



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS)**

MARGARETE PEREIRA FERNANDES RIBEIRO

**O GARGALO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE RIACHO DE SANTANA, BA:
O ALTO ÍNDICE DE EVASÃO E A DIS COMO CONSEQUÊNCIA**

**CAETITÉ
2021**

MARGARETE PEREIRA FERNANDES RIBEIRO

O GARGALO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE RIACHO DE SANTANA, BA: O
ALTO ÍNDICE DE EVASÃO E A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE COMO CONSEQUÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* de Caetité - BA, na linha de pesquisa Ensino, Saberes e Práticas Educativas como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da professora Doutora Marinalva Nunes Fernandes.

Caetité
2021

MARGARETE PEREIRA FERNANDES RIBEIRO

O GARGALO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE RIACHO DE SANTANA, BA: O
ALTO ÍNDICE DE EVASÃO E A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE COMO CONSEQUÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.^a Marinalva Nunes Fernandes (UNEB)
(Orientadora)

Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)
(Membro Externo)

Prof. Dr.^a Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (UESB)
(Membro Externo – Suplente)

Prof. Dr.^a Sidnay Fernandes dos Santos Silva (UNEB)
(Membro Interno)

Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva (UNEB)
(Membro Interno - Suplente)

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

R484o Ribeiro, Margarete Pereira Fernandes

O gargalo da educação no município de Riacho de Santana, BA: o alto índice de evasão e a distorção idade-série como consequência / Margarete Pereira Fernandes Ribeiro.- Caetité, 2021.

158 fls : il.

Orientador(a): Marinalva Nunes Fernandes.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2021.

1.Educação. 2.Evasão escolar. 3.Educação - Riacho de Santana, BA.

CDD: 370



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Reitoria/Secretaria de Gestão de Pessoas/Coordenação de Pós-Graduação



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

"O GARGALO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE RIACHO DE SANTANA, BA: O ALTO ÍNDICE DE EVASÃO E A DISTORÇÃO IDADE- SÉRIE COMO CONSEQUÊNCIA"

MARGARETE PEREIRA FERNANDES RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 22 de abril de 2021, com nota 10,0.


Professora Dra. MARINALVA NUNES FERNANDES
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de Goiás


Professora Dra. SIDNEY FERNANDES DOS SANTOS SILVA
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Linguística
Universidade Federal de São Carlos


Professor Dr. RODRIGO PEREIRA DA ROCHA ROSISTOLATO
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Doutorado em Antropologia Social
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico esta dissertação aos meus pais, que mesmo não alfabetizados me encaminharam a trilhar caminhos que me possibilitaram ter sonhos e desejos e chegar até aqui. Quero continuar porque acredito que a escolarização nos permite ser oásis e possibilita florir sonhos, desejos, objetivos, mudanças, transformações, vida.

AGRADECIMENTOS

Sem as ajudas não seria possível realizar esta pesquisa, por isso, expresso meus agradecimentos e a minha gratidão a todos que fizeram parte deste processo.

Agradeço a Deus pela condução da minha vida, das minhas escolhas, dos meus objetivos, por me dar sensibilidade de sentir pelo outro.

Muito obrigada à minha grande família, que acolheu e entendeu o desafio a que me propus. Em especial, ao meu pai, homem sertanejo, mãos calejadas, pele queimada pelo sol, que carrega em si marcas de muito trabalho na roça. À minha mãe, mulher forte, batalhadora, que ao lado do meu pai me ensina grandes lições de vida e humanidade. A meu esposo e à minha filha Anna Júlia, por acreditarem que eu daria conta deste desafio, pela compreensão com as minhas ausências durante as viagens e nos momentos de escrita. Aos meus irmãos, por me apoiarem e entenderem as minhas ausências nas reuniões de família.

Valeu, Susane, por me motivar a me inscrever no mestrado, às amigas e aos amigos que vibraram comigo pela conquista a uma vaga no curso de mestrado.

À professora Marinalva, por orientar meu desafio com tanta paciência e dedicação, por respeitar meus tempos e intensidades, por garantir os prazos e os protocolos, me inspirando a acreditar numa pesquisa comprometida com a transformação social.

Aos professores da banca de qualificação, Rodrigo, Sidney e Sônia, muito obrigada pelas sugestões e indicações de novas leituras que deixaram minha pesquisa com mais possibilidades de intervenção. A oportunidade de apresentar a dissertação finalizada a Rodrigo e Sidney me permitiu vislumbrar como muitas questões da pesquisa foram amadurecidas. As contribuições de vocês me fizeram encerrar este ciclo e motivaram-me a seguir.

Aos professores e professoras do PPGEIS, a todos os funcionários da UNEB, aos meus colegas do mestrado, em especial às colegas Adelice, Edilane e Kleonara, minha eterna gratidão.

Reconheço especialmente as contribuições do meu amigo Wilson, dos conselheiros municipais de educação, dos professores colaboradores da pesquisa. Sem as colaborações de vocês a pesquisa não revelaria as engrenagens e facetas sociais e institucionais a nível local que condicionam tantas crianças e adolescentes ao “fracasso escolar”. Estendo meus agradecimentos às professoras e amigas Rosimêre e Márcia Louzada.

Por fim, como escreveu Guimarães Rosa, “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. Eu posso, eu quero seguir aprendendo.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado analisou os dados e indicadores da educação pública da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana-BA, referentes ao ano letivo de 2019, a fim de verificar onde estão os gargalos da educação e como a Rede de Ensino lida com a produção do “fracasso escolar”, com o objetivo de oferecer um Produto Educacional que tem por finalidade colaborar com a formação continuada dos professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, tomando como base a DIS no município de Riacho de Santana, BA. Para tanto, partimos do conceito de “fracasso escolar”, que indica as engrenagens sociais e institucionais responsáveis pela perpetuação da não aprendizagem de milhares de estudantes. Para este estudo, fez-se necessário: a pesquisa bibliográfica, numa perspectiva histórico-crítica, referenciada em autores como Charlot (2000, 2005, 2009); Cohen (2004- 2006); Cordié (1996); Lahire (1997, 2016) e Patto (2015); análise dos dados e indicadores da educação pública municipal; escuta ao Dirigente Municipal de Educação (DME), aos membros do Conselho Municipal de Educação (CME) e com sete professores que atuam na Rede Municipal de Ensino; e a realização de Grupo Focal com os sete professores participantes da pesquisa. A análise das informações e dados coletados foi realizada com base na análise de conteúdo. Identificamos que o “fracasso escolar” que permeia a educação na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, tem suas causas em variáveis internas e externas à Rede de Ensino, as quais perpassam por vários contextos, a saber: socioeconômicos, políticos, pedagógicos, de gestão da educação, das políticas descontínuas e compensatórias da educação, da falta de infraestrutura da escola pública, da desvalorização dos profissionais da educação, da organização da escola. Identificamos também que é um fenômeno naturalizado tanto pela sociedade quanto pelas instituições de educação, sendo sustentado em estereótipos que rotulam o aluno e suas famílias como sendo responsáveis pelas situações de “fracasso escolar”. Para conhecer com mais propriedade o campo de estudo e pesquisa sobre essa temática, foram consideradas pesquisas realizadas em diferentes estados nacionais. A técnica de Grupo Focal, realizada de modo virtual, me possibilitou conhecer histórias, vivências e experiências, e a realidade por trás dos dados estatísticos da educação. Os diálogos focalizados revelaram também inúmeras divergências e contradições nas falas dos professores, posto que, ao mesmo tempo em que entendem o problema como naturalizado, se mostraram angustiados com relação aos índices estatísticos da educação municipal,

sinalizando as possíveis causas escondidas na frieza dos números, assim como os inúmeros desafios que esses profissionais enfrentam no dia a dia da sala de aula, ficando ainda mais explícita a necessidade de se repensar a qualidade dos serviços educacionais ofertados na Rede Municipal de Ensino.

Palavras-chave: reprovação; abandono; evasão; distorção idade-série; fracasso escolar.

ABSTRACT

This master's research analyzed the data and indicators of public education of the Municipal Education Network of Riacho de Santana-BA, for the 2019 school year, in order to verify where the bottlenecks in education are and how the Education Network deals with production of "school failure", with the objective of offering an Educational Product that aims to collaborate with the continued training of Basic Education teachers in the Municipal Education Network, with a view to improving the quality of teaching and learning, based on age-grade distortion in the municipality of Riacho de Santana, BA. Therefore, we start from the concept of "school failure", which indicates the social and institutional gears responsible for perpetuating the non-learning of thousands of students. For this study, it was necessary: bibliographical research, in a historical-critical perspective, referenced by authors such as Charlot (2000, 2005, 2009); Cohen (2004-2006); Cordie (1996); Lahire (1997, 2016) and Patto (2015); analysis of municipal public education data and indicators; listening to the Municipal Education Director (DME), to the members of the Municipal Education Council (CME) and to seven teachers who work in the Municipal Education Network; and the realization of a Focus Group with the seven professors participating in the research. The analysis of the information and data collected was carried out based on content analysis. We identified that the "school failure" that permeates education in the Municipal Education Network of Riacho de Santana, BA, has its causes in internal and external variables to the Education Network, which permeate various contexts, namely: socioeconomic, political, pedagogical, education management, discontinuous and compensatory education policies, the lack of public school infrastructure, the devaluation of education professionals, the organization of the school. We also identified that it is a phenomenon naturalized both by society and by educational institutions, being supported by stereotypes that label students and their families as being responsible for situations of "school failure". In order to better understand the field of study and research on this subject, research carried out in different national states was considered. The Focus Group technique, carried out in a virtual way, allowed me to know stories, experiences and experiences, and the reality behind the statistical data of education. The focused dialogues also revealed numerous divergences and contradictions in the teachers' speeches, since, at the same time that they understand the problem as naturalized, they were distressed in relation to the statistical indexes of municipal education, signaling the possible causes hidden in the coldness of the numbers, as well as the

countless challenges that these professionals face in the daily life of the classroom, the need to rethink the quality of educational services offered in the Municipal Education Network becomes even more explicit.

Keywords: failure; abandonment; evasion; ege-series distortion; school failure.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDE	Associação Nacional de Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENAE	Centro de Apoio Educacional
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESC	Colégio Estadual Sinésio Costa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEB	Colégio Municipal Edivaldo Boaventura
CMJA	Colégio Municipal José Alves da Costa
CMMAGG	Colégio Municipal Maria Amaral Guimarães Gondim
CMPC	Colégio Municipal Porphyrio Castro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DATASUS	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCRM	Documento Curricular Referencial Municipal
DIS	Distorção Idade-série
DME	Dirigente Municipal de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBCIT	Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGELS	Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade
PSE	Programa Saúde na Escola
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPE	Saúde e Prevenção nas Escolas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USF	Unidades de Saúde da Família

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxas de rendimento no Ensino Fundamental Anos Iniciais – Brasil 2018.....	78
Tabela 2 - Taxas de rendimento no Ensino Fundamental Anos Finais – Brasil 2018.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão bibliográfica CAPES/BDTD/IBICT	55
Quadro 2 - Estrutura da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana-BA - 2021	85
Quadro 3 - Evasão escolar reportada pelo Educacenso na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana-BA - 2018 – 2019	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Brasil: Riacho de Santana-BA	28
Figura 2 - Bahia: Riacho de Santana-BA	28
Figura 3 - Mapa do Município de Riacho de Santana-BA: Colégios <i>loci</i> da pesquisa	32
Figura 4 - Taxa de DIS no Ensino Fundamental por ano escolar e sexo - Brasil 2019.....	77
Figura 5 - Distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental - Brasil 2019.....	81
Figura 6 - Distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental - Brasil 2019.....	81
Figura 7 - Número de habitantes do município de Riacho de Santana-BA 2010 - 2019	86
Figura 8 - Matrículas da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana-BA 2014 – 2020.	88
Figura 9 - Matrículas da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana-BA 2014 – 2019.	89
Figura 10 - Evasão escolar reportada pelo Educacenso - Riacho de Santana-BA 2018 - 2019	93
Figura 11 - Taxas de rendimento na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana-BA 2019	103
Figura 12 - Dados Educacionais do CMEB de Riacho de Santana-BA 2019	107
Figura 13 - Dados Educacionais do CMJAC de Riacho de Santana-BA 2019	107
Figura 14 - Dados Educacionais do CMMAGG de Riacho de Santana-BA 2019	108
Figura 15 - Dados Educacionais do CMPC de Riacho de Santana-BA 2019	108
Figura 16 - Dados da DIS no CMEB de Riacho de Santana-BA 2019	123
Figura 17 - Dados da DIS no CMJAC de Riacho de Santana-BA 2019	123
Figura 18 - Dados da DIS no CMMAGG de Riacho de Santana-BA 2019	124
Figura 19 - Dados da DIS no CMPC de Riacho de Santana-BA 2019	124

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
2	TECENDO A PESQUISA.....	24
2.1	A abordagem metodológica e a natureza da pesquisa.....	26
2.2	Localização geográfica do município <i>lócus</i> da pesquisa	28
2.3	A pesquisadora, os <i>loci</i> e o objeto pesquisado	29
2.4	A problemática e sua justificativa	32
2.5	Fundamento e Abordagem da pesquisa.....	36
2.6	Busca de informações, técnicas e procedimentos.....	40
2.7	Perfis dos professores: traços pessoais e profissionais	44
3	FRACASSO ESCOLAR: UM BREVE PERCURSO.....	46
3.1	A produção de sentidos sobre o “fracasso escolar”	46
3.2	Fracasso escolar e seu contexto histórico no cenário da educação brasileira	52
3.3	Fracasso escolar: rupturas no paradigma da responsabilização individual	66
3.4	A educação na sociedade de classes.....	69
3.5	A educação como direito social.....	71
3.6	Distorção idade-série: um olhar sobre esse indicador educacional	75
4	DADOS QUE OFERECEM ELEMENTOS DE ANÁLISE PARA ALÉM DAS ABSTRAÇÕES NUMÉRICAS	85
4.1	Histórias, vivências e experiências: a realidade por trás dos dados estatísticos da educação	98
4.1.1	Dados estatísticos da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA	102
4.1.2	Reprovação, abandono e Distorção idade-série: achados da pesquisa	106
4.1.3	Fatores que contribuem para os elevados índices de DIS nos colégios <i>loci</i> da pesquisa	120
4.2	“Fracasso escolar”: dialogando sobre o tema e socializando formas de enfrentamento.	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS.....	145
	ANEXOS.....	154

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não importa de onde vim, mas, sim, aonde quero chegar.

Eduardo Galeano

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa sobre a distorção idade-série (DIS) e as possíveis causas que a potencializam. Dentre as possíveis causas, foram analisados os altos índices de reprovação, abandono e evasão nas escolas e colégios da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, referentes ao ano letivo de 2019.

Na concepção de educação, a reprovação, o abandono, a evasão e a DIS são gargalos¹ da educação pública, são causas que estruturam o fenômeno denominado “fracasso escolar”. O fracasso escolar ganhou relevância em estudos realizados no Brasil por vários autores da Psicologia Educacional Escolar desde a década de 1970, tendo grande destaque nas pesquisas de Maria Helena Souza Patto. Conforme dicionário on-line de Português², o termo “fracasso” provém do verbo fracassar. Um fracasso é, portanto, um acontecimento lastimoso, um insucesso de não obter o que se pretendia, em qualquer âmbito da vida.

Patto (2015) conceitua o termo “fracasso escolar” para fazer referência às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Para essa autora, o “fracasso escolar” é produzido no dia a dia da rotina escolar, sustentado em estereótipos e preconceitos que rotulam as camadas populares e que não partem apenas da instituição, mas também dos profissionais da educação e da sociedade, que embasados na teoria da carência cultural não compreendem as particularidades culturais dos estudantes.

Nesse sentido, esta pesquisa apresenta benefícios potenciais gerados em seu desenvolvimento, contribuindo social e cientificamente por problematizar, numa abordagem histórica e social, sobre a reprovação, o abandono, a evasão e, conseqüentemente, a DIS, historicizando-a tanto diacrônica como sincronicamente, sem perder de vista as relações entre o modo de produção vigente e as ideologias dominantes. Nessa perspectiva, a definição pela abordagem filosófica marxista gramsciana, adotada numa postura crítica, é a mais assertiva,

¹ Um termo comumente usado na área educacional, sendo cunhado nesta pesquisa para especificar o esvaziamento das escolas no decorrer do processo gradual de seriação, o que impede a conclusão do percurso escolar na idade certa ou mesmo a continuidade do percurso escolar. Numa concepção metafórica: algo que tem fluidez no interior de uma garrafa, mas que, com o afinilamento ou estreitamento do gargalo, há limitação na velocidade de saída do fluxo.

² Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/fracasso/>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

tendo em vista o fato de as reflexões pautarem-se, sobretudo, na importância do conhecimento, da cultura, dos intelectuais orgânicos e da escola como responsáveis pelos processos de transformação histórica e social.

Considerando os pressupostos dessa abordagem filosófica, essa transformação histórica e social é precedida por mudanças de postura, de mentalidades. Desse modo, conforme Gramsci (1991), os agentes principais dessas mudanças seriam os intelectuais orgânicos, e um dos seus instrumentos mais importantes seria a escola.

Dessa maneira, Gramsci (2010, p. 50) define “a concepção de instituição escolar como sementeira de intelectuais, tradicionais e/ou orgânicos, inevitavelmente envolvidos na luta pela hegemonia política de uma ou outra classe social”. Ainda conforme o autor, os intelectuais orgânicos têm uma importante função social: “liderar intelectual e moralmente a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial” (GRAMSCI, 2010, p. 23-24).

Enquanto instituição com potencial transformador, a função social da escola e dos intelectuais orgânicos é a de potencializar a qualificação de cada aluno no processo de apropriação dos saberes e seu uso, e não para mantê-los alienados a uma determinada estrutura política e ideológica. Assim, em uma concepção crítica da teoria gramsciana, o intelectual deve assumir a postura de organizador e mediador do consenso, sem com isso ser reproduzidor e transmissor da cultura hegemônica, devendo, pois, trabalhar para a formação de novos intelectuais, com novas concepções de mundo, para que possam assumir e gerir os mais diversos segmentos da sociedade e para que não se submetam à dominação de determinado grupo. Contudo, o processo educacional não acontece externo às relações de poder, ele é estrutural, retroalimentado pela estrutura política, intelectual e moral da sociedade. Desse modo, conforme a teoria gramsciana, “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1999, p. 399), daí a necessidade da autonomia da escola e dos professores gerirem seus saberes, suas propostas e sua prática pedagógica, de forma que a relação de poder aí exercida seja para a autonomia dos sujeitos, para promover sua libertação intelectual e política, de forma que lhes sejam asseguradas condições para agir e decidir na sociedade.

No entanto, Angelucci et al. (2004, p. 62) apresentam que “há pesquisas que entendem a escola como instituição social que contraditoriamente reproduz e transforma a estrutura social”. Nessa mesma percepção, a teoria gramsciana traz a concepção de que os “intelectuais”, enquanto categoria social, desempenham funções que conservam ou

transformam a ordem vigente. Para Gramsci (1991), o professor, enquanto intelectual, é um sujeito capaz de atuar para transformar a sociedade ou para reproduzir aquilo que é posto pelo sistema hegemônico. Considerando a importância, as funções e os lugares em que os professores ocupam no contexto social, bem como nesta pesquisa, ofereço um Produto Educacional que tem por finalidade colaborar com a formação continuada dos professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, tomando como base a DIS no município de Riacho de Santana, BA, isso na perspectiva da transformação social, uma vez que, por meio da educação formal, os sujeitos desenvolvem e fortalecem sua cultura, passando a usá-la como ferramenta de poder, para tanto, os professores têm papel central nesse processo.

Conforme a concepção de Gramsci (1981), a função e/ou atuação do professor é organizativa, não somente da cultura dos sujeitos, mas por entender a educação como dimensão cultural da vida em sociedade, de modo que permita aos sujeitos sociais serem dirigentes e, ao mesmo tempo, se oporem às ideologias autoritárias e conservadoras. Assim, “o professor, como intelectual, ao refletir sobre sua prática e sobre sua relação com a sociedade, terá como função social cada vez maior se capacitar para organizar” (GRAMSCI, 1981, p. 6-7), para que os alunos, sujeitos sociais, compreendam o mundo no qual vivem, de forma a saberem e poderem agir para a sua emancipação, não se permitindo serem doutrinados. Daí a importância de um plano de formação continuada, com foco nas vivências e necessidades locais, na constante profissionalização do professor.

Amparados na concepção da educação ser um direito social, a classe popular ou classe subalterna, assim denominada por Gramsci (2010), encontra no conhecimento o meio para ampliar suas concepções de mundo e nele poder intervir, não como massa de manobra ideológica, mas como classe capaz de, por meio do conhecimento, redefinir as estruturas sociais e consolidar as superestruturas que materializam o todo social. O processo cultural, sobretudo, permite ao homem sair da condição de marginalizado, excluído, e se tornar sujeito ativo e protagonista do mundo em que vive. Nesse contexto, compreender as estruturas³ e as superestruturas⁴ que regem a sociedade se torna fundamental para entender e intervir sobre as causas da reprovação, do abandono, da evasão e da DIS no município de Riacho de Santana, BA.

³ A estrutura (as relações sociais de produção) e as superestruturas (as ideias, os costumes, os comportamentos morais, a vontade humana) formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção (GRAMSCI, 1999, p. 250).

⁴ Na concretude histórica, há convergência entre os dois níveis, uma convergência que conhece a distinção e a dialética, mas que se resolve numa “unidade real”.

Oferecer um Guia de Orientação como ferramenta para a gestão e elaboração do Plano de Formação Continuada para os professores da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA concretiza-se como o Produto Educacional mais viável diante dos resultados da pesquisa. Para a materialidade dos resultados, fizeram-se necessários os seguintes pressupostos: i) conhecer as razões históricas e sociais que sustentam o insucesso escolar dos alunos; ii) mapear as escolas da Rede Municipal de Ensino com vistas a identificar as elevadas taxas de reprovação, abandono, evasão e DIS nas etapas do Ensino Fundamental no município de Riacho de Santana, BA; iii) problematizar os dados estatísticos das escolas *loci* desta pesquisa, com foco na reprovação, abandono, na evasão e DIS; iv) oferecer um Guia de Orientação que subsidie a gestão das formações continuadas realizadas pela Equipe Técnica-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Diretores, Vice-Diretores e Coordenadores Pedagógicos que atuam diretamente com os professores da Educação Básica, com foco na melhoria e qualidade das aprendizagens, consequentemente, com foco na permanência do aluno nas escolas públicas municipais.

Nessa perspectiva, a discussão sobre o “fracasso escolar” é estruturada num complexo e amplo campo social e não pode ser simplificada, categorizada ou matematizada de forma simples, considerando apenas os dados estatísticos das escolas. Desse modo, tendo em vista a importância social desta pesquisa, assim como a relevância da temática abordada, este estudo segue estruturado em três seções. Na primeira seção, denominada “Tecendo a Pesquisa”, delineei o caminho, trilhado pela abordagem metodológica e sua natureza, na qual proponho reflexões teóricas que materializam a importância deste estudo, estruturado na abordagem qualitativa, alinhado ao método da dialética, na concepção da filosofia da *práxis*⁵, tomando como princípio a tendência Pedagógica histórico-crítica. Apresento o município de Riacho de Santana, BA, considerando sua posição geográfica, possibilitando ao leitor situá-lo espacialmente de forma mais concreta. Sucintamente, relato um pouco da minha trajetória profissional, abordando como essa temática conduziu-me ao programa de mestrado profissional com o propósito de apresentar um Produto Educacional que vislumbre auxiliar de forma mais prazerosa e com significado o processo de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino, assegurando aos professores, estudos, profissionalização, orientações, sugestões e direcionamentos que possam subsidiar a prática pedagógica, a qualidade do ensino, a garantia das aprendizagens e, consequentemente, a redução dos índices

⁵ A filosofia da *práxis* é entendida como unidade entre teoria e prática, na qual, “o ser não pode ser separado do pensamento, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se essa separação for feita, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido” (GRAMSCI, 1999, p. 175).

de reprovação, abandono, evasão e DIS dos alunos da Rede Pública Municipal de Riacho de Santana, BA. Situo, geograficamente, os colégios *loci* desta pesquisa, contextualizando de forma breve as peculiaridades inerentes a cada um. Na sequência, eis-me diante do fato: a problemática e sua justificativa. E, para compor essa seção, abordo os fundamentos da pesquisa, a busca de informações, técnicas e os procedimentos de coleta. Por fim, apresento os perfis dos docentes participantes da pesquisa: traços pessoais e profissionais.

Na segunda seção, discuto o “fracasso escolar” numa perspectiva histórico-crítica social, trazendo importantes considerações sobre essa problemática que, ao longo de quase meio século, vem sendo objeto de estudos e pesquisas acadêmicas e científicas em diversos países. Para precisar ainda mais o objeto desta pesquisa, traço um marco situacional do “fracasso escolar” e seu percurso no cenário brasileiro, trazendo para o enriquecimento desta pesquisa estudiosos da educação e uma revisão bibliográfica de pesquisas com foco na temática, realizadas no Brasil nos últimos 10 anos. Assim, sigo meu estudo situando a problemática do “fracasso escolar”, que é uma realidade. Por assim ser, tematizo esse problema no contexto das rupturas da responsabilização individual. Ainda no decurso dessa seção, discuto a educação numa sociedade de classes, a educação como direito constituinte, e finalizo com uma abordagem sobre a DIS numa perspectiva nacional.

Na terceira seção, faço três movimentos: i) mapeio os dados estatísticos educacionais da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, fazendo as análises para além das abstrações numéricas; ii) contextualizo esses dados fazendo relações com os diálogos focalizados realizados com sete professores e com as escutas realizadas através de questionários aplicados pela equipe da Busca Ativa Escolar, questionários encaminhados ao DME, aos membros do CME, e com sete professores que atuam na Rede Municipal de Ensino. Os questionários têm o objetivo de identificar as possíveis causas que contribuem para o elevado índice de DIS na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, bem como, visam coletar informações sobre o grau de satisfação com as formações continuadas ofertadas pela SME. A pesquisadora realizou, também, entrevista⁶ com o professor Cipriano Carlos Luckesi, a qual teve como temática: “distorção idade-série: causas e consequências”; iii) apresento as possíveis formas de enfrentamento desse problema, que seguem materializadas como Produto Educacional, oferecendo um Guia de Orientação como ferramenta para a gestão e elaboração do Plano de Formação Continuada para os professores da Rede Municipal

⁶ A entrevista foi concedida à pesquisadora no dia 11 de fevereiro de 2020, na cidade de Riacho de Santana-BA, quando o professor Luckesi foi convidado pela SME para proferir palestra durante a realização da jornada pedagógica 2020.

de Ensino de Riacho de Santana, BA.

Por fim, as considerações finais, seção na qual apresento as minhas percepções sobre o “fracasso escolar”, construídas a partir das teorias e pesquisas de estudiosos que se dedicam à busca incessante por respostas e caminhos que possam condensar de fato a qualidade da educação pública, das escutas e diálogos focalizados realizados com os participantes da pesquisa, as/os quais me deram subsídios para apresentar, conforme o conceito e importância do intelectual orgânico apresentado por Gramsci, com fundamento na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani, um Guia de Orientação para a gestão e elaboração do Plano de Formação Continuada de Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, como instrumento norteador da gestão da formação continuada contextualizada com a realidade socioeducacional das unidades escolares que compõem a Rede Municipal de Ensino.

2 TECENDO A PESQUISA

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá

“Uma gota de água no mar”, foi assim que me senti ao ingressar no ano 2019 no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, nível de mestrado, pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus VI*, Caetitê.

Nesse mar que a Universidade nos apresenta, surgem novos caminhos a percorrer para a concretização da pesquisa, a iniciar pela reformulação do projeto de pesquisa, para que pudesse de fato propiciar a elaboração de um Produto Educacional que tivesse um retorno social para o *lócus*. Assim, estava definida a temática desta pesquisa, intitulada: “O gargalo da educação no município de Riacho de Santana, BA: o alto índice de evasão e a DIS como consequência”. Objeto definido, o percurso teórico começa a ser delineado e a pesquisa inicia-se pelas leituras de obras de estudiosos que discutem a temática. Debruçando-me nas leituras, vivi a sensação de que, mesmo me sentido uma “gota de água” em meio a um oceano de pesquisas, teorias e estudiosos renomados, eu poderia, ainda assim, me apropriar dessas gotas e, quem sabe, fazer surgir um oásis no deserto e ali fazer florir. Embarquei nessa viagem, na qual pude vivenciar o real objeto desta pesquisa, que me permitiu fazer análises profundas sobre a minha prática como professora. Assim, descobri nesse vasto oceano que, como “gota”, tenho limitações, mas dentro do oceano em que a pesquisa emerge, tenho possibilidades. Nesse momento, fiz vários questionamentos, como: o que tenho feito no meu trabalho de docente? Tenho reproduzido ideologias e teorias ou tenho buscado romper com os paradigmas que estão postos? O que eu tenho feito enquanto líder para motivar e mobilizar os alunos a serem protagonistas ativos? Como eu tenho atuado frente aos estereótipos que justificam o “fracasso escolar” nas escolas onde atuo? Foram muitas as inquietações. Convenci-me, assim, de que esta pesquisa é promissora para a minha própria transgressão social e profissional.

Outro momento que exigiu cuidado e rigor foi na escolha de quais escolas selecionar para a amostragem da pesquisa, uma vez que o problema é geral. Então, debrucei-me a analisar os dados oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2019) documentados pela SME. A partir dessas

análises, dois critérios foram fundamentais para a seleção, a saber: i) número de alunos em situação de DIS, e ii) colégios localizados em microrregiões geográficas distintas. Feito esse estudo, realizei a definição dos 4 colégios *loci* desta pesquisa, Colégio Municipal Edivaldo Boaventura (CMEB), Colégio Municipal José Alves da Costa (CMJAC), Colégio Municipal Maria Amaral Guimarães Gondim (CMMAGG) e Colégio Municipal Porphyrio Castro (CMPC).

Quando foi mapeado o percurso da pesquisa, veio a fase seguinte, a qual Bogdan e Biklen (1994, p. 115) definem ser “[...] o primeiro problema com que o investigador se depara no trabalho de campo, a autorização para conduzir o estudo que planejou”, no entanto, para esta pesquisa não houve esse problema. Foi encaminhado ao DME o Termo de Autorização para que a pesquisa pudesse ser realizada nos colégios da Rede Municipal de Ensino, o qual foi aceito com entusiasmo e demonstração de apoio. Eis-me diante de mais um impasse: o cadastramento do projeto na Plataforma Brasil, para que o mesmo fosse submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa⁷.

O primeiro contato da pesquisadora com os quatro diretores desses colégios aconteceu de maneira informal em meados do mês de março de 2020, logo após o parecer conclusivo do Conselho de Ética, período em que já estava decretada a suspensão presencial das aulas em todo o município em decorrência da pandemia da Covid-19. Assim, o contato inicial com os colaboradores da pesquisa não aconteceu como previsto no cronograma de atividades, mas ocorreu por meio de encontro virtual. A pesquisadora, em contato telefônico, fez o convite a cada um dos professores selecionados. Após o aceite, a pesquisadora, também de modo virtual, via *WhatsApp*, dialogou com cada um individualmente, para melhor conhecer o perfil e a trajetória profissional de cada professor.

Participaram da pesquisa 7 professores do quadro efetivo, lotados nos colégios apresentados anteriormente e com atuação nas duas etapas do Ensino Fundamental. O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa exige do pesquisador muita objetividade na abordagem, pois, nesta fase

⁷ Através do Parecer nº. 3.928.488, o Projeto que originou esta pesquisa foi aprovado para execução, considerando que o mesmo apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa, tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade (CEP, 2020, p. 3).

[...] o investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vão estudar cooperem consigo [...] A obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais do que uma benção oficial. Passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aqueles com quem irá passar o tempo, de modo que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer. Será útil para a sua investigação fazer com que os outros sintam que o ajudaram (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 115-117).

Nesse panorama, a relação que o pesquisador deve consolidar desde o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa incute atender ao princípio da liberdade, confiança e segurança. Isso irá permitir maior detalhamento e profundidade dos diálogos e interação entre o pesquisador e os envolvidos no objeto da investigação, de modo que os participantes da pesquisa percebam a importância do estudo, para si e para o outro, e, de maneira cooperada, pesquisador e participantes elegem as prioridades do objeto pesquisado, inferindo sobre as possíveis soluções para o mesmo, uma vez que o objeto estudado não se limita aos sujeitos pesquisados, mas a contextos sociais complexos.

2.1 A abordagem metodológica e a natureza da pesquisa

Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro, vendo o mundo pela visão dos pesquisados.
(GODOY, 1995, p. 61)

Propor a realização de uma pesquisa em educação é um desafio, por esta ser uma área complexa e muito dinâmica, dessa forma, definir o caminho e como trilhar cada passo é fundamental para que se alcance a relevância social da pesquisa.

Debruço-me em estudiosos que discutem o problema identificado como “fracasso escolar” e considerando o cotidiano escolar sob a perspectiva dos alunos em situação de “fracasso escolar”, compreendo que a ciência não é uma construção unilateral, assim como a sociedade também não é. Enquanto pesquisadora, concebo-me como sujeito e parte da pesquisa, dessa forma, a dialética coexiste, constituindo-se uma relação equânime. Sob essa ótica, o conhecimento científico é uma produção humana coletiva e dialética, estruturada em condições diversas, sendo, dessa forma, passível de novas interpretações, inferências, proposições e subjetividades.

Nesse sentido, o caminho para conhecer, analisar e interpretar os processos em que se dá o “fracasso escolar” requer uma metodologia que dialogue com os pressupostos teóricos da pesquisa proposta, de forma que o processo de construção do conhecimento seja coletivo, interativo e dialético, sustentando, assim, a finalidade desta pesquisa.

Desse modo, considerando a importância social deste estudo, apresento o percurso metodológico com foco na abordagem qualitativa de pesquisa, alinhado ao pensamento dialético, por se tratar de pesquisa que permitirá analisar o objeto em sua totalidade e num contexto de “relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p. 20). Para tanto, a pesquisa de campo foi realizada através da técnica de Grupo Focal, a qual possibilitou aos sujeitos da pesquisa analisar os índices estatísticos dos colégios onde atuam e dialogar sobre as possíveis causas que potencializam os índices elevados de reprovação, abandono e DIS nas unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA. Essa construção coletiva via escutas e diálogo focalizado me deu subsídios para propor o Produto Educacional que acompanha esta pesquisa.

Por se tratar de uma investigação que envolve questões de ordem sociais, econômicas, pedagógicas, políticas e familiares, tomamos o materialismo histórico-dialético, na concepção da filosofia da *práxis*, por esse conceber a ideia de unidade orgânica entre a teoria e a prática, sendo possível explicar e interpretar com racionalidade o fenômeno em estudo, com foco na transformação social através da *práxis* pedagógica.

Para a discussão da dialética materialista histórica, dialogo com Frigotto (2004), pois, para o autor, “para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isso implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente” (FRIGOTTO *apud* FAZENDA, 2004, p.73). Por essa razão, o sujeito deve ser analisado em sua totalidade, numa relação dialética com a natureza e com outros sujeitos.

2.2 Localização geográfica do município *lócus* da pesquisa

Aqui é meu lugar, minha terra natal, aqui consolido minha história e trajetória profissional, por isso, esta pesquisa deixa de ser gota, e se revela um oceano de possibilidades.

(Margarete Fernandes, 2021)

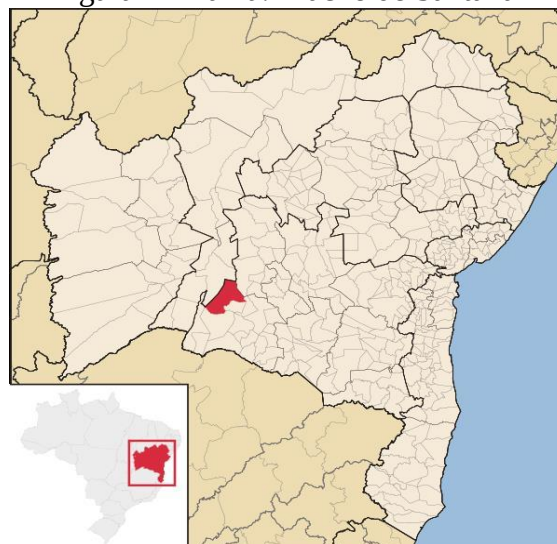
O Município de Riacho de Santana, BA, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019), possui um total de 35.421 habitantes, distribuídos numa área territorial de 3.183,911 km². Está localizado na região sudoeste da Bahia, na sub-região do Sertão Nordestino, Território de Identidade Velho Chico⁸, inserido na área crítica do Polígono das Secas, como posicionado geograficamente no território brasileiro, conforme destacado na Figura 1 e na Figura 2, no território do Estado da Bahia.

Figura 1 - Brasil: Riacho de Santana-BA



Fonte: <https://www.wikiwand.>

Figura 2 - Bahia: Riacho de Santana-BA



Fonte: <https://images.app.goo.gl>

⁸ Unidades de Planejamento das Políticas Públicas, delineadas a partir de agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formados de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos (DCRB, 2019, p. 23).

2.3 A pesquisadora, os *loci* e o objeto pesquisado

Nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

A pesquisa é resultado de inquietações e observações surgidas ao longo da minha trajetória profissional como professora na Educação Básica, que teve início no final da década de 1990. No entanto, o maior impacto com os índices educacionais do município foi em 2013, quando assumi a direção do Colégio Estadual Sinésio Costa (CESC), colégio de grande porte, que atende aos alunos do Ensino Médio da sede e das comunidades rurais. Nesse período, pude acompanhar de perto os índices elevados de reprovação, abandono e evasão escolar, principalmente, nos turnos vespertino e noturno. Em 2016, no cargo de Técnica Pedagógica na SME do município de Riacho de Santana, BA, acompanhando, de perto, a evolução serial dos estudantes, senti-me impactada com as elevadas taxas dos índices educacionais também nas unidades da Rede Municipal de Ensino.

O segundo momento se deu com a realização da pesquisa através do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS/UNEB), quando o objeto de estudo revelou-se mais claramente, o que propiciou maior singularidade ao estudo e à pesquisa, permitindo-me conhecer e analisar, sistematicamente, as possíveis causas que têm contribuído para elevar as taxas de reprovação, abandono, evasão e, por consequência, a DIS na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, com vistas a apresentar um Guia de Orientação para a gestão e elaboração do Plano de Formação Continuada de Professores da Educação Básica deste município. Para tanto, foi necessário escutar o DME, os membros do CME, escutar e dialogar com sete professores que atuam nas seguintes instituições de ensino: CMEB, CMJAC, CMMAGG e CMPC. Estes, de acordo com os dados reportados pelo Educacenso 2019, apresentam os maiores índices de DIS de toda a Rede Municipal.

O Colégio Municipal Edivaldo Boaventura (CMEB) está localizado no Povoado de Santa Rita, microrregião geográfica da Gurunga, situado a 22 km da sede do município. De acordo com o Censo Escolar (2019), esse colégio trabalhou, no ano letivo de 2019, com 351 alunos, residentes do próprio Povoado e de comunidades adjacentes. Com relação ao perfil socioeconômico e cultural, conforme a pesquisa, esses alunos se encaixam no perfil de baixa renda, em sua maioria, são filhos de agricultores que dependem das ações afirmativas do

Governo Federal, a exemplo do Bolsa Família, para o complementar a renda, ou para fonte única de renda.

O Colégio Municipal José Alves da Costa (CMJAC) está localizado no Povoado de Gado Bravo, microrregião geográfica Serrana, 57 km distante da sede do município. O Censo Escolar (2019) confirma que esse Colégio atendeu 175 alunos do Ensino Fundamental de nove anos e Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Povoado e comunidades adjacentes. Esse Colégio tem uma peculiaridade, a saber, atendeu, em 2019, 83 alunos das comunidades quilombolas de Rio do Tanque, Sambaíba e Mata do Sapé. Além dessas, recebe alunos das seguintes comunidades: Mata do Rio do Ouro, Chico Lopes e Soledade, as quais não são certificadas pela Fundação Palmares, mas que se autorreconhecem como quilombolas. Conforme a escuta aos professores, os alunos são de famílias de baixa renda, que, em sua quase totalidade, sobrevivem da agricultura familiar, com destaque para a produção de rapadura e derivados da cana e produção de farinha e derivados da mandioca. Desse modo, as famílias são assistidas pelos programas sociais como o Bolsa Família e aposentadorias pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), como complemento da renda familiar, ou única renda. Devido às dificuldades socioeconômicas, alguns membros das famílias e até alunos se deslocam em busca de trabalho em outras regiões do Estado ou até em outros estados.

Essa microrregião, por ser uma área geográfica serrana e de difícil acesso, é atendida por 4 extensões de Educação Infantil, das quais duas estão localizadas em territórios quilombolas e atenderam 51 crianças no ano letivo de 2019. Três escolas multisseriadas atenderam 81 alunos do Ensino Fundamental anos iniciais, as quais estão localizadas em territórios quilombolas. Apesar do cenário peculiar apresentado, nenhuma dessas instituições de ensino oferta a Modalidade de Educação Escolar Quilombola. Entretanto, espera-se que o Documento Curricular Referencial Municipal (DCRM), construído coletivamente por professores, gestores e equipe técnica da SME, possa ser o fio condutor para que as escolas localizadas em territórios quilombolas ou que atendem alunos quilombolas dispensem a esses alunos uma “educação diferenciada na qual a realidade, as discussões sobre identidade e cultura e a memória coletiva devem ser trabalhadas a partir da história de luta e resistência desses povos, bem como dos seus valores, referenciais e marcos civilizatórios” (DCRB, 2019, p. 61).

