

ENSINO FUNDAMENTAL NO GRANDE ABC PAULISTA: FRACASSO E DESEMPENHO ESCOLAR

Elementary School in the Great ABC Paulista: school failure and school performance

Paulo Sergio Garcia

Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
paulo.garcia@uscs.edu.br
<http://orcid.org/0000-0003-4840-391X>

Leandro Campi Prearo

Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
leandro.prearo@uscs.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-6039-1280>

Maria Carmo Romeiro

Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
mcromero@uscs.edu.br
<http://orcid.org/0000-0002-3158-7903>

Marcos Bassi

Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
mbassi@uscs.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-0867-2835>

RESUMO

Dois temas, o fracasso e o desempenho escolar, têm estado presentes nas agendas das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. O fracasso escolar tem sido um fenômeno comum nos sistemas de educação. Ele traz consequências para o aluno, a família, a escola e a sociedade. O desempenho se tornou mais intenso a partir da criação do Sistema Brasileiro de Avaliação e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este estudo revela e analisa a situação do Ensino Fundamental, anos finais, das escolas estaduais e municipais da região do grande ABC Paulista, com o foco sobre as taxas de reprovação, abandono escolar, distorção idade-série e o desempenho das escolas no IDEB, com detalhamento do fluxo escolar e do aprendizado dos alunos. Com a utilização de métodos mistos, informações foram coletadas nos microdados do Censo Escolar e da Prova Brasil e a partir de entrevistas com coordenadores pedagógicos. Os resultados mostraram, em geral, que mesmo em uma das regiões mais ricas do Brasil o desempenho dos alunos está quase que estagnado. A exceção é o município de São Caetano, que mostrou avanços significativos entre 2013 e 2015, devido à implantação de um Projeto de Gestão Pedagógica Monitorada, envolvendo especialistas, gestores escolares e professores. Na região, a cada, em média, duas horas e meia um estudante abandonava a escola, revelando uma realidade empobrecida. A contextualização dos resultados indicou uma demanda que responsabilizava alunos, famílias, professores, gestores escolares e escola.

Esses resultados podem ser utilizados pelas autoridades políticas e educacionais para fomentar discussões sobre a melhoria deste nível de ensino.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Desempenho escolar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Two themes, school failure and school performance, have been present in Brazilian education policy agendas in recent decades. School failure has been a common phenomenon in our educational system. It has consequences for the student, family, school and society. School performance has become more intense after the creation of the Brazilian National System of Evaluation of Basic Education and the Basic Education Development Index. This study reveals and analyzes the situation of Elementary School (students from 11 to 14 years old), state and municipal schools, in the Greater ABC Paulista region, focusing on rates of failure, dropout, age-grade distortion and school performance in the IDEB. With the use of mixed methods, data were collected in the School Census (2012, 2013, 2014 and 2015) and using interviews with pedagogical coordinators. The results showed, in general, that even in one of the richest regions of Brazil student performance is almost stagnant. The exception is the city of São Caetano, which showed significant progress between 2013 and 2015, due to the implementation of a Monitored Pedagogical Management Project, involving specialists, school managers and teachers. In the region, on average, two and a half hours a student dropout the school, revealing an impoverished reality. The contextualization of the results indicated a demand that blamed students, families, teachers, principals, and school. These results can be used by political and educational authorities to foster discussions about the improvement of this level of education.

Keywords: School failure. School performance. Elementary School.

Introdução

No Brasil, dois temas, o fracasso escolar (FE) e o desempenho escolar dos alunos, têm sido recorrentes e estado presentes nas agendas das políticas públicas e educacionais brasileiras nas últimas décadas.

Em relação ao FE, esse fenômeno tem sido comum nos sistemas de educação, tanto municipal quanto estadual, e em toda realidade brasileira. Ele traz consequências para o aluno, a família, a escola e a sociedade. Trata-se de um tema estudado pela psicologia, sociologia, pedagogia, entre outras áreas de estudo. O FE, de acordo com Charlot (2000), deve ser compreendido como uma categoria genérica e, nesse sentido, ele incorpora uma multiplicidade de entendimentos. Entre eles estão a questão da dificuldade de aprendizagem, do baixo desempenho, da repetência, da evasão escolar, dos distúrbios de aprendizagem e do analfabetismo.

O fracasso escolar é um fenômeno crônico e ainda recorrente nos dias atuais. Dados do Censo Escolar 2017 referentes ao Ensino Fundamental (EF), anos finais, revelaram que as taxas de reprovação estavam acima de 11% (escolas urbanas e rurais), as de abandono escolar estavam próximo de 4,0% (escolas rurais) e as de distorção idade-série estavam acima de 25% (escolas urbanas). Em Santa Catarina, um estudo realizado por Koch, Hanff e Lemos (2007) mostrou que apesar das políticas educacionais serem bem-intencionadas e buscarem melhorias, as escolas, em geral, não conseguiram superar os obstáculos da reprovação e da multirreprovação (distorção idade-série) dos alunos do Ensino Fundamental.

Na região do grande ABC, estudo realizado pelo Observatório de Educação, publicado em 2015, sobre o FE em alunos do Ensino Fundamental, anos finais (EFII), analisando a reprovação, a distorção idade-série e o abandono escolar, nos anos de 2010 até 2013, esfera municipal (São Caetano do Sul e Ribeirão Pires), mostrou que as escolas apresentavam altas taxas nesses indicadores e estavam longe de superar tais problemas.

Em relação ao desempenho escolar, no Brasil, ele se tornou muito mais intenso a partir da década de 1990 com a criação do Sistema Brasileiro de Avaliação (SAEB), portaria nº. 1.795, de 27 de dezembro de 1994, um órgão que avalia a qualidade do ensino das escolas brasileiras. Em 2013, o SAEB passou a ser composto, portaria nº. 482, 7 de junho de 2013, pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

As avaliações de desempenho dos alunos no Ensino Fundamental, até o ano de 2018, apresentavam denominações diferentes da atual. O Ministério da Educação (MEC), todavia, anunciou mudanças nessas avaliações padronizadas e unificou tais denominações. Elas passaram a se chamar Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e entraram em vigor em 2019.

Além das avaliações federais, os estados e municípios também criaram seus próprios sistemas (Saresp em São Paulo) de avaliação em larga escala (ALE). Em 2011, 19 estados já contavam com essas ALE (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011). No caso das cidades, elas estavam aderindo às iniciativas federais (Prova Brasil) e estaduais de ALE e criando seus próprios programas de avaliação (BAUER, et al., 2015). Todos esses exames avaliam os alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática (PM).

De acordo com Bauer (2012), Sousa (2013) e Bonamino (2013), toda essa expansão no cenário brasileiro aconteceu, sobretudo, após a criação do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador que se baseia no rendimento dos alunos em PM e nas taxas de fluxo escolar e que responsabiliza as escolas e os professores pelos resultados adquiridos pelos estudantes.

Estudos têm procurado compreender o desempenho dos jovens por meio do IDEB no cenário brasileiro. Nesse contexto, proliferaram as pesquisas sobre o desempenho, utilizando esse indicador com diferentes focos (JESUS; GOES; ROCHA, 2010; VIDAL; VEIRA, 2011; ROITMAN; RAMOS, 2011; MACHADO-SOARES et al., 2011; PADILHA et al., 2012; BELO; AMARAL, 2013; GARCIA et al., 2016).

Na região do grande ABC, Miranda e Moraes (2013) discutiram o IDEB, analisando o comportamento desse indicador, tanto no Ensino Fundamental, anos iniciais, como no Fundamental, anos finais. Nesse mesmo contexto, Garcia et al. (2016) realizaram um estudo, mostrando as metas do IDEB, a proficiência dos jovens na Prova Brasil e a porcentagem de alunos que tinham aprendido adequadamente Língua Portuguesa e Matemática.

Assim, os temas desempenho e fracasso escolar têm estado no centro das discussões nos sistemas de ensino, nas universidades e inseridos no âmago das políticas educacionais brasileiras. Este estudo está situado nessas problemáticas, no Ensino Fundamental, anos finais, das escolas estaduais e municipais do grande ABC Paulista. O foco da pesquisa está relacionado aos índices de reprovação, abandono escolar, distorção idade-série e ao desempenho das escolas no IDEB, com detalhamento do fluxo escolar e do aprendizado dos alunos. Paralelamente, buscam-se possíveis aproximações entre o desempenho e fracasso escolar para compreender de forma mais profunda e detalhada a realidade da região do grande ABC.

Contextualizando o fracasso escolar

No Brasil, o fracasso escolar tem sido alvo de inúmeras discussões entre especialistas do Ministério da Educação, professores, gestores escolares, pais e acadêmicos. De fato, pesquisadores têm se dedicado a compreender esse fenômeno com intuito de provocar reflexões, auxiliar na criação de políticas educacionais, entre outros.

