que, quando se trata da transição dos alunos, os professores levam todos esses aspectos em consideração, mas não percebemos se algo está sendo feito no cotidiano efetivamente, uma vez que há muita dificuldade por parte dos alunos em compreender as matérias, fazendo alusão ao aspecto “Metodologias adequadas a cada segmento”. Por meio dos dados dos discentes, percebemos também que eles continuaram com a mesma frequência à escola, ou seja, não passaram a faltar mais no 6º do que no 5º, o que nos leva a crer que este é um aspecto que não tem interferência nos resultados apesar de os professores julgarem ser relevante.

Sobre o aspecto “Valorização às técnicas pedagógicas”, apesar de ser considerado importante para os professores, verificamos que existe uma inconsistência nas respostas, pois apesar de eles acharem o tema relevante, eles mesmos apontaram em outro questionamento que há uma diversificação nas metodologias, mas poucos professores diversificam entre poucas opções, utilizando normalmente uma ou duas das formas, como observamos na análise do próximo eixo.

Quanto aos aspectos “Emocionais dos alunos”, apesar de serem vistos como fatores importantes pelos professores, a informação destoa da opinião das duas especialistas, que

dizem que alguns professores não estão atentos aos processos emocionais vividos pelos alunos, conforme exposto na próxima subseção.

Em relação aos aspectos “Disciplina dos alunos” e “Quantidade adequada de alunos em sala”, é unânime a interferência negativa desses aspectos no processo de transição, tanto para professores quanto para especialistas. Corroborando o fato, 25 alunos disseram, através do questionário, que os colegas os atrapalhavam mais no 6º do que no 5º ano.

A respeito do item “Bullying na escola”, pelas respostas dos professores dos AI e AF, este é um fator que pode trazer consequências ao aluno na transição, apesar de não podermos afirmar que na transição aconteça o aumento deste problema. Nesse sentido, dos 45 alunos que responderam ao questionário, 32 afirmaram que não sofreram mais *bullying* no 6º ano.

Outro dado interessante é que professores e especialistas são categóricos em dizer que a participação das famílias na escola é essencial para uma transição tranquila e adequada, e é reforçada pela fala de 26 alunos que disseram que “Minha mãe, pai ou responsável não se preocupavam comigo como no 5º ano”, o que reforça certo desinteresse, porém somente 6 alunos disseram que “Meus pais ou responsável deixaram de ir à escola, pois cresci e posso resolver meus problemas sozinho”, nos levando a crer que os pais, após a transição, continuam indo à escola com os filhos no 6º ano, mas não se preocupam tanto com o rendimento deles. Ressalto a divergência de opiniões do corpo docente da escola, que afirma que os pais passam a não ir mais à escola nem se preocupam com a vida escolar dos filhos.

Neste sentido, é muito importante que o PAE deste trabalho possa contemplar mais ações que minimizem essas distorções de informações de forma que os pais realmente estejam presentes na vida escolar de seus filhos e sejam atuantes nas demandas destes. Enfim, não basta ir em uma ou outra reunião, dando ideia de atuação concreta na vida do filho e gerando essa ideia nos alunos que têm os pais presentes. Certamente é necessário mais que isso.

Por fim, percebe-se grande difusão de opiniões entre professores quanto aos “Aspectos socioeconômicos”, pois, apesar de a grande maioria achar esse fator importante na transição, um servidor julgou pouco importante e outro disse não ser importante esse aspecto.

Verificamos que, apesar de as respostas dos dois servidores não irem ao encontro da maioria, acreditamos ser este um ponto crucial na transição dos alunos, visto que, muitas vezes, alguns precisam estender horários de trabalho para subsistir, outros precisam de dois, três empregos para darem conta de criar os filhos estudantes, o que os colocam em uma situação complicada em ter que escolher ir à escola, a uma reunião, ou ter riscos de diminuição da renda de casa. Acontecem ainda situações que, por carências já apontadas neste

trabalho, os pais ou responsáveis não veem necessidade de ir à escola, delegando à instituição todo o papel formativo de seus filhos.

Prosseguindo com a análise dos dados coletados a partir das entrevistas e questionários aplicados aos professores e especialistas da escola, apresentamos a seguir as informações relacionadas ao segundo eixo delimitado na pesquisa de campo, sobre o currículo escolar e planejamento.

3.3.3 Eixo 2: Currículo escolar e planejamento

Dando prosseguimento à análise dos dados obtidos, apresentamos as respostas dadas pelos professores e pelas especialistas, referentes ao currículo e planejamento. Este eixo foi proposto visando investigar a concepção desses conceitos e as percepções dos professores e especialistas da escola sobre o conhecimento e a utilização do currículo escolar e do planejamento, e entendermos quais são as práticas que são utilizadas por eles e, assim, termos um real panorama de como acontece a interação entre esses dois fundamentais pilares no cotidiano escolar dessas turmas.

Ao perguntar sobre a concepção que os professores tinham sobre o currículo escolar e se eles sabiam utilizá-los, aferimos que 14, dos 15 participantes, responderam saber o que é currículo e afirmaram saber utilizá-lo. Um único servidor disse entender o que é currículo, mas que não sabia utilizá-lo. Já no quesito planejamento, 100% dos professores disseram entender o que é e disseram saber utilizá-lo.

Ao serem questionados sobre o paralelo currículo/planejamento, em que eles apontariam os aspectos que julgavam ser imprescindíveis ao realizar o planejamento das aulas, 8 professores disseram que o planejamento deve estar totalmente alinhado ao currículo, 6 disseram que ele deve estar parcialmente alinhado ao currículo e 1 professor disse que o planejamento deveria estar alinhado ao livro didático do aluno.

Moreira e Silva (2008) já reforçavam a ideia de que o ideário de uma transmissão total do currículo será sempre frustrada, ao dizer que, “essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite.” (MOREIRA; SILVA, 2008 p. 27).

Com base nesta pontuação, verificamos uma divergência de concepções entre as duas perguntas feitas e as respostas obtidas. Parece-nos que os professores, apesar de saberem o que é currículo e como utilizá-lo, praticamente metade disse que o planejamento deve estar

parcialmente alinhado ao currículo, o que nos indica uma certa discrepância de informação ou mesmo que estes professores, mesmo sabendo, insistem em não utilizá-lo, como é orientado pela escola, pois, segundo as especialistas, todo início de ano é feito o planejamento das atividades e estas contemplam o currículo, mas se perdem no decorrer do ano com a forte utilização exclusiva do livro didático, por exemplo. Ratificando essa tendência, 8 professores responderam ter a percepção de que, na escola, trabalha-se o currículo parcialmente, 6 acreditam que o currículo é trabalhado totalmente e 1 afirma que não é trabalhado.

Percebemos que há uma grande parte dos professores, cerca de 60%, que disseram que têm se apoiado, nos últimos anos, mais no livro didático do que em material próprio, ou seja, no pesquisado e no planejado, para realizarem suas aulas. Importa ressaltar aqui que os livros didáticos utilizados nas escolas de Minas Gerais são provenientes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e são os mesmos distribuídos em todo o país, ou seja, um material que não se adequa a todas as realidades e ao território brasileiro, principalmente ao estado de Minas Gerais que, durante anos, utilizou o seu próprio currículo, o chamado Currículo Básico Comum (CBC).

A escolha do livro didático, por mais que sempre se tentou aproximar, nem sempre contemplou o previsto no currículo mineiro, o que sempre se tornou um grande problema para os alunos, professores e instituições, pois tendo um currículo próprio, teoricamente as avaliações externas do estado estariam alinhadas a eles, como está expresso na própria apresentação dos CBC, que diz:

a importância dos CBCs justifica-se em tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. (MINAS GERAIS, 2020, p. 9).

Ou seja, ao se desenvolverem as aulas a partir do recurso do livro didático, não estaria se adequando ao CBC e, conseqüentemente, os resultados nas avaliações não seriam satisfatórios.

Daí, podemos apontar o grande ganho que a educação brasileira obteve com a implementação da BNCC, que possibilitará a uniformidade de currículo e dos materiais utilizados pelos professores, bem como dos conteúdos programáticos das avaliações externas em todo o território brasileiro.

Tais respostas parecem ir ao encontro daquelas externadas pelas especialistas, que julgam que na escola existe uma cultura de se trabalhar com planejamento baseado no currículo, neste caso no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), mas com abertura ao atendimento às demandas culturais regionais. As duas disseram ainda que os planejamentos são produzidos no início do ano letivo e são adequados durante o percurso escolar.

Segundo Piletti (2010), o ato de planejar está intimamente ligado ao de estudar, uma vez que na prática docente se faz necessário que o professor assuma o papel inerente a ele, o de investigar, em que ele pode, de forma metódica e reflexiva, posicionar-se diante dos problemas. É sabido que no cotidiano de muitas escolas há uma forte tendência tecnicista na hora de planejar, contudo entende-se que o planejamento não se limita a uma atividade mecânica, em que se preenchem formulários, os quais, na maioria das vezes são, na verdade, copiados, e não produzidos e elaborados com a autoria do professor.

Este ponto pode ser uma reflexão minuciosa do trabalho pedagógico. Fusari (1990) nos leva a refletir de forma ainda mais pontual sobre o trabalho pedagógico ao dizer que o planejamento precisa ser criado, assimilado e colocado em prática no cotidiano escolar, bem como nas práticas do docente, e que ele consiga, a partir destas vertentes, fazer uma reflexão do processo de forma articulada, crítica e rigorosa. A esse respeito, Maria diz que

[...] no processo de transição entre os segmentos existe continuidade dos processos educativos, priorizando um planejamento com base na progressão do currículo escolar entre o 5º e o 6º ano, porém faz-se necessário uma atenção maior nesta transição, pois, às vezes, os professores não estão atentos aos processos emocionais vividos pelos alunos na transição destes segmentos e não buscam os conhecimentos prévios dos alunos antes de darem continuidade aos estudos voltados para o currículo dos anos finais. (MARIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Neste sentido, Maria (especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020) diz que “o peso maior não está no currículo, e sim na prática dos professores em trabalharem o currículo”. Por mais que seja parte integrante da função da EEB averiguar essas execuções, para elas o pouco quantitativo de servidores não favorece esta demanda, pois, por mais que tudo seja planejado no início do ano, para fazer com que este trabalho seja feito de forma a colaborar com a aprendizagem dos alunos nesta transição, muito se perde com o passar dos meses.

Sobre a organização das aulas e estratégias didático-metodológicas usadas pelos professores no cotidiano escolar, observamos uma grande diversidade nos instrumentos

utilizados entre os professores, sugerindo que há certa liberdade na escolha desta organização, porém notamos que poucos professores diversificam entre as opções, utilizando normalmente uma ou duas das formas apresentadas. Nessa questão, disponibilizamos as seguintes opções: plano de aula semanal, plano de aula mensal, roteiro de aula, esquema de aula e livro didático. O professor, ao responder, poderia marcar mais de uma opção, possibilitando, assim, demonstrar a utilização das mais diversas maneiras de organização.

É necessário pontuar que 7 professores, ou seja, quase 50% dos participantes, só utilizam os planos semanais. Isso nos indica certo engessamento desses profissionais durante a semana, ou seja, sugere que não há mudanças no que foi planejado para a semana, uma vez que, por ser um plano de aula semanal, o professor não readequa diariamente o que ensina de acordo com as percepções da aula dada.

Destacamos ainda que todos os professores dos AI disseram que fazem seus planos diariamente, o que nos sugere que há uma maior preocupação nessa forma de trabalho, pois, ao se produzir o material a ser trabalhado a cada dia, é possível direcionar melhor os conteúdos de acordo com as necessidades da turma e/ou aluno. Entendemos que essa seja uma ótima estratégia que traria resultados relevantes para os alunos.

Outro dado interessante é que somente dois professores usam todos os mecanismos disponibilizados, ou seja, conseguem diversificar a forma da organização de suas aulas. Através deste levantamento, não foi possível verificar qual tipo de aula seria ministrada pelos professores, pois a intenção foi levantar quais mecanismos de planejamento eles conheciam.

A Tabela 3 apresenta os dados de tais constatações:

Tabela 3 - Mecanismos utilizados pelos professores para a organização de suas aulas

Mecanismos utilizados pelos professores para planejamento/organização das aulas	Número de professores						Total geral de utilizações
	2	7	2	2	2	2	
Plano de aula semanal	x	x	-	-	-	-	9
Plano de aula diário	x	-	x	-	x	-	6
Roteiro de aula	x	-	x	x	-	x	8
Esquema de aula	x	-	-	x	-	-	4
Sigo o livro didático	x	-	-	-	-	-	0

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Através dos dados levantados, foi possível verificar que os professores dos Anos Iniciais são os únicos que diariamente realizam seus planos de aula. Essa informação vem de encontro à nossa hipótese de que os professores dos AI conseguem sistematizar melhor suas aulas através de uma reflexão diária das atividades a serem trabalhadas e, por conseguinte,

conseguem manejar melhor o que foi consolidado ou não por seus alunos. Ainda com essa postura, e através dos registros feitos por eles diariamente, é possível avaliar de forma mais assertiva. Essa confirmação do trabalho sistematizado também é feita pela percepção da especialista Maria, que acompanha os Anos Finais, quando diz:

[...] atribuo os resultados satisfatórios ao trabalho sistematizado feito pelos professores dos Anos Iniciais e ao acompanhamento da família. (MARIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Observamos também a resposta da especialista Lia, que acompanha os Anos Iniciais, quando ela menciona:

Os professores executam suas aulas baseados no Currículo Referência de Minas Gerais, em consonância com o planejamento elaborado no início do ano [...] (LIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Confirmamos então que essa postura está intimamente ligada aos resultados acima da média, estabelecida para esse segmento em avaliações internas e externas.

Conforme foi admitido até agora, o que não pode faltar em um currículo é a meta, o planejamento, o conhecimento e a técnica, porém podemos identificar que as respostas dadas tanto pelos professores quanto pelas especialistas divergem em alguns momentos, indicando-nos uma necessidade de maior alinhamento entre equipe pedagógica, corpo docente e direção da escola, no sentido de acompanhar e garantir que as metas e propostas estipuladas sejam cumpridas e finalizadas adequadamente.

Segundo Luckesi (2012), o trabalho pautado nos processos expressos no PPP, no currículo e no planejamento de ensino delimitam as práticas avaliativas. Desta forma, entendemos que ambos estão interligados em um só processo.

A seguir passamos às análises de rendimento escolar e reprovação.

3.3.4 Eixo 3: Rendimento escolar e avaliação

Sabemos que o sistema de avaliação por meritocracia tem, no decorrer da história, prejudicado alunos que, muitas vezes, possuem desafios de aprendizagem que vão além da sala de aula, decorrentes das mais diversas situações como, por exemplo, da exposição à situação de vulnerabilidade e risco social que acabam interferindo fortemente no rendimento

dos estudantes, além de tantas outras situações que já elencamos no Capítulo 2 deste trabalho. Por isso, nesta subseção apresentamos e analisamos os dados coletados através das entrevistas com as duas Especialistas em Educação Básica e através dos questionários aplicados aos professores cujas indagações contemplaram essas questões.

Na visão de Lia, o rendimento dos alunos dos Anos Iniciais é satisfatório e está ligado ao compromisso dos professores e da equipe diretiva da escola bem como dos familiares que, nessa fase, acompanham com maior frequência a vida escolar de seus filhos. A especialista acrescenta que não há reprovações nessa etapa e que Matemática e Geografia têm sido os componentes curriculares com maior dificuldade para os alunos.

Já para Maria (especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020), os alunos dos Anos Finais convivem com “a ausência das famílias, a dinâmica de trabalho dos professores e o (des)interesse dos alunos”, além das dificuldades já elencadas no Capítulo 2, entre elas: a dificuldade na adaptação com o novo formato de ensino, as aulas de 50 minutos, a pouca habilidade dos professores em lidar com crianças e pré-adolescentes e a pouca participação da família na vida escolar dos estudantes. Disse ainda que, “embora os resultados, muitas vezes, deixam a desejar, as reprovações ocorrem com pouca frequência, sendo em média de 5% e que os componentes que apontam maior dificuldade para os alunos são: Língua Portuguesa e Matemática” (MARIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Neste sentido, os professores endossam a fala das especialistas quanto ao rendimento dos alunos nos dois segmentos no que diz respeito aos fatores externos à escola, quando enfatizam em suas respostas a pouca ou quase nenhuma participação da família na vida escolar dos alunos; possível violência familiar; e absentéismo. Esses fatores têm um peso aproximado de 6 em uma escala que vai de 1 a 10 para 60% dos professores, com destaque para a participação da família na escola.