O Colégio Municipal Maria Amaral Guimarães Gondim (CMMAGG), localizado na sede do município, é o maior em número de matrículas. Segundo dados do Censo Escolar (2019), esse colégio atendeu um total de 701 alunos. Desse total, aproximadamente 30 alunos

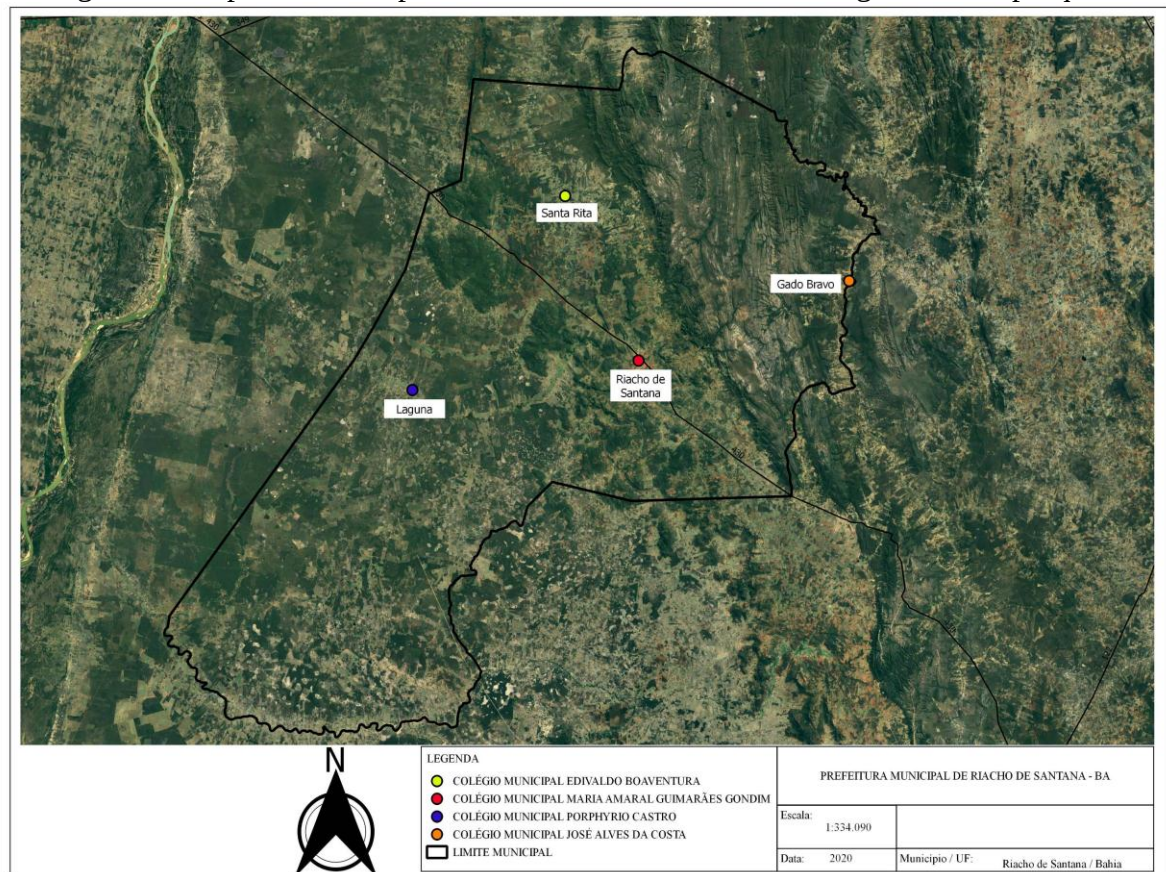
se deslocavam diariamente das comunidades rurais de Jacaré, Itapicuru, Barreiro Bonsucesso, Barreiro Vermelho, Juazeiro, Brejinho e Olho d'Água. Atendeu um total de oito alunos de um quilombo urbano, reconhecido como Largo da Vitória. Conforme a escuta, os alunos atendidos nesse colégio, em sua maioria, são filhos de funcionários públicos municipais, comerciantes, agricultores, autônomos e desempregados. Uma pequena parcela de pais possui nível de escolaridade superior.

O Colégio Municipal Porphyrio Castro (CMPC), localizado no Povoado de Laguna, microrregião geográfica do Baixo, está a 39 km, distante da sede do município. Com base no Censo Escolar (2019), esse colégio teve um total de 363 alunos, do Ensino Fundamental de nove anos e EJA, residentes no Povoado de Laguna, também em comunidades adjacentes, e desse total 32 alunos são residentes na área de Assentamento Contendas. Nas escutas com os professores, foi dito que os alunos atendidos nesse colégio são filhos de agricultores que sobrevivem da agricultura familiar, complementada pelos programas sociais como o Bolsa Família, constituindo-se, pois, famílias de baixa renda com extrema pobreza. Na Figura 3 (abaixo) apresenta-se a referência geográfica desses colégios.

Escutar e dialogar com os professores permitiu-me conhecer o contexto educacional e os perfis socioeconômico e cultural dos alunos dos colégios *loci* desta pesquisa, para, assim, compreender algumas possíveis causas e o nível potencial dessas com relação aos índices de reprovação, abandono, evasão e DIS, de modo a identificar as causas de ordem pedagógicas e de gestão e as causas de ordem externa à escola que sustentam as situações de “fracasso escolar” nesses colégios. Para tanto, debruicei-me ao estudo das teorias e pesquisas que abordam essa temática de forma sincrônica e diacrônica, o que me angustiou ainda mais acerca desse problema histórico social.

As trilhas para a construção desta pesquisa levaram-me a encontros com novas leituras, dados, pessoas e informações que enriqueceram e favoreceram a caminhada até aqui. As peculiaridades de cada fonte da pesquisa permitiram-me compreender que o passado continua presente, sendo necessário buscar nas teorias históricas que justificam o “fracasso escolar” respostas para as minhas inquietações enquanto docente e pesquisadora no século XXI.

Figura 3 - Mapa do Município de Riacho de Santana-BA: Colégios *loci* da pesquisa



Fonte: Secretaria Municipal de Infraestrutura (2020).

2.4 A problemática e sua justificativa

Toda interpretação tem um conteúdo político.

Milton Santos

A distorção idade-série, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (2019, p. 129), consiste na “situação em que o aluno cursa determinado ano/série com idade superior à recomendada. Surge, então, uma defasagem entre a idade do aluno e o ano/série que ele deveria estar cursando”. No Brasil, a DIS se configura quando essa defasagem é igual ou superior a dois anos em relação ao ano escolar matriculado. Torna-se, portanto, imprescindível compreender a relevância social desta pesquisa, uma vez que a problemática levantada incide diretamente não apenas no fluxo escolar, mas na formação do aluno na idade cognitiva certa.

De acordo com Dourado (2007, p. 2),

é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica.

Conforme esse autor, a prática educativa é mediada pelo contexto sociocultural em que a sociedade é estruturada. Desse modo, a educação formal é fundamental para consolidar o processo de formação intelectual do sujeito. A educação é fundamental para se assegurar não apenas a libertação social dos sujeitos nas diferentes instâncias da vida social e sua ação interventiva na sociedade, mas também condições mais equitativas de vida, daí ser uma responsabilidade cuidar da formação dos sujeitos, de modo a provê-los não apenas de teorias, mas de condições para que os saberes possam ser úteis, assim como para transformar o todo social, de forma que a história ganhe novos atores e novas *performances*.

No Brasil, as primeiras preocupações em abordar o “fracasso escolar” como objeto de estudo emergiram de diferentes contextos da pesquisa educacional nas décadas de 1970 e 1980. Esses estudos foram realizados através da revisão bibliográfica elaborada pelas pesquisadoras Maria Helena Souza Patto e Carla Biancha Angelucci et al. A temática surge no contexto da abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como foco de estudo o interior das instituições de ensino. Dessa forma, as variáveis intraescolares são evidenciadas como objeto da pesquisa dessas estudiosas. Dentre as variáveis intraescolares, as autoras abordam as seguintes, a saber:

A burocratização e sua influência sobre a qualidade do trabalho docente; a distância entre a cultura escolar e a cultura popular nos termos do pressuposto da carência cultural; a inadequação do material didático; a discriminação das diferenças no interior das escolas, sobretudo nas classes especiais (ANGELUCCI et al., 2004, p. 56).

Essa compreensão me permite abordar três indicadores educacionais que coadunam com a pesquisa em foco: a reprovação, o abandono e a evasão escolar, e, no decurso da pesquisa, analisei de que forma as variáveis intraescolares contribuem para o gargalo da educação no Município de Riacho de Santana, BA. Para tanto, fez-se necessário analisar os números para além de suas abstrações, isso foi possível com a colaboração dos professores participantes desta pesquisa.

A PNAD conceitua que o abandono escolar “configura-se quando o aluno deixa de frequentar a escola durante o andamento de determinado ano letivo” (PNAD, 2018, p. 65). Já a evasão escolar “configura-se quando o aluno, após ter sido matriculado em determinado ano letivo, não se matricula na escola no ano seguinte, independentemente de sua condição de rendimento escolar ter sido de aprovado ou de reprovado” (PNAD, 2018, p. 67).

A educação brasileira, desde o final da década de 1990, tem vivenciado momentos de intensa transformação em virtude da necessidade de acompanhar o fluxo de mudanças advindas do mundo do trabalho. Frigotto (1999, p.141) sintetiza essa mudança da seguinte forma:

[...] Na década de 80 nós dizíamos formar o capital humano para o emprego, hoje nós dizemos formar as competências para a empregabilidade. O ideário pedagógico passou a ser o ideário em que há um deslocamento do conceito de qualificação para competência e habilidade além de um deslocamento do conceito de emprego para empregabilidade e do conceito de igualdade para equidade. Do ponto de vista pedagógico, isso significa que nós voltamos a uma fragmentação do processo de conhecimento sem precedentes [...]

Conforme a análise feita pelo autor, existe no Brasil muitas influências das teorias econômicas neoliberais focadas na educação. Essas influências são claramente dispostas nos textos constitucionais, de modo delicado, mas nada ingênuo, como posto no artigo 2º da Lei nº. 93.94/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o qual versa sobre os princípios da educação nacional. Esse artigo assim disserta:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade *o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (BRASIL, 1996, p. 8, grifo nosso).

Nessa concepção, as reformas da educação formuladas a partir da década de 1990 geraram a ideia de que a Educação Básica é também instrumento para se formar os sujeitos para a empregabilidade. A materialidade desse conceito está cada vez mais presente no discurso educacional, agora mais incisivo com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, as reformas educacionais deixam à mostra a face excludente do sistema neoliberal, prova disso são as elevadas taxas de DIS em todo o país. Em meio a tantas reformas, a história de muitos alunos é invisibilizada, pois muitos abandonam a escola para trabalhar, antes mesmo de receberem a “qualificação para o trabalho”, tornando-se apenas mais um número nas estatísticas. Essas são histórias de insucessos escolares, as quais são

quantificadas desta forma: número de reprovados, de abandono, de evasões e de distorções idade-séries.

Desse modo, falar de educação de classes, numa sociedade capitalista, significa dizer que ela está voltada à conservação do *status quo* e a legitimação das estruturas sociais vigentes. Se quisermos ter outro tipo de educação não nos resta [...] alternativa senão lutar pela transformação da sociedade (ORSO, 2013, p. 55).

Concordo com o autor e reitero que, dentro das salas de aula, o professor depara-se com muitos limites que o impedem de fazer da escola um espaço de todos e para todos. Contudo, é necessário que a escola, enquanto instituição formal de educação, não apenas motive, mas estimule o aluno a se mobilizar para desejar o conhecimento, para se apropriar de saberes e utilizá-los na sua prática social. Para Orso (2013), essa transformação social depende de mudanças nas estruturas do desenvolvimento, das forças produtivas, das relações sociais e das contradições que sustentam as estruturas e as superestruturas fundamentadas pela teoria gramsciana.

Como se percebe, os problemas estruturais da educação nacional são muitos e diversos e com a educação pública municipal não é diferente. O fenômeno do “fracasso escolar” ganhou visibilidade no Brasil nas últimas décadas do século XX, período em que os grandes contingentes populacionais pertencentes às classes populares tiveram acesso à escola.

Na atual conjuntura, ainda vivenciamos elevados índices de reprovação, abandono e evasão. Assim, a universalização do acesso por si não garante a permanência de todos que ingressam na escola, o que continua aumentando exponencialmente os índices de DIS nas escolas públicas brasileiras, em particular, nestas, *loci* desta pesquisa, evidenciando que ainda não há igualdade social para todos os estudantes das classes populares. Portanto, se o acesso é para muitos uma conquista, para outros, permanecer é um grande desafio.

Tais reflexões evoluíram para a elaboração da questão-problema desta pesquisa, a saber: que Produto Educacional apresentar à Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, para que se possa contribuir para melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, reduzir os índices de reprovação, abandono e evasão que potencializam as elevadas taxas de DIS na rede?

2.5 Fundamento e Abordagem da pesquisa

Não importa o quão devagar você vá, desde que não pare.

Confúcio

Definir o percurso metodológico da pesquisa gera incertezas. Afinal, as questões metodológicas estão intimamente imbricadas com aspectos políticos, éticos, estéticos e epistemológicos. Assim, a pergunta e definição dos objetivos foram determinantes para a escolha metodológica deste percurso.

Trata-se de uma pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético, cuja abordagem qualitativa me permitiu analisar de forma mais concreta as variáveis determinantes do “fracasso escolar” nas escolas municipais de Riacho de Santana, BA. Os problemas aqui evidenciados são frutos das contradições e da barbárie que sustenta o sistema econômico excludente em nosso país, e de um sistema de ensino público ineficiente, que não valoriza seus professores, que promove as diversas formas de segregação, o individualismo, e estimula de certo modo a competição, o que legitima e justifica a exploração de uns em detrimento dos privilégios de outros.

Contudo, Saviani (2008) discute que a emancipação do cidadão é o caminho possível para nós cidadãos nos desprendermos do processo de alienação capitalista, promovendo, assim, uma transformação efetiva na sociedade. Assevera [...] “que é por meio da educação para a emancipação que emerge a possibilidade de transformação” (SAVIANI, 2008, p. 32). Ademais, afirma que “para se ter uma educação transformada, é preciso uma sociedade transformada [...]. É preciso, pois, partir da realidade atual” (SAVIANI, 2008, p. 32), buscar meios efetivos para promover a já anunciada transformação social idealizada por Paulo Freire. Para tanto, trilhei devagar, pelos caminhos que pudessem concretizar um Produto Educacional com a finalidade de aprimorar a prática pedagógica do professor, uma vez que por meio da prática pedagógica crítica e contextualizada, é que o processo formativo cumprirá sua finalidade, como previsto no artigo 2º da LDBEN, na perspectiva da emancipação do aluno.

Nesse sentido, os pressupostos desta pesquisa estão postulados na abordagem qualitativa, que “trabalha com um universo de significados, motivos e aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO,

1997, p. 21-22). A pesquisa científica permite que o objeto de estudo seja analisado em sua totalidade. Para tanto, Flick (2009) ressalta que a pluralização dos estilos de vida e de padrões de interpretação na sociedade moderna e pós-moderna exige do pesquisador uma íntima familiaridade com o seu objeto de pesquisa, sendo que a “comunicação do pesquisador em campo é parte explícita da produção do conhecimento” (FLICK, 2009, p. 25).

A pesquisa qualitativa, com base em Flick (2009), estrutura-se, inicialmente, a partir do conhecimento teórico ou de descobertas empíricas do pesquisador. Contudo, no que diz respeito aos estudos de Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se veste das seguintes características: i) contato do pesquisador com os colaboradores; ii) coleta dos dados e informações tratadas de modo descritivo; iii) pesquisa centrada no processo e não no produto; iv) análise de dados de forma indutiva; e v) importância do significado das informações coletadas.

Quanto à primeira característica, o contato inicial foi realizado de modo virtual, via rede social, devido às mudanças na rotina de trabalho dos professores em decorrência das medidas sanitárias orientadas e adotadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), pelo Ministério da Saúde do Brasil e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde contra a disseminação e contaminação da COVID-19. Contudo, a essência da pesquisa não se perdeu nas falhas de conexões da rede. A pesquisadora buscou cumprir o cronograma no mais real do previsto, possibilitando aos participantes liberdade e autonomia para dialogarem sobre os assuntos propostos em cada encontro.

Ademais, cabe ressaltar que a pesquisa qualitativa não se sustenta em um conceito teórico e metodológico unificado. Pelo contrário, é ancorada em diversos conceitos epistêmicos, os quais qualificam os diálogos e a prática da pesquisa. Silva e Menezes (2000, p.20) dialogam que a pesquisa qualitativa considera que,

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. [...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Os estudos elaborados por Flick (2009), que sustentam esta abordagem, especificam que a pesquisa qualitativa tem em sua gênese a análise de casos concretos em suas peculiaridades e especificidades locais e temporais, tendo *a priori* as experiências e atividades dos pesquisados em seus contextos locais. Desse modo, o problema em tese foi analisado e

dialogado de forma espontânea com os professores colaboradores da pesquisa, o que me permitiu uma relação amistosa, precisa e objetiva com relação ao objeto pesquisado, de modo que se construiu uma conexão intrínseca que favoreceu os diálogos e as análises sobre os índices educacionais estatísticos dos colégios *loci* da pesquisa.

Cinco encontros focalizados me permitiram não apenas conhecer as possíveis causas pedagógicas, de gestão e externas à escola que justificam os elevados índices de DIS na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, mas, também, me permitiram escutar histórias de profissionais que, mesmo frente a tantas adversidades e desvalorização, histórias de solidão, encontraram razões para acreditar que a instituição escolar, por meio da educação, é o mecanismo capaz para as grandes mudanças sociais.

O segundo pressuposto que caracteriza a pesquisa qualitativa evidencia que a coleta dos dados e informações deve ser de forma descritiva. Esse pressuposto se reveste da obrigatoriedade da pesquisadora considerar as informações em sua integralidade, mantendo a formatação original da linguagem usada pelos participantes. A pesquisa assim concebida “bebe na fonte” da ética e do respeito às subjetividades dos colaboradores. Assim, a coleta das informações das escutas e dos diálogos focalizados seguiu conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio de áudio, vídeo e anotações e em conformidade com os combinados entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

A terceira característica da pesquisa qualitativa é o fato do interesse maior da pesquisa centrar-se no processo e não no produto, isso é relevante, uma vez que importantes questões muito peculiares foram apresentadas durante a coleta de informações. Assim, o processo conduzido através das escutas ao DME, aos membros do CME e aos professores participantes, assim como os diálogos focalizados, foram veias que me conduziram às possíveis causas do problema motivado nesta pesquisa.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa permitiu-me a possibilidade de captar informações implícitas nas relações e ações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Nesse panorama de interação, coube-me fazer as inferências considerando os estudos, as pesquisas e as teorias que embasam esta dissertação. Nessa teia em que se tece uma pesquisa, Ludke (1986, p. 1-2) escreve que:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção

do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Conforme a autora, esse momento é crucial para a pesquisa, pois é o momento em que a pesquisadora confronta os dados da pesquisa com as informações coletadas e, a partir daí, dá início à construção de novos saberes de modo que esse resultado tenha sentido social, no aspecto transformador do problema estudado.

A quarta característica da pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994), concretiza-se na análise das informações e dos dados, tendo como procedimento a indução. Essa fase foi construída a partir dos dados estatísticos da educação referentes ao ano letivo de 2019, também das informações coletadas durante todo o processo da pesquisa, dessa forma, a pesquisadora levou em consideração os processos que culminaram nos resultados e não a confirmação de hipóteses.

Os autores abordam que a quinta e última característica que define a pesquisa qualitativa está relacionada à importância do significado das informações coletadas. Para tanto, foi sumariamente importante considerar a realidade vivenciada, experienciada e concebida pelos participantes da pesquisa, sem com isso perder o rigor científico que a pesquisa exige.

Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa preocupa-se com questões bastante específicas e com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Nessa concepção, a autora subscreve que a pesquisa qualitativa se materializa com significados, crenças, razões, valores, desejos, atitudes e as subjetividades inatas de cada sujeito. Dessa forma, este tipo de pesquisa não pode ser limitada a variáveis numéricas. Sendo assim, a técnica de Grupo Focal foi assertiva para a realização dos diálogos, que me permitiram coletar informações, sentimentos, vivências e experiências sobre os elevados índices que permeiam a educação e que sustentam o gargalo na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA.

2.6 Busca de informações, técnicas e procedimentos

Escrever é estar no extremo de si mesmo.

João Cabral de Melo Neto

Devido à complexidade da pesquisa por seu caráter social, a coleta das informações exigiu uma técnica que permitisse coletar o maior número de informações, expressões, linguagens, sentimentos, de modo particular e coletivo, o que enriqueceu a pesquisa. Não se trata aqui de criar atalhos para transcorrer o percurso delineado por esta pesquisa, mas de relatar como o processo foi transcorrido. Em virtude do caráter da pesquisa, as escutas e os diálogos focalizados e congregados nesta pesquisa estão fundamentados na relação orgânica entre teoria e prática pedagógica, o que deu mais rigor teórico e pedagógico nas análises.

A técnica de Grupo Focal, definida por Gatti (2012, p.12), consiste numa “técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento”. Essa técnica tem uma peculiaridade extraordinária que se dá a partir das relações de interação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa: “a pesquisadora tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal” (KIND, 2004, p. 126). Essa técnica de pesquisa tem como foco dialogar e refletir sobre temas previamente definidos, por isso, o Grupo Focal é considerado dentro das ciências sociais e humanas como um dos melhores instrumentos para o levantamento e coleta de informações acerca de um processo investigativo.

A constituição do Grupo Focal foi feita de maneira intencional para esse fim, sendo necessário considerar os princípios e o rigor da pesquisa. O primeiro referencial para se constituir o grupo foi não perder de vista o objetivo da pesquisa. Seguir para a constituição do grupo foi outra variável que exigiu cuidado e detalhes. Gatti (2012) menciona que a seleção do grupo deve se basear em algumas características consideradas como homogêneas, estas de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, o Grupo Focal foi constituído por 7 professores do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino deste município, ficando assim organizado: quatro professores que atuam no Ensino Fundamental anos iniciais e três que atuam no Ensino Fundamental anos finais, sendo distintos em: local de trabalho (rural-urbano), gênero, faixa etária, tempo de atuação no serviço público e área de formação. Essa seleção coaduna com a presunção de que essas variáveis contemplem diferentes opiniões e reflexões acerca de um

mesmo problema. Essa organização atende ao princípio de que “grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros” (GATTI, 2012, p. 22).

A realização desta técnica de pesquisa estava prevista, conforme o cronograma, para os meses de março e abril do ano de 2020, no modo presencial. Entretanto, não foi possível, devido às medidas de distanciamento social já pontuadas neste texto. Contudo, ao longo dos meses, os decretos estaduais e municipais foram sendo revalidados com novas datas e ainda estão em vigor em todo o território nacional e internacional. Por essas razões, a pesquisadora, em acordo com a orientadora e os participantes da pesquisa, decidiu por realizar os encontros de modo virtual.

Foram cinco encontros, com duração de cerca de uma hora e meia, realizados nas noites de sextas-feiras, das 19 horas às 20 horas e 30 minutos – o terceiro encontro se estendeu por duas horas. Os encontros tiveram início no mês de dezembro de 2020, estendendo-se até o mês de janeiro de 2021, sendo realizados via plataforma virtual *Google meet*. Em acordo com os participantes, os encontros foram gravados pela pesquisadora, a qual seguiu todos os procedimentos de orientação presentes no TCLE, com anuência de todos os participantes da pesquisa.

Os estudos que fundamentam esta técnica de pesquisa orientam algumas recomendações para que imprevistos sejam os mínimos possíveis. Para tanto, o grupo foi composto por participantes que não mantêm vínculo intenso de amizade com a pesquisadora. Os professores relataram que essa era a primeira experiência deles com a técnica de pesquisa. Além disso, os participantes atuam em colégios distantes geograficamente. Em contrapartida, essa modalidade dificulta captar as emoções, as expressões corporais e a interação mais dinamizada entre os participantes.

Embora tenham sido encontros dialogados, foi sumariamente importante não detalhar o objeto da pesquisa, pois isso possibilitou que os participantes não condicionarem sua interação a concepções pré-formadas, assim como não lhes foi antecipado o roteiro dos diálogos, mesmo que esse tenha se mantido flexível. O roteiro foi elaborado como norteador para iniciar os diálogos, considerando que o “bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador ou pesquisador precise intervir muitas vezes” (GONDIM, 2003, p. 154).

Os assuntos dialogados em cada encontro foram previamente definidos, seguindo o seguinte roteiro:

Diálogo I – Apresentação dos participantes e da pesquisa – caráter do Grupo e combinados gerais: duração, horários, formas de participação, apresentação e anuência do TCLE; expectativas sobre a pesquisa.

Diálogo II – Trajetórias escolares – o estudante que eu fui e o estudante que temos hoje: organização da escola, formação do professor, formas de ensinar e de aprender.

Diálogo III – Reprovação, abandono e DIS: analisando os dados estatísticos dos colégios eletivos; causas que contribuem para os elevados índices nas escolas onde atuam.

Diálogo IV – “Fracasso escolar”: o que é isso? Dialogando sobre o tema e socializando formas para o enfrentamento.

Diálogo V – Avaliação do Grupo e desdobramentos – aprendizados, limites e desafios.

O percurso da pesquisa foi minuciosamente planejado, dessa forma, foi possível compreender como ocorrem as relações no ambiente onde se desencadeia o problema, sendo possível, a partir das análises dos diferentes pontos de vista e reflexões por parte dos colaboradores, perceber como esses sujeitos são ideologizados por outros discursos (Gatti, 2012) e, assim, perceber se esses discursos carregam consigo as ideologias das teorias que justificam o “fracasso escolar” condicionando-o à incapacidade do aluno, às questões psicológicas, culturais, familiares e socioeconômicas.

A análise dos dados e informações colhidas com a técnica de Grupo Focal, conforme Iervolino et al (2001, p. 118),

São de natureza qualitativa. Isto implica na necessidade de analisar os dados também de forma qualitativa, ou seja, não há tratamento estatístico envolvido, mas um conjunto de procedimentos que visam organizar os dados de modo que eles revelem, com a máxima objetividade e isenção possível, como os grupos em questão percebem e se relacionam com o foco do estudo em pauta.

Desse modo, o processo de análise das informações coletadas através dos diálogos focalizados, assim como as interpretações da comunicação não verbal, se conflui entre a subjetividade dos colaboradores e as reflexões da pesquisadora com base no referencial teórico da pesquisa. Assim, para definir com mais precisão o *corpus* das informações e dados coletados, foi necessária a transcrição, organização e categorização das informações, de modo a contemplar o objetivo da pesquisa.

Para dar conta desse propósito, a análise de conteúdo, orientada por Bardin (2016), foi utilizada como metodologia para assegurar a objetividade, a precisão e a autenticidade das

informações coletadas no Grupo Focal, assim como dos dados da educação e das escutas. A partir disso, procedi às análises das comunicações focalizadas e escutadas.

Iervolino et al. (2001, p. 118-119) explicam que “as duas maneiras básicas de se proceder à análise são o sumário etnográfico e a codificação dos dados via análise de conteúdo”. As autoras ressaltam que o primeiro procedimento consiste em transcrever as falas textuais dos participantes do Grupo Focal, o que me permitiu ilustrar os achados principais da análise. O segundo procedimento consistiu na descrição numérica, enfatizando como determinadas concepções aparecem ou não nos diálogos e em quais contextos isso acontece. Para esse fim, utilizei as seguintes estratégias: a técnica de legenda cartográfica com convenção de cores e a organização de tabela convencionada, na qual organizei os achados semelhantes para o mesmo assunto dialogado.

Concordando com Bardin (2016, p. 27), “a análise de conteúdo não pode ser considerada como técnica descritiva, uma vez que sua função é a inferência, isto permite ao pesquisador a partir dos resultados da análise, regressar até as causas do problema, ou seus efeitos e características”, e a partir desse regresso coube-me relacionar as causas do problema ao contexto social e educacional no qual as escolas estão inseridas.

Para esse fim, trilhei um percurso extremo de escrita, reflexões, ponderações, inferências e análises. Isso não se resume a criar atalhos, por isso, para se proceder à análise, foi necessário seguir as três fases e as etapas como orienta Bardin (2016). Esse processo de construção de escrita me permitiu ser uma “gota” importante, me sentir parte de um oceano que foi ganhando estrutura e sentido, me permitindo enxergar as possibilidades que o Produto Educacional pode assegurar aos professores, navegantes incansáveis, seja em oceanos calmos, seja em oceanos turbulentos. Todos esses aspectos me mobilizaram a “aprofundar as análises dos valores sociais e culturais, as normas, os aspectos morais ou religiosos, as crenças, as imagens e os mitos que permeiam as interações na sua relação com o problema em investigação” (GATTI, 2012, p. 48). Assim, vislumbrei que ser uma “gota” é resultado dos saberes sistematizados que ao longo da minha história foram-me dados pelos meus professores, com condições para assimilar e saber usá-los, e, nesse oceano de possibilidades, eu posso agir, refletir, protagonizar, decidir, questionar, transformar, produzir, Ser Pesquisadora.

Assim, essa construção que a pesquisa social possibilita, partindo do pressuposto das interações e relações sociais, favorece resultados mais precisos, aprofundados e significativos para a elaboração do Produto Educacional.

2.7 Perfis dos professores: traços pessoais e profissionais

Se algum dia me perguntar o que eu fiz de importante para meu país, eu direi... Dei aulas.

Autor desconhecido

Os interlocutores do Grupo Focal, formado por sete professores do quadro efetivo com atuação na Educação Básica, etapas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, têm seus perfis identitários nesta pesquisa, conforme o termo de sigilo previsto no TCLE, substituídos pelas indicações professor P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7. Os demais traços de seus perfis seguem as informações dadas pelos interlocutores.

O professor identificado como P1, 50 anos de idade, licenciado em História, com regime de trabalho de 20 horas semanais, ingressou nessa missão no ano de 1992, através do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e/ou contrato temporário. No ano de 1994, após aprovação em concurso público, integrou o quadro de professores efetivos deste município, perfazendo 29 anos de serviços prestados à educação municipal. Desse período, atua há 16 anos no atual endereço de trabalho, como professor de História para os alunos do 6º ao 9º ano.

O professor identificado como P2, 37 anos de idade, com formação em Pedagogia, regime de trabalho de 20 horas semanais, há 10 anos atua como professor no mesmo local de trabalho. Desse período, atuou por 1 ano através do REDA e/ou contrato temporário. Esse professor trabalha com alunos do 5º ano.

O professor identificado como P3, 34 anos de idade, licenciado em História, regime de 20 horas semanais de trabalho, há 9 anos atua como professor. Porém, em seu atual endereço de trabalho está há 6 anos como professor de história nas turmas do 6º ao 9º ano e na EJA.

A professora identificada como P4, 42 anos de idade, é Pedagoga, com regime de 20 horas semanais de trabalho, e trabalha há 22 anos como professora. Desse período, está há 18 anos no atual endereço de trabalho. A professora trabalha com alunos do 4º ano e segue com a mesma turma até o 5º ano.

A professora identificada como P5 tem 44 anos de idade, é Pedagoga, com regime de 40 horas semanais de trabalho, porém com 20 horas de atuação em outro município. Possui 8 anos de serviços prestados a este município. Desses, 7 anos no atual endereço de trabalho, atuando como professora de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências para alunos do 2º ano.

O professor identificado como P6, 39 anos de idade, com formação em Pedagogia,

regime de trabalho de 40 horas semanais, atua há 20 anos. Desse período, atua há 17 anos no atual endereço de trabalho, mediando o conhecimento na área de Ciências para alunos do 6º ao 9º ano, e Matemática, Ciências, Português e Educação Física para os alunos do 5º ano.

O professor identificado como P7 tem 35 anos de idade, é licenciado em Matemática, com regime de 20 horas semanais, e atua há 17 anos no serviço público como professor. Nos quatro primeiros anos atuou como REDA e/ou contrato temporário. Em 2007 foi aprovado em concurso público em outro município, onde atuou até o ano de 2009. Em 2010 integrou o quadro de efetivos no município de Riacho de Santana, após sua aprovação em concurso público. É professor de alunos do 7º ao 9º ano, nos componentes curriculares Matemática e Eixo temático Cidadania.

3 FRACASSO ESCOLAR: UM BREVE PERCURSO

Toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade.

(VIGOTSKI, 1989, p. 102)

3.1 A produção de sentidos sobre o “fracasso escolar”

A revisão de literatura possibilitou identificar que muitos são os estudos e pesquisas em formato de dissertações e teses que vêm abordando a temática do “fracasso escolar” como objeto de estudo. O aporte teórico tomou como referência as pesquisas realizadas por Charlot (2000, 2005, 2009); Cohen (2004- 2006); Cordié (1996); Lahire (1997, 2016) e Patto (2015). Esse aporte teórico subsidiou-me a analisar, numa perspectiva crítica, a revisão das ideias e teorias que esboçam, mas que não esgotam o debate acerca do “fracasso escolar” que margeia a educação ao longo de sua história. Desse modo, relacionar as comunalidades reflexivas e diferenças entre os pressupostos teóricos defendidos por esses estudiosos foi fundamental para a compreensão das variáveis que permeiam o debate sobre o tema aqui pesquisado.

Os estudiosos consultados para a realização desta pesquisa definem o “fracasso escolar” como objeto de estudo, situando-o como problema histórico social de densa complexidade, por trazer em sua estrutura influências de diversas esferas de organização da vida, seja no campo social, cultural, político, econômico, histórico, familiar e pedagógico. No entanto, Charlot (2000), em sua teoria “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”,⁹ pontua que o “fracasso escolar” não existe! Afirma o autor: “Esse não passa de um nome genérico, um modo cômodo para designar um conjunto de fenômenos que têm ao que parece, algum parentesco com um objeto sociomediático¹⁰” (CHARLOT, 2000, p.16).

Conforme a teoria desse estudioso, justificar o problema com incidência na classe social e familiar ou nas carências culturais é esconder as reais causas que o sustentam. Para Charlot (2009) pensar de maneira determinista é fazer uma leitura negativa sobre a realidade. Assim, é pertinente que se faça uma leitura positiva do sujeito, considerando sua história de vida, seu contexto escolar, seus desejos e suas atividades cotidianas.

⁹ Teoria sociopedagógica, definida por Bernard Charlot, centrada no sujeito, que toma como base conceitos como desejo e sentido na compreensão da relação com o saber.

¹⁰ Charlot (2000) usa a expressão “objeto sociomediático” para se referir ao “fracasso escolar”. Segundo o autor, esse objeto é tomado pelos discursos sociais e pelos meios de comunicação de massa, a ponto de se transformar em uma expressão, um atrativo ideológico que supostamente explica o vivido e a experiência.

Charlot (2000) e Lahire (1997) se dedicam à questão do sucesso escolar “estatisticamente improvável” nas camadas populares. Desse modo, mesmo com divergências em seus pressupostos teóricos, há comunalidades entre a relação com o saber estudado por Charlot e a sociologia do indivíduo definida por Lahire, condensada na ideia de que o sujeito tem uma realidade social que pode ser estudada.

[...] O ‘fracasso escolar’ não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de ‘fracasso escolar’, histórias escolares que terminam mal (CHARLOT, 2000, p.16).

Lahire (1997) explica, com base nos resultados da sua pesquisa, que existe uma profunda injustiça quando se evoca a “omissão parental” ou a “negligência” por parte dos pais como justificativa para as histórias escolares malsucedidas. Nessa mesma perspectiva, Charlot (2000) afirma não existir alunos fracassados, mas situações de “fracasso escolar”, histórias escolares que terminaram mal, “são casos de solidão dos alunos no universo escolar, muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar” (LAHIRE, 1997, p. 19). Contudo, afirma Charlot (2000, p. 23-25) que “a origem social não é a causa do “fracasso escolar” [...] e os alunos em situação de “fracasso escolar” não são deficientes socioculturais”. No entanto, Lahire (2016) “defende que o meio social é crucial ao desenvolvimento das crianças, pois sozinhas elas não conseguem superar as dificuldades com que se deparam”.

Assim, para compreender o cotidiano da escola pública municipal, fez-se fundamental compreender os pressupostos teóricos discutidos pelos autores selecionados, de modo que foi possível uma aproximação maior com a realidade dos colégios *loci* desta pesquisa. Olhar a escola em seu modo singular, com suas fragilidades e potencialidades para além das macroteorias, foi mais um desafio a superar.

Os estudiosos em que me embasei discutem ideologias deterministas, fatores multicausais e fundamentam seus estudos em desmistificar a ideia de “fracasso escolar” centrada na incapacidade do aluno, na família ou na condição social do sujeito, o que alicerçou o percurso que trilhei para o desenvolvimento desta pesquisa.

As pesquisas e as teorias que fundamentam este estudo fazem uma retrospectiva histórica acerca do “fracasso escolar”, haja vista que as teorias deterministas que justificam o “fracasso escolar” na condição sociocultural datam do final do século XIX. Patto (2015), em pesquisa, tece severas críticas a tais teorias, principalmente no que se refere à teoria da

carência cultural, teoria da diferença cultural e teoria do desencontro cultural, as quais se apoiavam na teoria evolucionista para justificar a perpetuação da hierarquia social. Para tanto, os intelectuais da classe burguesa se apropriaram da teoria da evolução para formular o *darwinismo social*¹¹. Com base nessa teoria, explicava-se a seleção dos mais aptos. Dessa forma, as explicações e justificativas fundamentadas na teoria do *darwinismo social* e na antropologia racista não pertencem à ciência do século XIX, sendo caracterizada como fundamentação extremamente política, segundo a autora.

Dos trinta (30) anos iniciais do século XX a meados dos anos de 1970, surgiu uma nova teoria para explicar o “fracasso escolar” das classes populares, a psicologia diferencial¹², que formula seu interdiscurso para justificar o “fracasso escolar” com base nas diferenças individuais de desempenho entre as crianças. Com isso, a psicologia cunhou-se do ilusionismo histórico, o qual

escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas [...] As crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu ‘fracasso escolar’ são procuradas em alguma anormalidade orgânica (PATTO, 2015, p. 59, 65).

A autora revela que, no final do século XIX e nos anos iniciais da década de 1930, a população infantil era submetida a testes de identificação e os alunos eram classificados como super ou subdotados, isso para justificar que tipo de ensino era condizente ao seu diagnóstico, lembrando que, até pouco tempo, somente a partir dos sete anos de idade a escolaridade era obrigatória. Dessa forma, as realizações de testes psicológicos se tornaram métodos de avaliação das capacidades educacionais das crianças nos países do Norte. Influenciados por esses métodos, professores mais progressistas dos países do Sul, como no Brasil, entraram em defesa pela implantação da Psicometria e da Pedagogia Nova em seus países. Assim, as avaliações médicas realizadas como sinônimo de avaliação intelectual classificavam os alunos, no plano escolar, em “normais ou anormais”.

Nesse período, conforme a autora, os testes de QI eram decisivos nos meios educacionais nos países do Norte. Com isso, os novos conceitos psicanalíticos mudaram não

¹¹ Teoria que defende a ideia da superioridade social de determinados grupos sociais em detrimento de outros.

¹² Segundo Patto (2015), numa perspectiva biopsicologizada do “fracasso escolar”, a psicologia diferencial impunha ao aluno a culpa pelo seu “fracasso escolar”, pensamento que influenciou os meios educacionais brasileiros até a metade do século XX.

somente o conceito de doença mental, mas também os discursos que justificavam as causas das dificuldades de aprendizagem das classes populares. Nessa feita, a Psicologia Educacional passou a considerar a

influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: *anormal*, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança problema* (PATTO, 2015, p. 67, grifo da autora).

A reflexão da autora possibilitou-me compreender que os novos conceitos trazidos no bojo da Psicologia clínica inspirada na Psicanálise buscavam, no ambiente sociofamiliar, as causas para justificar as dificuldades de aprendizagem das crianças. Assim, o insucesso escolar ganha nova conjuntura, que vai das deficiências físicas, emocionais, de personalidade até intelectuais.

Ao adentrar nessa discussão, logo nos deparamos com a nova palavra de ordem, “a higiene mental escolar”¹³. A esse respeito, as psicoclínicas, embora tenham sido constituídas com o objetivo de orientar pais e professores, sobre as dificuldades de aprendizagens das crianças, “transformaram-se rapidamente em verdadeiras fábricas de rótulos, [...] e os mais prováveis destinatários desses diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola” (PATTO, 2015, p. 68). Nesse sentido, o movimento de higiene mental escolar “colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir a explicação de suas dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas”. (PATTO, 2015, p. 69 - 70).

A autora revela que as justificativas nas causas psicológicas suplantavam qualquer possibilidade de se relacionar que as dificuldades de aprendizagem pudessem estar centradas na estrutura e funcionamento da escola. E, assim, as teorias se tornaram armadilhas ideológicas de dominação para justificar as desigualdades socioeducacionais e os acessos desiguais.

No decorrer da história, entre as décadas de 1970 e 1980, novos conceitos foram surgindo, o conceito de raça é substituído pelo conceito de cultura e assim o “fracasso escolar” ganha nova roupagem, tendo como causa a constituição de famílias patológicas e de

¹³ Segundo Patto (2015), referiam-se a psicoclínicas que serviam diretamente à rede escolar para diagnosticar possíveis distúrbios de aprendizagens nas crianças.

ambientes sociais pobres sem acesso à cultura. Eis a teoria da carência cultural em consistência e efervescência, tendo como principal argumento para justificar a não aprendizagem de alunos das classes populares o não acesso aos bens culturais, alegando que essa ausência impedia a criança de ter o desenvolvimento intelectual necessário para o sucesso nos estudos (PATTO, 2015).

Estas e outras ações desenvolvidas em diferentes momentos da história da educação, com explícitos argumentos racistas, classistas e elitistas para explicar o sucesso escolar ou não entre os cidadãos, tomaram por base princípios hegemônicos que sustentaram e passaram a orientar a política educacional e que, em pleno século XXI se fazem presentes nesse cenário.

Lahire (1997), em sua pesquisa intitulada “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, propôs-se a pesquisar diferentes contextos familiares e fatores que poderiam estar relacionadas ao sucesso e também ao “fracasso escolar” de alunos com oito anos de idade, estes das classes populares. Nessa obra, o autor apresenta inúmeras evidências que contrariam os discursos que condicionam o “fracasso escolar” ao contexto sociofamiliar.

Segundo o contexto sociológico descrito por Lahire (1997), há casos de crianças que moravam em ambientes pobres, vistos como inapropriados para o desenvolvimento de suas competências intelectuais, porém alcançavam o sucesso escolar, assim como se constatou casos de insucesso escolar de crianças que convivem em ambientes considerados privilegiados ou favoráveis. Os resultados da sua pesquisa possibilitaram-lhe a formalização de uma construção contrária às tantas teorias que atribuíam uma única causa ao “fracasso escolar”. Assim, ele postulou:

De um certo modo, essas diferentes hipóteses procuram centrar a interpretação das situações improváveis de ‘êxito’ sobre um fator explicativo dominante, sobre um *primum móbile*, enquanto as configurações familiares efetivas deixam claras combinações sempre específicas de certos traços pertinentes. [...] Estes diferentes modelos implícitos ou explícitos de ‘sucesso’ [...] tendem a fazer esquecer que as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas... E que os graus de ‘êxito’ comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados, podem esconder às vezes *estilos de ‘sucesso’ diferente* (LAHIRE, 1997, p. 30-31, grifo do autor).

Assim como Lahire, Cohen (2004) se debruça a desmistificar as causas generalizadas que foram retroalimentadas pelos ideais neocapitalistas como justificativas para o “fracasso escolar”. Com isso, a autora conclui que “toda lógica de funcionamento de transmissão de saber que se retroalimenta com os restos, com objetos de consumo, é compatível com a

política do discurso capitalista” (COHEN, 2004, p. 257). Para essa autora, o “fracasso escolar” pode ser compreendido como

Esse algo que não funciona, que impede a aprendizagem, que se mantém e se repete como sintoma, pode ser fruto de um mau encontro, um encontro traumático com as demandas irrespondíveis da educação, encarnadas por seus representantes, chamados de os “Outros”: família, escola e Estado (COHEN, 2004, p. 264).

Nas palavras de Cohen (2004), o “fracasso escolar” na contemporaneidade deve ser analisado a partir do lugar que é dado o real na educação, aquilo que a autora nomeia por “o ineducável”. Para a autora, o ineducável seria tudo o que resiste ao processo educativo, aquilo do real do sujeito que não se presta à disciplina ou normas sociais. Com similar fundamento, Charlot (2000) explica que “a noção de ‘fracasso escolar’ remete a fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão de regras” (CHARLOT, 2000, p. 17). Nesse complexo panorama, Cohen (2006) classifica o “fracasso escolar” como um sintoma das demandas irrefutáveis da sociedade capitalista.