O estudo de Patto (1992), quanto ao FE, constatou que as primeiras enunciações sobre esse fenômeno foram formuladas no século XIX e estavam atreladas ao caráter racista e médico, influenciadas pelo darwinismo social. Na década de 1930, até meados da

de 1960, a influência maior estava relacionada à Psicologia Diferencial, que explicava o FE com o foco nas diferenças individuais que poderiam ser emocionais, intelectuais, físicas, neurológicas e/ou sensoriais. As causas do fracasso escolar estavam centradas no aluno e em sua incapacidade de aprender, e baseavam-se em justificativas patologizantes e medicalizantes: alunos com dificuldades deveriam ser tratados (ZUCOLOTO; PATTO, 2007).

No início da década de 1970, as justificativas para o FE, que estavam assentadas sobre as características individuais das crianças, foram deslocadas para a família e para o ambiente social. Nesse caso, surgiram explicações teóricas associadas à carência e à diferença cultural. A primeira advoga que o FE ocorre em decorrência das condições socioeconômicas dos alunos. O nível socioeconômico seria determinante para o fracasso escolar dos estudantes. Segundo Patto (1997), essa explicação motivou o desenvolvimento de vários projetos de educação compensatória no Brasil e, dessa forma, colaborou para a ampliação da má qualidade da escola oferecida às pessoas, na medida que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia atrelada ao fato de que aqueles mais pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar. Na segunda, o FE está atrelado às diferenças existentes entre os padrões culturais da classe média, aos quais os programas educacionais e os conteúdos escolares estão baseados, e àqueles manifestados pelos alunos de famílias pobres.

Na década de 1980, as explicações sobre o FE se deslocaram para a escola e para o contexto social, considerando que a instituição está inserida em uma sociedade de classes (ANGELUCCI et al., 2004). Nos anos 1990, continuaram as tendências de culpabilização dos alunos e das famílias (ANGELUCCI et al., 2004; ASBAHR; LOPES, 2006; ZUCOLOTO; PATTO, 2007), no entanto outras explicações se fortaleceram, deslocando o foco para os professores, a questão da formação e da incapacidade desses profissionais lidarem com as diferenças dos alunos e, dessa forma, as desigualdades sociais acabavam se transformando em desigualdades escolares.

A culpa pelo fracasso escolar centrada no aluno fazia referências a sua baixa capacidade intelectual e emocional e aos seus problemas de aprendizagem. Nesse processo, a escola e os professores buscavam respaldo na solicitação de laudos médicos que pudessem atestar esses problemas (causas) individuais das dificuldades de aprendizagem (ASBAHR; LOPES, 2006). Tais laudos eram justificados pela desnutrição, más condições gerais de saúde física ou mental, problemas psicológicos, entre outros (COLLARES, 1992).

Em relação à família, as teses estavam direcionadas para a estrutura familiar que não favorecia a aprendizagem e o desempenho dos alunos, uma vez que os familiares não valorizavam a escola e nem participavam da vida escolar de seus filhos. Nesse contexto, a formação dos pais (analfabetismo), separação ou divórcio, violência doméstica e as condições socioeconômicas eram justificativas mais comuns para o FE e, dessa forma, isentava-se a escola e os professores da responsabilidade do fracasso (MAZZOTTI, 2006).

Em relação às escolas e aos professores, assumia-se, de certa forma, a incapacidade desses de atuar sobre as diferenças dos alunos. No primeiro caso, considera-se a lógica excludente das instituições inseridas em uma sociedade de classes, onde não existe uma distribuição igualitária de conhecimento e, nesse contexto, a cultura dominante é valorizada em detrimento da popular (ANGELUCCI et al., 2004). No segundo, acredita-se que entre os fatores responsáveis pelo FE está, sobretudo, a má formação docente.

As tendências mais recentes continuam a culpabilizar o aluno, a família, a escola e os professores, ou seja, aspectos extra e interescolar. No entanto, a tendência tem recaído sobre uma multiplicidade de fatores envolvidos no FE, cuja compreensão centra-se nas relações sociais (MARTINI; DEL PRETTE, 2005; ZAGO, 2011).

Nesse processo, estão envolvidos no FE, entre outras coisas, os alunos, a família, a escola, o sistema educacional, o currículo, os conteúdos escolares, o meio em que o aluno habita, os professores, suas metodologias de trabalho, a prática pedagógica, as formas de avaliação e os vínculos afetivos. Trata-se de um problema que possui várias dimensões e a busca por soluções tem de ocorrer também de modo multidimensional.

O FE caracteriza-se como sendo um fenômeno multifacetado e é compreendido, em geral, como: dificuldade de aprendizagem, aquele aluno que em algum momento de sua vida acadêmica ou em alguma disciplina específica não aprende adequadamente; baixo desempenho, trata-se do jovem que apresenta rendimento escolar e habilidades cognitivas abaixo do esperado para determinada idade; repetência, refere-se ao não prosseguimento dos estudos; evasão escolar, quando o estudante deixa de frequentar a escola, caracterizando abandono escolar durante o ano letivo; distúrbios de aprendizagem, relaciona-se a um grupo heterogêneo manifestado por dificuldades intensas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, leitura, escrita e do raciocínio matemático (discalculia, disgrafia, hiperatividade e déficit de atenção); analfabetismo, refere-se ao desconhecimento do alfabeto e à incapacidade de ler e/ou escrever; distorção idade-série, trata-se da proporção de alunos

com mais de dois anos de atraso escolar; atraso escolar, associa-se ao jovem que não está no ano adequado a sua idade.

No Brasil, dados de 2016 do Censo Escolar mostram uma dura realidade em relação à reprovação, abandono escolar e distorção idade-série. O quadro 01 sintetiza os dados:

Escolas	Esfera	Reprovações		Abandono (%)		Distorção Idade/Série
		(%)	N. abs.	(%)	N. abs.	(%)
Municipais	Urbana	13,5	533.359	3,7	145.626	31
	Rural	12,8	149.180	5,6	66.266	41
Estaduais	Urbana	12,1	608.899	2,9	145.588	25
	Rural	10,4	28.408	4,5	12.357	34

Quadro 01 - Reprovações, abandono e distorção do Brasil – 2016.

Fonte: Censo Escolar 2916

No quadro 1, verifica-se que as taxas de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série são muito elevadas no Brasil, nas áreas urbanas e rurais. O que mais chama a atenção são as taxas de distorção, que em alguns casos supera os 40%. Dados de 2014 do Censo Escolar, mostraram que a distorção idade-série superava 30% no sexto ano.

Em relação à questão da reprovação e da distorção, de acordo com pesquisadores (KOCH; HANFF; LEMOS, 2007), várias políticas têm sido lançadas na tentativa de reduzir o problema. No entanto, essas políticas apesar de serem fundamentadas em teorias e dados, ou seja, na realidade, não auxiliaram as escolas na superação das barreiras da reprovação e da distorção idade-série dos alunos do Ensino Fundamental, anos finais.

No grande ABC, o FE em alunos do Ensino Fundamental, anos finais, também é alto. Os números de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar estavam elevados entre os anos de 2010 e 2013. A cidade de São Caetano do Sul, que em 2001 e em 2010 foi considerada a primeira no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Brasil (IDH-M), apresentava, em 2012, mais de 20% de alunos reprovados.

Na educação brasileira, não se pode mais aceitar a ideia de termos, em algumas redes de ensino, um grupo de alunos que são admirados pelos professores, pais e mídia, enquanto outros são excluídos da escola. As escolas podem ser melhores e desenvolver uma educação de qualidade e com equidade para todas as crianças.

Desempenho escolar

Políticas neoliberais, já consolidadas em países desenvolvidos no final da década de 1970 e início dos anos 80, alcançaram o Brasil e outros países da América Latina por meio dos processos de globalização. Tais ações e iniciativas orientaram a organização e a gestão de políticas sociais, de saúde e de educação. Com a utilização do pressuposto da neutralidade científica e inspiradas nos princípios da racionalidade, da qualidade, da eficiência e da produtividade, essas políticas guiaram a nova organização de todo o processo educativo, baseado nos fundamentos e nas premissas empresariais.

Na educação, surgiram iniciativas relacionadas à privatização e à desregulação, à abertura do mercado educacional, à aquisição de materiais e de livros do setor privado, às políticas de avaliação institucional e de responsabilização (accountability), ao controle da qualidade educacional, que acabaram estabelecendo um discurso ideológico e tecnocrático já consolidado no mundo empresarial. Um discurso que ofuscou a linguagem da pedagogia, e que vem se propagando e envolvendo toda a política educacional pelos imperativos da economia (BALL, 1999).

