



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDREA ROSSELY DA FONSECA BEZERRA

**DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O
CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO NATAL/RN**

NATAL
2019

ANDREA ROSSELY DA FONSECA BEZERRA

DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O
CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO NATAL/RN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Representações e Formação Docente

Orientadora: Profa. Dra. Betânia Leite Ramalho

Coorientador: Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz de Souza

NATAL

2019

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Bezerra, Andrea Rossely da Fonseca.

Distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental: o caso da rede municipal de ensino do Natal/RN / Andrea Rossely da Fonseca Bezerra. - Natal, 2019.

108 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Betânia Leite Ramalho.

Coorientador: Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz de Souza.

1. Distorção idade-série - Dissertação. 2. Fluxo escolar - Dissertação. 3. Ensino Fundamental - Dissertação. I. Ramalho, Profa. Dra. Betânia Leite - Dissertação. II. Souza, Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz de. III. Título.

ANDREA ROSSELY DA FONSECA BEZERRA

DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O
CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO NATAL/RN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27/08/2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Betânia Leite Ramalho

Orientadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz de Souza

Coorientador

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira

Membro interno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Profa. Dra. Maria Aliete Cavalcante Bormann

Membro externo

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me iluminado e dado força para perseverar.

Aos meus pais, por minha educação e por estarem sempre presentes.

Ao meu filho, minha fonte de luz, pelo incentivo e pela fala inesquecível: “vai dar certo!”

Ao meu marido, meu porto seguro, pela paciência, pelos cuidados e companheirismo.

Ao meu irmão, por seu amor e pela compreensão.

À professora doutora Betânia Ramalho, orientadora dessa dissertação, pela atenção, orientação e pelos ensinamentos.

Ao professor doutor Guilherme Santos, coorientador dessa dissertação, pelas valiosas sugestões e dedicação.

Ao professor doutor Lucrécio Sá Júnior, orientador do início dessa caminhada, pelo modo que me aproximou à pesquisa.

Às professoras doutoras Débora Nunes, Géssica Fonseca e Luzia Guacira Silva, pelas contribuições e disponibilidade.

Aos estudantes, professores e coordenadores pedagógicos, participantes dessa pesquisa, pelos valiosos relatos sem os quais esse estudo não teria sido realizado.

À minha prima Danielle Moura, pelas palavras de motivação.

Às amigas do Setor de Educação em Tempo Integral/SME, por acreditarem nesse sonho.

Às chefes de setor e departamento/SME, amigas Idelúzia Andrade e Ednice Peixoto, pelo apoio e pela confiança.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o alcance desse objetivo.

RESUMO

O presente trabalho trata da distorção idade-série de estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica brasileira. A investigação teve por objetivo analisar os fatores que impactam no fenômeno da distorção idade-série, na rede municipal de ensino do Natal/RN, sob a perspectiva de estudantes, de 15 a 17 anos, professores e coordenadores pedagógicos. Este estudo, com abordagem qualitativa, tem aporte teórico-metodológico fundamentado em alguns autores da teoria histórico-cultural, de L. S. Vygotsky, e nas concepções de J. Dewey. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionário (com perguntas fechadas e abertas), ficha de identificação, entrevistas semiestruturadas e documentos oficiais (arquivos escolares). A pesquisa foi realizada em três escolas municipais da cidade do Natal, com 46 estudantes, 03 professores e 03 coordenadores pedagógicos. A condução do tratamento dos dados coletados, a análise e interpretação foi orientada pelos estudos de Bardin (1977) e Franco (2012), que tratam da técnica de pesquisa Análise de Conteúdo. Os resultados obtidos evidenciaram que os fatores internos à escola predominam na construção do fenômeno investigado e apontaram indícios de que as dificuldades dos alunos assimilarem os conhecimentos curriculares da Matemática e da Língua Portuguesa são as principais causas do atraso no fluxo escolar, gerando a distorção idade-série; ressalta-se, também, que, no processo de alfabetização, se instaura um conjunto de dificuldades que irão interferir nas aprendizagens posteriores; a ausência de ações efetivas para a correção de fluxo, nos anos finais do Ensino Fundamental, contribui para a recorrência da distorção idade-série; existe uma imagem estigmatizada desses estudantes que parece impedir que sejam vistos como indivíduos capazes de ter sucesso escolar e se desenvolver como cidadãos. Do processo analítico e respectivos resultados, são apresentadas algumas proposições para minimizar a distorção idade-série na rede municipal do Natal.

Palavras-chave: Distorção Idade-Série. Fluxo escolar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work focuses on the age-grade distortion of students in grades 6 to 9 of elementary education i.e. the final years of the second level of basic education in the Brazilian education system. By taking the perspective of 15 to 17 year-old students, teachers and pedagogical coordinators, the research analyzes factors which impact on age-grade distortion at municipal public schools in Natal/RN. This qualitative study borrows from the theoretical and methodological contributions of Vygotsky's historical-cultural theory and Dewey's conceptions. The sources used for collecting data were questionnaire with close and open-ended questions, identification forms, semi-structured interviews and official documents (school archives). The research was carried out with 46 students, 03 teachers and 03 pedagogical coordinators at three municipal public schools in Natal. Data collection, analysis and interpretation was based on the studies of Bardin (1977) and Franco (2012) on Content Analysis technique. The findings revealed that the school internal factors predominate in the construction of the phenomenon investigated as well as that students' difficulties to acquire curriculum knowledge about Mathematics and Portuguese are the main causes of school flow delay, which generates age-grade distortion; it was also observed that in the literacy process a number of difficulties arise and interfere further learning; the absence of effective actions for school flow correction in the final years of elementary school contributes to the incidence of age-grade distortion; there's a stigmatized image of these students preventing them from being seen as individuals who can succeed in school and develop as citizens. Finally, from the analysis and results some proposals are presented to minimize the age-grade distortion at municipal public schools in Natal.

Keywords: Age-grade distortion. School flow. Elementary education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Taxa de distorção idade-série na rede pública de ensino, Brasil, 2014 a 2017	17
Tabela 2 –	Taxa de distorção idade-série – Ensino Fundamental, Rede Municipal, Natal/RN, 2014 a 2017	18
Tabela 3 –	Taxa de distorção idade-série – Ensino Fundamental, rede pública, Brasil, 2014 a 2017	19
Tabela 4 –	Taxa de distorção idade-série – Ensino Fundamental, rede municipal, Natal/RN, 2014 a 2017	19
Tabela 5 –	Taxa de distorção idade-série nos anos iniciais, rede municipal, Natal/RN, 2014 a 2017	19
Tabela 6 –	Taxa de distorção idade-série nos anos finais, rede municipal, Natal/RN, 2014 a 2017	20
Tabela 7 –	Alunos de 15 a 17 anos, rede municipal, Natal/RN, 2017	42
Tabela 8 –	Ideb Anos iniciais, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021	43
Tabela 9 –	Ideb Anos finais, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021	43
Tabela 10 –	Ideb Anos iniciais, Escola 1, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021	46
Tabela 11 –	Ideb Anos finais, Escola 1, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021	46
Tabela 12 –	Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental, Escola 1, rede municipal, Natal/RN, 2014 a 2017	47
Tabela 13 –	Ideb Anos iniciais, Escola 2, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021	48
Tabela 14 –	Ideb Anos finais, Escola 2, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021	49
Tabela 15 –	Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental, Escola 2, rede municipal, Natal/RN, 2014 a 2017	50
Tabela 16 –	Ideb Anos iniciais, Escola 3, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021	51
Tabela 17 –	Ideb Anos finais, Escola 3, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021	52
Tabela 18 –	Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental, Escola 3, rede municipal, Natal/RN, 2014 a 2017	52
Tabela 19 –	Retorno do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por escola	53
Tabela 20 –	Idade esperada versus Idade com distorção, considerando o ano escolar	55
Tabela 21 –	Reprovações por aluno entrevistado	62
Tabela 22 –	Motivos explicitados pelos alunos para justificar porquê foram	62

reprovados

Tabela 23 –	Desafios no Ensino Fundamental, Anos iniciais	64
Tabela 24 –	Dificuldades no Ensino Fundamental, Anos finais	66
Tabela 25 –	Fatores que contribuem para a ocorrência da distorção idade-série, visão dos coordenadores pedagógicos	69
Tabela 26 –	Fatores que contribuem para a ocorrência da distorção idade-série, visão dos professores	73
Tabela 27 –	Representações sobre estudantes com distorção idade-série, opiniões dos coordenadores pedagógicos e professores	78

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Assessoria de Planejamento e Avaliação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
Cmei	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DI	Distorção idade-série
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN/LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEA	Laboratório de Estatística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Orealc	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PMAIfa	Programa Mais Alfabetização
PME	Programa Mais Educação
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSE	Programa Saúde na Escola
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
Seti	Setor de Educação em Tempo Integral
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDI	Taxa de Distorção Idade-série
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Porque distorção idade-série	13
1.2	Um olhar sobre o objeto	16
1.3	Objetivos da pesquisa	21
1.4	Situando o estudo	22
1.5	Estrutura da pesquisa	25
2	O ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTO PARA A	26
	TRAJETÓRIA ESCOLAR	
2.1	Marcos regulatórios e dispositivos legais	26
2.2	Políticas educacionais	29
2.3	Base teórica do estudo	34
2.4	Principais conceitos	39
3	O PERCURSO METODOLÓGICO E AS ESCOLHAS	40
3.1	<i>Locus</i> de pesquisa	41
3.2	Sujeitos investigados	52
3.3	Acesso ao <i>locus</i> de pesquisa	56
3.4	Técnicas e instrumentos de coleta dos dados	56
3.5	Etapas da pesquisa	59
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	60
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICES	89

1 INTRODUÇÃO

1.1 Porque distorção idade-série

A Educação Básica brasileira, na esfera pública, é um tema mobilizador de debates, principalmente em relação à qualidade da educação entregue a partir da democratização do atendimento escolar, desde a década de 1990. Considerar as dimensões que envolvem esta qualidade, como respeito aos direitos, relevância, pertinência, equidade, eficiência e eficácia (UNESCO/OREALC, 2008, p. 12), é comungar da ideia de que um conjunto de fatores responde pelo êxito dessa política fundamental para o desenvolvimento das nações em geral. Corroborando com essa premissa, Teixeira afirma que, dia a dia,

[...] a nação toma consciência de si mesma, dos seus problemas, das suas contradições, das suas desigualdades, dos seus diferentes níveis e modos de viver, de suas distâncias físicas e psicológicas, da sua pobreza e da sua riqueza, do seu progresso e do seu atraso, e, reunindo tôdas as suas fôrças, prepara-se para uma nova integração, em um grande esforço de reconstrução e desenvolvimento.

Nesse processo de reconstrução, nenhum problema é mais essencial do que o da escola, pois por ela é que se efetivará o nôvo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro. (TEIXEIRA, 1971, p. 83).

Essa contundente afirmação nos leva a reiterar a importância de se conhecer a escola e seus problemas, procurar entender este sistema complexo e responsável pelo atendimento das expectativas educacionais de nossa sociedade, que, via de regra, o julga deficitário diante das informações reveladas pelas avaliações nacionais de larga escala¹.

Na condição de professora, me sinto extremamente tocada com a situação da educação e com os problemas que se instauram no processo educativo, interferindo na aprendizagem de muitos educandos. Penso que é a partir do entendimento das questões que recaem sobre a escola, em seus diferentes contextos, que poderemos avançar em estratégias para assegurar a efetividade do aprendizado dos estudantes.

¹ Avaliações do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

Meu percurso formativo e profissional é tecido por experiências educacionais, nas redes pública e privada, que me conduziram ao desenvolvimento pelo desejo de atuar de modo consciente e de encontrar respostas para questões que me incomodaram ou me colocaram no lugar do não saber.

No ano de 1991, concluí o curso de Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Embora tenha habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e literaturas, eu nunca atuei como professora de Português. Iniciei minha carreira docente, na rede privada, em 1988 e, em 1993, na rede pública, trabalhando, inicialmente, como professora de inglês e, posteriormente, como assessora pedagógica. No período de 1997 a 2014, além de professora, fui coordenadora pedagógica em uma escola de línguas, onde trabalhei com formação e desenvolvimento de professores. Ao lidar, de modo mais intenso, com os processos de ensino e aprendizagem, senti a necessidade de fazer uma especialização em Psicopedagogia, que cursei, entre os anos de 1999 e 2001, também na UFRN. Este retorno à universidade, somado aos desafios das minhas atividades profissionais, deixou latente a vontade de fazer um mestrado em educação, o que só foi possível realizar no ano de 2017. Anteriormente, precisei trabalhar, em três turnos, tendo dois ou três vínculos, isto dificultaria ter a dedicação necessária para os estudos da pós-graduação.

Ao surgir a oportunidade de tornar possível o sonho do mestrado, decidi que meu projeto de pesquisa seria sobre a Distorção Idade-Série^{2,3} no Ensino Fundamental⁴, motivada pelas razões que apresento a seguir.

Entre os anos de 2008 e 2015, no exercício da função de assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Natal – SME/Departamento de Ensino Fundamental – DEF/Setor de Educação em Tempo Integral – Seti, fui uma das responsáveis pela formação dos profissionais do Programa Mais Educação – PME⁵ e pelo monitoramento deste programa nas escolas municipais do Natal.

No acompanhamento das atividades do PME, pude me aproximar de alunos em situação de defasagem escolar, crianças e adolescentes inscritos nesse programa devido a

² Distorção Idade-série: Situação em que o aluno cursa determinado/a ano/série com idade superior à recomendada. No Brasil, a distorção idade-série se configura quando essa defasagem é igual ou superior a dois anos (Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018).

³ Neste estudo, mesmo que a nomenclatura atual para indicar série seja ano, optamos pelo termo Idade-Série.

⁴ Essa etapa da Educação Básica tem duração de nove anos (crianças com idade entre 6 e 14 anos).

⁵ Principal ação indutora para a agenda de educação integral no Brasil. Mais informações, acesse <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>

dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade social⁶. Eram vários estudantes “desniveledos”, com idade superior à esperada para o ano no qual estavam matriculados, encaminhados para o programa com necessidades de aprendizagem, principalmente relativas ao letramento e numeramento, quantitativo ainda mais expressivo quando observado através dos dados gerais do Censo Escolar do município do Natal/RN.

De acordo com a plataforma QEDu⁷, no período de 2008 a 2015, na rede municipal de ensino do Natal, a proporção de alunos com atraso de dois anos ou mais teve uma variação de 17 a 22% nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 34 a 47% nos anos finais.

No ano de 2014, o PME passou a oferecer atividades diferenciadas e específicas para adolescentes e jovens por meio da ação Mais Educação para Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental. A partir de então, os estudantes, com idade entre 15 e 17 anos, participavam de todas as oficinas do programa e desenvolviam trabalhos integrados, entre as diferentes áreas de conhecimento, em uma atividade denominada Projeto de Vida, que objetivava a formação de espaços para a autoria, autonomia, criação e o protagonismo destes estudantes.

Nessa fase, evidenciou-se a existência de uma defasagem escolar em grau maior, pois tratava-se de atendimento a um grupo especial de estudantes que se tivessem seguido o curso regular da aprendizagem, já estariam no ensino médio, última etapa da Educação Básica. Aparentemente desmotivados no cotidiano escolar, estes alunos não demonstravam identificação com os processos de aprendizagem, as experiências educativas pareciam não ter relevância nem sentido para eles. Alguns apresentavam resistência a permanecer no programa, estando, quase sempre, ausentes das práticas no contraturno escolar, período em que as oficinas eram desenvolvidas. Outros mostravam-se interessados quando as atividades eram esportivas ou exploravam suas potencialidades, habilidades e talentos, como as artístico-culturais e Projeto de Vida.

O interesse pelo estudo sobre a Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental advém, principalmente, dessa minha experiência no Programa Mais Educação. A permanência nas escolas lidando com a inserção deste programa na rotina escolar e com estudantes com histórico de defasagem na aprendizagem me despertou o desejo de compreender a ocorrência desse fenômeno escolar. Outro ponto que contribuiu para a escolha desse problema de pesquisa foi o fato de sempre me sensibilizar e me incomodar com os resultados

⁶ Entende-se por vulnerabilidade social o estado de risco social.

⁷ Plataforma que disponibiliza dados oficiais sobre a Educação Básica das escolas públicas brasileiras. Mais informações, acesse <https://www.qedu.org.br/>

insatisfatórios do ensino nos encontros sobre avaliação, realizados pela SME. Assim, esse tema tornou-se particularmente instigante para investigar na intenção de poder contribuir com as ações de correção do fluxo escolar na rede municipal de ensino do Natal.

Como ponto de concentração da investigação, defini os anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, nos quais se encontram as taxas mais elevadas de distorção idade-série desta etapa de ensino. Trata-se de um estudo que procura analisar os fatores que contribuem para essa distorção e que leva em conta as opiniões de estudantes, de 15 a 17 anos, professores e coordenadores pedagógicos, dos anos finais do Ensino Fundamental, de três escolas municipais do Natal, sobre esse fenômeno.

A relevância dessa pesquisa está em procurar elucidar as causas da distorção idade-série, na rede municipal de ensino do Natal, cujos impactos poderão ter abrangência em novos estudos e propostas pedagógicas fundadas no direito de todos à aprendizagem assim como na formulação de políticas públicas educacionais, que tenham como foco a melhoria da qualidade das aprendizagens e do rendimento escolar por meio da superação dos problemas que comprometem o fluxo escolar na Educação Básica.

1.2 Um olhar sobre o objeto

A Lei nº 11.274/2006⁸, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, Lei 9.394/1996, preceitua que a criança deve ingressar aos 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental e concluir esta etapa aos 14 anos, pois foi entendido que as crianças deveriam ter mais tempo do convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Entretanto, o problema da distorção idade-série, historicamente persistente, nos mostra quão distantes estamos do cumprimento desta expectativa etária estabelecida nas legislações e planos educacionais. O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2018 mostra que, no ano de 2016, 18,6% dos estudantes brasileiros estavam com distorção idade-série – DI – e, na região nordeste, este número atingiu 25,2%.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef (2018) –, no Brasil, conforme Censo Escolar 2017, as redes públicas e privadas somam mais de 7 milhões de alunos, na Educação Básica, em distorção idade-série, ou seja, com atraso escolar de dois anos ou mais. Apenas no Ensino Fundamental, encontram-se quase 5 milhões de estudantes.

⁸Para leitura do documento na íntegra, acesse:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

São crianças e adolescentes que vão ficando atrasados em seu percurso escolar, muitos pelo insucesso na aprendizagem, sob o risco de deixar de frequentar a escola ou, até mesmo, por vulnerabilidade social, cair nas estatísticas da violência que assola o País.

No que concerne à rede pública, esfera de análise deste estudo, os indicadores educacionais nacionais, do período de 2014 a 2017, sobre o Ensino Fundamental, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, mostram uma melhora progressiva das taxas de distorção idade-série – TDI:

Tabela 1

Taxa de distorção idade-série na rede pública de ensino, Brasil, 2014 a 2017

Ano	%
2014	22,7
2015	21,9
2016	21,2
2017	20,7

Fonte: Inep/MEC – Indicadores Educacionais (2018)

Embora registre-se uma redução de 2.0 pontos percentuais, no período analisado, a proporção de alunos que se encontram fora da expectativa etária para o Ensino Fundamental permanece elevada.

É nesse contexto que voltamos a atenção para a realidade da rede municipal de ensino do Natal, cuja missão é “assegurar a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental público gratuito e de qualidade proporcionando o sucesso escolar de todos e a participação consciente do aluno no processo de construção da sua cidadania” (RELATÓRIO DE GESTÃO – SME/NATAL, 2017, p. 7). É desconfortante pensar que, diante deste compromisso e dos esforços empreendidos por esta rede de ensino, várias iniciativas com foco na melhoria da qualidade da educação ofertada à população, ainda não se tenha conseguido alcançar parâmetros melhores de aprendizagem. São diferentes estratégias, na ordem da gestão e dos processos de ensino e aprendizagem, aplicadas por esta rede. A exemplo, destacamos a formação continuada dos docentes, da gestão escolar – coordenadores e gestores pedagógicos –, da gestão administrativa, a implantação de políticas públicas, programas e projetos de apoio à aprendizagem e correção do fluxo escolar, o investimento na infraestrutura das escolas. No conjunto dessas considerações, as taxas de distorção idade-série, da rede municipal de ensino da capital (Natal), se apresentam superiores às nacionais:

Tabela 2

Taxa de distorção idade-série – Ensino Fundamental, Rede Municipal, Natal/RN, 2014 a 2017

Ano	%
2014	28,9
2015	28,4
2016	26,7
2017	25,7

Fonte: Inep/MEC – Indicadores Educacionais (2018)

Ainda que, entre os anos de 2014 e 2017, tenha ocorrido uma gradativa redução da TDI do Ensino Fundamental, tanto em nível nacional como municipal (Natal), esse histórico reforça uma concentração de perda para a população usuária do sistema público de ensino, que vem incidindo no alto índice de crianças e adolescentes sem o domínio das competências esperadas para cada nível e etapa de ensino.

Em âmbito nacional, segundo conclusões de pesquisa da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - Unesco (2017, p. 21), em todas as edições da Prova Brasil, o desempenho dos alunos, em leitura e Matemática, tanto no 5º quanto no 9º ano, se concentra mais no nível básico. Entretanto, é sempre muito alto o índice de alunos no nível abaixo do básico. Constata-se, assim, que não se tem atingido efetividade no ensino, os alunos estão concluindo as etapas da escolarização básica sem que tenham desenvolvido as habilidades exigidas.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, no período de 2001 a 2015, houve um declínio na taxa de analfabetismo de pessoas de cinco anos ou mais, uma redução de 5,51 pontos percentuais, passando de 14,59% para 9,08%. De acordo com o Inep, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb⁹ –, entre os anos de 2005 e 2017, apontam melhoria na educação. No referido período, há registro de médias superiores às metas projetadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, nos anos finais, médias que ultrapassaram ou se aproximaram das metas estabelecidas, contudo estes dados merecem uma análise bem mais criteriosa, numa abordagem qualitativa, já que olhar apenas para os números não se apreende o que os alunos de fato aprendem ou não.