Conforme a teoria Gramsciana, a sociedade é organizada pelas forças de produção e pelas forças ideológicas. Assim, refletindo à luz da leitura sintomática do “fracasso escolar”, no cerne em que se revelam as contradições e da barbárie produzidas pelas demandas de uma sociedade capitalista de produção e consumo, Patto (2015) adverte que, a superação do “fracasso escolar” perpassa pela necessidade em analisar esse fenômeno como parte de um contexto sociopolítico, o qual se constitui de ideologias dominantes e ideais liberais, os quais estruturam e moldam a sociedade atual, de forma que se atribui o sucesso do indivíduo como sendo mérito próprio, e aqueles que não o conseguem é porque não se esforçaram o bastante, pois as oportunidades são “iguais para todos”. Contrário ao pensamento de Patto, Charlot (2009) entende que o aluno só aprende se ele se mobilizar para isso, se existir o desejo. O que, então, estaria por trás da falta de desejo do aluno? Seria a escola desinteressante? Ou seria a própria sociedade determinante dessa falta de desejo pelo saber?

A pesquisa desenvolvida por Patto (2015) tinha como objetivo compreender o “fracasso escolar” enquanto processo psicossocial complexo, fundamentado em preconceitos e ideologias cientificamente legitimadas que inviabilizam o processo educativo, culpabilizando o sujeito e a sua história de vida pelo “fracasso escolar”. Sendo assim, a autora aborda o fenômeno como uma construção histórica e social.

Desse modo, pesquisadores críticos brasileiros, orientados por uma leitura marxista da sociedade (FRIGOTTO, 1999, 2003, 2004, 2011, LUGLI; GUALTIERI, 2012; LIBÂNEO, 2011; PATTO, 2015; SOARES, 1994), denunciam em suas pesquisas as imposições da ideologia hegemônica, quando esta se fundamenta nas diferenças étnicas, sociais, individuais e culturais para justificar o “fracasso escolar”, responsabilizando o Estado e suas instituições por tal fato. Referendada nessas pesquisas, compreendo que os aparelhos hegemônicos, regidos pelos interesses da classe hegemônica, impõem seus padrões e ideologias usando as instituições escolares como mecanismo de dominação e seleção. Ademais, utiliza-se da instituição pública escolar para impor sua capacidade de persuadir e subordinar intelectualmente as demais classes, uma vez que as normativas da educação atendem aos princípios economicistas. Nessa teia, Gramsci (1999, p. 399), lembra que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica”.

Essa forma de educação, que se sustenta tanto na alienação do trabalho, como no intelecto, é determinista e reprodutivista. Desse modo, Gramsci (1999) pressupõe a necessidade de alterar as relações sociais no mundo moderno, enfatizando a escola como um instrumento social fundamental para a emancipação dos sujeitos. Assim, conforme o autor, a educação e a cultura são os substratos para uma revolução das massas. Nessa linha de pensamento, acredito que melhorar e oferecer condições e valorização para o trabalho do professor é o caminho para essa luta.

3.2 Fracasso escolar e seu contexto histórico no cenário da educação brasileira

[...] é muito difícil você vencer a injustiça secular, que dilacera o Brasil em dois países distintos: o país dos privilegiados e o país dos despossuídos.

Ariano Suassuna

Embora tenha apresentado uma sequência cronológica das teorias que surgiram ao longo da história para explicar o “fracasso escolar”, isso não configura a existência de linhas demarcatórias fixas, que tenham separado os diferentes argumentos e justificativas que tratam do problema no decurso da história.

Esse caminhar na elaboração desta dissertação conduziu-me ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICIT), repositórios institucionais de estudos e pesquisas acadêmicas.

Para esta consulta, utilizei como descritor de busca a temática “fracasso escolar”, em teses e dissertações. No banco de dados da CAPES, com base no descritor ano (2010 a 2019), foram mostradas 35.159 teses e dissertações (mestrado, mestrado profissional e profissionalizante) sobre a temática abordada. O ano de 2018 registra o maior número de trabalhos sobre a temática em questão, totalizando 4.916 pesquisas acadêmicas.

No banco de dados da BDTDQ/IBICIT, utilizando os mesmos descritores, foram encontradas 34 teses e 89 dissertações sobre a temática. Um fator relevante merece destaque, a grande maioria dessas pesquisas centra-se nas universidades do Sul e Sudeste do país, fato que teve minha atenção, por ser a região Nordeste, segundo dados da PNAD (2019), a que apresenta os maiores índices de pessoas não alfabetizadas do país, bem como por ser a região que apresenta, segundo o INEP (2018), os maiores índices de abandono, evasão e DIS do país.

O Quadro 1 apresento uma parcial dos resultados encontrados nos bancos de dados citados, que nos permite um olhar multifacetado sobre a temática. Um tema secular, mas que, em pleno século XXI, está em evidência nas pesquisas, o que se confirma pelo aumento gradual no número de pesquisas que abordam essa temática. Outro aspecto que merece destaque é a quantidade de pesquisas sustentadas na Psicologia e na medicalização das crianças, sendo também bastante evidenciado fatores intraescolares e extraescolares como as possíveis causas desse problema.

Contudo, mesmo sendo um tema histórico e secular, resiste e persiste na história e na vida de muitos sujeitos históricos, sustentado nos espaços institucionais de educação com discursos diacrônicos, produzindo efeitos diversos, inclusive a reprodução de teorias que justificam esse problema, atribuindo as causas do “fracasso escolar” a desajustes neuropsicológicos, questões familiares e ao próprio aluno.

Para conhecer com mais propriedade o campo de estudo e pesquisa sobre essa temática, foram consideradas pesquisas realizadas em diferentes estados nacionais, pois, como já mencionado neste estudo, o “fracasso escolar” é um problema internacional¹⁴ que,

¹⁴ O “fracasso escolar” é um problema internacional, principalmente dos países pobres, no entanto, a revisão de literatura se restringe ao Brasil.

conforme as pesquisas realizadas em âmbito nacional e internacional, atinge em maior quantitativo os alunos das classes populares e de escolas públicas.

Para a realização das buscas, utilizei a seguinte metodologia:

a) localização das dissertações e teses usando o descritor “fracasso escolar” na base de dados da CAPES, IBDT/IBICT;

b) classificação das pesquisas considerando os seguintes campos do conhecimento: Educação, Psicologia;

c) organização das dissertações e teses, considerando a seguinte ordem: nome do pesquisador, título da pesquisa, campo do conhecimento, *lócus* da pesquisa, nível de ensino (mestrado ou doutorado), ano de conclusão, Instituição de Ensino Superior e a fonte da pesquisa;

d) seleção, leitura do resumo e consideração das pesquisas que contribuíram para o enriquecimento desta investigação.

Na sequência, apresento um quadro-síntese de revisão bibliográfica em estudos e pesquisas realizados no Brasil, compreendendo o período de 2010 a 2019.

Quadro 1 - Revisão bibliográfica CAPES/BDTD/IBICT

Nome do Pesquisador	Título da Pesquisa	Campo do Conhecimento	Lócus da Pesquisa	Nível M/D	Ano de Conclusão	Instituição de Ensino Superior	Fonte de Pesquisa
Renata Nunes Vasconcelos	Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do “fracasso escolar”	Educação	Belo Horizonte - MG	D	2010	Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD/IBICT
Carina Pessoa Santos	“Ele é multifacetado”: as representações sociais do “fracasso escolar”, construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais.	Psicologia Educacional	Recife - PE	M	2012	Universidade Federal de Pernambuco	BDTD/IBICT
Daniele Bechtluft S. Alves da Cruz	“Fracasso escolar”: uma questão entre o biológico e o Educacional	Educação	Petrópolis - RJ	M	2014	Universidade Católica de Petrópolis	CAPES
Maria do Carmo Gomes Ferraz	Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no IFBA-Barreiras-BA sob o olhar dos atores envolvidos no processo	Educação e Sociedade	Barreiras - BA	M	2015	Universidade Federal da Bahia	CAPES
Gardênia De O. Cardoso Dourado	As diferenças na qualidade de ensino e aprendizagem entre os turnos matutino e vespertino no Colégio Municipal Eufrásio Vilela Dourado - Ibititá - BA	Educação	Ibititá - BA	M	2016	Universidade Federal da Bahia	BDTD/IBICT
Artur Bruno F. de Oliveira	A produção de sentidos docentes sobre o “fracasso escolar”	Formação de Professores	Fortaleza - CE	M	2017	Universidade Estadual do Ceará	CAPES
Júlio César da Silva	A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola	Educação e Sociedade	Goianira - GO	M	2017	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	CAPES
Laura Maria Mingotti Muller	Patologização e “fracasso escolar”: desnaturalizando respostas	Educação	São Paulo - SP	D	2018	Universidade Estadual de Campinas	CAPES
Janaína Ribeiro de Rezende	Educação medicalizada e infância: histórias vividas por famílias da classe trabalhadora em uma UBS de São Paulo	Psicologia	São Paulo - SP	D	2019	Universidade de São Paulo Instituto de Psicologia	BDTD/IBICT
Gabriela Favero Freo	Desempenho escolar em uma escola no campo - contingentes do “fracasso escolar”	Educação	Santa Maria - RS	M	2019	Universidade Federal de Santa Maria	BDTD/IBICT

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em CAPES/BDTD/IBICT (2020).

O quadro acima sintetiza as principais pesquisas realizadas nos últimos nove anos, confirmando o quanto a temática sobre o “fracasso escolar” está em evidência, seja na área educacional, sociológica, da medicina ou da psicologia. Dessa forma, pode ser compreendido como um tema diacrônico, haja vista que prioriza uma temática que já vem sendo estudada desde a década de 1970, caracterizando-se como tema de demanda contínua, pois, além de analisar as vicissitudes de cada período, traz no bojo de cada pesquisa as peculiaridades de cada contexto pesquisado e como esse problema se mantém presente nos discursos das próprias instituições de ensino.

A intensidade desse problema gera desconforto e intensifica as desigualdades educacionais, consequentemente, as sociais. Isto posto, justifica-se uma das razões pelo não esgotamento de pesquisas científicas abordando essa temática. Assim, diante do panorama apresentado, sendo esse um problema social, a escola não pode ser responsabilizada sozinha, nem pela culpa nem pela solução.

Essas informações nos revelam as fragilidades, as desigualdades, a ineficiência e as limitações que permeiam o Sistema de Ensino Brasileiro. Portanto, são imprescindíveis à transgressão do modelo de sociedade que temos, e, para isso, as pesquisas são grandes colaboradoras, contudo não são bases para a elaboração e gestão das políticas para a educação.

Importante se faz revisar que o processo que marca os registros da história da educação no Brasil com início no período colonial é datado a partir das primeiras relações entre Estado e a Educação, através dos jesuítas. Dessa forma, o início do processo educacional no Brasil, mais precisamente do ensino, tem como referência a história da Companhia de Jesus. No contexto inicial desse processo, os discursos educacionais estavam relacionados à submissão dos indígenas à chamada “catequese”, estruturada conforme as normas dos missionários jesuítas que supostamente vieram a esse território para expandir a crença cristã entre os nativos.

No decorrer desse processo histórico, mais precisamente em 1772, é implantado o ensino público oficial no Brasil. Até então, não havia sido instituído um sistema de educação no país, e o acesso às aulas era privilégio dos homens brancos. A partir desse período, 1772, conforme Patto (2015), a instituição do ensino público oficial emerge como mecanismo social para transformar súditos em cidadãos, segundo a autora, para garantir a soberania nacional e popular, que então se supunha possível numa sociedade de classes. A educação escolar recebe,

uma fundamental missão: a ilustração do povo, a ilustração pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento-mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum – e, para muitos, leiga – será também o meio de obter a grande unidade nacional, [...] onde se fundirão as diferenças de credo e de raça, de classes e de origem. (ZANOTTI *apud* PATTO, 2015, p. 47).

No entanto, a instituição do ensino público oficial não representou rupturas com relação à organicidade educacional no Brasil. Assevera Patto (2015) que a concepção de escola como instituição redentora da humanidade foi um passo pequeno, sendo possível afirmar que os Sistemas Nacionais de Ensino não promoveram transformações sociais de imediato, isso porque, conforme a autora, “a presença social da escola é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade” (PATTO, 2015, p. 47).

Os estudos realizados por Orso (2013) refletem esta concepção de importância social da escola, afirmando que

Se a educação está mais voltada para adaptação do indivíduo ao meio e se este se constitui na sociedade capitalista em que um homem explora e domina o outro, por que se preocupar em alfabetizar e educar milhões de seres humanos que não sabem ler nem escrever? (ORSO, 2013, p. 52).

Igualmente, democratizar e universalizar não presume a revolução das massas. A garantia do acesso não assegura a permanência, nem muito menos as aprendizagens mínimas; no atual cenário parece mais importar os números do acesso do que a qualificação do ensino e das aprendizagens daqueles que permanecem.

No decurso da década de 1930, algumas mudanças foram realizadas na estrutura do Sistema Nacional de Ensino, contudo, com o objetivo de atender às necessidades de trabalho advindas com o modelo urbano-industrial. Dessa forma, o foco da educação seria a estabilização social. “Tratava-se de ampliar e ‘melhorar’ o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou” (FRIGOTTO, 2011, p. 8, grifo do autor).

Quarenta anos se passaram e Florestan Fernandes, um incansável defensor da educação, tinha na base de suas pesquisas um projeto educacional de base para as mudanças estruturais desse sistema. Porém, Fernandes chegou a uma conclusão similar à de Antônio Candido, referindo-se à Constituição de 1988: “A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas, a

Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação” (FERNANDES *apud* FRIGOTTO, 2011, p. 9).

É preciso considerar a importância da educação em seu contexto amplo, assim, falar em qualidade não se resume aos números de oferta e acesso, o que também não é para todos. É fundamental garantir a permanência e a qualificação do ensino em todas as etapas e modalidades. Para isso, é necessário um projeto de educação substancial pensado a partir de pesquisas científicas e acadêmicas que tragam resultados pontuais sobre o Sistema de Ensino Público no país. Assim, as reformas para atender aos interesses de mercado, as políticas públicas isoladas e para testagem e os programas de educação compensatória têm se mostrado como os grandes vilões do “fracasso escolar” não apenas a nível local, mas nacional.

A PNAD confirmou que, em 2019, o Brasil tinha 6,6% de pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais de idade não alfabetizadas, totalizando 11 milhões de brasileiros que, segundo o IBGE (2020), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples. A região Nordeste apresentava as taxas mais altas de não alfabetizados do país, 13,9%, o que confere a essa região um índice quatro vezes maior que as regiões Sudeste e Sul, com 3,5 e 3,6%, respectivamente. A região Norte, com um percentual de 8%, ocupa o segundo lugar e a Centro-Oeste com 5,4% de pessoas não alfabetizadas. A PNAD apresentou também as variações dessas taxas conforme o sexo e a etnia. Para os homens, com idade de 15 anos ou mais, a taxa de não alfabetizados foi de 7%; para as mulheres, esse percentual foi menor, 6,6%. Com base na etnia, a variação é ainda maior, 9,1% dos não alfabetizados eram pessoas pretas ou pardas e 3,9% de pessoas brancas.

Com o objetivo de mudar o panorama educacional do Brasil e de promover avanços e melhorias na área educacional, foi aprovado, por meio da Lei nº. 13.005, de 25 de junho 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivos para a Meta 9: 1) elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; 2) garantir a erradicação do analfabetismo absoluto até o final de vigência do plano; e 3) reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até 2024. A definição de metas sem mudanças nas estruturas do sistema de ensino se mostra sem eficácia, mesmo o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2020 tendo apresentado que a taxa de alfabetizados da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil seguiu uma tendência de aumento, avançando de um patamar de 91,4%, em 2012, para 93,4%, em 2019 — muito embora o relatório confirme que a região Nordeste tenha ficado muito abaixo da média esperada, uma taxa de 86,1%, a mais baixa do país.

O quantitativo de pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais de idade não alfabetizadas na região Nordeste é bastante elevado; associada a essa taxa, essa região carrega também a maior taxa de analfabetismo funcional do país, ocupando o percentual de 23,1% em 2019. Estudiosos, como Libâneo (2011), vêm, ao longo dos anos, através de estudos e de pesquisas, apresentando resultados que mostram que

a escolarização recebida pelo trabalhador brasileiro não lhe assegura autonomia para buscar informações, receber instruções mais complexas ou compreender e produzir comunicação escrita de certa complexidade, o que provoca limitações para conseguir melhores empregos, usufruir de benefícios culturais, participar da vida política etc. (LIBÂNEO, 2011, p. 82).

A análise feita pelo autor está de acordo com a confirmação dada pelo IBGE. Os resultados da PNAD (2019) favorecem-nos essa mesma compreensão, uma vez que a pesquisa apresenta que o nível de instrução¹⁵ de pessoas de 25¹⁶ anos ou mais de idade que concluíram a Educação Básica obrigatória apresentou crescimento, alcançando 48,8% em 2019. Entretanto, mesmo tendo avançado, os resultados são preocupantes e por isso merecem atenção. A PNAD (2019, p. 3) relata que, entre as pessoas que não concluíram a Educação Básica, 6,4% eram sem instrução, 32,2% tinham o Ensino Fundamental incompleto, 8% o Ensino Fundamental completo e 4,5% o Ensino Médio incompleto. Apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade, no Brasil, não havia concluído a Educação Básica em 2019.

Com base nos dados atuais, a revisão de literatura permite reafirmar que a história da educação nacional tem em seus registros históricos a triste confirmação dos índices recorrentes de reprovação, abandono, evasão e DIS associados a um contexto de variáveis que se entrelaçam a uma concepção de educação mercantil para a empregabilidade. Portanto, o “fracasso escolar” não pode ser analisado de forma unilateral, sequer se pode responsabilizar a escola por esse problema.

A pesquisa realizada por Patto (2015) ressalta que até o ano de 1870 o Sistema de Ensino no Brasil era organizado para suprir a formação escolar da burguesia e da pequena nobreza, enquanto isso, para a classe popular, a religião era o grande indicador de nacionalidade, e a escola não tinha importância para essa classe. Essa concepção se fortaleceu com as teorias científicas que estruturaram o Sistema de Ensino seletivo e excludente em nosso

¹⁵ É o indicador que capta o nível educacional alcançado por cada pessoa, independentemente da duração dos cursos por ela frequentados (PNAD, 2019, p. 3).

¹⁶ Esse indicador é mais bem avaliado entre aquelas pessoas que já poderiam ter concluído o seu processo regular de escolarização, em geral, em torno dos 25 anos (PNAD, 2019, p. 3).

país, responsável por manter as desigualdades sociais e, conseqüentemente, por gerar um número considerável de pessoas que não sabem ler nem escrever, violando, dessa forma, o princípio da igualdade de direitos, o que contradiz nosso ordenamento jurídico¹⁷. Desvela-se, com isso, o mito da sociedade igualitária, que, fundamentada no discurso da universalização para o acesso, a permanência e a qualidade do ensino, não se concretiza de fato, e os índices educacionais comprovam isso.

As desigualdades educacionais sempre permearam o Sistema de Ensino no Brasil. A diacronia que sustenta esta pesquisa mostra como, ao longo da história da educação, esse problema tem se intensificado em proporções cada vez maiores. As desigualdades educacionais têm ganhado dimensões maiores a cada ano, o que evidencia que as políticas públicas para a educação não têm se mostrado eficientes, são políticas de caráter compensatório. Sobre essas políticas, Patto (2015) afirma que contribuíram para a intensificação da má qualidade da escola pública, uma vez que se sustentam na ideia de que seus usuários são menos capazes à aprendizagem escolar, fortalecendo, assim, o determinismo de que o pobre, o negro, o mestiço e o índio não têm capacidade cognitiva e intelectual para um bom desempenho escolar.

A pesquisa realizada por Patto (2015, p.22) denuncia “a utilização do conhecimento psicológico para justificar o ‘fracasso escolar’ da escola pública [...] em uma sociedade desigual e injusta, atribuindo-o a deficiências individuais, familiares e culturais de seus usuários”. Contudo, este ainda é um grande desafio, o “padrão da dita normalidade” cognitiva e intelectual, o qual manifesta a crença de que muitas crianças oriundas dos meios populares são incapazes intelectualmente para se desenvolver e se apropriar das aprendizagens escolares.

Nessa linha de tempo, percebe-se que o fortalecimento consensual do projeto de sociedade dominante dispõe das instituições de ensino e da mídia como aparelhos ideológicos que operam para disseminar interesses, modos de vida e valores culturais de uma classe, de modo que sejam apreendidos, reproduzidos e naturalizados por toda a sociedade. Tivemos a gratuidade e ampliação da educação pública para as classes populares, contudo, essa ampliação foi sustentada pelos discursos desenvolvimentistas marcados por interesses da classe hegemônica, o que justifica a presença de resquícios de um passado adestrador que impede a qualificação do sujeito para sua autonomia social e mantém os interesses da classe hegemônica e a ineficiência do Sistema de Ensino Público.

É esse o cenário que Patto (2015) nomeia de produção social do “fracasso escolar”. Rezende (2019) infere que esse paradigma corrobora para manter a estrutura de assessorias

¹⁷ Ver Artigos 205 e 206 da Constituição Federal, 1988, e Artigo 1º da LDBEN, citados nas páginas 72-73 desta pesquisa.

pedagógicas privadas, sistemas de ensino apostilados e outros serviços que são ofertados por empresas para “resolver” o atraso educacional do Brasil. Ressalva a autora que esse é o contexto ideal para a justificativa do capital sobre a educação. Desse modo, no decorrer da história da educação, “as grandes corporações que têm no ensino um negócio, inicialmente centrado no Ensino Superior, rapidamente estão também avançando sobre o mercado da Educação Técnica e Profissional, tradicionalmente disputado pelo Sistema S”¹⁸ (FRIGOTTO, 2014, p. 60). Isso está posto na mais nova reforma da educação, promovida pela BNCC, que traz uma concepção pedagógica voltada para a construção de competências e habilidades. Essa perspectiva minimiza a importância dos saberes e dos professores e banaliza a instituição de ensino de tal forma que desqualifica a sua verdadeira função.

Assistimos ao avanço da mercantilização da educação e da concepção neoliberal de educação, centrada principalmente em referenciais teórico-metodológicos que cada vez mais apresentam o professor como facilitador da aprendizagem, enfatizando a necessidade da autonomia do aluno para aprender, diminuindo a importância dos conteúdos escolares e destacando a necessidade de currículos cada vez mais flexíveis. Estamos ainda à mercê de projetos políticos que respondem a interesses de determinados segmentos hegemônicos da sociedade de classes e não atingem de fato um projeto nacional para as classes populares e de avanço da qualidade da educação (SOUZA, 2008, p. 11).

O pensamento de Frigotto (2014) reitera esta concepção de educação mercantil, uma vez que, para esse autor,

Vários intelectuais do pensamento social crítico brasileiro permitem entender a especificidade estrutural de nossa sociedade e a natureza das forças sociais que a produziram e a mantêm como uma das mais desiguais do planeta e que em seu projeto societário não só não cabe a universalização da Educação Básica como politicamente a impedem (FRIGOTTO, 2014, p. 61).

Nessa mesma linha de pensamento, Libâneo (2011) traz uma fantástica discussão sobre o sonho frustrado de uma escola pública de qualidade para todos. O autor traz, no bojo das discussões, a luta iniciada pelo movimento liderado pela Associação Nacional de Educação (ANDE), que tinha como base uma série de medidas que preconizavam a importância da escola pública de qualidade para todos. Amparados pela Carta de Princípios, o movimento buscava fortalecer medidas que assegurassem a permanência do aluno na

¹⁸ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Ver Agência Senado Federal.

escola, a articulação do ensino com as vivências sociais do estudante, melhores condições de trabalho e salário digno aos professores, valorização e qualidade profissional, valorização da diversidade social, dentre outras medidas.

No entanto, a luta pela qualidade da escola pública foi suprimida. Uma série de políticas públicas educacionais, pensadas por quem pouco ou nada entende de políticas educativas e pedagógicas, substituiu a qualidade da escola pelo ideário da empregabilidade. Libâneo (2011) ressalta que a expansão e a universalização foram políticas pontuais para a problemática da falta de qualidade da escola pública, para atender medidas políticas das décadas de 1970 e 1980.

Nessa visão, a universalização das matrículas no Ensino Fundamental precedia a incorporação de medidas que assegurassem a qualidade. Porém, que fatores impediram a expansão qualitativa do ensino público? Enfatizadamente, Libâneo (2011) sintetiza que a almejada qualidade não acompanhou a expansão das matrículas, uma vez que o Sistema de Ensino Público sempre esteve à mercê dos investimentos de capitais externos. Dessa forma, o modelo de escola financiada não tem como objetivo a qualidade da educação, mas sim busca desenvolver as mínimas habilidades para atender aos interesses do mercado.

Os problemas conjunturais da escola pública se fortaleceram nessa concepção de educação mercantil. As estruturas sociais moldaram a escola pública com base na seguinte ideologia de mercado:

Se a escola pública para o grosso da população pode ter qualidade inferior, também os prédios escolares, os livros, os professores, podem ter qualidade inferior. Em boa parte, esta concepção economicista dá início ao processo de deterioração dos resultados da escola pública, também, a incessante desqualificação salarial e profissional dos professores (LIBÂNEO, 2011, p. 77 - 78).

Dialogando com Frigotto e Ciavatta (2003), percebi que as estruturas da mercantilização do Sistema de Ensino Público no Brasil se fortaleceram ainda mais a partir da década de 1990, quando o Banco Mundial e outros organismos internacionais entraram em cena e redefiniram as orientações políticas e pedagógicas para a educação dos países pobres, durante a realização de um grande evento mundial, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia. Esse evento teve como eixo norteador a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (WCEA *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 6).

As intenções presentes nessa declaração são claras e, à luz dos olhos, possíveis e em compatibilidade com a visão democrática de ensino para todos. No entanto, Libâneo (2011) analisa que as políticas educacionais financiadas por órgãos internacionais usavam duas faces e, sem muita delonga, a face economicista é desvelada, ganhando, no decorrer da década de 1990, o que Libâneo (2011) caracteriza como “encolhimento” da proposta de educação para todos. Consequentemente, o princípio da educação para todos se reduz a “educação para os mais pobres”; as necessidades básicas de aprendizagem se convertem em mínimas necessidades; a qualidade se reduz à melhoria dos resultados quantitativos; as melhorias para assegurar condições de aprendizagem se convergem para a melhoria interna da organização escolar.

Nesse ínterim, são 30 anos de políticas educacionais orientadas por organizações internacionais. Essas políticas, na percepção de Libâneo (2011), se sustentam na concepção de que prover insumos era suficiente para melhorar a educação. Libâneo (2011) e Fonseca (2009) citam que os insumos educacionais se baseiam em recursos humanos e materiais, quais sejam: a escola em tempo integral; os ciclos de escolaridade; a flexibilização das avaliações da aprendizagem; a progressão contínua; a gratificação financeira a professores; a implantação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente; a adoção de medidas que neutralizem a repetência e garantissem a permanência do aluno na escola; o estabelecimento de uma Base Comum Curricular; processos de avaliação permanente dos currículos e do desempenho da escola e dos alunos, dentre outros. Segundo a análise feita por Libâneo (2011, p. 79), nesses moldes, “a aprendizagem se transforma numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento”.

Gardner (1994), em seu livro *Teoria das Inteligências Múltiplas*¹⁹, desmistifica o conceito de QI e apresenta os vários tipos de inteligências e suas características. Em seus estudos, o autor afirma que cada indivíduo nasce com um imenso potencial, que começa a ser moldado a partir dos cinco anos de idade. Contudo, assevera o autor: a escola falha em não considerar e estimular o potencial do aluno, além de sujeitar as habilidades quando se nivela o conhecimento.

É necessário transferir as ideias da teoria de Gardner para o contexto em que se estrutura o Sistema de Ensino no país, com reformas educacionais mercantilistas, políticas educacionais compensatórias, escolas precárias em suas infraestruturas físicas, tecnológicas, pedagógicas, sem acessibilidade, sem espaços múltiplos de aprendizagens, com profissionais desvalorizados, mal remunerados, muitos sem formação inicial e continuada e desmotivados. Nesse cenário, em que a educação pública se estrutura, a escola/sistema continuará a falhar com o aluno, condicionando-o ao fracasso escolar.

As políticas públicas para a educação situam-se nos aspectos abordados pela Constituição Federal (CF) de 1988 e pela LDBEN, especialmente no que diz respeito à garantia de acesso à educação pública e com qualidade a qualquer cidadão brasileiro, em idade obrigatória. No entanto, os resultados da gestão dessas políticas não têm sido satisfatórios para o acesso e permanência, tampouco para a qualidade.

Em seu artigo 3º, a LDBEN garante que o ensino deverá considerar os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender [...]; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional da educação escolar e garantia de padrão de qualidade”. Nesse viés, entram as políticas públicas, embora quantificadas em muitas, são descontínuas, aligeiradas e pensadas fora do contexto das pesquisas científicas e acadêmicas. Com isso, os gargalos na educação vão alcançando índices extremos.

É pertinente o pensamento de Frigotto (2014), quando o autor coloca que os problemas que persistem na Educação Básica só podem ser compreendidos observando-se a relação orgânica com o tecido estrutural da mesma sociedade. Com base no autor, compreendo que essa relação orgânica se entrelaça com o campo definido por Gramsci, das estruturas e superestruturas que regem a sociedade, na qual se processam as relações entre os grupos, as classes ou as forças sociais, espaços de disputas e interesses, nos quais são estabelecidas as relações sociais a partir do controle das instituições, dos movimentos e das lutas de classes.

¹⁹ Teoria que explica as ideias fundamentais que desencadeiam uma revolução na aprendizagem e que mostra como elas podem ser aplicadas em sala de aula, de forma que os alunos sejam estimulados a pensar.

Nesse contexto, é possível “apreender se a direção das mudanças se dá na conservação e reprodução das relações sociais historicamente dominantes, ou na sua alteração qualitativa” (FRIGOTTO, 2014, p. 60-61).

Outras concepções sobre o “fracasso escolar” foram sendo delineadas no decurso da história. Conforme Bossa (2002), o “fracasso escolar” tem suas origens nas questões sociopolíticas, compreendido como uma patologia social que ganhou dimensões de problema a partir da obrigatoriedade da escolaridade para todos.

Comungando desse mesmo pensamento sociológico, Cordié (1996), em sua pesquisa intitulada “Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com ‘fracasso escolar’”, afirma que,

o “fracasso escolar” é uma patologia recente decorrente da instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em consequência de uma mudança radical da sociedade. Também nesse caso, não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização de um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um (CORDIÉ, 1996, p.17).

No panorama retratado pelas autoras, o “fracasso escolar” está condicionado à obrigatoriedade das matrículas, cristalizando, desse modo, a patologia do “fracasso escolar” e trazendo com isso um problema social. A estrutura social tem como princípio o “ter”, ter poder, ter dinheiro, ter *status*, ter *likes*, ter beleza e se encaixar num determinado padrão social. De modo elementar, podemos fazer a analogia que o obrigatório nos ceifa o direito de escolha. No entanto, em se tratando de educação, essa obrigatoriedade se fundamenta num dever e também num direito, como disposto no artigo 205 da CF, citado nas páginas 72-73 desta dissertação. Assim, não seria a obrigatoriedade a vilã, mas o contexto socioeducacional e as condições oferecidas para que o aluno permaneça.

As novas configurações no cenário brasileiro marcadas pelas mudanças e reformas educacionais, a democratização do ensino e a universalização não logram de plena efetividade no sentido de estruturar um Sistema de Ensino Público com qualidade, visto que os índices educacionais negativos persistem e resistem no tempo e na história. Patto (2015, p.142), em uma sumária análise, resume que:

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressaram na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos do ensino. A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram, de fato, consequências significativas na situação de classe da grande maioria dos habitantes.

Enquanto as rupturas não acontecem, os altos índices de evasão, reprovação, abandono e DIS marcam o cenário da educação de forma crítica e, associados aos resultados das avaliações externas, resumem que o Sistema de Ensino Público é ineficiente.

Muitas pesquisas científicas e acadêmicas se desdobram para estudar essa temática, tecendo severas críticas às relações pragmáticas entre escola e sociedade. Para Soares (1994, p. 54), “a função da escola tem sido manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que conferem a uns em prejuízo de outros e não como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização”. Embora a escola seja vista como aparelho ideológico, ela se constitui como único mecanismo capaz de promover a revolução das massas, transgressões e transformações sociais.

No tocante, é preciso pensar no aluno enquanto sujeito histórico e social. Assim, as políticas públicas educacionais pensadas à revelia dos contextos socioeducacionais não têm dado conta de atender às demandas que a sociedade dos fluxos exige. Para tanto, a responsabilização dos problemas educacionais não pode ser direcionada, exclusivamente, à escola, haja vista que vimos até aqui que são problemas sociais. Isto posto, faz-se necessário o empreendimento de ações e políticas intersetoriais e contínuas.

3.3 Fracasso escolar: rupturas no paradigma da responsabilização individual

O “fracasso escolar” é uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais.

(CHARLOT, 2000, p.14)

A sistematização histórica das pesquisas sobre o “fracasso escolar” no Brasil conduziu-me a identificar as diferentes vertentes que muitos pesquisadores utilizam para a compreensão

desse problema. As autoras referenciadas a seguir evidenciam que as compreensões sobre o “fracasso escolar” vêm sendo abordadas da seguinte forma:

O ‘fracasso escolar’ como problema psíquico, o que leva à culpabilização das crianças e de seus pais; [...] o ‘fracasso escolar’ como um problema técnico (culpabilização do professor); Para esta posição, o ‘fracasso escolar’ é fruto do efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de sua má utilização pelos professores; [...] o ‘fracasso escolar’ como questão institucional, ou a lógica excludente da educação escolar. Essas pesquisas tomam a escola como instituição social que, contraditoriamente, reproduz e transforma a estrutura social; [...] o ‘fracasso escolar’ como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder (PAULA; TFOUNI, 2009, p. 8).

As pesquisadoras (2009) se debruçaram a apreender as várias concepções, teorias e métodos sobre os discursos que embasaram diversos estudos e pesquisas de dissertações e teses sobre o “fracasso escolar”. Buscaram compilar como um mesmo problema apresenta tantas variáveis com interdiscursos que ora convergem, ora divergem.

Como já abordado anteriormente neste texto, a conjuntura histórica da educação retrata que, no princípio da década de 1930 a 1980, as explicações e justificativas para o “fracasso escolar” das classes populares tinham como aportes as teorias de dominação, as quais condicionavam o desempenho escolar das crianças às condições genéticas, hereditárias e sociofamiliares.

Contudo, romper com esses paradigmas não é fácil. À medida que novas pesquisas e estudos foram sendo concretizados, as variáveis intraescolares começaram a ser vistas como causas do insucesso de muitos alunos nas escolas. Lugli e Gualtieri (2012) reportam, em suas pesquisas, que, até a década de 1970, apenas um fator interescolar era citado pelas pesquisas como responsável pelo “fracasso escolar” das crianças pobres.

Essa responsabilização recaía sobre as atividades pedagógicas, as quais, segundo as autoras, não contemplavam os contextos de vida dos alunos. A criança “sofia um processo de marginalização porque se deparava com uma instituição mantida, organizada e regida conforme os padrões da classe média” (LUGLI; GUALTIERI, 2012, p. 31). Nesse cenário, sustentado pela tese da carência cultural, o aluno era responsabilizado pelo seu insucesso escolar.

De maneira idêntica, a pesquisa realizada por Patto (2015) ratifica a análise dessas autoras, ao abordar que, no final da década de 1970, a pesquisa em educação no Brasil era ainda inconsistente, pois não se considerava a escola como organização social, mas como um espaço de privilégios de alguns, embora tenha sido nesse período que tenha se iniciado a produção de pesquisas cujas análises tratavam da participação do próprio sistema de ensino na produção do

“fracasso escolar”, configurando-se, segundo a autora, os fatores intraescolares e suas relações com a seletividade social operada na escola.

O ano de 1977 é considerado o marco dessas rupturas. Patto (2015) registra em sua obra as pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sobre a participação do sistema escolar no baixo rendimento do aluno oriundo das classes populares. Esse estudo serviu como base para novas pesquisas que se dedicavam a identificar os fatores intraescolares sem perder de vista a dinâmica interna da escola e sua relação com a sociedade.

As novas bases filosóficas que moviam a luta pela melhoria da qualidade do ensino público da década de 1970 promoveram uma transgressão no sistema de ampliação escolar, que era vista “como mera ampliação da ação ideológica da escola; os conhecimentos e habilidades por ela transmitidos passam a ser valorizados como instrumentos poderosos na luta do povo por seus interesses de classe” (PATTO, 2015, p. 143). Não há dúvidas de que essa transgressão trouxe consigo muitas polêmicas e inquietações a quem de fato não se interessa pela luta de classes.

A escola pode muito mais, pois enquanto instituição formativa e organizada, liderada pelo que Gramsci (1991) nomeia por “intelectuais orgânicos”, tem o poder de promover grandes rupturas sociais, contudo, essas rupturas necessitam de criticidade e de liberdade intelectual para acontecerem, caso contrário, cairão nas amarras da doutrinação dos sujeitos. Mas, o que temos de concreto é um país que, em pleno final da segunda década do século XXI, sendo a sétima economia do mundo em produção de riquezas, mantém mais de treze milhões de analfabetos absolutos, afirma Frigotto (2014)²⁰.

Podemos, igualmente, pensar que, por ser pontual, e convergir para o “fracasso escolar” dos sujeitos das classes populares, é preciso se pensar na estrutura do problema. Convém destacar que pesquisas realizadas em diferentes contextos históricos e sociais que embasam esse texto apontam as variáveis sociais resultantes do modelo de produção capitalista, que instituiu um modelo padrão de “sucesso social”, sendo este uma das possíveis causas que sustentam e mantêm o “fracasso escolar” na atualidade.

É nessa teia de relações que a pesquisa vai consolidando as possíveis causas do “fracasso escolar”. Assim, foi na efervescência da década de 1980, período de intensas transformações no cenário nacional, de consolidação do processo de industrialização e urbanização, da configuração do Meio Técnico Científico e Informacional e da globalização, que Patto realizou sua pesquisa, a qual culminou com a publicação do livro *A Produção do “fracasso escolar”*:

²⁰ O texto “Educação Básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio”, integra a coletânea *Conjuntura 2014: Desafios para uma cidadania ativa*. IBASE 2014.

histórias de submissão e rebeldia. Nessa pesquisa, a autora denuncia que a evasão e a reprovação escolar na escola pública de primeiro grau persistem, com índices inaceitáveis.

Impactada com os resultados da pesquisa, a autora conclui ser necessário romper com o paradigma de que o “fracasso escolar” é culpa do aluno ou de sua família, revelando, assim, que fatores institucionais e sociais são os grandes vilões desse problema, sendo estes, na concepção da autora, superiores aos problemas emocionais, orgânicos e neurológicos. Dessa forma, Patto rompe com as visões racistas, psicologizantes, culturais e das dificuldades de aprendizagem.

3.4 A educação na sociedade de classes

A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une.

Milton Santos

Segundo Orso (2013, p. 49), “muito tem se discutido sobre o papel da educação na sociedade, se ela apenas reproduz a sociedade em que está inserida ou se ela é ou pode ser revolucionária a ponto de transformar toda a sociedade”. No entanto, essa concretização ainda não existe, assevera o autor, pois a educação não é analisada e compreendida em sua totalidade. As reformas educacionais que vêm sendo elaboradas ao longo das últimas quatro décadas têm minimizado cada vez mais a importância da educação, limitando a formação integral do aluno, pois formar competências para a empregabilidade minimiza o poder de transformação e construção inerentes ao processo educacional, ao tempo em que responsabiliza os sujeitos pelos seus “fracassos escolares”. Dessa forma, se pensarmos na educação, “analisando-a de forma abstrata, deslocada das contradições e dos antagonismos de classes, atribuímos a ela um caráter redentor”. (ORSO, 2013, p. 49-50)

A educação como redentora da sociedade, conforme Luckesi (1994), foi uma concepção que perpassou por várias décadas, tendo como viés a manutenção e conservação da sociedade hegemônica, integrando os indivíduos no todo social. Para Saviani (2009), essa lógica redentora dava à educação a capacidade de erradicar a marginalidade²¹ social. A educação era vista como fator de equalização social, instrumento de correção da marginalidade, com a função de ajustar e adaptar os indivíduos marginalizados à sociedade.

²¹ Marginalidade é identificada nesse contexto como um fenômeno acidental, ignorância, desvio. Saviani (2009, p. 6).

Para melhor compreensão, proponho uma análise das concepções ou tendências filosófico-políticas da educação.

Luckesi (1994) apresenta três tendências filosófico-políticas que nos possibilitam uma melhor compreensão da educação ao longo da história: a educação enquanto meio de redenção, enquanto reprodução e enquanto transformação da sociedade. Fundamentado nesse pensamento, o autor apresenta a concepção de sociedade, por ele compreendida como:

[...] um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de grupos e indivíduos que ficam à margem desse todo. [...] A educação como instância social [...] concebida como redenção [...] contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes (LUCKESI, 1994, p. 38).

Essa concepção pautada na redenção defende o princípio de que a educação é uma instância exterior e superior, que tem a função de adaptar o sujeito à sociedade e de integrá-lo ao todo social. Assim, a educação é definida como autônoma, não recebendo interferências, ao contrário, ela é que interfere na sociedade. Orso (2013, p. 50), nessa mesma linha de pensamento, afirma “que a educação é a forma como a própria sociedade prepara seus membros para viverem nela mesma”.

A segunda tendência, denominada reprodutivista, define a educação como instância interna à sociedade, compreendendo-a como mecanismo, destinada a reproduzir suas próprias condicionantes. Assim, para compreendermos a educação na visão dessa tendência, precede-se à compreensão da sociedade. Com base no método dialético, o surgimento da propriedade privada dos meios de produção marca a história da luta de classes²², elemento base do modo de produção vigente. Nessa perspectiva, a educação tem como missão reproduzir a compreensão e valores da classe hegemônica.

Nessa perspectiva, a educação formal teria caráter adestrador, disciplinador e de docilização dos sujeitos. Nesse aspecto, a educação não é vista como elemento de transformação social, o que a torna, segundo Orso (2013), mecanismo para adaptar, alienar, resignar o aluno ao meio, sem instrumentalizá-lo para questionar as condições de vida que o sistema capitalista faz imperar.

Por fim, Orso (2013) ressalta que esta é uma forma de educação que tem como princípio estimular o individualismo, a competição, a concorrência, premiar pela produtividade e punir

²² Ver Marx, Karl; Engels, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista, (1998, p. 7).

aqueles que não alcançam o nível de produtividade determinado. Em síntese, uma educação que seleciona os mais aptos e de fácil adaptação ao sistema social vigente.

O professor Luckesi (1994, p. 48) enfatiza que a terceira tendência,

É a que tem por perspectiva compreender a educação como mediação de um projeto social. Ou seja, por si, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade; projeto que pode ser conservador ou transformador.