Outro dado que nos chama a atenção é o baixo peso de influência que os professores dão ao quesito “Técnicas pedagógicas/metodológicas dos professores” às avaliações, sobretudo no que diz respeito ao Saeb. Tal influência nos parece ser baixa para essas avaliações, uma vez que os bons resultados delas estão intimamente ligados a essa prática. Chama-nos a atenção a fala de Fonseca (1995), quando expressa a importância de se levar a sério se há metodologia sendo utilizada pelo professor e se ela está sendo utilizada da forma correta, pois, para ele, a metodologia é intrínseca à noção de aprendizagem. Ele ainda acrescenta:

A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo. (FONSECA, 1995, p. 131).

A seguir, apresentamos como é a percepção dos professores acerca da influência dos mesmos aspectos já utilizados no eixo anterior, mas desta vez relacionados às avaliações, ou seja, foi perguntado aos professores como eles veem o grau de influência dos aspectos listados abaixo na realização das avaliações internas e nas avaliações externas do ProEB e Saeb, que são realizadas durante o ano.

Essas informações foram coletadas por meio dos questionários aplicados aos professores, em que eles indicaram o peso que determinados aspectos internos e externos teriam em relação às avaliações internas e externas. Esse peso foi dado em uma escala de 1 a 10, em que 1 refere-se a nenhuma importância e 10, à extrema importância, como aspecto de influência para a realização de cada avaliação. Na Tabela 4, apresentamos a média dos pesos dados pelos professores em cada avaliação:

Tabela 4 - Peso dos aspectos que são considerados relevantes pelos professores durante a realização das avaliações internas e externas

Aspectos que contribuem para a queda nas avaliações	Grau de influência			
	Internas	ProEB	Saeb	Média
Aspectos socioeconômicos	5,6	6	4,5	5,3
A possível violência familiar	6	6	5,2	5,7
A pouca ou quase nenhuma participação da família	6,8	7,1	6,6	6,8
O <i>Bullying</i> na escola	6	5,1	4,7	5,2
A sala de aula com muitos alunos	6,6	6,1	6,6	6,5
A indisciplina dos alunos	6,3	6,4	7	6,6
Aspectos emocionais dos alunos	6,2	7	6,1	6,4
As técnicas pedagógicas/metodológicas dos professores	5,8	5,9	4,5	5,4
Os alunos faltam com frequência à escola	5,5	6	6,6	6
Os alunos não estão acostumados com a metodologia dos Anos Finais	5,8	6,3	5,6	5,9
As avaliações não são feitas de acordo com o planejamento	1,6	3,2	3,6	2,8
Os alunos vêm do 5º ano sem ter consolidado fundamentos básicos	4,2	5,1	3,8	4,3

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Identificamos que se faz necessário à equipe gestora da escola bem como à equipe pedagógica atentarem-se mais para as questões pedagógicas da escola de forma mais

sistematizada com processos mais bem definidos, a fim de garantir que não se destoem, na instituição, os pilares: currículo, planejamento e avaliação.

Outro dado interessante que reforça a tese anterior diz respeito ao grau de influência de as avaliações não serem feitas de acordo com o planejamento. De acordo com os dados nas três avaliações mencionadas, o peso de influência segundo os professores foi baixo, uma média de 2,8. Mas chamamos a atenção para o dado das avaliações internas, uma vez que elas são elaboradas pelos próprios professores, que manifestaram, em média, um peso de 1,6 quanto ao grau de influência na queda dos resultados. Esse dado pode nos indicar que não há, por parte da maioria dos professores, uma preocupação em elaborar suas provas exclusivamente com questões baseadas em seus planejamentos.

Aos serem impelidos a falar sobre a influência que o aluno do 5º ano teria ao chegar ao 6º ano sem ter consolidado fundamentos básicos para a realização das avaliações, percebemos que os pesos dados por todos os professores dão uma de média 4,3, ou seja, um peso baixo para esse aspecto, o que nos leva a pensar que não é dada a devida importância aos alunos que chegam despreparados ao 6º ano, uma evidência de que os professores possivelmente não estão lidando bem com a transição. Entendemos que essa nota poderia ser um gatilho para que os professores dos Anos Finais se preocupassem mais em dar continuidade à consolidação desses fundamentos básicos.

Ao categorizarmos esses aspectos em aspectos internos e externos à escola, nos é possibilitado identificar a impressão dos professores quanto ao que mais interfere na queda dos resultados dos alunos nas avaliações internas e externas durante a transição. A Tabela 5 apresenta os aspectos já elencados anteriormente em dois grupos e trazemos suas médias com pesos, em uma escala de 1 a 10:

Tabela 5 - Peso que os aspectos externos têm sobre a queda nos resultados das avaliações internas e externas na transição dos AI para os AF

Aspectos externos à escola				
Aspectos que contribuem para a queda nas avaliações	Grau de influência			
	Internas	ProEB	Saeb	Média
Aspectos socioeconômicos	5,6	6	4,5	5,3
A possível violência familiar	6	6	5,2	5,7
A pouca ou quase nenhuma participação da família	6,8	7,1	6,6	6,8
A indisciplina dos alunos	6,3	6,4	7	6,6
Aspectos emocionais dos alunos	6,2	7	6,1	6,4
Os alunos faltam com frequência à escola	5,5	6	6,6	6

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Quando analisamos os aspectos por categorias, percebemos que os fatores externos à escola, na visão dos professores, têm peso 6,1 em relação ao rendimento dos alunos. Ressaltamos que esses aspectos são além do portão da escola, ou seja, é difícil imaginarmos uma interferência eficiente e que tenha forte retorno para minimizar as quedas. Tais aspectos não dependem exclusivamente da escola e de seus esforços.

Apesar disso, compreendemos que mesmo assim a escola tem papel fundamental em contribuir de forma positiva para mudar essa realidade, e muitas são as formas com que isso pode acontecer, como através de parcerias com poder público e entidades, além da criação de projetos voltados a atingir a comunidade escolar como um todo, a fim de buscar a mudança social do entorno da escola, bem como de seu corpo discente e de seus responsáveis. Wihby, Favaro e Lima (2007, p. 13) corroboram essa ideia ao dizerem que o objetivo deve ser o de “assegurar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos sistematizados, ou seja, da ciência, propiciando o desenvolvimento de uma concepção mais elaborada de mundo, que possibilite sua compreensão, a apreensão de suas múltiplas e complexas dimensões [...]”

A Tabela 6 apresenta os aspectos internos à escola e o grau de influência que eles desempenham sobre os resultados das avaliações internas e externas:

Tabela 6 - Peso que os aspectos internos têm sobre a queda dos resultados das avaliações internas e externas na transição dos AI para os AF

Aspectos internos à escola				
Aspectos que contribuem para a queda nas avaliações	Grau de influência			
	Internas	ProEB	Saeb	Média
<i>Bullying</i> na escola	6	5,1	4,7	5,2
Sala de aula com muitos alunos	6,6	6,1	6,6	6,5
Técnicas pedagógicas/metodológicas dos professores	5,8	5,9	4,5	5,4
Os alunos não estão acostumados com a metodologia dos Anos Finais	5,8	6,3	5,6	5,9
As avaliações não são feitas de acordo com o planejamento	1,6	3,2	3,6	2,8
Os alunos vêm do 5º ano sem ter consolidado fundamentos básicos	4,2	5,1	3,8	4,3

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Já em relação aos aspectos internos à escola, que estão sobre o controle do corpo docente, equipe pedagógica e equipe diretiva, vislumbramos boas possibilidades de intervenção. Maria, especialista dos AF, relata que

[...] nos últimos anos a escola tem proporcionado momentos de estudo de resultados das avaliações internas e externas e estratégias que promovam nas

aulas maior intervenção para que os alunos avancem em suas aprendizagens. Estas intervenções são feitas por professores de diversas áreas do conhecimento e com atividades diferenciadas e práticas para os alunos. (MARIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Uma das soluções viáveis e simples, apontada por Lia em relação a essa questão

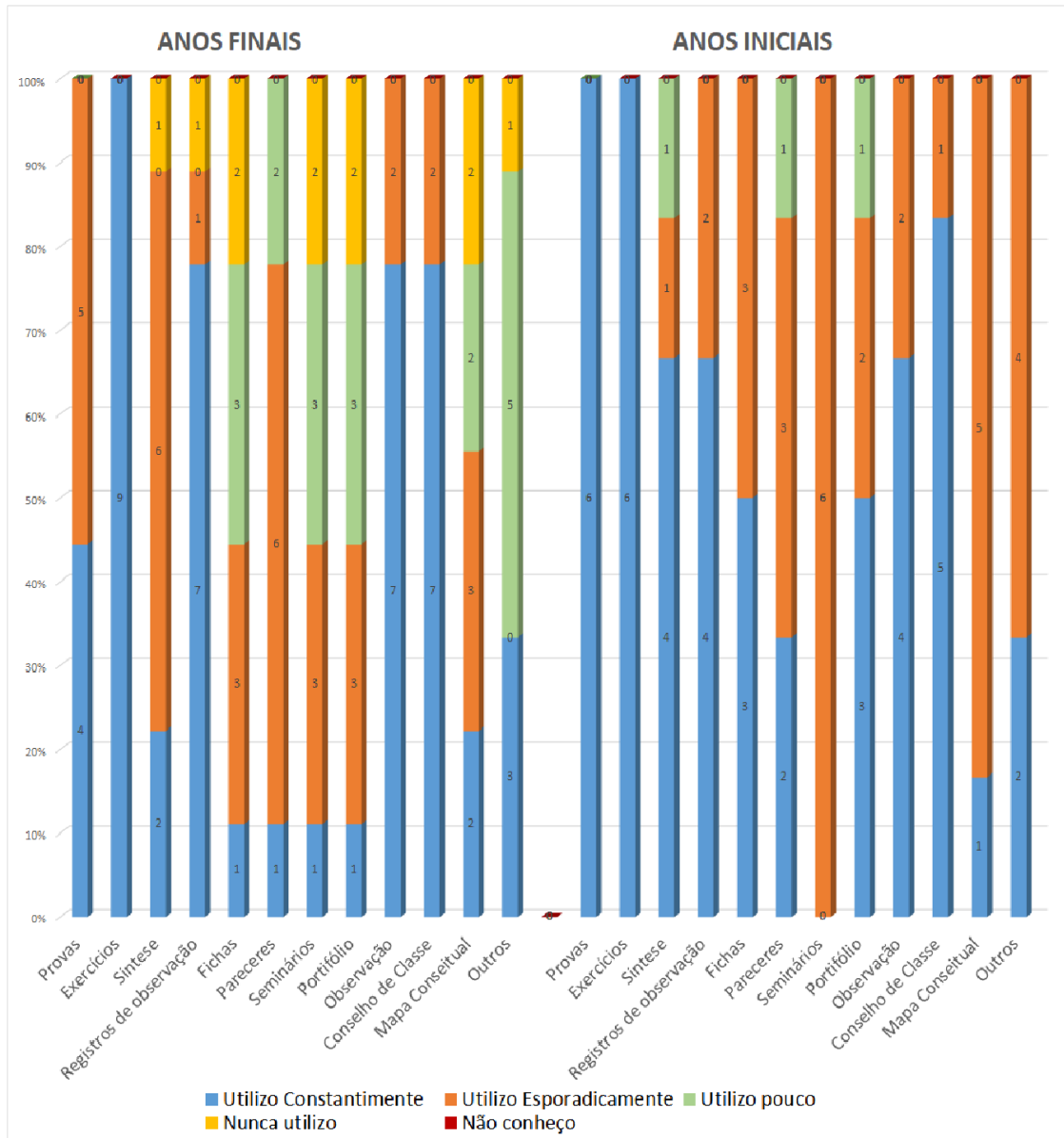
[...] relaciona-se com o planejamento das aulas, onde os professores precisam prever um tempo de organização para os alunos acostumarem com a "nova rotina de trabalho. (LIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Entendemos que o peso 5 é mais que suficiente para que sejam traçadas metas que possibilitem a correção de tais “problemas”. Apesar dos pesos atribuídos aos aspectos internos e externos à escola de acordo com as respostas dos professores, sabemos que eles, na maioria absoluta das vezes, não influenciam os alunos individualmente, tendo no percurso escolar de cada um a ação de mais de um dos aspectos e possivelmente associados entre internos e externos. Por isso, há que se dizer que é necessário que sejam feitas mudanças pontuais, principalmente no âmbito das políticas públicas, para assegurar condições que possibilitem a correção desses fatores, e essas não dependem exclusivamente da escola.

No intuito de minimizar tais problemas, procuramos, na medida do possível, atender em nosso PAE a todos esses aspectos relacionados acima no contexto desta instituição.

Dando continuidade à análise do terceiro eixo que propomos neste trabalho, do rendimento escolar e reprovação, foi perguntado aos professores quais eram as maneiras que eles mais utilizavam para aferir o rendimento dos alunos dos Anos Iniciais e Finais. O Gráfico 19 apresenta esse resultado:

Gráfico 19 - Grau de utilização e diversificação dos instrumentos avaliativos por parte dos professores nos Anos Iniciais e Anos Finais



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em nossa percepção, quanto mais forem os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, melhores serão as chances de os alunos demonstrarem aquilo que aprenderam. A diversificação no momento da avaliação tem o objetivo de promover o avanço do aluno de forma individualizada, fragmentada e objetiva.

Durante a coleta de dados, nenhum dos participantes apontaram, como problemas para a inconstância do rendimento dos alunos na transição, as formas de se avaliar em cada seguimento, apesar de notarmos, através dos dados, que os professores dos AI têm utilizado uma maior gama de instrumentos avaliativos, em que todos os professores que participaram já

usaram pelo menos uma vez os instrumentos disponíveis no questionário para apontamento, enquanto os professores dos AF têm concentrado suas análises do rendimento do aluno em poucos instrumentos, tendo professores que nunca utilizaram alguns dos que foram disponibilizados na pesquisa.

Assim, verificamos que, quanto maior a diversificação dos instrumentos avaliativos, maiores são as chances de os alunos demonstrarem seu potencial. Além disso, essa diversificação é capaz de permitir uma avaliação global e integral do aluno, em que o professor consegue, com esses variados instrumentos, oportunizar ao aluno demonstrar o que aprendeu, sendo possível, assim, perceber mais claramente em qual desses instrumentos ele consegue se expressar melhor. Já com uma reduzida gama de instrumentos, o aluno está obrigado a demonstrar seu rendimento em poucas formas de avaliar, que nem sempre são as mais adequadas às suas especificidades, não o permitindo serem avaliados de forma global e integral.

Segundo já expusemos no Capítulo 2, ao falarmos sobre as implicações das avaliações no rendimento do aluno, retomamos Hoffmann (2000), que reafirma a necessidade de uma avaliação mediadora que adote um novo direcionamento e que perceba o sujeito individualmente. Dessa forma, as necessidades individuais seriam observadas e os instrumentos avaliativos também seriam diferenciados para atender às especificidades.

Percebemos, pelas informações contidas no Gráfico 19, haver uma maior variação na utilização de instrumentos avaliativos, o que pode explicar o bom rendimento dos alunos nas avaliações internas da escola, uma vez que é proporcionada ao aluno uma maior gama de possibilidades de ele demonstrar o que aprendeu, tendo, conseqüentemente, maior chance da obtenção de bons resultados.

Como já apontamos no decorrer do trabalho, cada aluno tem suas necessidades e habilidades e, por isso, é necessário possibilitar a ele as mais diferentes abordagens, que podem ser também combinadas para permitir processos de ensino-aprendizagem mais diversos e inclusivos. Aplicar avaliações com frequência, por exemplo, pode garantir uma fonte contínua de informações sobre a aprendizagem dos alunos, que se tornam um arcabouço de elementos para os professores planejarem suas aulas. Essa iniciativa induz o professor a assumir um papel de mediação, dentro e fora da sala de aula, além de ser um real conhecedor das necessidades de seu aluno, entendendo quais estratégias dão mais certo para este ou aquele aluno, e possibilitando a ele que reavalie sempre suas estratégias de ensino.

Conforme também já apontamos neste trabalho, as avaliações não precisam ser formais, padronizadas, extensas, o que no impede dizer que, no contexto desta escola aqui

estudada, parece-nos ser essa ainda uma prática por parte de alguns professores, como já apontado anteriormente.