Ao estabelecermos uma análise comparativa entre as duas fases do Ensino Fundamental, em âmbito de Brasil, nota-se o agravamento da distorção idade-série nos anos finais:

⁹Índice calculado a partir dos dados sobre o fluxo escolar, fornecidos pelo Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o País, e a Prova Brasil - para os municípios.

Tabela 3

Taxa de distorção idade-série – Ensino Fundamental, rede pública, Brasil, 2014 a 2017

Ano	% Anos iniciais	% Anos finais
2014	16	30,6
2015	15	30,1
2016	14,2	29,7
2017	13,7	29,3

Fonte: Inep/MEC – Indicadores Educacionais (2018)

A tabela acima apresenta uma tendência de queda da TDI durante os quatro anos analisados. Nota-se que a variação nos anos finais foi menor que nos anos iniciais, 1,3 ponto percentual e 2,3 respectivamente.

Na rede municipal do Natal, conforme tabela abaixo, também observamos esta mesma tendência, no entanto as taxas se mostram mais elevadas que as nacionais, principalmente nos anos finais.

Tabela 4

Taxa de distorção idade-série – Ensino Fundamental, rede municipal, Natal/RN, 2014 a 2017

Ano	% Anos iniciais	% Anos finais
2014	18,7	46,5
2015	17	46,9
2016	15,1	45,1
2017	14,1	43,5

Fonte: Inep/MEC – Indicadores Educacionais (2018)

Apesar da redução das taxas de distorção idade-série no período observado, 4.6 pontos percentuais para os anos iniciais e 3.0 para os anos finais, nota-se que esta rede de ensino tem um índice muito alto de retenção de alunos com atraso escolar no Ensino Fundamental.

Ao analisarmos o nível de concentração da DI por ano escolar, percebemos que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a proporção de alunos nos dois últimos anos é bem superior em relação aos três primeiros:

Tabela 5

Taxa de distorção idade-série nos anos iniciais, rede municipal, Natal/RN, 2014 a 2017

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2014	0,2	0,8	2,8	25,6	30,6
2015	0,3	1,0	6,1	24,6	31,9
2016	0,5	2,9	7,4	28,4	33,5
2017	1,3	3,5	8,8	29,1	37,1

Fonte: Inep/MEC – Indicadores Educacionais (2018)

O aumento significativo da taxa de distorção idade-série no 4º e 5º anos nos leva a questionar o ciclo de alfabetização, que não tem sustentado o avanço contínuo dos estudantes com garantia de aprendizagem.

Nos anos finais, a distorção idade-série ainda é bastante elevada e observa-se que ocorre uma inversão em relação aos anos iniciais. Os dois primeiros anos (6º e 7º) tem taxas superiores aos dois últimos anos (8º e 9º):

Tabela 6

Taxa de distorção idade-série nos anos finais, rede municipal, Natal/RN, 2014 a 2017

Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2014	52,2	49,0	42,6	34,8
2015	49,9	51,2	42,2	38,5
2016	48,0	46,3	44,0	37,5
2017	45,2	44,4	41,5	40,6

Fonte: Inep/MEC – Indicadores Educacionais (2018)

Identificamos, ainda, na Tabela 6, uma frequente redução da DI do 7º ao 9º ano, que pode estar atrelada às taxas de abandono.

De acordo com a plataforma QEdu, no período de 2014 a 2017, a média das taxas de abandono, nas escolas da rede municipal do Natal/RN, foi de 1,8% nos anos iniciais e 4,6% nos anos finais. O 6º ano, no qual encontram-se as taxas mais elevadas de reprovação e abandono, registrou uma média de 5,9% de evasão escolar no referido período.

A visão macro dos dados nos revela que o problema da distorção idade-série se inicia bastante cedo, o que nos leva a concluir que a alfabetização trabalhada nos primeiros anos de escolarização acumula dificuldades que vão pesando ao longo dos anos, contribuindo para o insucesso de tantos estudantes. Nos parece que a progressão automática ou continuada, prevista na LDB (art. 32, § 2º) e adotada, por esta rede de ensino, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, pode estar contribuindo para as altas taxas de distorção idade-série entre o 4º ano e 6º, quando os efeitos do déficit da aprendizagem transparecem, acentuando-se na transição para os anos finais. Com relação a esse aspecto, Torres considera que:

[...] embora a aprovação automática, aplicada nas primeiras séries, permita a professores e alunos mais tempo para o ensino e para a aprendizagem da leitura, da escrita e dos cálculos, prevenindo, dessa forma, a rotulação prematura de “alunos com problemas de aprendizagem”, e dando espaço para os novos alunos que ingressam na escola, os estudos e a própria experiência prática revelam os limites – e inclusive os efeitos contraditórios – da aprovação automática na ausência de medidas complementares e de

uma mudança mais sistêmica na instituição escolar como um todo. (TORRES 2004, p. 40).

Diante do exposto, é premente a necessidade de melhorar o rendimento educacional nas escolas municipais do Natal. Entendemos que aprofundando a compreensão sobre os problemas que impedem o desenvolvimento dos alunos é possível pensar em estratégias pedagógicas para alcançar maior fluidez no fluxo escolar dos estudantes e conter o fenômeno da distorção idade-série. Desse modo, nesse estudo, analisamos a problemática da defasagem escolar considerando o itinerário de estudantes, de 15 a 17 anos, dos anos finais do Ensino Fundamental. Como fio condutor das discussões, temos os motivos que levam estes alunos ao “atraso” por não alcançar o exigido para avançar, ficando à margem dos objetivos e metas propostas para a Educação Básica em nosso País.

1.3 Objetivos da pesquisa

No presente estudo, partimos do pressuposto de que a problemática da distorção idade-série está relacionada a aspectos extra e intramuros da escola. Assim sendo, nos defrontamos com uma indagação: se a distorção idade-série é um fenômeno escolar, os fatores intraescolares tem predominância na sua construção? Nessa direção, procuramos compreender este fenômeno em função do contexto de sua ocorrência com o entendimento de que fatores associados à escola são infraestrutura, ambiente escolar, baixo rendimento, repetência, abandono escolar, ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas, família, indisciplina, relação professor-aluno, desigualdades. Para nortear a investigação, definimos como pergunta central: Quais são os fatores que impactam no fenômeno da distorção idade-série, na rede municipal de ensino do Natal/RN, sob a perspectiva de estudantes – de 15 a 17 anos, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental –, professores e coordenadores pedagógicos?

Em termos gerais, pretendemos analisar os fatores que impactam no fenômeno da distorção idade-série, na rede municipal de ensino do Natal/RN, sob a perspectiva de estudantes – de 15 a 17 anos, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental –, professores e coordenadores pedagógicos. Como detalhamento deste objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender como se dá o processo de distorção idade-série de estudantes, de 15 a 17 anos, dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal do Natal/RN;

2. Identificar os fatores relacionados à distorção idade-série de estudantes, de 15 a 17 anos, dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal do Natal/RN;
3. Conhecer para revelar, de maneira fundamentada, os sentidos atribuídos à escola pelos estudantes, de 15 a 17 anos, dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal do Natal/RN;
4. Conhecer para analisar as representações de docentes e coordenadores pedagógicos sobre os estudantes, em defasagem idade-série, dos anos finais do Ensino Fundamental.

1.4 Situando o estudo

A revisão da literatura, segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 27), é parte central de todo trabalho de pesquisa e, por meio desta, o pesquisador pode identificar as principais tendências de estudos na área de interesse, as eventuais lacunas bem como os conceitos que estão sendo utilizados. Desse modo, realizamos um mapeamento dos estudos relacionados ao nosso problema de pesquisa – distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental – a partir das produções do período de 2008 a 2018.

No *site da Scientific Electronic Library Online – Scielo* e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD –, utilizando as palavras-chave “fracasso escolar”, “distorção idade-série”, “defasagem idade-série” e “jovens”, encontramos 106 pesquisas, no campo das ciências humanas, sendo 15 teses, 60 dissertações e 31 artigos, que mostraram preocupação sobre o baixo rendimento escolar. A título de exemplificação, destacamos três destes estudos.

A tese de Sirino (2009), que tem como título “Processos de exclusão intra-escolar: os alunos que passam sem saber”, pesquisa realizada em uma escola pública estadual do estado de São Paulo, teve como objetivo identificar, descrever e analisar os processos de exclusão intra-escolar, possibilitando: ampliar o conhecimento sobre o assunto; compreender e apreender como as práticas, ações, representações e fazeres cotidianos têm reforçado e legitimado mecanismos de exclusão; desvelar as novas/velhas formas que o fracasso escolar está assumindo em nossas escolas. As conclusões do seu estudo revelaram que, apesar da escola ter democratizado o acesso e a permanência, as condições necessárias para que essa democratização ocorra também em termos de aprendizagem e acesso ao conhecimento ainda não foram conquistadas.

Borges (2008), em seu trabalho de dissertação intitulado “Declínio de desempenho escolar no ciclo II do Ensino Fundamental de alunos que tiveram desempenho satisfatório no

Ciclo I”, investigou trajetórias de alunos que apresentavam declínio de desempenho do Ciclo I para o Ciclo II do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do estado de São Paulo, uma localizada em bairro central e outra em bairro de periferia da cidade de Osasco-SP. Seus resultados de pesquisa confirmaram, em parte, a ideia de que o aumento do fracasso escolar durante o Ciclo II deve-se ao insucesso já manifestado no Ciclo I; também reiteram a ideia do Ciclo II como um momento de afunilamento de trajetórias escolares, seja decorrente de questões objetivas relativas à política educacional para essa faixa de escolaridade, à organização e infraestrutura das escolas ou em decorrência de situações subjetivas aos alunos, os quais vivem o momento conturbado da adolescência.

No estudo de Tacca e Branco (2008), denominado “Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista”, analisou-se as relações entre interações sociais, processos de significação e o fracasso escolar. A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas de segunda série da Educação Básica, no Distrito Federal, e focou no trabalho de duas professoras em interação com alunos considerados por elas como atrasados em termos de escolarização. A conclusão deste estudo apontou para o fato dos processos de significação estarem apoiados na metacomunicação e na unidade cognição-afeto, que direcionam as possibilidades de aprendizagem.

Nas buscas pelas pesquisas que tratassem especificamente da distorção idade-série, identificamos 08 trabalhos – 01 tese, 04 dissertações e 03 artigos revisados por pares.

No estudo desenvolvido por Rambla, Pereira e Gallego (2013), “*Los mecanismos de la distorsión entre edades y cursos en Brasil: una fractura étnica y social, y un reto para la política educativa*”, que contextualiza a distorção idade-série no sistema educacional brasileiro, foi analisado o impacto de dois distintos componentes da pobreza multidimensional (a acumulação de privações ao longo da vida das pessoas e os processos de clausura social) sobre a probabilidade de um aluno encontrar-se em distorção idade-série e constatado que, no Brasil, estes dois mecanismos contribuem significativamente para o atraso escolar.

Outro aspecto observado nesse estudo, a partir dos dados do Saeb do ano de 2005, referentes ao 4º ano do Ensino Fundamental, foi a relação existente entre idade e rendimento assim como entre raça e rendimento. Verificou-se que um expressivo número de crianças com idade superior à esperada para o ano escolar tem um rendimento insatisfatório (64%) comparadas as que tem a idade ideal (37%) ou as que estão com idade inferior a prevista (36%) (BRASIL, 2005). Quanto à raça, o nível de rendimento insatisfatório é mais alto para os negros (68%), os indígenas (52%) e os pretos ou mulatos (49%) que para os amarelos (47%) ou brancos (41%); observou-se, também, que apenas 2% dos negros alcançam um nível

satisfatório em Língua Portuguesa, muito menos que os pardos ou mulatos e indígenas que chegam a 6% (tradução nossa).

Um estudo que identificamos bastante próximo da nossa linha de investigação foi o de Andrade (2016). Em sua pesquisa de mestrado, que tem por título “Distorção idade-ano: caminhos para minimizá-la na escola Carmen Miranda – Tibatinga/AM”, esta pesquisadora analisou o problema da distorção idade-série, nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, e identificou variáveis intra e extraescolares impactando diretamente na aprendizagem dos alunos.

Esta autora verificou que “determinadas situações fazem com que a escola, de modo geral, não perceba de imediato o que está acontecendo, causando, assim, um acúmulo de problemas que poderia ser detectado no dia a dia” (ANDRADE, 2016, p. 75). Nesse sentido, ela recomenda que a gestão escolar esteja atenta a tudo que diz respeito à escola e seus segmentos, verificando os problemas que nem sempre são relativos aos educandos, mas sim de ordem administrativa e de setores da rotina escolar (Ibid., p. 75).

Por fim, a partir dos problemas identificados na análise, foi proposto um Plano de Ação Educacional com vistas à minimização do problema da distorção idade-série na referida escola. Este plano envolveu a participação dos diferentes segmentos da escola em quatro ações específicas: Construção do Projeto Político Pedagógico, Capacitação para os apoios pedagógicos, Implementação do Projeto Aluno Nota Azul e Criação do Projeto Reforço Escolar: uma perspectiva de minimizar as dificuldades de aprendizagem.

A revisão da literatura nos chamou a atenção para o fato de existir poucas pesquisas sobre a problemática da distorção idade-série, sobretudo que tratem da defasagem escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Ademais, observamos que a maioria dos estudos que se detém a investigar sobre o atraso escolar, quase sempre, o analisa com base em fatores externos à escola ou sob a influência da tese de que o baixo desempenho dos estudantes é proveniente de suas condições de vida, considerando que o contexto das pesquisas é, em geral, a escola pública.

A análise das produções com vertentes de investigação que se relacionam com nosso problema de pesquisa levou-nos à constatação da necessidade de estudos que possibilitem a ampliação das discussões atinentes ao fenômeno da distorção idade-série. Nesse sentido, identificamos como enfoque de pesquisa a distorção idade-série de estudantes, de 15 a 17 anos, que estão cursando o Ensino Fundamental quando já deveriam estar no ensino médio, de modo a integrar aos conhecimentos existentes uma nova perspectiva de análise sobre tal fenômeno.

1.5 Estrutura da pesquisa

No que concerne à sua estrutura, esta dissertação está organizada em cinco capítulos seguidos das considerações finais. O Capítulo I, que constitui a introdução, contém uma justificativa com os motivos e delimitação do estudo, uma reflexão sobre a problemática da distorção idade-série no Ensino Fundamental, os objetivos da pesquisa, a revisão da literatura, por meio da qual situamos esse estudo, e a estrutura da pesquisa.

O Capítulo II apresenta as bases legais, que regem o Ensino Fundamental, e as políticas educacionais, voltadas para manutenção, desenvolvimento e melhoria da educação nessa etapa de ensino. Também aborda as escolhas teóricas do estudo e conceitos que ganharam destaque.

O Capítulo III, dedicado à metodologia, contém uma descrição do *locus* e dos sujeitos de pesquisa, e de como se deu processo de investigação – técnicas, instrumentos e etapas.

O Capítulo IV compreende a análise e interpretação dos dados, corresponde aos resultados da investigação.

Por fim, as considerações finais, que trazem aspectos gerais da pesquisa, as principais conclusões e algumas proposições pertinentes ao enfrentamento do problema de estudo no âmbito do *locus* investigado.

Integram-se, ainda, a esta produção, as referências que foram fonte de consulta e embasamento do estudo como também os apêndices, documentos elaborados para a execução da pesquisa. Ressalta-se que, em virtude de mudanças e adequações durante o desenvolvimento da pesquisa, fizeram-se necessárias algumas alterações que não foram possíveis incluir nos documentos anexados.

2 O ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTO PARA A TRAJETÓRIA ESCOLAR

2.1 Marcos regulatórios e dispositivos legais

Em determinados períodos históricos da educação brasileira, sob influência do cenário sociocultural, político e econômico do País, ocorreram mudanças quanto à estrutura e organização do ensino, aos modos de gestão, ao currículo, ao sistema de avaliação assim como à formação e profissionalização docentes. Nessa trajetória, os marcos regulatórios educacionais¹⁰, nacionais e internacionais, e dispositivos legais¹¹, particularmente a Constituição Federal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH –, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, prescrevem o direito de todos à educação, a oferta do ensino pelo Poder Público e princípios normativos da organização do ensino na direção da sua eficácia.

Considerando que este estudo comporta uma análise da defasagem escolar na segunda etapa da Educação Básica - Ensino Fundamental, discorreremos sobre os principais documentos reguladores da Educação Básica com um recorte temporal a partir da Constituição Federal de 1967, quando o ensino primário se tornou obrigatório para todos, dos sete aos catorze anos. Os referidos documentos são: Constituição Federal (CF/67 e CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/71 e LDB/96), Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 03/2005 e Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, Lei nº 8.069/1990.

Ressaltamos que, nas Constituições Federais de 1934 e 1937, o ensino primário já era obrigatório e que, mediante a Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei nº 8.529/46 (Art. 2º), ficaram estabelecidas as diretrizes gerais para este nível de ensino e sua divisão em duas categorias - o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos, e o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71¹², Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, foram instituídas alterações na estrutura do ensino dentre as quais o

¹⁰Documentos que regem a educação, produtos de conferências, reuniões, nacionais e internacionais.

¹¹Veículos normativos, tais como Leis, Resoluções, Decreto, Portaria.

¹²Para leitura do documento na íntegra, acesse:
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>

ensino primário e ensino médio, como tratava a CF/67, passaram a ser ensino de primeiro e segundo graus. Conforme explicita Saviani (2001),

Em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, passamos a ter um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. (SAVIANI, 2001, p. 31).

Esta denominação 1º Grau e 2º Grau sofreu modificação ao ser promulgada a CF/88, passando a chamar-se Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

Posteriormente, em cumprimento à determinação da Lei nº 10.172/2001, sobre a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, a Resolução CNE/CEB nº 03/2005, levando em conta a progressividade da oferta do Ensino Fundamental de nove anos, adotou a nomenclatura Anos Iniciais para os cinco primeiros anos (de 6 a 10 anos de idade) e Anos Finais para os quatro últimos anos (de 11 a 14 anos de idade). Em 2006, ao ser sancionada a Lei nº 11.274/06, se estabelece a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade e a duração do Ensino Fundamental de nove anos.

No tocante ao objetivo do Ensino Fundamental, a Lei nº 13.415/17, que altera a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB¹³ –, preconiza, em seu Artigo 32, que esse nível de ensino tem como finalidade a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento e fortalecimento de elementos essenciais para esta formação:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2017, p. 23).

¹³Para leitura do documento na íntegra, acesse:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

Nesse sentido, é esperado que, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, os alunos desenvolvam suas potencialidades favorecendo aprendizagem e crescimento, e que o processo educativo seja voltado para a formação humana integral. Entendemos, pois, que a educação escolar é essencial nos processos formativos e na constituição do sujeito e, portanto, deve propiciar o desenvolvimento humano em sua totalidade e a construção de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

Reforçando os princípios da CF/88 (Art. 206, inciso I), a LDB/96 (Art. 3º, inciso I) e o ECA, Lei nº 8.069/1990 (Art. 53, inciso I), determinam que a criança e o adolescente devem ter igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Assim sendo, um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro está em superar as desigualdades recorrentes tanto no acesso à educação quanto no fluxo escolar com garantia da qualidade do ensino. De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁴ – PDE (2007, p. 41), qualidade é definida como “enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências”.

Libâneo (2012) define educação de qualidade como

[...] 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 necessidade individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade, pois, conceito implícito à educação e ao ensino. (LIBÂNEO, 2012, p. 132).

Desse modo, educação de qualidade está pautada na equidade. Para a Unesco/Oreale (2008, p. 10), o conceito de equidade está na “igualdade de oportunidades para o acesso a uma educação de qualidade para toda a população, proporcionando a cada um os recursos e apoio de que necessitem”.

Na busca pela qualidade da educação, é imprescindível que os princípios postos para a educação nacional, prescritos na LDB/96, em seu artigo 3º, alterado pela Lei nº 12.796/13 e Lei nº 13.632/18, sejam aplicados e respeitados, são eles:

¹⁴Para leitura do documento na íntegra, acesse: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

(BRASIL, 2018).

É igualmente indispensável a implementação e continuidade de políticas educacionais aliadas às práticas pedagógicas efetivas de combate às desigualdades e irregularidades existentes nos sistemas educacionais, práticas pensadas a partir de observações e diagnósticos locais, que atendam às novas tendências educacionais bem como às necessidades dos educandos.

2.2 Políticas educacionais

Nas últimas décadas, as políticas educacionais são construídas a partir de uma agenda globalmente estruturada para a educação. Consideram-se referências documentos originados de conferências e reuniões internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (Unesco, 2000), promovidas por organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, que atuam em políticas sociais, especialmente da educação, tais como a Unesco, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

No que tange aos recursos financeiros destinados à educação, a CF/88 (art. 212) estabelece que, anualmente, a União deverá aplicar “nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento

do ensino”. Com a Lei nº 9.424/96¹⁵, em cumprimento ao previsto no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT –, fica instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, Fundo de natureza contábil, destinado ao financiamento do Ensino Fundamental. O Fundef teve vigência de dez anos e, ao ser promulgada a Lei nº 11.494/2007, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb¹⁶–, que ampliou a destinação dos recursos para atender toda a Educação Básica, da Creche ao Ensino Médio.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, promulgado, em 2007, juntamente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094/2007¹⁷, tem como prioridade “a melhoria da qualidade da Educação Básica, passando por investimentos na educação profissional e na educação superior, pois se entende que os diferentes níveis de ensino estão ligados, direta ou indiretamente” (LIBÂNEO, 2012, p. 192). Este plano envolve um conjunto de ações para o enfrentamento dos problemas que afetam a qualidade da educação e tem o Ideb, principal indicador de qualidade da Educação Básica, como referência para aferição do rendimento e desempenho escolar dos alunos.

Nesse sentido, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes, no máximo, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, a Lei nº 12.801/2013¹⁸ vem garantir o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic¹⁹–, contribuindo para a formação continuada dos professores alfabetizadores e formação inicial e continuada de professores com capacitação para a Educação Especial.

Sobre a jornada escolar, o Artigo 34 da LDB/96 prevê que o Ensino Fundamental deverá ter, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Nessa direção, o Programa Mais Educação – PME é instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007²⁰ e

¹⁵Para leitura do documento da íntegra, acesse:

http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/LEIS/L9424.htm

¹⁶Fundo de redistribuição dos recursos vinculados à Educação Básica.