Essa tendência discute a educação como elemento de mediação de um projeto para a estruturação de uma sociedade ideal, capaz de atuar a partir de elementos históricos e sociais, e, dessa forma, com possibilidades de agir estrategicamente. Conforme Luckesi (1994), nesse aspecto, a educação pode ser reprodutivista, desde que seja crítica, objetivando, dessa forma, um projeto de libertação social dos sujeitos. Diante do real societário vigente, é pertinente refletir “se a educação não é propriamente reprodutora nem redentora, também não é revolucionária. Ela expressa as contradições e a própria sociedade em que está inserida” (ORSO, 2013, p. 56)

3.5 A educação como direito social

A história nada tem de fatal e é composta tanto pelas determinações econômicas quanto pelas ideológicas (intelectuais, morais, etc.)

(DIAS, 2000, p.112)

A Educação no Brasil é regulamentada pela CF de 1988, pela LDBEN e pelas Emendas Constitucionais, entre outras.

A legislação maior que trata do direito à educação e o dever de sua oferta é a CF de 1988. A Carta Magna disciplina os meios, os recursos e toda a organização do Sistema de Ensino Brasileiro. Em seu artigo 205, versa que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 52). O artigo 206, que trata dos princípios da educação nacional, afirma que todos terão “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988, p. 52).

Dessa forma, é importante destacar que a CF de 1988 apresenta a temática educacional como sendo um dos direitos sociais inalienáveis. Está ainda previsto nesta legislação, em seu artigo 227, que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à *educação*, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 55, grifo nosso).

O dever do Estado de ofertar vagas para todos se tornou mais claro e abrangente com a CF de 1988. O artigo 229 disciplina que “os pais têm o dever de assistir, criar e educar seus filhos [...]” e garante também, em seu artigo 208, inciso I: “a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 52).

Assim, está previsto no maior dispositivo legal do país o direito ao acesso e à permanência de todos os cidadãos de 4 a 17 anos na escola. É importante destacar que, transcorridos 31 anos de promulgação, a Carta Magna está bastante alterada; pode-se dizer que há uma neoconstituição. Foram 105 Emendas Constitucionais até dezembro de 2019, assim, ela foi considerada uma das constituições mais alteradas do mundo. Presume-se, com isso, que a dinâmica social, o momento histórico e os interesses políticos e econômicos são fatores determinantes que justificam as tantas emendas feitas à Constituição do país.

Outra normativa, a LDBEN, com seu escopo já bastante modificado, versa em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8).

Contudo, essa lei normatiza em seu parágrafo 1º que “a educação escolar, se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996, p. 8).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seus primeiros artigos aborda sobre a proteção integral daqueles que possuem até 12 anos de idade incompletos (crianças) e entre 12 e 18 anos (adolescentes), versando em seu artigo 4º que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à *educação*, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 14, grifo nosso).

A ideia de proteção integral está evidenciada neste artigo, em harmonia com o artigo 227 da CF de 1988, o qual elenca um conjunto de deveres atribuídos à família, ao poder público, à comunidade e à sociedade em geral para a seguridade de diversos direitos fundamentais à criança e ao adolescente. Em conformidade, esses dois dispositivos legais coadunam que a proteção integral da criança e do adolescente deva ser realizada com absoluta prioridade. Essa concepção constitucional da prioridade absoluta se fundamenta no respeito à peculiar condição da pessoa em desenvolvimento. Em seu artigo 22, parágrafo único, o ECA disciplina que

A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e *na educação da criança*, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei (BRASIL, 1990, p. 19, grifo nosso).

A redação acima dispõe que a responsabilidade com a educação das crianças e adolescentes não pode ser transferida a um dos genitores ou responsáveis, mas é um dever de ambos. Essa responsabilidade está ratificada no artigo 55 do ECA: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 30). Em se tratando ainda dos deveres da família, no que se refere à educação dos filhos, o Estatuto prevê no artigo 129, inciso V, a “obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar” (BRASIL, 1990, p. 59). O desacato dessa normativa prevê sanções civis. A obrigatoriedade com a matrícula, permanência, frequência e desempenho dos educandos é também responsabilidade dos dirigentes escolares. Sobre esse aspecto, o artigo 56 do ECA apresenta a seguinte redação:

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990 p. 30).

Considerando os documentos oficiais citados, os quais garantem o acesso, a permanência e a qualidade do ensino público e gratuito para todos, percebe-se que, de fato, na prática, ainda não são efetivados. Prova disso são os dados oficiais da reprovação, do abandono, da evasão e de DIS, publicados pelo MEC/INEP (2020) e apresentados na seção 2, subitem 3.5, e na seção 3 desta pesquisa.

Analizando todo esse contexto legal das garantias educacionais e seus princípios, percebe-se que as normativas da educação não se refletem na gestão das políticas públicas para a educação. Ao longo desta pesquisa, foram feitas algumas análises de estudos e pesquisas científicas e acadêmicas, as quais legitimam não apenas a ineficiência do Sistema Nacional de Ensino, mas também apontam as suas possíveis causas.

Conforme Arroyo (2010), Fonseca (2009), Frigotto (1999, 2011), Libâneo (2011), Orso (2013) e Patto (2015), e outros autores, a ineficiência da educação nacional nasce na estruturação das reformas educacionais, visto que essas têm sido efetivadas partindo do princípio de qualificar os sujeitos para o desenvolvimento de habilidades e competências limitadas ao sistema de produção. Outro aspecto é suscitado por Arroyo (2010): as políticas públicas não consideram as inúmeras pesquisas e estudos que ao longo da história têm se debruçado a compreender as inúmeras variáveis das desigualdades sociais e educacionais.

Diante de toda compreensão da complexidade desses problemas abordados por esses estudiosos, é possível afirmar que o pleno desenvolvimento do educando citado nos textos constitucionais não está sendo assegurado na gestão das políticas públicas.

Porquanto, faz-se necessário destacar que a democratização da educação sustenta-se na concepção de acesso universal e sua gratuidade. Logo, é preciso, sim, democratizar, mas para a autonomia da gestão dos conhecimentos, de pessoas, para a construção, e não mais para a reprodução sem criticidade e inferências. Para isso, é preciso considerar que alfabetizar está para além do saber ler e escrever; é possibilitar autonomia para que o aluno possa escrever, ao mesmo tempo em que aprende a ler, sendo impulsionado a conhecer, apreender, compreender e interpretar, inferir, transformar o mundo e o seu contexto social, como pensou Paulo Freire.

Com base na Pedagogia Freireana, não basta garantir acesso e permanência. É preciso democratizar para a autonomia e a transformação do sujeito, e não aliená-lo. A escola como lugar de construção de sentidos, sementeira de intelectuais, se abarcasse a tão idealizada qualidade, teria muitas histórias de sucesso escolar.

3.6 Distorção idade-série: um olhar sobre esse indicador educacional

Temos, há muito tempo, guardado dentro de nós um silêncio bastante parecido com estupidez.

Eduardo Galeano

Embora a democratização tenha garantido o acesso de muitas crianças e jovens ao Sistema Nacional de Ensino, o Censo Escolar (2019, p. 15) aponta que houve uma redução de 582 mil matrículas em comparação ao ano de 2018, isso apenas na Educação Básica.

A PNAD (2019) elenca os principais motivos para a evasão escolar dos jovens de 14 a 29 anos de idade, dentre os quais se destaca a necessidade de trabalhar, sendo este o motivo que, segundo a pesquisa, deixou 39,1% dos alunos em idade obrigatória fora da escola. O segundo motivo diz respeito à falta de interesse do estudante, responsável pela evasão de 29,2% dos alunos. Ainda conforme a pesquisa, entre as mulheres, o principal motivo foi gravidez na adolescência, o qual justifica o percentual de 23,8%, seguido dos afazeres domésticos, com percentual de 11,5% dos casos de evasão escolar no país em 2019.

A partir desse diagnóstico, creio ser possível elaborar políticas públicas com foco nesses problemas, permitindo que as disparidades de acesso e permanência sejam corrigidas, garantindo a todos os alunos igualdade de oportunidades ao ingressarem no Sistema Público de Ensino, assim como educação de qualidade como direito fundamental de todas as pessoas. A gestão das políticas públicas, por sua ineficiência, trata com irrelevância as qualidades essenciais da educação, que, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2008, p. 31), se traduzem em: “Respeito aos direitos, a equidade, a relevância e a pertinência e dois elementos de caráter operativo: a eficácia e a eficiência”.

O ser humano é um ser inconcluso que necessita permanentemente da educação para desenvolver-se em sua plenitude, motivo porque a finalidade da educação é cultivar a humanidade. Esse caráter humanizador implica que a educação tem um valor em si mesmo e que não é unicamente uma ferramenta para o crescimento econômico ou social, ainda que também o seja, como costumava perceber-se a partir de visões mais utilitaristas (SAVATER, 2006 *apud* UNESCO, 2008, p. 31).

O processo de formação do ser humano perpassa pela garantia das qualidades essenciais da educação, devido à inconclusão dos sujeitos sociais. O processo educacional tem também funções instrumentais e técnicas que se agregam na formação dos sujeitos, quais sejam:

preparação para o mundo do trabalho, criação, ampliação e substituição de postos de trabalho, preparação para a realização de tarefas sociais, assim como as regras sociais de convivência. No entanto, o caráter humanizador não meramente instrumental ou técnico se consolida a partir da formação humana, com humanos e para humanos. Essa simbiose humaniza os sujeitos, de modo que

[...] nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas e não variáveis ou fatores que agem na realidade social. Não podemos igualmente perder de vista que as abstrações estatísticas (os critérios retidos como indicadores pertinentes de realidades sociais) devem sempre ser contextualizadas (LAHIRE, 1997, p. 33).

Considerado o pensamento do autor, esta pesquisa pautou-se nas singularidades dos contextos socioeducacionais que sustentam o insucesso escolar na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, a partir dos índices estatísticos de DIS, das escutas e diálogos focalizados e das subjetividades dos participantes da pesquisa. Para tanto, foi necessária uma análise dos indicadores da DIS a nível nacional, que me permitiu não apenas comparar estatísticas, mas revelar como as desigualdades educacionais se apresentam entre as regiões geográficas do Brasil.

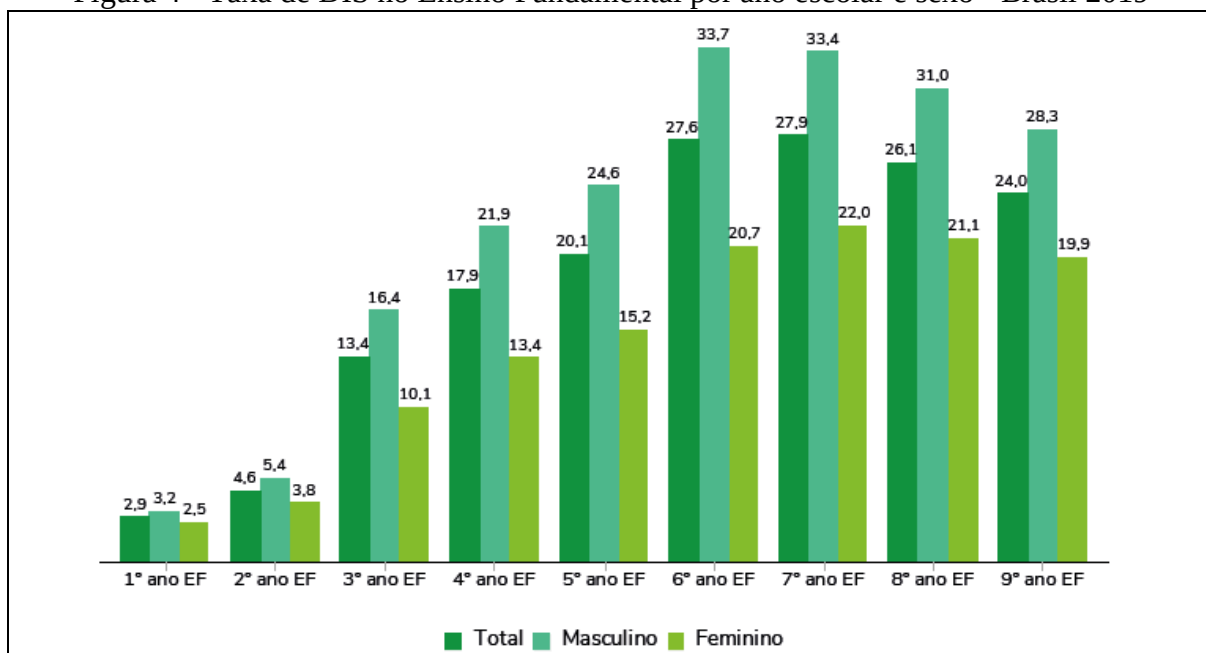
A Lei nº. 11.274/2006, que altera a LDBEN, disciplina em seu artigo 32 que a criança deve ingressar aos 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e deve concluir essa etapa aos 14 anos de idade. Esse entendimento teve como amparo o aumento do tempo do convívio escolar, consequentemente, o aluno tem maiores oportunidades de aprendizagem. Entretanto, as elevadas taxas de DIS revelam quão distantes estamos quanto ao cumprimento do estabelecido no referido artigo.

De acordo com o levantamento oficial do INEP, no ano de 2019 foram registradas 47,8 milhões de matrículas na Educação Básica em todo o país; desse total, 38,7 milhões na rede pública e 9,1 milhões na rede privada. Conforme os indicativos do Censo Escolar 2019, foram registradas 26,9 milhões de matrículas no Ensino Fundamental de nove anos, muito embora esse valor seja 3,6% menor do que o registrado em 2015. O Censo constatou que houve uma redução de 3,5% das matrículas nos anos iniciais e 3,7% nos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa redução gradual no número de alunos, dentre outros indicadores, intensifica as taxas de DIS em todo o país. “A DIS em classes comuns (não exclusivas de alunos com deficiência) se torna mais intensa a partir do 3º ano do Ensino Fundamental e se acentua até o 7º ano dessa etapa” (INEP, 2019, p. 9-10). Em 2019, a DIS alcançou um percentual de 18,7% nas escolas públicas e 4,7% nas escolas privadas, isso apenas no Ensino Fundamental. Outra

variável considerada pelo Censo é que, entre o sexo masculino, as taxas de DIS são maiores em todas as etapas do ensino. A Figura 4 apresenta detalhadamente a gradual elevação das taxas de DIS na Rede Pública de Ensino no Brasil por ano escolar e sexo.

Figura 4 - Taxa de DIS no Ensino Fundamental por ano escolar e sexo - Brasil 2019



Fonte: Elaborado por DEED/INEP (2020) com base em Censo da Educação Básica (2019).

Os dados apresentados na Figura 4 revelam que a proporção de alunos do sexo masculino com defasagem de idade em relação à etapa que cursam é maior do que a do sexo feminino em todo o Ensino Fundamental. A maior diferença entre os gêneros é observada no 6º ano, em que a taxa de DIS alcança 33,7% para o sexo masculino e 20,7% para o sexo feminino.

As análises apresentadas pelo MEC e INEP (2020, p. 44), por meio do resumo técnico do IDEB, afirmam que “melhorar o fluxo escolar continua sendo um grande desafio para o Brasil. [...] Mato Grosso e São Paulo têm um histórico de baixa retenção e, por isso, o indicador é próximo de 10%. No outro extremo, entretanto, há estados com taxas de distorção idade- série superiores a 40%”. Como exemplo, cita-se o Estado da Bahia, onde as taxas de DIS no Ensino Médio chegaram a 41,9% em 2019.

Conforme essa afirmação, fica subentendido como o MEC planeja esta melhoria do fluxo, uma vez que para se alcançar os verdadeiros objetivos de aprendizagem essa melhoria não deve ser vinculada ao que Patto (2014) chama de “barateamento da escola pública”.

O Anuário da Educação Básica (2020) apresenta que as taxas de reprovação e abandono são também graduais, conforme a seriação, ocupando índices elevados a partir do 3º ano do

Ensino Fundamental. As tabelas abaixo nos permitem visualizar a graduação desses índices, os quais englobam os resultados do Sistema Nacional de Ensino no ano de 2018.

Tabela 1 - Taxas de rendimento no Ensino Fundamental Anos Iniciais – Brasil 2018

Seriação	Aprovação	Reprovação	Abandono
1º ano	98,1	1,2	0,7
2º ano	97,4	2,2	0,4
3º ano	89,9	9,4	0,7
4º ano	92,9	6,3	0,8
5º ano	93,6	5,6	0,8

Fonte: Adaptado de Todos Pela Educação- MEC/Inep/DEED - Indicadores Educacionais (2020).

Tabela 2 - Taxas de rendimento no Ensino Fundamental Anos Finais – Brasil 2018

Seriação	Aprovação	Reprovação	Abandono
6º ano	85,8	11,7	2,5
7º ano	87,1	10,5	2,4
8º ano	89,3	8,4	2,3
9º ano	90,6	6,9	2,5

Fonte: Adaptado de Todos Pela Educação - MEC/Inep/DEED - Indicadores Educacionais (2020).

Os números evidenciam que a passagem do ciclo alfabetizador para o 3º ano e do último ano do Ensino Fundamental anos iniciais para os anos finais é um desafio para muitas crianças e adolescentes. Desse modo, é primordial que a análise desses índices extrapole a abstração numérica e supere os discursos das condicionantes centradas no aluno e em suas famílias. Faz-se necessário analisá-los numa concepção macrosocial, uma vez que a reprovação e o abandono escolar são problemas históricos e perpassam todas as etapas vigentes do ensino.

As teorias que procuram explicar a reprovação nas escolas cobrem um largo espectro de análises marxistas de dominação e poder, de teorias de reprodução social, de prontidão e de privação cultural, entre outras. Estes modelos podem explicar, em princípio, a natureza do fenômeno, mas não sua ordem de grandeza (RIBEIRO, 1991, p. 16).

Os estudos realizados por Ribeiro (1991) sinalizam que, mesmo havendo a distinção entre a escola da classe dominante e a escola da classe popular, a reprovação não é um indicador apenas da escola pública, é uma ameaça de todo o Sistema Nacional de Ensino, desse modo, “melhorar as taxas de aprovação, além de qualificar mais estudantes a alcançarem as séries superiores do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, o Ensino Médio, leva progressivamente à melhoria de outro indicador, a taxa de distorção idade- série” (INEP/MEC, 2020, p. 18). Com base nessa análise, percebe-se que a reprovação e o abandono escolar são

vilões que sustentam os gargalos da educação pública nacional. Conforme Ribeiro (1991, p. 18), “parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo”, imputando-se ao aluno e às suas famílias toda a responsabilidade pelo “fracasso escolar”.

Libâneo (2012a), em seu artigo “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, afirma que o dualismo perverso entre a escola focada no conhecimento, nas múltiplas aprendizagens e nas tecnologias, voltada para os filhos dos ricos, e a escola voltada ao acolhimento e à integração social, pensada para os filhos dos pobres, intensificou o declínio da escola pública brasileira. Essa dualidade, segundo o autor, é reforçada pelas políticas educacionais, as quais instituíram que

a escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático (LIBÂNEO, 2012a, p. 17).

Com isso, para o autor, a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres se baseia em duas características pedagógicas, quais sejam: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. Sobre a análise feita pelo autor, recorremos ao que Ribeiro (1991, p. 16) já pontuava no início da década de 1990, sobretudo, ao modelo de escola no Brasil, quando disse: “Parece que, na própria historicidade do processo educacional brasileiro, falta uma visão clara do modelo de escola a partir do qual se deu a expansão do sistema”.

Charlot (2013) disserta que tanto os alunos quanto os pais desconhecem a própria estrutura do ensino e das aprendizagens, da educação e da ligação entre as gerações humanas. “São os mais desiguais dos desiguais que vão chegando às escolas populares. Quanto mais as desigualdades ficam expostas até no sistema escolar, maiores as tentativas das políticas socioeducativas de ocultá-las” (ARROYO, 2010, p. 13). Desse modo, o fomento das políticas educacionais deve perpassar não pela lógica da igualdade educacional e de acolhimento social, mas pelo reconhecimento e igualdade cidadã e humana.

A reprovação, o abandono e a evasão escolar se constituem entraves que impedem a melhoria do fluxo escolar. Esses fatores, associados aos casos de muitas crianças iniciarem o percurso escolar tardio, corroboram para o aumento das taxas de DIS em todas as etapas da

Educação Básica. Desse modo, para auxiliar o monitoramento do acesso, da evasão e da DIS do Sistema de Ensino Brasileiro, o IBGE/PNAD (2020) sinaliza que dois indicadores são utilizados como referência, a saber: a taxa de escolarização e a taxa ajustada de frequência escolar líquida.

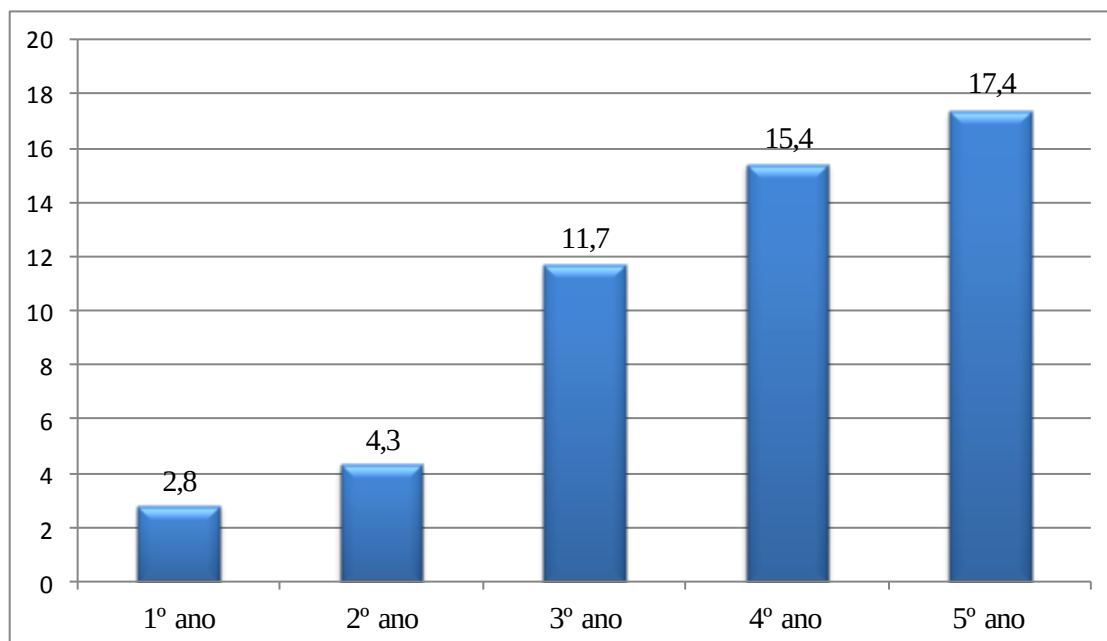
O primeiro indicador retrata a proporção de estudantes de determinada faixa etária em relação ao total de pessoas dessa mesma faixa etária. O segundo indicador representa a razão entre o número de estudantes com idade prevista para estar cursando uma determinada etapa de ensino (incluindo também as pessoas nessa faixa que já concluíram pelo menos essa etapa) e a população total na mesma faixa etária (IBGE/PNAD, 2020, p. 4).

Assim, com base nesses indicadores, a taxa de escolarização dos estudantes na faixa etária de 6 a 14 anos de idade alcançou o patamar de 98%, o equivalente a um total de 25,8 milhões de estudantes no Sistema de Ensino Brasileiro. Entretanto, a adequação entre a idade e a etapa do Ensino Fundamental frequentada²³ varia entre as duas etapas do Ensino Fundamental.

Dados apresentados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), em 2019, revelam que 10,5% das crianças com idade entre 6 a 10 anos não estavam frequentando a etapa escolar idealmente estabelecida para essa faixa etária. Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa taxa foi ainda maior, 23,4% dos estudantes de 11 a 14 anos de idade já apresentavam situação de DIS. É pertinente a apresentação desses dados por ano escolar, o que permite uma análise detalhada da gradual elevação das taxas de DIS no país no ano de 2019, conforme apresentam as Figuras 5 e 6.

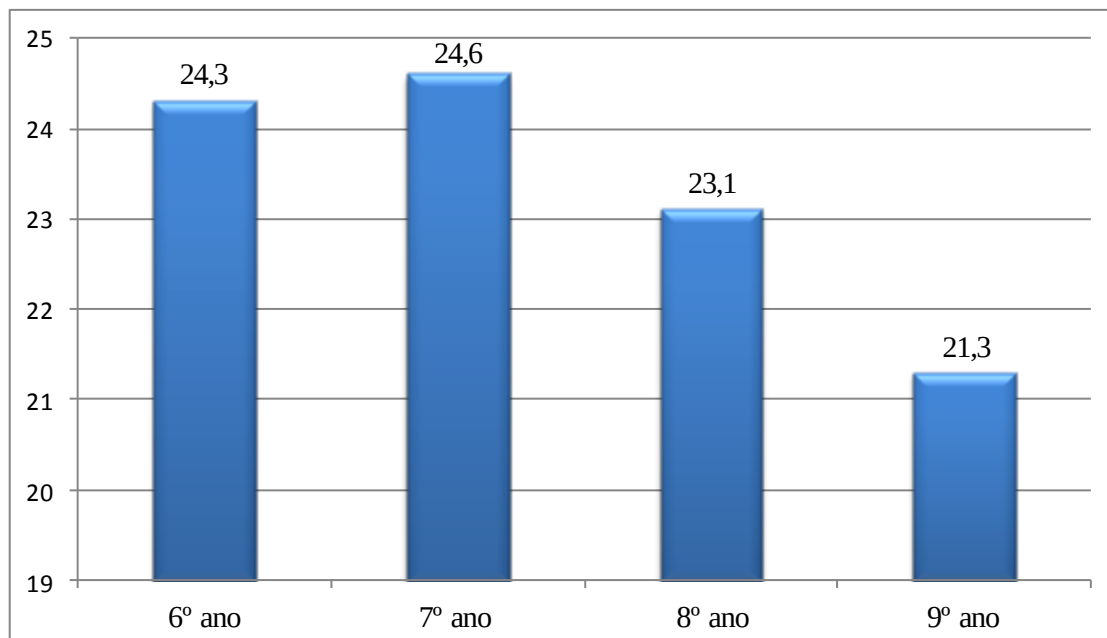
²³ Para esse monitoramento, utiliza-se a taxa ajustada de frequência escolar líquida, que, para o Ensino Fundamental, pode ser dividida entre a etapa dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e dos anos finais (do 6º ao 9º ano) (IBGE, 2020).

Figura 5 - Distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental - Brasil 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em MEC/Inep - Indicadores Educacionais (2019).

Figura 6 - Distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental - Brasil 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em MEC/Inep - Indicadores Educacionais (2019).

De modo geral, as estatísticas mostram que as crianças na faixa etária de 6 anos de idade já entram nessa etapa de ensino em situação de DIS. Provavelmente, esse atraso escolar é consequência da baixa taxa de escolarização na Educação Infantil, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos de idade, visto que a pesquisa informa que apenas 35,6% das crianças

nessa faixa etária frequentaram as creches em 2019. Conforme o IBGE/PNAD (2020, p. 6), os motivos para essa baixa frequência são: “opção dos pais ou responsáveis [...], não existência de escola/creche na localidade, falta de vaga ou não aceitação de matrícula por causa da idade da criança”. No grupo das crianças da pré-escola, de 4²⁴ e com 5 anos de idade, a taxa de escolarização foi de 92,9%, ficando fora da escola um total de 329 mil crianças dessa faixa etária, conforme a PNAD.

Além disso, outros fatores corroboram para a baixa frequência na Educação Infantil, dentre os quais cito as dificuldades dos municípios em ampliar o acesso às creches e pré-escolas. Essas dificuldades vão desde o dimensionamento físico apropriado para o público infantil à falta de oferta de creches e dificuldades de inclusão crescente de grupos socialmente vulneráveis.

Nota-se, com base na Figura 5, que à medida que segue a seriação, as taxas de DIS gradualmente aumentam; mesmo dentro do ciclo alfabetizador²⁵, não é permitida a reprovação ou retenção do aluno. Contudo, numericamente, o Brasil ultrapassou o previsto na Meta 2 do PNE, muito embora 88,6 mil crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos tenham ficado fora da escola em 2019.

Os números não podem sobressair à qualidade do ensino. Alcançar metas numéricas é preciso para que se mapeie o acesso e a frequência escolar, no entanto, é preciso saber o que fazer com a quantificação, com o abstrato numérico, que só tem sentido quando inseridos num contexto maior, que permite sua compreensão. Nessa premissa, a meta da universalização é abstrata, uma vez que, segundo dados do Censo da Educação Básica (2019), 18,7% dos alunos do Ensino Fundamental da rede pública estavam em DIS. Assim, é preciso garantir não apenas o acesso, mas que todos concluam as etapas na idade recomendada com efetiva aprendizagem.

O Anuário da Educação Básica (2020) ressalta que “a distância para o patamar desejado e as desigualdades (por raça/cor, renda e localidade) são bem mais relevantes. Por conta disso, é preciso analisar como as desigualdades sociais afetam a educação e formular políticas públicas específicas para os públicos mais vulneráveis” (IBGE/PNAD, 2020, p. 40).

Conforme Patto (2014), a universalização cria uma falsa ideia de que os alunos da escola pública estarão assegurados em qualidade, equidade e igualdade de condições, entretanto, a

²⁴ Em 2013, a Educação Básica tornou-se obrigatória aos 4 anos de idade e, assim, passou-se a buscar a universalização do ensino a partir dessa idade, além da ampliação do acesso à creche para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

²⁵ A Resolução do CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017, altera o ciclo alfabetizador para o 2º ano do Ensino Fundamental.

autora afirma ser uma política de adiamento da exclusão, uma forma de colocar os excluídos dentro do Sistema de Ensino, e a essa prática, ela nomeia de “maquiar dados estatísticos”.

De modo mais amplo, a universalização instituiu a intensa precarização²⁶ do Sistema de Ensino, seja ele público ou privado, no entanto, os efeitos mais perversos são sentidos na escola pública. Aqui, irei utilizar o termo “precarização” para falar sobre as condições que permeiam o Sistema Público de Ensino, quais sejam: a falta ou precária rede de infraestrutura física; a formação de professores, tanto nas licenciaturas quanto nas formações continuadas; a falta de valorização profissional, que vai desde os baixos salários ao desprestígio da profissão; a carga horária extensiva e o pouco tempo para o planejamento das aulas; e a falta de materiais, de insumos, de equipes multifuncionais e de espaços adequados para o atendimento escolar. Desse modo, as fragilidades e fragmentações das políticas públicas não apenas excluem do sistema os mais vulneráveis, como precarizam o Sistema de Ensino. Sobre isso, Fernandes (2015, p.19) esclarece que:

O cotidiano modificado com o aumento de novas exigências tem levado à intensificação do trabalho – isto é, à precarização das condições de trabalho do professor – desde a adoção das políticas neoliberais na década de 1970. A intensidade da exploração do trabalho do professor a partir dos anos 1980 impeliu a categoria a lutar, em suas associações, em seus sindicatos e em sua confederação, por condições dignas de trabalho e salário.

A precarização das condições de trabalho de muitos professores da Rede Pública de Ensino tem se mostrado um verdadeiro desafio para o alcance da qualidade da educação no país, o que, conseqüentemente, influi na não permanência do aluno na escola.

A inclusão educacional é uma meta nacional que envolve desde o comprometimento das macropolíticas nacionais às práticas pedagógicas do cotidiano das escolas. As práticas que configuram a escola como espaço de inclusão ou exclusão social são exemplificadas quando nos propomos a analisar não apenas os dados numéricos da educação, mas os indicadores, as causas escondidas por trás dos números.

Esses índices elevados nos confirmam também a ineficiência da gestão das políticas públicas, uma vez que os objetivos dessas políticas versam sobre: garantir o acesso de todas as crianças e jovens à escola; garantir a permanência na escola com trajetória adequada entre as séries e conclusão em idade apropriada; garantir a aprendizagem de todos os alunos na idade

²⁶ É um termo comumente utilizado, porém não há uma definição comum do que significa trabalho precarizado, uma vez que o termo está associado a uma série de situações mais ou menos comuns em vários países do mundo, sejam eles capitalistas ou socialistas.

certa. Entretanto, garantir o acesso e a trajetória escolar na idade certa se constitui como grande desafio para o Sistema Nacional de Ensino, pois

os altos índices de atraso escolar contribuem para os percentuais ainda baixos de crianças e jovens que concluem o Ensino Fundamental [...] em idade adequada. Por mais que esse indicador venha evoluindo, apenas 78% dos jovens brasileiros de 16 anos haviam concluído o Ensino Fundamental em 2019. (IBGE/PNAD, 2020, p. 13)

Conforme o enunciado, percebe-se que o índice de 99,3% de alunos com acesso à escola configura, segundo Arroyo (2010, p. 12), o “papel até benevolente de abrir as portas, permitir e propiciar o acesso ao lado de dentro daqueles coletivos pensados e mantidos do lado de fora. Um Estado que abre benevolente as portas, as grades que mantêm os excluídos do lado de fora”. Entretanto, os dados da permanência e das aprendizagens na idade certa se destoam muito dos índices do acesso. Na região Nordeste, conforme o Anuário da Educação Básica (2020), os índices são ainda mais críticos, apenas 68,8% dos jovens com 16 anos de idade concluíram o Ensino Fundamental em 2019.

4 DADOS QUE OFERECEM ELEMENTOS DE ANÁLISE PARA ALÉM DAS ABSTRAÇÕES NUMÉRICAS

A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante.

Gramsci

O município de Riacho de Santana, BA, tem seu aporte educacional constituído como Sistema Municipal de Ensino, criado pela Lei nº. 208, de 31 de dezembro de 2012, sendo compreendido como:

Conjunto de instituições de ensino, público ou privados, de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino e de órgãos educacionais – administrativos, normativos e de apoio técnico, como elementos distintos, mas interdependentes, que interagem entre si com unidade e coerência, visando ao desenvolvimento do processo educativo (RIACHO DE SANTANA, 2012, p. 3).

Entretanto, esta pesquisa traz, em suas análises, os dados estatísticos e indicadores educacionais restritos ao conjunto de instituições da Rede Pública Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, e de modo singular, os dados estatísticos e indicadores dos colégios *loci* deste estudo. A Rede Pública Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, é constituída por 46 unidades escolares, incluindo as extensões de Educação Infantil e EJA, distribuídas na sede e comunidades rurais, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 2 - Estrutura da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana-BA - 2021

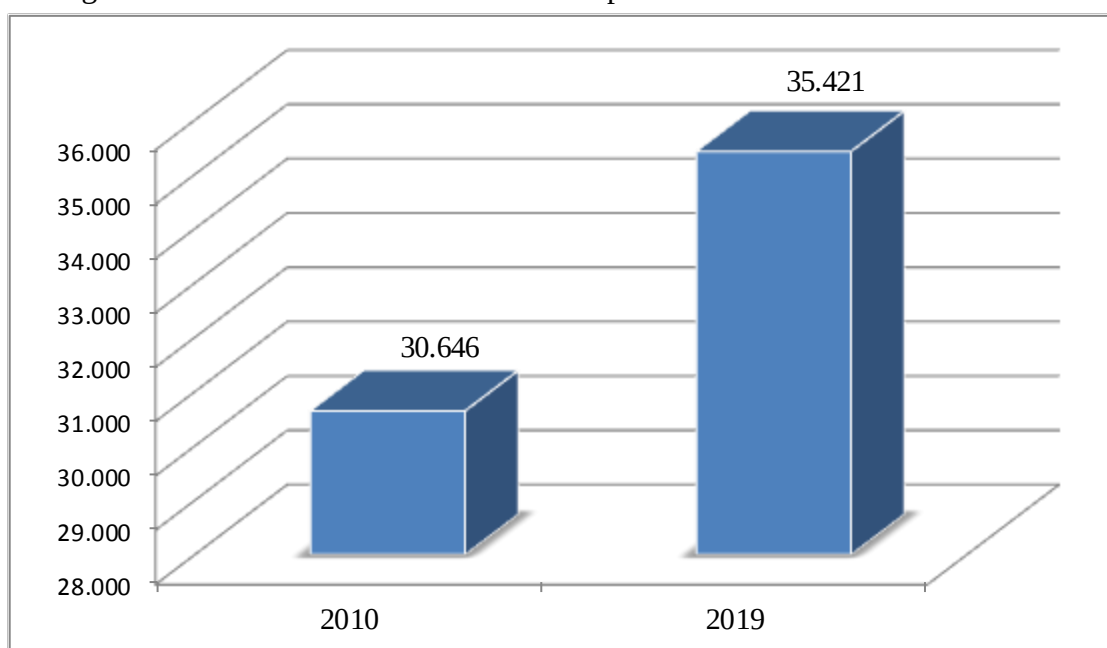
Ano	Total	Zona Urbana	Zona Rural
2021	45	03 centros de Educação Infantil com 01 extensão.	17 extensões de Educação Infantil.
		03 escolas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental	06 escolas multisseriadas anos iniciais; 03 atendem a EJA anos iniciais.
		01 colégio que atende anos finais do Ensino Fundamental e EJA anos iniciais e finais.	11 colégios que atendem aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; 02 atendem a EJA anos iniciais e finais.
		01 colégio que atende anos iniciais e finais.	02 extensões de EJA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em SME (2021).

A extensão da rede não é garantia para o acesso e a permanência de muitas crianças e adolescentes nas escolas, prova disso são os dados educacionais apresentados no decurso deste texto. Para atender a toda essa rede, a SME manteve, em 2019, 48 rotas de transporte escolar, uma frota com 72 veículos para a garantia do transporte escolar de 1.563 alunos, e um quadro de profissionais ligados à docência, assim constituído: 50 gestores escolares, 290 professores efetivos (desses, apenas 10 não possuem formação inicial) e 121 professores temporários (REDA, todos com formação inicial concluída).

No entanto, a Rede enfrenta o esvaziamento das salas de aula, o qual, conforme dados e informações do censo populacional, não está associado à dinâmica da população, uma vez que, conforme apresentado na Figura 7 e considerando as estimativas do IBGE (2019), o número de habitantes do município aumentou significativamente — estimado em torno de 4.775 habitantes.

Figura 7 - Número de habitantes do município de Riacho de Santana-BA 2010 - 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em IBGE (2020).

O IBGE (2017) sinaliza que a taxa de nascidos vivos do município é de 377 nascimentos por ano. No entanto, levando em consideração o quantitativo populacional desse período apresentado na figura acima, considerando fatores como a mortalidade infantil²⁷ e as migrações

²⁷ Segundo o IBGE (2017), a taxa de mortalidade infantil no município de Riacho de Santana, BA, foi de 7,96% em 2017.

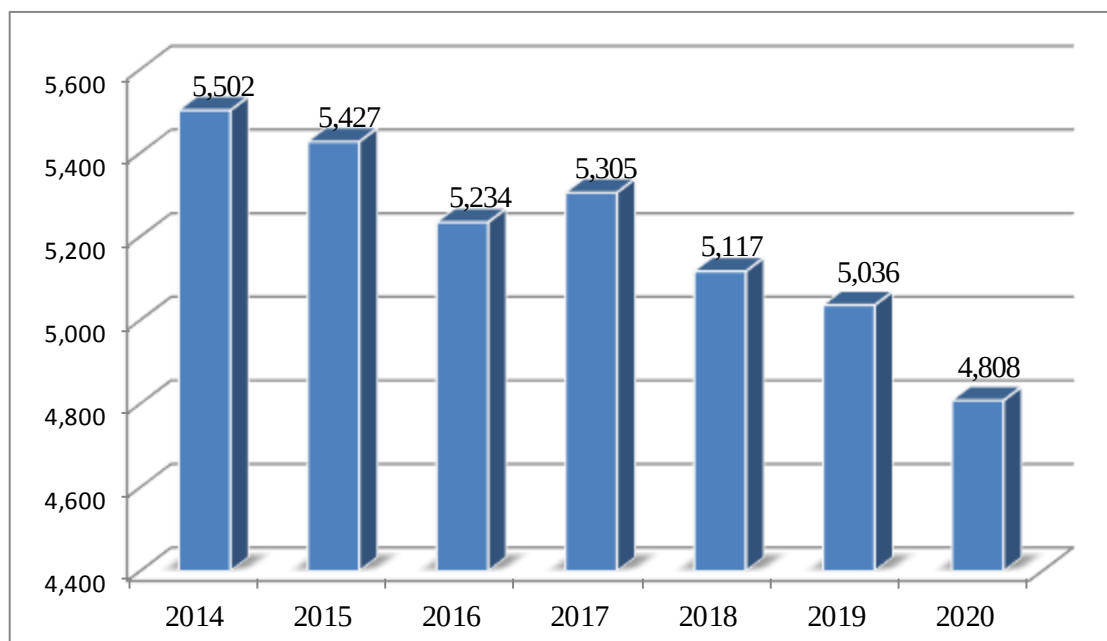
sazonais, ainda assim, o crescimento vegetativo e absoluto da população do município foi positivo, alcançando um percentual de 15,58%.

Por esse viés, pode-se deduzir que o número de alunos tende a crescer ou a se manter em estabilidade. Entretanto, os números do censo escolar nos revelam a outra face dos resultados. Os indicadores educacionais²⁸, o contexto de precarização do Sistema de Ensino e a desvalorização dos profissionais da educação, camuflados nas estatísticas e nos discursos oficiais, sobretudo, são fatores determinantes da qualidade social da escola pública e do ensino e aprendizagem, daí a importância de se analisar os dados numéricos para além das abstrações, haja vista que “ignorar os coletivos vítimas das desigualdades e vê-los apenas como destinatários das políticas termina empobrecendo a visão do Estado e as análises de suas políticas e instituições” (ARROYO, 2010, p. 7).

Com esse pensamento, proponho a análise da Figura 8, a qual apresenta a dinâmica das matrículas da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Riacho de Santana, BA, no período letivo compreendido entre os anos de 2014 e 2020. Esse intervalo de tempo foi pensado justamente para consolidar as proposições analisadas na Figura 7. Considerando o censo populacional de 2010, os nascidos vivos nesse ano, até a data do corte etário, definida pela Resolução nº. 6, de 20 de outubro de 2010, estariam aptos a ingressarem na pré-escola em 2014.

²⁸ Segundo o INEP (2020), os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atenta-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas.