As políticas de avaliação institucional, de responsabilização e de controle da qualidade educacional, deram origem ao que Lima (1997) chamou de “paradigma da educação contábil”. Trata-se da criação de uma cultura associada aos testes, desempenho, em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, exceto na educação infantil, onde a avaliação é mais contextual.

Não se pode negar o valor da avaliação para os professores e para a escola, no entanto, existe muito debate sobre as limitações e as consequências dos testes: a desconsideração do processo educacional, a responsabilização das escolas e dos professores pelos resultados escolares, a indução dos sistemas na busca de melhores resultados em vez da busca da qualidade e da equidade, a diminuição da autonomia docente, a preparação dos alunos para os testes, o empobrecimento do currículo, a criação de rankings, o investimento nos melhores alunos que podem trazer maiores resultados, maiores investimentos em recursos nas disciplinas que são alvo dos teste, entre muitos outros.

Essas avaliações tiveram início no Brasil com a criação do SAEB na década de 1990, com sensível ampliação de seu escopo, em 2007, com a criação do IDEB, composto

pelos dados da Prova Brasil, acrescido a outros do fluxo escolar. Com a utilização somente do SAEB e da Prova Brasil, Horta Neto (2013), sinalizou que desde de 1990, o número de testes aplicados sobre os alunos atingia, aproximadamente, 19 milhões.

Sousa, Pimenta e Machado (2012) realizaram apreciações sobre algumas características das Avaliações de Larga Escala que foram implantadas em 14 redes municipais de ensino no estado de São Paulo. Um dos achados da pesquisa, mostrou que os resultados estavam sendo utilizados para a formulação e implementação das políticas educacionais municipais.

Jesus, Goes e Rocha (2010) analisaram, em uma perspectiva longitudinal, os dois indicadores que compõem o IDEB (taxa de reprovação e o desempenho na Prova Brasil do 9º ano) e revelaram que apesar de o indicador ter crescido ao longo dos anos, esse ganho não foi reflexo, de forma significativa, dos resultados obtidos pelos alunos na Prova Brasil. Ele estava mais atrelado à redução das taxas de reprovação.

Belo e Amaral (2013) problematizaram o uso do IDEB das escolas como referencial para reflexões sobre a educação básica de qualidade. Os autores indicaram que esse indicador tem potencial para revigorar a escola pública desde que não se esgote na superficialidade dos dados, pois ele não retrata as condições socioeconômicas dos alunos e dos professores e nem as condições de infraestrutura das escolas.

Vidal e Vieira (2011) realizaram um estudo sobre o comportamento do IDEB das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental em 10 municípios cearenses, constatando o fortalecimento da dimensão pedagógica. No entanto, os autores perceberam alterações no conteúdo ensinado, redução do currículo e a supervalorização das matrizes da Prova Brasil. Os dados revelaram ainda que o IDEB das séries iniciais apresentou maior elevação, sendo mais significativo do que aquele das finais.

Miranda e Moraes (2013), no contexto do grande ABC, mostraram que os resultados do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental estavam, na maioria dos municípios investigados, acima da meta projetada. O que não acontecia nos anos finais. O estudo de Garcia et al. (2016) analisou o IDEB do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, revelando o alcance das metas estabelecidas pelas esferas administrativas e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), as proporções de jovens que alcançaram o nível adequado na competência de leitura e interpretação de texto e na de resolução de problemas. A pesquisa mostrou também a opinião dos diretores das escolas sobre esses temas. Os autores revelaram que enquanto o EFI apresentava evolução gradual e contínua, nas esferas municipal e estadual, o EFII tinha um crescimento ínfimo. A contextualização

dos dados apontou para uma ausência de continuidade entre os segmentos de ensino, o tipo de tratamento dado ao jovem e os métodos utilizados no EFII, entre outros.

Região do Grande ABC Paulista

A região do grande ABC Paulista fica localizada na área metropolitana do estado de São Paulo. Ela é formada por sete municípios: Santo André (SA), São Bernardo do Campo (SBC), São Caetano do Sul (SCS), Diadema (Dia), Mauá, Ribeirão Pires (RP) e Rio Grande da Serra (RGS). Trata-se de uma área que alguns denominam de ABC Paulista e outros de região do grande ABC ou ainda ABCD. A tabela 1 sintetiza algumas características demográficas da região.

Município	SA	SB	SCS	Dia	Mauá	RP	RGS
População (2014)	704.942	805,895	156.362	406.718	444.136	118.871	47.142
Área territorial Km ²	175,781	409,478	15,33	30,796	61,866	99,119	36,341
PIB (milhões)	17.664.718	36.337.338	11.762.744	11.786.624	7.633.782	1.978.256	529.413
Posição no PIB	33 ^a	14 ^a	48 ^a	47 ^a	79 ^a	287 ^a	816 ^a
IDH-M (2010)	0,815 (8 ^o)	0,805 (16 ^o)	0,862 (1 ^o)	0,757 (184 ^o)	0,766 (134 ^o)	0,784 (58 ^o)	0,749 (245 ^o)
Renda Per Capita (2014)	1.499,00	1.394,00	2.349,00	917,00	815,00	974,00	747,00
Anos de estudo (2014)	10	10	11	08	09	09	09
Acesso à internet (2014)	72,7 (%)	81,7 (%)	73,4 (%)	57,2 (%)	65,2 (%)	62,6 (%)	52,6 (%)
N. de escolas pub. (EFII - 2015)	136	149	31	84	80	38	11
Matrículas (EFII - 2015)	24.011	32.009	6.979	21.999	19.362	5.618	2.194

Tabela 1 - Características demográficas das cidades

Fonte: GARCIA et al. Avaliação de Educação Escolar no Grande ABC Paulista - Múltiplas análises. 1. ed. São Paulo: UNI, 2016. v. 2. 164p.

O grande ABC situa-se em uma área de 635 km², com 2,5 milhões de habitantes em sete cidades. A cidade de São Caetano possuía a maior renda per capita em 2014 (R\$ 2.349,00) e foi considerada em 2010 o maior IDH-M do Brasil. Na região, o acesso à internet não está universalizado. Em Rio Grande da Serra, por exemplo, somente um pouco mais de 50% das pessoas acessavam a rede em 2014. Na cidade de São Caetano

do Sul, a população possuía em média 11 anos de estudo, sendo a maior da região. A região possuía 529 escolas públicas de Ensino Fundamental, anos finais, no ano de 2015. Na questão das matrículas, o grande ABC Paulista dispunha, no mesmo ano, de 112.172 alunos matriculados.

Metodologia

Este estudo revela e analisa a situação do Ensino Fundamental, anos finais, das escolas estaduais e municipais do grande ABC Paulista. O foco da pesquisa está relacionado aos índices de reprovação, abandono escolar, distorção idade-série e ao desempenho das escolas no IDEB, com detalhamento do fluxo escolar e do aprendizado dos alunos. Paralelamente, buscam-se possíveis aproximações entre o desempenho e fracasso escolar para compreender de forma mais profunda e detalhada a realidade da região do grande ABC.

A seleção dessa região ocorreu pelo fato de se tratar de uma área que apresenta altos índices socioeconômicos e educacionais e alto IDH-M de seus municípios, sendo, portanto, uma das mais ricas regiões brasileiras. No entanto, trata-se de uma região que apresenta ainda muitos problemas a serem resolvidos em relação à desigualdade social (GARCIA; PREARO, 2016).

A pesquisa utilizou métodos mistos, abordagem quantitativa e qualitativa, em duas fases distintas para a coleta de dados. Na primeira, realizada em 2015, foram coletadas informações no Censo Escolar no Censo Escolar/Inep nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 (taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar), a partir dos microdados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Além dos resultados das cidades da região, foram também coletados outros do estado de São Paulo, o mais rico do país, e do Brasil, com o intuito de enriquecer as análises. Neste em particular, os dados eram referentes às escolas urbanas, tal como aqueles agrupados da região do ABC. Esses dados foram contextualizados, na segunda fase no início de 2016, com entrevistas com coordenadores pedagógicos de escolas (12) do município de São Caetano do Sul, considerando que essa cidade foi a que apresentou, na esfera municipal, os maiores índices de reprovação, de abandono escolar e de distorção idade-série.

Com a utilização de métodos mistos, das abordagens metodológicas quantitativa e qualitativa, buscou-se descrever e explorar o fenômeno em detalhes, ou seja, analisá-lo

inserido em um contexto social e cultural próprio, partindo da análise dos dados e criando hipóteses para ampliar a compreensão do fenômeno. Pesquisadores (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004; ONWUEGBUZIE; JOHNSON, 2006; TASHAKKORI; TEDDLIE, 2010) sinalizaram que o uso desse tipo de pesquisa é fundamental, considerando que ela possui características gerais como o ecletismo metodológico e o pluralismo paradigmático.

