



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLEBER BORGES DOS SANTOS

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE
APOIO PEDAGÓGICO DO CMF PARA A MELHORIA DO APRENDIZADO DOS
ALUNOS NÃO CONCURSADOS**

FORTALEZA

2016

CLEBER BORGES DOS SANTOS

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE
APOIO PEDAGÓGICO DO CMF PARA A MELHORIA DO APRENDIZADO DOS
ALUNOS NÃO CONCURSADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S234d Santos, Cleber Borges dos.
Dificuldades de aprendizagem : contribuições do Programa de Apoio Pedagógico do CMF para a melhoria do aprendizado dos alunos não concursados / Cleber Borges dos Santos. – 2016.
466 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques.

1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Apoio pedagógico. 3. Avaliação. 4. Efeito-escola. I. Título.

CDD 370

CLEBER BORGES DOS SANTOS

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO DO CMF PARA A MELHORIA DO APRENDIZADO DOS ALUNOS NÃO CONCURSADOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Aprovada em 16 / 12 / 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Fontenelle Catrib
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof. Dr. André Jalles Monteiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Debora Lucia Lima Leite Mendes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Tania Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais Geraldino e Nilda, que me ensinaram o caminho do bem e mesmo diante das dificuldades da vida foram exemplos de caráter e fé. Obrigado por terem decidido priorizar a educação dos seus filhos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, a quem eu devo tudo o que sou e tudo o que tenho. Por ter estado comigo durante todos os momentos de mais esta jornada.

À minha querida esposa Imaculada, que dividiu comigo as alegrias e preocupações dos tempos de Doutorado. Sem o seu apoio teria sido impossível conciliar a família, o trabalho e os estudos. Depois de mais de vinte anos ao meu lado, eu sabia que, mais uma vez, poderia contar contigo.

Às minhas filhas Lívia e Camila que, mais uma vez, souberam compreender os meus momentos de ausência. Vocês são filhas exemplares e isto me deu tranquilidade para me dedicar aos estudos durante estes anos.

Ao meu orientador, professor Cláudio Marques, por ter me dado a chance de ingressar no doutorado, pela confiança no meu trabalho, e pelo convívio agradável que tivemos em todos estes anos.

Aos professores do Doutorado Tania Viana, Isabel Ciasca, Nicolino Trompieri, Adriana Eufrásio, Ana Paula, Hélio Leite, Cláudio Marques e Wagner Andriola que muito me ensinaram e me ajudaram a chegar até aqui.

Aos Coronéis Galaor e Passos, respectivamente, Diretor e Subdiretor de Ensino do Colégio Militar de Fortaleza durante a realização desta pesquisa, pela oportunidade de realizar este trabalho.

À equipe de professores do apoio pedagógico, Andréa Rebouças, Valéria Bastos, Francisca Soares, Vieira, Margaret, André, Assis, Júlio, Alziene, Diele, Santana, Gregory, Juliana, Sandro e Fátima pela dedicação e desprendimento para ajudar aqueles que mais precisam. Sem vocês, este belíssimo trabalho não teria acontecido.

Aos professores Ana Catrib, André Jalles, Cláudio Marques, Débora Leite, Isabel Ciasca e Tania Viana, pelas importantes e oportunas contribuições para a defesa desta tese. Obrigado pela honra de tê-los na minha banca.

Aos alunos do apoio pedagógico do CMF e suas famílias por terem confiado no nosso trabalho e por tudo que aprendemos com vocês.