Figura 8 - Matrículas da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana-BA 2014 - 2020

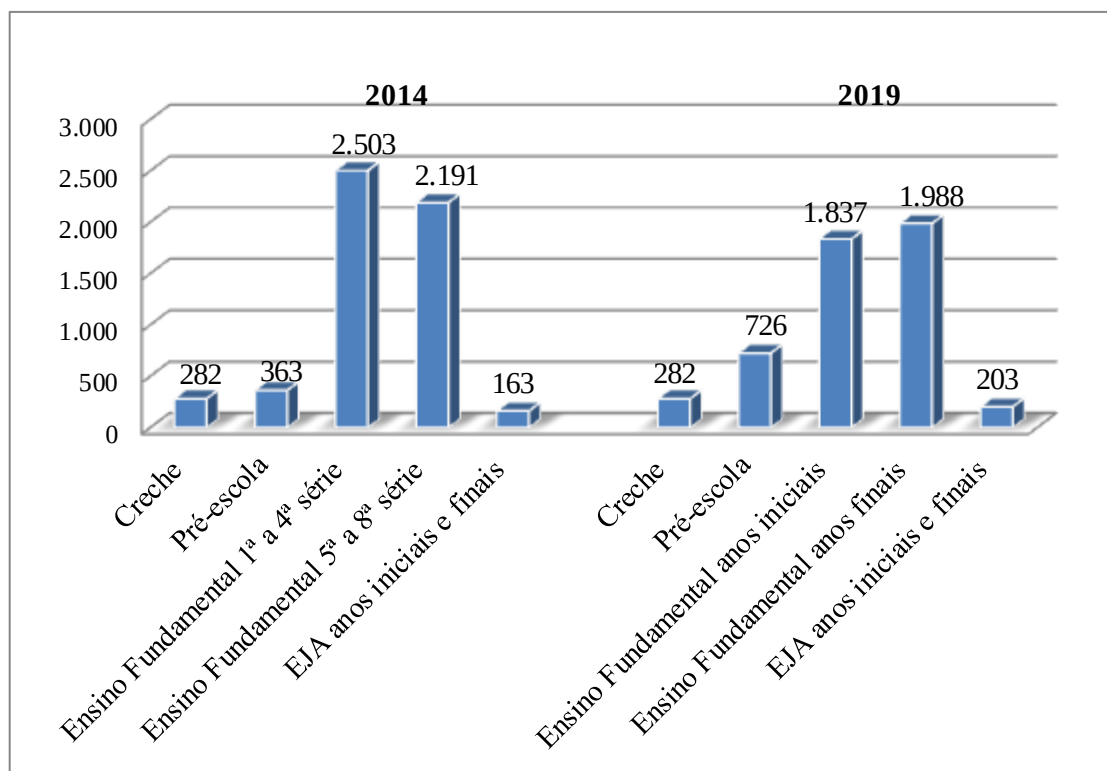


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Censo Escolar/INEP/Secretaria Municipal de Educação (2020).

A Figura 8 nos apresenta, por meio da dinâmica das matrículas, que houve uma redução exponencial no quantitativo das matrículas no período de sete anos, com 694 matrículas a menos. Esse problema é uma realidade nacional, como apresentado nos dados estatísticos do Censo Escolar exibidos nas páginas 76-77. Assim, compreender as causas que têm contribuído para a redução gradual do número de matrículas é uma forma para planejar e melhor direcionar as políticas educacionais e as ações afirmativas da SME, com vistas a buscar a qualidade social da educação, consequentemente, a redução dos dados estatísticos.

A Rede Municipal de Ensino, durante o período de 2014 a 2020, conforme se verifica na Figura 8, teve oscilações nas matrículas. Para analisar mais especificamente em qual etapa de ensino ocorreram essas oscilações, apresento na Figura 9 uma análise mais detalhada.

Figura 9 - Matrículas da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana-BA 2014 - 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Sistema de Consulta à Matrícula do Censo Escolar - 1997/2014 e 2015/2019.

Analisando os dados apresentados na Figura 9, percebe-se que as matrículas na Educação Infantil, etapa de creche, se mantiveram sem alteração nos dois períodos de tempo. Embora o município atenda crianças com três anos completos, não há oferta plena para essa etapa, uma vez que o município não dispõe de estrutura física adequada e de insumos para atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade. Todavia, os números de matrículas na pré-escola aumentaram em 50% em cinco anos, colocando o município no patamar de 82,1% no número de atendimentos para essa etapa, segundo consta nos dados da iniciativa “Fora da Escola não Pode!”. Esse aumento no número de matrículas na pré-escola está em acordo com o número de nascidos vivos, apresentados na página 86.

Ao analisar os dados de matrícula no Ensino Fundamental, percebe-se que aí está o gargalo da educação do município. Foram 869 matrículas a menos nesta etapa de ensino entre os anos de 2014 e 2019. Uma redução de 17,25%. Com efeito, essa redução foi maior nos anos iniciais, com 666 matrículas a menos, num período de tempo de cinco anos; em percentuais, corresponde a 36,25%.

Considerando o mesmo período de tempo, a movimentação de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental ocorreu em menor intensidade, foram 203 matrículas a menos, em

percentuais, 10,21% do total de 2014. O gargalo nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ocasionou um acréscimo de 24,53% no total de matrículas na EJA. Toda essa dinâmica nos dados das matrículas provoca inquietações e mobiliza governos, instituições, centros de pesquisas e organizações a criar meios para minimizar os efeitos sociais devastadores ocasionados por esse problema.

Entretanto, criar políticas compensatórias para a educação não resolve o problema. Isso já é percebido diante dos resultados que estão postos, e ao que indica os estudos e pesquisas que embasam esta dissertação, há uma forte relação com questões de ordem socioeconômica, logo, as políticas públicas devem ser alinhadas e intersetoriais, visto que o que se nomeia de “fracasso escolar” está para além das responsabilidades da escola.

Para uma rede de pequeno porte como a Rede Municipal de Riacho de Santana, BA, isso gera impactos de ordem social e financeira. Os impactos de ordem social vão desde a não garantia dos direitos sociais ao não cumprimento das metas previstas nos Planos de Educação (Nacional, Estadual e Municipal) o que, conseqüentemente, agrava o quadro de analfabetismo do município. Em estudo realizado pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil (DATASUS), o município de Riacho de Santana, BA, apresentava em 2010 um percentual de 24,8% da população de 15 anos ou mais não alfabetizadas.

Além do quadro social, a redução no quantitativo de matrículas implica na redução dos repasses financeiros da União e do Estado para o Município. Isso, conseqüentemente, dificulta a gestão das políticas educacionais e a adoção de ações afirmativas contra o “fracasso escolar”.

Arroyo (2010) esclarece que avançamos na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades educacionais, porém toda essa compreensão resultante de inúmeros estudos e pesquisas não é considerada na formulação, na gestão, nas análises e em avaliações propositivas pelo governo, do mesmo modo que essas pesquisas não aparecem nas justificativas das diretrizes educacionais, nem mesmo nas políticas da educação que se propõem a corrigi-las. Para o autor,

O foco continua fechado na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intraescolares como responsáveis pela sua persistência [...] privilegiam-se resultados mensuráveis de avaliações oficiais generalistas, parciais, impressionistas. O praticismo político de resultados tem ignorado a profundidade de análises acumuladas nos centros de pesquisa e de pós-graduação (ARROYO, 2010, p. 3).

Concordando com Arroyo (2010), Libâneo (2012) afirma que, nos últimos anos, os discursos sobre as funções da escola brasileira têm reiterado que o insucesso da escola pública

deve-se ao fato de ela ser tradicional, centralizar-se no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, que exclui os malsucedidos, que discrimina os pobres, que força o abandono e institui a resistência violenta dos alunos.

Um dos campos mais fecundos e instigantes da pesquisa diz respeito aos problemas que giram em torno da educação, entretanto, os dados estatísticos e os indicadores educacionais mostram que as desigualdades educacionais são um problema presente em todas as regiões do país, com disparidades, como é o caso da região Nordeste do Brasil. Iniciativas têm sido criadas como formas de superar essas desigualdades, dentre essas, o município de Riacho de Santana, BA, realizou em 2018 a adesão ao programa Busca Ativa Escolar²⁹. Segundo informações da SME (2020), o município instituiu uma equipe intersetorial formada por 01 gestor político, 01 coordenador operacional e 74 técnicos das secretarias de educação, assistência social e saúde. Essa equipe tem como função: identificar os casos de evasão reportados pelo Educacenso ou pela escola, realizar a busca ativa do aluno, consolidar a entrevista com o aluno ou familiar, realizar a matrícula e acompanhar a permanência do aluno na escola.

Assim, apresento, no quadro abaixo, os dados numéricos das evasões reportadas pelo Educacenso nos anos de 2018 e 2019, com especial atenção ao andamento dos casos.

Quadro 3 - Evasão escolar reportada pelo Educacenso na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana-BA - 2018 – 2019

Evasão escolar reportada ao Sistema Municipal de Ensino		379	Status dos casos					
			Aprovados	195	Pendentes	58	Rejeitados	126
Casos da rede privada		06	Casos em andamento				195	
Casos da rede municipal		373						
Educação Infantil		72						
Ensino Fundamental		223						
EJA		78						
Situações dos casos		Em andamento dentro das escolas						59
		Em andamento fora das escolas						53
		Transferido para outro município						01
		Casos cancelados						82
Motivos do cancelamento dos casos		Criança não encontrada						12
		Casos duplicados						26
		Mudança para outro município ou Estado						32
		Reportados pelo Educacenso por engano						12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Plataforma Busca Ativa Escolar (2020).

²⁹ O programa faz parte da iniciativa global do UNICEF “Fora da Escola Não Pode!”. Tem como objetivo apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que estão fora da escola ou em risco de evasão (UNDIME, 2017).

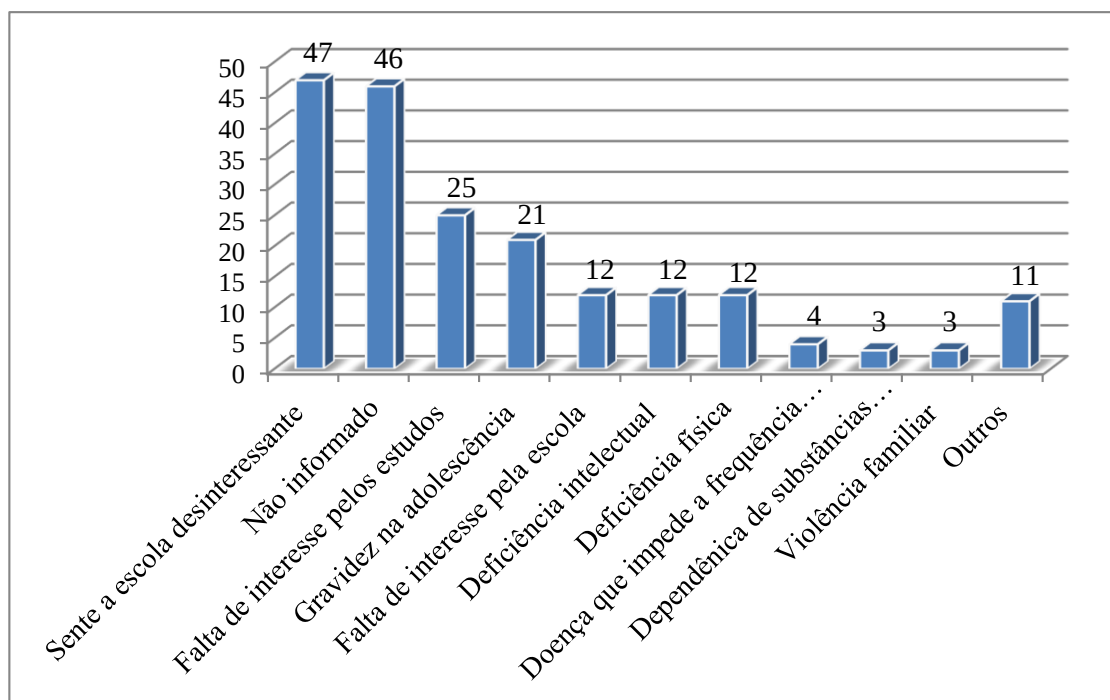
Conforme o Quadro 2, a Rede Municipal de Ensino tem um considerável número de alunos evadidos, um total de 379 estudantes em idade obrigatória. Desse total, 195 casos foram identificados até a data de 09 de dezembro de 2020. Dentre esses, 63 rematrículas foram efetuadas no ano de 2020, contudo, o distanciamento social orientado pelos órgãos de saúde em decorrência da Covid-19 tem dificultado, quiçá impossibilitado o retorno desses alunos ao acesso às atividades remotas, do mesmo modo que se presume que a pandemia provavelmente fará com que os dados da evasão escolar sejam ainda maiores em 2021.

As evasões reportadas pelo Educacenso se sustentam em diversas causas. Os sujeitos, quando escutados através dos questionários de busca, rompem com o silenciamento e com os discursos que fundamentam as políticas públicas para a educação, apontando causas de ordem escolar e intrassistema. Contudo, o pensamento sociopedagógico mais crítico das últimas décadas convida-nos a analisarmos essas desigualdades para além das salas de aulas.

Ao pensamento sócio-pedagógico mais crítico das últimas décadas devemos ter levado as análises das desigualdades educacionais para além dos supostos determinantes intraescola e intrassistema, para os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia. Avançando até as determinações dos padrões de poder, trabalho, acumulação, concentração-exclusão da terra e da renda (ARROYO, 2010, p. 3).

Embora os determinantes das desigualdades educacionais tenham causas de várias ordens, nos ateremos, neste campo da pesquisa, a proceder à análise das causas sob a ótica dos alunos. Para tanto, e com base na Figura 10, construída a partir das escutas feitas através de questionários com os alunos e familiares, as quais foram realizadas pela equipe da Busca Ativa Escolar do município de Riacho de Santana, BA, e disponibilizadas pela SME, proponho a análise das determinantes da evasão escolar sob o olhar dos alunos evadidos.

Figura 10 - Evasão escolar reportada pelo Educacenso - Riacho de Santana-BA 2018 - 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020) com base na Plataforma Busca Ativa Escolar (2020).

Em primeiro lugar, ressalvo que, tanto nos questionários individuais da busca, como na plataforma, as supostas causas determinantes da evasão se encontram definidas para serem sinalizadas, isso faz com que algumas respostas dadas pelos alunos evadidos e/ou familiares sejam sinalizadas por aproximação.

No que se refere às determinantes da evasão, os resultados vão de encontro aos resultados das primeiras pesquisas realizadas no Brasil na década de 1980 pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, o qual não apenas delineou o retrato da pesquisa em educação no Brasil, como sinalizou que a escola pública não está adequada à realidade dos alunos das classes populares. Lugli e Gualtieri (2012) citam em suas pesquisas que os estudos realizados por Poppovic, Esposito e Cruz reafirmam os resultados das pesquisas realizadas pelo Instituto acima citado. As autoras apresentam “que o aluno culturalmente marginalizado, não estava preparado para a escola existente e a escola, por sua vez, não está preparada para atender esse aluno”. (LUGLI; GUALTIERI, 2012, p. 32)

A escola pública, vista pelo aluno evadido como espaço desinteressante, não faz permanecer todos que nela chegam. Sobre isso, em entrevista com o professor Luckesi (2020, s/p), foi dito que:

“O diretor da escola precisa ser o líder da escola, ele precisa determinar que os meninos que entrarem na escola que ele é o líder vão permanecer, porém, o diretor sozinho não dá conta disso, ele é o líder dos professores e dos demais profissionais da educação que atuam na escola. O professor é o líder da sala de aula. A escola é uma estrutura de lideranças, mas se uma liderança em qualquer um desses segmentos não cumpre o seu papel, dificilmente as crianças vão ficar na escola, os pais não serão atraídos para manterem seus filhos na escola, o diretor juntamente com o corpo pedagógico atua para liderar a escola.”

A permanência do aluno na escola está associada a uma série de condicionantes já pontuadas neste texto. Na concepção do professor Luckesi, a existência de um sistema de lideranças dentro da escola motiva o aluno a resistir, a permanecer. Sob o mesmo ponto de vista, Libâneo (2008) acrescenta que o funcionamento da escola interfere nos resultados dos alunos e, por consequência, na qualidade da escola. Para tanto, conforme o autor, é fundamental que o gestor escolar, no exercício de sua função, leve em consideração as características organizacionais positivas, eficazes para o bom funcionamento de uma escola, quais sejam:

professores preparados, com clareza de seus objetivos e conteúdos, que planejem as aulas, cativem os alunos. Um bom clima de trabalho, em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas (LIBÂNEO, 2005, p. 421).

Luckesi (2020, s/p) afirma que o líder precisa estar à frente, o papel do diretor deve ser de impulsionar a equipe, de dar o tom aos professores, aos auxiliares, a todos que compõem a equipe escolar. O diretor também precisa, com sua liderança, estimular o lado pedagógico do professor, como ele lida com a turma, que tipo de cuidado tem com ela, tudo isso perpassa pelo olhar do coordenador pedagógico e do diretor escolar. Rigorosamente falando, eis um grande desafio da gestão escolar: tornar o ambiente da escola um espaço que favoreça as aprendizagens, onde não seja apenas um local de encontro de amigos e colegas, mas também um lugar de encontro com o conhecimento, com o saber, com o mundo, um espaço atrativo, prazeroso, receptivo e funcional.

Nesse sentido, é interessante ressaltar a afirmação de Libâneo (2005, p.132):

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

Com foco nessa inferência e especificidade no *lócus* apresentado na Figura 10, é inegável que a escola, sob o olhar do aluno evadido, não é um espaço atrativo e acolhedor,

consequentemente, o aluno não sente interesse por ela, nem pelos estudos. Segundo as informações dispostas na Figura 10, 56% dos 150 respondentes afirmam que sentem a escola desinteressante ou que sentem desinteresse pelos estudos.

A escola deve olhar sempre pelo lado positivo, se o professor já enxerga que o menino não tem jeito, que o professor nunca vai mudar porque o seu salário é muito pouco, caminham para o “fracasso escolar” do aluno. O professor não consegue mudar isto, estas questões de ordem conjuntural, mas ele pode cuidar do pedagógico. Dentre os fatores que alimentam a evasão, a escola pode dar conta daqueles de dentro da sala de aula. (LUCKESI, 2020, s/p).

A evasão escolar é um processo, e não apenas um momento pontual da educação brasileira. Sem dúvidas, houve rupturas teóricas e pedagógicas, contudo, a escola não é reconhecida para muitos que nela chegam como um espaço atrativo, de transformação e equidade social, pois os atributos do “fracasso escolar” ainda persistem na culpabilidade da família e do aluno. Sob o olhar de Charlot (2000, p. 18), a evasão escolar deve ser analisada com base em várias condicionantes, quais sejam:

Sobre o aprendizado [...] sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das chances, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a crise, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

Nesse ínterim, muitos pesquisadores tecem severas críticas às políticas públicas da educação, por estas não demonstrarem compromisso com a efetiva permanência do aluno e com a qualidade do ensino público. Ainda conforme as determinantes da evasão escolar, os resultados apresentados na Figura 10 mostram que 25,3% de 83 respondentes justificaram como causa da evasão a gravidez na adolescência, o que confirma os dados da PNAD (2019) apresentados na página 75 desta dissertação.

Conforme Relatório Anual de Gestão Municipal, em 2015 foi implantado, em todas as Unidades de Saúde da Família (USF), no município de Riacho de Santana, BA, o Programa Saúde na Escola (PSE). Em 2017, em parceria com o MEC, o INEP realizou um levantamento estatístico sobre a quantidade de casos de gravidez de adolescentes nas escolas. Após o levantamento, o MEC lançou, em 2018, o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), com a finalidade de promover, entre os setores de saúde e de educação, ações sobre a saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens. Com essa ação, o MEC objetivou a redução da infecção pelo HIV/IST e dos índices de evasão escolar causados pela gravidez na adolescência. Segundo

informações verbais do representante legal da Secretaria Municipal de Saúde de Riacho de Santana, BA (2020), o Programa Saúde e Prevenção na Escola (SPE) não foi implantado no município. Segundo consta na página do MEC, apenas 600 municípios foram contemplados com o projeto.

Embora ações tenham sido planejadas, a realidade estatística é factual. A gravidez na adolescência, segundo as adolescentes, é uma das causas da evasão escolar na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA. Agir sobre essa causa não depende apenas das ações pedagógicas da escola, haja vista que questões de ordem sociais, financeiras, econômicas e culturais dependem da intervenção e de ações de políticas públicas intersetoriais.

Ainda no que se refere às causas da evasão, os resultados da escuta dos alunos indicam que 16% de 150 respondentes justificam como condicionantes da evasão deficiências intelectuais e/ou físicas. Conforme a LDBEN, “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência [...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 19). As informações das escutas não são suficientes para afirmar que condições estão sendo negligenciadas a esses alunos e que têm os impedido de permanecer nas escolas.

Entretanto, a seguridade constitucional depende de condições estruturais e pedagógicas para que de fato aconteça, a saber:

[...] investimentos nas instituições para a oferta de equipamentos e materiais específicos necessários (de acordo com a necessidade do aluno), e serviços de apoio aos alunos e aos professores; mobilização consensual entre sociedade, gestores, pais, alunos, professores; formação continuada específica dos professores/mediadores; engajamento dos professores, visto que eles lidam diariamente com os alunos, podendo assim propor ações que visam melhorias nas práticas inclusivas; adequações curriculares de grandes ou pequeno portes (de acordo com a demanda), ajustamento nos conteúdos e objetivos, renovações nas práticas pedagógicas e avaliativas e na organização do tempo; adequação da estrutura física que possa facilitar a movimentação oferecendo conforto, segurança e confiabilidade ao estudante, garantindo, assim, seu ingresso e permanência na escola; oferecer sistemas alternativos de comunicação, tanto no decorrer das aulas como nas avaliações, para alunos que não utilizam a comunicação oral; criar estratégias para a eliminação de sentimentos de baixa autoestima, inferioridade, menos valia ou “fracasso escolar” (RIACHO DE SANTANA, 2020, p. 96).

Dessa forma, o acesso, a permanência e o desenvolvimento do aluno com deficiência dependem de variáveis e adequações do próprio sistema escolar, quiçá, a evasão dos alunos com deficiência não seja motivada apenas pelas deficiências ou problemas subjetivos dos alunos, mas pela falta de ajustamento e inadequação da oferta do ensino para esse público.

Salienta-se que o município de Riacho de Santana, BA, já dispõe de alguns mecanismos para a garantia da Educação Especial, quais sejam: Salas de Recursos Multifuncionais em algumas escolas e o Centro de Apoio Educacional (CENAE), com “a finalidade de detectar os fatores que comprometem a situação escolar da criança e orientar professores sobre o trabalho a ser dinamizado nas unidades de ensino” (RIACHO DE SANTANA, 2015, p. 48). Contudo, os dados da evasão reafirmam que a escola pública não é para todos que nela chegam, tampouco é inclusiva.

A Figura 10 mostra que 14% dos 150 respondentes indicam como determinantes da evasão as seguintes causas: doenças que impedem a frequência; uso de substâncias psicoativas, violência doméstica, dentre outras. “Sob qualquer ângulo, esses coletivos são um problema social que exige um Estado de solução, instituições e políticas públicas de soluções” (ARROYO, 2010, p. 8). Ainda conforme o autor, o empobrecimento da visão do Estado, por ignorar os coletivos desiguais, termina por produzir análises de políticas pobres e repetitivas, “Políticas compensatórias, reformistas, distributivas. Pretendem compensar carências, desigualdades, através da distribuição de serviços públicos. Os desiguais como problema, as políticas como solução” (ARROYO, 2010, p. 7).

As causas da evasão são inúmeras, e sua ordem de variáveis vai desde as questões intraescolares, intrassistema aos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, etnia, campo-cidade, centro-periferia. Assim, os números são analisados para além de suas abstrações ou estatísticas. O rompimento do silenciamento do aluno aponta os indicadores pedagógicos, econômicos e sociais que os coloca em situação de excluídos do sistema escolar e em situação de “fracasso escolar”.

4.1 Histórias, vivências e experiências: a realidade por trás dos dados estatísticos da educação

A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável.

(LHARIE, 2016)

Neste recorte da pesquisa, foi fundamental escutar o DME e representantes do CME, escutar e dialogar com professores dos colégios eletivos, com o objetivo de problematizar os dados estatísticos da Rede Municipal de Ensino e dos colégios *loci* desta pesquisa, com foco nos índices de reprovação, abandono e DIS, para melhor compreender como e em quais circunstâncias as situações de “fracasso escolar” acontecem dentro desses espaços escolares. Nesse sentido, foram realizados no mês de novembro e dezembro de 2020 e janeiro de 2021, além das escutas com questionário, o Grupo Focal com os professores.

Os encontros foram gravados em áudio e imagem e posteriormente transcritos. Portanto, a partir deste subtema, o texto segue conforme a escuta via questionário, apresentando os diálogos, as histórias, as vivências e experiências contadas durante esses encontros pelos professores.

Nesta fase, considerei o processo de análise de dados, conforme teorizado por Bardin (2016), o qual possibilitou a análise com base em inferências feitas a partir das escutas via questionários, bem como a partir da participação dos professores nos diálogos focalizados. Assim, as interpretações feitas com base nos dados estatísticos educacionais dos colégios eletivos e dos indicadores, conforme as experiências e saberes dos professores participantes da pesquisa, possibilitaram-me segurança e objetividade para as análises, consequentemente, mais ganhos para a pesquisa.

Desse modo, o processo de análise foi organizado em três etapas, conforme Bardin (2016), a saber: i) pré-análise, ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

No primeiro encontro, foi feita a acolhida dos participantes da pesquisa, seguida da apresentação da pesquisadora e dos participantes. De forma genérica, a pesquisadora apresentou a pesquisa, enfatizando os objetivos planejados, assim como o Produto Educacional que será apresentado ao PPGLES e à Rede Municipal de Ensino. Paralelamente, foi feita a apresentação e leitura do TCLE e definição dos combinados para os encontros. Em sequência, a pesquisadora

apresentou os procedimentos que a técnica de Grupo Focal requer, como orientado por Gatti (2012), Kind (2004) e Gondim (2003). Posteriormente, os participantes da pesquisa expuseram os sentimentos e a motivação que os inebriaram por terem sido convidados a contribuir com a pesquisa.

“Fico muito feliz pelo convite, por eu estar contribuindo para a educação do nosso município, espero que após a conclusão desse trabalho tenha uma devolutiva para o município, para que outros professores tomem conhecimento desse problema e [...] juntos possamos sanar ou tentar diminuir o índice de evasão que acontece no município” (P3).

“Sinto-me alegre, feliz e importante por poder contribuir, também me sinto insegura, uma pesquisa desse porte (risos) a gente precisa ter argumentos, ter um conhecimento mais profundo pra falar. Então, me sinto importante por poder ajudar, mesmo insegura, porque são temas que geram inquietude em mim, eu gosto muito de estudar, se eu pudesse resolver eu resolveria, porque me inquieta também, e poder contribuir vai me ajudar na minha prática pedagógica [...]” (P5).

“Ao receber o convite, fiquei feliz por ter sido lembrado, mas não sei se tenho muita condição de ajudar, nunca participei de uma pesquisa assim, eu estudei muito cedo, depois dei uma parada, a gente fica meio que desatualizado [...], mas ter sido convidado é também um incentivo para estimular a gente a adentrar também no mestrado (risos) [...]. Fico feliz por minha contribuição ajudar o município e à sua pesquisa também. A escola em que trabalho passa por isso que você falou e às vezes a gente senta e fica sem saber o que fazer. Talvez a partir desse trabalho a gente não tem como resolver o problema, mas teremos uma noção do que acontece em nosso município, por isso é importante” (P6).

“Toda pesquisa tem essa inquietação que você já descreveu, ela serve como parâmetro não apenas para conhecer, mas para apontar saídas, apontar caminhos para melhorar a educação, então, poder contribuir para seu projeto é importante. É necessária essa nossa colaboração para com os colegas professores, isto me motiva. Considero importante o fato de abordar na sua pesquisa as causas do município” (P7).

Dialogar sobre a educação como política e direito social requer ampla compreensão do contexto teórico e analítico, próprio das políticas públicas que representam a materialidade das ações do Estado. Desse modo, presume-se que é fundamental ter em mente as estruturas de poder, dominação, exclusão e conflitos que consolidam o Estado e suas instituições.

Contudo, no que se refere às condições de estrutura organizacional e funcionamento das escolas atuais, os resultados indicaram que não são satisfatórias, pois temos alunos do século XXI frequentando escolas do século XIX. Conforme as discussões dos participantes, a escola atual melhorou em alguns aspectos. Atualmente as escolas funcionam em prédios com

estruturas físicas melhores, porém sem espaços culturais e desportivos, de pesquisa, laboratórios, bibliotecas, ainda com cadeiras desconfortáveis, salas sem ventilação e iluminação inadequada, mas reconhecem que houve melhorias nesses aspectos. Contudo, algumas escolas ainda não têm acesso à internet, outras têm acesso limitado devido às distâncias geográficas, não têm estrutura de acessibilidade e mobiliário impróprio, há falta de materiais e suporte pedagógico e falta de valorização profissional.

Ressalta-se que, mesmo que o professor atual tenha outros níveis de formação, ele reproduz muitas práticas como lhes foram ensinadas no passado, aludindo que, mesmo diante da diversidade metodológica, a prática pedagógica necessita ser melhorada. Isso parte do princípio de formações continuadas não pontuais, mas pensadas com foco nos problemas que persistem e resistem nas escolas. *“Nós somos reflexo do que a gente aprendeu”* (P7). Assim, identificou-se que a formação inicial deixa lacunas, desse modo, entende-se que as formações continuadas são fundamentais para o aprimoramento dessas lacunas, bem como da prática pedagógica do professor.

Ainda no que se refere à organização das escolas, os resultados indicaram que, mesmo que a Rede Municipal seja atendida por professores graduados e pós-graduados, devido às necessidades de organização de carga horária, ainda há professores que atuam fora da sua área de formação, o que é ruim para o aluno e para o professor, conclui o professor (P1).

Conforme a análise acerca da temática *“O estudante que eu fui e o estudante que temos hoje”*, os participantes foram unânimes, relatando, que o aluno de hoje em nada se assemelha ao estudante que eles (participantes da pesquisa) foram. Mesmo considerando que nos dias atuais o aluno tem mais possibilidades para o acesso, oferta de transporte escolar, incentivos para a permanência, a exemplo do Programa de Transferência de Renda (Bolsa Família), materiais didáticos e pedagógicos, prédios escolares com melhores estruturas, mobiliários (cadeiras e mesas) mais adequados, não há tanto interesse pelos estudos.

Os professores, de forma analógica, concluíram que, na época em que foram alunos, havia mais interesse pelos estudos, havia disciplina, perspectiva de vida a partir dos estudos e muito respeito, inspiração e admiração pelo professor. *“A diferença é esta, a gente ia pra escola com vontade de aprender, hoje muitos alunos vão simplesmente para se divertir ou pra não ficar em casa”* (P1).

“Muitas vezes a gente foca muito naqueles alunos que não têm sonhos e esquecem os que têm. Há outros que buscam a escola para preencher um espaço vazio, que às vezes sente no dia a dia. Estar na escola, mas não pra estudar, mas estar com os

colegas, interagir, e muitas vezes a escola é o único local que eles têm para ir, assim, têm a escola como referência, um momento deles, um momento de trocar ideias, conhecer outras pessoas. Há aqueles que buscam com o objetivo de melhorar de vida, ser independente. Cada um carrega sonhos diferentes, no geral alguns têm expectativas na educação, esperanças de um mundo melhor e acreditam nisso, e às vezes no decorrer da vida estudantil, da vida pessoal, e diante das dificuldades esses sonhos vão ficando pra trás e outros vão surgindo, de acordo com a realidade e com o que tem de perspectivas” (P7).

Os participantes P6 e P7 alertaram que atendemos alunos da era digital dentro de escolas obsoletas. Muitos estudantes com grande quantidade de informações, de expectativas tecnológicas, se deparam com escolas sem recursos, que não oferecem condições para que eles cresçam. *“Então, o que a gente precisa ver é que, temos estudantes com bastantes informações, e muitas vezes nosso agir pedagógico não consegue trabalhar com a realidade dos estudantes” (P7).*

“Quem dera se tivéssemos espaço para trabalharmos com a pesquisa direta com os estudantes, com projetos, que eles pudessem ver perspectivas para o trabalho, para a vida, a gente nem pode oferecer isso, são estudantes de uma época diferente da nossa, e muitas vezes a gente quer reproduzir a nossa época, não conseguimos nos encaixar no meio ao qual eles estão inseridos” (P6).

Para que o processo de aprendizagem aconteça, é necessário que as engrenagens do ensino estejam alinhadas, desse modo, *“a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (GRAMSCI, 1999, p. 404).* Assim, as condições para que haja ensino e aprendizagem não se resumem apenas em insumos, mas em oferecer condições de acolhida, de inserção social, de formação integral, não devendo, conforme Gramsci (1999, p. 404), *“ser limitada às relações especificamente ‘escolares’, mas que permita aos sujeitos serem protagonistas e transformarem sua realidade”.*

Sob o mesmo ponto de vista, os participantes P3, P6 e P7 traçam um perfil do aluno do Ensino Fundamental anos finais. Conjecturam que são alunos, em sua maioria, sem sonhos e perspectivas com relação aos estudos, porque, partindo da realidade de atuação desses professores, os sonhos dos estudantes se limitam a completar dezoito anos de idade, ir para São Paulo trabalhar no corte de cana, na construção civil, ganhar dinheiro, comprar uma moto, um carro, ter roupas, maquiagens e retornar para a comunidade de origem. *“Essa é a realidade que temos”, afirmam.* Ainda nesse aspecto, o participante P3 salienta que a sociedade atual é

imediatista e líquida, conforme Bauman, e que esse imediatismo e essa liquidez têm alterado a proposta e o fazer pedagógico das escolas.

Sobre esse olhar, Luckesi (2020, s/p) ressalta que é preciso olhar as variáveis do meio e as variáveis que são pedagógicas. Afirma o professor que:

“a escola pode dar conta das variáveis pedagógicas, entretanto, trabalhando bem o pedagógico, as variáveis socioeconômicas podem ser melhoradas. Se não se trabalhar bem as questões pedagógicas, a questão interna do estímulo, da curiosidade, vai se somando às condições socioeconômicas e o aluno abandona a escola. Não é que o aluno não queira aprender, o professor é o líder da sala de aula, o centro da atenção da sala de aula, então, ele precisa dar vitalidade e ação, senão o menino vai embora.” (LUCKESI, 2020, s/p)

4.1.1 Dados estatísticos da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA

A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo.

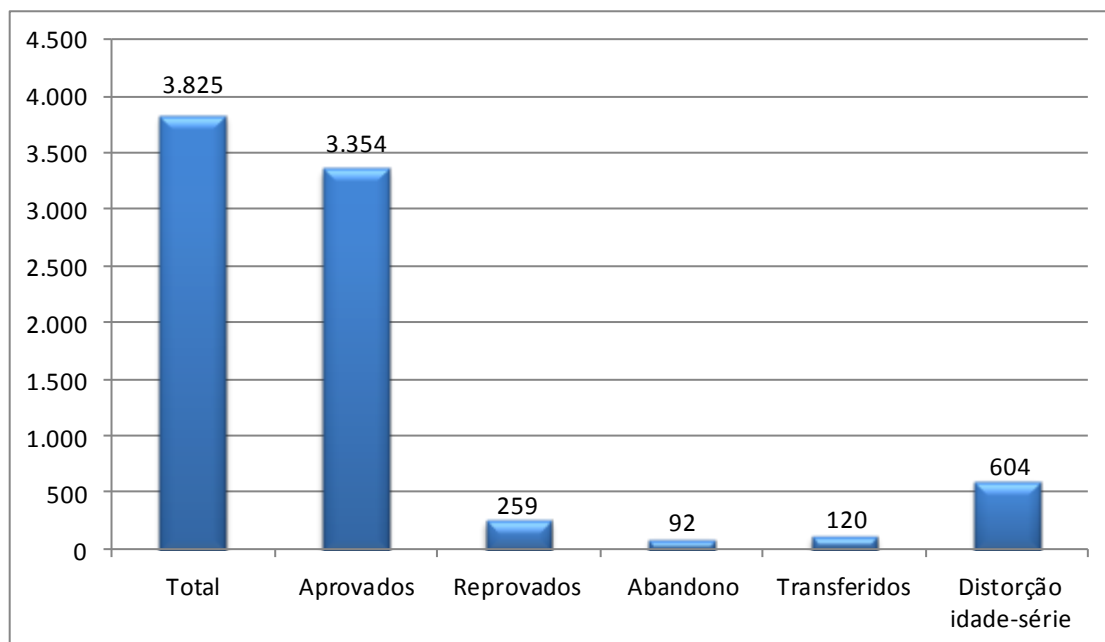
Paulo Freire

A educação não é apenas um direito constituinte e universal, mas elemento fundamental para o pleno desenvolvimento do educando ou da pessoa, como garantido pela CF de 1988 em seu artigo 205 e no artigo 2º da LDBEN. No entanto, o pleno desenvolvimento que precede a libertação social, adquirida com educação de qualidade e igualdade, é contradito pelos dados dos quantitativos de crianças, adolescentes e jovens em idade obrigatória que estão extramuros nas instituições de ensino.

Os números impactam, por isso, os apresento a seguir, entretanto, é preciso trilhar os caminhos que explicam esses números, é preciso entender os números para além das estatísticas. Desse modo, escutar e dialogar com os atores que protagonizam a educação na Rede Municipal de Ensino foi a ponte para traduzi-los em causas e indicadores.

Em primeiro lugar, proponho uma breve análise dos dados estatísticos da Rede Municipal de Ensino, no que se refere aos índices educacionais do ano letivo de 2019, apresentados na figura abaixo.

Figura 11 - Taxas de rendimento na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana-BA 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Censo Escolar/INEP/Secretaria Municipal de Educação (2020).

Em conformidade com a Figura 11, percebe-se que os resultados da Rede Municipal não destoam dos resultados apresentados nas Tabelas 1 e 2, na página 78 desta pesquisa. Igualmente, pode-se dizer que as taxas de rendimento na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, apresentam-se com expressiva quantidade de alunos em DIS, o que, possivelmente, poderá aumentar os índices de evasão no município nos anos seguintes.

Quando analisamos os números, temos apenas o contexto quantitativo, entretanto, por trás dos números temos, conforme Lahire (1997), Charlot (2000, 2005) e Arroyo (2010), indicadores e variáveis que determinam o “fracasso escolar” de tantas crianças, adolescentes e jovens. Desse modo, os indicadores variam no tempo e no espaço de acordo com cada contexto social.

Os dados expostos na figura acima demonstram com amplitude os gargalos da educação no município. Conforme o INEP (2019), a reprovação nos anos iniciais foi de 4,5% e de 9,1% nos anos finais do Ensino Fundamental, sequenciada com 1,2% de taxas de abandono nos anos iniciais e 3,3% nos anos finais. Esses índices negativos potencializam o índice de evasão na Rede Municipal de Ensino, como detalhado nas páginas 91-92. Contudo, esses índices por si não sustentam sozinhos o gargalo da educação municipal, haja vista que as causas que incidem

sobre esses dados não são apenas pedagógicas, como vimos no decurso teórico deste texto, assim como nas escutas e nos diálogos focalizados.

A qualidade da educação pública nacional é insatisfatória, como avaliado pelos testes nacionais através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (2019) e pelos testes internacionais, realizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (2018). Conforme essas avaliações, os níveis de proficiência da educação no país revelam-se com baixo desempenho em leitura, matemática e ciências.

Embora o MEC/INEP (2020) sinalize que o fluxo escolar continua sendo um grande desafio para o Brasil, entendo que as políticas de correção do fluxo escolar de modo singular não sejam pensadas com foco no avanço da proficiência e nas aprendizagens, mas como instrumentos de não retenção do aluno. Conforme escuta realizada com membros do CME, *“a retenção do aluno deve ocorrer apenas em situações extremas, quando não houver possibilidades de recuperação da aprendizagem no ano seguinte”*.

Sobre os índices da Rede Municipal, o DME pontua que *“cada caso é uma realidade, mas a retenção só potencializa os fatores da distorção-idade-série, a exemplo da evasão, do abandono, falta de interesse, bullying, violência escolar e doméstica, dentre outros”*.

Igualmente, os membros do CME avaliam os índices municipais e sinalizam que:

“a reprovação impacta negativamente, desmotiva e faz com que o aluno sinta-se deslocado em uma turma com idade diferente da sua. Deste modo, pensar em ações e estratégias inclusivas que garantam uma aprendizagem significativa para todos, que considere as diferenças, oportunizando o desenvolvimento com equidade como forma de diminuir o alto índice de reprovação seria mais adequado, além do mais, não é justo que todos os alunos sejam ensinados e avaliados com os mesmos parâmetros, já que muitos dos alunos reprovados são oriundos de contextos sociais de vulnerabilidade e possuem desafios de aprendizagem que vão além da sala de aula, decorrentes da desestrutura familiar e do abandono.”

Para Luckesi (2020, s/p), a reprovação demonstra que nós, professores, não cuidamos da sala de aula, que a educação não pode ser um jogo, no qual ora se responsabiliza a instituição, ora o poder público. Para ele, a escola precisa decidir que não haverá mais reprovação, a equipe deve trabalhar diariamente para isso, para que os índices de reprovação desapareçam. Isso é uma decisão da escola, afirma o professor.

Sobre esse indicador educacional, Ribeiro (1991, grifo do autor) suscita que essa pedagogia da repetência parece funcionar como parte integral da própria filosofia de ensino, endossando que a mesma é entendida como ato “natural” pelos agentes da educação, sendo um

problema que afeta alunos de todas as classes sociais, contudo nas classes populares os índices são maiores.

Os números precisam de análises para além de suas abstrações. Como já teorizado nesta dissertação, por trás dos números há uma série de variáveis que determinam os percursos escolares de muitos estudantes. Assim sendo, os membros do CME, com base nos índices estatísticos da educação municipal, afirmam que os dados da reprovação revelam a ineficiência do sistema em assegurar aos alunos uma educação eficaz, assim como demonstram uma fragilidade na educação do município.

É preciso agir no sentido de proporcionar melhorias e garantir que todo aluno aprenda na idade certa, de modo que a reprovação deixe de fazer parte do processo educacional. Isso perpassa pela necessidade de cuidar do social, pois os números revelam muito mais do que a não aprendizagem do aluno, mas a necessidade de melhorias na educação, saúde, assistência social, cultura e lazer, dentre outras. Sem a realização de parcerias que resultem num projeto intersetorial, a escola sozinha não será capaz de promover as mudanças que repercutem nos índices e na qualidade da educação da Rede Municipal de Ensino.

Outro índice que merece atenção é com relação às taxas de abandono. Conforme os dados da SME (2019), as taxas de abandono na rede iniciam-se no 2º ano do Ensino Fundamental, porém são maiores nas turmas do 5º ano, nas quais o índice de abandono em 2019 foi de 59%, e de 38% nas turmas do 6º ano. As causas do abandono serão analisadas a seguir. Para o DME, *“os números revelam a necessidade de o município realizar um estudo específico para diagnosticar as possíveis causas que potencializam [...] esses índices e planejar ações voltadas para o enfrentamento da situação”*.

Na concepção de Luckesi (2020, s/p), as sucessivas reprovações fazem com que o aluno abandone a escola, o que pode ser consequência de conteúdos que não são assimilados, que não são apreendidos, que não fazem significado na vida do aluno. Corroborando com Luckesi, Charlot (2000) suscita que o desejo de aprender depende da perspectiva de prazer, mesmo que isso implique esforço.

A teia em que se concretiza a escola pública é permeada por muitas variáveis, dentre as quais, Luckesi (2020, s/p) pontua o abandono relacionado à necessidade de o aluno trabalhar para ajudar no sustento da família ou devido às distâncias de locomoção. Essas causas, por si só, me permitem inferir no sentido de reafirmar o que vem sendo discutido neste texto, de que as causas do “fracasso escolar” extrapolam os muros da escola.