Segundo a especialista em educação da escola Maria (especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020), uma forma de mudar essa realidade, e que já vem sendo utilizada na instituição, é “estudando novas metodologias de trabalhos, principalmente as mais exitosas, feitas em outras instituições, através da formação em serviço”.

Enfim, muitos são os desafios denotados nesta pesquisa e pelos apontamentos feitos pelos servidores diretamente ligados ao bom ou ao mau rendimento dos alunos, o que nos indica diversos pontos a serem melhorados na instituição e que poderão, através do PAE, servir de modelo para outras escolas que passam pelos mesmos problemas. A seguir, apresentamos os dados apurados do último eixo delimitado nesta pesquisa, o do clima escolar.

3.3.5 Eixo 4: Clima escolar

Nesta subseção, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa de campo com professores e especialistas em educação no que diz respeito às perguntas acerca do clima escolar. Entendemos que o clima escolar é capaz de interferir significativamente no rendimento dos alunos e na manutenção dos bons resultados deles. Nesse sentido, uma boa relação social com as famílias e com a comunidade pode auxiliar o processo de inclusão dos alunos, a diminuição do abandono escolar, o aumento do rendimento, e até mesmo a prevenção de situações de *bullying*, além de poder contribuir para uma menor rotatividade dos professores, uma vez que, na medida em que os servidores conseguem estabelecer bons relacionamentos onde trabalham, a chance de eles quererem continuar atuando ali aumenta.

O clima escolar corresponde às percepções que toda a equipe da escola e a comunidade escolar, como um todo, têm a partir dos acontecimentos reais e comuns da escola. Nesse sentido, observamos que, no geral, a escola ora pesquisada apresenta um clima próprio que favorece a qualidade do aprendizado dos alunos.

Segundo as duas especialistas, o clima escolar da instituição é excelente, sendo “aconchegante e harmonioso”, segundo Lia, em que há muito respeito entre os seus pares. Para os professores participantes, 11 avaliaram como um clima ótimo de se trabalhar, 4 avaliaram como um clima bom e 1, como excelente.

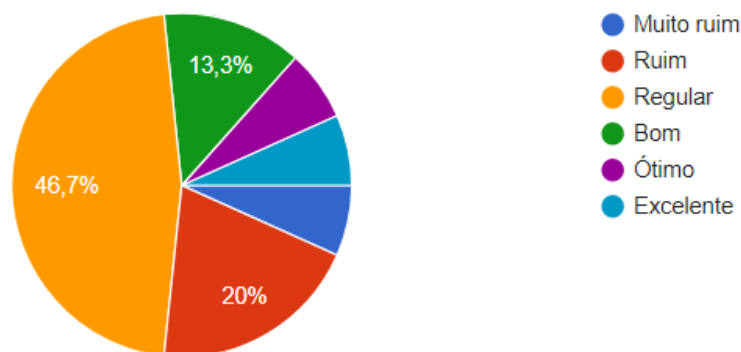
Tanto professores quanto supervisores julgam que os alunos da instituição apresentam relacionamento cordial entre eles, variando a percepção dos professores entre bom e ótimo.

Essa também é a opinião deles quanto à relação aluno/professor, em que todos tratam seus alunos de forma respeitosa e cordial, variando tal relação entre boa, ótima e excelente.

Um aspecto que chama a atenção nas respostas dadas pelos professores diz respeito à participação das famílias no dia a dia escolar de seus filhos. Fica clara a insatisfação do corpo docente da escola quanto à atuação dos pais no cotidiano escolar. Tal fato é, possivelmente, reflexo da comunidade atendida pela escola que são pertencentes à classe de baixa renda e que apresentam carências muito grandes devido às mazelas sociais, e são percebidas pelos comentários e comportamentos apresentados por eles em sala de aula, que indicam, muitas vezes, a falta de recursos básicos para a sobrevivência deles e de suas famílias, em algumas situações apontadas, como a falta de água encanada, banheiro dentro de casa, energia elétrica e mantimentos, como já apresentamos anteriormente no histórico desta instituição.

Segundo mais de 70% dos professores, a avaliação da participação das famílias, fica abaixo do esperado, como vemos no Gráfico 20:

Gráfico 20 - Avaliação dos professores quanto à participação das famílias no dia a dia escolar de seus filhos



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Segundo a especialista Maria:

atendemos estudantes que as famílias possuem valores e atitudes diferentes, mas em sua maioria, apresentam bom relacionamento com os servidores da escola. A participação ainda é baixa, geralmente participam de algumas reuniões ordinárias da escola, mas deixam de apreciar as experiências e conquista escolares de seus filhos. A taxa de participação média é de aproximadamente 50%. (MARIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

Pelo que foi apurado durante a entrevista, esses dados são retirados das listas de presença das reuniões de responsáveis.

A escola, enquanto instituição de ensino, como muitas outras do Brasil afora, vem enfrentando grandes desafios no envolvimento das famílias, no acompanhamento escolar dos filhos e, segundo a especialista Lia,

[...] sempre é socializado na escola sobre a ausência das famílias nas reuniões, da falta de controle e limite que os pais impõem e da dificuldade que muitos enfrentam para dialogar com seus filhos e formá-los dentro de valores éticos e morais. (LIA, especialista em educação, entrevista realizada no dia 15 out. 2020).

De acordo com Pratta e Santos (2007),

a família tem passado por inúmeras transformações nas últimas décadas, sendo, portanto, passível de vários tipos de arranjos na atualidade. Entretanto, as funções básicas desempenhadas pela instituição familiar no decorrer do processo de desenvolvimento psicológico de seus membros permanecem as mesmas. (PRATTA; SANTOS, 2007, p. 247).

No mesmo sentido, Gokhale (1980) faz importante consideração dentro da perspectiva do desenvolvimento pessoal no seio familiar:

a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas também o centro da vida social [...] A educação bem-sucedida da criança na família é que vai servir de apoio a sua criatividade, ao seu comportamento produtivo quando for adulto [...] A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. (GOKHALE, 1980, p. 33).

Assim, as famílias precisam promover a valorização da escola, como as instituições de ensino de fato merecem, e a escola precisa rever seus valores e procedimentos em relação ao aluno e à família. Destacamos ainda que se faz necessário que os pais sejam mais bem acolhidos e orientados pela escola para poderem assessorar seus filhos. Para Cavalcante (1998), a escola tem condições e capacidade de influenciar positivamente alunos e famílias para a construção de uma educação de qualidade.

Desta forma, a partir dessas informações até aqui expostas, com as já enfatizadas até agora, unimos as pontuações feitas pelos alunos para que, de posse de todo o referencial

teórico e de todos os dados colhidos dos principais atores envolvidos no processo de transição, possamos estruturar o Plano de Ação Educacional.

3.3.6 Percepções dos alunos

Nesta subseção, buscamos expor as principais questões relacionadas aos alunos da escola que responderam ao questionário. Como já dissemos anteriormente, a percepção dos alunos de como eles veem o processo de transição na escola é fundamental para que, também a partir de suas considerações, possa se pensar em estratégias na perspectiva do aluno.

Inicialmente, salientamos que não foi possível colher as informações dos alunos do 6º ano de 2020, conforme já apontado, pois eles não poderiam contribuir efetivamente para esta pesquisa, uma vez que eles, apesar de estarem passando por essa transição nesse momento, vivenciaram-na de forma totalmente atípica, pois o ensino está acontecendo a distância, através do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp), em que todas as atividades escolares acontecem em casa, por meio de materiais impressos denominados Planos de Estudos Tutorados (PET), e por meio virtual, com a utilização de aplicativos de celulares e de plataforma de ensino criada pelo governo do estado.

Também optamos por criar esta subseção exclusivamente para a análise dos dados levantados pelo questionário aplicado aos alunos, porque, apesar de todas as perguntas feitas a eles serem relacionadas aos 4 eixos que direcionaram a coleta de dados, elas não foram aplicadas a eles separadamente em cada eixo temático, como foi feito com os professores e nas entrevistas com as especialistas.

Entendemos que, por se tratar de participantes que cursam o 7º ano dos Anos Finais, possivelmente eles não entenderiam o que seriam os eixos, nem mesmo a informação que eles trazem. Enfim, a ausência da separação das perguntas em eixos no caso dos alunos não acarreta nenhum prejuízo aos dados, pois contempla todos os eixos. Outro fator importante é que algumas perguntas feitas aos alunos permeiam mais de um eixo, o que dificultaria a organização do material. Dessa forma, buscamos facilitar a compreensão dos alunos.

Sendo assim, os questionários foram direcionados a 65 alunos do 7º ano que, por sua vez, estavam presencialmente no ano de 2019 e passando por esse período de transição, porém somente 45 alunos deram retorno. Dos alunos que responderam ao questionário, 1 tem 11 anos de idade, 20 têm 12 anos, 23 têm 13 anos e 1 tem 14 anos.

Os questionamentos feitos a eles estão diretamente ligados ao cotidiano da escola, bem como englobam todas as questões próprias aos eixos que norteiam todo este trabalho. São

eles: Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental; Eixo 2: Currículo escolar e planejamento; Eixo 3: Rendimento escolar e avaliação; e Eixo 4: Clima escolar. Entendemos que um questionário mais informal, sem muitas subdivisões e questões, traria-nos melhores resultados e ficaria mais fácil de entender a percepção dos alunos.

O questionário disponibilizado a eles continha 21 questões, com 4 possibilidades de respostas, sendo elas: não; sim e foi bom; sim e foi ruim; e sim, não fez diferença. Apesar das variedades de possibilidades de respostas, nosso objetivo é saber se eles passaram ou não por algumas situações que, durante o trabalho, trouxemos como hipóteses que estariam diretamente ligadas à queda do rendimento dos alunos no 6º ano. Por isso, trazemos todas as respostas obtidas, mas organizamos uma coluna que contém a soma de todas as alternativas com a opção “sim” para que possamos visualizar com maior facilidade o que, na visão dos alunos, interferia de forma positiva ou negativa em suas transições. Ainda identificamos na tabela a cor amarela (quando a maioria das respostas foram “não”) e com a cor azul (quando a maioria das respostas foram “sim”). Na Tabela 7, apresentamos todos os dados informados pelos alunos:

Tabela 7 - Percepção dos alunos de como foi a transição dos AI para os AF vivenciada por eles em 2019

Isso aconteceu quando você passou do 5º para o 6º ano?	Não	Sim e foi bom	Sim e foi ruim	Sim, não fez diferença	Sim
Troquei de escola.	45	0	0	0	0
Fui para uma escola maior.	45	0	0	0	0
Meus professores não se preocuparam comigo como no 5º ano.	19	18	3	5	26
Minha mãe, pai ou responsável não se preocupavam comigo como no 5º ano.	17	23	0	5	28
As matérias ficaram mais difíceis no 6º ano.	6	19	11	9	39
Tive mais professores no 6º ano que no 5º ano.	0	35	8	2	45
Meus colegas me atrapalhavam mais do que quando estava no 5º ano.	20	2	20	3	25
Meus professores não explicavam a matéria como no 5º ano.	20	9	8	8	25
Meus colegas não se importavam mais com a escola como antes.	13	4	16	12	32
As aulas de 50 minutos não são suficientes para o professor explicar a matéria.	14	18	11	2	31
As avaliações eram mais difíceis do que quando estava no 5º ano.	8	20	9	8	37
Me preocupei menos com as avaliações, pois tenho muitas oportunidades de recuperar durante o ano.	28	9	3	5	17
Faltava mais a aula do que quando estava no 5º ano.	39	0	5	1	6
Meus pais ou responsável deixaram de ir à escola, pois cresci e posso resolver meus problemas sozinho.	39	4	0	2	6
Minha sala de aula ganhou mais alunos do que antes e por isso ficou mais difícil aprender.	18	9	14	4	27
Sofri mais bullying do que antes. O que me atrapalhou na escola.	32	3	9	1	13
Minhas necessidades mudaram no 6º ano.	16	17	6	6	29
Meus professores se tornaram menos exigentes.	35	6	3	1	10
Meus pais se tornaram menos exigentes.	38	5	1	1	7
A indisciplina dos meus colegas se tornou um motivo para que eu não aprenda.	29	3	10	3	16
As disciplinas ficaram mais complexas.	11	27	1	6	34

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A partir dos dados acima, podemos perceber que muitos dos fatores que foram apontados pelos demais participantes da pesquisa (e aqui nos referimos aos professores e especialistas) são também fatores relevantes para os alunos e que possivelmente influenciaram os resultados e o rendimento dos alunos de uma etapa de escolaridade para o outra.

Para direcionar nosso trabalho, optamos por analisar as perguntas feitas aos alunos também considerando cada um dos eixos direcionadores da pesquisa de campo para compreendermos melhor o que de fato tem provocado a variação dos resultados dos alunos, bem como conseguirmos apontar de que maneira pode ser feita a transição do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais, ambos do Ensino Fundamental, de forma a proporcionar que os estudantes aprendam e mantenham um bom desempenho escolar.

Sobre os tópicos relacionados à transição do 5º para o 6º ano, podemos verificar que, na percepção de 31 alunos, as aulas de 50 minutos tornaram-se um problema para eles, pois já não eram mais suficientes para que os professores explicassem a matéria. Para 45 alunos, o fato de terem mais professores que no 5º ano não foi um problema, pelo contrário, eles gostaram. Para 29 alunos, a mudança dos Anos Iniciais para os Anos Finais trouxe consigo novas demandas e também, pela própria idade que entraram nos Anos Finais do Ensino Fundamental, novas necessidades na vida deles, apesar de não podermos afirmar aqui quais seriam elas.

Neste sentido, confirmamos a percepção de Lopes (2005), que pondera sobre a transição dos AI para os AF, compreendendo que a ruptura acaba por comprometer o processo de aprendizagem dos alunos, resultando em altos índices de reprovação e evasão escolar. Neste caso, não verificamos reprovações nem evasão escolar, mas sim o comprometimento da aprendizagem.

No que diz respeito ao eixo “Currículo e planejamento”, para 39 alunos as matérias tornaram-se mais difíceis e, para 34 deles, as disciplinas ficaram mais complexas. Além de passarem a compreender que as matérias estavam mais difíceis, 50% dos alunos disseram que seus professores não explicavam as matérias como os professores do 5º ano, mas que eles, apesar disso, não deixaram de ser exigentes no 6º ano, como os professores do 5º. Para 60% dos alunos, o fato de a sala de aula ter ganhado mais alunos dificultou sistematicamente o processo de aprendizagem deles. Essa também é a opinião da maioria dos professores quando perguntados no eixo I se a quantidade de alunos na sala interferiria na transição dos alunos dos AI para os AF.

No aspecto Rendimento Escolar, mais de 80% dos alunos passaram a achar as avaliações mais difíceis do que quando estavam no 5º ano, ao passo que mais de 60% dos

alunos disseram que não deixaram de se preocupar com as avaliações por terem muitas outras oportunidades de se recuperarem durante o ano, e 87% deles responderam que mantiveram a mesma frequência às aulas de quando estavam no 5º ano.

Quanto ao eixo “Clima escolar”, na visão da maioria dos alunos, tanto os professores quanto os pais já não se preocupavam mais com eles como quando estavam no 5º ano. Apesar de dizerem que os pais se preocupavam menos com eles no 6º ano, possivelmente por conta da maior autonomia que eles passam a ter nesta etapa, 87% dos estudantes disseram que seus pais ou responsáveis não deixaram de ir à escola por conta dessa autonomia.

Aqui verificamos um impasse entre professores, especialistas e alunos, pois, para os servidores da escola, um dos grandes “gargalos” para o acontecimento dos problemas já mencionados anteriormente no desempenho dos alunos no 6º ano é a ausência da família na escola.

Para eles, os colegas passaram a atrapalhar mais do que no 5º ano e já não tinham tanto interesse. Ainda segundo esses alunos, os professores não explicavam como os professores do 5º ano. Por mais que os alunos apontassem que seus colegas já não davam a mesma atenção aos estudos como antes e, por mais que eles “atrapalhassem” mais as aulas, foi possível perceber que para 70% dos alunos o *bullying* não foi um problema para os seus estudos, mas registramos que 30% deles afirmaram ter sofrido *bullying*, somente 1 disse não ter feito diferença para ele, enquanto 12 manifestaram que não gostavam desta situação.

Assim, entendemos que, na percepção da grande maioria dos alunos, o fato de terem transitado dos AI para os AF não aumentou o *bullying* entre eles, ou seja, para 34 alunos esse aspecto não foi um problema na transição.