A todos, a minha sincera gratidão.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo avaliar as contribuições do Programa de Apoio Pedagógico do Colégio Militar de Fortaleza, implementado no ano de 2014, para a melhoria do aprendizado dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Especificamente, buscou-se verificar numa população de 202 alunos do 6º e 7º anos, se houve melhorias significativas no aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos com dificuldades de aprendizagem após dois meses de intervenções do Programa. A verificação da aprendizagem dos alunos foi realizada por meio da aplicação de um pré-teste e um pós-teste em um grupo experimental (apoio pedagógico) e dois grupos de controle (não concursados e concursados não participantes do Programa) para cada ano escolar investigado. A diferença entre o pré-teste e pós-teste dentro de cada grupo de pesquisa foi avaliada por meio do teste t pareado em cada ano escolar. As diferenças na melhoria do aprendizado entre os grupos de pesquisa foram avaliadas por meio do teste t para amostras independentes. O *software* utilizado para as análises dos dados foi o *SPSS 16.0 for Windows*. Considerando que a aprendizagem está diretamente relacionada aos percentuais de alunos em recuperação, recuperados e reprovados, buscou-se ainda verificar estes percentuais em 2014 e compará-los à média dos cinco anos letivos anteriores. Os resultados demonstraram que o Apoio Pedagógico contribuiu para a melhoria do aprendizado dos alunos do 6º ano participantes do Programa, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, após os dois primeiros meses de atividades. Já no 7º ano, a melhora dos alunos do Apoio Pedagógico só foi significativa em Matemática e apenas quando comparada ao grupo dos alunos concursados. A pesquisa revelou ainda que o Programa de Apoio Pedagógico contribuiu para que, no 6º e 7º anos em 2014, os percentuais de alunos nas recuperações bimestrais e final fossem menores, e que os percentuais de alunos recuperados fossem maiores, quando comparados à média desses percentuais nos últimos cinco anos. O percentual de alunos não concursados reprovados do 6º ano em 2014 foi praticamente o mesmo que a média desses percentuais nos últimos cinco anos. Já no 7º ano este percentual foi quase cinco vezes menor. Portanto, de maneira geral o Programa de Apoio Pedagógico do CMF em 2014 foi bem-sucedido na melhoria do aprendizado dos alunos com dificuldades de aprendizagem. As experiências vivenciadas nesta pesquisa confirmaram os achados da literatura de que as dificuldades de aprendizagem não se restringem aos aspectos cognitivos, mas abrangem um amplo espectro de possibilidades fisiológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas, etc. que dificultam ou impedem o aluno de aprender. Tal constatação exige uma ampliação do conceito de apoio pedagógico para além das aulas de reforço. Apesar das melhorias obtidas, o Programa precisa de aperfeiçoamentos para alcançar resultados ainda mais expressivos. Além disso, um Programa de Apoio Pedagógico só estará definitivamente consolidado quando houver uma política de apoio pedagógico que permeie todas as esferas do ensino, onde o olhar diferenciado sobre aqueles que mais precisam estiver presente em todos os agentes educacionais, em particular dos gestores e professores do turno regular.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Apoio pedagógico. Avaliação. Efeito-escola.

ABSTRACT

The aim of this paper is to evaluate the contributions of the Pedagogical Support Program that was implemented in 2014 in the Brazilian Military School of Fortaleza (CMF) to improve learning outcomes in students with learning difficulties. More specifically, drawing on a population of 202 students in the 6th and 7th grades at CMF, we have tried to determine if there was a significant improvement in the understanding of Portuguese and Mathematics by students with learning difficulties after two months of the Program's intervention. The verification of the learning by the students was carried out through the application of a pre-test and a post-test in an experimental group (pedagogical support) and two control groups students who automatically entered CMF without an admission exam due to military regulations and students who entered by means of an admission exam. Neither of the control groups was part of the Program. The difference between the pre-test and the post-test from each of the groups was evaluated by means of the *t* test paired in each school year. The differences in the improvement of the learning outcomes between the groups were evaluated by means of the *t* test for independent samples. The software used for the data analysis was the SPSS 16.0 for Windows. To determine the success or failure of the learning outcome, we have also made a comparison between 2014 and the five preceding years of the proportion of students that needed to take remedial classes because they did not obtain passing marks; students that successfully took these remedial classes and improved their marks so that they passed; and students that failed these classes and did not go onto the next grade. The results revealed that the Pedagogical Support Program contributed to the improvement of the learning outcome of the students from 6th grade that were a part of the Program, in both Portuguese and Mathematics after the two first months of activities. On the other hand, the improvement of the 7th grade students who were a part of the Pedagogical Support was only significant in Mathematics and only when compared to the group of the students who entered by means of the admission exam. The research has also revealed that in the 6th and 7th grades in 2014, the Pedagogical Support Program contributed to a lower percentage of students that needed to take remedial classes on a bimonthly basis or at the end of the year, and a higher percentage of students who were able to improve their marks, when compared to the average of these percentages over the previous five years. The percentage of students that entered without an entrance exam (due to military regulation) and who failed the 6th grade in 2014 was practically the same as the average of these percentages in the last five years. In contrast, in the 7th grade this percentage was almost five times lower. Therefore, in general, the Pedagogical Support Program at CMF in 2014 succeeded in improving the learning outcomes of the students with learning difficulties. The outcome of this survey confirmed the findings in literature that state that learning difficulties not only restrict themselves to the cognitive aspects, but that they also cover a wide spectrum of factors that are philosophical, psychological, sociological, pedagogical, etc. that make it harder for the student to learn and may even keep them from learning altogether. This requires an extension of the concept of pedagogical support beyond the remedial classes. Despite the improvement achieved by this Program, the Program needs to be improved so that it obtains even better outcomes. In addition, the Pedagogical Support Program will only be completely matured when there is a policy of pedagogical support that permeates every area of education and where a different perspective is taken by all involved in the educational process, in particular the teachers and administration.