¹⁷Para leitura do documento na íntegra, acesse:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

¹⁸Mais informações em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm

¹⁹Programa que tem como finalidade a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

²⁰Mais informações em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf

regulamentado pelo Decreto 7.083/10²¹. Conforme descreve o Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola (2009), o PME é

uma iniciativa do Governo Federal que tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios, em consonância com o projeto pedagógico da escola, ampliando tempo, espaços e oportunidades, através da articulação das políticas setoriais envolvidas e possibilitando a todos o “DIREITO DE APRENDER”. (BRASIL, 2009, p. 1).

Esse programa tornou possível a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas da rede pública e expansão das experiências de aprendizagem, além disso, apontou caminhos para a organização curricular na perspectiva da educação integral, contudo não assegurou a participação de todos os estudantes dados os limites postos pelos critérios exigidos para inscrição dos alunos no programa e infraestrutura das escolas, que não comportavam tantos alunos assistidos em jornada ampliada, no contraturno escolar.

Sob determinação da CF/88 (art. 214),

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I– erradicação do analfabetismo;
- II– universalização do atendimento escolar;
- III– melhoria da qualidade do ensino;
- IV– formação para o trabalho;
- V– promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, p. 125-126).

reafirmada na LDB/96 (art. 87, § 1º),

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996, p. 32).

²¹Mais informações em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm

o Plano Nacional de Educação – PNE (2001 - 2010), Lei nº 10.172/2001²², foi criado visando a melhoria da qualidade da educação no País. Esse plano determinou diretrizes, objetivos e metas para a educação brasileira sendo referência para a elaboração de planos municipais e estaduais, com duração de dez anos, adequados às especificidades locais.

A partir de diagnósticos dos diversos níveis de ensino – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior – , e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, e Educação Indígena), foram traçados objetivos e metas específicas para cada realidade com a pretensão de solucionar alguns dos problemas educacionais, como o baixo nível de escolaridade da população, o nível de qualidade do ensino, as desigualdades sociais concernentes ao acesso e à permanência dos estudantes na educação pública, financiamento e gestão do ensino público. Entretanto, segundo Libâneo (2012, p. 184), muitas metas não foram atingidas em decorrência da escassez de recursos. Esse autor acrescenta que o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), vetou algumas metas, justamente as referentes aos recursos financeiros, o que impediu, de certa forma, que a lei que aprovou o PNE fosse eficaz na obtenção de melhorias na manutenção e desenvolvimento do ensino, tornando o plano mais uma carta de intenções.

O PNE (2014 - 2024), Lei nº 13.005/2014²³, é a base atual para a construção de planos plurianuais. Este documento configura-se em uma proposição de metas acompanhadas de estratégias para sua consecução, que segue no compromisso de melhorar, de modo equitativo e democrático, o acesso e a qualidade da educação brasileira, Educação Básica e Educação Superior. Para o Ensino Fundamental, algumas das metas propostas são: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano (Meta 5); melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem de modo a atingir, até o final da vigência do referido plano, média 6,0 nos anos iniciais e 5,5 nos anos finais (Meta 7); garantir o acesso ao Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos de idade e a conclusão desta etapa, pelo menos 95% dos alunos, na idade recomendada (Meta 2).

²²Para leitura do documento na íntegra, acesse: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

²³Para leitura na íntegra, acesse:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Considerando que, de acordo com o Observatório do PNE²⁴, no ano de 2015, 76% de jovens de dezesseis anos concluíram o Ensino Fundamental, superar o problema da distorção idade-série não parece uma tarefa fácil.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP nº2/2017²⁵, atendendo os preceitos da CF/88, reafirmados na LDB/96, e considerando as metas e diretrizes definidas no PNE (2014 - 2024), institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, documento que define as aprendizagens essenciais para os diferentes níveis da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - e orienta sua implementação pelos sistemas de ensino e instituições ou espaços escolares.

No tocante ao Ensino Fundamental, essa Resolução determina que

[...] os currículos e propostas pedagógicas devem prever medidas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens ao longo do Ensino Fundamental, promovendo integração nos nove anos desta etapa da Educação Básica, evitando a ruptura no processo e garantindo o desenvolvimento integral e autonomia. (BRASIL, art. 13, p. 8).

Com a homologação da BNCC, espera-se que, até o início do ano letivo de 2020, as instituições ou redes de ensino tenham seus currículos e propostas alinhadas às proposições da Base Nacional procurando minimizar as discrepâncias existentes na qualidade da educação. São muitas desigualdades nas oportunidades de aprendizagem, nos currículos escolares e nos processos de ensino que concorrem para as diferenças no nível de proficiência esperado para cada etapa de formação.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2018²⁶, os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb²⁷– mostram que, entre os anos de 2007 e 2015, houve uma evolução contínua no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (5º ano), um crescimento de 26,8%, que chegou a superar a meta proposta pelo PNE nas três últimas avaliações; já em

²⁴Portal de monitoramento e acompanhamento das metas e estratégias do PNE. Acesso: <http://www.observatoriodopne.org.br/>

²⁵Para leitura na íntegra, acesse: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

²⁶Para mais informações, acesse: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite

²⁷O Saeb é uma avaliação externa de larga escala, realizado de dois em dois anos por amostragem de alunos.

Matemática, embora se observe um crescimento e superação da meta em 0,9% em 2011, houve um distanciamento em relação à meta nos anos seguintes, uma diferença de 6,6% na última avaliação. Nos demais níveis da Educação Básica, ao término do Ensino Fundamental (9º ano) e do Ensino Médio (3º ano), o nível de aprendizagem é baixo tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Portanto, o quadro de rendimento ainda é preocupante.

No ano de 2018, por meio da Portaria nº 142/2018²⁸, foi criado o Programa Mais Alfabetização – PMAIfa. Esse programa fundamenta-se no Art. 32 da LDB/96, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Como estratégia do Ministério da Educação – MEC – para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o PMAIfa tem como principais finalidades a alfabetização destes estudantes por meio de acompanhamento pedagógico específico e a prevenção ao abandono, à reprovação e à distorção idade/série, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do processo de alfabetização.

Nesse panorama de expectativas, um conjunto de ações vem sendo aplicadas em prol da promoção mais equânime da aprendizagem, dentre as quais destacam-se políticas públicas e programas federais voltados para a aprendizagem e formação continuada de professores, reestruturação curricular das redes de ensino, pública e privada, sob orientações da Base Nacional Comum Curricular, e intervenções pedagógicas com foco na melhoria do desempenho dos educandos. Diante destas iniciativas, sabemos que são grandes os desafios para reduzir as desigualdades escolares entre os estudantes, além daqueles que dizem respeito aos recursos financeiros para atender a escola pública em suas necessidades, haja vista a reincidência de casos de desvio destes recursos e a descontinuidade das políticas públicas em nosso País.

2.3 Base teórica do estudo

O objeto deste estudo, distorção idade-série de estudantes, de 15 a 17 anos, dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal do Natal/RN, é pensado a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural, que pressupõe que “a natureza humana é o resultado da interiorização, socialmente guiada, da experiência cultural transmitida de geração em

²⁸Para mais informações, acesse:

<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>

geração” (CUBERO e LUQUE 2004, p. 94). Essa concepção considera a dimensão social de fundamental importância para explicar a natureza humana.

Lev Semionovitch Vygotsky (1896 – 1924), criador da teoria histórico-cultural, nasceu em Orsha, povoado da Bielorrússia. Enquanto estudante, na Universidade de Moscou, foi um leitor insaciável no campo da linguística, das ciências sociais, da psicologia e das artes. Seu pensamento teve grande influência da dialética marxista ou do materialismo histórico dialético, caracterizado pelo “movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, p. 87). Esse método propõe que “todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança” (COLE e SCRIBNER, 1989, p. 7). Karl Marx (1818 – 1883), filósofo alemão, acreditava que as mudanças históricas na sociedade e na vida material ocasionam mudanças na natureza humana. Nessa perspectiva, entendemos que os fenômenos estudados têm sua história, construída em um processo de mudanças, e conhecê-los implica interpretar sua realidade histórica e social.

Vygotsky e seus colaboradores, dentre os quais se destacam, principalmente, Luria (1902 – 1977), Leontiev (1903 – 1979), Wertsch (1947 –) e Galperin (1902 – 1988), procuraram compreender o desenvolvimento humano em sua constituição histórica, cultural e social partindo do pressuposto que o homem é constituído a partir das relações sociais. A teoria do desenvolvimento de Vygotsky tem contribuído para compreender vários fenômenos educativos. De acordo com Cubero e Luque (2004), Vygotsky, em sua concepção psicológica, concebia a educação como um processo central de humanização, e a escola o principal “laboratório” para estudo da dimensão cultural do desenvolvimento. Como afirma Lave (apud CUBERO e LUQUE, 2004, p. 105),

a teoria sociocultural entende a aprendizagem como *um processo distribuído, interativo, contextual e que é resultado da participação dos alunos em uma comunidade de prática*. Aprender, de acordo com essa concepção, não significa interiorizar um conjunto de fatos ou de entidades objetivas, mas sim participar de uma série de atividades humanas que implicam processos em contínua mudança. (LAVE, 1996).

Essa teoria enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio da interação social. Desse modo, o conhecimento é construído de forma compartilhada e há uma interdependência dos processos individuais e sociais nessa construção, influenciando no desenvolvimento e na aprendizagem. Vygotsky (1989), ao tentar descobrir as inter-relações entre as áreas da

aprendizagem escolar e o desenvolvimento mental da criança, trouxe um conceito de grande importância para a psicologia e pedagogia: zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definindo-a como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Os processos de ensino e aprendizagem organizados a partir desse conceito criam oportunidades de desenvolvimento que permitem a criança recorrer às experiências ou aos conhecimentos precedentes e ir além de suas competências atuais. Segundo Vygotsky (1989, p.97), o nível de desenvolvimento real do indivíduo mostra o desenvolvimento mental retrospectivamente, ou seja, os níveis de aprendizagem já atingidos, processos de maturação já completados, enquanto que a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, os processos em estado de formação, prestes a amadurecer e a se desenvolver. Para Vygotsky, a teoria do âmbito do desenvolvimento potencial dá origem a uma fórmula que se opõe à orientação tradicional que é a de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2005, p. 38). Assim, percebe-se que há uma estreita relação entre aprendizado e desenvolvimento, pois o aprendizado propicia a maturação das funções psicológicas do indivíduo favorecendo o seu desenvolvimento.

Segundo esse autor (1989, p. 101), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Cabe, então, ao docente, planejar as atividades de modo que cada etapa de sua execução seja uma construção interativa, com espaços de aprendizagem desafiadores, favoráveis para trocas de conhecimento e não só voltados para o alcance de níveis mais elevados do conhecimento, mas também promotores de mudanças na consciência e no comportamento humano.

Uma outra teoria pertinente a esse estudo é a do filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859 - 1952), cujas ideias, difundidas a partir da primeira metade do século XX, permanecem presentes, contribuindo para a compreensão dos problemas da educação sob um prisma pragmático, na relação entre pensamento e ação.

Dewey atribuía importância ao hábito de pensar na prática educativa e considerava o pensamento reflexivo a melhor forma de pensar, pois refletir implica “examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13). Segundo esse

autor, o pensar reflexivo compreende “um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (Ibid., p. 22). Nesse sentido, o pensamento é fruto de uma provocação e, regulado por seu objetivo, tende a chegar a uma conclusão reflexiva.

De acordo com Dewey, o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional, haja vista os valores do ato de pensar: (1) possibilita a ação consciente por tornar o indivíduo capaz de conduzir suas atividades com previsão bem como planejar e agir de modo intencional a fim de atingir futuros objetivos ou adquirir domínio sobre aquilo que encontra-se distante ou ausente; (2) possibilita o preparo e a invenção sistemáticos, pois é através do pensamento que o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais a fim de indicar-lhe, previamente, consequências assim como formas de consegui-las ou evitá-las; (3) enriquece as coisas com um sentido já que o pensamento atribui aos objetos e fenômenos físicos um estado, um valor muito diferente daquele conferido por um ser que não reflete (Ibid., p. 26 – 29). Dewey enfatiza que os valores descritos não são realizados de modo automático, mas dentro de um estreito limite, reforçado pelas necessidades da vida. Para que tais valores se realizem adequadamente, “cumpra que o pensamento receba orientação educacional cuidadosa e atenta” mediante o risco de “desenvolver-se por caminhos positivamente errados e conduzir a falsas e perigosas crenças (Ibid., p. 31). Na sua concepção, é por meio da educação que o indivíduo pode desenvolver-se e a escola deve garantir a formação de competências lógicas e disciplinadas de pensar, fornecer condições para a formação de hábitos de pensamento reflexivo (DEWEY, 1959).

O referido autor também reconhecia na escola sua função social e entendia a experiência como um processo através do qual aprendemos e vivemos. Para Dewey, vida, experiência e aprendizagem são indissociáveis, nos educamos por meio das nossas experiências vividas inteligentemente, pois “se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem” (DEWEY, 1978, p. 16).

Para Dewey, a experiência e a vida estão profundamente ligadas à produção de conhecimentos e saberes. Na sua concepção, a educação é entendida como um “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (Ibid., p. 17).

Compreendendo a educação como um encadeamento de experiências, Dewey faz distinção entre o caráter das experiências vividas ponderando que elas podem ser tanto educativas como deseducativas. Experiência deseducativa se opõe à educativa por produzir “o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências” (DEWEY, 2011, p. 27), e, nesse sentido, este autor acrescenta que “uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação, limitando, assim, as possibilidades de experiências mais ricas no futuro” (Ibid., p.27). Entende-se, pois, que o valor da experiência pode tornar uma ação, no processo educativo, significativa ou não.

Aprofundando os fatores determinantes da experiência educativa, encontramos os princípios de continuidade e interação. De acordo com Dewey (Ibid., p. 36), o princípio de continuidade se expressa na ideia de que toda e qualquer experiência tem algo das experiências anteriores e modifica, de alguma forma, as experiências posteriores. Desse modo, a experiência modifica quem a vive e por ela passa modificando a qualidade das experiências subsequentes, são as experiências vividas que vão nos permitir trabalhar com as futuras experiências. O princípio da interação considera as condições objetivas e internas da experiência, “qualquer experiência normal é um intercâmbio entre esses dois grupos de condições” (Ibid., p. 43). Assim, continuidade e interação, em ativa união, dão a medida da importância e do valor educativo da experiência (Ibid., p. 46). A inter-relação entre continuidade e interação é definidora da importância e do valor educativo da experiência.

Essas reflexões convergem para a intencionalidade dos objetivos do ato educativo. De acordo com Teixeira (2010), seguidor de Dewey, o objetivo, como um fim antevisto, guia a atividade, e esse modo de antever o fim funciona de três maneiras:

Em primeiro lugar, implica a observação cuidadosa das condições dadas, com o intuito de verificar quais são os meios disponíveis para alcançar o fim e descobrir os obstáculos no caminho. Em segundo, insinua a sequência ou ordem adequada no uso dos meios, o que facilita uma seleção ou arranjo cuidadoso. Em terceiro, possibilita a escolha entre alternativas. Se conseguirmos prever o resultado de agir dessa ou daquela maneira, poderemos comparar o valor de duas linhas de ação; poderemos julgar, de forma relativa, por que desejamos tomar um ou outro caminho. (TEIXEIRA, 2010, p. 75).

Nesse sentido, a investigação e o planejamento são indispensáveis na práxis educativa porque, como nos diz Freire (1999, p. 43 - 44), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Concluimos que, por meio da

reflexão sobre a prática, é possível organizar o ensino e as situações de aprendizagem para que os estudantes se desenvolvam.

Outro aspecto observado no pensamento de Dewey sobre a educação é que ela é um meio que possibilita mais crescimento e mais aperfeiçoamento na direção da construção de uma sociedade democrática. Segundo Westbrook (2010), este pensamento baseava-se na convicção moral de que “democracia é liberdade” e por isso Dewey dedicou toda sua vida elaborando uma argumentação filosófica para fundamentar esta ideia e militando para levá-la à prática. Para tanto, seu propósito em relação à escola era de que ela criasse condições para que todos, sem distinção de classe, participassem efetivamente na vida social. Nas palavras de Freire (1983),

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1983, p. 77).

Portanto, a educação não deve ignorar a possibilidade de desenvolver a criticidade dos estudantes, ela precisa valorizar a produção do conhecimento significativo numa perspectiva transformadora e emancipatória.

2.4 Principais conceitos

A partir do encadeamento teórico aqui discorrido, alguns conceitos ganharam destaque:

- a. Desenvolvimento – processo de contínuo crescimento que ocorre a partir da interação do indivíduo e sua experiência com o meio em que está inserido.
- b. Educação – processo mediante o qual o indivíduo desenvolve-se e humaniza-se.
- c. Escola – espaço de desenvolvimento e aprendizagem por meio da experiência.
- d. Experiência – relação entre o indivíduo e o meio, através da qual se vive e se aprende.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO E AS ESCOLHAS

O presente estudo é de natureza explicativa, uma pesquisa que se preocupa em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007, p. 42). Em nossa investigação, procuramos entender o fenômeno educativo – distorção idade-série – a partir da compreensão das intenções e significações dos sujeitos investigados, considerando que a realidade em análise é caracterizada pela “dimensão subjetiva, traduzida em ‘significações’, ‘interpretações’, ‘representações’, emoções’, etc.” (AMADO, 2014, p. 119).

Para traçarmos o caminho metodológico do processo investigativo, partimos do entendimento de que ele deveria ser definido a partir da natureza da investigação. Desse modo, privilegiamos técnicas e procedimentos de recolha e análise dos dados que nos permitissem chegar a resultados significativos e concretizar os objetivos da pesquisa²⁹.

As técnicas utilizadas foram selecionadas criteriosamente com vistas à execução, obtenção dos propósitos e validação da pesquisa. Segundo Michel (apud MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 189), “é por meio das técnicas de pesquisa que as fontes de informação “falam”: são, portanto, ferramentas para a pesquisa e merecem todo o cuidado na sua elaboração, para garantir fidelidade, qualidade e completude dos resultados”.

Os dados coletados e analisados foram predominantemente qualitativos, transcrições de entrevistas gravadas com uso de gravador e dados extraídos de arquivos escolares. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os dados qualitativos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Os dados quantitativos, definidos como numéricos e apropriados à análise estatística (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 50), referem-se aos dados quantificados de questionários e da frequência de palavras e temas trabalhados na análise de conteúdo.

Para a condução do tratamento dos dados coletados, sua análise e interpretação, recorreremos à técnica de pesquisa Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (1977), o termo Análise de Conteúdo é definido como

²⁹Os objetivos foram destacados no cap. I – 1.3.

um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos, ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN,1977, p. 42).

A inferência, segundo essa mesma autora (Ibid., p. 39), é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdade”. Essa dedução lógica implica não só compreender o sentido da comunicação, mas extrair o sentido que está por trás ou nas entrelinhas do conteúdo dessa comunicação, trata-se, portanto, de “atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica política, histórica, etc.” (Ibid., p. 41). Por meio do processo inferencial da Análise de Conteúdo é possível se ter uma compreensão mais aprofundada das mensagens, considerando seus diferentes sentidos, pois dele emerge o que não está explícito na comunicação, o lado oculto do discurso.

Para Franco (2012, p. 12), a Análise de Conteúdo tem como ponto de partida “a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Sobre as mensagens, essa autora salienta que elas

[...] expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos. (FRANCO, 2012, p. 12).

Diante do exposto, encontramos na Análise de Conteúdo uma técnica que nos permite fazer inferências interpretativas a partir do material transcrito das entrevistas e alcançar resultados de pesquisa que respondam à problemática em questão bem como os objetivos da investigação.

3.1 Locus de pesquisa

De acordo com o Quadro das Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil – Cmeis, disponibilizado no site da Prefeitura do Natal/Secretaria de Educação, a rede municipal do Natal/RN é composta de 146 unidades de ensino: 74 Centros Municipais de

Educação Infantil e 72 escolas, das quais 10 atendem também a pré-escola. No tocante ao Ensino Fundamental (ensino regular), 42 escolas trabalham apenas com os anos iniciais (1º ao 5º ano), 11 somente com os anos finais (6º ao 9º ano) e 19 atendem do 1º ao 9º ano. A Educação de Jovens e Adultos – EJA – é oferecida em 23 escolas. Quanto à localização, essas escolas estão situadas nas quatro regiões administrativas da cidade com maior concentração nas regiões Norte e Oeste, 33 e 22 respectivamente. Na zona Leste, encontram-se 9 escolas e na Sul, 8.

Como parâmetro de classificação, essa rede de ensino utiliza as tipologias A, B e C para classificar suas escolas de acordo com número de salas e de alunos matriculados. Para “A”, consideram-se as escolas com número de salas superior a 12, número de turmas acima de 36 e total de alunos maior que 1.152; Tipologia “B” possui de 7 a 12 salas, de 19 a 36 turmas e de 577 a 1.152 alunos; as escolas classificadas como “C” tem até 6 salas, no máximo 18 turmas e até 576 alunos. Assim, a rede possui 7 escolas de tipologia A, 38 consideradas B e 27 classificadas como C.

Conforme dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos/SME-Natal, referentes ao ano de 2019, a rede municipal de ensino do Natal tem 3.269 docentes atuando no Ensino Fundamental, dentre os quais 1.025 (31%) são somente graduados (licenciatura plena), 05 (0,1%) graduados com licenciatura curta e 31 (0,9%) tem Ensino Médio. Os pós-graduados somam-se 2.208 (67%), todos com título de especialização, 168 (5%) com mestrado e 20 (0,6%) com doutorado.