Através desse compilado de informações e discussões que trouxemos na seção 3.3 e subseções seguintes, julgamos ter material suficiente para elencarmos em nosso PAE inúmeras ações que possibilitarão minimizar os problemas da transição enfrentados pelos alunos da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo. Antes, contudo, apresentamos, na seção seguinte, o resultado da análise dos dados de forma compilada, a fim de refletirmos com mais propriedade acerca da realidade na transição em questão.

3.3.7 Apontamentos sobre os principais problemas identificados na pesquisa de campo

Nesta seção, buscamos sintetizar todos os achados de pesquisa a fim de criar as proposições e encaminhamentos que fazem parte de PAE, que ajudará a Escola Estadual

Domingos Pimenta de Figueiredo e tantas outras escolas que passam pelas mesmas limitações quanto à transição dos alunos do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais.

Procuramos organizar as demandas nos mesmos eixos que trabalhamos até aqui. Posto isso, a seguir organizamos um quadro que explicita as percepções gerais dos participantes desta pesquisa sobre os problemas que vêm interferindo negativamente e que, se bem trabalhados através de um Plano de Ação Educacional, têm grande potencial de colaborar para que a transição do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais possa ser feita de forma a proporcionar que os estudantes aprendam e mantenham um bom desempenho escolar.

Ressaltamos que os apontamentos que são trabalhados no PAE deste trabalho são pontos possíveis de serem realizados pela própria escola sem que ela necessite, obrigatoriamente, esperar de algum ente externo à escola algum tipo de contrapartida. Certamente, muitas ações que são propostas poderão e contarão com a colaboração de entidades civis e públicas, bem como com a comunidade escolar a qual a escola pertence, a fim de construir mudanças significativas para os alunos.

O Quadro 1 apresenta os principais problemas identificados na pesquisa de campo:

Quadro 1 - Principais problemas identificados na pesquisa de campo

Eixos temáticos	Problemas identificados na pesquisa de campo
Eixo Transição do 5º ano para o 6º	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não há na escola um momento que proporcione aos alunos do 5º ano a compreensão da transição, dos desafios a serem encontrados e vencidos na próxima etapa, nem uma ambientação que os permita vislumbrar e se preparar para tais momentos. ✓ Na instituição, não há uma ambientação sistematizada dos alunos do 6º ano para o pós-transição a fim de que eles não percam o desempenho já verificado na etapa anterior; ✓ Não há uma preocupação por parte de alguns dos professores dos Anos Finais em identificar como os alunos têm chegado nesta etapa, não havendo uma cultura de diagnosticar antes de dar prosseguimento ao planejamento.
Eixo Currículo Escolar e Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não foi identificada uma sistematização do conteúdo dado aos alunos dos Anos Finais, não existindo uma uniformização de procedimentos de organização das aulas, além de não se ter verificada a utilização, por partes de alguns professores, de um planejamento integrado e articulado com o currículo, parecendo-nos que alguns professores ainda não realizam seus planejamentos considerando o currículo; ✓ Foi identificada uma maior dificuldade dos alunos dos Anos Finais em acompanharem e fixarem os conteúdos por acharem que as matérias ficaram mais difíceis; ✓ Não há clareza nem uma utilização adequada do currículo escolar por alguns professores, sendo verificada a necessidade de mais formações no manuseio do currículo escolar.
Eixo Rendimento Escolar e Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não foi possível constatar se há aplicação dos conteúdos inseridos no currículo escolar nas avaliações por todos os professores; ✓ Não há na escola parâmetros que uniformizem os instrumentos avaliativos no Ensino Fundamental, AI e AF, além de ter sido constatada a utilização de uma limitada gama de instrumentos avaliativos por alguns professores, indicando um forte engessamento na forma de avaliar os alunos; ✓ Não há uma cultura da avaliação global e continuada dos alunos.
Eixo Clima Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Foi constatada a necessidade de uma maior integração das famílias com a escola a fim de darem suporte aos alunos nos percursos escolares; ✓ Foi constatado que a indisciplina e os aspectos de comportamento dos alunos têm atrapalhado mais as aulas; ✓ Não foi possível verificar se há estratégias que minimizem os impactos dos aspectos internos e externos à escola na transição.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os problemas elencados acima nos direcionam na construção do Plano de Ação Educacional. Como pode-se perceber, para cada eixo pesquisado neste trabalho podemos apontar aspectos que precisam ser melhorados pela equipe da escola *lócus* de pesquisa, para que as situações apontadas pelos atores deste trabalho possam ser sanadas e conseqüentemente haver uma mudança positiva nos rumos da transição escolar na Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo.

Até este momento do Capítulo 3, atemo-nos ao referencial teórico e às análises dos dados da pesquisa de campo deste trabalho. A seguir, no Capítulo 4, apresentamos então o PAE, com ações definidas a partir dos fatores-problema levantados na pesquisa.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O capítulo anterior apresentou a análise dos dados tendo como orientação o referencial teórico trabalhado até aqui, sendo conduzida a partir de 4 eixos de pesquisa: Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental; Eixo 2: Currículo escolar e planejamento; Eixo 3: Rendimento escolar e avaliação; e Eixo 4: Clima escolar. A partir daí, foi possível identificar variadas informações que possuem extrema relevância no processo ensino-aprendizagem como já vimos até aqui, bem como no processo de transição escolar.

Neste sentido, foi possível elaborar o PAE, como proposta de intervenção a partir dos principais achados da pesquisa realizada na EE Domingos Pimenta de Figueiredo, ações estas que julgamos ser pontuais na minimização dos problemas apontados no final do Capítulo 3.

Então, tendo como parâmetros as informações contidas no Quadro 1, propomos 3 ações centrais para a superação desses desafios. No Quadro 2, organizamos as ações e os pontos que cada ação atingirá:

Quadro 2 - Propostas do PAE

(continua)

Eixos a serem impactados com as ações	Achados a serem impactados com as ações	Ação
<p>Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental</p> <p>Eixo 4: Clima escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não há na escola um momento que proporcione aos alunos do 5º ano a compreensão da transição, dos desafios a serem encontrados e vencidos na próxima etapa, nem uma ambientação que os permita vislumbrar e se preparar para tais momentos; ✓ Na instituição não há uma ambientação sistematizada dos alunos do 6º ano para o pós-transição, a fim de que eles não percam o desempenho já verificado na etapa anterior; ✓ Foi constatado que a indisciplina e os aspectos de comportamento dos alunos têm atrapalhado mais as aulas; ✓ Não foi possível verificar se há estratégias que minimizem os impactos dos aspectos internos e externos à escola na transição; 	<p>Programa Trocando Figurinhas em Experiências, Rumo a Novos Horizontes</p>
<p>Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental</p> <p>Eixo 2: Currículo escolar e planejamento</p> <p>Eixo 3: Rendimento escolar e avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não há uma preocupação por parte de alguns dos professores dos Anos Finais em identificar como os alunos têm chegado nesta etapa, não havendo uma cultura de diagnosticar antes de dar prosseguimento ao planejamento; ✓ Não foi identificada uma sistematização do conteúdo dado aos alunos dos Anos Finais, não existindo uma uniformização de procedimentos de organização das aulas, além de não se ter verificada a utilização por parte de alguns professores de um planejamento integrado e articulado com o currículo, parecendo-nos que alguns professores ainda não realizam seus planejamentos considerando o currículo; ✓ Foi identificada uma maior dificuldade dos alunos dos Anos Finais em acompanharem e fixarem os conteúdos por acharem que as matérias ficaram mais difíceis; ✓ Não há clareza nem uma utilização adequada do currículo escolar por alguns professores, sendo verificada a necessidade de mais formações no manuseio do currículo escolar; ✓ Não foi possível constatar se há aplicação dos conteúdos inseridos no currículo escolar nas avaliações por todos os professores; ✓ Não há na escola parâmetros que uniformizem os instrumentos avaliativos no Ensino Fundamental, AI e AF, além de ter sido constatada a utilização de uma limitada gama de instrumentos avaliativos por alguns professores, indicando um forte engessamento na forma de avaliar os alunos; ✓ Não há uma cultura da avaliação global e continuada dos alunos; 	<p>Programa Cada Aluno a Seu Tempo Circuito Formativo</p>

Quadro 2 - Propostas do PAE

(conclusão)

Eixos a serem impactados com as ações	Achados a serem impactados com as ações	Ação
Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º Eixo 4: Clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não há na escola um momento que proporcione aos alunos do 5º ano a compreensão da transição, dos desafios a serem encontrados e vencidos na próxima etapa, nem uma ambientação que os permita vislumbrar e se preparar para tais momentos; ✓ Na instituição não há uma ambientação sistematizada dos alunos do 6º ano para o pós-transição, a fim de que eles não percam o desempenho já verificado na etapa anterior; ✓ Foi constatada a necessidade de uma maior integração das famílias com a escola a fim de darem suporte aos alunos nos percursos escolares; ✓ Foi constatado que a indisciplina e os aspectos de comportamento dos alunos têm atrapalhado mais as aulas; ✓ Não foi possível verificar se há estratégias que minimizem os impactos dos aspectos internos e externos à escola na transição. 	Projeto Vem Pra Escola

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Na seção seguinte, apresenta-se cada ação do PAE para a superação desses desafios, utilizando como estratégia o modelo 5W2H, uma ferramenta de gestão que visa facilitar o processo de elaboração de projetos.

Conforme Lisbôa e Godoy (2012), o modelo 5W2H é uma ferramenta prática que permite identificar os dados mais importantes de um projeto. As autoras acrescentam ainda que essa técnica também possibilita identificar quem é quem dentro da organização, o que faz e por que realiza as atividades.

Lisbôa e Godoy (2012) explicam que o método 5W2H pode ser usado em planos de ação que visam à solução de problemas, auxiliando a montagem de estratégias para eliminar os problemas. Logo, acredita-se que esse modelo se aplica ao PAE desta pesquisa. As autoras complementam que esse modelo é constituído por sete perguntas, utilizadas para implementar soluções. A seguir, no Quadro 3 especificam-se essas perguntas:

Quadro 3 - Etapas/perguntas do método 5W2H

Método 5W2H			
5W	<i>What?</i>	O quê?	Que ação será executada?
	<i>Who?</i>	Quem?	Quem irá executar/participar da ação?
	<i>Where?</i>	Onde?	Onde será executada a ação?
	<i>When?</i>	Quando?	Quando a ação será executada?
	<i>Why?</i>	Por quê?	Por que a ação será executada?
2H	<i>How?</i>	Como?	Como será executada a ação?
	<i>How much?</i>	Quando custa?	Quanto custa para executar a ação?

Fonte: Lisbôa e Godoy (2012, p. 37).

A partir do quadro acima, podemos observar que o método é composto por sete perguntas que constituem as etapas do modelo 5W2H. Lisbôa e Godoy (2012) explicam que na utilização desse método essas perguntas devem ser respondidas auxiliando, assim, a análise e o conhecimento sobre determinado processo, problema ou ação a ser efetivada no projeto.

Desta forma, acredita-se que a utilização do modelo 5W2H colabore para a estruturação do plano de ação deste trabalho, tornando-o mais claro e acessível, além de funcionar como um mapeamento das ações que o compõem. Além disso, a possibilidade de se utilizar o modelo 5W2H desmembrado para cada ação do plano permitirá que o PAE proposto aqui seja mais bem compreendido em sua totalidade, como veremos nas seções a seguir.

4.1 IMPLEMENTAÇÃO DO PAE

Por mais que a presente pesquisa tenha constatado inúmeros problemas na forma como a escola tem tratado cada eixo da pesquisa, acredita-se que através do PAE essas interferências/problemas sejam sanadas satisfatoriamente, de forma que as ações aqui propostas respondam à questão de pesquisa que apresentamos no Capítulo 2, a saber: **“de que maneira pode ser feita a transição do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais, ambos do Ensino Fundamental, de forma a proporcionar que os estudantes aprendam e mantenham um bom desempenho escolar?”**.

Importa mencionar que o PAE aqui pensado e apresentado é um importante instrumento que contém proposições a serem alcançadas. Este foi elaborado a partir dos achados de pesquisa apresentados no Quadro 1 e tem como meta resolver a questão de pesquisa acima mencionada apesar de sofrer adaptações no decorrer de sua implementação.

Nesta seção, é apresentado então o detalhamento de cada uma das ações propostas no PAE, sendo que cada proposta conterá ações que contemplará um ou mais dos 4 eixos de pesquisa: Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental; Eixo 2: Currículo escolar e planejamento; Eixo 3: Rendimento escolar e avaliação; e Eixo 4: Clima escolar, e tem como norte os elementos que foram coletados na análise dos dados feita no Capítulo 3.

Em cada subseção, apresentamos uma proposta do PAE e espera-se que as proposições apresentadas sejam passíveis de serem realizadas em sua totalidade e que sejam preponderantes no papel transformador da realidade da escola, podendo, assim, serem instrumentos de aprimoramento das práticas desenvolvidas pela Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo.

4.1.1 Programa Trocando Figurinhas em Experiências, Rumo a Novos Horizontes: proposição e encaminhamentos

Esta proposta está fundamentada nos achados de pesquisa relacionados aos eixos: Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental e Eixo 4: Clima escolar. Neles, foram evidenciados problemas como a dificuldade da escola em propor momentos que proporcione aos alunos do 5º ano a compreensão da transição e dos desafios a serem encontrados e vencidos na próxima etapa, e a falta de uma ambientação que os permita vislumbrar e se preparar para tais momentos.

Também não é proporcionado aos alunos, quando no 6º ano, um momento de imersão nessa etapa, ou seja, eles geralmente têm que se acostumar à nova realidade sem que tenha sido explicado a eles o que encontrarão ali. Não se percebeu ainda na instituição uma ambientação sistematizada dos alunos do 6º ano no pós-transição a fim de que eles não percam o desempenho já verificado na etapa anterior, e não foi verificada uma preocupação por parte de alguns dos professores dos Anos Finais em identificar como os alunos têm chegado nessa etapa, não havendo uma cultura de diagnosticar antes de dar prosseguimento ao planejamento.

Desta forma, é necessária uma ação que possa ir ao encontro dessas limitações da escola. Estas são as motivações que levaram a proposição da criação da primeira ação, que consiste em um programa de acolhimento chamado de “Trocando Figurinhas em Experiências, Rumo a Novos Horizontes”. Esse nome faz referência às duas fases da vida em que o público-alvo do programa se encontra. Nos AI, ainda crianças, entrando na pré-adolescência, mais dispostos e mergulhados em um contexto escolar mais lúdico e, depois, nos AF, já mais maduros, adolescentes, vivenciando novas experiências.

Esta ação foi pensada para acontecer em dois momentos. O primeiro, com alunos do 5º ano dos Anos Iniciais e o segundo, com os alunos do 6º ano dos Anos Finais, e para organizar todas as etapas do processo e para a formulação de cada momento desta ação, foi utilizada a ferramenta gerencial “5W2H”, por se tratar de um instrumento de planejamento estratégico de fácil utilização.

O Quadro 4 contém os registros das ações propostas para a implementação do programa na EEDPF:

Quadro 4 - Implementação do Programa Trocando Figurinhas em Experiências, Rumo a Novos Horizontes

5W2H	1º Momento - Com alunos do 5º ano	2º Momento - Com alunos do 6º ano
What? O que será feito?	Serão fomentados eventos em formato de encontros, rodas de conversas, auditórios, exposições e mostras do novo seguimento (6º ano) realizados pelos alunos do 6º ano para os alunos do 5º ano.	Serão realizadas atividades de adaptação dos alunos do 6º ano e garantidos avanços na aprendizagem, na postura do estudante, nas relações interpessoais e no desenvolvimento pessoal.
Why? Por que será feito?	Porque, através da análise dos dados de campo desta pesquisa, existe na EEDPF uma necessidade de proporcionar aos alunos que estão inseridos neste contexto de transição momentos de ambientação.	
Where? Onde será feito?	Na Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo, a cada ano letivo, uma vez que a proposta é de que o programa entre para o calendário anual da escola.	
When? Quando será feito?	Para os alunos do 5º ano dos Anos Iniciais, acontecerá no último semestre de aula.	Para os alunos do 6º ano dos Anos Finais, acontecerá no primeiro trimestre de aula.
Who? Por quem será feito?	Direção, equipe pedagógica, professores e alunos da EEDPF.	
How? Como será feito?	Os alunos líderes de sala de 6º ano e alunos convidados por eles, e direção mobilizarão suas turmas para que produzam os momentos de interação já citados, a fim de proporcionar debates acerca das experiências vividas em sala de aula nos Anos Finais. Estes momentos acontecerão com a supervisão da equipe gestora, pedagógica e professores das salas.	Os alunos líderes de sala do 6º ao 9º ano e alunos convidados por eles, e direção mobilizarão suas turmas para que produzam os momentos de interação já citados, a fim de proporcionar debates acerca das experiências vividas em sala de aula nos Anos Finais. Estes momentos acontecerão com a supervisão da equipe gestora, pedagógica e professores das salas.
How much? Quanto custa?	Sem custo.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A implementação do programa terá a possibilidade de mudar os rumos da escola como um todo, pois acredita-se que, através dessa ambientação à nova realidade que vivenciarão, os alunos terão melhores condições de adaptação e conseqüentemente poderão apresentar melhores resultados nas séries envolvidas na transição.