Key words: Learning difficulties. Pedagogical support. Assessment. School effects.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Trabalho do pai.....	106
Gráfico 2 - Patente do pai.....	106
Gráfico 3 - Trabalho da mãe.....	107
Gráfico 4 - Quantidade irmãos.....	107
Gráfico 5 - Empregada Doméstica.....	108
Gráfico 6 - Lição de casa.....	108
Gráfico 7 - Número de escolas em que estudou.....	109
Gráfico 8 - Apoio familiar.....	109
Gráfico 9 - Escolaridade da mãe.....	110
Gráfico 10 - Médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 6º ano em Língua Portuguesa.....	199
Gráfico 11 - Diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 6º ano em Língua Portuguesa.....	200
Gráfico 12 - Diferenças das diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste entre o grupo do Apoio Pedagógico e seus grupos de controle do 6º ano em Língua Portuguesa.....	202
Gráfico 13 - Médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 7º ano em Língua Portuguesa.....	203
Gráfico 14 - Diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 7º ano em Língua Portuguesa.....	208
Gráfico 15 - Diferenças das diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste entre o grupo do Apoio Pedagógico e seus grupos de controle do 7º ano em Língua Portuguesa.....	210
Gráfico 16 - Médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 6º ano em Matemática.....	211
Gráfico 17 - Diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 6º ano em Matemática.....	213
Gráfico 18 - Diferenças das diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste entre o grupo do Apoio Pedagógico e seus grupos de controle do 6º ano em Matemática.....	214
Gráfico 19 - Médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 7º ano em Matemática.....	216
Gráfico 20 - Diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 7º ano em Matemática.....	217
Gráfico 21 - Diferenças das diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste entre o grupo do Apoio Pedagógico e seus grupos de controle do 7º ano em Matemática.....	219
Gráfico 22 - Percentual de alunos não concursados do 6º ano de 2009 a 2014.....	221

Gráfico 23 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano de 2009 a 2014.....	221
Gráfico 24 - Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 1º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	223
Gráfico 25 - Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 2º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	224
Gráfico 26 - Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	224
Gráfico 27 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 1º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	226
Gráfico 28 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 2º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	227
Gráfico 29 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	227
Gráfico 30 - Percentual de alunos recuperados do 6º ano no 1º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	230
Gráfico 31 - Percentual de alunos recuperados do 6º ano no 2º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	230
Gráfico 32 - Percentual de alunos recuperados do 6º ano no 3º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	231
Gráfico 33 - Percentual de alunos recuperados do 7º ano no 1º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	233
Gráfico 34 - Percentual de alunos recuperados do 7º ano no 2º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	233
Gráfico 35 - Percentual de alunos recuperados do 7º ano no 3º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	234
Gráfico 36 - Percentual de alunos não concursados em recuperação final do 6º ano de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	236
Gráfico 37 - Percentual de alunos não concursados em recuperação final do 7º ano de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	237
Gráfico 38 - Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com e sem o TI.....	241
Gráfico 39 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com e sem o TI.....	243
Gráfico 40 - Percentual de alunos reprovados do 6º ano de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	245
Gráfico 41 - Percentual de alunos reprovados do 7º ano de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	246
Gráfico 42 - Médias de AP e AE por professor de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014....	250
Gráfico 43 - Médias de AP e AE por professor de Matemática do 7º ano, de 2009 a 2014....	255

Gráfico 44 - Pais e mães com escolaridade superior ou pós-graduação.....	258
Gráfico 45 - Idade de início da escolaridade.....	258
Gráfico 46 - Alunos que fizeram a pré-escola.....	259
Gráfico 47 – Alunos alfabetizados com sete anos ou mais.....	259
Gráfico 48 - Alunos que estudaram em escola particular	260
Gráfico 49 - Proposta Pedagógica da última escola.....	260
Gráfico 50 - Alunos com dificuldades na visão.....	261
Gráfico 51 - Alunos com acompanhamento psicológico, fono ou psicopedagógico.....	261
Gráfico 52 - Alunos que nunca ficaram em recuperação.....	261
Gráfico 53 - Pais e mães com escolaridade superior ou pós-graduação.....	262
Gráfico 54 - Idade de início da escolaridade.....	262
Gráfico 55 - Alunos que fizeram a pré-escola.....	263
Gráfico 56 - Alunos alfabetizados com sete anos ou mais.....	263
Gráfico 57 - Alunos que estudaram em escola particular.....	264
Gráfico 58 - Proposta Pedagógica da última escola.....	264
Gráfico 59 - Alunos com dificuldades na visão.....	265
Gráfico 60 - Alunos com acompanhamento psicológico, fono ou psicopedagógico.....	265
Gráfico 61 - Alunos que nunca ficaram em recuperação.....	265
Gráfico 62 - Médias das provas Modelo A do 6º e 7º anos em Língua Portuguesa e Matemática.....	272
Gráfico 63 - Quantidade de alunos do 6º e 7º anos aptos com restrição na avaliação diagnóstica em 2014.....	272
Gráfico 64 - Quantidade de alunos do 6º e 7º anos inaptos na avaliação diagnóstica em 2014.	272
Gráfico 65 - Comparação dos percentuais de alunos em recuperação do 6º e 7º anos de 2009 a 2014 e média de 2009 a 2013.....	277
Gráfico 66 - Percentuais de alunos em recuperação do 6º ano de 2009 a 2014.....	280
Gráfico 67 - Percentuais de alunos recuperados do 6º ano de 2009 a 2014.....	280
Gráfico 68 - Percentuais de alunos em recuperação do 7º ano de 2009 a 2014.....	280
Gráfico 69 - Percentuais de alunos recuperados do 7º ano de 2009 a 2014.....	280