De acordo com os resultados finais do Censo Escolar/2017, apresentados pelo Inep/MEC, foram 49.110 crianças e adolescentes atendidos na rede municipal do Natal no referido ano, dentre os quais 14.724 (30%) correspondem à Educação Infantil e 34.386 (70%) ao Ensino Fundamental, sendo 20.783 (60%) nos anos iniciais e 13.603 (39%) nos anos finais. Do total de estudantes dos anos finais, 4.205 (31%) tinham idade entre 15 e 17 anos, 2.263 (54%) do gênero masculino e 1.942 (46%) do feminino, distribuídos conforme tabela a seguir:

Tabela 7
Alunos de 15 a 17 anos, rede municipal, Natal/RN, 2017

Idade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
15	355	502	634	941
16	107	244	383	499
17	28	95	154	263
Total	490	841	1.171	1.703

Fonte: Inep/MEC – Censo escolar/2017

Considerando que a distorção idade-série ocorre quando a defasagem é igual ou superior a dois anos, relação entre a idade do aluno e o ano que este deveria estar cursando, vemos que 3.264 (78%) estudantes com idade entre 15 e 17 anos estavam nesta situação. Somente aqueles com 15 anos, cursando o 9º ano, apesar de exceder a idade recomendada para o Ensino Fundamental, não eram casos de distorção idade-série.

Sobre o fluxo escolar e a aprendizagem, os resultados do Ideb indicam um crescimento discreto, quase que constante, nos anos iniciais:

Tabela 8
Ideb Anos iniciais, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021

Ano	Meta Projetada	Ideb Observado
2005	..	3,3
2007	3,3	3,7
2009	3,7	3,7
2011	4,1	4,0
2013	4,4	4,3
2015	4,7	4,7
2017	4,9	4,8
2019	5,2	...
2021	5,5	...

Fonte: Inep/MEC – Ideb Resultados e Metas (2018)

Conforme nos mostra a Tabela 8, nos anos de 2009 e 2015, o município do Natal alcançou as metas e, em 2007, chegou a superar, mas, nos demais anos, apenas registra-se uma aproximação entre as metas projetadas e as médias atingidas, ou seja, médias inferiores às esperadas.

Sobre os anos finais, embora no ano de 2007, a meta tenha sido ultrapassada e, em 2009, atingida, o histórico demonstra um distanciamento considerável em relação as metas projetadas para os anos subsequentes, chegando a uma diferença de 1,0 ponto percentual em 2017:

Tabela 9
Ideb Anos finais, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021

(continua)

Ano	Meta Projetada	Ideb Observado
2005	..	3,0
2007	3,0	3,2
2009	3,2	3,2
2011	3,5	3,2
2013	3,9	3,2

Tabela 9
Ideb Anos finais, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021

(conclusão)

Ano	Meta Projetada	Ideb Observado
2015	4,2	3,6
2017	4,5	3,5
2019	4,8	...
2021	5,0	...

Fonte: Inep/MEC – IDEB Resultados e Metas (2018)

A partir de uma relação estabelecida entre as Tabelas 7 e 9, nota-se que os resultados do Ideb refletem claramente os efeitos da distorção idade-série, pois o rendimento e o desempenho dos estudantes, nos anos finais, nível anteriormente apresentado com taxas mais elevadas desta distorção, são, geralmente, inferiores às metas projetadas.

No ano de 2018, para o Ensino Fundamental, essa rede de ensino ofereceu os programas federais Mais Educação – PME –, Mais Alfabetização –PMAIfa – e Programa Saúde na Escola – PSE –, instituído pelo Decreto nº 6.286/2007, cuja finalidade é de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de Educação Básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde; Se Liga, programa de correção de fluxo criado pelo Instituto Ayrton Senna³⁰, que se destina a estudantes não alfabetizados e em distorção idade-série, matriculados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e Acelera, também criado pelo referido instituto com o objetivo de promover a recuperação da aprendizagem de alunos com DI, matriculados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Contou, ainda, para alunos dos anos iniciais e finais, com o Programa Mente Inovadora, que é uma metodologia pedagógica exclusivamente dedicada ao desenvolvimento das habilidades cognitivas de forma integrada as socioemocionais por meio da “experiência de aprendizagem mediada”. Durante a vigência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (2013 a 2018), todas as escolas com oferta de anos iniciais trabalharam com este programa.

Diante dos objetivos geral e específicos desse estudo, decidimos desenvolver a pesquisa em três das escolas que oferecem turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental para que pudéssemos ter acesso a uma quantidade maior de informações sobre a trajetória escolar dos estudantes nessa rede de ensino. Assim, após levantamento do número de alunos de cada uma das 19 escolas que trabalham com os anos iniciais e finais do Ensino

³⁰Organização sem fins lucrativos que tem por objetivo dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade.

Fundamental, identificamos as três com maior número de alunos matriculados nos anos finais, onde possivelmente encontraríamos mais estudantes com distorção idade-série. A investigação foi conduzida no turno vespertino, horário das turmas dos anos finais com alunos de 15 a 17 anos, e as escolas escolhidas foram denominadas de Escola 1, Escola 2 e Escola 3:

ESCOLA 1

A escola 1 foi fundada em 1982, mesmo ano de criação do conjunto onde ela está localizada. De tipologia “B”, situada na zona Norte, maior região administrativa do Natal/RN, ofereceu, no ano de 2017, turmas do 1º ao 5º ano no turno matutino e do 6º ao 9º ano no vespertino. A clientela atendida pertence a uma população de classe média baixa, com perfil socioeconômico voltado ao comércio autônomo e assalariado.

No ano de 2017, segundo dados do portal QEdu – Censo, a escola teve 812 alunos matriculados, sendo 389 (48%) nos anos iniciais e 423 (52%) nos anos finais. De acordo com os relatórios do Inep/MEC, do total de alunos dos anos finais, 123 (29%) eram estudantes com idade entre 15 e 17 anos. Destes, 47 (38%) eram do gênero feminino e 76 (62%) do masculino.

Conforme Censo/APA³¹/2017, essa escola tinha 39 docentes, sendo 38 efetivos e 1 com contrato temporário. Todos os efetivos tinham nível superior, dos quais 25 possuíam título de especialização e 2 de mestrado. Apenas 1 tinha somente o Ensino Médio, magistério.

A escola contava com 07 estagiários, auxiliares de sala de aula em serviço de apoio aos estudantes com necessidades especiais, o que demonstra que a SME/Natal valoriza a formação docente inicial e contribui para que alunos estagiários possam experienciar o contexto escolar e a relação entre teoria e prática.

A escola possui uma boa estrutura física, com espaços abertos e arborizados que favorecem as interações sociais. Dispõe de catorze salas de aula, biblioteca, sala de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado – AEE, dez banheiros (oito para alunos e dois para funcionários), sala de professores, sala de coordenadores, sala de direção, secretaria, refeitório, cozinha com despensa, uma quadra coberta e pracinha de convivência.

³¹APA – Assessoria de Planejamento e Avaliação/SME – Natal.

Dos programas desenvolvidos nessa rede de ensino, essa escola trabalhou, no referido ano, com o Programa Mais Alfabetização – PMAIfa e Se Liga, ambos voltados para o processo de alfabetização.

O histórico do Ideb mostra que a Escola 1 não tem se mantido constante numa escala evolutiva para os anos iniciais, mas conseguiu ultrapassar as metas propostas para 2007 e 2011, como revela a Tabela 10:

Tabela 10
Ideb Anos iniciais, Escola 1, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021

Ano	Meta Projetada	Ideb Observado
2005	..	3,6
2007	3,7	3,8
2009	4,0	3,6
2011	4,4	4,5
2013	4,7	4,6
2015	5,0	4,8
2017	5,3	4,7
2019	5,6	...
2021	5,8	...

Fonte: Inep/MEC – IDEB Resultados e Metas (2018)

Observa-se, ainda, na tabela acima, que, entre 2005 e 2017, esperava-se um aumento do desempenho dos alunos de 2,0 pontos percentuais, no entanto registra-se uma diferença de 1,1.

Nos anos finais, houve superação das metas em três avaliações consecutivas, 2007, 2009 e 2011, mas, desde então, encontra-se abaixo das metas projetadas:

Tabela 11
Ideb Anos finais, Escola 1, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021

Ano	Meta Projetada	Ideb Observado
2005	..	3,0
2007	3,1	3,4
2009	3,2	3,6
2011	3,5	3,6
2013	3,9	3,2
2015	4,3	4,1
2017	4,5	—*
2019	4,8	...
2021	5,1	...

*2017: Número de participantes no Saeb insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

Fonte: Inep/MEC – Ideb Resultados e Metas (2018)

Quanto à projeção de crescimento para os anos finais, vê-se que, em 2007, 2009 e 2011, a escola superou as metas projetadas. Nos anos subsequentes, houve uma queda e as metas propostas para 2013 e 2015 não foram cumpridas; além disso, em 2017, a escola registrou um número insuficiente de alunos para fazer parte do Saeb.

Buscando traduzir esses índices, entende-se que, mesmo com uma projeção de crescimento que parece baixa para cada dois anos, a referida escola não tem conseguido elevar o nível de desenvolvimento dos alunos, ano após ano, a ponto de já ter superado os desafios postos pelo Ideb.

No tocante à distorção idade-série, conforme dados da tabela a seguir, no período de 2014 a 2017, a Escola 1 apresentou uma redução de 7,1 pontos percentuais nos anos iniciais. Nos anos finais, esta diferença foi de 2,9, e, em todo o Ensino Fundamental, 5%. Desse modo, nota-se o impacto do Ideb na distorção idade-série.

Tabela 12

Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental, Escola 1, rede municipal, Natal/RN, 2014 a 2017

Ano	% Anos iniciais	% Anos finais	% Ensino Fundamental
2014	19,7	36,2	28,4
2015	14,9	36,5	26,5
2016	13,2	38,1	26,5
2017	12,6	33,3	23,4

Fonte: Inep/MEC – Indicadores Educacionais (2018)

Destacamos que as taxas de distorção idade-série dessa escola, relativas ao Ensino Fundamental, são inferiores às apresentadas pela rede municipal/Natal, contudo superiores às nacionais.

ESCOLA 2

A escola 2 foi fundada em 1977 e está localizada na zona Oeste, segunda região mais populosa da cidade do Natal. De tipologia B, no ano de 2017, desenvolveu suas atividades nos três turnos, oferecendo Ensino Fundamental no horário diurno, 1º ao 6º ano pela manhã e 6º ao 9º à tarde, e Educação de Jovens e Adultos à noite.

Grande parte da clientela assistida é de classe economicamente desfavorecida, com origem de famílias muito carentes e assistidas por programas sociais do governo federal.

Quanto à estrutura física, essa escola possui almoxarifado, sala de arquivo, atelier de artes, dezesseis banheiros (treze para alunos e três para funcionários), biblioteca, cozinha, depósito, estacionamento, laboratório de ciências, laboratório de informática, pátio coberto com refeitório, quadra de esportes coberta, uma sala onde funciona a rádio escola, sala de direção, doze salas de aula (algumas pequenas), sala da coordenação pedagógica, sala de dança, sala de professores, sala de multimeios, secretaria e sala de recursos multifuncionais para AEE.

Salienta-se que a localização das salas de aula e da quadra dificulta uma aproximação direta entre alunos e profissionais da escola. Com frequência, encontram-se alunos circulando ou permanecendo no espaço de entrada e no pátio.

Em 2017, segundo dados do portal QEdU – Censo, essa escola teve 706 alunos matriculados no Ensino Fundamental, sendo 219 (31%) nos anos iniciais e 487 (69%) nos anos finais. Matriculados na EJA, havia 260 alunos. Do total de alunos dos anos finais, 131 (27%) eram de faixa etária entre 15 e 17 anos, 72 (55%) do gênero masculino e 59 (45%) feminino.

De acordo com o Censo/APA, nesse mesmo ano, essa escola trabalhou com 45 docentes, 43 (95%) efetivos e 2 (4%) com contrato temporário. A totalidade de professores efetivos tinha nível superior, dentre os quais 27 (60%) com título de especialização e 2 (4%) de mestrado.

Para acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, a escola contou com 14 estagiários.

Nesta escola, no referido ano, foram oferecidos os programas Mente Inovadora, Se Liga e Programa Saúde na Escola – PSE, descritos anteriormente.

No que concerne ao desempenho, os resultados do Ideb nos mostram que, nos anos iniciais, apesar de uma frequente oscilação, a Escola 2 conseguiu atingir a meta no ano de 2017 e superá-la nos anos de 2007 e 2013.

Tabela 13

Ideb Anos iniciais, Escola 2, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021

(continua)

Ano	Meta Projetada	Ideb Observado
2005	..	3,1
2007	3,2	3,6
2009	3,5	3,1
2011	3,9	3,5
2013	4,2	4,5

Tabela 13
Ideb Anos iniciais, Escola 2, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021

(conclusão)

Ano	Meta Projetada	Ideb Observado
2015	4,5	4,0
2017	4,8	4,8
2019	5,1	...
2021	5,4	...

Fonte: Inep/MEC – Ideb Resultados e Metas (2018)

Nota-se, na tabela acima, que houve uma evolução de 1,7 ponto percentual entre os anos de 2005 e 2017, contudo não corresponde à capacidade que esta escola tem de crescer. Poderia ter ultrapassado a nota 5,0 já que se mostrou capaz de atingir uma diferença de 1,0 ponto percentual de 2011 para 2013.

Com relação aos anos finais, a meta foi superada apenas em 2007. Nos demais anos, os resultados foram insatisfatórios com registros inferiores às metas projetadas:

Tabela 14
Ideb Anos finais, Escola 2, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021

Ano	Meta Projetada	Ideb Observado
2005	..	2,5
2007	2,5	3,1
2009	2,8	2,7
2011	3,2	3,1
2013	3,7	2,8
2015	4,2	3,3
2017	4,4	3,9
2019	4,7	...
2021	5,0	...

Fonte: Inep/MEC – Ideb Resultados e Metas (2018)

Como nos mostra a Tabela 14, para o período de 2005 a 2017, estimava-se um crescimento de 1,9 ponto percentual e essa escola conseguiu crescer apenas 1,4.

As consequências desse baixo Ideb são vistas nas taxas bastante elevadas de distorção idade-série, tanto nos anos iniciais quanto nos finais:

Tabela 15

Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental, Escola 2, rede municipal, Natal/RN, 2014 a 2017

Ano	% Anos iniciais	% Anos finais	% Ensino Fundamental
2014	27,4	53,4	43,2
2015	28	50,9	42,7
2016	22,6	45,7	38,1
2017	20,1	43,7	36,4

Fonte: Inep/MEC – Indicadores Educacionais (2018)

Nesse sentido, essa escola tem um histórico de taxas bem superiores as de níveis nacional e municipal/Natal entre os anos de 2014 a 2017.

ESCOLA 3

A escola 3 é de tipologia B e também está situada na zona Oeste da cidade do Natal. Fundada em 1966, atende estudantes de origens, predominantemente, de famílias carentes, residentes no bairro onde está localizada e adjacências.

No ano de 2017, essa escola funcionou nos três turnos, sendo Ensino Fundamental no diurno, com anos iniciais no turno matutino e anos finais no vespertino, e Educação de Jovens e Adultos no noturno.

Em 2017, de acordo com portal QEdu – Censo, havia 689 estudantes matriculados no Ensino Fundamental, 256 (37%) nos anos iniciais e 433 (63%) nos anos finais. Na EJA, foram 107 alunos matriculados. Dos 433 alunos dos anos finais, 107 (25%) eram estudantes de 15 a 17 anos, dentre os quais 55 (51%) eram do gênero masculino e 52 (48%) feminino.

De acordo com o Censo/APA, no referido ano, essa escola teve 43 docentes, 40 (93%) efetivos e 3 (7%) com contrato temporário. Todos tinham nível superior, sendo 23 (53%) com título de especialização e 3 (7%) de mestrado.

Para apoio aos alunos com necessidades especiais, a escola teve 04 estagiários.

A estrutura física da escola é composta de treze salas de aula, cozinha, despensa, almoxarifado, um depósito, biblioteca, laboratório de informática, sala de secretaria, sala de vídeo, doze banheiros (seis femininos e três masculinos para os alunos, dois para professores e um para funcionários), sala de professores, sala de direção, sala de coordenação pedagógica, quadra de esportes coberta e área de recreação. Conta, ainda, com um anexo, onde funciona uma escola de música com quatro salas de aula, estúdio e banheiro.

Essa escola, identificada como menor, se comparada às escolas 1 e 2, tem seus espaços organizados de modo que alunos e as equipes pedagógica, administrativa e de apoio possam relacionar-se facilmente. Nesse sentido, percebe-se que as relações são respeitosas e harmônicas.

Em 2017, essa escola trabalhou com os programas Mais Educação, Pnaic, Acelera e Mente Inovadora. Também desenvolveu dois projetos, um de esportes e outro de música.

De acordo com o histórico do Ideb, os resultados dessa escola têm sido aquém do esperado nos anos iniciais, pois não há registro de alcance ou superação de meta. Observa-se que, das três escolas investigadas, essa é a que tem maiores metas.

Tabela 16

Ideb Anos iniciais, Escola 3, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021

Ano	Meta Projetada	Ideb Observado
2005	..	3,9
2007	4,0	3,1
2009	4,3	3,7
2011	4,7	4,2
2013	5,0	4,1
2015	5,3	4,3
2017	5,6	—*
2019	5,8	...
2021	6,1	...

*2017: Número de participantes no Saeb insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

Fonte: Inep/MEC – Ideb Resultados e Metas (2018)

Conforme nos mostra a tabela acima, no ano de 2017, essa escola não teve alunos suficientes dos anos iniciais para participar do Saeb. Assim, é possível analisar seu crescimento apenas entre 2005 e o último ano que foi avaliada, 2015, que correspondeu a 0,4 ponto percentual, distanciando-se 1,0 do que foi projetado para o referido ano.

Nos anos finais, conforme tabela a seguir, observa-se uma evolução com superação das metas projetadas para o período de 2007 a 2013, além de uma queda substancial em seu desempenho no ano de 2015, que ainda não foi recuperada. Possivelmente, a falta ou substituição de professores tenha contribuído para isso ou a descontinuidade de ações pedagógicas desenvolvidas nos anos anteriores.

Tabela 17

Ideb Anos finais, Escola 3, rede municipal, Natal/RN, 2005 a 2021

Ano	Meta Projetada	Ideb Observado
2005	..	3,0
2007	3,0	3,5
2009	3,2	3,5
2011	3,4	3,7
2013	3,8	4,1
2015	4,2	2,6
2017	4,5	3,9
2019	4,8	...
2021	5,0	...

Fonte: Inep/MEC – Ideb Resultados e Metas (2018)

Assim, no que concerne ao crescimento, a Tabela 17 mostra que, entre os anos de 2005 e 2017, a diferença foi de 0,9 ponto percentual enquanto a expectativa era de se alcançar 1,5.

Entre 2014 e 2017, a taxa de distorção idade-série dos anos iniciais teve um aumento de 0,8 ponto percentual enquanto que, nos anos finais, houve uma redução de 0,7.

Tabela 18

Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental, Escola 3, rede municipal, Natal/RN, 2014 a 2017

Ano	% Anos iniciais	% Anos finais	% Ensino Fundamental
2014	21,1	41,3	31,4
2015	19,4	39,4	30,7
2016	21,0	36,6	30,2
2017	21,9	40,6	33,7

Fonte: Inep/MEC – Indicadores Educacionais (2018)

No geral, as taxas de distorção idade-série registradas no Ensino Fundamental (Tabela 18) são mais elevadas do que as de níveis nacional e municipal/Natal.

3.2 Sujeitos investigados

Por meio do Comitê Central de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CEP/UFRN, órgão responsável por avaliar os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, enfatizando o respeito pela dignidade humana e a proteção dos indivíduos participantes de estudos, a presente pesquisa foi submetida à apreciação e aprovada

sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE 70036617.6.0000.5292 em julho/2017.

A estruturação do conjunto de participantes deste estudo se deu de modo cuidadoso e com base nos objetivos da pesquisa, geral e específicos, pois, como afirmam Moreira e Caleffe (2006, p. 120), devemos concentrar esforços na definição clara do grupo ou grupos de pessoas que interessam à pesquisa para, então, selecionar uma amostra aleatória de cada grupo. Assim, decidimos trabalhar com estudantes – de 15 a 17 anos –, professores e coordenadores pedagógicos, dos anos finais do Ensino Fundamental, de três escolas públicas municipais de Natal/RN.

Todos os participantes tiveram ciência da natureza do estudo e que todas as informações fornecidas seriam tratadas confidencialmente e para fins acadêmicos.

SOBRE OS ESTUDANTES

Fazendo-se cumprir a exigência do CEP para participação de menores no estudo, podendo envolver somente aqueles que tivessem a autorização de um responsável legal, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para menores, não foi possível contar com a participação de todos os alunos que se dispuseram a participar da pesquisa.

Tabela 19

Retorno do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por escola

Escolas	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Escola 1	18	53	16	47	34	38
Escola 2	8	27	22	73	30	34
Escola 3	20	80	5	20	25	28
Total	46	52	43	48	89	100

Fonte: Laboratório de Estatística Aplicada/UFRN (2018)

Vê-se que, para efeitos de representatividade, contamos com 46 estudantes, 52% daqueles que demonstraram interesse em contribuir com o estudo. Os motivos apresentados por aqueles que não retornaram com a autorização (48%) foram desistência de participação, falta de permissão ou não autorização do responsável legal.

Dos estudantes participantes, 28 (61%) tinham 15 anos, 17 (37%) eram de 16 anos e 01 (2%) de 17. Quanto ao gênero e ano escolar, 22 (48%) eram do feminino e 24 (52%)

masculino, distribuídos do 6º ao 9º ano, sendo 03 (7%) do 6º ano, 06 (13%) do 7º, 12 (26%) do 8º e 25 (54%) do 9º.

Metade desses alunos eram de família beneficiária de programa de transferência de renda, como o Bolsa Família³², do Governo Federal. Três estudantes (6%) trabalhavam, dois com remuneração média mensal de R\$400,00 e um realizava atividade voluntária.

Quanto à escolaridade do pai e da mãe, a maioria das mães tinham Ensino Fundamental completo ou incompleto. Entre os pais, a maioria tinha Ensino Médio completo. Três pais e três mães tinham nível superior completo e dois pais e uma mãe incompleto. Houve um maior número de não resposta referente aos pais.