Nesse tipo de estudo, a coleta de múltiplos tipos de dados amplia a compreensão do problema, envolvendo, entre outras coisas, análises estatísticas e textuais. Como situou Creswell (2007), em estudos com a utilização de métodos mistos, os instrumentos de coleta são variados, incluindo observações, dados censitários e entrevistas para o aprofundamento da realidade estudada.

As entrevistas foram realizadas no final de 2016 com 12 coordenadores pedagógicos (CP) da cidade de São Caetano do Sul. A seleção desse município baseou-se no fato de ele apresentar as maiores taxas de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série. Trata-se então de uma amostra por conveniência, considerando que em pesquisas qualitativas é importante selecionar propositadamente os sujeitos para, nesse caso, conseguir informações que não poderiam ser encontradas com outro tipo de escolha. Tal situação foi o que Patton (1990) denominou “purposeful sampling”.

As entrevistas coletaram informações sobre o perfil dos participantes em termos de sexo, idade, formação e experiência no magistério. Foram também coletados elementos sobre os motivos para a ocorrência das altas taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar. Paralelamente, foram ainda analisados alguns documentos das escolas: plano de gestão escolar, projeto político pedagógico, planos de aulas dos professores, quando as escolas dispunham dessa documentação.

Os dados obtidos na primeira parte do estudo, resultados do IDEB com detalhamento de fluxo e aprendizado, índices de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar, foram organizados e agrupados em tabelas, permitindo análises sobre as similaridades e diferenças e possibilitando algumas confrontações entre os cenários dos sete municípios do grande ABC.

Os dados da segunda fase, a contextualização (análises qualitativas), foram apreciados utilizando os elementos da teoria fundamentada. Trata-se de uma abordagem indutiva de pesquisa que, de acordo com pesquisadores (CORBIN; STRAUSS, 1998), permite a criação de teorias, entre outras, substantivas em relação aos fenômenos sociais analisados.

Todos os dados coletados a partir das entrevistas, as ocorrências, os fenômenos e as ideias desenvolvidas pelos participantes, foram analisadas no início por meio de uma investigação temática. Tal análise permitiu o agrupamento dos temas mais recorrentes nos depoimentos. Ou seja, nesse caso, foram agrupados os assuntos que eram centrais e mais significativos, gerando com tais apreciações as categorias do estudo.

Esses mesmos resultados passaram ainda por uma codificação e análise com o objetivo de detalhá-los um pouco mais. Essa realização utilizou uma análise axial, permitindo filtrar os dados com a utilização de códigos e descritores, possibilitando o entendimento sobre as diferenças, regularidades e similaridades. Trata-se de um processo de redução e conversão dos dados para a criação de subcategorias, que possibilitam o conhecimento mais profundo dos fenômenos estudados.

Resultados

Inicialmente, os resultados são apresentados com o propósito de revelar os dados do desempenho dos alunos a partir do IDEB de cada município, com aprofundamento para uma discussão também sobre o fluxo escolar e as notas de proficiência (aprendizado). Em seguida, são mostradas as taxas de reprovação, de distorção idade-série e de abandono escolar das escolas estaduais e municipais das cidades da região do grande ABC Paulista. Por fim, são revelados os dados das entrevistas com coordenadores pedagógicos das escolas com o intuito de contextualizar os dados quantitativos.

Em relação aos dados do IDEB, a tabela 2 sintetiza os resultados:

Ano	Santo André			São Bernardo			Diadema			Mauá			Rio Grande		
Ano	Flx	Apz	Id.	Flx	Apz	Id.	Flx	Apz	Id.	Flx	Apz	Id.	Flx	Apz	Id.
2007	89,0	4,67	4,2	88,0	4,76	4,2	86,0	4,37	3,8	90,0	4,50	4,1	91,0	4,27	3,9
2009	90,0	4,89	4,4	89,0	4,89	4,4	91,0	4,53	4,1	92,0	4,63	4,2	90,0	4,54	4,1
2011	89,0	4,72	4,2	89,0	4,90	4,3	92,0	4,63	4,2	92,0	4,78	4,4	90,0	4,64	4,2
2013	91,0	4,67	4,2	91,0	4,95	4,5	93,0	4,80	4,5	92,0	4,74	4,4	92,0	4,62	4,2
2015	92,0	4,89	4,5	91,0	5,08	4,6	93,0	5,02	4,7	93,0	5,08	4,7	92,0	5,07	4,6
São Caetano e Ribeirão Pires escolas estaduais															
	São Caetano			Ribeirão Pires											
Ano	Flx	Apz	Ideb	Flx	Apz	Ideb									
2007	90,0	5,08	4,6	93,0	4,62	4,3									
2009	86,0	5,22	4,5	94,0	4,95	4,7									
2011	91,0	5,18	4,7	94,0	4,90	4,6									
2013	93,0	5,25	4,9	95,0	5,01	4,8									
2015	94,0	5,53	5,2	95,0	5,37	5,1									

Tabela 2: Desempenho no IDEB: Fluxo e aprendizado – 2007 – 2015 (escolas estaduais)

Fonte: Dados Inep (2007, 2009, 2011, 2013 e 2015) - Elaboração própria. *Flx=fluxo escolar, Apz=aprendizado, Id=IDEB.

Do ano de 2007 até 2015, um espaço de oito anos, ocorreram avanços nos três indicadores analisados. No fluxo escolar, todas as cidades reduziram a reprovação de alunos nesse período, sendo que o município de Diadema foi aquele que realizou a maior redução. No aprendizado, também aconteceram crescimentos (Rio Grande foi a cidade que mais cresceu), assim como no IDEB. Nesse indicador, a cidade de Diadema foi a que mais avançou (3,8 -> 4,7).

A tabela 3 apresenta os dados das cidades com atendimento de escolas municipais (São Caetano e Ribeirão Pires):

Ano	São Caetano (Municipal)			Ribeirão Pires (Municipal)		
	Flx	Apz	Ideb	Flx	Apz	Ideb
2007	-	-	-	96,0	5,02	4,8
2009	86,0	6,65	5,7	94,0	5,63	5,3
2011	80,0	6,47	5,2	94,0	5,75	5,4
2013	83,0	6,33	5,3	96,0	5,64	5,3
2015	91,0	6,57	6,0	96,0	5,56	5,4

Tabela 3 - Desempenho no IDEB: Fluxo e aprendizado – 2007 – 2015 (escolas municipais)

Fonte: Dados Inep (2007, 2009, 2011, 2013 e 2015) - Elaboração própria. *Flx=fluxo escolar, Apz=aprendizado, Id=IDEB.

Na maioria dos casos, ocorreu um crescimento nos números apresentados na tabela 3. O fluxo escolar da esfera municipal avançou (diminuiu). O aprendizado, em geral, também cresceu. O IDEB aumentou nas duas cidades, sendo o avanço mais proeminente na cidade de São Caetano. O crescimento desse município foi maior entre os anos de 2013 e 2015.

Quanto às taxas de reprovações, a tabela 4 sintetiza os resultados das escolas estaduais:

	2015					2014					2013					2012				
	6°	7°	8°	9°	M	6°	7°	8°	9°	M	6°	7°	8°	9°	M	6°	7°	8°	9°	M
S.A.	6,8	2,2	4,0	10,8	6,2	7,9	3,7	4,3	13,0	7,5	2,4	3,6	4,0	15,9	7,0	3,2	4,5	4,1	15,2	7,1
S.B.C.	5,4	5,1	4,9	9,7	6,6	8,7	4,5	6,0	13,9	8,6	2,9	3,8	5,6	16,2	7,7	3,9	4,4	5,8	17,7	8,3
S.C.S.	5,5	4,6	3,5	7,9	5,5	7,9	2,4	5,6	11,4	7,5	1,3	3,2	3,4	14,4	7,1	2,8	3,9	4,1	14,5	7,4
Diad.	4,5	3,0	5,1	9,1	5,6	3,3	3,0	4,2	9,4	5,2	2,0	2,6	4,0	8,5	4,5	2,6	2,9	5,7	10,6	5,5
Ma.	4,6	2,7	4,6	9,1	5,5	6,0	3,5	4,8	11,4	6,7	2,7	3,9	4,7	12,0	6,2	3,1	3,7	6,5	12,5	6,8
R.P.	6,8	1,4	2,6	7,1	4,6	5,8	1,3	2,7	6,0	4,0	1,1	1,4	2,2	9,4	3,8	1,4	1,5	2,3	9,5	3,9
R.G.S.	12,4	2,3	6,2	8,5	7,3	9,0	2,3	4,3	8,0	5,9	1,3	1,3	6,7	10,5	5,4	3,2	4,3	5,4	12,2	6,6
S.P.	5,1	3,1	3,	8,2	5,3	5,9	3,4	4,4	9,6	6,0	2,8	3,6	4,7	10,6	5,7	3,3	4,0	5,0	11,3	6,0
Br.	13,4	12,5	10,4	10,5	11,7	14,1	12,3	10,9	11,1	12,1	12,7	11,7	10,3	11,0	11,4	14,0	12,5	10,6	11,8	12,2

Tabela 4 - média de reprovações – escolas estaduais (%).