Dessa forma, não se pode discutir o “fracasso escolar” considerando-o como problema específico da escola, quando na verdade a educação, conforme Frigotto (2014), não é mais direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil. Nessa lógica — reitiro os argumentos que norteiam as pesquisas revisadas e que utilizam do método dialético —, a educação segue um percurso histórico de negação de direitos, marcado pelo antagonismo das classes sociais e por muitas desigualdades em sua esfera. A utopia que margeia muitas das políticas educacionais responde pelo insucesso das mesmas, o que gera fragilidades e descréditos, uma vez que muitas dessas não consideram o contexto socioeconômico dos sujeitos escolares, tampouco são planejadas para o enfrentamento das adversidades socioculturais, econômicas e políticas.

4.1.2 Reprovação, abandono e Distorção idade-série: achados da pesquisa

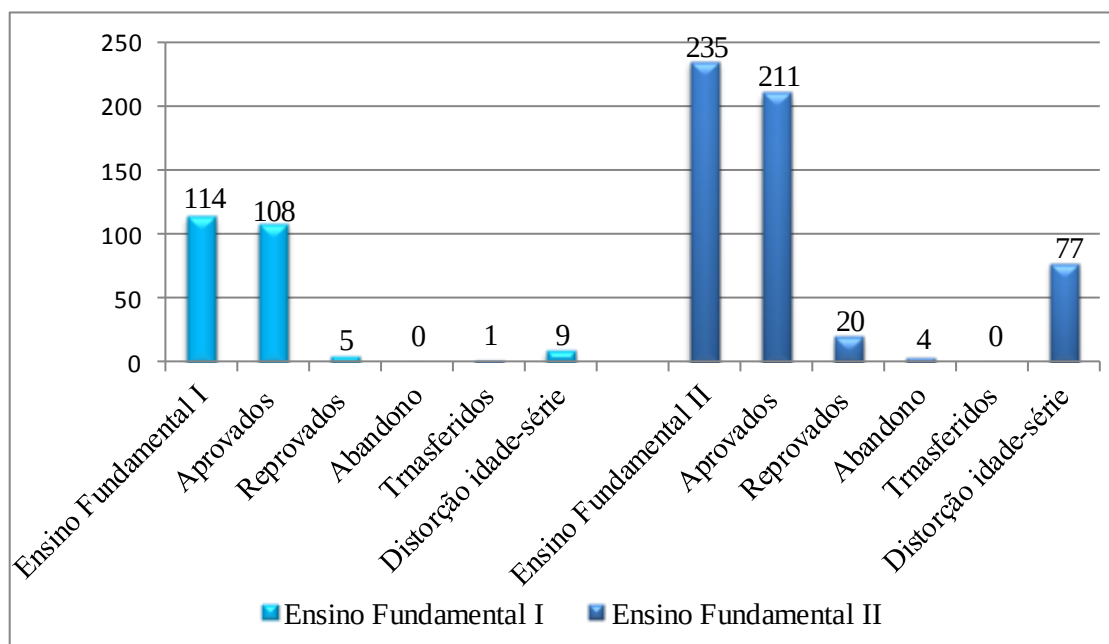
Não existe agonia maior do que guardar uma história não contada dentro de você.

Maya Angelou

Avaliar a qualidade do ensino por meio de dados estatísticos é considerar irrelevantes os contextos, situações e realidades em que a educação acontece em cada canto do território. Assim, dialogar com os professores foi crucial para conhecer os contextos econômicos e sociais que influenciam nos dados estatísticos da educação pública municipal.

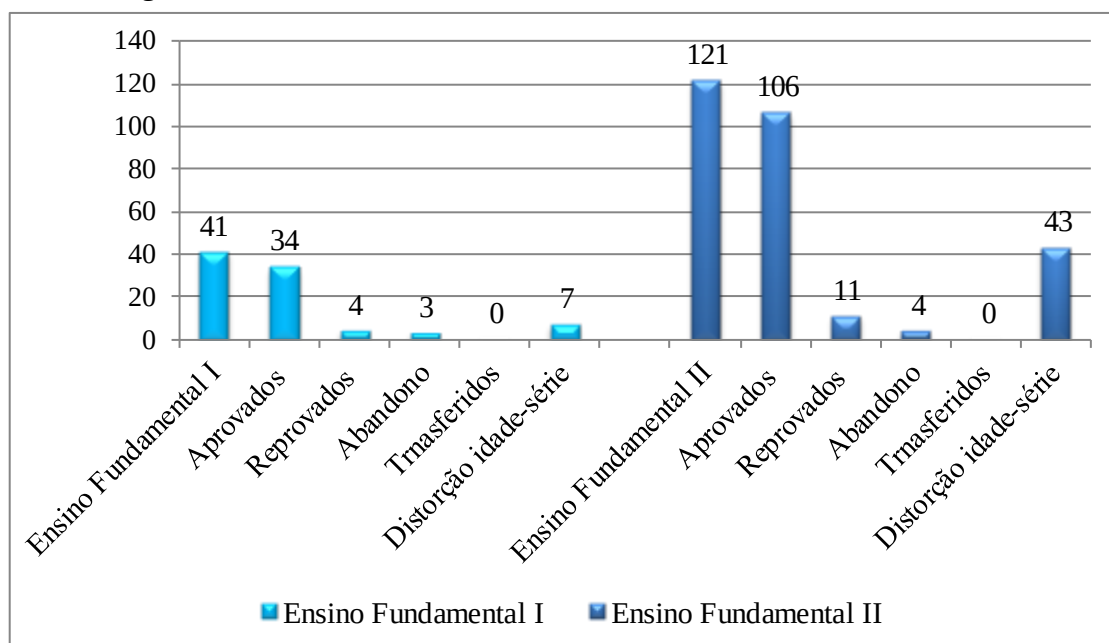
Nesta fase dos diálogos focalizados, foram apresentados aos participantes da pesquisa, conforme figuras abaixo, os dados estatísticos de aprovação, reprovação, abandono e da DIS dos colégios eletivos, referentes ao ano letivo de 2019. Os encontros focalizados tiveram como objetivo dialogar sobre as possíveis causas que contribuem para os elevados índices da DIS nos colégios *loci* da pesquisa, discutindo formas para o enfrentamento desses problemas.

Figura 12 - Dados Educacionais do CMEB de Riacho de Santana-BA 2019



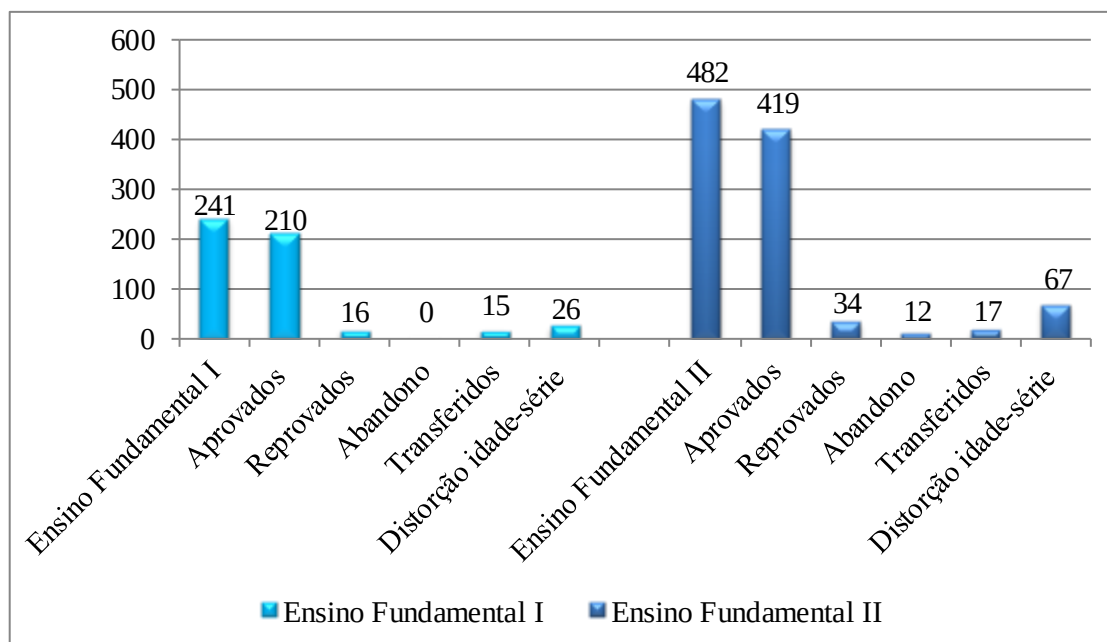
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em INEP (2020) e Secretaria Municipal de Educação de Riacho de Santana-BA (2019).

Figura 13 - Dados Educacionais do CMJAC de Riacho de Santana-BA 2019



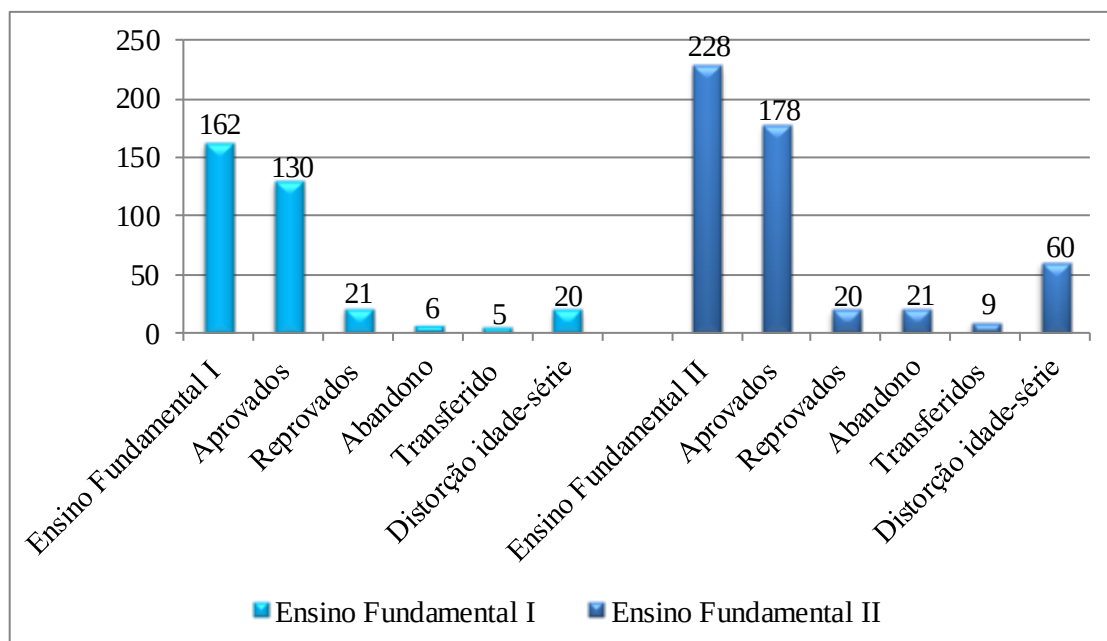
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em INEP (2020) e Secretaria Municipal de Educação de Riacho de Santana-BA (2019).

Figura 14 - Dados Educacionais do CMMAGG de Riacho de Santana-BA 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em INEP (2020) e Secretaria Municipal de Educação de Riacho de Santana-BA (2019).

Figura 15 - Dados Educacionais do CMPC de Riacho de Santana-BA 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em INEP (2020) e Secretaria Municipal de Educação de Riacho de Santana-BA (2019).

Os dados estatísticos disponibilizados foram apresentados aos participantes do Grupo Focal em tabelas detalhadas por ano/série. Entretanto, para melhor condensar os dados, as tabelas cederam lugar às figuras apresentadas acima.

Conforme os diálogos focalizados, os números confirmam que a educação é deficitária, que a Rede Municipal de Ensino não está funcionando adequadamente, reconhecendo que existem problemas internos da escola, mas afirmam os professores que a família tem grande parcela de culpa nos elevados índices de reprovação e abandono escolar. Outras causas apontadas pelos participantes se desdobram no desinteresse por parte do aluno, na falta de perspectiva do aluno para com a escola, na falta de parcerias entre escola, família, gestão escolar, na falta de trabalho coletivo entre os professores, na necessidade de os alunos trabalharem, na fome. Há ainda a transição entre o ciclo alfabetizador e o 3º ano, a transição entre as etapas do Ensino Fundamental e a transição entre a infância e a adolescência.

Lahire (1997), em sua pesquisa, sinaliza a importância da parceria entre família e escola para a materialidade ou não do sucesso escolar. O autor defende que “através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável, a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma” (LAHIRE, 1997, p. 26). Para esse autor, família e escola atuam numa rede de interdependência. Contudo, a intervenção da família não está voltada ao domínio da formação escolar, mas à ordem cognitiva de organização, regras, comportamentos; esses domínios, conforme Lahire, mobilizam recursos para uma boa escolaridade.

Compreendo como sumária a importância que a família exerce no sentido do acompanhamento escolar dos filhos, e isso não se esgota no que a leis e normativas da educação nacional nomeiam como “dever da família”. Contudo, enquanto direito social, a sua garantia e qualidade é responsabilidade do Estado e dos municípios, assim, a escola é responsável por assegurar as aprendizagens ao aluno.

Culpabilizar a família pelos elevados índices de reprovação e abandono escolar é apontar o mais fragilizado como o grande vilão. Se nos perguntarmos quem são as famílias desses alunos ditos fracassados, veremos que são as vítimas da própria sociedade, que não tiveram acesso à escola, ou tiveram seus direitos negligenciados. Talvez, o que lhes faltara, o que lhes fora tirado, seja de fato a causa do que erroneamente ouvimos nos discursos – “famílias desestruturadas”.

Sobre essa consideração, Luckesi (2020, s/p) pontua que “*o aluno vem pra sala de aula desmotivado, mas o professor é o líder, a forma como o trabalho é feito pode mudar todo o*

processo de ensino e aprendizagem”. Ainda conforme o autor, a prática pedagógica usualmente desmotiva o aluno a permanecer, por isso o professor precisa ser líder. Líder não negativa, nem desmotiva. A qualidade do trabalho do professor não pode estar associada ao seu salário. O pedagógico é fundamental para a permanência e para a aprendizagem. Corroborando com Luckesi, os membros do CME afirmam que:

“as relações pedagógicas são vivas e despertam sentimentos diversos. Uma atuação docente eficiente pode ajudar o estudante a manter-se na escola em função do acolhimento e evolução na aprendizagem, assim sendo, podemos dizer que a relação professor-aluno tem importante implicação na permanência do aluno, no seu sucesso ou “fracasso escolar”, embora haja também outros fatores relevantes. Por meio de sua prática pedagógica, o professor pode criar na sala de aula um ambiente formativo, favorável à aprendizagem, a criticidade e, principalmente, a motivação do aluno para aprender e permanecer na escola.”

Desse modo, percebe-se que o trabalho do professor é fundamental para que ocorra não apenas a aprendizagem, mas a permanência do aluno na escola. Embora outros fatores tanto internos quanto externos à escola contribuam para a dinâmica do processo e dos percursos escolares do aluno, o pedagógico é determinante.

Os participantes da pesquisa reconhecem que a Rede Municipal de Ensino não está funcionando, que a educação é deficitária, que por trás dos números há uma série de fatores que contribuem com o “fracasso escolar” dos alunos. Assim, eles comungam com os resultados das pesquisas feitas pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (1980) por Lugli e Gualtieri (2012), Frigotto (2014), Patto (2015), os quais trazem inúmeras evidências de que a escola pública não estaria adequada para o atendimento dos alunos que dela necessita.

Nessa conjuntura, assevera Frigotto (2014, p. 57):

Avançamos nas últimas décadas na quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental, mas sem oferecer as bases materiais de uma aprendizagem adequada, bases estas que implicam prédios adequados, bibliotecas, laboratórios, espaços de lazer e cultura, tempo do aluno na escola e professores com excelente formação geral e específica e dignamente remunerados – o que lhes permitiria atuar numa só escola e com carga horária dividida entre aulas, organização de materiais, atendimento aos alunos que precisam de apoio e estudo etc.

No entanto, a intensa complexidade do problema e a diversidade de fatores que o influenciam implicam em grandes desafios a serem enfrentados por toda a sociedade. Desafios socioeconômicos, constituídos pelas desigualdades de oportunidades, de acesso, permanência e

de aprendizagem; desafios internos, caracterizados pela estrutura do próprio sistema educacional, ligados principalmente a programas e políticas públicas descontínuas e descontextualizadas com a realidade situacional da educação brasileira, aos repasses financeiros, à falta de valorização dos profissionais da educação, à infraestrutura física dos prédios escolares, ao modelo de organização escolar, à falta de inovação da prática pedagógica, entre outros.

Eu não diria que a escola pública continua totalmente inadequada para os sujeitos, mas que o Sistema de Ensino estadual e municipal precisa de mudanças, desde o pensar as políticas para a educação ao ato de ensinar e gerenciá-las.

A pesquisa realizada por Patto (2015) traz importantes contribuições no sentido de desconstruir os fundamentos defendidos pelas teorias que justificam o “fracasso escolar” com base em fatores essencialmente extraescolares, ou que culpabilizam o aluno e sua família pela não aprendizagem. A autora alerta que as determinantes institucionais e sociais são também incisivas na produção do “fracasso escolar”.

As sucessivas reprovações, o abandono e a evasão escolar, segundo os resultados desta pesquisa, culminam com as elevadas taxas de DIS na Rede Municipal de Ensino. Os índices estatísticos analisados, para além das abstrações numéricas, se revestiram de reflexões, análises, ponderações, vivências, experiências, sentimentos.

Foi assim que os dados estatísticos passaram a ter indicadores, causas, consequências, histórias de superação, de resistência, histórias que me emocionaram e histórias que me fizeram secar as lágrimas que insistiam em molhar minha face. Exponho, a seguir, relatos de histórias contadas assim.

Certo dia, uma aluna saiu chorando da sala de aula, foi ao meu encontro e disse-me: *“Estou com fome, não tem nada para comer em minha casa. Minha mãe está doente, meu pai sem trabalhar, eu tenho vindo todos os dias para a escola, com fome”*. Esta é a realidade de muitos alunos, conclui o professor P1.

“Eu já enfrentei situações tristes relacionadas à fome, já peguei aluno meu passando mal dentro da sala, [...] eu já tive que dar café repetidas vezes. [...] Numa conversa, um aluno conta a situação que estava passando dentro de casa, [...] fico sensibilizada quando sei que o aluno foi para a escola sem tomar um gole de café” (P4).

Ainda no que se refere às escutas, dois participantes interpelam: *“Que entusiasmo esse aluno tem para abrir um caderno para resolver ou participar das atividades? Não tem!*

Conclui. Então, são várias situações que levam a uma reprovação, que leva ao abandono, que leva à DIS” (P4). “Um aluno que vai para a escola com fome, já sai de casa com o psicológico afetado. Será que na escola esse aluno vai desenvolver alguma coisa?” (P1). “A minha escola tem um grande número de alunos nessas situações de vulnerabilidade” (P4).

“Do que é que a fome é feita se não tem gosto nem cor não cheira nem fede a nada e o nada é seu sabor. Qual o endereço dela, se ela tá lá na favela ou nas brenhas do sertão? É companheira da morte mesmo assim não é mais forte que um pedaço de pão” (BRÁULIO BESSA)³⁰. A fome é feita das mazelas sociais, conjurada nas desigualdades de distribuição das riquezas, na ineficiência e ineficácia dos serviços sociais, na inoperância das políticas públicas, no poder do grande capital, a fome se fortalece na escola pública que muitas vezes exclui e segrega o aluno, condicionando-o ao “fracasso” não apenas escolar, mas humano.

Os dados da pesquisa comprovam que o perfil socioeconômico dos alunos dos quatro colégios pesquisados é de baixa renda à extrema pobreza, em sua maioria, filhos de agricultores que sobrevivem da agropecuária familiar de subsistência, os quais dependem dos programas sociais de transferência de renda, a exemplo do Bolsa Família, de benefícios do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), para complemento da subsistência. O CMMAG atende em sua maioria alunos filhos de funcionários públicos municipais, comerciantes, agricultores, autônomos e desempregados. Desse modo, infere-se que a grande maioria dos pais dos alunos atendidos nesses colégios possui pouco ou nenhum nível de escolaridade.

A condição socioeconômica dessas famílias e o desemprego são responsáveis pelas migrações sazonais de adultos e jovens que ocorrem no município todos os anos. Em sua maioria, os destinos da sazonalidade são as regiões algodoeiras e latifúndios agrícolas e pecuaristas do oeste da Bahia e Projeto Formoso³¹. É também comum a sazonalidade para o Estado de São Paulo, para os latifúndios de cana-de-açúcar e colheita de laranja. Considero a sazonalidade como uma das causas que muito influencia para os elevados índices de DIS no Sistema Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, uma vez que nos períodos de safra muitos riachenses se deslocam em busca de trabalho. Nesse contexto da migração sazonal, muitos são alunos da Educação Básica.

Ainda com relação aos números, os participantes da pesquisa inferem que muitas reprovações acontecem pela infrequência do aluno, o que gera descontinuidade nas aprendizagens. Sinaliza o professor (P2) que “a família perde a autoridade sobre o filho a

³⁰ Trecho do poema “Fome”.

³¹ Projeto resultante da iniciativa governamental federal brasileira de agricultura irrigada no município de Bom Jesus da Lapa-BA.

partir dos nove anos de idade [...] quando chegam ao fundamental II os pais já não tem mais autoridade, os filhos fazem o que querem". Segue o relato:

"Há pais que, quando questionados sobre a infrequência do filho, respondem: 'meu filho só acorda meio dia'. Outros dizem: 'meu filho não me obedece, eu mando ir, não vai!'. As crianças já não respeitam os pais, decidem por si, resolvem não ir pra escola, às vezes quando vai não tem interesse e bom rendimento, aí, pra conseguir superar isto e render a aprendizagem é que está o problema, lamenta a professora." (P5)

Sobre esse aspecto, os professores enfatizam que os problemas vivenciados no seio da família contribuem de forma significativa para a reprovação de muitos alunos. Nesse sentido, retomo a condição socioeconômica dessas famílias, que as obriga a se desintegrar temporariamente todos os anos devido à necessidade de buscar trabalho e renda. Deve-se, portanto, considerar, como previsto no artigo 129, inciso V, do ECA, o que compete aos pais e/ou responsáveis no que diz respeito não apenas à obrigatoriedade da matrícula, mas a monitorar a frequência e o desempenho escolar dos filhos.

As condições socioeconômicas acabam por impor limites até mesmo sobre os aspectos de organização e responsabilização dos pais no acompanhamento escolar dos filhos. Três professores enfatizam que as frequências de muitos alunos estão condicionadas ao benefício social de transferência de renda (Bolsa Família), devendo-se, pois, essa situação, à extrema vulnerabilidade social, configurada pelo elevado índice de pobreza no interior do município, pontua o professor P3. Nessa perspectiva, Lahire (2016) entende que "para reverter o quadro atual de 'fracasso escolar' em regiões vulneráveis, é essencial investir em políticas públicas que melhorem o ambiente social e a estrutura das escolas de periferia".

Conforme os participantes, a escola muitas vezes utiliza esse programa como estratégia para tentar manter a frequência do aluno. Entretanto, afirma a professora P4, voltar para escola não resolve tudo, porque o aluno volta pra manter a frequência, mas não faz as atividades, não realiza as tarefas de casa, atrapalha o andamento da sala, então, são situações complicadíssimas. Conclui o professor P6:

"Muitas vezes a gente fica de mãos atadas, não consegue nada pra ajudar a criança. Inclusive a sociedade hoje é assim, [...] a criança vai pra escola pra receber a Bolsa Família, alunos forçados a frequentar não por causa do conhecimento, mas pela renda. [...] uns por questão que é obrigado a ir pra escola, outros por questões de pensar no futuro, no mercado de trabalho, mas aprender, ser um estudioso pra vida, isso está faltando" (P6).

Em síntese, a universalização para o acesso é uma realidade no Sistema Nacional de Ensino, porém sem garantia de qualidade e permanência. Com isso, o governo mantém a estrutura das políticas públicas ou projetos educacionais compensatórios, estes que sustentaram e sustentam a ideia do diferente, do menos capaz, dos que não atendem aos padrões impostos pelo sistema hegemônico, do aluno do campo, da periferia. Nesse contexto, Arroyo (1997) esclarece que pesquisas realizadas com foco na não aprendizagem do aluno ou nos tradicionais diagnósticos reducionistas têm contribuído para reforçar as justificativas do “fracasso escolar” na incapacidade do aluno ou do professor, não sistematizando a força que a estrutura escolar tem na produção do “fracasso escolar”.

Reafirmo-nos à escola e ao sistema de ensino como unidade organizada, burocratizada, segmentada, gradeada. Enfim, a escola como modelo social e cultural de funcionamento organizativo. Esses aspectos são determinantes dos processos e dos produtos. Eles são os produtores dos ‘fracassos escolares’ e dos sucessos (ARROYO, 1997, p. 14).

Com base em Arroyo (1997), penso na escola como instituição das diferenças, não das diversidades, dessa forma, aqueles que não se “encaixam” e não se adaptam, não permanecem. No que se refere aos números do abandono, foi dito pelos professores que estes refletem uma realidade que a escola sozinha não consegue resolver, sinalizando que as escolas não dispõem de recursos financeiros, recursos humanos, materiais para resolver o problema. Afirmam que as escolas realizam trabalhos de mobilização que, em alguns casos, conseguem retornar o aluno, contudo, muitos abandonam novamente. “*Com que recurso, com que tempo a equipe da escola vai atrás de novo? Então, é uma coisa muito complexa*”, conclui o professor P6.

Sobre essa análise, Luckesi (2020, s/p) pontua que “*o aluno está fora da escola, fatores socioeconômicos, mas se o menino veio para a escola e não permaneceu, há influências dos fatores pedagógicos, que não o atraíram e não o mantiveram na escola. O que aconteceu no pedagógico? Esta é a pergunta que a gente precisa fazer*”, afirma o autor. Lugli e Gualtieri (2012) denunciam em sua pesquisa que a proposta de educação compensatória tinha como meta desviar a atenção sobre a influência que a organização interna da escola e o contexto educativo têm no processo de aprendizagem do aluno para, dessa forma, atribuir o “fracasso escolar” à família e ao aluno.

O debate sobre os números da reprovação inquietou o grupo focalizado. O professor P6 argumenta que “*os números são muito frios [...], cada situação é diferente, cada aluno, cada*

peessoa passa por situações diferentes, então, muitas vezes, a aprovação ou não, esse abandono ou não, essa distorção que existe, tem muitos fatores envolvidos”.

Alerta o professor P2: *“Acho que não é falta de interesse dos professores, os professores fazem um bom trabalho para sanar essas dificuldades”.* Da mesma forma, complementa o professor P1: *“Todos os professores fazem um bom trabalho, não falo que tem professores desinteressados, talvez nós professores não estejamos usando da forma correta para transmitir os conhecimentos”.*

Os relatos continuam: *“É uma angústia muito grande [...], porque os professores da minha escola são bons professores, eu vejo o empenho de cada um, só que a gente enfrenta muitos problemas” (P4).* *“No fazer pedagógico eu vejo todos os professores se empenhando ao máximo que podem para que o aluno possa aprender na série-idade certa” (P3).* *“Acredito que todas as escolas estejam empenhadas e preocupadas com a aprendizagem [...] integral do aluno, a gente quer que [...] a aprendizagem ocorra, muitas vezes o que chega como resultados são as estatísticas, os dados, e muitas vezes isso não reflete a realidade” (P6).*

A professora P5 retoma a fala do professor P1, quando ele supõe que talvez o professor não esteja encontrando o caminho certo, assim, ressalta que

“o professor tem que buscar, o coordenador tem que ajudar, a escola tem que ajudar. Os problemas da escola não são problemas somente nossos, [...]. São de todos nós, porém muitas vezes os problemas ficam nas costas do professor, para ele resolver, e, muitas vezes sozinho ele não consegue resolver. Se tivesse certa preocupação, [...] deixa só a critério da gente pra resolver o problema, muitas vezes a gente não consegue, a única maneira é reprovar.” (P5).

As percepções em relação aos índices de reprovação são de angústias, conflito, falta de apoio aos professores, falta de parcerias na equipe escolar, falta de apoio da gestão escolar, da família, fragilidades no trato pedagógico, descontinuidades nas aprendizagens, formações continuadas pontuais sem foco nos problemas da escola.

Em meio a tantas angústias, percebo que há muito sofrimento nas falas dos professores quando relatam seu cotidiano de trabalho, clamam por socorro, quando por inúmeras vezes reafirmam: *“Estamos sozinhos, precisamos de ajuda” (P4, P5, P6, P7).* Ao tempo em que existem conflitos entre o reprovar e o não reprovar, há também a confluência das mesmas angústias e do sentimento dos professores serem responsabilizados sozinhos pelo sucesso ou “fracasso escolar” dos alunos. Os professores P1, P4, P5 e P6 demonstram sentimentos de angústia e relatam:

“O colega P1 não é a favor da reprovação, ‘eu também não sou’, [...] não sou a favor do aluno ser aprovado sem ter os conhecimentos concretizados. [...] Então, eu sou a favor da reprovação. Muitas vezes não adianta você passar o aluno sem ele ter concretizado direito aquela série, porque chega lá na frente o outro não trabalha, só vai rompendo e o aluno fica sem aprender” (P5, grifo da professora).

“A gente fica angustiada em ver um aluno sendo reprovado, eu não gosto de reprovar o aluno, mas infelizmente a gente tem que reprovar. [...] concordo com a fala da colega P5, quando diz: ‘você não pode aprovar o aluno se você tá vendo que ele não dá conta da série seguinte’ [...] aí você fica naquela questão, fizemos de tudo e não resolveu o problema. Será que sempre a gente faz de tudo? Então, é uma angústia muito grande porque [...] o objetivo maior é que você termine o ano letivo com resultados positivos e que todos sejam aprovados dando conta da série seguinte. É angustiante [...] participar de um conselho de classe e ver reprovação na sua turma, na turma dos colegas. Depois você analisa: será que o erro foi só meu? O que eu poderia ter feito a mais? [...]” (P4).

“A gente percebe pelas falas de todos que estamos perdidos, sem saber o que fazer [...] Um ano reprovado, no ano seguinte a gente trabalha com ele usando as mesmas metodologias, então, o risco é ele ser reprovado de novo ou ser aprovado sem desenvolver muito. Então, a secretaria teria que criar um programa para acompanhar cada caso específico, para que no ano seguinte fosse feito um trabalho diferenciado, para que não ocorra o mesmo problema. Muitas vezes a gente trabalha com o mesmo plano do ano anterior e quer que o aluno aprenda com as mesmas técnicas que não deu certo, então, não vai resolver. Como já foi dito pelos colegas, é preciso um trabalho de parcerias intersetoriais” (P6).

Embora todos os professores da pesquisa tenham considerado que as elevadas taxas de reprovação e abandono escolar sejam decorrentes de causas extraescolares, como as relacionadas às questões familiares e ao desinteresse do próprio aluno, seis deles, no decorrer dos diálogos, reconhecem a influência de fatores intraescolares (pedagógicos), no que tange às reprovações na Rede Municipal de Ensino.

Essa percepção aparece nas falas dos professores P1, P3, P4, P5, P6 e P7, quando sinalizam que muitas vezes o professor entra na sala com uma aula bem preparada, mas que não condiz com a realidade de vida do aluno, e/ou quando o agir pedagógico do professor não consegue alcançar as necessidades dos alunos do século XXI. Além disso, em relação a esses fatores intraescolares, mencionam a falta de atualização nos planos de aulas e metodologias e alunos que seguem o fluxo escolar sem estarem alfabetizados.

“Eu não estou atribuindo o ‘fracasso escolar’ só ao professor, o ‘fracasso escolar’ abarca todos os envolvidos no processo educacional, mas com referência à parte interna da escola eu creio que ainda dá pra gente consertar muito, basta colocar o professor na alfabetização e ele ter o acompanhamento, ter uma intervenção pedagógica, um coordenador que realmente faça um bom trabalho. Tem professor que fala que faz, mas na prática não faz, não sou dedo duro, sou realista. Muitos deixam a desejar, porque acha difícil, não querem ter trabalho, desistem do aluno” (P5).

Essas falas sinalizam que falta, por parte da gestão da educação municipal e escolar, uma proposta de gestão e pedagógica voltada para os reais problemas e necessidades educacionais da rede. A ausência desses instrumentos, conforme os interlocutores da pesquisa, compromete a qualidade do ensino na Rede Municipal.

Visto que, sob o olhar dos professores, as causas da reprovação são identificáveis, porém diversas, tanto em fatores quanto em consequências, agir para prevenir é o método mais eficaz.

“É assim, se você vai ao médico, mas não toma o remédio certo, você não sara, tem que ser usado na hora certa, na dose certa. Eu comparo assim a prática pedagógica [...]. Se o aluno não aprende na idade certa ele perde a construção das competências, porque cada ano as habilidades vão mudando, é por isso que o ‘fracasso escola’ existe, vira uma bola de neve” (P5).

Nesse sentido, os membros do CME ponderam sobre a avaliação escolar, salientando que esta possui um caráter formativo, devendo, portanto, possibilitar um diagnóstico preciso e em tempo hábil para realizar intervenções necessárias e eficientes para que a reprovação não seja a saída.

Importante se faz destacar que esses quatro colégios, *loci* desta pesquisa, atenderam 40% dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no ano letivo de 2019. Dos totais da rede, esses colégios somaram os percentuais de 50,1% das reprovações, 54% das taxas de abandono e 51% das taxas de DIS. Conforme esses índices estatísticos, esses quatro colégios sustentam o gargalo da educação municipal, no que diz respeito às estatísticas. Isso não isenta os demais colégios e escolas de também reavaliarem seus contextos pedagógicos e de gestão, de modo a criar medidas que possam garantir melhorias pedagógicas e de gestão, com o objetivo de reduzir os índices estatísticos da rede, melhorando a qualidade da escola pública e assegurando a permanência do aluno na escola, isso considerando as causas que são potencializadas dentro da escola, de ordem pedagógica e de gestão.

Os índices estatísticos necessitam de contextualizações, para tanto, somente a equipe pedagógica, professores e equipe gestora têm instrumentos para proceder às análises que

permitirão abstrair dos números os indicadores que materializam o gargalo na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA. É preciso não somente analisar e abstrair, mas inferir sobre os indicadores que competem à escola. Paralelamente, a escola deve buscar as parcerias, como argumenta o professor P1 e reafirma o professor P2.

“É preciso buscar soluções! Cada professor sabe o trabalho que faz, sabe se a aula foi bem trabalhada, sabe se estão comprometendo ou não seus alunos, mas é preciso um trabalho coletivo, precisa buscar o apoio da família, da gestão, da coordenação, para tentar diminuir essas dificuldades escolares” (P2).

Realmente, é preciso buscar solução, e se considerarmos as inúmeras reformas nas normas e legislações da educação, feitas a partir da década de 1990, percebe-se que a qualidade do ensino e da aprendizagem não logrou grande êxito, os índices estatísticos estão aí, comprovando que a educação pública carece não de reformas em seu ordenamento jurídico, mas de ações práticas e de intervenção social.

Entretanto, essas ações, no que compete à escola, perpassam, conforme Luckesi (2020, s/p), pela priorização do ensino e da aprendizagem, para isso, “o professor precisa expor, ajudar na compreensão, ter exercitação, corrigir a exercitação, reiniciar, repetir outra tarefa até que se construa o algoritmo neurológico, porque não existe nenhuma estrutura de conhecimento que não seja neurológica”. Nessa mesma lógica, Saviani (2009, p. 50) reitera que é preciso defender o aprimoramento do ensino destinado às camadas populares. “Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”.

Sem dúvidas, ensinar é diferente de dar aula; a estrutura sinalizada por Luckesi é construída a partir da compreensão, da exercitação. Porquanto, Charlot (2005) explica que é necessário a existência do desejo de aprender, e esse desejo depende da perspectiva de prazer, depende da mobilização do sujeito, mesmo que para isso haja esforço. “Só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender” (CHARLOT, 2005, p. 100).

Sobretudo, o desejo é revestido de sentido, sentidos que são atribuídos pelo sujeito ao objeto e ao saber, assim,

[...] os objetos ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma ‘significação’ [...]; é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o

desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo em relação com os outros e com ele mesmo (CHARLOT, 2000, p. 82, grifo do autor).

Nas proposições de Luckesi, a aprendizagem depende muito da motivação que o professor, enquanto líder da sala de aula, irá promover. Para Charlot, a aprendizagem precede o desejo, dito, mobilização, uma dinâmica interna do aluno, é isso que dá sentido para as ações do aluno. Se “só aprende quem tem fome”, como dizia Rubem Alves, isso me inquieta e me angustia, quando retomo aqui as causas da evasão apresentadas na página 93, ao constatar que 56% dos 150 respondentes afirmam que sentem a escola desinteressante ou sentem desinteresse pelos estudos.

Os indicadores educacionais, assim como os resultados das avaliações em larga escala, interna e externa, nos mostram que estamos enfrentando, talvez, a maior crise da história da educação. Assim, cabe nos questionarmos: o professor está motivado e mobilizado para o exercício da sua função?

Conforme os resultados desta pesquisa, não. Isso foi evidenciado nas angústias e falas dos docentes, como: *“Estamos sozinhos, precisamos de ajuda”, “Falta-nos apoio por parte da gestão, da coordenação pedagógica, da secretaria de educação, da família, faltam recursos e materiais, falta o trabalho coletivo dentro da escola, falta valorização e incentivo financeiro”*.

Um dado interessante sobre isso foi citado na fala da professora P5, quando ela diz: *“Ultimamente os professores estão muito desmotivados [...]. Tem professores que dão o máximo no trabalho, independente do salário que recebe, mas tem outros que não”*. Ainda conforme o professor P6, *“muitas vezes o professor fica sobrecarregado”*. Mediante o exposto, percebe-se que os professores se sentem desassistidos no que se refere à motivação e à mobilização.

Paralelamente, essas falas reafirmam as evidências já apresentadas nesta dissertação, quando abordamos sobre a precarização das condições de trabalho no Sistema Público de Ensino, quando discutimos a concepção de educação como redentora da sociedade e como fator de equalização social.

Toda essa análise, tanto das escutas quanto dos diálogos focalizados, permitiu-me afirmar que todos os atores sociais que lidam diariamente com a educação formal têm conhecimento das causas de ordem pedagógicas e de seus efeitos sobre a vida do aluno, também reconhecem o que poderia e deveria ser feito, entretanto, os problemas seguem o fluxo, desde a primeira infância até ser consumado com a evasão do aluno. Parece que o Sistema de Ensino

está sob o efeito de um anestésico que gera impotência e, ao mesmo tempo, potencializa os elevados índices de reprovação, abandono, evasão e DIS.

As demandas que competem à Rede Municipal de Ensino podem ser revistas. Para tanto, esta dissertação apresenta um Produto Educacional com foco na formação continuada dos professores, orientando para a escuta aos professores, alunos, pais e/ou responsáveis, para que possam conhecer as causas e intervir, a fim de que, a partir dessas escutas, possam elaborar um Plano de Formação Continuada contextualizando as realidades e contextos socioeducacionais locais.

O Produto Educacional sugere também a realização de parcerias entre as Secretarias de Educação, Centro de Apoio Educacional, Administração e de Governo, Saúde, Assistência Social, Cultura, Esporte e Lazer, Conselho Tutelar, Ministério Público, Líderes Comunitários, para agir sobre as causas que têm potencializado os elevados índices de reprovação, abandono, evasão e DIS no município de Riacho de Santana, BA, e que fogem ao campo pedagógico e de gestão escolar. Importante se faz que a escola também tenha seus planos de gestão e pedagógicos em acordo com as necessidades e problemas de cada unidade de ensino, considerando a máxima das territorialidades onde ela está inserida.

4.1.3 Fatores que contribuem para os elevados índices de DIS nos colégios *loci* da pesquisa

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.

Eduardo Galeano

A Rede Municipal de Ensino, conforme dados apresentados na Figura 11, encerrou o ano letivo de 2019 com um percentual de 15,8% de alunos em DIS, traduzindo em números, significa 604 alunos do Ensino Fundamental nessa situação. Desse total, 307 alunos estiveram matriculados no ano letivo de 2019 nos quatro colégios *loci* desta pesquisa, como apresentado nas figuras 12, 13, 14 e 15. Em percentuais, esses quatro colégios abarcam 51% dos alunos em situação de DIS de toda a Rede de Municipal de Ensino.

Os resultados das escutas ao DME, aos membros do CME e aos professores confirmam que o abandono escolar e as sucessivas reprovações são consideradas causas muito relevantes para os elevados índices de DIS na Rede Municipal de Ensino. Em sua pesquisa, Patto (2015) traz algumas reflexões acerca de trajetórias escolares malsucedidas, indicando que as dificuldades no processo de escolarização dos alunos são produzidas na complexidade das

relações, concepções e práticas pedagógicas da instituição de ensino. Tal qual, afirma Charlot (2000), qualquer que seja a concepção teórica que uma instituição se proponha a pensar o saber e o aprender, deve-se considerar em sua proposição os vários fatores que relacionam o sujeito ao todo e ao problema.

Além das reprovações e do abandono escolar, os membros do CME e o DME concordam e avaliam como sendo causas muito relevantes a falta de ações conjuntas entre poder público, família e escola, falta de acolhimento afetivo por parte da escola e a falta de perspectiva com os estudos.

Acrescenta-se que há outras causas relevantes, dentre as quais concordam e citam: prática pedagógica descontextualizada da realidade do aluno, aulas desmotivadas, formação acadêmica inicial deficitária, falta de ações afirmativas por parte da SME, falta de interesse do aluno, falta de interesse e liderança da escola, falta de instrução dos pais e ou responsáveis, violência de gênero, étnica, socioeconômica, *bullying*, violência doméstica, problemas familiares, gravidez na adolescência, uso de substâncias psicoativas, necessidade de trabalhar.

Na concepção do DME, as dificuldades de aprendizagem, as práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade do aluno, a deficiência intelectual, a infrequência do aluno e as dificuldades socioeconômicas são causas muito relevantes e que muito contribuem para as elevadas taxas de DIS na Rede Municipal de Ensino.

Igualmente, os membros do CME apontam como sendo causas muito relevantes para os elevados índices de DIS na Rede Municipal de Ensino as sucessivas reprovações, a evasão, o ingresso tardio na escola, a falta de materiais e infraestrutura precária, a falta de formação continuada, o desinteresse do aluno pela escola e a falta de interesse familiar.

Similarmente, o DME sinaliza que a evasão, o ingresso tardio na escola, a falta de interesse do professor, falta de materiais e infraestrutura precária, falta de formação acadêmica inicial, falta de formação continuada, formação continuada descontextualizada da realidade da escola e doença que impede a frequência são, conforme sua análise, causas de pouca relevância. Nesse aspecto, os membros do CME concordam com o DME nas seguintes causas: violência e discriminação religiosa, falta de transporte escolar e distância casa/escola.

No que se refere às escutas com os professores, foram consideradas para este resultado as respostas da maioria dos respondentes. Assim, os resultados indicaram que além das sucessivas reprovações e do abandono escolar, há outras causas muito relevantes que influenciam diretamente para os elevados índices de DIS na Rede Municipal de Ensino, a saber: evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, falta de ações conjuntas entre poder público, falta

de relação família e escola, falta de interesse do aluno, insatisfação com a escola, sentindo-a desinteressante, falta de perspectiva com os estudos, problemas familiares, necessidade de trabalhar.