Desses estudantes, 80% (37) já repetiram algum ano escolar, no mínimo, uma vez e, no máximo, três vezes. 09 alunos (19%) nunca foram reprovados. As reprovações foram mais recorrentes no 4º ano, 5º e 6º, o que nos leva a inferir que as competências e habilidades trabalhadas na alfabetização não foram desenvolvidas por todos os estudantes comprometendo novas aprendizagens.

Tratando-se das dificuldades em relação às disciplinas escolares, os alunos citaram matemática (54%), inglês (48%), português (17%), geografia (11%), história (6%), ciências (4%) e ensino religioso (2%). Apenas um estudante disse que tinha dificuldade em todas as matérias e um outro não tinha dificuldade em nenhuma. Quando questionados sobre a disciplina que tinham mais dificuldade, matemática apareceu com mais frequência (43%), próxima de inglês (39%) e, na sequência, ciências na mesma proporção que português (11%). Essa constatação corrobora a hipótese do déficit da aprendizagem deixado pela fase da alfabetização.

De acordo com a Nota Técnica do Observatório da Criança e do Adolescente³³ sobre a distorção idade-série, esse indicador é calculado a partir dos Censos Escolares, expresso pelo quociente de alunos matriculados em determinado ano que possui dois anos ou mais da idade adequada para aquela série. Assim, para identificarmos os alunos em situação de distorção idade-série, consideramos o seguinte parâmetro:

³²Programa instituído pela lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004, destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades. Documento na íntegra, acesse:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm

³³Portal de consulta dos principais indicadores sociais relacionados direta e indiretamente à infância e adolescência no Brasil. Acesso: <https://observatoriocrianca.org.br/>

Tabela 20

Idade esperada versus Idade com distorção, considerando o ano escolar

Ano	Idade esperada	Idade com distorção
6º ano	11	≥13
7º ano	12	≥14
8º ano	13	≥15
9º ano	14	≥16

Fonte: Laboratório de Estatística Aplicada/UFRN (2018)

Do total de estudantes participantes, encontramos trinta (65%) com distorção idade-série, quinze (50%) da Escola 3, oito (27%) da Escola 2 e sete (23%) da 1. Entre estes, treze (43%) estudavam, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, nas escolas investigadas.

SOBRE OS PROFESSORES

Os docentes participantes da pesquisa foram definidos após a análise dos dados do questionário, aplicado com os estudantes, que revelou ser a disciplina de matemática a que os alunos tinham mais dificuldade. Assim, mediante aceitação ao convite para participar desta pesquisa, três professores de matemática, um de cada escola, se disponibilizaram a contribuir com sua experiência no Ensino Fundamental e percepção sobre nosso objeto de estudo.

Esses professores eram todos graduados em Matemática com pós-graduação, nível de especialização, em Matemática. Dois eram do gênero masculino e um do feminino, cujas idades eram 39, 41 e 61 anos. O professor da Escola 1 estava no exercício do magistério há onze anos, dos quais nove eram na rede municipal do Natal e nessa escola; o professor da escola 2 exercia a docência há vinte anos, estava na rede municipal do Natal há nove anos e, há três anos, trabalhava nessa escola; a professora da Escola 3 estava no magistério há trinta e nove anos, vinculada à essa rede há treze anos e trabalhava, nessa escola, há oito anos. Os três lecionavam em turmas do 6º ao 8º ano. Ressaltamos que o tempo de magistério desses professores, embora não seja todo nas escolas municipais, somam uma longa experiência no Ensino Fundamental.

SOBRE OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Todas do gênero feminino, as coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa foram aquelas que, a partir de um diálogo inicial com a direção, foram referência para mediar o contato com alunos e professores.

As três eram graduadas em Pedagogia com pós-graduação, nível de especialização, em Educação, Psicopedagogia ou Educação Infantil e Especial. Duas delas tinham 52 anos e uma tinha 60. A coordenadora da Escola 1 estava no exercício do magistério há vinte e quatro anos, sempre na rede municipal do Natal. Atuava em coordenação há dezoito anos e trabalhava na referida escola há seis anos.

A coordenadora da Escola 2 exercia o magistério há trinta e um anos, era dessa rede de ensino há vinte e quatro anos e trabalhava nessa escola há onze anos, mesmo tempo de experiência em coordenação.

A coordenadora da Escola 3 tinha quarenta e dois anos de magistério, estava na rede municipal/Natal há dezoito anos, sendo oito anos nessa escola, e exercia a função de coordenadora há dezesseis anos. Todas coordenavam os anos finais do Ensino Fundamental.

3.3 Acesso ao *locus* de pesquisa

O primeiro contato com cada uma das escolas integrantes da pesquisa se deu por meio do seu respectivo gestor pedagógico, ocasião na qual tratamos da ética na pesquisa com sujeitos humanos, dos objetivos da pesquisa e de que forma os dados seriam coletados. Conforme estabelece o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRN, somente após a autorização dos gestores, mediante leitura e assinatura do Termo de Autorização Institucional para Uso de Documentos dos Participantes da Pesquisa e apresentação do Termo de Confiabilidade, a pesquisa foi iniciada.

3.4 Técnicas e instrumentos de coleta dos dados

A partir dos objetivos e do problema de estudo, definimos o instrumental metodológico da pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 178), nas investigações, nunca se utiliza um método ou uma técnica somente, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Assim, para coleta de dados, optamos por trabalhar com questionário, ficha de identificação, entrevista semiestruturada e documentos oficiais (arquivos escolares).

QUESTIONÁRIO

O questionário, conforme define Amado (2014, p. 271), é um instrumento que tem grande valor heurístico e é muito utilizado nas investigações.

A escolha do uso de questionário, com perguntas fechadas e abertas, nesta pesquisa, deu-se com o objetivo de obtermos uma descrição socioeconômica, demográfica e escolar de estudantes, de 15 a 17 anos, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como identificar alunos em distorção idade-série e, dentre estes, aqueles que sempre estudaram nas escolas investigadas. Uma outra intenção foi descobrir em que disciplina os estudantes tinham mais dificuldade, definindo a área do conhecimento dos professores que seriam entrevistados. A elaboração desse instrumento partiu de temas que consideramos relevantes para caracterização dos estudantes e que poderiam apresentar questões iniciais de pesquisa, são eles: identificação, origem, trabalho e escolaridade.

A aplicação envolveu os estudantes que aceitaram o convite para participar da pesquisa e retornaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para menores assinado por seus responsáveis legais.

Como o retorno do TCLE para menores dos interessados foi de apenas 52%, nos distanciamos tanto dos critérios iniciais de escolha dos respondentes – heterogeneidade e equilíbrio de gênero, idade e ano escolar – quanto da expectativa de envolvermos todos os alunos que apresentassem interesse em participar do estudo. Contudo, esse fato não comprometeu o andamento da pesquisa e o alcance de seus objetivos.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

A Ficha de identificação foi um instrumento elaborado para descrever os professores e coordenadores entrevistados no tocante à identificação, formação e atuação profissional. Seu preenchimento antecedeu às entrevistas e aconteceu após assinatura do TCLE para maiores de idade e do Termo de Autorização para Gravação de Voz, documentos do CEP/UFRN. Esse instrumento foi pensado para ser respondido de forma escrita e tornou-se um recurso de aproximação entre entrevistadora e entrevistados, pois, durante o seu preenchimento, os entrevistados, em geral, faziam comentários sobre seu tempo no magistério, sua atuação, contribuindo para a construção de uma atmosfera informal.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista é uma técnica bastante usada na coleta de dados das pesquisas sociais e educacionais. Segundo Amado (2014, p. 207), “é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao

investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 194) consideram a entrevista adequada para “a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados”, aspecto que torna a entrevista um meio potencial de recolha de informação, particularmente quando se pretende entender o fenómeno estudado.

Amado (2014, p. 208-210) classifica os tipos de entrevista de acordo com a sua estrutura: 1. Entrevista estruturada ou diretiva, com perguntas programadas e lançadas de modo estandardizado a todos os entrevistados; 2. Entrevista não estruturada ou não diretiva, com perguntas que derivam da interação; 3. Entrevista semiestruturada ou semidiretiva, com perguntas que derivam de um plano prévio, mas sem uma imposição rígida de questões; 4. Entrevista informal, sem plano prévio, normalmente são verdadeiras conversas ou troca de ideias acerca do vivido.

Tendo em vista os objetivos de pesquisa, decidimos trabalhar com a entrevista semiestruturada. Conforme Lüdke e André (1986, p. 34), essa estrutura não é rígida e permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações, nesse sentido, entende-se ser possível complementar o roteiro de entrevista com outras questões de interesse do entrevistador.

Os roteiros de entrevista foram elaborados com a preocupação de conter questões claras e relevantes para o estudo. Manzini (apud MANZINI, 2003, p. 2) salienta que o roteiro, além de servir para coletar informações básicas, é um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. Esse autor nos pede cuidados quanto à linguagem, forma e sequência das perguntas nos roteiros, desse modo, nossas questões foram revisadas por duas pesquisadoras experientes no uso da técnica de entrevistas, ambas professoras da pós-graduação/UFRN, uma da área de educação e outra da psicologia educacional.

A condução das entrevistas se deu de modo individual mediante o aceite, dos sujeitos participantes, ao convite para participar da entrevista e autorização para gravação de voz.

Os relatos foram audiogravados e, posteriormente, transcritos na íntegra e submetidos à Análise de Conteúdo.

Foram entrevistados dez participantes: quatro estudantes (um da Escola 1, dois da Escola 2 e um da Escola 3), três professores (um de cada escola) e três coordenadores pedagógicos (um de cada escola). As entrevistas totalizaram um tempo de 2h37min, sendo 24min47seg com os estudantes, 56min09seg com coordenadores e 62min08seg com professores. Os alunos selecionados para a entrevista faziam parte do grupo dos treze

estudantes, com distorção idade-série, que cursavam o Ensino Fundamental, desde o 1º ano, nas escolas investigadas.

DOCUMENTOS OFICIAIS

Bogdan e Biklen (1994, p. 180) consideram documentos oficiais memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, *dossiers*, registros dos estudantes, declarações de filosofia, comunicados à imprensa e coisas semelhantes. Segundo esses autores, nesses documentos, os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial” e às diversas maneiras como o pessoal da escola se comunica.

Tomamos como documento oficial para coleta de dados a Ficha de Matrícula e Conclusão Anual dos estudantes entrevistados, na qual encontramos o histórico dos alunos com sua situação em cada ano escolar e alguns registros de desempenho.

O conteúdo desse documento foi organizado e analisado de modo inter-relacional.

3.5 Etapas da pesquisa

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 1), para se realizar uma pesquisa é necessário promover confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre um respectivo assunto e o conhecimento teórico acumulado sobre ele. Para tanto, é preciso 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” (Ibid., p. 1). Desse modo, a pesquisa é, por excelência, instrumento de construção e disseminação do conhecimento.

Nesse sentido, entendemos que uma pesquisa exige determinadas competências e habilidades, muitas vezes desenvolvidas no próprio processo de investigação, além de procedimentos metodológicos adequados à natureza do estudo.

Para esta pesquisa, planejamos a investigação em cinco etapas:

1. Contextualização do problema
2. Coleta de dados
3. Construção dos dados
4. Análise e interpretação dos dados
5. Construção dos resultados

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise das informações recolhidas no processo de investigação deu-se, inicialmente, mediante o tratamento dos dados estatísticos obtidos por meio do questionário aplicado com os 46 estudantes participantes do estudo. Nessa análise, contamos com a colaboração do Laboratório de Estatística Aplicada – LEA/ UFRN.

De acordo com o Relatório de Consultoria do LEA, para a obtenção dos resultados, além da análise descritiva dos dados, foi realizada a análise de regressão logística a fim de identificar quais variáveis poderiam ter influência na distorção idade-série. Para a análise de relação entre a distorção e as covariáveis observadas, foram feitas duas regressões logísticas: uma que relacionou as covariáveis com a presença ou não de distorção idade-série e outra que relacionou as covariáveis com o grau de distorção.

As variáveis utilizadas na análise de regressão logística foram gênero, idade, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, programa de transferência de renda, moradia e quantidade de repetências. De acordo com o LEA, nem todas as variáveis observadas entraram no modelo de regressão devido à grande quantidade de níveis.

Com respeito à análise descritiva, os resultados nos permitiram fazer uma caracterização do perfil dos estudantes investigados. Também, indicaram a disciplina de matemática como sendo a que os alunos tinham mais dificuldade e quais alunos, em distorção idade-série, vinham cursando todo o Ensino Fundamental nas escolas investigadas.

Com base nas análises de regressão realizadas, concluiu-se que nenhuma das covariáveis testadas nos modelos foi significativo, isso indica que a presença da distorção idade-série e o grau de distorção não são explicados pelas variáveis observadas. Entretanto, esses resultados não significativos podem ter sido causados pelo pequeno tamanho amostral. Segundo o LEA, a literatura indica que se deve ter, no mínimo, cinco indivíduos para cada nível de cada variável preditora uma amostra significativa numa regressão logística, o que não ocorreu na amostra em análise.

O processo da Análise de Conteúdo deu-se com base nos estudos de Bardin (1977) e Franco (2012). Partindo da pré-análise, que Bardin (1977, p. 95) define como a fase de organização em que se procura tornar operacionais e sistematizar as ideias preliminares com vistas à elaboração de um plano de análise, constituímos o *corpus* da pesquisa a ser submetido ao procedimento analítico. Na constituição deste *corpus*, levamos em conta os pressupostos e objetivos da investigação.

Inicialmente, procedemos uma escuta dos áudios das entrevistas, seguida de uma outra escuta acompanhada da leitura das transcrições. Na sequência, estabelecemos um contato mais direto com esses textos por meio de leituras flutuantes, atividade na qual se conhece o texto “deixando-se invadir por impressões e orientações” (Ibid., p. 96). Essas leituras atentas possibilitaram a identificação de informações relevantes e formulação de conjeturas nesse processo preliminar de triagem.

De acordo com Bardin (1977), tratar o material de análise é codificá-lo, o que corresponde à transformação dos dados brutos do texto em unidades que representem o conteúdo ou sua expressão acerca de suas características. A organização dessa codificação, segundo a referida autora (Ibid., p. 104), envolve o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem), a classificação e a agregação (escolha das categorias).

Desse modo, considerando os referenciais teóricos e as hipóteses, partimos para a análise efetuando as escolhas das unidades de registro, temas, palavras, frases, e das unidades de contexto, que Franco (2012, p. 49) traduz como “a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado”. Conforme Bardin (1977, p. 107), a unidade de contexto serve para codificar a unidade de registro e compreender sua significação exata, o que pode ser “a frase para a palavra e o parágrafo para o tema”.

As diferentes unidades de registro, assim como as de contexto, foram destacadas e diferenciadas pelas fontes do editor de texto *Microsoft Word 2010*. Tendo as unidades de registro definidas, realizamos a categorização, processo no qual os dados brutos são condensados e obtém-se uma representação simplificada dos mesmos (Ibid., p. 119). Com a utilização do *Microsoft Excel*, procedemos o levantamento da frequência da aparição dessas unidades simplificadas para identificar seu grau de importância e significação para interpretar a realidade analisada.

Para apresentação dos resultados emergentes da análise, construímos três categorias em conformidade com os objetivos da investigação:

- a. Distorção idade-série: elementos de sua constituição;
- b. Distorção idade-série e a escola: sentidos produzidos pelos estudantes, coordenadores pedagógicos e professores;
- c. Atraso no fluxo escolar: representações de docentes e coordenadores pedagógicos sobre os estudantes, em defasagem idade-série, dos anos finais do Ensino Fundamental.

Passemos, então, ao que diz respeito à cada uma dessas categorias. Para nos referirmos aos sujeitos entrevistados, quando estudantes, denominamos E16M9a (Escola 1), E15F7

(Escola 2), E15F8 (Escola 2) e E16M9b (Escola 3); Professores, PM41 (Escola 1), PM39 (Escola 2) e PF61 (Escola 3); Coordenadores, CF52a (Escola 1), CF52b (Escola 2), CF60 (Escola 3), a saber, E (estudante), seguido da idade, gênero (M ou F) e ano escolar; P (professor) e C (coordenador), acompanhado do gênero e idade. Para diferenciar sujeitos com as mesmas características, acrescentamos “a” ou “b” ao final (E16M9a, E16M9b; CF52a, CF52b).

4.1 Distorção idade-série: elementos de sua constituição

A repetência, apontada pela literatura como uma das causas da distorção idade-série, foi uma marca comum na trajetória escolar dos estudantes entrevistados:

Tabela 21
Reprovações por aluno entrevistado

Estudantes	Anos iniciais
E15F7	4º (1 vez)
E15F8	–
E16M9b	5º (1 vez)
E16M9a	–

Fonte: A autora (2019)

É observável que a maior parte das reprovações se concentram no 6º ano, fase de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

Quando indagados sobre o porquê da reprovação, as razões foram muito individuais.

Tabela 22
Motivos explicitados pelos alunos para justificar porquê foram reprovados

(continua)

Estudantes	Motivos	Exemplos
E15F7	Ausências	No quarto é porque eu faltava muito e [...]
E15F7	Desinteresse	No sexto, por falta de interesse.
E15F7	Influências	É foi umas, umas amigas que eu tive aí as meninas ficavam me chamando para “gazejar” e eu ia na história, entendeu? Aí quem acabou mal foi eu.
E15F8	Negligência de professor	Minha nota que o professor não botou no boletim.
E15F8	Negligência da escola	Aí, já tinham feito, aí não teve como voltar atrás porque já tinha entregado todos os boletins e o meu não saiu com nota, aí findou que eu fiquei sendo reprovada, como reprovada.

Tabela 22

Motivos explicitados pelos alunos para justificar porquê foram reprovados

(conclusão)

Estudantes	Motivos	Exemplos
E16M9b	Baixo desempenho	O quinto, a professora pediu pra mim estudar mais e o oitavo foi por conta de nota.
E16M9a	Atitude	Por causa que, é, no decorrer, eu não era muito bem, eu era um aluno muito bagunceiro e também gostava de colar e foi necessário eu repetir para cair a ficha, né, para eu melhorar de postura que eu tava.

Fonte: A autora (2019)

Muito embora E15F7 tenha relatado que sua reprovação, no 4º ano, foi devido ao número de faltas, ao verificarmos seu histórico escolar (Ficha de Matrícula e Conclusão Anual), encontramos uma frequência de 99%, com apenas duas faltas, e reprovação em português e matemática após recuperação, o que indica baixo desempenho no referido ano.

A análise dos motivos expostos pelos estudantes evidenciou a presença das dimensões docente, discente e institucional na reprovação. Percebe-se, assim, que, separadamente, nenhuma dessas dimensões respondem pela problemática da retenção escolar, contudo presume-se que a prática educativa que carece de reflexão, consciência e de bom senso pode ser capaz de responder.

A escola, enquanto comunidade social, deve ser entendida como lugar de “construção social, mediada pela interação dos diferentes actores que nela vivem e com ela convivem” (ALARCÃO, 2007, p. 83), portanto, precisa constituir-se em comunidade de cooperação com práticas reflexivas, individuais e coletivas. Por meio da prática reflexiva, tomamos *consciência* daquilo que temos que fazer. De acordo com Dewey (1979, p. 112), consciência é a qualidade intencional de uma linha de ação, a qualidade da atividade orientada por um objetivo. Entendemos que é necessário questionar os motivos da repetência, observar as circunstâncias nas quais ela ocorre e criar planos de ação com objetivos específicos para combatê-la.

Segundo Freire (1999), o bom senso é um dos saberes necessários à prática educativa, pois tem papel importante na tomada de posição, a que não pode faltar a ética em face daquilo que o educador deve fazer. Assim, entendemos que com bom senso o educador conduz sua prática de modo coerente com aquilo que é o seu dever.

Ao se perguntar aos estudantes quais foram seus maiores desafios nos primeiros anos do Ensino Fundamental, E15F7 falou que não lembrava e achava que não houve nenhum. E15F8, E16M9a e E16M9b vivenciaram os seguintes desafios:

Tabela 23
Desafios no Ensino Fundamental, Anos iniciais

Estudantes	Desafios	Exemplos
E15F8	Aprendizagem da leitura	Eu acho que foi a partezinha de aprender a ler [...] eu não era muito boa de tá lendo texto, que eu era muito devagar pra ler, aí ficava um pouco mais difícil, assim, pra mim conseguir terminar ler a tempo.
E16M9a	Aprendizagem da leitura	Vencer aquilo que eu praticamente não consegui, como aprender a ler.
E15F8	Atividades de matemática	Acho que foram as atividades de matemática.
E16M9b	Português	Foi mais pra português. Descobrir, é, verbo, essas coisas. Verbo, substantivo, tive muita dificuldade pra aprender isso.
E16M9a	Relações interpessoais	Se envolver com outras pessoas.
E16M9a	Educação	Ser educado[...]

Fonte: A autora (2019)

Com os relatos dos estudantes sobre seus desafios nos anos iniciais, subentende-se que E15F8 não tinha o domínio da fluência e rapidez possivelmente já alcançada por outros alunos da turma e que as atividades de matemática lhe pareciam difíceis de realizar. Acredita-se que E16M9b enfrentou outros desafios além dos concernentes à gramática quando ele nos diz “foi mais pra português”. E16M9a não consolidou a aprendizagem da leitura durante o processo de alfabetização, nem mesmo nos anos iniciais, e sua socialização não se deu facilmente.

Para verificar a perspectiva avaliativa da escola, recorreremos ao relatório da Ficha de Matrícula e Conclusão Anual desses estudantes. Ao analisar esse documento, vimos que somente havia conteúdo descritivo de desempenho dos alunos quando se tratava dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e que, a partir do 4º ano, registram-se informações apenas sobre a frequência, situação final do aluno – Aprovado ou Reprovado, e, quando reprovado, as disciplinas da recuperação.

Sobre E15F7, que achava que não tinha enfrentado desafios nos anos iniciais, sua média de frequência foi de 96% e nos deparamos com a conclusão do 3º ano apresentando “desempenho regular”:

Leitura: ler com ajuda

Escrita: Apresenta muitos conflitos ortográficos, pouco compreende o sistema de numeração decimal; dificuldades na resolução de situação problema. “A aluna” teve poucos avanços na construção do conhecimento no ano de 2010 e não conquistou as competências e habilidades necessárias nesse nível de ensino, no entanto “o mesmo” terá sua promoção para cursar o 4º ano do Ensino Fundamental, mas faz-se necessário continuar com o acompanhamento sistematizado referente à leitura, escrita, produção textual e raciocínio lógico matemático.