Fonte: Dados Censo escolar (2012, 2013, 2014 e 2015) - Elaboração própria.

Em geral, as taxas de reprovação nas escolas estaduais estiveram mais concentradas nos nonos anos. Em 2014 e 2015, os sextos anos passaram também a ter altas taxas de reprovação. Em 2012, esses dados estavam em torno de 15% (Santo André, São Bernardo, São Caetano do Sul) e em 2015, perto de 10%. Em 2015, Santo André possuía os maiores números de reprovações, similares a realidade brasileira.

A tabela 5, mostra os resultados das escolas municipais:

	2015					2014				
	6°	7°	8°	9°	M	6°	7°	8°	9°	M
S.C.S.	9,6	8,0	15,8	8,6	16,8	25,8	25,3	18,9	10,4	20,8
R. P.	2,1	3,5	2,9	2,3	3,5	6,8	5,6	8,3	0,0	5,1
S.P.	7,6	9,8	5,8	6,1	6,2	6,0	7,7	6,0	6,1	6,5
Br.	16,8	15,0	11,6	8,2	13,8	17,8	15,5	11,6	8,6	14,0

	2013					2012				
	6°	7°	8°	9°	M	6°	7°	8°	9°	M
S.C.S.	21,8	18,9	15,8	8,6	16,8	25,8	25,3	18,9	10,4	20,8
R. P.	8,0	1,0	2,9	2,3	3,5	6,8	5,6	8,3	0,0	5,1
S.P.	5,5	7,4	5,8	6,1	6,2	6,0	7,7	6,0	6,1	6,5
Br.	17,8	15,1	11,6	8,2	13,8	17,8	15,5	11,6	8,6	14,0

Tabela 5 - média de reprovações – escolas municipais (%).

Fonte: Dados Censo escolar (2012, 2013, 2014 e 2015) - Elaboração própria.

Em relação aos dados de reprovação das escolas municipais, pode-se observar que São Caetano possuía as maiores taxas centralizadas nos sextos anos. Ribeirão Pires tinha uma grande variabilidade em seus índices de reprovação em todos os anos. Desses dados, destaca-se que nas escolas de São Caetano as médias de fracasso de 2012 para 2015 foram bastante reduzidas (20,8% -> 8,5%), sobretudo, no período de 2013 para 2015.

Em relação ao abandono escolar ressalta-se, inicialmente, que se trata de um fenômeno caracterizado pela situação do momento em que o aluno deixa de frequentar a escola e não mais retorna a ela. A tabela 6 sintetiza os resultados das escolas estaduais:

	2015					2014					2013					2012				
	6°	7°	8°	9°	T	6°	7°	8°	9°	T	6°	7°	8°	9°	T	6°	7°	8°	9°	T
S.A.	1,5	1,1	1,3	2,7	1,7	1,3	1,3	1,6	3,3	2,0	1,5	1,7	2,5	4,2	2,6	2,1	2,6	3,2	5,1	3,3
S.B.C.	1,6	1,7	1,5	4,1	2,4	1,2	1,3	1,4	3,7	2,1	1,0	1,0	1,7	2,8	1,7	0,9	1,0	1,5	3,0	1,7
S.C.S.	0,0	0,3	1,1	0,9	0,7	0,6	0,3	1,7	1,5	1,2	2,1	2,0	1,3	0,7	1,3	0,9	0,5	0,8	3,8	1,8
Diad.	0,8	0,6	1,5	2,8	1,5	1,1	1,3	1,7	2,8	1,8	1,5	1,4	2,8	3,5	2,4	1,6	2,0	2,5	4,0	2,5
Ma.	0,8	0,8	1,4	2,8	1,6	0,6	0,7	1,3	2,9	1,5	1,3	1,0	2,3	3,1	2,0	1,2	1,1	1,7	2,5	1,7
R.P.	0,4	0,3	0,5	1,4	0,7	0,1	0,4	0,7	1,4	0,7	0,6	0,1	0,9	2,1	1,0	0,2	0,5	0,8	1,2	0,7
R.G.S.	0,2	0,2	1,4	1,8	1,0	1,1	0,8	3,6	2,1	1,9	1,8	2,3	2,7	5,8	3,3	1,6	1,7	2,3	4,4	2,6
S.P.	1,0	1,3	1,5	2,6	1,7	1,3	1,4	1,9	3,0	2,0	1,4	1,6	2,0	3,0	2,1	1,3	1,4	1,9	3,2	2,0
Br.	2,8	2,8	3,0	3,5	3,0	3,3	3,0	3,3	3,9	3,4	3,4	3,2	3,5	3,9	3,5	4,2	3,7	4,0	4,7	4,1

Tabela 6 - abandono escolar – escolas estaduais (%).

Fonte: Dados Censo escolar (2012, 2013, 2014 e 2015) - Elaboração própria.

O abandono escolar estava mais situado nos nonos anos. Em alguns casos, as taxas de abandono foram reduzidas de 2012 para 2014 (Santo André, São Caetano, Diadema, Rio Grande da Serra). As cidades de São Bernardo do Campo e Santo André possuíam as maiores taxas em 2015 da região do ABC, mas menores do que a brasileira.

No grande ABC, apesar da diminuição nas taxas de abandono escolar, a situação é preocupante nos anos finais do Ensino Fundamental. A tabela 7, sintetiza os resultados das escolas municipais (São Caetano e Ribeirão Pires):

	2015					2014					2013					2012				
	6°	7°	8°	9°	T	6°	7°	8°	9°	T	6°	7°	8°	9°	T	6°	7°	8°	9°	T
S.C.S.	0,2	0,1	0,3	0,1	0,2	0,3	0,5	0,6	0,5	0,5	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,3	0,1	0,1
R. P.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
S.P.	1,0	1,4	1,9	1,8	1,5	1,1	1,8	1,9	2,6	1,9	1,2	1,3	1,7	2,1	1,6	1,0	1,3	1,5	1,9	1,4
Br.	4,3	4,2	3,6	3,5	4,0	4,9	4,4	4,0	4,0	4,4	4,8	4,3	4,0	3,9	4,3	5,3	5,0	4,4	4,5	4,9

Tabela 7 - abandono escolar – escolas municipais (%).

Fonte: Dados Censo escolar (2012, 2013, 2014 e 2015) - Elaboração própria.

A realidade das escolas municipais de Ribeirão Pires e São Caetano do Sul era muito diferente das escolas estaduais. Nesse contexto, essas cidades apresentaram taxas quase nulas de abandono escolar. Em São Caetano do Sul tinham apenas nove evadidos, em 2015.

No Brasil, em 2015, o número absoluto de alunos que deixou a escola, de acordo com o Censo Escolar, foi de, aproximadamente, 386 mil estudantes. Realizando o cruzamento entre a categoria abandono escolar e a de dias letivos (200 dias), conclui-se que a cada, em média, 50 segundos um aluno brasileiro do Ensino Fundamental, anos finais, abandonava os estudos.

Na região do grande ABC, os dados revelaram que um estudante, em média, a cada duas horas e meia abandonou a escola. Em Santo André, Diadema e Mauá, 2015, um aluno a cada, aproximadamente, 12 horas deixou a escola. Em São Bernardo, um jovem a cada, em média, seis horas e meia também deixou os estudos.

Nesse cenário, a análise dos documentos das escolas (plano de gestão escolar, projeto político pedagógico, planos de aulas dos professores) revelou que poucas escolas (menos de 20%) possuíam programas para enfrentar o abandono escolar.