Ainda no que se refere às causas da DIS na Rede Municipal de Ensino, os professores citam como sendo causas relevantes: aulas desmotivadas, falta de materiais e infraestrutura precária, falta de formação continuada, formação continuada descontextualizada da realidade da escola, falta de ações afirmativas por parte da SME, falta de acolhimento afetivo por parte da escola, falta de interesse familiar, falta de instrução dos pais, deficiência intelectual, *bullying*, violência doméstica, gravidez na adolescência, infrequência do aluno e dificuldades socioeconômicas.

Na concepção dos professores, são causas pouco relevantes para o indicador DIS: ingresso tardio, prática pedagógica descontextualizada da realidade do aluno, falta de formação acadêmica inicial dos professores, formação acadêmica inicial deficitária, falta de interesse e liderança da escola, doença que impede a frequência, violência de gênero, étnica, religiosa, socioeconômica, falta de transporte escolar, uso de substâncias psicoativas e distância casa/escola.

Em síntese, não há dúvidas, conforme as escutas aos membros do CME, ao DME e aos professores que, por trás dos índices da DIS, há inúmeras causas, as quais, conforme as escutas, perpassam por contextos que vão desde o pedagógico, de gestão, a contextos externos à escola.

As escutas me permitiram inferir que os três segmentos escutados têm percepções diferentes sobre a relevância das causas na incidência do problema. Contudo, levo em consideração que os membros do CME e o DME analisaram os indicadores da DIS tendo a Rede Municipal em sua totalidade, diferentemente dos professores, que analisaram conforme as realidades dos seus espaços de trabalho.

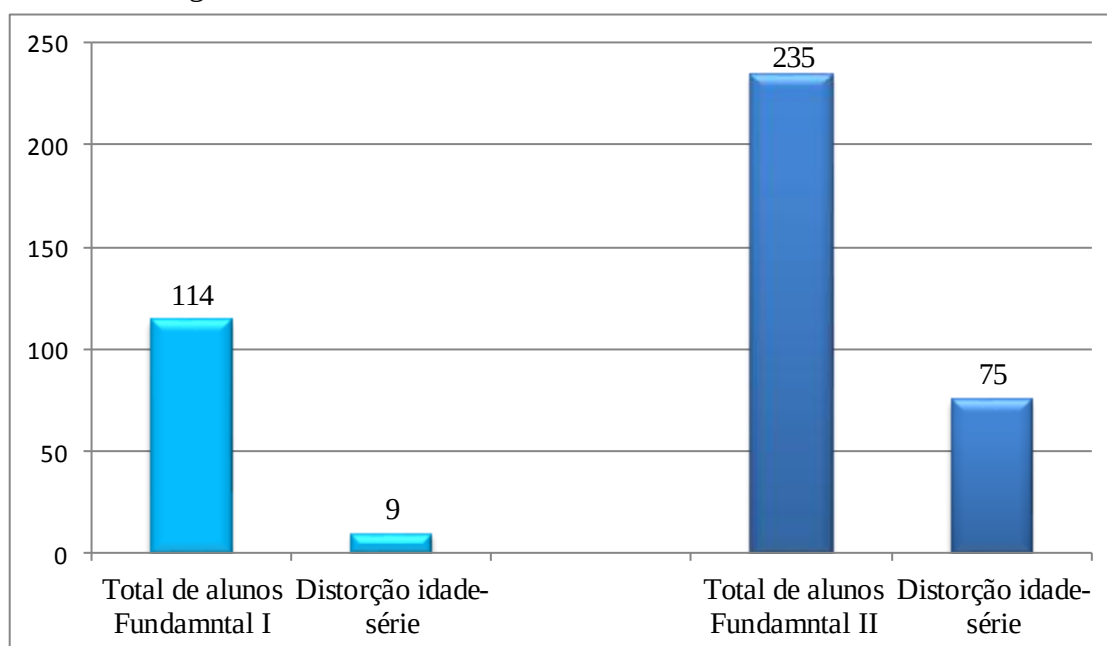
Assim, considerando a maioria dos respondentes, as causas que mais influenciam nas taxas de DIS na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, são: abandono, reprovação, evasão, dificuldades de aprendizagem, aulas desmotivadas, falta de materiais e infraestrutura precária, falta de formação continuada, formação continuada descontextualizada da realidade da escola, falta de ações afirmativas por parte da SME, falta de ações conjuntas entre poder público, família e escola, falta de interesse do aluno, falta de interesse e liderança da escola, falta de acolhimento afetivo por parte da escola, insatisfação com a escola pelo aluno, que a sente desinteressante, falta de perspectiva com os estudos, falta de interesse da família, falta de instrução dos pais, deficiência intelectual, *bullying*, violência doméstica, problemas

familiares, gravidez na adolescência, uso de substâncias psicoativas, infrequência do aluno, dificuldades socioeconômicas e necessidade de trabalhar.

Este diagnóstico reflete as realidades e contextos da Rede Municipal de Ensino, no que concerne às causas que, associadas à reprovação e ao abandono, potencializam as taxas de DIS no município. Assim, percebe-se que é possível, a partir de um trabalho coletivo e intersetorial, agir sobre essas causas, de forma que, aos poucos, a escola se torne um espaço de atração de alunos, e não de repulsão.

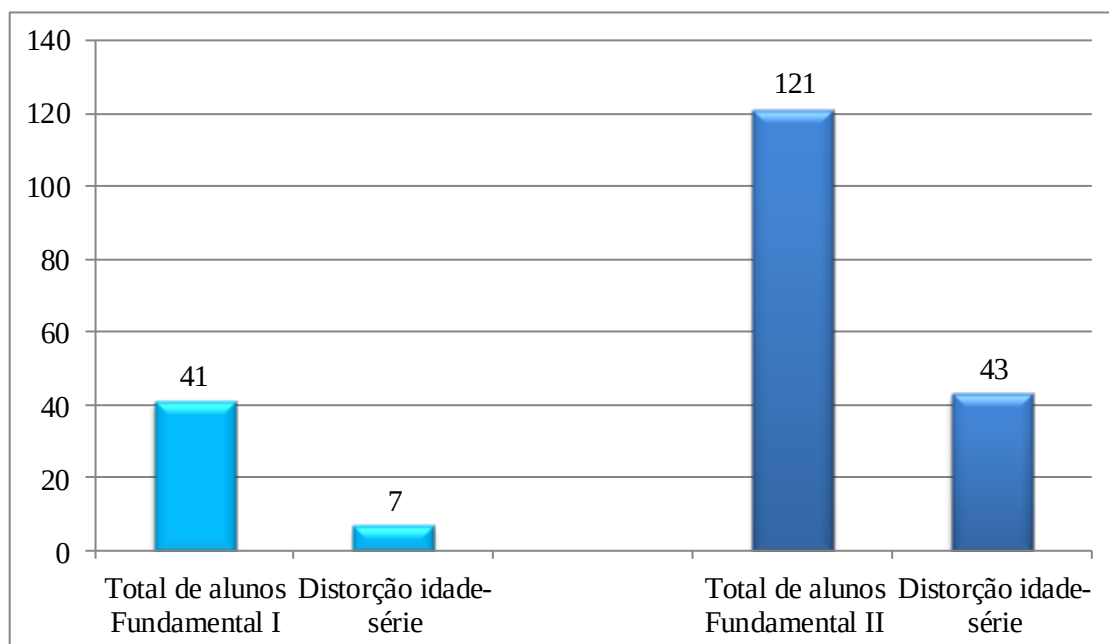
Para melhor visualização dos quantitativos da distorção por colégio, passamos a analisar as figuras a seguir.

Figura 16 - Dados da DIS no CMEB de Riacho de Santana-BA 2019



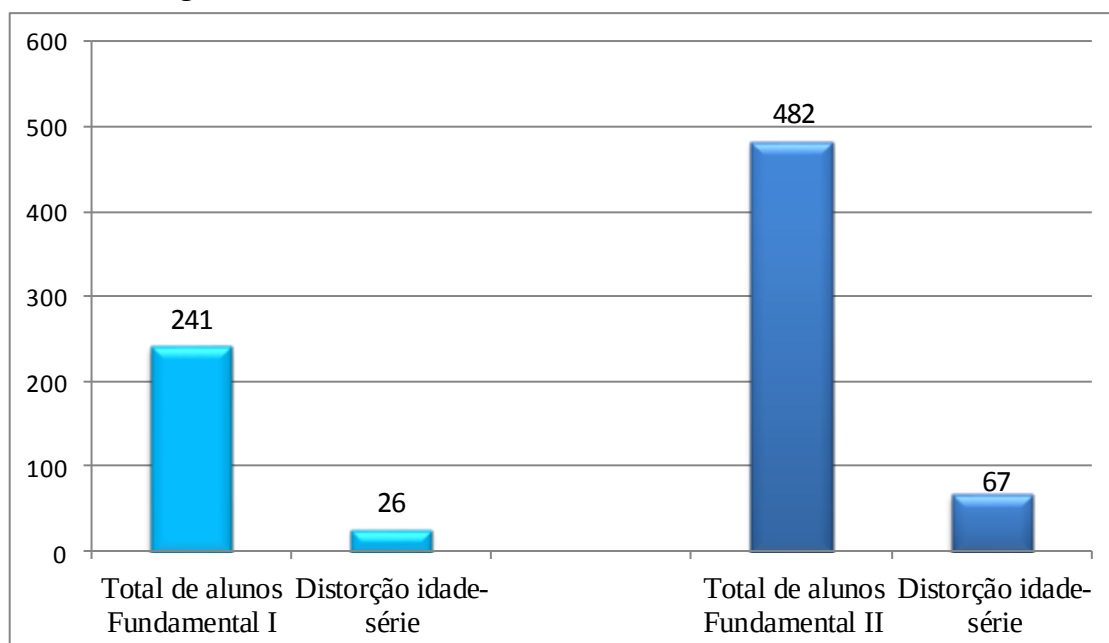
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em INEP (2020) e Secretaria Municipal de Educação de Riacho de Santana-BA (2019).

Figura 17 - Dados da DIS no CMJAC de Riacho de Santana-BA 2019



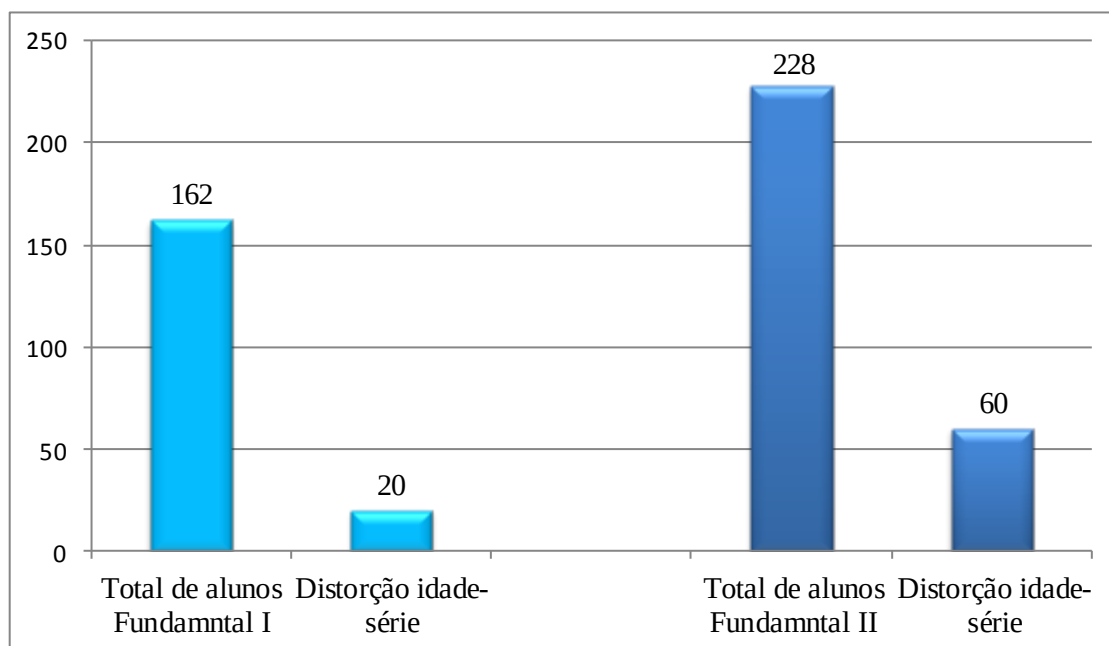
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em INEP (2020) e Secretaria Municipal de Educação de Riacho de Santana-BA (2019).

Figura 18 - Dados da DIS no CMMAGG de Riacho de Santana-BA 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em INEP (2020) e Secretaria Municipal de Educação de Riacho de Santana-BA (2019).

Figura 19 - Dados da DIS no CMPC de Riacho de Santana-BA 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em INEP (2020) e Secretaria Municipal de Educação de Riacho de Santana-BA (2019).

Os dados da distorção foram apresentados aos professores colaboradores em forma de tabelas, organizadas por colégio e por etapa de ensino, as quais dispunham dos quantitativos da distorção por ano/série. Em alguns momentos foi possível perceber, através das expressões faciais e pelas falas angustiadas, certa perplexidade diante dos índices da distorção, ao mesmo tempo em que, visualizando os números, os professores reafirmaram que a falta do apoio da família e o desinteresse do aluno potencializam as demais causas que determinam esses índices, embora reconheçam, como já abordado neste texto, que há fatores pedagógicos e de gestão que contribuem para os índices de reprovação.

Importante se faz destacar que as causas da evasão escolar, apresentadas na Figura 10, sob a análise dos alunos evadidos, confluem com as causas apontadas pelos participantes da pesquisa. A DIS é potencializada por diversas causas, dentre as quais, destaca-se na Rede Municipal as sucessivas reprovações, o abandono e as evasões. Essas causas são potencializadas por fatores de ordem pedagógica, de gestão e externas à escola.

A professora P5 infere e relata que:

“Tem coisas que tem como evitar, que não precisa o Governo do Estado resolver, a escola tem que começar a fazer o trabalho desde cedo, que seja de buscar esse aluno, de não o deixar entrar na escola defasado, de fazer um trabalho pra que ele não seja reprovado, que tenha a aprendizagem certa para evitar a reprovação. Isso é o que a gente pode tá fazendo, que não depende de muita gente, não é? Mas é um trabalho coletivo que não deve estar só na mão do professor.”

É sabido que a prática pedagógica e o envolvimento da gestão escolar nesse processo são de fundamental importância, porém, como abordado nas discussões focalizadas, quando nos reportamos à escola, falamos de Sistema ou de Redes. Desse modo, é preciso pensar em ações coletivas, interdependentes, um trabalho com parceiras, como sinalizado pelo professor P7.

“Às vezes estamos sozinhos [...] não dá pra gente resolver tantos problemas, ou talvez amenizá-los, então, precisaria de uma força tarefa, uma parceira entre escola, família e poder público, não tem outra opção, porque a gente sabe que os problemas são também sociais. São problemas que acontecem na comunidade, na família [...]. A permanência precisa ser trabalhada o ano todo e com parceiras.”

Embora exista um intenso discurso político que sustenta a ideia da democratização e da universalização como garantia do acesso e da permanência, constata-se, por meio dos índices significativos de DIS apresentados na Figura 4, a nível nacional, e na Figura 11, a nível municipal, que a universalidade não tem garantido que os alunos concluam na idade recomendada.

Reconheço algumas estratégias governamentais que têm como propósito reduzir as taxas desse indicador educacional, a saber: os sistemas de ciclos, a progressão continuada, aprovação automática no ciclo alfabetizador, classes de aceleração, apoio e reforço, atendimentos especializados e multifuncionais, dentre outras. Todavia, é fato que essas estratégias não têm produzido efeitos significativos no que diz respeito ao cerne do problema, como já discutido neste texto, analisando as pesquisas de estudiosos como Libâneo (2011), Patto (2014) e Frigotto (2014).

O Sistema Nacional de Ensino reproduz diversas desigualdades sociais, o que implica na ineficácia de muitas políticas públicas educacionais, as quais, segundo PATTO (2014), têm dois objetivos, quais sejam: o barateamento da escola pública e maquiar dados estatísticos. A autora pontua que o barateamento está vinculado a políticas de aprovação automática, às classes de aceleração para alunos com 14 anos de idade, e ressalta que os dados da universalização

mostram que 99,3% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade estão dentro das escolas, mas que escolas? Aprendendo o que?

A DIS é um problema crônico da educação, potencializada por diversos fatores, os quais se tornam grandes problemas desde as séries iniciais.

“Analisando as tabelas percebo que desde o 1º ano já temos alunos em DIS, os problemas já começam na base, porque alfabetizar uma criança com distorção de idade não é fácil, [...] às vezes a gente consegue, e olha que a aprovação aí é automática, mesmo que ele não tenha as habilidades para ler e escrever que é o mínimo que se aprende. Daí, quando ele chega no 3º ano, a reprovação acontece e a distorção cresce. Um dos maiores problemas do colégio onde eu trabalho é o 3º ano, porque a reprovação é imensa. [...] A transição do ciclo alfabetizador é comprometedor. [...] Se o problema maior está no 3º ano, ele já começa desde o 1º ano, então, eu acredito que deveria ter muito cuidado na questão dessas duas séries, pra não deixar ocorrer essa reprovação. A reprovação acontece porque o aluno não lê nem escreve, às vezes tem abandono no 3º ano, tem problemas familiares, mas eu digo assim, se fizesse um trabalho no 1º e no 2º, um trabalho de alfabetizar mesmo as crianças, talvez elas chegassem no 3º e não tivesse esse número tão grande de reprovação” (P5).

A fala da professora P5 reafirma as análises realizadas pelo MEC/INEP (2019) e apresentadas na página 77, de que as taxas de DIS são maiores nas turmas do 3º ano e se acentuam na transição das etapas do Ensino Fundamental. Observa o professor P7 que: *“Em todas as tabelas apresentadas a gente percebe que a reprovação maior está justamente no 6º ano. As questões que influenciam nessa reprovação são: a transição e a defasagem na aprendizagem”*.

Ao questionar o professor Luckesi sobre o porquê de tanta reprovação nas turmas de 3º e 6º anos, enfaticamente, ele diz:

“Porque o professor está convencido de que o menino não aprende, o professor deve estar convencido que, se ele ensinar, o menino aprende isto é convenção pedagógica. As reprovações são maiores para as crianças e adolescentes do fundamental de nove anos, em matemática e português. Rotineiramente o professor justifica a reprovação do menino dizendo: a matemática é difícil. Mas, como ele aprendeu?”

“Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1996, p. 13). Os professores P2, P4 e P5 reiteram as mesmas falas em dois encontros, afirmando que nas séries iniciais não cabe qualquer professor, pois há professores que não têm habilidades para alfabetizar. Alertam que, para se combater ou amenizar o “fracasso escolar”, no que compete ao pedagógico, o trabalho

deve ser contínuo, seguir um único propósito, desde a pré-escola. Para isso, os professores defendem a estruturação de um trabalho coletivo, que abrange a família, o professor, o coordenador pedagógico, a gestão da escola, a equipe da SME.

“Para alfabetizar o professor precisa ser um verdadeiro artista, as técnicas metodológicas exigem ludicidade e criatividade, tem muito professor que não quer ter trabalho, e alfabetizar exige muito trabalho. O professor é responsável pela aprendizagem do aluno” (P5). Entretanto, a professora relata que a maioria das escolas têm dificuldades quando se trata da organização do quadro de professores, pois muitos professores não gostam e não querem atuar nas séries iniciais. *“Às vezes o ‘ruim’ fica nas séries iniciais porque acha que é mais fácil trabalhar”* (P5). Essa fala diz muito sobre os resultados da reprovação nas turmas do 3º ano, foram 6,2% de alunos reprovados, traduzindo em números, 29 crianças foram retidas, e mais 1,06% de abandono. Conclui a professora P4: *“Esses números envolvem vários fatores, mas quando aluno é alfabetizado desde o ciclo alfabetizador é mais fácil trabalhar com ele no ciclo seguinte, é meio caminho andado”*.

Ainda conforme os diálogos focalizados, o professor P3 acrescenta outros fatores, a saber: o impacto da adaptação ao novo ciclo de aprendizagem e o desinteresse por parte do aluno, isso muitas vezes em decorrência da efervescência provocada pela transição entre a infância e a adolescência. Os diálogos focalizados sobre os fatores que potencializam as elevadas taxas de DIS, na concepção dos professores P2, P4, P5 e P7 são carregados de sentimentos de angústia, solidão e preocupações.

“São tantos fatores que a gente fica estagnado, porque não encontramos ajuda da família. Na minha escola tem muito isso, você vai atrás da família desses alunos que a gente tem problema, mas, a maioria das famílias não ajuda, é muito complicado, é uma angústia muito grande nessa questão. [...] É muito difícil alfabetizar um aluno que já passou por vários anos e não conseguiu. Por isso, precisamos de muita ajuda, porque o trabalho precisa ser diferenciado para que o aluno não termine o ano letivo do mesmo jeito que ele começou. O professor faz o impossível! E por isso, você se vê numa situação que você não sabe o que fazer direito”(P4).

“Pegar um aluno que já passou por vários professores e ninguém o alfabetizou é mais difícil ainda, ele já foi experimentado, já sofreu muitos danos, tem uns que ficam até com traumas porque não aprendem a ler e escrever. Eu já vi alunos serem reprovados por três anos consecutivamente, e não é fácil reprovar um aluno por três vezes. Quanto mais se reprova, mais ocorre a distorção, é preocupante! A maior preocupação da escola é o 3º ano, e creio o 6º ano também. O 3º ano é muito complicado, muitos professores não querem pegar porque sabem que tem aluno que não ler, por isso, a gente precisa de mais ajuda, mais apoio, melhorias de prática

pedagógica, muitas vezes a gente faz, mas não é só fazer, é ter a aprendizagem concretizada, essa é a maior dificuldade, conseguir fazer o aluno aprender, ao menos ler e escrever convencionalmente, eu nem falo outros tipos de leitura, falo convencional mesmo. E quando a gente observa o final da tabela (risos) olha o total que dar, é desanimador!” (P5).

“É triste pra gente que trabalha nessas escolas [...] pensar que a gente fez tudo pelo aluno; [...] que a gente tentou resolver o problema, mas não há valorização, porque acaba abandonando, acaba desistindo novamente. Nós temos situações de alunos que todo ano começam a frequentar, passado o mês de junho, o mês das festas, adeus à escola! Além das situações das famílias que a gente encontra que a gente não sabe nem o que fazer. A gente precisa das parcerias” (P7).

Com toda certeza, toda aprendizagem comporta uma dimensão identitária dos sujeitos consigo mesmo e com os outros, assim, o que se aprende “faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua percepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Apesar de nas escutas a maioria dos professores sinalizarem que a prática pedagógica descontextualizada da realidade do aluno tem pouca influência nos números da DIS nas escolas onde atuam, acredito eu ser extremamente relevante, uma vez que uma prática pedagógica efetiva leva em consideração as dificuldades e as potencialidades dos alunos. Desse modo, a gestão escolar precisa atuar no sentido de acompanhar e assegurar que seus professores recebam formação contínua e adequada para realizarem uma prática pedagógica eficaz, contextualizada com a realidade da escola e de seus alunos. É também responsabilidade social da gestão escolar assegurar a obrigatoriedade com a matrícula, a permanência, a frequência e o desempenho dos alunos sob sua gestão, e isso se faz com contínuo acompanhamento pedagógico. Na impossibilidade, cabe aos gestores as determinações previstas no artigo 56 do ECA.

“*Todo aluno aprende, se a gente cuidar dele,*” afirma Luckesi (2020, s/p). Para ele, não existe possibilidade de alguém aprender se quem ensina não cuidar para isso. Para ter o domínio do conhecimento, é preciso treino, refino das habilidades. Ensinar é ajudar o outro a construir o algoritmo interno, a habilidade interna, que são construídos pelas conexões neurológicas, e essas conexões são feitas pelo entendimento e pelo exercício. Logo, não há outro caminho, conclui o autor.

Ainda no que se refere aos diálogos focalizados, os professores P1 e P2 concordam que o aluno que entra em situação de DIS perde a autoestima, o que intensifica a desmotivação para a continuidade do percurso escolar. O professor P1 relata que, no colégio onde atua, há alunos

de 18, 20 e 22 anos, na mesma turma de alunos com 9, 13 e 14 anos de idade. Essa diferença de idade, além da perda da autoestima e da desmotivação, coloca esses alunos em situação de vítimas de *bullying*. Esse fato é confirmado pelo DME, pelos membros do CME e por quatro dos sete professores escutados, sendo este mais um fator que potencializa a evasão escolar na Rede Municipal de Ensino.

Ao proceder aos diálogos, tendo como base as tabelas apresentadas ao Grupo Focal, o professor P6 demonstra inquietude e posiciona-se: *“A educação precisa melhorar em muitos aspectos, não simplesmente só a escola melhorar, mas, a questão de material, a questão de apoio, a coordenação pedagógica, a formação continuada e, principalmente a parceria com a família”*.

Nesse contexto, reitero o pensamento de Gramsci (1999), Charlot (2000), Libâneo (2011) e Luckesi (2020) de que prover apenas insumos não é o suficiente para a garantia da qualidade e equidade da educação. Precisa-se de líderes que motivem o aluno a se mobilizar para o desejo de ser o protagonista capaz de mudar e transformar a realidade. *“Com certeza o professor tem que mudar as estratégias, mas as outras esferas também precisam dar um retorno diferente, senão o problema vai continuar”* (P6).

4.2 “Fracasso escolar”: dialogando sobre o tema e socializando formas de enfrentamento

Ter uma boa política de qualificação e valorização dos professores é chave para bons resultados educacionais.

(OCDE)

Os resultados dos diálogos focalizados evidenciaram o olhar ampliado dos professores sobre a concepção de “fracasso escolar”, uma vez que em vários momentos dos encontros reafirmaram que o “fracasso escolar” *“é quando o aluno não consegue [...] aprender[...]. Esse é o primeiro passo na escola, porém muitas vezes o aluno não consegue dar esse primeiro passo, e aí o ‘fracasso escolar’ para ele acaba sendo para o resto da vida”* (P6). *“É o resultado da não aprendizagem do aluno em termos de conhecimentos didáticos, habilidades, de valores, das questões de cidadania, comportamentos, conceitos”* (P1, P3).

Em todos os encontros focalizados, o professor P1 enfatizou sobre a necessidade e importância da escola e do professor levar em consideração os contextos de vida dos alunos,

desde a situação socioeconômica à situação de apoio e incentivo que o aluno recebe em casa. Conforme Charlot (2000), existe uma estreita relação entre a origem social da criança e seu sucesso ou “fracasso escolar”, mas supõe-se que essa relação não é de causa para o problema do “fracasso escolar”. Contudo, é importante, conforme o autor, “levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza” (CHARLOT, 2005, p. 40).

O pensamento de Charlot é corroborado pela análise feita pelo professor P3, o qual pontua que o aluno é sujeito da sua própria história, entretanto, muitas vezes, isso é invisibilizado na sala de aula, quando os sonhos, os caminhos e as metas que ele tem não são condizentes com o que a escola propõe.

Igualmente, Lahire (1997) defende que não devemos nos esquecer de que estamos em espaços sociais, compartilhando experiências com seres sociais. Desse modo, a pesquisa focalizada foi também se tecendo com análises mais críticas e ampliadas sobre a temática em questão. O professor P6 afirma: “*Acho que o termo ‘fracasso escolar’ já está errado*”. O “fracasso escolar” seria do indivíduo que não conseguiu ou seria de todos que fazem parte do sistema? Complementa o professor P5 que:

“Tem quem diz que o professor é o responsável, mas não é, porque quando fracassa [...], não é só o professor, é todo mundo, é o coordenador, é o diretor, [...] é o aluno, os pais, a própria secretaria de educação, o governo do Estado [...]. É um problema que não está só na mão do professor. [...] É como o colega já disse, o trabalho tem que ser em grupo, desde o governo até as famílias, aí vem várias pessoas, várias contribuições para poder dizer não ao ‘fracasso escolar’” (P5).

Reafirma o professor P6, da mesma forma, que o “fracasso escolar” é atribuído à escola, é também da secretaria de educação, do governo municipal, estadual, federal, do MEC, dos pais, de todos que não conseguiram proporcionar aquilo que o aluno pretendia.

As análises feitas pelos professores P5 e P6 comungam das mesmas ideias apresentadas por Cohen (2004). Para essa autora, a educação é um processo singular, no qual o sujeito encontra-se com “os três grandes Outros da Educação - a família, a Escola e o Estado capitalista” (COHEN, 2004, p. 260). Quando esse encontro é desarticulado, surge o que Charlot (2000) nomeia como sendo situações de “fracasso escolar”, histórias escolares que terminaram mal.

No momento em que os professores foram instigados a pensar formas para o enfrentamento dos problemas dialogados, percebi as angústias, a desmotivação, a solidão de quem sente estar desamparado em meio a um processo em intensa crise. Cada dupla de

professores atua em colégios localizados em microrregiões geográficas distintas, as quais têm a singularidade de suas territorialidades, contudo, os problemas debatidos encontraram semelhanças não apenas na totalidade dos índices, mas nas causas e nos fatores que potencializam esses índices. Isso confluiu para um pensar quase que coletivo para o enfrentamento.

Como resultados das escutas e dos diálogos entre os professores³², fica evidente que as formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Ensino necessitam de nova proposta, de modo que sejam pensadas e planejadas com foco nos problemas reais da escola, com orientação pedagógica voltada para as metodologias de trabalho do professor. Conforme os resultados da pesquisa, sem as formações continuadas o professor tende a se acomodar num mesmo modelo de metodologia e didática. Nas escutas, sobre as causas da DIS, seis dos sete professores e os membros do CME sinalizaram que as formações continuadas são descontextualizadas da realidade das escolas.

Ainda sobre as formações continuadas pontuais, ofertadas pela Rede Municipal de Ensino, o DME e os membros do CME pontuaram que o município sempre as ofertou, porém sempre teve dificuldades em oferecer essas formações aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, aos professores dos anos iniciais, a SME sempre ofertou em parceria com os programas Estaduais e Federais de formação continuada para professores. Cita, a título de exemplificar, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programas esses que têm como foco o processo de alfabetização das crianças, considerado pelo DME e por alguns dos professores como um dos gargalos que potencializam a retenção do aluno a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Ainda conforme o DME, essas formações atuam sobre outros fatores que influenciam nas distorções dos alunos, a saber: avaliação da aprendizagem, concepções e práticas de ensino, ludicidade, dentre outros. Apesar de esses programas constarem como políticas públicas, já não estão mais vigentes, o PAIC vigorou de 2007 a 2012, o PNAIC de 2012 a 2018. Desse modo, são pontuais, o que os caracteriza como programas e ou políticas fragmentárias, normatizadas com base nos dados numéricos da educação e não conforme os contextos socioeducacionais nos quais as escolas estão inseridas.

Os membros do CME acrescentam que a SME ofertou essas formações nos mesmos moldes para os professores do 4º e 5º ano, afirmando a relevância delas no que diz respeito ao suporte pedagógico destinado aos professores. O DME e os membros do CME sinalizam que

³² A professora P4 não participou do 4º encontro, devido a problemas de conexão com a internet.

em 2019 a SME ofertou a formação continuada para todos os professores e gestores escolares da Rede Municipal de Ensino, com base nas orientações da BNCC. Mesmo tendo sido ofertada aos 461³³ professores (efetivos e REDA) e gestores escolares, como previsto na meta 16 do Plano Municipal de Educação (PME), a adesão não foi satisfatória por parte dos professores. Desse total, conforme dados da SME (2019), apenas 233 professores e gestores concluíram a formação continuada em 2019.

Além da garantia referendada no PME, a LDBEN, em seu título VI, que trata dos profissionais da educação, prevê as seguintes normatizações no que tange à valorização dos profissionais da educação, dentre as quais está a formação continuada, estando assim prevista no artigo 63, inciso III: “Os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, p. 21).

Conforme análise do DME e dos membros do CME, as formações continuadas não são satisfatórias nos moldes como vêm sendo ofertadas. Para os membros do CME, muitas vezes, essas formações “não contemplam as necessidades reais das salas de aula, ou não são bem aceitas pelos professores, contudo, temos professores que levam a sério, se envolvem, participam, trocam experiências, compartilham ideias, mas ainda não acontece a contento”. Assim, reitera o DME que “*apesar do município sempre priorizar e investir, [...] precisa ser sempre redimensionada*”, ressaltando ainda que, “*inclusive, com o incentivo funcional aos professores*”.

Na concepção de todos os colaboradores escutados, a formação continuada é de grande importância para a melhoria e qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, para três professores, as formações continuadas ofertadas pelo município não atendem aos anseios e necessidades deles; dois professores consideram que atendem parcialmente e dois consideram que atendem totalmente. Igualmente, Libâneo (2011, p. 85) apresenta algumas razões que ratificam as escutas aos membros do CME e de cinco professores, quando o autor diz que “as políticas têm sido centradas muito mais em reformas externas do que no provimento daquelas condições imprescindíveis à atuação nas escolas e salas de aula”. Isso confirma a necessidade e importância do redimensionamento dessas formações, conforme as demandas internas das escolas.

Ainda no que se refere à formação continuada, três professores enfatizam que existe muita desmotivação e desinteresse por parte dos professores em participarem, como dito pelos membros do CME. A fala dos professores é carregada de dois sentimentos, a saber:

³³ O detalhamento da equipe de gestores e professores que compuseram a Rede Municipal de Ensino no ano letivo de 2019 se encontra na página 86 desta dissertação.

desvalorização profissional e falta de apoio pedagógico. No trato da desvalorização profissional é citada a falta de incentivo funcional, como bem pontuada pelo DME; no pedagógico, cita-se a ausência e omissão da coordenação pedagógica em não orientar e ajudar o professor com intervenções pedagógicas adequadas e em tempo hábil.

Conforme a escuta, um professor diz ser costumeiro ouvir na informalidade, com os colegas, as seguintes expressões: “Para que ir nesses cursos de formação aos sábados se não temos nem incentivo para isso? Eu que não vou perder meu tempo e dinheiro nisso, prefiro ganhar a falta, a participar”. “Eu que não vou para Riacho para essa formação, é obrigado? Estou prestes a me aposentar mesmo”. Infere o professor que essa desmotivação, sustentada pela desvalorização profissional, reflete a péssima contribuição do professor no sentido de tentar modificar os resultados que os alunos apresentam em seus percursos escolares.

Na análise de dois professores, as formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Ensino não os atende plenamente, visto que são formações voltadas mais para as teorias da educação, as quais são importantes, devendo ser direcionadas para estudo, porém não durante as formações, haja vista que as teorias não ajudam a resolver os problemas da escola, afirmam os professores. Para eles, o momento da formação continuada precisa ser prazeroso, e não uma carga a mais para o professor. Deveria ser um momento para se discutir novas metodologias, formas de planejar e avaliar, formações objetivas, pautadas na realidade socioeducacional do município, das comunidades em que se encontram as unidades de ensino.

Entre os membros do CME e para o DME também há proposições contrárias, no que diz respeito às formações continuadas. Os membros do CME entendem que as formações ofertadas no âmbito da Rede Municipal atendem parcialmente às necessidades pedagógicas dos professores e alunos. Por certo, são momentos importantes que muito contribuem para que o professor prepare melhor seu trabalho frente aos desafios de aprendizagem dos alunos. Acrescentam que as formações continuadas têm contribuído para a redução dos índices educacionais negativos do município, de forma tímida, mas gradativamente vêm melhorando.

Aos profissionais da educação do município de Riacho de Santana, BA, desde o ano 1998, foi instituído o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, aprovado pela Lei nº. 1/1998, alterada pela Lei nº. 30/2004, e pela Lei nº. 112/2009, que acrescenta o artigo 7-A a Lei nº. 30/2004. Todavia, na prática, não são asseguradas as garantias de valorização profissional, como normatiza a Lei nº. 30/2004, em seu artigo 10, que disciplina sobre as gratificações de estímulo ao aperfeiçoamento e atualização profissional, bem como previsto na estratégia 18.3 do PME, a qual prevê:

o estímulo à formação continuada e à titulação profissional com certificação pela Secretaria de Educação, respeitando as classes de referência estabelecidas no referido Plano, garantindo à progressão automática aos professores que derem entrada na sua graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*), [...] bem como a progressão funcional por titulação (RIACHO DE SANTANA, 2016, p. 117).

Ainda em seu título VI, a LDBEN discorre o artigo 67, acompanhado por seis incisos, os quais tratam sobre a valorização dos profissionais da educação e como esta deva ser assegurada, ficando assim disposto:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 21).

Percebe-se que existe amparo legal que oferece garantias e normas de como se estruturar a valorização dos profissionais da educação, contudo, nos diálogos focalizados, ficou claro que os profissionais da educação são desassistidos e desvalorizados, e que isso influencia diretamente nos resultados da educação.

A obrigatoriedade da profissionalização do professor está prevista nas leis e normatizações que regem a educação nacional, sendo relevante para a melhoria e qualidade não apenas dos índices educacionais, mas da qualidade do ensino e das aprendizagens. Sobre essa discussão, comungo do mesmo pensamento de Fernandes (2015, p. 146) quando entende que

A valorização profissional, é um dos elementos que pode contribuir para o repensar da teoria pedagógica, a compreensão e a valorização do ser, da cultura, dos valores e das linguagens no campo educacional. O tempo e o salário docente podem ser considerados “pedras-angulares” no campo da educação e da Pedagogia e precisam ser vistos com a mesma importância que o currículo, a didática, as tecnologias, a avaliação pelos gestores educacionais e toda a sociedade civil.

Similarmente, Saviani (2011) e Dourado (2017) entendem que transformar a docência numa profissão socialmente atraente, com valorização profissional, salarial, formação e boas

condições de trabalho é o caminho para se alcançar as metas previstas nos planos de educação, desse modo, para melhorar a qualidade da educação ofertada.

Na percepção dos professores P3, P5, P6 e P7, as formações continuadas pensadas a partir da realidade da Rede Municipal de Ensino e mudanças na prática pedagógica dos professores são possíveis formas para o enfrentamento dos problemas que permeiam a educação do município. *“É preciso investimento na formação continuada e vontade do professor [...], bons alfabetizadores [...], pessoas que trabalhem e façam o melhor para a educação [...], sem vincular a qualidade do trabalho ao salário, eu acho que ainda resolveria uma parte”* (P5).

O professor P7, em tom de angústia, avalia que é preciso:

“Sair da mesmice que não resolve, é preciso um novo despertar, não só em nós professores, mas, nas famílias, nos estudantes, além do interesse, as oportunidades, os recursos necessários, a criatividade, o empenho de cada professor é vital, porque quem faz o ensino acontecer somos nós, e assim, temos que arcar com as nossas responsabilidades e buscar formas de estarmos dialogando, isso é extremamente importante para poder resolver os problemas.”

Ainda nessa concepção, o professor P6 argumenta que o poder público tem que investir numa formação diferente, de modo que mude a situação: *“A gente não pode combater com as mesmas armas que tentou e não deu certo”*, diz o professor. Nessa lógica, o professor P7 e P3 aduzem que é preciso um trabalho de parcerias, externando que, muitas vezes, um olhar de fora, do coordenador, da gestão, da própria SME, faz muita diferença, não apenas para apontar erros, mas para avaliar o que deu certo ou não. Essa parceria gera uma dinâmica que ativa, motiva e mobiliza o professor. Os momentos formativos devem ser focados nos problemas específicos da escola, podendo, segundo os professores P3, P5 e P7 serem realizados através de programas e/ou projetos didáticos pedagógicos e interdisciplinares.

Ainda conforme os professores P1, P2, P3 e P5, a SME deve: oferecer estrutura de apoio às escolas para o enfrentamento dos problemas, a começar pela escolha do DME, a qual deveria ser eletiva entre os profissionais da educação; organizar o quadro de professores conforme área de formação; reestruturar a equipe multidisciplinar³⁴ para o atendimento de toda a demanda, com fonoaudiólogo, psicopedagogo, pedagogos e psicólogos para dar suporte aos professores. Com relação à falta desse suporte aos professores, o professor P2, em tom de indignação, faz os seguintes questionamentos, a saber: *“Por que não entrelaçar uma rede pra estarmos juntos*

³⁴ A SME já disponibiliza esse atendimento. Os alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem são encaminhados para o CENAE, contudo, a demanda é crescente, o que tem dificultado a essa equipe dar assistência aos professores, embora a finalidade do CENAE, como definida na página 97 deste texto, abarque essa filosofia.

enfrentando o problema? Porém, quem vai está diretamente no dia a dia com o aluno é o professor, mas por que não buscar parcerias? A parceria é o que está ao nosso alcance” (P2).

A professora P5 ratifica a fala do professor P2 e acrescenta: muitos alunos apresentam dificuldades devido à prática pedagógica mal aplicada, outros apresentam algum tipo de deficiência. Mostrando-se indignada, a professora ressalta que existem casos em que o professor torna-se omissivo, quando não busca ajuda para um aluno com dificuldades de aprendizagem. Para a professora, isso acontece porque a maioria dos professores não quer ter o trabalho de elaborar relatórios, porque relatar dá trabalho, conclui a professora. Nesse viés, o pensamento de Freire (1996, p. 25) tem relevância, pois para o autor é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esse é o primeiro saber necessário à formação do docente numa perspectiva progressista, isto é, o de criar possibilidades para assegurar a todos as aprendizagens necessárias na idade certa, pois quanto mais cedo se identifica e encaminha o aluno para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mais chances ele terá, por isso a importância da equipe multidisciplinar, afirma a professora P5.

Algumas escolas dispõem das Salas de Recursos Multifuncionais, mas o atendimento não alcança a todos os alunos que realmente necessitam. Conforme a professora P5, *“é um trabalho falho porque nem os alunos do AEE são atendidos direito, às vezes têm dificuldades de agendar um horário, às vezes a família não leva, e há casos em que os professores se negam a fazerem os relatórios”*.

Outras questões levantadas pelos professores se referem à organização das turmas. O professor P7 conjectura que o número de alunos nas turmas do 6º e 7º anos torna-se um grande problema para o trabalho do professor, pois além da transição entre as etapas, há os conflitos de identidade, o que exige do professor mais tempo *“para acompanhar mais de perto o aluno [...] conhecer as dificuldades de cada um”*. Há também as dificuldades com relação à disponibilidade e uso dos recursos tecnológicos. Em tom de angústia e inquietação, o professor P7 ressalta que:

“Não dá mais para o município [...] deixar de lado, é preciso fazer investimentos nas escolas, não somente para o professor pesquisar, mas para o aluno ter acesso [...]. As escolas estão ainda no século XIX, é preciso rever essa situação. São questões que podem e devem ajudar a combater o ‘fracasso escolar’”. (P7)

É preciso, pois, considerar que não é possível equacionar somente as questões voltadas para a formação de professores, mas, simultaneamente, é necessário o enfrentamento das

questões conjunturais que influem nas condições de trabalho do professor, no apoio técnico-pedagógico, em formadores qualificados, nos incentivos funcionais e na valorização profissional. A inquietação presente na fala do professor P7 tem relevância, uma vez que a escola não pode continuar como espaço obsoleto, quando temos uma nova dinâmica de fluxos que domina o mundo. Assim, inovar e melhorar a prática pedagógica do professor é também uma medida para o enfrentamento dos problemas da educação municipal.