A respeito de E15F8, a média de frequência foi de 90% e todos os registros de desempenho atendem às expectativas de cada fase de aprendizagem.

Referente à E16M9b, a média de frequência foi de 93% e havia registro de progressão simples nos três primeiros anos com as seguintes considerações:

1º ano – Necessita de acompanhamento da família; não realiza diariamente as atividades de casa, conversa bastante durante as aulas, tem bom relacionamento com colegas e professora.

2º ano – O aluno continua avançando na aprendizagem, lê palavras de sons simples com ajuda, mas tem grandes dificuldades para escrever. Necessitando melhorar a letra, necessita também de ajuda familiar.

Matemática: realiza as atividades com certa facilidade.

História, Geografia e Ciências: consegue resolver as atividades com ajuda.

Aprovado (Progressão simples), mas necessitando de apoio pedagógico e ajuda da família.

3º ano – Conseguiu pequenos avanços em seu processo de aprendizagem; tem dificuldades de escrita; demonstra interesse em matemática, resolve atividades com facilidade.

O aluno apresenta um bom relacionamento com colegas e professores.

Ciências, História, Geografia: OK

Diante dos resultados obtidos, concluímos que o aluno necessita de apoio pedagógico e acompanhamento da família.

No 4º ano, E16M9b foi aprovado após recuperação.

Com relação à E16M9a, sua média de frequência foi de 96% e sobre a conclusão do 3º ano constava a seguinte observação: “ainda não conseguiu desenvolver as habilidades de leitura e escrita, na maioria das vezes não conseguia realizar as atividades propostas em classe”. Relativo ao 4º e 5º anos, havia apenas o registro de aprovação.

O olhar inter-relacional entre os relatos e os registros escolares revelou que a alfabetização foi uma fase de dificuldades para todos estes estudantes. De acordo com a BNCC (2018, p. 90), alfabetizar é “trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo

estudante”. Desse modo, o desenvolvimento das habilidades linguísticas mostra-se como um processo cuidadoso que requer, do professor, conhecimento sobre ele.

Quanto aos processos de ensino e aprendizagem, Vygotsky (1989) nos alerta sobre a importância de se observar aquilo que a criança é capaz de realizar de forma independente por já ter aprendizagens consolidadas e que tarefas ela ainda depende de mediação de pares (adultos ou companheiros mais capazes) para executar. O conhecimento construído de modo compartilhado é mais significativo e oportuniza experiências ricas de aprendizagem que servem de alicerce para futuras experiências. Nesse sentido, espera-se que o professor esteja em constante processo de autoavaliação e pesquisa para que ele seja capaz de “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais de aprender” (ALARCÃO, 2007, p. 30).

Ao serem questionados sobre suas dificuldades na atual fase do Ensino Fundamental – Anos finais –, E16M9a falou que praticamente não tem, dizendo: “Esse ano eu tô terminando até bem, não sinto nenhuma dificuldade, desenvolvi em todas as matérias assim, praticamente, né”, e lamentou a falta de oportunidades para os jovens.

[...] são as oportunidades que a gente não tem, né. Eu acho que é muito fechado. É, tem gente como nós, somos jovens, é, tem um potencial grande de desenvolver, é, uma mente grande e às vezes a gente não tem uma oportunidade de explanar esse conhecimento. Eu acho que nessa fase é meio difícil. [...] Na escola, a gente pode até desenvolver, mas é limitado por causa das verbas públicas, às vezes quer criar um projeto tudo, aí por isso. (E16M9a)

E15F7, E15F8 e E16M9b apresentaram as seguintes respostas:

Tabela 24

Dificuldades no Ensino Fundamental, Anos finais

(continua)

Estudantes	Dificuldades	Exemplos
E15F7	Matemática	Só a matéria de matemática porque o restante tudo eu tenho nota boa.
E15F8	Matemática	[...] Matemática é mais a questão de conta. Sempre vai ter uma conta aqui ou ali que você nem sempre vai conseguir responder. Aí, às vezes, fica um pouco meio difícil pra gente.
E15F8	Português	Porque português exige que você preste mais atenção no vocabulário, nas vírgulas onde tem de colocar, nos acentos [...]

Tabela 24
Dificuldades no Ensino Fundamental, Anos finais

(conclusão)

Estudantes	Dificuldades	Exemplos
E16M9b	Português	[...] Português ainda.
E16M9b	Inglês	Difícil mesmo, mais inglês [...]

Fonte: A autora (2019)

Nota-se que as dificuldades enfrentadas por esses estudantes, nos anos finais, ainda são concernentes à matemática e ao português. Possivelmente, a aquisição de uma segunda língua – inglês – tornou-se difícil, para E16M9b, em razão das habilidades e competências linguísticas não desenvolvidas satisfatoriamente na alfabetização. E16M9a, ao dizer “Esse ano eu tô terminando até bem, não sinto nenhuma dificuldade, desenvolvi em todas as matérias assim, praticamente, né”, nos leva a inferir, pelo emprego da palavra “praticamente”, que ele está concluindo o Ensino Fundamental sem o desenvolvimento esperado.

De acordo com os registros escolares, a primeira reprovação de E15F7, no 6º ano, foi em português e ciências e a segunda em português, matemática, história e inglês. A reprovação de E16M9a, também no 6º ano, foi em português, história, geografia, arte e inglês. Isso nos leva a pensar que, além das dificuldades da alfabetização interferir nas aprendizagens posteriores, a transição entre os anos iniciais e finais não proporcionou a integração dos novos conhecimentos aos conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, tampouco levou em conta seus níveis de desenvolvimento.

Para Dewey (2011, p. 78), “a conectividade no processo de desenvolvimento deve ser, pois, uma preocupação constante do professor”, portanto, há de considerar-se, constantemente, o que já foi alcançado pelos educandos e estimulá-los para novas aprendizagens.

Ao se perguntar se sabiam dizer porque enfrentavam tais dificuldades, E15F7 disse não saber e acrescentou: “eu não entendo porque eu assisto às aulas toda, ela explica, mas mesmo assim na hora da prova dá um branco em mim”. Os demais sujeitos disseram:

Porque às vezes quando é matemática, eu não estudava muito. Porque às vezes tinha muito problema na família, você tinha um parente que faleceu, aí ficava mais difícil de responder e de prestar atenção nas aulas. Porque tipo, já teve uma vez que meu parente faleceu num dia, quando foi no outro dia eu tinha aula, só que eu não conseguia prestar atenção na aula por causa que a

cabeça tava sempre pensando naquele momento que a ficha... tem gente que cai depois, né? Eu sou assim, no momento eu não choro, mas minha ficha vem tá caindo depois. Aí, foi assim que é meio difícil de conseguir se concentrar. (E15F8)

Mais questão de prestar atenção mais, de mais prestar atenção, se dedicar mais. (E16M9b)

Eu acho que é pelo fato de... de algumas pessoas não, assim, olhar pro jovem, de saber que ele tem um potencial, acha que eles mesmos, os adultos, né, tem um potencial de desenvolver e o jovem, ele fica de escanteio. Eu acho, o problema é esse, as pessoas que tão, é, na coordenação de olhar mais. (E16M9a)

Para E15F7, a prova tem efeitos negativos em seu processo de aprendizagem. Ao dizer “na hora da prova dá um branco em mim”, deixa transparecer o peso emocional que o momento de avaliação formal tem na aplicação do conhecimento e, por vezes, distorce os resultados de aprendizagem. Seu bloqueio pode ser devido à atmosfera, com frequência, criada em torno da ocasião da “prova”, geralmente utilizada para atribuir notas e classificar os estudantes, os que sabem e os que não sabem dos conteúdos, e não a serviço da aprendizagem, como instrumento de investigação e reflexão sobre o rendimento do aluno.

E15F8 e E16M9b tomam para si a responsabilidade de suas dificuldades e demonstram não ter o entendimento de que o professor é corresponsável pela aprendizagem. Nossa concepção é de que o professor deve estar atento ao desenvolvimento das atividades propostas e aos resultados obtidos, observar quem está participando das atividades, quem não está e porquê, e estimular a participação na direção da construção do conhecimento.

O relato de E16M9a revela a representação do jovem, construída pela escola, frente à condição de aluno com distorção idade-série no Ensino Fundamental. Há uma desvalorização da sua capacidade intelectual e, com isso, seu potencial é pouco explorado inibindo seu desenvolvimento e participação social no ambiente escolar.

Ao se perguntar se a escola tem ajudado os estudantes em suas dificuldades, E15F7 respondeu “Não. Não, até agora, não”, E15F8 falou “um pouco, né, porque nem sempre eu sou aberta com todo mundo” e E16M9b disse “Tem! E muito! ”. Com o questionamento sobre de que forma a escola vem ajudando-os a superar as dificuldades, responderam:

Bom, matemática, eu sempre vou, porque professor explicando a todo mundo não dá pra entender porque uns falam, outros fazem perguntas. Aí eu espero ele acabar, eu vou fazendo as questões. Se tiver uma que eu não entendi, eu vou até lá, chego pra ele e pergunto “professor, o senhor tem como me explicar essa questão que eu não entendi como fazer ou como

resolver? ” Aí ele vai lá e me explica. O de português, eu faço a mesma coisa. (E15F8)

Na forma de aprendizagem. Ensinando as matérias, português e matemática. (E16M9b)

A respostas de E15F7 e E15F8 nos levam a crer que a escola não desenvolve ações para ajudá-los a superar as dificuldades acumuladas nem adota estratégias diferenciadas de ensino para dinamizar as oportunidades de conhecimento dos alunos em distorção idade-série. Com o depoimento de E16M9b, observa-se que há uma ênfase nos conteúdos relativos ao português e à matemática, contudo este aluno não estabelece uma aproximação com suas necessidades.

Ao se perguntar às coordenadoras pedagógicas quais aspectos vem contribuindo para colocar os estudantes, de 15 a 17 anos, no patamar de distorção idade-série, elas trouxeram vários elementos:

Tabela 25

Fatores que contribuem para a ocorrência da distorção idade-série, visão dos coordenadores pedagógicos

Coordenadores pedagógicos	Fatores
CF52a	Abandono escolar
CF52a	Baixa autoestima
CF52a	Desistência aos estudos
CF52a	Dificuldade de aprendizagem
CF52a	Nota baixa
CF52a	Permanência na escola sem assistir aula
CF52b	Avanços sem aprendizagem
CF52b	Condições de trabalho
	Dificuldade dos professores, do 6º ao 9º ano, para trabalhar
CF52b	alfabetização
CF52b	Dificuldades de base
CF52b	Falta de políticas públicas
CF52b	História de vida
CF52b	O próprio sistema
CF52b	Transferências de escolas
CF52b	Salas pequenas
CF52b	Turmas numerosas
CF52b, CF52a	Múltiplas repetências
CF60, CF52a	A família
CF60	Atividades profissionais
CF60	Comunidade
CF60	Falta de vagas nas escolas
CF60	Faltam motivos para estudar
CF60	Faltam perspectivas de vida
CF60	Gravidez
CF60	Situação socioeconômica
CF60, CF52a	Ausências consecutivas

Fonte: A autora (2019)

Ao se analisar os diferentes aspectos apontados pelas coordenadoras como causas da distorção idade-série, constata-se que a maioria deles (81%, destacados em negrito) tem relação com a escola. CF52b e CF52a trouxeram algumas questões pertinentes à prática educativa e, na perspectiva de CF60, a ênfase foi em aspectos que centralizam o problema no aluno.

Das transcrições das entrevistas de CF52b e CF52a, extraímos excertos associados à ação pedagógica para aprofundar o entendimento sobre as dificuldades relatadas pelos estudantes:

[...] esses alunos que vêm há muito tempo com essas dificuldades de base, que não são trabalhadas! Chega no quinto ano, como eu já ouvi de um coordenador dizer assim “chega no quinto, a gente não tem mais o que fazer manda pra o sexto”. Então, eu acredito que a situação já veio desde o início da formação deles e se vai empurrando, chega se repete ali no quarto, se repete no quinto e quando se vê que já repetiu, então a gente vai pra frente com esse aluno sem que aquela situação tenha sido resolvida. Quando chega no sexto ano, pra o professor da dinâmica de sexto ao nono ano dar conta de um aluno que não em está devidamente alfabetizado, devidamente letrado, pra ele dar conta dessa situação com turmas com trinta e oito alunos como nós temos aqui, não é fácil! (CF52b)

[...] às vezes é porque tem dificuldade na matéria e aí desiste de estudar, depois de um certo tempo que vê que tá tirando nota baixa, desiste de continuar estudando e acaba sendo reprovado, né. Então, assim, é, isso aí é o mais comum, eles desistirem de estudar e tirar uma nota melhor porque eles se acham incapazes, acontece assim também. (CF52a)

O depoimento de CF52b confirma que as dificuldades surgem no início do Ensino Fundamental, na fase da alfabetização, e não são trabalhadas ao longo dos anos escolares. Quando, nos anos finais, os professores não conseguem ou não são capacitados para fazer com que os alunos se apropriem de conhecimentos da base. É grave o fato de a escola não garantir a aprendizagem dos alunos e seguir, ano após ano, reforçando suas dificuldades sem buscar estratégias para minimizá-las.

No relato de CF52a, observa-se que, de tanto os alunos se esbarrarem nas dificuldades, vai gerando baixa autoestima, sentimento de incapacidade e desmotivação, chegando a conter o desejo de aprender.

Para Dewey (1979, p. 55), a educação escolar tem como objetivo “assegurar a continuação da educação coordenando as energias e organizando as capacidades que asseguram o permanente desenvolvimento”. Nesse sentido, se o processo educativo não der

conta de eliminar as barreiras da não aprendizagem, não estará habilitando os indivíduos a continuar sua educação nem se desenvolver.

Ao indagar-se sobre quais são os aspectos que são considerados no projeto educacional da escola e nos planejamentos para reparar os atrasos no fluxo escolar dos estudantes em distorção idade-série, CF52b afirmou que, no Projeto Político Pedagógico – PPP –, não há nada específico para atender alunos com distorção idade-série, embora se perceba um número elevado de alunos nessa situação.

A escola 2, conforme relato dessa coordenadora, a partir de 2016, por decisão administrativa, adotou uma nova forma de distribuição dos alunos nas turmas de 6º ano. Todos os estudantes nivelados foram concentrados no turno matutino e aqueles fora de faixa permaneceram à tarde, se contrapondo à proposta da coordenação, que considera que as turmas deveriam ter “alunos reprovados e alunos que estão na idade certa” para que os alunos com distorção idade-série “tivessem com quem trocar”. Para CF52b, o contexto social contribui para a aprendizagem, princípio da teoria de Vygotsky, cuja perspectiva é de que a aprendizagem é um processo de construção em comum curso das atividades partilhadas no âmbito social (IVIC, 2010, p. 17). Acredita-se que, na compreensão dessa coordenadora, os diferentes níveis de aprendizagem favorecem as interações sociais e o aprender acaba sendo colaborativo.

No planejamento, de acordo com CF52b, é discutido o que fazer com alunos com DI, que são identificados por meio de teste de sondagem no início do ano. Alguns são deficientes e, no geral, somente os profissionais mais comprometidos preparam atividades diferenciadas para eles. Observa-se que, apesar de serem identificados pela escola, os alunos com DI, que não apresentam deficiência, acabam sendo esquecidos ou não há tempo para eles. Parece haver uma preocupação somente com os casos mais sérios de comprometimento por deficiência.

De acordo com CF60, a escola 3 se preocupa com a situação de alunos em defasagem escolar, mas as ações dirigidas à recuperação do déficit de aprendizagem acontecem apenas nos anos iniciais com programa de correção de fluxo, oferecido pela SME/Natal. Nos anos finais, faz-se uma triagem para encaminhar para EJA os alunos, que estão no sexto ano com quinze anos, como forma de promover o avanço. Essa coordenadora expressou o desejo de contar com a SME para desenvolver um programa ou projeto para alunos com DI nos anos finais, justificando que a escola não dispõe de pessoal, os professores têm muitas turmas e não há espaço para atendê-los.

Na sala de aula, segundo relato de CF60, os professores fazem atividades diferenciadas para alunos que chegam no sexto ano sem saber ler e escrever, e, nos encontros de planejamento, a coordenação encaminha atividades especializadas para alunos com necessidades especiais, que representam parte do número de alunos que a escola tem com perfil de distorção idade-série. Percebe-se que o sexto ano é um momento considerado, pela escola, de tomada de atitude com relação aos alunos com idade que excede a faixa etária esperada para os anos finais bem como àqueles que ainda não estão alfabetizados. Ao que parece, nos anos seguintes, os casos assistidos de distorção idade-série são por razão de necessidades especiais. Como comentou esta coordenadora,

a gente tem aluno que tá saindo do nono ano, também assim defasado porque são alunos com necessidades especiais e os avanços deles foram tão grandes que hoje, no nono ano, os professores não acreditam que eram eles, acredita? (CF60)

Conforme resposta de CF52a, a escola 1 não tem ação específica para reparar o atraso dos alunos com DI. As iniciativas são gerais, tentando recuperar aquilo que os alunos não conseguiram aprender, então, trabalha-se a recuperação em processo com os alunos que, ao final de cada bimestre, atingem notas baixas após somatório das atividades realizadas. Segundo essa coordenadora, o acompanhamento é mais intenso com as turmas do sexto ano, pois é onde se observa um maior número de alunos com nota baixa, especialmente em matemática, casos identificados pelos professores e que são motivo de diálogo com a família e/ou com o próprio aluno.

De acordo com CF52a, os alunos com DI estão, geralmente, concentrados no sexto “C”, sexto “D”, oitavo “C”. Em sua opinião, ter um trabalho diferenciado com esses estudantes seria uma forma de discriminação, então, desenvolvem ações com todos os alunos e, como falou: “tem um olhar com mais preocupação pra esses que têm a defasagem da idade”. No nosso entendimento, agrupar os alunos com DI em turmas específicas para eles já é uma forma de discriminá-los e não contribui para o seu desenvolvimento.

A partir dos depoimentos das coordenadoras, constata-se que não existem estratégias para reparar o atraso no fluxo escolar dos estudantes em distorção idade-série. Esses alunos não são percebidos a partir de seus lugares, de suas histórias e de suas dificuldades. Embora exista uma preocupação de todas elas com esses alunos, as escolas investigadas não traçam objetivos específicos para os alunos com DI. O olhar é, de modo geral, sobre os estudantes que ainda não estão alfabetizados, e, assim, a distorção idade-série não é pensada, dentro do

novo contexto dos anos finais, com um plano que busque reverter o quadro da DI que vem somente aumentando nesse segundo nível do Ensino Fundamental.

Percebe-se que o sexto ano é identificado como um período de maior atenção, acreditamos que pelo fato de se tratar de uma nova fase de aprendizagem com uma nova dinâmica e organização.

Outro aspecto observado é que as escolas procuram atender aos alunos com deficiência, mas isso não acontece do ponto de vista da distorção idade-série, e sim como um trabalho diferenciado com ênfase no seu progresso.

Sob a perspectiva dos professores, os aspectos que contribuem para colocar os alunos no patamar da distorção idade-série são os elencados na Tabela seguinte.

Tabela 26

Fatores que contribuem para a ocorrência da distorção idade-série, visão dos professores

Professores	Fatores
PM39	Tipo de educação vigente
PM39, PM41	Família
PM39	O governo não ajuda
PM39	A escola que ainda não se encontrou
PM39	Turmas numerosas
PM39	Pouca assistência
PM39, PF61	Professores despreparados
PM39	Professores sem domínio da disciplina
PM39	Salas pequenas
PM39	Dificuldade em identificar alunos com deficiência
PM39	Turma muito heterogênea
PM39	Alunos não alfabetizados
PM39	Alunos não sabem Matemática básica
PM39	Políticas educacionais desencontradas
PF61	Atividade profissional
PF61	Gravidez
PF61	Bloqueio para aprender
PF61	Insegurança
PM41	A escola não é atrativa
PM41	O estudo não atende as necessidades imediatas desses alunos
PM41	A escola não passa para o jovem a sua importância
PM41	Sociedade imediatista

Fonte: A autora (2019)

Dos aspectos apresentados pelos professores como motivos da distorção idade-série, 86% (destacados em negrito) estão associados à escola. PM39 resume todas as questões implicadas na DI com o tipo de educação vigente. Esse professor crê que a família não é presente, o Estado não cumpre o que prescreve a constituição e, a respeito da escola, afirmou:

[...] a escola ainda não se encontrou, não é tradicional ou não é isso ou não é aquilo, não se encontrou. Querem que seja uma coisa que ela não é. Muitos alunos em sala, pouca assistência, professores também que são, acho que despreparados para certas coisas, né. (PM39)

Considera-se pertinente uma reflexão sobre a crítica de PM39 com relação à escola: “não é tradicional ou não é isso ou não é aquilo, não se encontrou”, afinal, o que a escola é? Se ela não tiver uma concepção de educação definida, se seus objetivos e métodos não forem bem estabelecidos, como ela poderá se constituir em um sistema de aprendizagem e formação?

Para Dewey (2011, p. 29), uma filosofia da educação é um plano para conduzir a educação e, como qualquer outro plano, “deve ser construído com base no que deve ser feito e em como deve ser feito”. Portanto, para que a escola seja produtiva é fundamentalmente necessário que ela tenha clareza das suas concepções educacionais para desenvolver seu trabalho.