Quanto à distorção idade-série, a tabela 8 sintetiza os dados das escolas estaduais:

	2015					2014					2013					2012				
	6°	7°	8°	9°	T	6°	7°	8°	9°	T	6°	7°	8°	9°	T	6°	7°	8°	9°	T
S.A.	12	7	8	10	9	7	8	8	10	9	7	9	8	12	9	7	8	8	14	9
S.B.C.	12	12	10	15	12	11	10	11	15	12	9	10	10	15	11	10	10	11	16	12
S.C.S.	10	17	12	17	14	12	12	13	15	13	11	14	12	15	13	10	11	10	17	13
Diad.	8	7	9	12	9	7	7	9	12	9	7	8	10	13	10	7	9	10	14	10
Ma.	7	5	7	10	7	4	6	8	11	8	5	7	8	11	8	6	7	9	12	9
R.P.	6	5	5	8	9	4	5	5	10	6	5	6	7	10	7	5	7	6	13	8
R.G.S.	7	5	7	12	8	4	5	10	11	8	5	8	10	14	10	8	11	10	15	11
S.P.	10	11	10	12	11	11	10	11	13	11	9	10	11	13	11	10	11	11	15	12
Br.	25	26	24	23	24	27	26	25	24	25	27	27	25	24	26	29	27	25	26	27

Tabela 8 - distorção idade-série – escolas estaduais (%).

Fonte: Dados Censo escolar (2012, 2013, 2014 e 2015) - Elaboração própria.

Os dados revelaram que a distorção nos municípios do grande ABC, escolas estaduais, estavam mais localizadas nos nonos anos. De 2012 até 2015, pode-se observar que esse fenômeno vem se mantendo quase que constante. A redução foi quase que insignificante. São Caetano e São Bernardo apresentaram as maiores taxas de distorção em 2015, números acima de 15%. No Brasil, a distorção estava perto de 25%.

Nas escolas municipais, a tabela 9 sintetiza os dados:

	2015					2014					2013					2012				
	6°	7°	8°	9°	T	6°	7°	8°	9°	T	6°	7°	8°	9°	T	6°	7°	8°	9°	T
S.C.S.	22	25	27	26	25	25	29	30	21	26	30	30	24	19	26	27	25	20	14	22
R.P.	5	7	7	10	7	5	7	12	7	8	7	11	7	5	8	7	8	5	7	7
S.P.	13	20	14	13	15	18	15	14	13	15	15	15	14	13	14	16	15	15	15	15
Br.	35	36	30	26	32	38	35	31	36	33	38	35	31	26	33	39	36	31	28	34

Tabela 9 - distorção idade-série – escolas municipais (%).

Fonte: Dados Censo escolar (2012, 2013, 2014 e 2015) - Elaboração própria.

A cidade de São Caetano apresentou as maiores taxas negativas em todo o período analisado. Em 2015, a distorção estava em torno de 25% de seus alunos do Ensino Fundamental anos finais, acima do estado de São Paulo.

A sinalização dos coordenadores pedagógicos e dos documentos escolares

Dos coordenadores pedagógicos entrevistados, a grande maioria, um pouco mais de 80%, pertencia ao sexo feminino, com média de idade de, aproximadamente, 36 anos. Eles eram formados em pedagogia e tinham experiência de um pouco mais de 14 anos em educação.

As entrevistas revelaram uma variedade de respostas dos coordenadores pedagógicos na contextualização dos dados sobre as altas reprovações, o abandono escolar e a distorção idade-série (Fracasso Escolar). Os dados puderam ser agrupados nas categorias de gestão escolar, família, professor, aluno e escola.

Em relação à gestão escolar, os CP apresentaram como justificativas: a) a cultura de reprovação que já estava estabelecida em muitas escolas. Uma coordenadora sinalizou que o problema está em uma “antiga cultura de que escola boa é aquela que reprova. Infelizmente tínhamos esse mito, talvez por causa da progressão continuada do estado, ficamos meio perdidos e acabamos errando na mão ao longo destes anos” (CP_04); b) falta de compreensão sobre o fenômeno fracasso escolar, considerando que esse processo ainda é a causa de muita polêmica entre os professores. No depoimento de uma profissional “basta começar a discussão com os professores sobre o fracasso escolar que muitos logo dizem: tá bom agora é para passar todo mundo. Eles não querem compreender a questão da repetência e do fracasso dos alunos” (CP_02); c) falta de monitoramento dos alunos ao longo do ano, traduzido por uma sistemática clara para acompanhar os alunos por parte da coordenação pedagógica: “as escolas apresentam certa dificuldade em observar e considerar a trajetória da vida escolar do aluno como um todo, ao longo do fundamental I e II” (CP_05).

A análise dos documentos escolares sinalizou um tipo de monitoramento realizado em todas as escolas, de diferentes formas em cada instituição de ensino, por um projeto denominado de reforço escolar. Aqueles alunos que apresentavam notas abaixo da média escolar eram encaminhados no contraturno para assistirem às aulas com outros professores sobre suas dificuldades. O reforço era oferecido nas disciplinas de Português e Matemática e a duração média era de duas aulas de 50 minutos.

Uma análise desses projetos de reforço mostrou que um dos principais entraves era a ausência dos alunos nas aulas: “o reforço é uma boa opção para os alunos com problemas. O problema é que poucos participam. Eles não vêm. Alguns falam que não dá para voltar no outro período, outros trabalham” (CP_3). De fato, um levantamento da presença dos alunos nesses momentos revelou que frequentavam regularmente essas aulas não mais de 35% dos jovens. Esse número crescia quando se aproximavam as provas trimestrais das instituições. Mesmo assim, não ultrapassava 60%. No entanto, mesmo com esses números baixos, foi comum ouvir dos coordenadores que a escola oferecia esse espaço aos alunos, e eles, no entanto, não compareciam e não aproveitavam (CP_2, 4, 7, 8, 9, 12).

Os projetos de reforço contavam com documentação que traziam os objetivos, as justificativas, os tempos de execução e os professores responsáveis pelo o trabalho. No entanto, não foi encontrado uma ligação clara entre os professores do reforço e aqueles de sala de aula, sinalizando pouco diálogo sobre os progressos dos alunos. Na maioria das escolas, o monitoramento do projeto era realizado por meio da frequência, atitudes e postura dos alunos. Não era realizado um acompanhamento da atuação do professor e, sobretudo, dos avanços dos alunos e isso indicava fragilidade no processo. Também não era realizada uma avaliação final e, nesse caso, não se tinha clareza se o projeto tinha sido bem-sucedido, para quantos jovens, como melhorar para o ano seguinte, entre outras coisas. De fato, os coordenadores pedagógicos, sem ter dados reais e baseados em suas opiniões, afirmavam que, em média, 50% dos alunos que passavam pelo reforço escolar conseguiam ser aprovados.

Em relação à família, os dados dos CP indicaram para: a) desajuste familiar, realizando referências àquelas famílias diferentes da formação tradicional (pai, mãe, filhos): “acredito que as altas taxas de reprovação se devem aos desajustes familiares que acabam afetando o rendimento dos alunos. Muitas vezes, o aluno é filho de pais separados que não o ajudam na escola ou o pai está preso” (CP_06); b) ausência de participação dos responsáveis na vida escolar do filho, traduzido pela falta de acompanhamento familiar na escola: “há uma cultura familiar que muitas vezes não estimula os estudos, os pais não vão à escola, não cobram do aluno boas notas” (CP_06).

De fato, uma fala recorrente nas entrevistas com esses profissionais foi a questão do distanciamento da família na escola, que ocorre porque “os pais não se interessam e nem participam da vida escolar de filhos como costumavam fazer. Hoje eles mais criticam a escola e os professores.” (CP_12).

Quanto ao aluno, foram mencionadas a questão do(a): a) desinteresse do jovem quanto à escola, indicando que “quanto aos alunos com distorção idade-série, percebo que muitos se sentem desmotivados e mostram um interesse em cursar o supletivo, isso faz com que fiquem na escola apenas esperando o tempo para isso” (CP_07); b) baixa frequência no reforço escolar oferecido pela escola, pois poucos jovens consideram importante *essa* participação e “muitos que estão com dificuldades não vêm ao reforço, não se interessam, não acham que é importante. Às vezes, eles aparecem, mas é na véspera da prova” (CP_06).

Também foi mencionada a questão de outras atividades realizadas pelos jovens, tais como: cursos de inglês, esportes, utilização do computador e da internet e, em alguns

casos, o fato de o aluno ter de trabalhar. Em alguns poucos episódios (2) foram indicadas questões de problemas de saúde e/ou de necessidades especiais.

O maior número de afirmações quanto às altas taxas de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série foram realizadas em relação aos professores. Essas puderam ser categorizadas em três grandes grupos: reflexão, conhecimento e envolvimento. Em relação ao primeiro grupo foi creditado a ausência de reflexão sobre a aprendizagem do aluno e sobre o desempenho do jovem. Nesses dois casos, os coordenadores afirmaram que são poucos os professores nesse nível de ensino que realizavam reflexões sobre esses temas. Na maioria dos casos, os docentes estavam mais preparados para ministrar seus conteúdos do que realizar ponderações sobre os alunos. Um dos profissionais entrevistados situou a questão afirmando que a “reflexão de muitos professores sobre as aprendizagens e notas, os resultados dos alunos, acontece muitas vezes no final dos trimestres, no conselho de classe” (CP_07).