O programa entrará para o calendário anual da escola e é dividido em duas etapas com ações com dois focos distintos, mas que inevitavelmente terá ações que complementarão a outra. O primeiro momento terá como público-alvo os alunos do 5º ano dos Anos Iniciais e o segundo momento, os alunos do 6º ano dos Anos Finais. Nos dois momentos, os alunos terão papel fundamental na execução das atividades, sendo eles os grandes protagonistas.

Focado no primeiro momento do programa, serão fomentados eventos em formato de encontros, rodas de conversas, auditórios, exposições, feiras e mostras, todos relacionados à apresentação do novo seguimento, tudo preparado e realizado pelos alunos do 6º ano, com intuito de os alunos do 5º ano poderem conhecer melhor as peculiaridades que a nova etapa oferecerá a eles, como por exemplo, os novos componentes curriculares que terão, o número de professores, os formatos das aulas etc.

Então, será previamente proporcionada pela direção da escola uma reunião de sistematização do evento com a equipe pedagógica, professores padrinhos de sala e alunos líderes de sala do 6º ano, no segundo semestre de cada ano, para dar início aos preparativos. Os próprios alunos escolherão quais serão as formas de abordagem e apresentação dos temas. Pensou-se em proporcionar aos alunos essa flexibilidade de escolher a cada ano como será o evento para minimizar os riscos de eles se desmotivarem com a realização de um mesmo evento e conseqüentemente de desistência dos alunos frente ao projeto, pois sabemos como os pré-adolescentes cansam-se facilmente de ações repetitivas. Após a escolha do formato, os alunos terão aproximadamente um mês para organizarem o evento definido.

Neste momento, terão ativamente a participação da equipe da escola para dar suporte aos alunos para realizarem as tarefas e organizarem os materiais, as falas, os mediadores, os palestrantes e o evento como um todo. Importa dizer que essa preparação não deve dilatar muito para que dê tempo de os alunos do 5º ano terem as intervenções através do projeto.

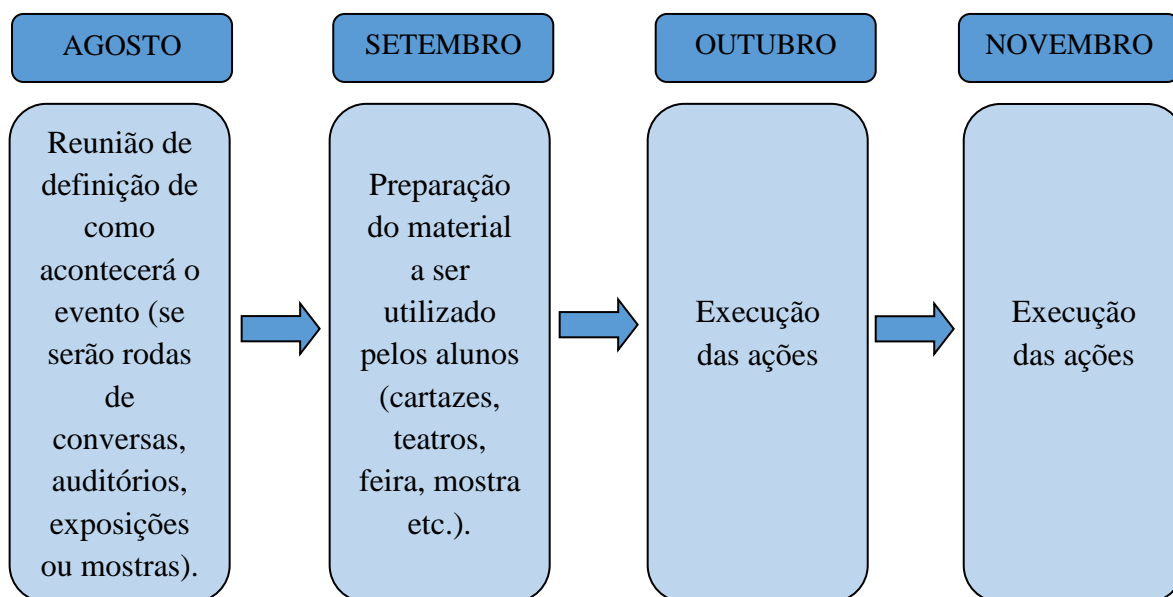
Com essa iniciativa, espera-se incentivar os alunos dos Anos Finais, especificamente do 6º ano, a repassarem as experiências já vividas por eles no 1º ano dos Anos Finais aos alunos do 5º ano da escola, sempre a partir do último semestre de aula. Espera-se ainda que, através da mobilização que será feita pela equipe diretiva da escola e professores acerca do programa, seja criado nos alunos de 6º ano um sentimento de responsabilidade de

acolhimento com os alunos mais novos, a fim de que eles criem uma percepção de responsabilidade compartilhada na transição dos novos colegas aos AF.

Outro aspecto importante que se pode alcançar com esse programa de acolhimento é o de criar nos alunos dos AI uma maior curiosidade pela nova fase que ingressarão, ou seja, maior curiosidade pelos AF e, assim, incentivar maior interação na escola entre os turnos, além de estimular o protagonismo dos alunos desde os primeiros anos de ingresso nos Anos Finais bem como um possível movimento de apadrinhamento dos alunos, em que os discentes do 6º ao 9º ano seriam padrinhos dos alunos recém-chegados do 5º ano.

No Fluxograma 1, está apresentado um cronograma básico da realização das etapas do programa, que deverão seguir os meses indicados:

Fluxograma 1 - Primeiro momento do Programa Trocando Figurinhas em Experiências, Rumo a Novos Horizontes



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Já no segundo momento do programa, voltado aos alunos que já frequentaram o 6º ano, serão direcionadas atividades que promovam uma melhor adaptação deles e que garantam avanços na aprendizagem, na postura de estudante, nas relações interpessoais e no desenvolvimento pessoal, contribuindo, assim, para que tenham uma transição tranquila em relação a tempo, espaços, professores, materiais, novos agrupamentos e avaliação.

Este momento prevê a realização de momentos de interação, dinâmicas e oficinas com a turma e profissionais da equipe pedagógica da escola e alunos representantes de turmas

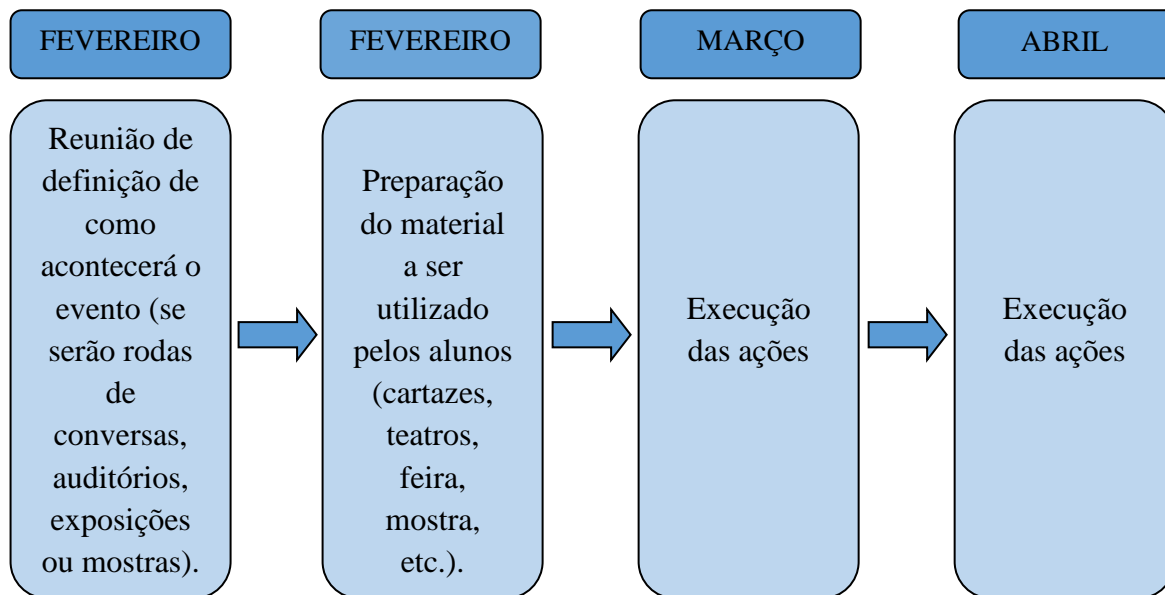
convidados para orientação dos alunos nos primeiros meses de aula. Neste momento, a escola contará com a contribuição das demais séries do Anos Finais para a realização do(s) evento(s).

Da mesma forma que acontecerá no primeiro momento, os alunos dos 7º, 8º e 9º anos, através de seus líderes de turmas e alunos convidados, serão convocados para uma reunião no primeiro semestre do ano letivo para, com a equipe da escola, definirem qual será o formato do projeto naquele ano. Este momento de reunião não deverá ultrapassar o final de fevereiro, pois, como o foco do projeto é a adaptação, é necessário que esteja definida a forma do projeto o quanto antes.

A partir do evento definido, inicia-se o período de preparação do encontro, dos materiais, dos possíveis palestrantes ou mediadores, entre outros, para que, já em março, os encontros possam acontecer com os alunos do 6º ano e a troca de experiências sejam reais.

O Fluxograma 2 apresenta a realização das etapas do segundo momento do programa:

Fluxograma 2 - Segundo momento do Programa Trocando Figurinhas em Experiências, Rumo a Novos Horizontes



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Acreditamos que os alunos, através do programa em seus dois momentos, terão condições de amadurecerem em vários aspectos, inclusive em aspectos humanos, éticos e morais, uma vez que eles terão a oportunidade de interagir, conviver, ensinar, trocar experiências e, juntos, construir uma cultura de participação e colaboração entre eles.

Supostamente, um ambiente em que os alunos realizam atividades deste cunho, e juntos, serão mais abertos ao diálogo e ao contraditório, bem como serão mais abertos a mudanças, sendo mais flexíveis, aceitando mais facilmente as intempéries da vida.

Todas as atividades terão a supervisão da equipe diretiva da escola, da equipe pedagógica e dos professores. Os professores poderão contribuir de forma muito elementar, uma vez que também será proporcionado a eles programa semelhante, a fim de melhorar a visão deles sobre os problemas inerentes à transição escolar na perspectiva do professor.

4.1.2 Cada Aluno a Seu Tempo: proposição e encaminhamentos

Esta proposta está fundamentada nos achados de pesquisa relacionados aos eixos: Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental; Eixo 2: Currículo escolar e planejamento; e o Eixo 3: Rendimento escolar e avaliação. A partir das informações evidenciadas, os problemas relacionados à transição mencionada têm relação íntima com a maneira com que os professores lidam com a transição dos alunos do 5º para o 6º ano, com o currículo escolar e com a forma de avaliar.

A não sistematização de conteúdo passado principalmente aos alunos dos Anos Finais gera nos alunos muita confusão, pois eles estavam acostumados com outra dinâmica e com os professores anteriores. Também se verificou a não utilização, por parte de alguns professores, de um planejamento integrado e articulado com o currículo, parecendo-nos que alguns professores ainda não realizam seus planejamentos considerando o currículo, deixando sem clareza se há a aplicação do currículo escolar por eles.

Unido a essas dificuldades, não se tem uma preocupação por parte de alguns dos professores dos Anos Finais em identificar como os alunos têm chegado nessa etapa, nem uma articulação proposta pela escola de forma que os professores dos AI possam repassar criteriosamente o perfil de seus alunos aos professores dos AF, além de não haver uma cultura de diagnosticar antes de dar prosseguimento ao planejamento.

Através dos achados de pesquisa, notou-se também que há um limitado acervo de instrumentos avaliativos sendo usados pelos professores, o que limita muito as formas do aluno demonstrar o que aprendeu. Uma parte dos professores conhecem outras formas de avaliação além das provas e trabalhos, porém não têm hábito de usar ou nem mesmo sabem usar adequadamente.

Por isso, a segunda proposta deste PAE vem ao encontro dessas situações mencionadas, que servem de motivação para a instituição do Programa Cada Aluno a Seu

Tempo, com a instituição do circuito formativo. Escolheu-se esse nome para deixar explícita a proposta do programa, que é sensibilizar os professores para as especificidades da transição de um seguimento para outro, além de estimular os professores a terem a preocupação de conhecer mais a vida pregressa de seus alunos, aquilo que eles devem aprender e as formas de aferir o aprendizado.

No Quadro 5, apresentamos, através da ferramenta gerencial 5W2H, o referido programa:

Quadro 5 - Implementação do Programa Cada Aluno a Seu Tempo – Circuito Formativo

(continua)

5W2H	1º Momento	2º Momento	3º Momento
What? O que será feito?	Encontro sensibilização com os professores, com ênfase naqueles que trabalharão com alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental.	Capacitação dos profissionais da escola para apropriação do currículo escolar, de como planejar e sobre instrumentos avaliativos.	Oficinas de apropriação do currículo, de como planejar e sobre instrumentos avaliativos.
Why? Por que será feito?	Porque, através da análise dos dados de campo desta pesquisa, existe na EEDPF a necessidade de momentos de sensibilização à causa da transição para os professores.	Porque, através da análise dos dados de campo desta pesquisa, existe na EEDPF a necessidade de formação continuada em serviço para a apropriação do currículo escolar.	Porque, através da análise dos dados de campo desta pesquisa, existe na EEDPF a necessidade de formação continuada, e as oficinas acontecerão no intuito de criar nos servidores um perfil mais propositivo.
Where? Onde será feito?	Na Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo, a cada ano letivo, uma vez que a proposta é de que o programa entre para o calendário anual da escola.		
When? Quando será feito?	Durante o primeiro semestre do ano letivo, em reuniões que acontecerão duas vezes por mês.		
Who? Por quem será feito?	Direção, supervisão e corpo docente.		

Quadro 5 - Implementação do Programa Cada Aluno a Seu Tempo – Circuito Formativo

(conclusão)

5W2H	1º Momento	2º Momento	3º Momento
<p>How? Como será feito?</p>	<p>Serão promovidas na escola reuniões em que serão trabalhadas as temáticas da transição dos alunos dos Anos Iniciais para os Finais, fazendo, assim, os ajustes de expectativas de aprendizagem.</p> <p>Os professores do 5º ano terão a oportunidade de discorrer sobre suas práticas e sobre os alunos que deixarão o segmento, enquanto os do 6º ano poderão falar sobre como esperam receber os estudantes.</p> <p>Serão propostos debates e trocas de experiência com relação a tempo, espaços, professores, materiais, novos agrupamentos e avaliação.</p> <p>Apresentados os resultados, os grupos e a equipe gestora discutem os ajustes.</p>	<p>Serão promovidos na escola, nas reuniões extraclasse coletivas, antecipadamente estipuladas para o tema currículo escolar, em que serão proporcionados debates e estudos sobre a BNCC Ensino Médio e o Currículo Referência de Minas Gerais, bem como estudos de caso para reflexão de práticas pedagógicas exitosas.</p> <p>Momentos de reflexão, orientação e debates, a fim de efetivar o trabalho diferenciado em sala de aula, oportunizando ao professor a consolidação das habilidades a serem trabalhadas e propostas para o ano em curso.</p>	<p>Serão promovidas na escola oficinas com objetivo único de aprender ou reformar a necessidade de se fazer um planejamento bem feito, além de aprender os mais variados tipos de instrumentos avaliativos, bem como os melhores momentos para usá-los e como usá-los, agregando o currículo escolar a eles.</p>
<p>How much? Quanto custa?</p>	<p>Sem custo.</p>		

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

As propostas apresentadas no Quadro 5 procuram otimizar as reuniões pedagógicas da escola com temas relevantes acerca da transição, do currículo escolar, do planejamento e da avaliação, capacitando os professores, os quais são uns dos principais sujeitos no processo educacional. Reforçando a necessidade deste programa, Pimenta (2002), já nos anos 90, apontava a necessidade de formação continuada para os professores, relatando o seguinte sobre a atividade e prática docente: “uma das demandas importantes dos anos noventa, em relação a atividade docente, é, justamente, repensar a formação inicial e continuada dos professores, a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, ou seja, do cotidiano escolar” (PIMENTA, 2002, p. 45).