Ao dizer que achava os professores “despreparados”, PM39 procurou deixar claro que é com relação à matemática e acrescentou que os professores, que lecionam nos anos iniciais, não sabem ensinar matemática, não têm segurança para fazê-lo e, como consequência, os alunos chegam com certa deficiência nos anos finais, sem dominar as operações básicas. Ademais, esse professor falou que ele próprio não se sente preparado para ensinar conteúdos dos anos iniciais e relatou:

Quando pego um aluno, geralmente, ele tem que saber contar. Então quando a gente pega um aluno que não sabe contar a gente vai tentar criar um ambiente, tentar ler sobre aquilo, assistir a um vídeo sobre aquilo, mas quando você sai e traz pras aulas às vezes não encaixam porque, nem você tem essa habilidade, não foi preparado, normalmente, pra aquilo e têm alunos que sabem contar com outros que não sabem, né. Você atende uns, mas já não atende os outros, uns já se desestimulam, tá entendendo? (PM39)

É possível inferir que a coordenação pedagógica não participa ou pouco contribui no desenvolvimento profissional dos docentes. Embora esse professor procure desenvolver sua autonomia, a relação teoria x prática não se efetiva porque envolve outros saberes relativos aos processos de ensinar e aprender. Acreditamos que a concepção de CF52b sobre a aprendizagem, demonstrada em sua entrevista, poderia ajudar PM39 a lidar com os diferentes níveis de desenvolvimento e até mesmo com deficiências, para as quais ele não se sente preparado.

Para PF61, o bloqueio na aprendizagem e a insegurança dos alunos são causas da distorção idade-série. Na sua concepção, esses aspectos são decorrentes da atitude do professor, especificamente de matemática, como podemos perceber na fala a seguir:

[...] agora, eu, assim, eu falo muito com colegas do Ensino Fundamental I que, quando um professor transmite que não gosta daquela matéria, que é um trauma que muitos professores de fundamental I têm, então eles passam isso pra os alunos. Passam! Porque você pode não perceber, mas o aluno nota que aquilo ali você não gosta. (PF61)

Essa professora relatou que, em sua prática, mostra aos alunos que matemática está presente na vida, que se vive matemática em tudo, sempre relacionando com situações do mundo real, como “fazer uma compra”, “receber um salário”. Observa-se que, nesse sentido, o conhecimento está conectado com a vida, dando sentido à aprendizagem e estabelecendo estreita relação com as experiências pessoais dos estudantes. Segundo PF61, dessa maneira os alunos “vão abrindo mais o leque e perdendo um pouco aquele medo, aquela insegurança”.

De acordo com PM41, o aluno com perfil de DI já não acha a escola atrativa porque seu interesse é conhecer coisas novas mais interessantes do que a escola. Esse professor também acredita que esse aluno é imediatista, não vê a possibilidade de ganhar aquilo que quer por meio do estudo, pois seu querer é algo do presente, “ele quer ganhar agora”, nos disse. Na visão de PM41, “ele tem que estudar, ele tem que passar por um período, se profissionalizar e começar a trabalhar e ganhar dinheiro e ter as coisas”. Sabemos que vivemos em numa sociedade em constante transformação, na qual as necessidades se renovam na história social do sujeito, isto nos parece justificar a razão desse imediatismo.

Conforme Dewey (1979, p. 58), a prática do ensino é influenciada pela ideia de que a educação é um processo de preparação para o futuro, e, desse modo, os educandos não são vistos como membros sociais em situação definida e regular. A esse respeito, esse autor acrescenta que o erro não está em cuidar-se da preparação para as futuras necessidades, mas tornar essa preparação a mola real do esforço presente (Ibid., p. 60).

PM41 considera que a escola não passa para o jovem a ideia que ela é interessante e importante para ele. Pensamos que a questão é que a escola não toca nos interesses do educando e não utiliza as condições do presente como estímulo para um contínuo desenvolvimento, tornando-se significativa na vida dele.

Segundo Alvarez (1998, p. 76), os adolescentes necessitam de contextos que funcionem como “espaços de decolagem”, que possibilitem sua inserção na sociedade e a

sistematização da aprendizagem. Nesse sentido, os adolescentes precisam encontrar na escola um ambiente integrador e capaz de oferecê-los uma variedade de estímulos como também influenciá-los positivamente na construção da sua identidade.

A partir da pergunta para saber de que forma, nas aulas, os professores têm contribuído para diminuir o atraso do fluxo escolar dos alunos, PM39 disse que, como os alunos têm pouco conhecimento, ele tenta trabalhar “o básico do básico da matemática” e enfatizou que ensina as quatro operações. Referindo-se aos conteúdos previstos para cada ano escolar, ele falou que trabalha os conteúdos essenciais para as outras séries, ensinando aquilo que ele acredita que será importante. Evidencia-se, em seu discurso, uma tendência a generalizar o nível de conhecimento dos estudantes e a adotar uma prática de reforço de conteúdos elementares tornando a aprendizagem repetitiva e desmotivadora. Nota-se que as aptidões dos estudantes são esquecidas e, assim, a aprendizagem é limitada ao conhecimento muito simplificado com experiências que não exploram sua capacidade de aprender.

PF61 relatou que, normalmente, retoma os conteúdos do primeiro nível do Ensino Fundamental utilizando o ábaco e jogos para que os alunos entendam que matemática não é tão difícil e percam o medo desta disciplina. Ao trabalhar com jogos, ela disse que faz adequações para cada ano escolar e faixa etária, aumentando o grau de dificuldade à medida que os alunos vão esclarecendo suas dúvidas e respondendo corretamente. Em sua opinião, os alunos com faixa etária mais elevada não gostam de usar lógica, mas ela a utiliza porque observa que eles não têm domínio da escrita e, às vezes, conseguem responder oralmente questões de ordem prática da vida deles.

Vê-se que essa professora busca estratégias para os alunos aprenderem, porém não fornece oportunidades para o desenvolvimento das capacidades por meio da ampliação das experiências. Outro ponto observado é a negligência com relação às habilidades necessárias, que devem ser trabalhadas na educação escolar, como a escrita e a leitura, já vistas como principais dificuldades dos estudantes.

A partir do relato de PM41, percebemos que ele não realiza nenhum trabalho específico para minimizar o atraso no fluxo escolar dos estudantes, pois seu foco é no ensino dos novos conteúdos. Ao descrever como conduz as aulas, disse: “eu uso sempre assim, atividades, explico as atividades, passo exercícios, corrijo exercícios sempre fazendo com eles. Depois que eu faço isso, aí eu passo atividades pra eles fazerem sozinhos, primeiro eu faço com eles pra depois eles fazerem sozinhos”.

Observa-se que esse professor aplica uma metodologia tradicional, com exercícios e treino, na qual o professor exerce o papel de ensinante e de modelo. A forma como os alunos

experimentam o processo de aprendizagem parece maçante e deve fazer com que se sintam desmotivados para aprender, principalmente aqueles com atraso escolar. Acreditamos que, para que as práticas escolares resultem em aprendizagens, o ensino deve estar adequado às necessidades dos alunos e o ambiente organizado para promover seus avanços, com metodologias que os coloquem no centro do processo.

4.2 Educação escolar e a distorção idade-série: sentidos produzidos pelos estudantes, coordenadores pedagógicos e professores

Conhecer os sentidos atribuídos à escola, pelos estudantes entrevistados, tornou-se importante para entender o valor da educação escolar em suas vidas, visto que educação está em plena conexão com a vida. Conforme Dewey (1979, p. 53), o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo, ele é um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Desse modo, entendemos que quando nos educamos melhoramos nossas vidas.

A perguntarmos aos educandos “Qual a importância da escola em sua vida?”, identificamos, em suas respostas, que eles atribuem à escola o sentido de formação para a vida profissional, apreensão do saber e transformação social. A título de ilustração, destacamos alguns trechos das entrevistas:

A importância é me formar e ser enfermagem. (E15F7)

[...] eu quero conseguir o que eu sempre quis que é ser veterinária, então pra isso eu tenho que continuar estudando até o fim sem parar. (E15F8)

[...] faz com que você conheça o que você não, não sabia, faz com que você fique sabendo hoje em dia, fique por dentro das coisas também, das coisas do, da... como é que eu posso dizer aqui? Das coisas atualmente, né. O que aconteceu no ano lá quando você não era nascido, eu tenho aprendido aqui na escola. (E16M9b)

[...] ela foi muito importante por causa que ela me ensinou um novo modelo de ser gente na sociedade, de ser uma pessoa educada, uma pessoa bem capacitada, uma pessoa que, assim, que se envolva na escola como esse ano eu tô se envolvendo [...]. (E16M9a)

A partir do questionamento “Na sua percepção, qual a importância que esses alunos dão à escola?” extraímos, das falas das coordenadoras pedagógicas e dos professores, o

entendimento que eles acreditam que os estudantes com distorção idade-série têm da escola. Na opinião das coordenadoras, os alunos compreendem a escola como lugar de segurança e espaço de convívio social. A concepção dos professores é de que eles atribuem à escola significação positiva, de meio social, e negativa, de obrigação como também sem importância.

Mediante análise desses sentidos, pode-se inferir que tanto os coordenadores quanto os professores não conhecem os estudantes com distorção idade-série. A percepção que esses profissionais trazem sobre o sentido de escola para esses alunos parece ser construída a partir de uma leitura das condições de vida que eles têm, uma concepção distante do conhecimento que deveriam ter sobre o que pensam e o que buscam. Os alunos entrevistados consideram a escola um meio importante para seu crescimento e que, por meio da educação escolar, eles adquirem conhecimentos necessários para a concretização dos seus projetos de vida influenciando na mudança no âmbito social.

4.3 Atraso no fluxo escolar: representações de docentes e coordenadores pedagógicos sobre os estudantes, em defasagem idade-série, dos anos finais do Ensino Fundamental

As representações de docentes e coordenadores pedagógicos sobre os estudantes com distorção idade-série traduzem o modo como estes alunos são percebidos pela equipe pedagógica. Para conhecer essas representações, perguntamos: “Como você percebe os jovens com perfil de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental?”.

Das falas dos docentes e das coordenadoras, apreendemos as representações a seguir:

Tabela 27

Representações sobre estudantes com distorção idade-série, opiniões dos coordenadores pedagógicos e professores

(continua)

Professores	Coordenadores pedagógicos	Representações
PM39	–	Não sabem Matemática
PM39	CF52a	São desmotivados
PM39	–	Sem perspectiva de vida
PM39, PM41	–	São desinteressados
PM39	–	São desinformados
PF61	CF52a, CF52b	Têm baixa autoestima
PF61	–	São retraídos

Tabela 27

Representações sobre estudantes com distorção idade-série, opiniões dos coordenadores pedagógicos e professores

(conclusão)

Professores	Coordenadores pedagógicos	Representações
PF61	–	Sem desejo de aprender
PM41	CF60	Têm outros interesses não ligados à escola.
PM41	–	Têm dificuldade em obedecer ordem
–	CF52a	Desestimulados

Fonte: A autora (2019)

As impressões dos professores e coordenadoras evidenciam uma perspectiva negativa que se tem sobre os estudantes com distorção idade-série. Essa constatação nos leva a crer que construiu-se uma imagem estigmatizada desses alunos e isso impede que eles sejam vistos como indivíduos capazes de ter sucesso escolar e crescer. Parece-nos que essa imagem foi introjetada por esses estudantes ao ponto deles, inconscientemente, fecharem-se diante da aprendizagem, por se sentirem desacreditados da sua capacidade de aprender e serem subestimados em suas experiências no ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar os fatores que impactam no fenômeno da distorção idade-série, na rede municipal de ensino do Natal/RN, sob a perspectiva de estudantes – de 15 a 17 anos, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental –, professores e coordenadores pedagógicos.

Nesta tarefa, procurou-se compreender como se dá o processo de distorção idade-série de estudantes, de 15 a 17 anos, dos anos finais do Ensino Fundamental; identificar os fatores relacionados a essa distorção; conhecer para revelar, de maneira fundamentada, os sentidos atribuídos à escola por esses educandos; e conhecer para analisar as representações de docentes e coordenadores pedagógicos sobre os referidos estudantes.

O processo de investigação teve início com a contextualização do problema de pesquisa, analisando a situação da rede municipal de ensino/Natal no âmbito da educação pública nacional. A esse respeito, observou-se que essa rede de ensino tem um histórico de taxas de distorção idade-série mais elevadas que as nacionais, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

O pressuposto inicial deste estudo foi de que a problemática da distorção idade-série está relacionada a aspectos extra e intramuros da escola. Assim sendo, surgiu a indagação: se a distorção idade-série é um fenômeno escolar, os fatores intraescolares têm predominância na sua construção?

Mediante análise de conteúdo das entrevistas e de informações extraídas das fichas de matrícula e conclusão anual dos estudantes entrevistados, os resultados deste trabalho apresentam-se organizados em três categorias: a. Distorção idade-série: elementos de sua constituição; b. Distorção idade-série e a escola: sentidos produzidos pelos estudantes, coordenadores pedagógicos e professores; e c. Atraso no fluxo escolar: representações de docentes e coordenadores pedagógicos sobre os estudantes, em defasagem idade-série, dos anos finais do Ensino Fundamental.

A primeira categoria refere-se às causas da distorção idade-série, segundo a visão dos estudantes, professores e coordenadores pedagógicos. Dos fatores emergentes da análise, que se relacionam com o problema da defasagem escolar, verifica-se que sua maioria é de ordem intraescolar. Portanto, os fatores internos à escola predominam na construção do fenômeno investigado.

As verbalizações das entrevistas expressam fortemente que no processo de alfabetização se instauram um conjunto de dificuldades que irão interferir nas aprendizagens

posteriores. Ademais, a dificuldade de os alunos assimilarem os conhecimentos curriculares da Matemática e da Língua Portuguesa são as principais causas do atraso no fluxo escolar dos estudantes, gerando a distorção idade-série. A ênfase dada a aspectos da prática educativa para justificar o baixo desempenho desses estudantes denota que nas experiências de aprendizagem do processo de escolarização se concentram os fatores determinantes do insucesso escolar. Ressalta-se que, nos discursos dos professores e coordenadores pedagógicos, evidencia-se uma culpabilização dos professores pelas dificuldades dos alunos em distorção idade-série. De acordo como os relatos, os professores dos anos iniciais não têm domínio dos conhecimentos relativos à matemática, são inseguros, e os professores dos anos finais se mostram despreparados para trabalhar com alunos que ainda não se apropriaram dos conteúdos da base.

Um fator identificado como preponderante para a recorrência da distorção idade-série é a ausência de ações e estratégias de ensino adequadas às necessidades dos educandos, que têm dificuldades acumuladas na sua trajetória escolar e se encontram nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, acredita-se que o enfrentamento da distorção idade-série está condicionado ao desenvolvimento da equipe pedagógica e ao planejamento e organização do ambiente escolar para atender às demandas desses estudantes.

A segunda categoria relaciona-se aos sentidos atribuídos à escola pelos estudantes, de 15 a 17 anos, dos anos finais do Ensino Fundamental. Por meio dos discursos, esses sujeitos demonstraram que valorizam o conhecimento escolar e entendem que, por meio da educação, podem realizar-se, contribuindo para uma mudança social. Por outro lado, na visão dos coordenadores pedagógicos, os alunos consideram a escola um lugar de convívio e segurança. Para os professores, a percepção dos estudantes sobre a escola é de espaço social e relacionada à obrigação. A distância entre os diferentes sentidos revelados tem implicações na prática educativa, pois entende-se a importância de se conhecer os alunos para que essa prática não seja conduzida sem que se estabeleça conexão com sua vida e seus interesses.

A terceira categoria remete-se às representações dos professores e coordenadores pedagógicos sobre os estudantes em distorção idade-série. A imagem construída sobre esses alunos é negativa e diz muito acerca do modo como estes profissionais se relacionam com o problema em questão. Trata-se de uma imagem estigmatizada que parece impedir que esses estudantes sejam vistos como indivíduos capazes de ter sucesso escolar e crescer.

O processo analítico e respectivos resultados da investigação possibilitaram pensar sobre algumas proposições para minimizar a distorção idade-série na rede municipal do Natal:

- Considerando-se que, nessa rede, trabalha-se com o regime de progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e este estudo identificou que o aumento da distorção idade-série se dá a partir do 4º ano, em decorrência do déficit de aprendizagem do processo de alfabetização, é urgente a necessidade de se aprofundar em estudos os prejuízos da avaliação do processo de ensino-aprendizagem e a progressão automática;
- A partir da constatação de que não há medidas específicas de correção do fluxo escolar para alunos em distorção idade-série, nos anos finais do Ensino Fundamental, a exemplo dos projetos e programas já implementados nos anos iniciais, cabe à escola, de forma articulada e integrada, intervir nessa problemática e criar planos de ação, que se concretizem em seu cotidiano;
- A Secretaria Municipal de Educação poderia ofertar a modalidade de educação de jovens e adultos – EJA –, em horário diurno, para atender aqueles alunos com idade entre 15 e 17 anos, que se encontram no 6º ano e 7º. Desse modo, os estudantes em distorção idade-série vivenciariam um processo educativo voltado para suas especificidades e teriam acesso ao Ensino Médio mais cedo do que através da modalidade regular, contribuindo, inclusive, para reduzir o número de reprovação e abandono do início dos anos finais do Ensino Fundamental;
- O desenvolvimento profissional dos professores, parte do programa de formação continuada dos educadores dessa rede de ensino, precisa atender às necessidades da prática educativa. Recomenda-se uma aproximação entre os professores dos anos iniciais e finais para troca de saberes e experiências sobre o processo de ensino-aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem dos estudantes em distorção idade-série dos anos finais do Ensino Fundamental. Na escola, os coordenadores pedagógicos podem promover essa interação e, no âmbito da SME, os assessores pedagógicos, que atuam como formadores.

Com a conclusão desta dissertação, espera-se que as reflexões discorridas sobre a distorção idade-série possibilitem aos educadores a discussão sobre os fatores que comprometem o fluxo escolar e que, a partir disso, se possa pensar em estratégias para melhorar a qualidade da aprendizagem e do rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVAREZ, Rosamarina. Contribuições para o diagnóstico na clínica psicopedagógica. In: BOSSA, Nádia Aparecida; OLIVEIRA, Vera Barros de. (Orgs). **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 71-90.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRADE, Maria do Socorro Braga de. **Distorção idade-ano: caminhos para minimizá-la na escola Carmen Miranda – Tabatinga/AM**. 2016. 90f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Rafael dos Santos. **Declínio de desempenho escolar no ciclo II do Ensino Fundamental de alunos que tiveram desempenho satisfatório no ciclo I**. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 2 jan. 1946. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 24 de janeiro de 1967. Brasília, 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 09 jan. 2001. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 03, de 03 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 08 ago. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 6 fev. 2006. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_17_12012010.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 20 jun. 2007. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11494-20-junho-2007-555612-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.bang.com.br/download/manualpdde2009.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7083-27-janeiro-2010-601492-publicacaooriginal-123119-pe.html>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 04 abr. 2013. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

_____. **Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília, 24 abr. 2013. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12801-24-abril-2013-775847-publicacaooriginal-139618-pl.html>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 mar. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 02 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 22 dez. 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília, 23 fev. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 07 mar. 2018. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html>>. Acesso em: 02 set. 2019.

CUBERO, Rosario; LUQUE, Alfonso. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2004. p. 94-106.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Vida e Educação**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Como pensamos**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 41-58.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Coelho, Edgar Pereira. (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LEONTIEV, Alexis. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v. 46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-José-Eduardo-Enteivista-semi-estruturada-Análise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão 2017**. Natal, RN, 2017. Disponível em: <https://natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-1124.html>. Acesso em: 29 fev. 2019.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PIRES, Marília Freiras de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p. 83-94, ago.1997. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

Portal Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de analfabetismo de pessoas de 5 anos ou mais, 2001 – 2015**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=series-historicas> Acesso em: 23 set. 2018.

Portal Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb> Acesso em: 15 out. 2017..

Portal Observatório da Criança e do Adolescente. **Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-fundamental/550-taxa-de-distorcao-idade-serie-no-ensino-fundamental?filters=1,103> Acesso em: 22 nov 2018.

Portal QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/> Acesso em: 01 nov. 2018.

Portal Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2018**. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-

Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em: 19 jan 2019.

Portal Unesco. **Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: Evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)**. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002606/260630por.pdf>>. Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França e Representação da UNESCO no Brasil. Acesso em: 23 set. 2018.

Portal Unicef. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências naturais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAMBLA, Xavier; PEREIRA, Rosangela Saldanha; GALLEGO, Liliana María Los mecanismos de la distorsión entre edades y cursos en Brasil: una fractura étnica y social, y un reto para la política educativa. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 49, maio 2013. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1244/1095>>. Acesso: em 10 out. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SIRINO, Marisa de Fátima. **Processos de exclusão intra-escolar: os alunos que passam sem saber**. 2009. 234f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2009.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. **Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista**. *Estud. psicol. (Natal)*, v.13, n.1, p.39-48, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2008000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 mar. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TORRES, Rosa María. Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema? In MARCHESI, Alvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNESCO/OREALC. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília: UNESCO/OREALC, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1989.

WESTBROOK, Robert Brett.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Romão, José Eustáquio; Rodrigues, Verone Lane. (Orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE IDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: desafios e sentidos para continuar na escola*, que tem como pesquisadora responsável Andrea Rossely da Fonseca Bezerra.

Esta pesquisa pretende investigar a subjetividade existente na problemática da defasagem idade-série conhecendo sobre a classe de estudantes com perfil de multirrepetência (jovens de 15 a 17 anos que se encontram no Ensino Fundamental e que, supostamente, já deveriam estar inseridos no Ensino Médio), e identificar, a partir da trajetória escolar desses alunos, os obstáculos enfrentados nos anos finais do Ensino Fundamental.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é decorrente da representação expressiva dos índices de defasagem idade-série na Rede Municipal de Ensino da cidade do Natal e sua distância das metas e expectativas preconizadas nas legislações e planos nacionais e municipais de educação no tocante ao Ensino Fundamental.

Nesse sentido, optamos por um estudo etnográfico, que irá nortear uma investigação qualitativa, de modo a compreender o fenômeno da distorção idade/série e conhecer sua realidade no contexto educacional.

Caso você decida participar, você deverá contribuir com a pesquisa preenchendo uma ficha de identificação e respondendo perguntas em uma entrevista. O conteúdo desta entrevista será registrado de forma escrita e em gravações, que serão transcritas posteriormente, compondo um conjunto de dados a serem analisados cuidadosamente.

Durante a realização da entrevista, a previsão de riscos é baixa, podendo, eventualmente, ocorrer riscos emocionais a depender do modo como você irá se relacionar com o tema da pesquisa. Caso ocorra algum tipo de desconforto, por considerar-se que a entrevista pode desencadear sentimentos fortes e/ou profundos, isto poderá ser minimizado respeitando-se as pausas ou qualquer outra forma de expressão indicadora de limites em uma fala ou, até mesmo, na interação entre você e a pesquisadora.