No segundo caso, conhecimento, estava relacionado à questão pedagógica. Foram sinalizadas: a) a falta de monitoramento dos alunos, considerando que alguns professores ainda apresentam dificuldades para realizar tal processo. Como sinalizou uma coordenadora “para muitos professores falta um olhar individualizado para alunos com dificuldade de aprendizagem. Eles olham o todo e não para cada um” (CP_08); b) falta de compreensão sobre a questão da reprovação (fracasso escolar) e de seus efeitos sobre os estudantes; c) falta de variabilidade na avaliação, traduzido pela questão de que as avaliações eram as mesmas para todos os alunos: “o ensino e a avaliação quase sempre são da mesma forma para todos os alunos, sabe, deveria ser diferente, pois os alunos são diferentes” (CP_01). Nesse sentido, foi citada também a situação de professores que não sabem criar atividades adaptadas para os alunos com algum tipo de laudo (problema de aprendizagem).

Quanto ao envolvimento foram indicadas: a) ausência de vínculo entre professor e aluno. Nesse nível de ensino “os professores se envolvem menos com os alunos emocionalmente. Eles estão mais preocupados em cumprir seus conteúdos (CP_08); b) falta de conhecimento sobre o aluno, traduzido pela questão de que os docentes não conhecem as fases psicológicas e emocionais deste público e “não conhecem também a cultura do aluno” (CP_08); c) falta de envolvimento com a escola, nesse caso, relaciona-se ao fato de muitos professores ministrarem aulas em várias escolas, criando pouco vínculo com a mesma instituição.

Em relação à escola, os dados mostraram uma subcategoria atrelada à culpabilização de outras instituições. Nesse caso, um terço das coordenadoras pedagógicas indicaram que os problemas estavam relacionados ao fato de que os alunos vinham de outras unidades escolares já apresentando dificuldades de aprendizagem, possuindo altas taxas de reprovação e distorção idade-série: “quando os alunos apresentam altas taxas de reprovação e distorção idade-série é porque eles, no caso de nossa escola, normalmente vieram de outras escolas já com a distorção e esses problemas. (CP_12).

Discussão dos resultados

Nesta parte é considerada, inicialmente, a discussão sobre o desempenho e o fracasso escolar de forma independente. A seguir, são apresentadas algumas aproximações entre os temas com o intuito de compreender de forma mais profunda e detalhada a realidade da região do grande ABC.

Considera-se, inicialmente, os resultados do desempenho dos alunos a partir do IDEB de cada município, com aprofundamento da discussão sobre o fluxo escolar e o aprendizado. Nesse sentido, nos municípios, escolas estaduais, em quase uma década, houve, em geral, um crescimento do fluxo escolar e do aprendizado e, conseqüentemente, do IDEB. No entanto, foi um aumento pequeno marcado por oscilações. Em relação às escolas municipais (São Caetano e Ribeirão Pires), na maioria dos casos, ocorreu um crescimento pequeno nos três indicadores, com exceção dos resultados de São Caetano, a cidade que mais avançou entre 2013 e 2015. Tal fato pode ser explicado, pois o município implantou o “Projeto Gestão Pedagógica Monitorada” que envolveu a construção de um currículo único para os alunos; a criação da prova São Caetano, com o objetivo de monitorar os resultados das escolas e dos estudantes; a implantação de um programa de tutoria para gestores e professores, um programa de formação customizada em serviço; a colocação do foco da gestão escolar nos aspectos pedagógicos e nos resultados, com a criação de ações para diretores e coordenadores pedagógicos valorizando os resultados internos e externos; um programa de monitoramento dos alunos, com iniciativas e foco nos estudantes e em suas necessidades.

Em todos os municípios, escolas estaduais e naqueles com instituições municipais, o crescimento do IDEB foi marcado tanto pelo crescimento do fluxo escolar como do aprendizado e, nesse sentido, contraria os achados de outros pesquisadores (JESUS; GOES;

ROCHA, 2010), que em um estudo longitudinal mostraram o aumento desse indicador refletindo, sobretudo, a redução das taxas de reprovação (fluxo escolar).

Outra situação importante, analisando a cidade de São Caetano como aquela que mais ampliou o IDEB, foi o fortalecimento da dimensão pedagógica, uma questão sinalizada por Vidal e Vieira (2011) em seu estudo nos municípios cearenses que apresentaram resultados positivos nesse indicador. No entanto, no caso de São Caetano não houve uma redução do currículo em relação aos conteúdos cobrados na Prova Brasil, indicação importante e diferente daquela sinalizada pelos pesquisadores citados.

Os dados do IDEB, com aprofundamento no fluxo e no aprendizado, sinalizaram um pequeno aumento, com oscilações e, em alguns casos, estagnação dos resultados do Ensino Fundamental, anos finais. Esses dados, apesar de irem ao encontro de outros já indicados na grande ABC (MIRANDA; MORAES; 2013; GARCIA et al., 2016), ampliam a compreensão, individualizando as análises e fornecendo mais informações para aqueles que desenham e implementam políticas educacionais.

Quanto aos índices de reprovações nos municípios, escolas estaduais, os dados encontrados eram elevados e estavam mais situados nos nonos anos, um fator que pode ser compreendido em virtude dos ciclos existentes na rede estadual, que, nesse caso, somente permitiam a reprovação nos anos finais. Já nas escolas municipais, a cidade de São Caetano possuía os maiores índices, situados nos sextos anos e a maior redução da reprovação de 2012 para 2015. O município reduziu as reprovações em mais de 12%, indicando que o Projeto Gestão Pedagógica Monitorada atingiu, em geral, seus objetivos.

Em relação ao abandono escolar, dados das escolas estaduais dos municípios revelaram que eles estavam mais centralizados nos nonos anos. Um fato que pode ser explicado, em parte, pela questão da reprovação. Como não há repetências nos anos anteriores, os alunos não abandonam a escola, mas no nono ano quando percebem que é eminente a reprovação (vão repetir), nesse caso, passam a não frequentar mais a instituição e deixam a escola. Nas escolas municipais, as taxas de abandono escolar eram quase que inexistentes.

Um achado preocupante em relação ao abandono, atrelou-se ao fato de que a cada, em média, duas horas e meia um aluno abandonava a escola na região do grande ABC. Esse dado se associa a outro encontrado por um grupo de pesquisadores (GARCIA et al., 2016) na mesma região, que indicou que a cada hora um jovem do Ensino Médio abandonava a escola. Esses resultados sinalizam uma situação generalizada e que necessita,

urgentemente, de políticas educacionais, práticas de gestão e pedagógica para ser solucionada.

Na região, nas escolas municipais e estaduais, as taxas de distorção idade-série também eram elevadas. Essas estavam mais centralizada nos nonos anos e se mantendo quase que constante. A redução, entre 2012 até 2015, foi quase que insignificante.

Esse quadro de reprovação, abandono e distorção, ou seja, de fracasso escolar elevado, é característico da realidade brasileira e as políticas educacionais criadas e lançadas nas últimas décadas não conseguiram alterá-lo em relação ao Ensino Fundamental (KOCH; HANFF; LEMOS, 2007).

Na região do grande ABC, este presente estudo mostrou, analisando o FE (reprovação, abandono e distorção) em alunos do Ensino Fundamental, anos finais, que se trata de um fenômeno disseminado em todas as cidades. Tal fato ampliou a pesquisa realizada pelo Observatório de educação, em 2015, sobre as escolas municipais dos municípios de São Caetano do Sul e de Ribeirão Pires.

A contextualização dos resultados, sobre o fracasso escolar, altas reprovações, abandono escolar e distorção idade-série, revelou que os coordenadores pedagógicos atribuíam essa realidade a uma multiplicidade de fatores: questões relacionadas à gestão escolar, à família, ao professor, ao aluno e à escola.

Em relação à gestão escolar, os apontamentos estavam centralizados na questão da cultura de reprovação existente nas escolas, na falta de compreensão sobre o fenômeno fracasso escolar e na ausência de monitoramento dos alunos ao longo do ano. No caso desse último, um projeto era comum a todas as escolas: o reforço escolar. No entanto, tal projeto se mostrou frágil para resolver os problemas da reprovação e da distorção, na medida em que, na maioria dos casos, se tratava mais de oferecer o espaço do que ter mecanismos efetivos para a recuperação da aprendizagem do aluno.