O programa visa à formação dos servidores da escola de forma sistematizada e regular, a fim de criar inicialmente nos servidores o hábito do estudo do currículo escolar, possibilitando que eles saibam identificar e trabalhar com os termos habitualmente usados nos currículos adotados no estado de Minas Gerais, a saber: BNCC Ensino Médio e o Currículo Referência de Minas Gerais, proporcionando que o professor consiga, por exemplo, planejar em consonância com as habilidades das matrizes de referência das principais avaliações a que a escola é submetida e para que eles próprios possam realizar suas avaliações dentro de uma matriz de referência estabelecida.

Com esta iniciativa, criar-se-á nos professores uma padronização de procedimentos muito necessária em uma instituição de ensino, pois, se todos conseguirem organizar suas aulas usando os mesmos princípios, técnicas e procedimentos, estas ações refletirão no desempenho do aluno, pois, como já foi demonstrado pelo trabalho e apresentado como achados de pesquisa, os alunos apontaram maior dificuldade com os componentes curriculares dos Anos Finais por acharem que estes componentes ficaram mais difíceis, enquanto na verdade percebeu-se, aliada a esta situação, a falta de sistematização na organização das aulas de alguns professores.

Outra meta do programa é a possibilidade de os professores trabalharem focando naquilo que não foi ainda consolidado, pois conhecendo melhor a estrutura do currículo, bem como aquilo que o aluno deve aprender a cada ano e a cada etapa, o professor poderá mais facilmente fazer o levantamento de habilidades não consolidadas nos anos anteriores ou no ano corrente, e fazer as devidas intervenções de recuperação coletivas ou individuais por habilidades não consolidadas ao longo do período. Para completar esta proposta, será necessário ainda que os professores tenham mais domínio de como se planejar e dos tipos de avaliação e suas finalidades, e como utilizá-las, para que possam, através delas, levantar dados

imediatamente após a aplicação das avaliações mensais e bimestrais e, a partir das habilidades não consolidadas pelo aluno, partir para a intervenção imediata.

Acreditamos que com este circuito formativo os professores estarão também mais aptos a analisar e interpretar os resultados das avaliações externas a fim de se fazer cumprir o papel pensado para elas – o de dar subsídio à escola/rede para avaliar suas práticas e direcionar melhor suas estratégias de ensino.

Importa ressaltar que há uma grande necessidade de que os professores sejam capazes de utilizar-se dos mais diversos tipos de instrumentos avaliativos da forma correta, contemplando nesses instrumentos aquilo que se trabalhou em sala de aula. Por isso, esta ação está organizada em três momentos. No primeiro, será tratada a transição entre as etapas AI e AF; depois, como se planejar a partir do currículo escolar próprio de cada etapa; e, por fim, as formas de avaliar este currículo transmitido.

Aqui se levou em consideração que a escola *lócus* desta pesquisa conta com duas reuniões extraclasse coletivas mensais para formação em trabalho, totalizando em média 20 reuniões anuais, em que os servidores devem cumprir uma carga horária já definida, o que isentaria o programa de gastos extras como, por exemplo, com o pagamento de hora extra aos professores para participarem deste circuito formativo.

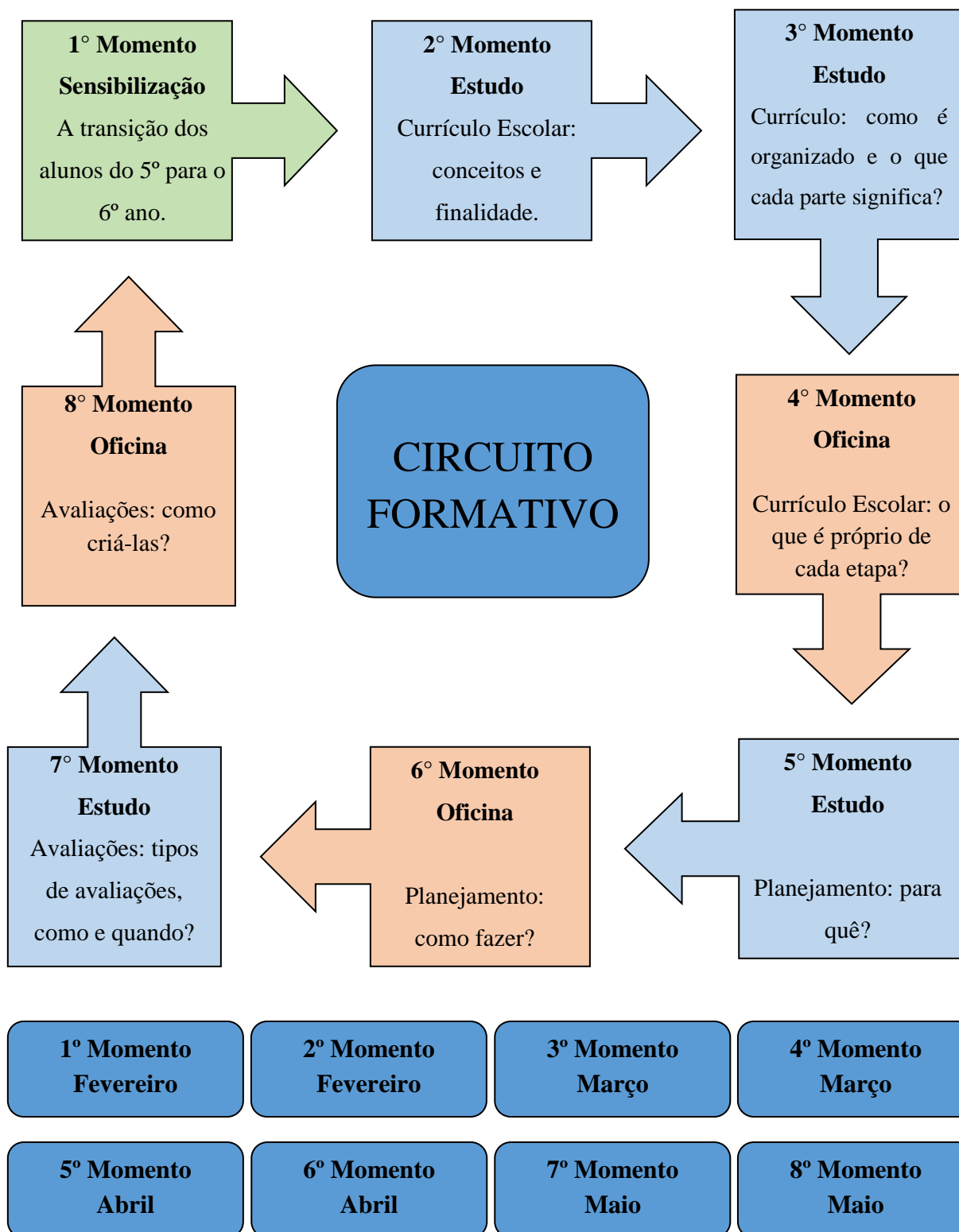
Os momentos propostos acontecerão nas próprias dependências da escola, com duração de 2 horas para cada tema trabalhado. A equipe pedagógica e diretiva da EEDPF farão o estudo dos temas e utilizarão os recursos com os quais a escola conta, como projetores, computadores, *internet*, materiais didáticos, entre outros, para ministrarem os momentos, ou ainda poderão contar com pessoas que tenham facilidade de trabalhar os temas.

Assim, propõe-se que duas vezes por mês sejam trabalhados os seguintes temas dentro do circuito formativo, para que todo o conhecimento adquirido possa ser usado ainda no ano da realização do programa. Por se tratar de um programa, este deve incorporar-se ao calendário escolar, podendo ser utilizado quando for oportuno – nos dias escolares do início do ano – presentes no calendário escolar estadual. Assim, a escola poderá agregar mais conhecimento em um tempo ainda mais estratégico. Não fixamos o circuito em definitivo para esses dias escolares de fevereiro, porque geralmente o estado de Minas Gerais já determina algumas atividades pedagógicas a serem realizadas nesse período do ano, mas seria muito interessante que este circuito formativo acontecesse antes do início do ano letivo.

A seguir, apresentamos o Fluxograma 3 com os momentos de estudos pensados para esta realidade, os temas que serão abordados em cada encontro e o cronograma de realização, lembrando que não há possibilidade de definir datas fixas, uma vez que o calendário escolar

de cada ano é feito a partir de diretrizes emanadas pela Secretaria de Estado de Educação e que podem sofrer constantes alterações:

Fluxograma 3 - Programa Cada Aluno a Seu Tempo – Circuito Formativo



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Espera-se que com esta ação consiga-se um melhor alinhamento entre o corpo docente da escola quanto às formas de planejar, de assimilação do currículo e quanto às possíveis formas de avaliação da aprendizagem, para que todos possam usar a vasta gama de possibilidades de instrumentos avaliativos disponíveis e, assim, possibilitar aos alunos expressarem o que aprenderam.

A ideia é sensibilizar os professores que, muitas vezes, não percebem que grande parte dos alunos tem certas limitações em demonstrar rendimento nas formas tradicionais de avaliação e cabe à instituição proporcionar a este aluno outras formas, outras possibilidades de demonstrar este conhecimento, formas estas que podem ser desconhecidas pelo professor por falta de uma formação inicial consistente ou ainda por receio de ser mal interpretado pela instituição ou pelos colegas que demonstram, muitas vezes, ter uma ideia mais engessada e pouco flexível quanto às formas de avaliação, limitando-se a testes e trabalhos. Possivelmente isso acontece por conta da falta de articulação da escola ou mesmo por medo ou comodismo, como já foi indicado no Capítulo 3. Com essas propostas, deseja-se romper com paradigmas e criar um novo horizonte frente às formas de se planejar e executar o currículo e frente às formas avaliativas possíveis associadas à utilização consciente do currículo escolar.

Enfim, a ação vislumbra que sejam sanadas as dificuldades dos professores e que a aprendizagem do aluno atendido por esses profissionais alcance níveis satisfatórios, incentivando e valorizando todas as formas de aprendizagem e expressão dos alunos.

4.1.3 Projeto Vem pra Escola: proposição e encaminhamentos

Esta proposta está fundamentada nos achados de pesquisa relacionados aos eixos: Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º e o Eixo 4: Clima escolar. A partir das informações coletadas na análise de dados da pesquisa, verificou-se a necessidade de uma maior integração das famílias com a escola a fim de darem suporte aos alunos nos percursos escolares e que a indisciplina e aspectos de comportamento dos alunos têm atrapalhado mais as aulas ao passarem para os Anos Finais.

Apesar dessas situações, verifica-se que a escola sempre proporcionou os momentos mínimos para que essas interações aconteçam, mas que ainda sim, há esta parcimônia por parte das famílias quando se fala da presença destas na escola, para acompanharem a vida escolar de seus filhos.

Observa-se também que não foi possível verificar se há estratégias que minimizem os impactos dos aspectos internos e externos à escola na transição dos alunos do 5º para o 6º

ano, apesar de admitirmos que os aspectos internos à escola são mais passíveis de serem resolvidos por intermédio desta. Sabe-se ainda que, acerca dos aspectos externos, estes não estão unicamente na mão da instituição para serem resolvidos ou minimizados. Por isso, a escola, nos últimos anos, contou com a participação de inúmeras entidades que intermediaram fortemente conflitos, demandas socioeconômicas etc. Neste sentido, cabe agora realizar uma sistematização dos processos para que continuem e que sejam organizados, pontuais e frequentes.

Conforme apontaram ainda os questionários aplicados aos alunos, há uma situação que incomoda parte deles, ao dizerem que os pais se preocupavam menos com eles no 6º ano do que quando estavam no 5º ano, e apontamos que seja possivelmente por conta da maior autonomia que eles passam a ter naquela etapa.

Desta forma, propomos a terceira ação, denominada “Projeto Vem pra Escola”, que tem como principal foco o resgate da presença dos pais e/ou responsáveis, por serem aqueles que os alunos mais amam e que têm papel fundamental na formação humana e intelectual destes, além de serem criadas estratégias que minimizarão problemas de indisciplina por intermédio da participação mais assídua da família na escola.

O distanciamento da família nas ações desenvolvidas pela escola interfere inevitavelmente no comportamento dos alunos e, por conseguinte, no rendimento deles. Um ponto que supomos ser o motivo do afastamento dos pais, pode ser por eles não se sentirem parte integrante do processo educacional dos filhos na escola. Reforça ainda esse panorama as dificuldades da pouca ou quase nenhuma comunicação entre a escola e a família dos alunos, que traz consigo o desenvolvimento de ações com pouco envolvimento desta. Assim, dentro deste projeto, será fortemente trabalhada a comunicação com as famílias.

A seguir apontamos, através do Quadro 6, pelo instrumento gerencial 5W2H, a forma que acontecerá a implementação:

Quadro 6 - Implementação do Projeto Vem pra Escola

5W2H	1ª Ação Proposta
What? O que será feito?	Potencializar os meios de comunicação da escola com os pais e responsáveis quanto à participação em reuniões pedagógicas de seus filhos e quanto à responsabilidade de zelar pela frequência e permanência dos filhos na escola, bem como a melhoria do desempenho escolar dos educandos. Esta maior participação acarretará diminuição da indisciplina e contribuirá para que participem ativamente dos eventos escolares, através de gincanas, teatros e apresentações de trabalhos artísticos, com artesanato, pratos culinários e outros.
Why? Por que será feito?	Porque através da análise dos dados de campo desta pesquisa, existe na EEDPF a necessidade de um estreitamento dos vínculos entre a escola e a família.
Where? Onde será feito?	Na Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo.
When? Quando será feito?	Durante o ano letivo, antes de cada reunião de responsáveis.
Who? Por quem será feito?	Para aumentar a participação da família na vida escolar do aluno, contribuindo, assim, para o avanço deste no desempenho escolar.
How? Como será feito?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criação de conta <i>WhatsApp</i> da escola; ✓ Criação de grupos de pais, no <i>WhatsApp</i>, por turma, para contatos da escola com as famílias e vice-versa; ✓ Fortalecimento das mídias sociais da escola, como <i>Facebook</i>, <i>Instagram</i> e <i>Telegram</i>; ✓ Envio de comunicados virtuais pertinentes às ações da escola e às famílias; ✓ Envio dos comunicados impressos às famílias que não têm acesso às redes sociais.
How much? Quanto custa?	Sem custo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Através desta ação, espera-se conscientizar os pais e responsáveis quanto à participação em reuniões da escola em prol de seus filhos. A escola investirá mais nas formas de se comunicar com as famílias, através de convites virtuais e impressos às famílias dos alunos, por intermédio de parceria com a Secretaria Municipal de Educação e igrejas do entorno da escola, além de intensificar a comunicação por meio de ligações telefônicas, comunicações em rádios locais, divulgação através de moto-som nas ruas do bairro e em grupos de *WhatsApp* que, agora mais que nunca, serão usados, pois foram impulsionados dentro das escolas por conta do Regime Especial de Atividades Não Presencias, em que literalmente os grupos se tornaram as salas de aula, além de ter criado forte e eficaz canal de comunicação entre alunos e escola jamais visto. A ideia é usar este *upgrade* já vivenciado na escola a seu favor, institucionalizando a ação.

Ainda, será fomentada a participação dos alunos, com apoio da equipe gestora e pedagógica, que proporcionará concursos internos para a criação das logos e convites dos eventos para a participação dos pais, sendo confeccionados os convites criados pelos alunos para as reuniões e eventos, auxiliando, assim, a divulgação e entrega desses convites.

Com o estreitamento da comunicação entre a escola e a comunidade, acreditamos que conseguiremos maior participação dos pais nos eventos escolares. Pretende-se promover aos pais e responsáveis, através da equipe diretiva e pedagógica da escola, a reflexão e a mobilização quanto à responsabilidade de zelar pela frequência e permanência dos filhos na escola, bem como à melhoria do desempenho escolar dos educandos, além de reflexões e conscientização do efeito da presença do pai no ambiente escolar do filho. Serão convidados com maior frequência pessoas da sociedade civil, como Psicólogos, Assistentes Sociais, Educadores, Escritores, Padres e Pastores, para realizarem palestras para os pais em momentos oportunos.