A formação do professor com foco nos problemas da escola e a mobilização desses profissionais no que se refere à renovação e inovação da prática pedagógica são possíveis formas para se promover melhorias e qualidade do ensino na Rede Municipal de Ensino. Ademais, no atual panorama de desvalorização da figura e do trabalho do professor, essas melhorias seriam engrenagens para se resgatar a importância da atuação desses profissionais, enquanto intelectuais orgânicos.

As transformações sociais, discursivizadas por Gramsci, precedem desse reconhecimento da figura do professor, o que na percepção dos professores não há hoje, nem mesmo da parte do aluno. No segundo diálogo focalizado, os professores trouxeram essa discussão, de que o professor na atualidade não é visto pelo aluno como uma referência de profissional, ao mesmo tempo em que não veem o magistério como uma profissão promissora, nem no aspecto profissional, nem no financeiro.

A diacronia social que envolve a identidade dessa profissão é de certo modo estruturada na falta de políticas de valorização desses profissionais. Por certo, é também um fator relevante a ser analisado na conjuntura de buscar melhorar a educação no município. Desse modo, se o professor se motiva e se mobiliza, automaticamente, irá desejar os momentos formativos, pois, conforme Frigotto (2014), as características desse novo cenário do mundo do trabalho, associadas ao modelo de produção vigente, exigem formação constante desses profissionais. Assim, a escola, enquanto sementeira de novos intelectuais, poderá subverter as concepções neoliberais de escola, de ensino e de aprendizagem que têm norteado a formação social dos sujeitos. Logo, espera-se que o ideário pedagógico seja a qualificação formativa integral dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. [...], não sou o que era antes.

Marthin Luther King

Nota-se que há uma série de reflexões, percepções e compreensões acerca do que se convencionou chamar de “fracasso escolar”, um campo de discussão, estudo e pesquisa que de modo sincrônico e diacrônico vem, ao longo da história da educação, ganhando novas concepções, contudo ainda continua a ser um grave problema social.

A intensificação atual desse problema não é consequência da falta de estudos e de pesquisas, haja vista que, no decorrer desta dissertação, apresento não apenas as teorias, mas um amplo e rico campo galgado pela pesquisa científica e acadêmica, o qual não é considerado na formulação das políticas educacionais e em sua gestão, visto que os resultados dessas pesquisas não servem de base para a organização das normativas que regulamentam a educação nacional. Desse modo, conforme Arroyo (1997), os problemas estruturais e conjunturais que sustentam o “fracasso escolar” na atualidade buscam justificar a não aprendizagem do aluno a ele próprio ou ao professor. Com isso, suprimem a ideia de que a educação é sistêmica, assim, regida pelas forças de produção e pelas ideologias dominantes.

A estruturação das políticas para a educação é fundamentada em interesses externos e neoliberais, prova disso são as organizações que ditam as regras, normas e o padrão de qualidade que a educação brasileira deve seguir e alcançar. Utilizam-se das estatísticas numéricas para quantificar a qualidade do ensino, o que é improvável. Os números devem ser utilizados como parâmetro para se compreender os indicadores que os tornam tão elevados e, a partir dessas indicações, deve-se agir sobre as causas para se chegar ao cerne do problema, sejam elas causas pedagógicas, sociais ou econômicas.

As formulações das políticas educacionais brasileiras, além de compensatórias, são pontuais. Configuram-se como políticas que não têm objetivos fundamentados nos resultados das pesquisas científicas e/ou acadêmicas, são políticas aligeiradas, com caráter de programas de governo e não de políticas públicas.

Se há o consenso científico de que o “fracasso escolar” é um problema histórico e social, não serão políticas pontuais, aligeiradas e compensatórias que farão as mudanças que o Sistema de Ensino carece. Essas mudanças precedem da priorização dos resultados das pesquisas em

educação para a elaboração das políticas educacionais, e sua gestão depende da intersetorialidade, pois a educação sozinha não dará conta de resolver os problemas que perpassam por variáveis e contextos sociais diversos.

Para que as mudanças sejam efetivadas, nós, enquanto seres políticos, não devemos nos ater a sermos plateia das forças de produção e ideológicas, esperando o que pode nos ser oferecido, uma vez que mudar precede ação, assim, para que cada um se torne ator no processo de construção, é preciso, conforme a teoria Gramsciana, agir como verdadeiros intelectuais orgânicos, não do capital, e sim de valorização do conhecimento, da cultura, da história, e, sobretudo, da solidariedade humana.

O pensamento de Gramsci (1999) é fundante! Medida certa para as mudanças sociais, somente através do conhecimento cultural o sujeito marginalizado transitará para a condição de sujeito protagonista e ativo. Nessa perspectiva, a formulação da teoria Gramsciana é mais adequada para se pensar as relações sociais, pois o autor propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura, a qual nega a determinação da primeira sobre a segunda. Isso confere à sociedade civil um papel importante nesse complexo bloco histórico, para isso, a escola deve fazer uso de sua autonomia para possibilitar a transformação dos sujeitos.

Por essas razões, a produção de conhecimento científico e acadêmico sobre esse tema implica em uma tomada de decisão. Nesse sentido, destaco que existem consensos de pesquisas que convergem para uma posição crítica às teorias que culpabilizam a família e o aluno pelos resultados negativos da educação. Por certo, é fundamental a produção de pesquisas que abordem essa questão em uma perspectiva crítica para a superação dessas ideologias.

Com base nas leituras e na pesquisa focalizada, realizada com o tema “fracasso escolar”, ficam evidentes que os problemas que permeiam a educação na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, têm suas causas em variáveis internas e externas à Rede de Ensino. Essas causas perpassam por vários contextos, a saber: socioeconômicos, políticos, pedagógicos, de gestão da educação, das políticas descontínuas e compensatórias da educação, da falta de infraestrutura da escola pública, da desvalorização dos profissionais da educação, da organização da escola.

O contexto sociofamiliar é também citado como sendo um dos maiores responsáveis pela situação de “fracasso escolar” na Rede Municipal de Ensino. Na concepção dos professores, os contextos e os problemas familiares são determinantes para a produção das desigualdades educacionais, logo, do “fracasso escolar” de muitas crianças e adolescentes. Entretanto, estudiosos como Soares (1994), Lahire (1997), Charlot (2000), Cohen (2004, 2006),

Frigotto (2003, 2014), Arroyo (2010), Libâneo (2011), Lugli e Gualtieri (2012), Patto (2015) e Luckesi (2020) fundamentam suas pesquisas na desmistificação de que o “fracasso escolar” é culpa da família ou resultante de apenas um determinado contexto, seja ele intraescolar ou extraescolar.

Essas pesquisas, a citar a realizada por Patto (2015), tecem críticas severas à reprodução ideológica defendida pela teoria da carência cultural, que ainda persiste no discurso educacional. Esses discursos, segundo Gramsci, se fortalecem dentro das instituições de ensino e reproduzidos com retidão têm o poder de fazer o sujeito acreditar que o “fracasso escolar” é nato da sua condição sociofamiliar. Dessa forma, em vez da educação promover a transformação para a revolução das massas, acaba por produzir o substrato que o sistema hegemônico anseia. Assim, conforme Charlot (2000), o aluno que fracassa no seu percurso escolar não é um deficiente sociocultural, ratifico, é apenas uma vítima de uma sociedade elitista, desigual e excludente, de um sistema econômico e ideológico perverso que mantém um Sistema de Ensino deficitário.

Não obstante, percebe-se que, mesmo que os estudos e as pesquisas realizadas a partir da década de 1970 apresentem as influências de fatores intraescolares e extraescolares como agentes do “fracasso escolar” de muitas crianças e adolescentes, foram pesquisas tímidas, pois somente a partir da década de 1980 é que as pesquisas têm abordado com mais criticidade a influência de outros fatores como grandes vilões do “fracasso escolar” de muitos sujeitos, a saber, fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia, de poder, trabalho, acumulação e concentração de riquezas, de elaboração e gestão das políticas públicas para a educação.

Dessa forma, os desafios a serem vencidos não se esbarram na redução dos índices apresentados, mas na melhoria dos indicadores educacionais e sociais. Isso precede mudanças no campo da elaboração e gestão das políticas para a educação, a começar por se considerar os resultados das inúmeras pesquisas acumuladas nos centros de pesquisas e universidades do país. Nesse sentido, indicar culpados não se consubstancia em mudanças. Portanto, é importante que esse debate extrapole o contexto acadêmico. Para tanto, a abertura para se propor políticas eficazes e eficientes para a educação perpassa pelos diálogos com os envolvidos no processo de pesquisa e ensino, pela elaboração de políticas contínuas, não compensatórias, por melhorias conjunturais nas escolas públicas e pela intersetorialidade. Essas são proposições que têm como foco intervir diretamente nos problemas.

Sem dúvidas, compreender como esse fenômeno se manifesta dentro das escolas, principalmente entre os sujeitos da classe popular, além de fornecer subsídios empíricos para a pesquisa, desmistifica as histórias forjadas e hegemônicas que o sustentam ao longo da história da educação.

O recorte desta pesquisa, que trata dos “dados que oferecem elementos de análise para além das abstrações numéricas”, tece de forma quase que consensual entre as escutas e os diálogos focalizados, não apenas as compreensões sobre o problema, as causas, mas as condições para o enfrentamento, conforme a realidade vivida pelos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, o Grupo Focal consistiu em um momento em que os professores revelaram suas angústias com relação aos índices estatísticos da educação municipal, sinalizando as possíveis causas escondidas na frieza dos números, assim como os inúmeros desafios que esses profissionais enfrentam no dia a dia da sala de aula, ficando ainda mais explícita a necessidade de se repensar a qualidade dos serviços educacionais ofertados na Rede Municipal de Ensino. Os diálogos focalizados foram momentos importantes da pesquisa, nos quais os professores se sentiram acolhidos e não julgados, o que os permitiu tecer as análises que cunharam as possíveis causas que sustentam o gargalo na Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, assim como as possibilidades para o enfrentamento desse problema.

Cohen (2004) discute que somente é possível compreender o “fracasso escolar” a partir das considerações contingenciais em que ocorre o processo educativo, no qual tal “fracasso escolar” se materializa. Dessa forma, refletir sobre as possíveis causas vivenciadas nos colégios *loci* da pesquisa pareceu dar mais elementos para debater a questão do “fracasso escolar”, no sentido não apenas de confrontar as teorias, mas de desnaturalizar a ideia de que o “fracasso escolar” é patológico do aluno, por isso a importância do Grupo Focal. Nos diálogos, as histórias foram sendo reveladas e, com isso, os números deixaram de ser abstratos e passaram a ter nomes, indicadores, lugares, casos, causas, consequências, histórias de solidão e superação e as angústias vividas nesse processo.

No decorrer dos diálogos focalizados foi possível perceber que existe uma cultura muito forte nos discursos dos professores, enraizada nas questões familiares, na falta de parceria entre família e escola, na ausência daquilo que Lahire (1997) classifica como domínios periféricos do aluno. A família tem seus deveres, como já mencionados neste texto, porquanto, no trato pedagógico a responsabilidade é da escola, o pedagógico é determinante no processo de ensino e aprendizagem e na permanência do aluno na escola, como afirma Luckesi (2020). É um processo, e como tal “*atuar nas dificuldades do aluno é o que falta [...] para eles avançarem*”,

pontua a professora P5. Contudo, sozinhos, escola e professores não conseguem resolver as inúmeras questões de ordem social que permeiam as salas de aula e que influenciam diretamente nas aprendizagens e na permanência do aluno. A escola pode dar conta das causas intraescolares.

“Já fiquei com aluno até quatro anos retido no 3º ano, isso é a morte pra vida escolar do aluno. Por que isso acontece? Eu acredito que a gente precisa estudar as causas intraescolares, a parte pedagógica é a vilã das causas intraescolares, eu acredito que a escola não dá conta das causas extraescolares, mas deve agir sobre as causas intraescolar” (P5).

Nesse sentido, percebe-se que os professores, ao mesmo tempo em que culpabilizam a família como grande responsável pelas histórias de “fracasso escolar” dos alunos, reconhecem as fragilidades e falhas no pedagógico e na gestão escolar. Entretanto, ao atribuir à família ou à criança a “culpa” por seu “fracasso escolar”, desresponsabiliza-se o Estado e minimiza-se as inconsistências do Sistema de Ensino da obrigação de garantir a todos em idade obrigatória a educação pública e gratuita de qualidade e com equidade.

Igualmente, compreendo que essas armadilhas neocapitalistas, regidas por certas ideologias e pelo extremismo do poder do capital, silenciam, invisibilizam e inviabilizam o percurso escolar de muitas crianças a adolescentes. Esse silenciamento é feito a partir da ausência ou da ineficiência dos conhecimentos culturais, o que impossibilita esses sujeitos de serem ativos no processo de construção do meio onde vivem; a invisibilidade está nos números, quando esses sujeitos são meramente quantificáveis nas estatísticas, como se não fossem seres sociais, históricos, capazes e de direito; são inviabilizados quando não lhes são asseguradas as garantias constitucionais, nem mesmo dos direitos ditos sociais, como garantidos no artigo 6º da CF, a saber: saúde, educação, assistência, alimentação, moradia, lazer, cultura, trabalho, segurança e previdência social, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Essas armadilhas encontram forças dentro das instituições de ensino onde são reproduzidas, até mesmo de modo ingênuo, fazendo perpetuar ao longo da história da educação a produção social do “fracasso escolar”.

A desvalorização do professor na contemporaneidade é também por mim compreendida como mais uma armadilha perversa do sistema econômico vigente, quando essa desvalorização é responsável pela desmotivação e pela falta de mobilização do professor, o que infelizmente influencia no pedagógico. Temos na Rede Municipal de Ensino professores que se desdobram em até 60 horas de trabalho semanal, em escolas diferentes, comunidades rurais diferentes,

municípios diferentes, isso para manter o sustento no mínimo digno para si e sua família.

Por fim, a educação sozinha não dá conta de atuar contra as mazelas sociais que vitima tantas crianças e adolescentes, sendo, portanto, necessária a realização de um trabalho intersetorial entre as secretarias de educação, saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer, Conselho Tutelar, Ministério público e outros parceiros locais, de modo que a qualidade social dos alunos e famílias em situação de vulnerabilidade possa ser melhorada. Porquanto, naquilo que compete à escola e que pode ser melhorado, é necessário um plano de ação estratégico para que gestores e professores da Rede Municipal de Ensino possam atuar diretamente sobre as variáveis intraescolares que intensificam os índices estatísticos da reprovação, do abandono, da evasão e da DIS.

Em vista disso, pensar o papel do professor como intelectual orgânico pressupõe criar um projeto de escola no qual as relações pedagógicas entre todos os sujeitos sejam capazes de estruturar um trabalho educativo ativo e vivo. Isso exige dos professores atuação crítica e mobilizadora, no sentido de equilibrar o tipo de sociedade e cultura que ele, professor, quer para si e para seus alunos, o que implica numa formação humanizadora, segundo Gramsci (1991).

Para tanto, esta pesquisa propõe como Produto Educacional um Guia de Orientação para a Gestão de Formação Continuada de Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana, BA, na perspectiva da transformação social, uma vez que, por meio da educação, os sujeitos desenvolvem e fortalecem seu conhecimento cultural, passando a usá-la como ferramenta de poder, transformação, construção, participação, ativismo, intervenção e resistência. Para essa concretude, escola e professores têm papel central nesse processo de transformação. Sou professora de escola pública, “tenho fé e acredito na força do professor”³⁵.

Por fim, finalizo esta dissertação com a certeza do cumprimento dos objetivos propostos, todavia, os desafios para a superação do “fracasso escolar” dependem não mais de estudos e pesquisas, uma vez que os centros de pesquisas e universidades já dispõem em seus repositórios de inúmeros estudos acerca deste problema, como apresentado na página 53 desta dissertação, mas carece de ações mais efetivas por parte do poder público, no sentido de considerar os diversos estudos e pesquisas na elaboração e gestão das políticas públicas para a educação. Destaco, ainda, a necessidade e seguridade das políticas de valorização dos profissionais da educação.

³⁵ Trecho do poema em cordel “A força do professor” (BRÁULIO BESSA).

REFERÊNCIAS

1. ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
2. ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica, 2019. *In: TODOS pela educação* [S.I., 2019]. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 10 out. 2020.
3. ANUÁRIO da Educação Básica, 2018. *In: TODOS pela educação*. [S.I., 2018] Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2018-disponivel-download/>>. Acesso em: 23 de março de 2020.
4. ARROYO, Miguel González. 40 anos: educação & sociedade seção comemorativa. Reafirmação das lutas pela Educação em uma sociedade desigual? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p.1098-1117, out./dez., 2018. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2020.
5. ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2020.
6. BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**, Salvador, 2019.
7. BAHIA. **Resumo Técnico do Estado da Bahia Censo da Educação Básica 2019**. Salvador, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em: 02 out. 2020.
8. BARDIN, Lawrence. **Análise do conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto Augusto Pinheiro. 70ª ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
9. BIBLIOTECA Digital Brasileira de Teses e Dissertações. *In: BDTD*. Brasília: DF, 2020. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 02 abr. 2020.
10. BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Portugal, Porto Editora, 1994.
11. BOSSA, Nádia Aparecida. **“fracasso escolar”**: um olhar Psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.
12. BRASIL [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009. Altera os incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 07 dez. 2020.

13. BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 23 ed. Brasília: CDICP, 2004. ISBN 85-7365-354-X.
14. BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990**. 6ª edição. Brasília: CDICP, 2008.
15. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cartilha do Módulo Situação do Aluno 2020: conceitos e orientações**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMk_W1/documento/id/6874720>. Acesso em: 04 nov. 2020.
16. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília, DF. Presidência da República, 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 15 nov. 2019.
17. BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.
18. BRASIL. **Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.
19. BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF. Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 mai. 2019.
20. BRASIL. **Ministério da Educação. Censo Escolar 2019**. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegração>>. Acesso em: 07 dez. 2020.
21. BRASIL. **Ministério da Saúde**. Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/projeto-saude-e-prevencao-nas-escolas-spe>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
22. BRASIL. **Ministério da Saúde/DATASUS**. TAXA de analfabetismo de Riacho de Santana, 2010. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfba.def>>. Acesso em: 07 dez. 2020.
23. CATÁLOGO de Teses e Dissertações. In: CAPES. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 2 abr. 2020.
24. CHARLOT, Bernard, **Da relação do saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

25. CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
26. CHARLOT, Bernard. Ensinar com significado para mobilizar os alunos. Entrevista cedida a: Tatiana Pinheiro. On-line. **Nova Escola**. 1 jun. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/543/bernard-charlot-ensinar-com-significado-para-mobilizar-os-alunos>>. Acesso em: dez. 2020.
27. CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**. Formação dos Professores e Globalização – Questões para a educação hoje. Tradução Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.
28. COHEN, Rute Helena Pinto. O traumático encontro com os outros da educação: A família, a escola e o estado. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 256-269, dez. 2004. Disponível em: ID: lil-520667. Acesso em: dez. 2020.
29. COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do fracasso escolar**: psicanálise & educação. Contra Capa, 2006. X ed. Rio de Janeiro: Contracapa, 2006.
30. CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem** – psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
31. DADOS da evasão escolar do município de Riacho de Santana-BA, 2018 e 2019. In: BUSCA ativa escolar. Disponível em: <<https://plataforma.buscaativaescolar.org.br/dashboard>>. Acesso em: 02 dez. 2020.
32. DIAS, Edmundo Fernandes. **Gramsci em Turim**. A construção do conceito de hegemonia. São Paulo: Xamã, 2000.
33. DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa universitária, ANPAE, 2017. ISBN978-85-93380-18-1.
34. DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>>. Acesso em: 06 mai. 2020.
35. EARP, Maria de Lourdes Sá. A cultura da repetência em escolas cariocas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, out./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8K7NWk33x3cMpQpLLp7XQ5p/?lang=pt>>. Acesso em: 29 ago. 2020.
36. FERNANDES, Marinalva Nunes. **Tempo e salário**: as contradições da lei do piso salarial profissional nacional do magistério. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós - Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Goiânia, 2015.
37. FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

38. FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, vol. 29 n. 78, p.153-177, Campinas, Mai/Ago. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>>. Acesso em: 19 mar. 2020.
39. FORA da escola em Riacho de Santana-BA. In: FORA da Escola Não Pode. [S.I, 2020]. Disponível em: <<http://www.foradaescolanaopode.org.br/sobre-este-site>>. Acesso em: 07 dez. 2020.
40. FORA da Escola não pode! 2018. In: TRAJETÓRIAS de sucesso escolar. [S.I, 2020]. Disponível em: <<https://trajetoriaescolar.org.br/>>. Acesso em: 26 dez. 2019.
41. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).
42. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. **Revista Educação Pública**, Out. 2014. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/36/educacao-bsica-no-brasil-entre-o-direito-social-e-subjetivo-e-o-negcio>>. Acesso em: 26 fev. 2020.
43. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo AA e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 7ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-92.
44. FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica da pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-90.
45. FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 46, p 235-254, jan/abr. 2011.
46. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 mar. 2020.
47. GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.
48. GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
49. GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012. ISBN 85-988-43-11-3.
50. GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
51. GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

52. GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere – v. 1: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Trad. Carlos Nelson Coutinho, v.494. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
53. GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
54. GRAMSCI, Antônio. In: MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana, 2010. ISBN 978-85-7019-554-8.
55. GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
56. IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf.** USP, São Paulo, v. 35, n.2, p.115-21, jun. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000200004>>. Acesso em: 20 de março de 2020.
57. INEP divulga resultados do Saeb 2019. In: UNDIME. Brasília: DF, 2020 Disponível em: <<http://undime.org.br/noticia/16-09-2020-09-24-inep-divulga-resultados-do-saeb-2019>>. Acesso em: 11 dez. 2020.
58. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dados Inéditos Sobre Fluxo Escolar na Educação Básica/21206**. Brasília: DF, INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep>. Acesso em: 14 out. 2020.
59. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882>. Acesso em: 18 out. 2020.
60. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolarem-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206>. Acesso em: 11 dez. 2020.
61. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 02 out. 2020.
62. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Número de Matrículas-BA. Total por Município - Censo Escolar 2019**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegração>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

63. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2014**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 07 dez. 2020.
64. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Acesso à Educação é Desigual**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=taxa+de+analfabetos+funcionais>>. Acesso em: 16 dez. 2019.
65. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2020.
66. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo-estimativa 2019**. Riacho de Santana: BA, Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/riacho-de-santana/panorama>>. Acesso em: 04 fev. 2019.
67. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua 2019: educação 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 04 jan. 2020.
68. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua 2020: educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 04 out. 2020.
69. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Taxa de mortalidade infantil em Riacho de Santana-BA, 2017**. Riacho de Santana:BA, IBGE, 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/riacho-de-santana.html>>. Acesso em: 01 dez. 2020.
70. KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202>>. Acesso em: 28 jan.2021.
71. LAHIRE, Bernard. A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável. Entrevista cedida a: Márcia Bindo. On-line. **Nova Escola** Dez. 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/9068/a-escola-e-a-estrutura-estavel-de-quem-vive-numa-familia-instavel>>. Acesso em: 28 jan.2021.
72. LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
73. LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização**. São Paulo. Cortez. 2008.
74. LIBÂNEO, José Carlos. Escola Pública Brasileira: um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

75. LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012a, vol.38, n.1, p.13-28. Out 21, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>>. Acesso em: 18 nov. 2020.
76. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).
77. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).
78. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Entrevista - DIS: causas e consequências**. Entrevista cedida à: Margarete Pereira Fernandes Ribeiro [arquivo mp4 (46 min. 36 segs.)]. Riacho de Santana-BA, 11 fev. 2020.
79. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. ISBN 85-249-0249-3.
80. LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. São Paulo: EPU, 1986.
81. LUGLI, Regina C. Ellero; GUALTIERI, Rosário Genta. **A escola e o “fracasso escolar”**. São Paulo: Cortez, 2012. ISBN 978-85-249-1914-5.
82. MAPA da Bahia - Riacho de Santana. In: WIKIMEDIA. [S.I, 2020?] Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/Wikipedia/commons/thumb/5/57/Bahia_Municip_RiachodeSantana.svg/600pxbahia_Municip_RiachodeSantana.svg.png>. Acesso em: 20 abr. 2020.
83. MAPA do Brasil – Riacho de Santana. In: WIKIWAND. [S.I, 2020?] Disponível em: <[https://www.wikiwand.com/pt/Riacho_de_Santana_\(Bahia\)](https://www.wikiwand.com/pt/Riacho_de_Santana_(Bahia))>. Acesso em: 20 abr. 2020.
84. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
85. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
86. ORSO, Paulino José. **A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites**. In: Educação e Lutas de Classes. 2ª ed. p. 49-63. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
87. PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015.
88. PATTO, Maria Helena Souza. **Entrevista CRP SP - Projeto Diálogos 6** [S.I: s.n.]. 10 de mar. 2014. 1 vídeo (49 min 49s). Publicado pelo canal do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP SP/06). Disponível em: <https://youtu.be/rI_VRBaVkJL4>. Acesso em: 20 mai. 2020.

89. PAULA, Fernando Silva e TFOUNI, Leda Verdiani. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 10, n. 2, p.117-127, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2019.
90. PROGRAMA Busca Ativa Escolar, 2018. In: UNDIME. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <<http://undime.org.br/noticia/07-06-2017-13-11-programa-busca-ativa-escolar-e-lancado-para-identificar-e-incluir-todas-as-criancas-na-escola>>. Acesso em: 09 dez. 2020.
91. RELATÓRIO Anual de Acompanhamento da Educação Já! Balanço 2019 e Perspectivas 2020. In: TODOS pela educação. 1ª Edição. [S.I.]. Março de 2020. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 09 nov. 2020.
92. REZENDE, Janaína Ribeiro de. **Educação medicalizada e infância: histórias vividas por famílias da classe trabalhadora em uma UBS de São Paulo**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-18112019-120553/publico/rezende_do.pdf>.
93. RIACHO DE SANTANA (Bahia). **Lei nº. 1, de 29 de junho de 1998**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Riacho de Santana: BA, Câmara Municipal, 1998.
94. RIACHO DE SANTANA (Bahia). **Lei nº. 112, de 30 de abril de 2009**. Acrescenta o artigo 7-A a Lei nº. 30, de setembro de 2004 – disciplinando a concessão do percentual de diferenciação dos interníveis ao servidor que progredir na carreira por titulação específica. Riacho de Santana: BA, Câmara Municipal, 2009.
95. RIACHO DE SANTANA (Bahia). **Lei nº. 281, de 10 de junho de 2016**. Plano Municipal de Educação. Riacho de Santana: BA, Câmara Municipal, 2016.
96. RIACHO DE SANTANA (Bahia). Prefeitura Municipal. **Documento Referencial Curricular Municipal, 2020**. Riacho de Santana: BA, 2020.
97. RIACHO DE SANTANA (Bahia). **Relatório Anual de Gestão, 2015**. Riacho de Santana, 2015. Disponível em: <<http://riachodesantana.ba.gov.br>>. Acesso em: 17 dez. 2020.
98. RIACHO DE SANTANA (Bahia). Secretaria Municipal de Educação. Formação Continuada, “A BNCC e as áreas do conhecimento”, 2019.
99. RIACHO DE SANTANA (Bahia). Secretaria Municipal Infraestrutura. **Cartas e mapas do município de Riacho de Santana, 2020**. Riacho de Santana: BA, 2020.
100. RIACHO DE SANTANA (Bahia). **Lei nº. 30, de 08 de setembro de 2004**. Altera a Lei nº. 1, de 29 de junho de 1998. Riacho de Santana: BA, Câmara Municipal, 2004.
101. RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5 n.12, p.6-21, maio/ago. 1991. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

102. SAVATER, Fernando. Fabricar humanidade. **Revista PRELAC** (Os Sentidos da Educação). Santiago, Chile. n. 2. p. 26-29, fev. 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145502_por>. Acesso em: 05 out. 2020.
103. SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: SP, Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).
104. SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41ª. ed. Campinas: SP, Autores Associados, 2009.
105. SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>>. Acesso em: 09 abr. 2020.
106. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
107. SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estela Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>>. Acesso em: 09 abr.2020
108. SISTEMA de Gestão Escolar. Dados de matrícula municipal. In: BRAVO Sistema de Gestão Escolar. Riacho de Santana: BA. 2020. Disponível em: <<http://www.sistemagestaoescolar.com.br/sipfalpa/Secretaria/Index/#>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
109. SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1994.
110. SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente**: Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.
111. TRAJETÓRIAS do sucesso escolar. 2018. In: TRAJETÓRIAS de sucesso escolar. Disponível em: <<https://trajetoriaescolar.org.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2020.
112. UNESCO. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2ª ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/>>. Acesso em: 01 out. 2020.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário de escuta – Dirigente Municipal de Educação

Senhor Secretário,

Este questionário de escuta tem por objetivo coletar informações e delimitar os múltiplos aspectos que envolvem a pesquisa intitulada “O gargalo da educação no município de Riacho de Santana: o alto índice de evasão e a DIS como consequência”. Sua colaboração e opinião nas respostas deste questionário são de suma relevância para a concretização da referida pesquisa e análise dos resultados.

Agradecemos pela colaboração.

Atenciosamente,

Margarete Pereira Fernandes Ribeiro
Mestranda do PPGELS

Dr.^a Marinalva Nunes Fernandes
Orientadora

I – PERFIL DO RESPONDENTE

Sexo: () Feminino () Masculino.

Formação acadêmica: () Ensino Médio () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado.

Vínculo com a instituição: () Professor efetivo - 20 horas () Professor efetivo - 40 horas () Professor temporário - 20 horas () Professor temporário - 40 horas () outro _____

II – PERCEPÇÃO DO RESPONDENTE

A rede municipal de ensino apresenta, conforme os dados estatísticos do INEP (2019), elevadas taxas de distorção idade-série (DIS), quais sejam: 8,7% para os anos iniciais e 22,5% para os

anos finais, totalizando 604 alunos do Ensino Fundamental de 9 anos. Quais dessas causas na sua concepção de gestor da Educação têm contribuído para essa realidade educacional no município? Enumere-as por ordem de relevância. (considere do número 1 ao 3, onde vou entender que o 1 são as causas muito relevantes, o 2 as causas relevantes e o 3 menos relevantes).

- () Abandono escolar
- () Sucessivas reprovações
- () Retenção no ciclo alfabetizador
- () Evasão escolar
- () Ingresso tardio na escola
- () Dificuldades de aprendizagem
- () Práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade do aluno
- () Falta de interesse do professor
- () Aulas desmotivadas
- () Falta de materiais e infraestrutura escolar precária
- () Falta de formação acadêmica inicial dos professores
- () Formação acadêmica inicial deficitária
- () Falta de formação continuada
- () Formação continuada descontextualizada da realidade da escola
- () Falta de ações afirmativas por parte da Secretaria Municipal de Educação
- () Falta de ações conjuntas entre poder público, família e escola
- () Falta de interesse do (a) aluno (a)
- () Falta de interesse e liderança da escola
- () Falta de acolhimento afetivo por parte da escola
- () Insatisfação com a escola, sente a escola desinteressante
- () Falta de perspectiva com os estudos
- () Falta de interesse familiar
- () Falta de instrução dos pais e ou responsáveis
- () Deficiência () física () intelectual () sensorial () mental
- () Doença que impede ou dificulta a frequência à escola
- () Violência na escola (discriminação de gênero)
- () Violência na escola (discriminação étnica)
- () Violência na escola (discriminação religiosa)
- () Violência na escola (discriminação socioeconômica)
- (.) *Bullying*
- () Violência doméstica
- () Problemas familiares
- () Paternidade ou maternidade (gravidez na adolescência)
- () Falta de transporte escolar
- () Uso de substâncias psicoativas
- () Distância entre casa/escola
- () Frequência insuficiente
- () Dificuldades socioeconômicas
- () Necessidade de trabalhar

O índice de reprovação do município é também bastante elevado. Em 2019, segundo o INEP, este índice chegou a 4,5% nos anos iniciais e 9,1% nos anos finais do Ensino Fundamental,

totalizando 254 alunos do Ensino Fundamental de 9 anos. Você considera verdadeira a premissa de que é benéfico para o aluno com desempenho insatisfatório repetir o mesmo ano escolar?

a) () Não () Sim. Exponha sua reflexão.

b) O que nos revelam esses números?

O município de Riacho de Santana, apesar de não ter um programa de formação continuada, oferece formações pontuais. Sobre esse assunto, externar sua opinião.

a) Como essas formações são oferecidas?

b) Na condição de dirigente da educação, o senhor está satisfeito com esse formato? Justifique sua resposta.

c) Na sua concepção, estas formações atendem às necessidades pedagógicas dos professores e alunos? () Não () Sim. Justifique sua resposta:

A meta 16 do PME visa em seu conjunto, garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Esta meta foi alcançada pelo município? () Não () Sim. Justifique sua resposta.

Na sua concepção, qual o grau de importância da formação continuada dos professores para a melhoria e qualidade do ensino?

() Grande importância

() Média importância

() Pequena importância

() Sem importância.

Exponha sua reflexão.

O trabalho do professor, ou seja, sua prática pedagógica influencia na permanência do aluno na escola? () Não () Sim.

Justifique sua resposta.

É comum ouvirmos nas falas dos professores em desmotivação dos estudantes, e que esta influi nas aprendizagens e eleva as taxas de reprovação e abandono escolar. Dentro do seu campo de atuação e estudo, essa desmotivação pedagógica existe de fato? E se existe, o que a estrutura?

A DIS é um problema histórico e social que atinge todas as classes sociais em todas as redes. No entanto, é um problema mais severo nas escolas públicas. O município desenvolve alguma ação afirmativa no sentido de reduzir esse indicador?

() Não. Justifique sua resposta.

() Sim. Que ação é esta e como é desenvolvida? E que resultados o município alcançou?

Anexo 2

Questionário de escuta - Conselho Municipal de Educação

Senhora presidenta do CME,

Este questionário tem por objetivo coletar informações e delimitar os múltiplos aspectos que envolvem a pesquisa intitulada “O gargalo da educação no município de Riacho de Santana: o alto índice de evasão e a DIS como consequência”. A colaboração e opinião deste Conselho Municipal de Educação nas respostas deste questionário são de suma relevância para a concretização da referida pesquisa e análise dos resultados.

Agradecemos pela colaboração.

Atenciosamente,

Margarete Pereira Fernandes Ribeiro
Mestranda do PPGELS

Dr.^a Marinalva Nunes Fernandes
Orientadora

I – PERFIL DO RESPONDENTE

Sexo: () Feminino () Masculino.

Formação acadêmica: () Ensino Médio () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado.

a) Qual segmento representa no conselho?

b) Qual função ocupa no conselho?

II – PERCEPÇÃO DOS RESPONDENTES

A rede municipal de ensino apresenta, conforme os dados estatísticos do INEP (2019), elevadas taxas de distorção idade-série (DIS), quais sejam: 8,7% para os anos iniciais e 22,5% para os anos finais, totalizando 604 alunos do Ensino Fundamental de 9 anos. Quais dessas causas, na concepção deste Conselho Municipal de Educação, têm contribuído para essa realidade educacional no município? Enumere-as por ordem de relevância. (considere do número 1 ao 3,

onde vou entender que o 1 são as causas muito relevantes, o 2 as causas relevantes e o 3 menos relevantes).

- () Abandono escolar
- () Sucessivas reprovações
- () Retenção no ciclo alfabetizador
- () Evasão escolar
- () Ingresso tardio na escola
- () Dificuldades de aprendizagem
- () Práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade do aluno
- () Falta de interesse do professor
- () Aulas desmotivadas
- () Falta de materiais e infraestrutura escolar precária
- () Falta de formação acadêmica inicial dos professores
- () Formação acadêmica inicial deficitária
- () Falta de formação continuada
- () Formação continuada descontextualizada da realidade da escola
- () Falta de ações afirmativas por parte da Secretaria Municipal de Educação
- () Falta de ações conjuntas entre poder público, família e escola
- () Falta de interesse do (a) aluno (a)
- () Falta de interesse e liderança da escola
- () Falta de acolhimento afetivo por parte da escola
- () Insatisfação com a escola, sente a escola desinteressante
- () Falta de perspectiva com os estudos
- () Falta de interesse familiar
- () Falta de instrução dos pais e ou responsáveis
- () Deficiência () física () intelectual () sensorial () mental
- () Doença que impede ou dificulta a frequência à escola
- () Violência na escola (discriminação de gênero)
- () Violência na escola (discriminação étnica)
- () Violência na escola (discriminação religiosa)
- () Violência na escola (discriminação socioeconômica)
- () *Bullying*
- () Violência doméstica
- () Problemas familiares
- () Paternidade ou maternidade (gravidez na adolescência)
- () Falta de transporte escolar
- () Uso de substâncias psicoativas
- () Distância entre casa/escola
- () Frequência insuficiente
- () Dificuldades socioeconômicas
- () Necessidade de trabalhar

O índice de reprovação do município é também bastante elevado. Em 2019, segundo o INEP, este índice chegou a 4,5% nos anos iniciais e 9,1% nos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 254 alunos do Ensino Fundamental de 9 anos. Este conselho considera verdadeira a

premissa de que é benéfico para o aluno com desempenho insatisfatório repetir o mesmo ano escolar?

a) () Não () Sim.

Exponham as reflexões deste conselho.

b) O que nos revelam esses números?

Dentre as inúmeras atribuições do CME, citam-se as seguintes: estabelecer indicadores de qualidade do ensino para as escolas; propor medidas aos poderes públicos para melhoria do fluxo e do rendimento escolar, a partir do conhecimento da realidade educacional do município. Dentre essas atribuições, que ações o CME já propôs ao município no sentido de melhorar não apenas os indicadores de qualidade, como os índices do fluxo escolar?

O município de Riacho de Santana, apesar de não ter um programa de formação continuada, oferece formações pontuais. Sobre esse assunto, externar as reflexões deste conselho.

a) Como essas formações são oferecidas?

b) Na condição de representantes do CME, vocês entendem que as formações como acontecem são satisfatórias?

() Não () Sim.

Justifique a resposta.

c) Na sua concepção, estas formações atendem às necessidades pedagógicas dos professores para atenderem aos alunos?

() Não () Sim.

Justifique a resposta.

d) Outra importante atribuição do CME diz respeito à participação na definição das políticas municipais de educação e na discussão do Plano Municipal de Educação que contém a proposta educacional do município. Como o conselho acompanha a política educacional no município, principalmente sobre os dados de distorção idade-série?

Na sua concepção, qual o grau de importância da formação continuada dos professores para a melhoria da qualidade do ensino?

() Grande importância

() Média importância

() Pequena importância

() Sem importância.

Justifique sua resposta.

O trabalho do professor, ou seja, sua prática pedagógica influencia na permanência do aluno na escola?

() Não () Sim.

Justifique a resposta.

É comum ouvirmos nas falas dos professores sobre a desmotivação dos estudantes, e que esta influi nas aprendizagens e eleva as taxas de reprovação e abandono escolar. Dentro do campo de atuação do conselho Municipal de Educação, esta desmotivação pedagógica existe de fato? E se existe, o que a estrutura?

Anexo 3

Questionário de escuta - Professores

Caro (a) Professor (a),

Este questionário tem por objetivo coletar informações e delimitar os múltiplos aspectos que envolvem a pesquisa intitulada “O gargalo da educação no município de Riacho de Santana: o alto índice de evasão e a distorção idade-série como consequência”. Sua colaboração e opinião nas respostas deste questionário são de suma relevância para a concretização da referida pesquisa e análise dos resultados.

Informamos que a sua identidade não será exposta, caso venhamos a transcrever suas escritas.

Agradecemos pela colaboração.

Atenciosamente,

Margarete Pereira Fernandes Ribeiro
Mestranda do PPGELS

Dr.^a Marinalva Nunes Fernandes
Orientadora

I – PERFIL DO RESPONDENTE

Sexo: () Feminino () Masculino.

Formação acadêmica: () Ensino Médio () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado.

Vínculo com a instituição escolar: () Professor efetivo - 20 horas () Professor efetivo - 40 horas () Professor temporário - 20 horas () Professor temporário - 40 horas

II – PERCEPÇÃO DOS RESPONDENTES

A escola em que você atua foi selecionada por apresentar um número significativo de alunos em DIS: quais são as possíveis causas que têm contribuído para essa realidade? Enumere-as por ordem de relevância. (considere do número 1 ao 3, onde vou entender que o 1 são as causas muito relevantes, o 2 as causas relevantes e o 3 menos relevantes).

- () Abandono escolar
- () Sucessivas reprovações
- () Retenção no ciclo alfabetizador
- () Evasão escolar
- () Ingresso tardio na escola
- () Dificuldades de aprendizagem
- () Práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade do aluno
- () Falta de interesse do professor
- () Aulas desmotivadas
- () Falta de materiais e infraestrutura escolar precária
- () Falta de formação acadêmica inicial dos professores
- () Formação acadêmica inicial deficitária
- () Falta de formação continuada
- () Formação continuada descontextualizada da realidade da escola
- () Falta de ações afirmativas por parte da Secretaria Municipal de Educação
- () Falta de ações conjuntas entre poder público, família e escola
- () Falta de interesse do (a) aluno (a)
- () Falta de interesse e liderança da escola
- () Falta de acolhimento afetivo por parte da escola
- () Insatisfação com a escola, sente a escola desinteressante
- () Falta de perspectiva com os estudos
- () Falta de interesse familiar
- () Falta de instrução dos pais e ou responsáveis
- () Deficiência () física () intelectual () sensorial () mental
- () Doença que impede ou dificulta a frequência à escola
- () Violência na escola (discriminação de gênero)
- () Violência na escola (discriminação étnica)
- () Violência na escola (discriminação religiosa)
- () Violência na escola (discriminação socioeconômica)
- () *Bullying*
- () Violência doméstica
- () Problemas familiares

- () Paternidade ou maternidade (gravidez na adolescência)
- () Falta de transporte escolar
- () Uso de substâncias psicoativas
- () Distância entre casa/escola
- () Frequência insuficiente
- () Dificuldades socioeconômicas
- () Necessidade de trabalhar

Qual o perfil socioeconômico e cultural dos alunos que frequentam a escola em que você atua?

Somente a formação acadêmica inicial consegue preparar o futuro professor para realizar as atividades de ensino de modo a garantir a aprendizagem do aluno com uma qualidade socialmente referenciada?

() Não () Sim. Justifique sua resposta.

O município de Riacho de Santana, apesar de não ter um programa de formação continuada, oferece essas formações pontuais. Você participa ou já participou de alguma formação continuada?

() Não () Sim. Qual (is)?

Na sua concepção, qual o grau de importância da formação continuada dos professores para a melhoria e qualidade do ensino?

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| () Grande importância | () Média importância |
| () Pequena importância | () Sem importância. |

Exponha sua reflexão.

As formações continuadas ofertadas pelo município atendem aos anseios e necessidades dos professores?

() Não () Sim.

Se não, como deveria acontecer, e que questões deveriam ser incluídas?