Em relação à família, os dados dos CP indicaram para o desajuste familiar e a ausência de participação dos responsáveis na vida escolar do filho, discurso que já é comum no meio escolar. Quanto ao aluno, foram mencionadas a questão do desinteresse do jovem nas aulas e a baixa frequência no reforço escolar oferecido pela escola.

No caso do professor, os CP apontaram três grandes grupos para explicar os resultados. O primeiro relacionado à ausência de reflexão dos docentes sobre o aluno e o processo de ensino e aprendizado. O segundo atrelado à falta de conhecimento e o terceiro à questão do envolvimento com o aluno e com a escola. De fato, há muito tempo a questão da formação continuada tem sido assunto relevante e corrente nas pesquisas acadêmicas,

incluindo as questões sobre o fracasso escolar (NÓVOA, 1991; HUBERMAN, 1992; CANDAU, 1996; PERRENOULD, 2002).

No caso da escola, os CP sinalizaram a culpabilização de outras instituições. Eles indicaram que o problema, da forma que se apresentava, era anterior e tinha origens em outros estabelecimentos de ensino.

Esses dados encontrados, em relação ao FE, estão em consonância com as tendências mais recentes que situam o fracasso escolar sobre uma multiplicidade de fatores (o aluno, a família, a escola e os professores), e que sua compreensão está atrelada, entre outras coisas, às relações sociais (MARTINI; DEL PRETTE, 2005; ZAGO, 2011).

Na região do grande ABC, as primeiras aproximações entre o fracasso e desempenho escolar sinalizaram que esses fenômenos apresentam similaridades e diferenças. O desempenho dos alunos tem crescido pouco nas escolas e, muitas vezes, com oscilações. No quadro do fracasso, altas taxas de reprovação, apesar de pequena queda, estavam presentes ao longo dos anos. A distorção idade-série continuava muito elevada, na esfera municipal e estadual. O abandono, exceto escolas municipais, também se revelou alto.

Baixo aproveitamento dos alunos, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, e alto fracasso escolar têm caracterizado as escolas da região do grande ABC no Ensino Fundamental, anos finais. Uma realidade que necessita ser alterada nos próximos anos.

Considerações finais

Este estudo, com foco no fracasso e no desempenho escolar, revelou e analisou em escolas estaduais e municipais da região do grande ABC Paulista as taxas de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série, e os resultados no IDEB, com detalhamento do fluxo escolar e do aprendizado dos alunos. Trata-se de uma pesquisa abrangente, que tem como ideia central a questão de que os resultados quantitativos divulgados pelo INEP são desprovidos de sentido se não forem contextualizados e analisados em um quadro mais amplo com um diálogo com os fatores condicionantes.

Em uma das regiões mais ricas do Brasil, este presente estudo revelou um quadro empobrecido no desempenho dos alunos, mas de elevado fracasso escolar, imputado, este

último, à gestão escolar, à família, ao professor, ao aluno e à escola. Um panorama geral marcado por pouco aprendizado e muitos jovens ficando para trás.

Em geral, o desempenho dos alunos no grande ABC, escolas estaduais e municipais, vem crescendo, mas em ritmo muito lento, com oscilações frequentes. Em alguns casos, os resultados estão quase que estagnados. A exceção é o município de São Caetano, que mostrou avanços significativos entre 2013 e 2015, devido à implantação de um Projeto de Gestão Pedagógica Monitorada, envolvendo especialistas, gestores escolares e professores.

Em geral, as médias de reprovação, de distorção idade-série e de abandono escolar estavam ainda muito elevadas. Ou seja, o fracasso escolar é um fenômeno presente. O fator mais preocupante para autoridades educacionais, políticas, gestores escolares, professores e comunidade, em geral, é o fato de que a cada, em média, duas horas e meia um jovem do Ensino Fundamental, anos finais, abandonava a escola. Tal situação sinaliza a necessidade urgente de políticas educacionais no nível do sistema, da escola, do professor e da sala de aula.

As apreciações desta pesquisa deveriam ser consideradas e tomadas com seriedade pelas autoridades políticas e educacionais, gestores e professores, da região do grande ABC, pois elas sinalizam uma demanda que exige iniciativas e ações urgentes a serem realizadas na região e nos municípios.

Referências

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, K.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, Jan/Abr 2004.

ASBARH, F. S. F.; LOPES, J. S. "A culpa é sua". *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.

BALL, S. J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional, in Luiz Heron da Silva (Org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*, Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1999.

BRASIL. *Portaria nº 1.795*, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Educação Básica. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 outubro 2016.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. DE G. N. (Orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFcar, 1996, p. 139-152.

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

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmitificar o fracasso escolar. *Séries Ideias*, São Paulo, n. 6, p. 24-28, 1992.

CRESWELL, J. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall. 2005.

BAUER, A. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional. *Rev. @mbienteeducação*, SP, v. 5, p.7-31, 2012.

BAUER, A.; PIMENTA, C. O.; HORTA NETO, J. L.; SOUZA, S. Z. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BELO, F. F.; AMARAL, N. C. Ideb da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal? *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n.2, p. 339-353, 2013.

BONAMINO, A. C. de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florian: 2013. p. 43-60.

BROOKE, N. P.; CUNHA, M. A.; FALEIROS, M. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final*. Belo Horizonte: Game/UFMG; Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em: 27 dez. 2012.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2 ed. London: Sage Publications, 1998.

GARCIA, P. S.; PREARO, L. C. Avaliação de Educação Escolar no Grande ABC Paulista - Múltiplas análises. 1. ed. São Paulo: UNI, 2016. v. 2. 164 p.

GARCIA, PAULO SÉRGIO; PREARO, LEANDRO CAMPI; ROMERO, MARIA DO CARMO; SECCO, ANDERSON; BASSI, MARCOS SIDNEI. School performance: An IDEB analysis of the seven municipalities in the ABC region. *Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)*, v. 10, p. 115-134, 2016.

GARCIA, PAULO SÉRGIO; CAMPI PREARO, LEANDRO; ROMERO, MARIA DO CARMO; SIDNEI BASSI, MARCOS. O Ensino Médio nos Municípios do Grande ABC Paulista: Análise e Interpretação de alguns Indicadores de Desempenho. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 92, p. 167-189, 2016.

HORTA NETO, J. L. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Brasília. 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org). *Vida de professores*. 2ed. Portugal, Porto Editora, 1992, p, 31-59.

JESUS, G. R.; GOES, C. A. B. V.; ROCHA, C. F. G. Análise longitudinal do IDEB. *Anais do Congresso Abave*, 2010.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004.

KOCH, Z. M. HANFF, B. B. C.; LEMOS, G. A Reprovação Escolar: Um desafio para as políticas educacionais, *Anais do Congresso da Anpae*, 2007.

LIMA, L. O. Paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, 1997.

MACHADO-SOARES, T.; FERNANDES, N. S.; NÓBREGA, M. C.; MELO, M. F. P. da C. A gestão escolar e o IDEB da escola. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 45-68, 2011.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, n. 13, p. 75-85, 2009.

MAZZOTTI, A. J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 349-359, 2006.

MIRANDA, N.; MORAES, N. C. O IDEB e o desempenho das escolas públicas de Ensino Fundamental na Região do Grande ABC. *XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. 2013.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.
Observatório de Educação do Grande ABC. *Relatório do primeiro trimestre*. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2015.

ONWUEGBUZIE, A. J.; JOHNSON, R. B. *The validity issue in mixed research, research in the schools*, v. 13, n. 1, p. 48-63, 2006.

PADILHA, F.; ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G.; PUDENZI, L. As regularidades e exceções no desempenho do Ideb dos municípios. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 58-81, 2012.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz. 1990.

_____. Para uma crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP – Psicologia e Razão Instrumental*. São Paulo, v.8, n.1, p. 47-62, 1997.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage. 1990.

PERRENOULD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2002.

ROITMAN, I., RAMOS, M. N. *A urgência da educação*. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

SOUSA, S. A.; PIMENTA, C. O.; MACHADO, C. Avaliação e gestão municipal da educação. *Estudos em Avaliação Educacional*. SP, v.23, n.53, p. 14-36, 2012.

SOUSA, S. Z. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61- 85.

TASHAKKORI, A., TEDDLIE, C. Putting the human back in “Human Research Methodology”: The researcher in mixed. *Journal of Mixed Methods Research*, v. 4, n. 4, p. 271-277, 2010.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, p. 419-434, 2011.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escolar. Questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira, Rio de Janeiro*, v. 2, n.3, p. 57-83, 2011.

ZUCOLOTO, P. C. S. V.; PATTO, M. H. S. O médico higienista na escola: as origens histórica da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007.

Submetido em 20/12/2016

Aprovado em 29/10/2018

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)