Espera-se promover parcerias com órgãos e empresas da cidade e do entorno da escola, no intuito de estreitar os laços com as entidades e comunidade escolar, a fim de proporcionar maior interação com empresas e suas estruturas, bem como gerar oportunidades e renda aos alunos, acarretando, assim, uma maior busca pelo bom desempenho dos alunos para que possam ter as oportunidades mais facilmente.

Estes momentos de reuniões contarão com apresentações musicais, peças teatrais, recitações etc., tudo feito pelos próprios alunos, o que também poderão gerar nos pais e responsáveis maior interesse em comparecer à escola. Para que seja proporcionada uma maior participação dos pais, o projeto contará com o revezamento dos alunos para as apresentações.

As ações ocorrerão ao longo do ano letivo, no mínimo quatro vezes por ano, sendo uma vez a cada bimestre escolar. Os temas de cada momento serão escolhidos pela equipe da escola e será de acordo com o interesse do momento. Impulsionada pela rede de comunicação da escola, a ação possibilitará que a família e a escola estejam alinhadas em suas atitudes e compartilhando o mesmo ideal.

Caberá à equipe da gestão escolar e aos professores organizar projetos e encontros, bem como as temáticas que envolvam assuntos citados abaixo:

- a) Resgate dos conceitos e posturas básicas para um bom comportamento;
- b) A relação pais-filhos, como é a interação e os hábitos de conversas diárias;
- c) O uso produtivo do tempo e as atividades familiares;
- d) Rotina familiar;
- e) As expectativas familiares, as metas que os pais estabelecem e as metas que os filhos consideram importantes para o futuro;
- f) O envolvimento dos pais com os seus filhos, com pais de outras crianças e com a escola;
- g) A relação família e comunidade, como o relacionamento das famílias das crianças de uma escola se relacionam entre si.

Será criado, sempre que possível, um ambiente mais acolhedor aos pais, como um espaço mais bem produzido e aconchegante, além de ser servido um lanche ao final, sendo possível ainda sorteios de brindes e lembrancinhas em datas especiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresenta um estudo sobre o desafio da transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental: o caso da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo.

As considerações aqui apontadas decorrem da minha experiência como gestor escolar pelo período de 2016 a 2020, das observações realizadas durante minha gestão, da análise do referencial teórico utilizado e dos dados produzidos na pesquisa a partir das entrevistas semiestruturadas com as especialistas e com os questionários aplicados aos professores e alunos.

Todo esse arcabouço foi necessário para conseguirmos responder à nossa questão de pesquisa estabelecida a partir das demandas apresentadas e observadas na escola *locus* desta investigação, de entender de que maneira pode ser feita a transição do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais, ambos do Ensino Fundamental, de forma a proporcionar que os estudantes aprendam e mantenham um bom desempenho escolar.

Verificamos, durante este trabalho, que muitas são as possíveis causas dos problemas na transição AI para AF, mas que, a partir das evidências apresentadas e com as informações coletadas através das entrevistas e questionários, conseguimos alcançar nosso objetivo geral de compreender a forma como vem ocorrendo a transição dos alunos do 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental no contexto da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo, entre os anos de 2015 a 2019 e, a partir dele, construímos um referencial teórico que viesse ao encontro das pistas dadas pelas evidências.

Assim, compreendemos a maneira como é feita a transição do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais, ambos do Ensino Fundamental, no contexto nacional e na escola EEDPF, e seus reflexos na aprendizagem dos alunos. Percebemos que se trata de um momento excepcional na vida dos alunos e que necessita de um olhar mais aguçado por parte da escola para compreendê-la e saber quais passos seguir.

Caminhamos ainda na seara dos currículos. Vimos que neste processo de formação, educativo, não há como se abrir mão do apoio pedagógico bem-estruturado e capacitado para orientar professores e alunos, e que os componentes curriculares trabalhados nessas etapas estejam sempre atrelados às aprendizagens e às experiências de mundo, e que através dos processos de ressignificação e modificações constantes dos currículos, seja proporcionada uma constante adaptação aos tempos.

Identificamos também que a construção do currículo pode tomar vários enfoques, mas que é indissociável sua essência de orientar um caminho a ser seguido pela instituição, professor e aluno. Essa transmissão pode ser avaliada para percepção da melhor maneira de se modificar os percursos que não obtiveram êxito e, através dessas avaliações que podem ser internas e externas à escola, possam se apropriar de formar a criar as reflexões necessárias às mudanças essenciais sobre a efetiva condução da educação e da escola na realização da sua função social na sociedade democrática, que é garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos.

A pesquisa possibilitou, ainda, verificarmos as inúmeras dificuldades encontradas pelos estudantes para uma melhor assimilação do currículo, como em aspectos internos e externos, e dificuldades também dos profissionais em educação ligados a esse contexto, que também apresentam limitações para sua compreensão e transmissão.

Todas essas questões foram atreladas ainda às formas como o currículo é percebido pelos professores e como são cobrados nessa trajetória, sabendo o quanto as avaliações, sendo elas internas ou externas, produzem informações de suma importância para que sejam traçados caminhos a serem seguidos na transição dos AI para os AF, além de entendermos que as informações provenientes das avaliações são indícios do processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando trajetórias dos alunos, das escolas e das próprias redes, possibilitando apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas.

Discorremos em nossa dissertação ainda sobre temas relevantes para a educação e realizamos algumas indagações ao grupo escolhido como sujeito de pesquisa. Estes responderam a questionários e entrevistas, todas elas perpassando 4 eixos fundamentais que direcionaram nossa pesquisa investigativa, sendo o Eixo 1: Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental; Eixo 2: Currículo escolar e planejamento; Eixo 3: Rendimento escolar e avaliação; e Eixo 4: Clima escolar.

Importa salientar que foi essencial a aplicação dos instrumentos acima, divididos em eixo, pois permitiu uma melhor compreensão da visão dos autores estudados no caso de gestão, que buscou responder de que maneira poderia ser feita a transição do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais, ambos do Ensino Fundamental, de forma a proporcionar que os estudantes aprendam e mantenham um bom desempenho escolar.

Por fim, a análise que foi feita das respostas apresentadas nas entrevistas e questionários possibilitou-nos a compreensão do perfil de como alunos, professores e especialistas veem a transição nesta escola e de que forma ela acontece; como é a percepção destes participantes sobre currículo, sua apropriação, sua transmissão e sua avaliação; além de

ter nos mostrado o perfil dos professores quanto às suas práticas e metodologias, bem como o ambiente escolar como um todo.

A tarefa que fica, a partir desta pesquisa, certamente é a de continuar a melhorar algumas práticas da instituição, tanto nos aspectos burocráticos/administrativos, quanto nas demandas essencialmente pedagógicas, além de algumas intervenções no contexto da participação da comunidade escolar no acompanhamento das atividades estudantis. Essas constatações permitiram a elaboração do PAE, com propostas palpáveis que vislumbram ajudar na resolução dos problemas da transição escolar evidenciados na pesquisa.

Assim, diante de todas as considerações feitas até aqui, esperamos piamente que o presente estudo contribua de alguma forma para alavancar boas práticas na EEDPF e em tantas outras escolas que enfrentam os mesmos problemas inerentes à transição escolar do AI para os AF e que elas possam proporcionar, por conseguinte, a transformação social que almejamos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. L. **Localização de Capelinha em Minas Gerais**. [S. l.]: Wikimedia Commons, 2006. 1 mapa. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Capelinha#/media/Ficheiro:MinasGerais_Municip_Capelinha.svg. Acesso em: 30 nov. 2019.
- ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 39-71. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/educacao_federalismo.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.
- AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- ALBERNAZ, Â.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, dez. 2002. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3387/4/PPE_v32_n03_Qualidade.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-28, jun. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100003. Acesso em: 11 mar. 2020.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>. Acesso em: 23 out. 2020.
- ARELARO, L. R. G. Direitos sociais e políticas educacionais: alguns ainda são mais iguais que outros. *In*: SILVA, S.; VIZIM, M. (org.). **Política pública: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 13-36.
- ASSIS, M. B. A. C. Aspectos afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, n. 20, p. 35-48, 1990.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

de 9 (nove) anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994**. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 1994.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

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

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, S. R. F. O. “Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 58, 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4383Cainelli.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

CARNEVALLI, J. A.; MIGUEL, P. A. C. **Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo Tipo Survey sobre a aplicação do QFD no Brasil**. Rio de Janeiro: Abepro, 2001. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2001_tr21_0672.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1989.

CAVALCANTE, R. S. C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 ago. 2020.

CORALINA, C. **Saber Viver**. Todo Estudo: [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/literatura/cora-coralina>. Acesso em: 11 fev. 2021.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5^as séries e seus professores**. Campinas: Papirus, 1997. Série Pedagógica.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2020.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case of study research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/258557?seq=1#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 5 set. 2020.

ELLRAM, L. The use of the case study method in logistics research. **Journal of Business Logistics**, Oak Brook, v. 17, n. 2, p. 93-138, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248055854_The_Use_of_Case_Study_Method_in_Logistics_Research. Acesso em: 25 set. 2020.

ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO. **Projeto Político Pedagógico**. Capelinha: EEDPF, 2017a.

ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO. **Regimento Escolar**. Capelinha: EEDPF, 2017b.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FIGUEIREDO, C. F. M. S. Promoção automática x Progressão continuada. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 51, maio/junho 2003. Disponível em: http://www.udemo.org.br/RevistaPP_01_08Promocao.htm. Acesso em: 2 out. 2020.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Cedes, 2011. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/5svvve>. Acesso em: 30 jul. 2020.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, J. G. S. **A couraça como currículo oculto – um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encouraçado**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092010-094523/publico/JOSE_GUSTAVO_SAMPAIO_GARCIA.pdf. Acesso em: 4 jul. 2020.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

GIMENEZ, E. H. R. Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem? **Revista de Educação**, Londrina, v. 8, n. 8, p. 78-83, 2005. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/educ/article/view/2214>. Acesso em: 3 set. 2020.

GOKHALE, S. D. A família desaparecerá? **Revista Debates Sociais**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 30, 1980.

GRACINO, E. R.; NASCIMENTO, M. I. M. Currículo nacional e avaliação: perspectivas da realidade. **Faculdade de Sant' Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 4, p. 82-99, 2018.

Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/644>. Acesso em: 25 ago. 2020.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2836>. Acesso em: 19 set. 2020.

IABELBERG, C. A importância dos critérios para formar turmas. **Revista Gestão Escolar**, São Paulo, ed. 13, maio 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/483/a-importancia-dos-criterios-para-formar-turmas#:~:text=O%20estabelecimento%20de%20crit%C3%A9rios%20para,rapidez%20para%20aprender%20com%20autonomia>. Acesso em: 20 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama**: Capelinha. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/capelinha/panorama>. Acesso em: 11 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Frequência escolar (1997-2012)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ideb da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 10 maio 2020.

IRELAND, V. *et al.* **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000192.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

KELLY, A. V. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 10, n. 2, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1310/1300>. Acesso em: 9 maio 2020.

KRUG, A. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1996.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHE, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.
- LISBÔA, M. G. P.; GODOY, L. P. Aplicação do método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/view/1585/pdf>. Acesso em: 1 maio 2020.
- LOPES, M. C. Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa. **Interações**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 55-75, 2005. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/282>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos, proposições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, J. C. (org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Porto Alegre, v. 3, n. 12, fev./abr. 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, M. Evoluções em Avaliação. In: CRESO, F. (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MACHADO, C. Possíveis contribuições da avaliação externa para a gestão educacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 12, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9327>. Acesso em: 22 set. 2020.
- MADAUS, G. F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, L. N. (ed.). **Critical issues in curriculum**: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1988. p. 83-121. Part I.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.
- MAZZANTE, F. P. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29127>. Acesso em: 5 fev. 2020.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **CBC Língua Portuguesa**: ensinos fundamental e médio. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1q9jPgLLbWbRaN37pNDbxVCwquCMDoMTx/view>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2012. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resultados do Simave da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo**. Belo Horizonte: SEE, 2018.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVO, D. Evaluation in education. *In*: SHAW, I. F.; GREENE, J. C.; MARK, M. M. **Handbook of evaluation: policies, programs and practices**. London: Sage, 2006. p. 441-460.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf. Acesso em: 1 abr. 2020.

OLIVEIRA, I. B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984/8104>. Acesso em: 2 maio 2020.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. *In*: OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. (org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

PARO, V. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, C.; PEREIRA, I.; TORQUATO, A. J. O. **A ludicidade na interpretação e produção textual nas transformações vividas pelos educandos do colégio municipal Maria Luiza de Melo, no período de transição da 4ª para a 5ª série**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005. Disponível em: <https://pergamumweb.udesc.br/dados-bu/000000/0000000000001/00000166.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- PILETTI, C. Didática Geral. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRADO, I. G. R. O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 94-97, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100011>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.
- REIS, A. T. S. **Um novo olhar da gestão para o ensino fundamental**: propostas para as turmas em transição de ciclos. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/8618/1/anaterrasallesreis.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.
- RIANI, J. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepop/v25n2/v25n2a04.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- RODRIGUES, N. Neuropsicologia: uma disciplina científica. In: RODRIGUES, N.; MANSUR, L. L. (ed.). **Temas em Neuropsicologia**. São Paulo: Tec Art, 1993. p. 1-18. V. 1.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, L. L. C. P.; MOREIRA, A. F. **Currículo**: questões de seleção e de organização do conhecimento. *Idéias*, n. 26, p. 47-65, 1995.
- SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, ano 1, n. 1, ago./dez. 2007. Disponível em: https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.
- SARAGOÇA, J. *et al.* Efeitos das transições escolares no rendimento acadêmico: os capitais econômico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - DIVERSIDADES E (DES)IGUALDADE, 11., 2011, Salvador. **Anais**

[...]. Salvador: UFBA, 2011, p. 1-19. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62448215.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, D. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 27-34, jan./dez., 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>. Acesso em: 6 fev. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SOUSA, S. M. Z. L.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4091/3298>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem - criança de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 1996.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estilos da Clínica**, v. 10, n. 18, p. 82-107, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v10n18/v10n18a08.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

STEVANATO, I. S. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 1996.

THIESEN, J. S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100011. Acesso em: 26 fev. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 56-70, dez. 2014. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3314/2943>. Acesso em: 6 abr. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WERLE, F. O. C.; BRITTO, L. M S.; COLAU, C. M. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4189/4108>. Acesso em: 26 jun. 2019.

WIHBY, A.; FAVARO, N. A. L. G.; LIMA, M. F. Escola e os limites e possibilidades para a formação da consciência humana. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 2007, Pitanga. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com o supervisor responsável pelo 5° ano da EE
Domingos Pimenta de Figueiredo**

**ENTREVISTA SOBRE O DESAFIO DA TRANSIÇÃO DAS TURMAS DE 5° ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL PARA O 6° ANO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL
DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO.**

Esta é uma entrevista para saber como é sua percepção acerca deste processo na escola. Você é livre para responder ou não. Mas, se aceitar, seja sincero nas respostas, que serão mantidas em sigilo de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Identificação do Segmento: _____

Formação Acadêmica: _____

Tempo de atuação na Instituição: _____

Eixo 1 - Transição do 5° ano para o 6° ano no Ensino Fundamental

- a) Você consegue apontar algum desafio na transição dos alunos do 5° ano para o 6° ano do EF que dificulte (ou não colabore) para uma transição favorável aos alunos?
- b) Quais as principais diferenças e desafios você acredita que o aluno pode encontrar entre os segmentos?
- c) Ao analisarmos os resultados das avaliações internas dos alunos no quinto ano e posteriormente os resultados deste mesmo aluno no sexto, percebemos que há uma queda de desempenho. Na sua percepção, qual seria a explicação para tal fato?
- d) Se analisarmos o ProEB do quinto ano, os resultados também são bons. Melhores que o ProEB dos demais anos. Qual sua análise para este bom resultado?
- e) Desde a sua criação do Ideb, com exceção de 2007, o resultado da escola sempre foi acima da meta estabelecida para a escola para o quinto ano. Em geral, sempre melhor que os demais anos avaliados. Você conseguiria identificar o motivo?

Eixo 2 - Currículo Escolar e Planejamento

- a) Como os professores dos Anos Iniciais do EF realizam o Planejamento?
- b) Você saberia descrever como é a prática dos professores em sala de aula? Eles conseguem seguir uma sequência em relação ao currículo? Em algum momento há abertura para trabalharem fora do currículo?