A pesquisa não trará benefício direto para você, no entanto, o estudo irá contribuir para orientar novas pesquisas acerca da problemática da distorção idade/série e subsidiar o trabalho de educadores na formulação de propostas curriculares.

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você será atendido nas necessidades de escuta e, em situação que requeira atendimento psicológico e terapêutico, você terá direito a assistência gratuita, que será prestada pelo Serviço de Psicologia Aplicada (SEPA/UFRN), sob orientação e responsabilidade da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas entrando em contato com a pesquisadora responsável, Andrea Rossely da Fonseca Bezerra, através do telefone (84) 99978 6186 ou e-mail andrearossely@gmail.com.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos.

Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pela pesquisadora e reembolsado para você.

Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes, telefone: 3342-5003, endereço: Av. Nilo Peçanha, 620 – Petrópolis – Espaço João Machado – 1º Andar – Prédio Administrativo – CEP 59.012-300 – Natal/RN, e-mail: cep_huol@yahoo.com.br.

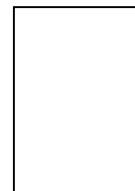
Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável, Andrea Rossely da Fonseca Bezerra.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que essa pesquisa pode trazer e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: desafios e sentidos para continuar na escola*, e

autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal, ____ de _____ de 2017.



Assinatura do participante da pesquisa

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisadora responsável pelo estudo intitulado *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: desafios e sentidos para continuar na escola*, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso, ora assumido, estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, ____ de _____ de 2017.

Andrea Rossley da Fonseca Bezerra

Rubrica do Participante/Responsável legal:	Rubrica do Pesquisador:
--	-------------------------

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Estamos solicitando a você a autorização para que o(a) menor pelo(a) qual você é responsável participe da pesquisa intitulada *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: desafios e sentidos para continuar na escola*, que tem como pesquisadora responsável Andrea Rossely da Fonseca Bezerra.

Esta pesquisa pretende investigar a subjetividade existente na problemática da defasagem idade-série conhecendo sobre a classe de estudantes com perfil de multirrepetência (jovens de 15 a 17 anos que se encontram no Ensino Fundamental e que, supostamente, já deveriam estar inseridos no Ensino Médio), e identificar, a partir da trajetória escolar desses alunos, os obstáculos enfrentados nos anos finais do Ensino Fundamental.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é decorrente da representação expressiva dos índices de defasagem idade-série na Rede Municipal de Ensino da cidade do Natal e sua distância das metas e expectativas preconizadas nas legislações e planos nacionais e municipais de educação no tocante ao Ensino Fundamental.

Nesse sentido, optamos por um estudo etnográfico, que irá nortear uma investigação qualitativa, de modo a compreender o fenômeno da distorção idade/série e conhecer sua realidade no contexto educacional.

Caso você decida autorizar, ele(a) deverá responder a um questionário, contendo perguntas sobre sua identificação, origem, trabalho (quando exercer alguma atividade) e escolaridade, que será aplicado durante um tempo médio de 20min. Também, poderá participar de uma entrevista com perguntas sobre sua trajetória escolar. O conteúdo desta entrevista será registrado de forma escrita e em gravações, que serão transcritas posteriormente e, juntamente com as informações coletadas através do questionário, irão compor um conjunto de dados a serem analisados cuidadosamente.

Durante o preenchimento do questionário e realização da entrevista, a previsão de riscos é baixa, podendo, eventualmente, ocorrer riscos emocionais a depender do modo como ele(a) irá lidar com suas memórias de vida e trajetória escolar.

Caso ocorra algum tipo de desconforto, por considerar-se que as memórias podem

desencadear sentimentos fortes e/ou profundos, isto poderá ser minimizado respeitando-se os sinais indicadores de limites, seja no preenchimento do questionário ou durante a entrevista ou, até mesmo, na interação entre ele(a) e a pesquisadora.

A pesquisa não trará benefício direto para ele(a), no entanto, o estudo irá contribuir para orientar novas pesquisas acerca da problemática da distorção idade/série e subsidiar o trabalho de educadores na formulação de propostas curriculares.

Em caso de algum problema que ele(a) possa ter, relacionado com a pesquisa, ele(a) será atendido nas necessidades de escuta e, em situação que requeira atendimento psicológico e terapêutico, ele(a) terá direito a assistência gratuita, que será prestada pelo Serviço de Psicologia Aplicada (SEPA)/UFRN, sob orientação e responsabilidade da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas entrando em contato com a pesquisadora responsável, Andrea Rossely da Fonseca Bezerra, através do telefone (84) 99978 6186 ou e-mail andrearossely@gmail.com.

Você tem o direito de recusar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você e para ele(a).

Os dados que ele(a) irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-lo(a).

Estes dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos.

Se você tiver algum gasto pela participação dele(a) nessa pesquisa, ele será assumido pela pesquisadora e reembolsado para você.

Se ele(a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, ele(a) será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes, telefone: 3342-5003, endereço: Av. Nilo Peçanha, 620 – Petrópolis – Espaço João Machado – 1º Andar – Prédio Administrativo – CEP 59.012-300 Natal/RN, e-mail: cep_huol@yahoo.com.br.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável, Andrea Rossely da Fonseca Bezerra.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, representante legal do(a) menor _____, autorizo sua participação na pesquisa intitulada *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: desafios e sentidos para continuar na escola*.

Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados, por ter entendido os riscos, desconfortos e benefícios que essa pesquisa pode trazer e também por ter compreendido todos os direitos que ele(a) terá como participante e eu como seu(sua) representante legal.

Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas por ele(a) em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificá-lo(a).

Natal, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do representante legal



Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisadora responsável pelo estudo intitulado *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: desafios e sentidos para continuar na escola*, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, ____ de _____ de 2017.

Andrea Rossely da Fonseca Bezerra

Rubrica do Participante/Responsável legal:	Rubrica do Pesquisador:
--	-------------------------

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: desafios e sentidos para continuar na escola*, coordenada pela pesquisadora Andrea Rossely da Fonseca Bezerra, telefone (84) 99978 6186. Seu representante legal, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), permitiu que você participe.

Queremos saber sobre a defasagem idade-série considerando a visão dos jovens, que se encontram no Ensino Fundamental, e identificar, a partir da sua trajetória escolar, quais são as dificuldades enfrentadas por eles nos anos finais do Ensino Fundamental,

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os jovens que irão participar desta pesquisa têm idade entre 15 e 17 anos de idade.

A pesquisa será feita na sua escola, onde você responderá a um questionário, contendo perguntas sobre sua identificação, origem, trabalho (quando exercer alguma atividade) e escolaridade. Também poderá participar de uma entrevista com perguntas sobre sua trajetória escolar. O conteúdo desta entrevista será registrado de forma escrita e em gravações, que serão transcritas posteriormente e, juntamente com as informações coletadas através do questionário, irão compor um conjunto de dados a serem analisados cuidadosamente.

Durante o preenchimento do questionário e realização da entrevista, podem ocorrer alguns riscos de ordem emocional. Caso ocorra algum tipo de desconforto, já que as memórias envolvem sentimentos, isto poderá ser minimizado respeitando-se os sinais indicadores de limites, seja no preenchimento do questionário ou durante a entrevista ou, até mesmo, na interação entre você e a pesquisadora.

A pesquisa não trará benefício direto para você, no entanto, ela irá contribuir para orientar novas pesquisas acerca da problemática da distorção idade/série e subsidiar o trabalho de educadores na formulação de propostas curriculares. Caso você tenha alguma dúvida, pode entrar em contato conosco através do telefone apresentado no início do texto.

Como a pesquisa será realizada em seu turno de aula, não se fará necessário arcar com gastos de transporte ou de qualquer outra natureza.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe

identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: desafios e sentidos para continuar na escola*.

Entendi os riscos e os benefícios que essa pesquisa pode trazer. Também, entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que isto traga problema para mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

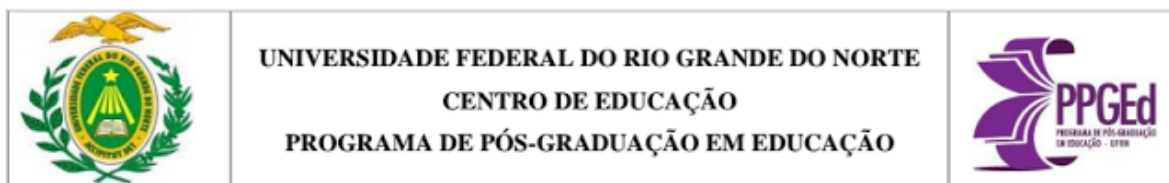
Natal, ____ de _____ de 2017.



Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO DE DOCUMENTOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO DE DOCUMENTOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ilmo. XXXXXXXXXXXXX

Gestor

O Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte realizará uma pesquisa, sob a orientação do Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior, intitulada *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: desafios e sentidos para continuar na escola*. Para isso, inicialmente, serão aplicados questionários com estudantes de 15 a 17 anos considerando-se heterogeneidade e equilíbrio de sexo, idade, ano escolar além do aceite ao convite para participar da pesquisa. Em um segundo momento, serão conduzidas entrevistas individuais com os professores e coordenadores dos anos finais do Ensino Fundamental, e alguns dos alunos que responderam ao questionário. Os relatos das entrevistas serão registrados de forma escrita e em gravações, que serão transcritas posteriormente, compondo um conjunto de dados a serem analisados cuidadosamente. Esta segunda etapa também envolverá coleta de informações sobre o histórico escolar dos alunos entrevistados. Todo o processo de coleta de dados será acompanhado de observações, com notas de campo, para obtenção de aspectos espontâneos pertinentes ao estudo.

A referida pesquisa tem como objetivos primários investigar a subjetividade existente na problemática da defasagem idade-série conhecendo sobre a classe de estudantes com perfil de multirrepetência (jovens de 15 a 17 anos que se encontram no Ensino Fundamental e que, supostamente, já deveriam estar inseridos no Ensino Médio), e identificar, a partir da trajetória escolar desses alunos, os obstáculos enfrentados nos anos finais do Ensino

Fundamental. Ademais, objetiva-se identificar o significado da escola e das vivências no universo escolar para estes jovens e o sentido da escolarização em suas vidas.

Assim sendo, solicitamos de V.S^a. a valiosa colaboração, no sentido de autorizar o acesso e utilização de históricos escolares, dos alunos entrevistados, pela pesquisadora Andrea Rossely da Fonseca Bezerra.

Salientamos que os dados coletados serão mantidos em sigilo e utilizados tão somente para realização deste estudo, minimizando o risco de exposição dos participantes da pesquisa. Serão tomadas as devidas precauções para que não haja danos aos documentos; ou seja, a pesquisadora se compromete manusear os documentos em ambiente reservado e destinado para isso e não os retirar do local de origem, não fotografar ou fazer cópia de qualquer natureza. Mesmo com os cuidados tomados pela pesquisadora com os documentos cedidos, caso ocorram danos provenientes da pesquisa, os mesmos serão devidamente indenizados pela pesquisadora.

A pesquisa não trará benefício direto aos participantes, no entanto, o estudo irá contribuir para orientar novas pesquisas acerca do problema da distorção idade/série e subsidiar o trabalho de educadores na formulação de propostas curriculares.

Os dados serão guardados em local seguro, na UFRN, sob a responsabilidade do Coordenador da pesquisa, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

A pesquisa não acarretará despesas para esta Instituição. No entanto, se surgir alguma despesa não prevista, referente à participação da NOME DA ESCOLA ou dos sujeitos, nos comprometemos a ressarcir tais despesas, mediante solicitação.

A participação da Instituição é voluntária, o que significa que V.S^a. poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso traga nenhum prejuízo ou penalidade para a Instituição. V.Sa. ficará com uma via deste Termo, elaborado em três laudas, e toda dúvida que tiver a respeito desta pesquisa poderá perguntar diretamente ao Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior, no Centro de Educação/UFRN, Fone: (84) 3342-2270 | Fax: (84) 3342-2270 – R. 272 /celular (84) 99193 6315, e-mail lucrecio.sa@gmail.com.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa do HUOL, localizado na Av. Nilo Peçanha, 620, Petrópolis – Prédio Administrativo – 1º andar – Espaço João Machado, Telefone/Fax (84) 3342-5003.

Declaro, ainda, estar ciente que na inobservância do compromisso, ora assumido, estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Contando com a compreensão desta Direção, agradecemos antecipadamente.

Natal, ____ de _____ de 2017.

Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior
Orientador do Projeto

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação

XXXXXXXXXXXXX

Gestor

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: desafios e sentidos para continuar na escola* poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora, Andrea Rossely da Fonseca Bezerra, a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa, Andrea Rossely da Fonseca Bezerra, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

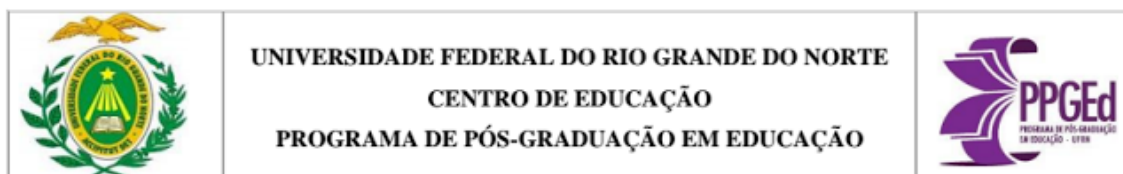
Natal, ____ de _____ de 2017.



Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Mediante este termo eu, Lucrécio Araújo de Sá Júnior, e minha orientanda, Andrea Rossely da Fonseca Bezerra, comprometemo-nos a guardar sigilo absoluto sobre os dados coletados na NOME DA ESCOLA, que serão utilizados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: desafios e sentidos para continuar na escola*, durante e após a conclusão da mesma.

Asseguramos que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a execução do projeto em questão.

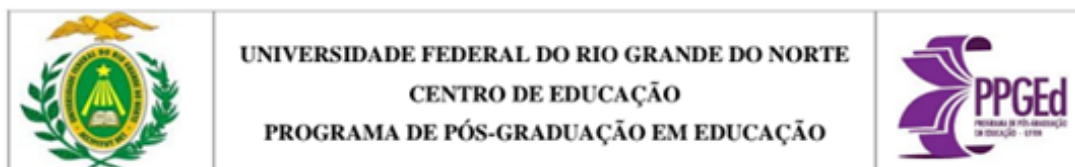
Asseguramos, ainda, que as informações geradas somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os participantes da pesquisa e a Instituição.

Natal, ____ de _____ de 2017.

Andrea Rossely da Fonseca Bezerra
Pesquisadora Responsável

Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior
Orientador do Projeto

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS JOVENS DE 15 A 17 ANOS



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS JOVENS DE 15 A 17 ANOS

1 Você repetiu algum ano?

Qual?

Por que?

2 O que você considerou positivo do 1º ao 5º ano?

O que considerou negativo?

Quais foram os maiores desafios nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

3 O que você considera difícil na atual fase do Ensino Fundamental?

Você sabe dizer por que enfrenta isso hoje?

De que forma você tenta resolver essa questão?

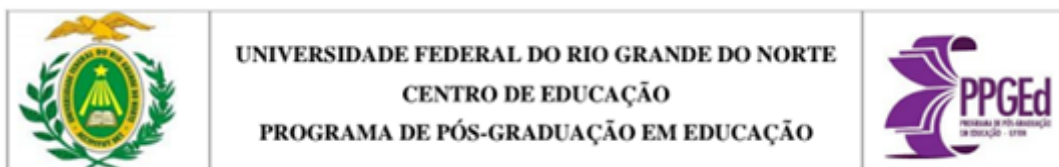
A escola tem lhe ajudado nesse sentido? (Como?)

4 O que você considera positivo nessa fase do Ensino Fundamental?

O que considera negativo?

5 Qual a importância da escola em sua vida?

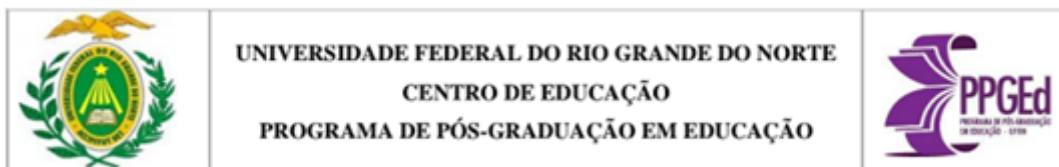
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

1. Como você percebe os jovens com perfil de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental?
2. Quais aspectos têm contribuído para colocá-los no patamar de distorção idade-série?
3. Nas suas aulas, como você tem contribuído para diminuir o atraso no fluxo escolar desses estudantes?
4. Na sua percepção, qual importância esses alunos dão à escola?

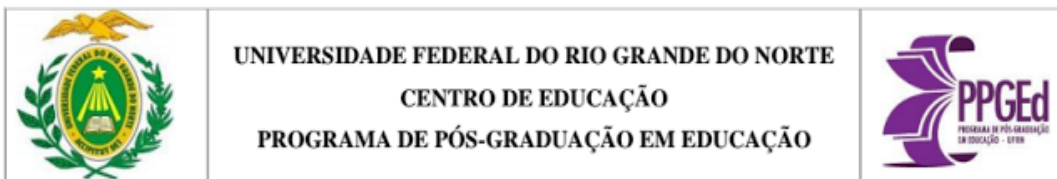
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1. Como você percebe os jovens com perfil de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental?
2. Quais aspectos têm contribuído para colocá-los no patamar de distorção idade-série?
3. Quais aspectos são considerados no Projeto Educacional e no Planejamento (bimestral, semestral, anual) para reparar os atrasos no fluxo escolar dos estudantes em situação de distorção idade-série?
4. Quais medidas têm sido aplicadas pela escola para reparar os atrasos no fluxo escolar?
5. Na sua percepção, qual importância esses alunos dão à escola?

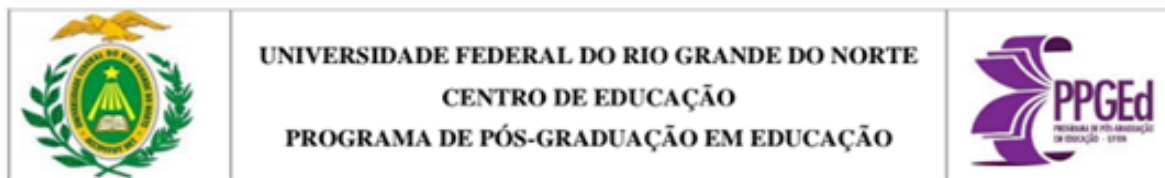
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO – JOVENS DE 15 A 17 ANOS



QUESTIONÁRIO – JOVENS DE 15 A 17 ANOS	
IDENTIFICAÇÃO	
Nome:	
Pseudônimo:	
Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	
Bairro:	
Idade: <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 17	
Escola:	
ORIGEM	
Profissão do PAI:	
<input type="checkbox"/> Não escolarizado Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto	
Ensino Médio <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto	
Curso Superior <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto	
Profissão da MÃE:	
<input type="checkbox"/> Não escolarizada Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto	
Ensino Médio <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto	
Curso Superior <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto	
Sua família é beneficiária de Programa de Transferência de Renda? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Com quem você mora? <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmã/Irmão <input type="checkbox"/> Sozinho/a	
<input type="checkbox"/> Avô <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Amigo/a <input type="checkbox"/> Outro:	
TRABALHO	
Trabalha atualmente? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Atividade que realiza:	
Salário médio mensal:	
Profissão que pretende exercer:	
ESCOLARIDADE	
Ano que estuda: <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/> 7º <input type="checkbox"/> 8º <input type="checkbox"/> 9º	
Turno: <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino	
Já repetiu algum ano?	

<input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Quantas vezes repetiu de ano?
Que ano/s repetiu?
Por que repetiu?
Que disciplina/s você tem dificuldades?
Qual disciplina você tem MAIS dificuldade?
Você sempre estudou nessa escola?
<input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. Há quanto tempo estuda nessa escola?

APÊNDICE L – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS



FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo: () Masculino () Feminino

1.3 Idade: _____

2. FORMAÇÃO

2.1 Graduação: _____

2.2 Pós-graduação:

Especialização () Completa () Incompleta Área: _____

Mestrado () Completo () Incompleto Área: _____

Doutorado () Completo () Incompleto () Área: _____

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Tempo de exercício do magistério: _____

3.2 Tempo de exercício na Rede Municipal de Ensino/Natal: _____

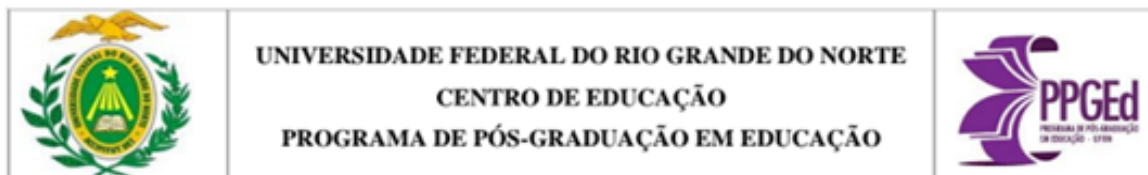
3.3 Tempo que trabalha nessa escola: _____

3.4 Disciplina que leciona: _____

3.5 Turnos em que trabalha nessa escola: () Manhã () Tarde () Noite

3.6 Anos escolares que leciona: () 6º () 7º () 8º () 9º

APÊNDICE M – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS ENTREVISTADOS



FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS ENTREVISTADOS

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo: () Masculino () Feminino

1.3 Idade: _____

2. FORMAÇÃO

2.1 Graduação: _____

2.2 Pós-graduação:

Especialização () Completa () Incompleta Área: _____

Mestrado () Completo () Incompleto Área: _____

Doutorado () Completo () Incompleto () Área: _____

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Tempo de exercício do magistério: _____

3.2 Tempo de exercício na Rede Municipal de Ensino/Natal: _____

3.3 Tempo que exerce a função de coordenador/a: _____

3.4 Tempo que trabalha nessa escola: _____

3.5 Turnos em que trabalha nessa escola: () Manhã () Tarde () Noite

3.6 Anos escolares que coordena: () 6º () 7º () 8º () 9º