- c) Em sua opinião, os planejamentos escolares contemplam o currículo do ano escolar?
- d) As avaliações internas são feitas em consonância com o planejamento, e consequentemente com o currículo?
- e) Você acredita que, no processo de transição entre os segmentos existe alguma continuidade dos processos educativos, priorizando um planejamento com base na progressão do currículo escolar entre o 5º e o 6º ano? Se sim, de que forma há essa continuidade? e em caso negativo, por que não haveria essa continuidade, em sua opinião?

Eixo 3 - Rendimento Escolar e Avaliação

- a) De que forma você definiria o rendimento escolar durante o quinto?
- b) Para você, quais fatores influenciam o rendimento escolar nesse ano?
- c) Qual a frequência há reprovações nesse(a) ano/série?
- d) Aponte qual seria os componentes curriculares com maiores dificuldades na sua percepção, nesse(a) ano/série?
- e) Em sua opinião, o que a escola tem feito pelo aluno que tem rendimento não satisfatório?

Eixo 4 - Clima Escolar

- a) Qual sua avaliação do clima escolar nessa instituição?
- b) Você acredita que os alunos têm qual tipo de relacionamento com seus pares?
- c) Descreva como você percebe a relação dos docentes com os alunos?
- d) Como é a relação das famílias com seus filhos? De que forma você percebe a relação das famílias com os/as estudantes?
- e) De que forma as famílias participam da vida escola do/a aluna/a nesta etapa?

**APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com o supervisor do 6º ano da EE Domingos
Pimenta de Figueiredo**

**ENTREVISTA SOBRE O DESAFIO DA TRANSIÇÃO DAS TURMAS DE 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL PARA O 6º ANO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL
DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO.**

Esta é uma entrevista para saber como é sua percepção acerca deste processo na escola. Você é livre para responder ou não. Mas, se aceitar, seja sincero nas respostas, que serão mantidas em sigilo de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Identificação do segmento: _____

Formação Acadêmica: _____

Tempo de atuação na Instituição: _____

Eixo 1 - Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental

- a) Você consegue apontar algum desafio na transição dos alunos do 5º ano para o 6º ano do EF que dificulte (ou não colabore) para uma transição favorável aos alunos?
- b) Quais as principais diferenças e desafios você acredita que o aluno pode encontrar entre os segmentos?
- c) Ao analisarmos os resultados das avaliações internas dos alunos no quinto ano e, posteriormente os resultados deste mesmo aluno no sexto, percebemos que há uma queda de desempenho. Na sua percepção, qual seria a explicação para tal fato?
- d) Se analisarmos o ProEB do quinto ano, os resultados também são bons. Melhores que o ProEB dos demais anos. Qual sua análise para este bom resultado?
- e) Desde a sua criação do Ideb, com exceção de 2007, o resultado da escola sempre foi acima da meta estabelecida para a escola para o quinto ano. Em geral, sempre melhor que os demais anos avaliados. Você consegue identificar o motivo?

Eixo 2 - Currículo Escolar e Planejamento

- a) De que forma são realizados os planejamentos nos anos finais do EF?
- b) Em sua opinião, os planejamentos escolares sempre contemplaram o planejado de acordo com currículo?
- c) As avaliações internas são feitas em consonância com o planejamento, e conseqüentemente com o currículo?

- d) No processo de transição, existe alguma continuidade dos processos educativos priorizando um planejamento com base no Curricular Escolar?

Eixo 3 - Rendimento Escolar e Avaliação

- a) De que forma é o rendimento escolar no sexto ano?
- b) Em sua opinião, quais fatores influenciam o rendimento escolar nesse ano?
- c) Qual a frequência das reprovações?
- d) Em sua percepção, qual(uais) seria(m) os componentes curriculares com maiores dificuldades para os/as estudantes?
- e) Em sua opinião, o que a escola tem feito pelo/a aluno/a que tem rendimento insatisfatório?
- f) Como as famílias participam deste processo? De que forma as famílias participam da vida escola do/a aluna/a nesta etapa? Como você analisa a queda de resultados no 6º ano?
- g) Quais soluções você apontaria para reverter essa queda?

Eixo 4 - Clima Escolar

- a) Qual sua avaliação do clima escolar nessa instituição?
- b) Você acredita que os alunos têm qual tipo de relacionamento com seus pares?
- c) Descreva como você percebe a relação dos docentes com os alunos?
- d) Como é a relação das famílias com seus filhos? De que forma você percebe a relação das famílias com os/as estudantes?
- e) De que forma as famílias participam da vida escola do/a aluna/a nesta etapa?

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos professores do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental e aos professores dos Anos Finais

QUESTIONÁRIO SOBRE O DESAFIO DA TRANSIÇÃO DAS TURMAS DE 5° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O 6° ANO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO.

Este é um questionário para saber como é sua percepção acerca deste processo na escola. Você é livre para responder ou não. Mas, se aceitar, seja sincero nas respostas, que serão mantidas em sigilo de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dados pessoais e profissionais

1. Gênero

Fem.

Masc.

2. Idade

21-25

26-30

31-35

36-40

41-45

46-50

51-55

56-60

+60

3. Habilitação

Bacharelato

Licenciatura

Curso de pós-graduação

Mestrado

Doutorado

4. Situação profissional

Nomeado

Designado/ Contratado

5. Anos de serviço na escola:

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

Mais de 20 anos

6. Qual sua experiência em lecionar para o quinto ano?

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

Mais de 20 anos Não trabalho com esta etapa.

7. Qual sua experiência em lecionar para o sexto ano?

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

Mais de 20 anos Não trabalho com esta etapa.

Eixo 1 - Transição do 5º ano para o 6º ano no Ensino Fundamental

8. Qual o seu grau de preocupação acerca da transição dos alunos do 5º ano para o 6º ano, para que ela seja mais harmoniosa e adequada?

- () Extremamente preocupado
 () Muito Preocupado
 () Preocupado
 () Pouco preocupado
 () Não me preocupo

9. Existe algum contato entre os professores do 5º ano dos Anos Iniciais com os professores do 6º ano dos Anos Finais a fim de criar estratégias que minimizem a queda de resultados na transição?

- () Sim, sempre.
 () Sim, as vezes.
 () Sim, raramente.
 () Não existe.

10. Como você julga o grau de importância dos fatores abaixo, no que diz respeito ao processo de transição e de aprendizagem do seu aluno e a sua transição do 5 para o 6 ano

	Extremamente importante	Muito Importante	Importante	Pouco importante	Não é importante
Aspectos socioeconômico					
Participação da família					
Bullying na escola					
Quantidade adequada de alunos em sala.					
A disciplina dos alunos.					
Aspectos emocionais dos alunos					
Valorização das Técnicas					

pedagógicas/ metodológicas dos professores					
Frequência escolar					
Metodologias adequadas a cada segmento.					
As avaliações de acordo com o planejamento					
Preparação dos alunos do quinto ano para consolidar fundamentos básicos para o sexto ano.					

Eixo 2 - Currículo Escolar e Planejamento

11. O senhor(a) entende o que é currículo escolar, e sabe utilizá-lo?

- () Não sei o que é e não sei como utiliza-lo.
 () Sim, sei o que é , mas não sei como utiliza-lo.
 () Sim, sei o que é, e sei como utiliza-lo.

12. O senhor(a) entende o que é planejamento, e sabe utilizá-lo?

- () Não sei o que é e não sei como utilizá-lo.
 () Sim, sei o que é , mas não sei como utilizá-lo.
 () Sim, sei o que é, e sei como utilizá-lo.

13. Qual aspecto você julga ser imprescindível ao realizar o planejamento de aula?

(mais de uma opção pode ser marcada)

- () Deve estar totalmente alinhado ao currículo.
 () Deve estar parcialmente alinhado ao currículo.
 () Deve ser feito de acordo com a realidade da turma.
 () Deve estar totalmente alinhado ao livro didático

Não necessita estar alinhado ao currículo.

14. Você utiliza qual destes mecanismos para a organização de suas aulas? (mais de uma opção pode ser marcada)

Plano de aula semanal

Plano de aula diário

Roteiro de aula

Esquema de aula

Sigo o livro didático

15. Nos últimos anos, em qual dos instrumentos você mais se apoia em sala de aula para?

Livro didático

Material próprio

16. Como você considera que o currículo é trabalhado na escola que você atua?

Totalmente

Parcialmente

Não é trabalhado

Eixo 3 - Rendimento Escolar e Avaliação

17. Quanto as avaliações internas, aquela que você realiza no percurso escolar do seu aluno. Você utiliza quais dos instrumentos avaliativos abaixo? Marque sua resposta de acordo com a legenda.

(1) Utilizo Constantemente

(2) Utilizo Esporadicamente

(3) Utilizo pouco

(4) Nunca utilizo

(5) Não conheço

Provas

Exercícios

Sínteses

Registros de observação

Fichas

Pareceres

Seminários

Portifólio

Observação

Conselho de Classe

Mapa Conseitual

Outros _____

18. Quando você realiza a correção de um teste, o que você leva em consideração nas respostas de seu aluno?

- a) Pontuo somente quando ele consegue apresentar a resposta correta.
- () Concordo Totalmente
- () Concordo Parcialmente
- () Discordo Totalmente
- () Discordo Parcialmente
- b) Pontuo somente quando ele apresenta o percurso que trilhou ao encontrar a resposta correta.
- () Concordo Totalmente
- () Concordo Parcialmente
- () Discordo Totalmente
- () Discordo Parcialmente
- c) Considero sempre que ele apresentar o percurso que trilhou mesmo quando a resposta final esteja errada.
- () Concordo Totalmente
- () Concordo Parcialmente
- () Discordo Totalmente
- () Discordo Parcialmente
- d) Se a resposta final estiver errada, não analiso o percurso.
- () Concordo Totalmente
- () Concordo Parcialmente
- () Discordo Totalmente
- () Discordo Parcialmente
- e) O aluno deve se esforçar para conseguir pelo menos a média para passar de ano, do contrário ele não merece avançar para a próxima série.
- () Concordo Totalmente
- () Concordo Parcialmente
- () Discordo Totalmente
- () Discordo Parcialmente
- f) Faz toda diferença diversificar os instrumentos avaliativos, pois, tenho alunos que não se sai muito bem em testes, mas sei que ele está aprendendo.
- () Concordo Totalmente
- () Concordo Parcialmente
- () Discordo Totalmente
- () Discordo Parcialmente
- g) O aluno em ser percurso escolar deve ser avaliado todos os dias das mais diversas formas possíveis.

- () Concordo Totalmente
- () Concordo Parcialmente
- () Discordo Totalmente
- () Discordo Parcialmente

h) Não adianta diversificar muito a forma de avaliação, pois, no final, os alunos precisam mesmo são de pontos para passar de ano.

- () Concordo Totalmente
- () Concordo Parcialmente
- () Discordo Totalmente
- () Discordo Parcialmente

i) Consigo avaliar a evolução de meu aluno, e por menor que ela for, ela deve ser considerada em seu percurso.

- () Concordo Totalmente
- () Concordo Parcialmente
- () Discordo Totalmente
- () Discordo Parcialmente

19. Ao analisarmos os resultados das avaliações internas dos alunos no quinto ano e posteriormente os resultados deste mesmo aluno no sexto, percebemos que há uma queda de desempenho. Os aspectos abaixo contribuem para esta queda de alguma forma. Marque as alternativas de 1 a 10 de acordo com o grau de influência .

- () Aspectos socioeconômico
- () A possível Violência Familiar
- () A pouca ou quase nenhuma participação da família
- () Bullying na escola
- () Sala de aula com muitos alunos
- () A indisciplina dos alunos
- () Aspectos emocionais dos alunos
- () Técnicas pedagógicas/ metodológicas dos professores
- () Os alunos faltam com frequência na escola
- () O alunos não estão acostumados a metodologia dos Anos Finais
- () As avaliações não são feitas de acordo com o planejamento
- () Os alunos vêm do quinto ano sem ter consolidado fundamentos básicos.

20. Se analisarmos o ProEB do quinto ano, os resultados também são bons. Melhores que o ProEB dos demais anos. Os aspectos abaixo contribuem para esta queda de alguma forma. Marque as alternativas de 1 a 10 de acordo com o grau de influência.

- () Aspectos socioeconômico

- A possível Violência Familiar
- A pouca ou quase nenhuma participação da família
- Bullying na escola
- Sala de aula com muitos alunos
- A indisciplina dos alunos
- Aspectos emocionais dos alunos
- Técnicas pedagógicas/ metodológicas dos professores
- Os alunos faltam com frequência na escola
- O alunos não estão acostumados a metodologia dos Anos Finais
- As avaliações não são feitas de acordo com o planejamento
- Os alunos vêm do quinto ano sem ter consolidado fundamentos básicos.

21. Desde a sua criação do Ideb, com exceção de 2007, o resultado da escola sempre foi acima da meta estabelecida para a escola para o quinto ano. Em geral, sempre melhor que os demais anos avaliados. Os aspectos abaixo contribuem para esta queda de alguma forma. Marque as alternativas de 1 a 10 de acordo com o grau de influência.

- Aspectos socioeconômico
- A possível Violência Familiar
- A pouca ou quase nenhuma participação da família
- Bullying na escola
- Sala de aula com muitos alunos
- A indisciplina dos alunos
- Aspectos emocionais dos alunos
- Técnicas pedagógicas/ metodológicas dos professores
- Os alunos faltam com frequência na escola
- O alunos não estão acostumados a metodologia dos Anos Finais
- As avaliações não são feitas de acordo com o planejamento
- Os alunos vêm do quinto ano sem ter consolidado fundamentos básicos.

Eixo 4 - Clima Escolar

21. Como você avalia o clima escolar na sua instituição, quanto a propiciar um ambiente adequado para a aprendizagem.

- Muito ruim
- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo

Excelente

22. Como você avalia o relacionamento dos alunos com seus pares?

Muito ruim

Ruim

Regular

Bom

Ótimo

Excelente

23. Como você avalia a relação dos docentes com os alunos?

Muito ruim

Ruim

Regular

Bom

Ótimo

Excelente

24. Como você avalia a participação das famílias no dia a dia escolar de seus filhos?

Muito ruim

Ruim

Regular

Bom

Ótimo

Excelente

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo que transitaram do 5º para o 6º ano na referida escola

QUESTIONÁRIO SOBRE O DESAFIO DA TRANSIÇÃO DAS TURMAS DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O 6º ANO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS PIMENTA DE FIGUEIREDO.

Este é um questionário para saber como é sua percepção acerca deste processo na escola. Você é livre para responder ou não. Mas, se aceitar, seja sincero nas respostas, que serão mantidas em sigilo de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nome: _____

Idade: _____

Qual ano fez o 6º ano: _____

Data: ____/____/____

Quando passamos do quinto ano para o sexto ano, muitas mudanças acontecem na vida da gente. Faça um esforço e indique como as situações abaixo aconteceram com você, indicando se foram situações boas ou ruins. Marque somente uma opção.

Isso aconteceu quando você passou do 5º ano para o 6º ano?	Não	Sim e foi bom.	Sim e foi ruim.	Sim, não fez diferença.
Troquei de escola.				
Fui para uma escola maior.				
Meus professores não se preocuparam comigo como no 5º ano.				
Minha mãe, pai ou responsável não se preocupavam comigo como no 5º ano.				
As matérias ficaram mais difíceis no 6º ano.				
Tive mais professores no 6º ano do que no 5º ano.				
Meus colegas me atrapalhavam mais do que quando estava no 5º ano.				
Meus professores não explicavam a matéria como no 5º ano.				

Meus colegas não se importavam mais com a escola como antes.				
As aulas de 50 minutos não são suficientes para o professor explicar a matéria.				
As avaliações eram mais difíceis do que quando estava no 5º ano.				
Me preocupei menos com as avaliações, pois tenho muitas oportunidades de recuperar durante o ano.				
Faltava mais a aula do que quando estava no 5º ano.				
Meus pais ou responsável deixaram de ir à escola, pois cresci, e posso resolver meus problemas sozinho.				
Minha sala de aula ganhou mais alunos do que antes e por isso ficou mais difícil aprender.				
Sofri mais bullying do que antes. O que me atrapalhou na escola.				
Minhas necessidades mudaram no 6º ano.				
Meus professores se tornaram menos exigentes.				
Meus pais se tornaram menos exigentes.				
A indisciplina dos meus colegas se tornou um motivo para que eu não aprenda.				
As disciplinas ficaram mais complexas.				