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estratégias de aprendizagem.....	92
Figura 2 - Atividade do PEI.....	93
Figura 3 - Atividade do PEI.....	93
Figura 4 - Homenagem dos alunos do Apoio Pedagógico aos professores.....	95
Figura 5 - Homenagem dos alunos do Apoio Pedagógico aos professores.....	95
Figura 6 - Sala de aula.....	113
Figura 7 - Área das salas de aula.....	113
Figura 8 - Sala de aula.....	113
Figura 9 - Sala dos professores.....	114
Figura 10 - Sala de estudo.....	114
Figura 11 - Sala de recreação.....	115
Figura 12 - Sala de descanso das meninas.....	116
Figura 13 - Sala de descanso dos meninos.....	116
Figura 14 - Área de lazer.....	116
Figura 15 - Área de lazer.....	116
Figura 16 – Oficina de Tangram.....	138
Figura 17 - Dominó de Matemática.....	138
Figura 18 - Dinâmica de grupo.....	138
Figura 19 - Esporte e lazer.....	141
Figura 20 - Filme.....	142
Figura 21 - Aula no laboratório de informática.....	143
Figura 22 – Visita ao Passeio Público.....	143
Figura 23 – Passeio ao Game Station.....	143
Figura 24 – Passeio ao Sítio Histórico da Fortaleza de Nossa Senhora de Assunção.....	144
Figura 25 - Passeio ao Sítio Histórico da Fortaleza de Nossa Senhora de Assunção.....	144
Figura 26 - Passeio ao Beach Park.....	144
Figura 27 - Passeio ao Beach Park.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios para a seleção dos alunos para o apoio pedagógico.....	79
Tabela 2 - Composição das turmas.....	81
Tabela 3 - Alunos do 6º e 7º anos matriculados em 2014, por ano escolar, origem, gênero e idade.....	168
Tabela 4 - Grupos experimentais e de controle.....	171
Tabela 5 - Média e Desvio Padrão da 1ª e 2ª avaliação de Língua Portuguesa do GE1, GC1 e GC2.....	199
Tabela 6 - Diferença das médias da 1ª e 2ª avaliação de Língua Portuguesa do GE1, GC1 e GC2 e valor de t e p	200
Tabela 7 - Diferenças das diferenças das médias da 1ª e 2ª avaliação de Língua Portuguesa entre GE1 e GC1 e GE1 e GC2 e valores de t e p	201
Tabela 8 - Média e Desvio Padrão da 1ª e 2ª avaliação de Língua Portuguesa do GE2, GC3 e GC4.....	203
Tabela 9 - Índice de dificuldade.....	204
Tabela 10 - Índice de dificuldade das provas modelos A e B por descritor.....	205
Tabela 11 - Conceito relativo aos índices de dificuldade apurados nas provas modelos A e B por descritor.....	205
Tabela 12 - Quantidade de itens nas provas modelos A e B por índice de dificuldade.....	205
Tabela 13 - Diferença das médias da 1ª e 2ª avaliação de Língua Portuguesa do GE2, GC3 e GC4 e valor de t e p	208
Tabela 14 - Diferenças das diferenças das médias da 1ª e 2ª avaliação de Língua Portuguesa entre GE2 e GC3 e GE2 e GC4 e valores de t e p	209
Tabela 15 – Média e Desvio Padrão da 1ª e 2ª avaliação de Matemática do GE1, GC1 e GC2.....	211
Tabela 16 - Diferença das médias da 1ª e 2ª avaliação de Matemática do GE1, GC1 e GC2 e valor de t e p	212
Tabela 17 - Diferenças das diferenças das médias da 1ª e 2ª avaliação de Matemática entre GE1 e GC1 e GE1 e GC2 e valores de t e p	214
Tabela 18 - Média e Desvio Padrão da 1ª e 2ª avaliação de Matemática do GE2, GC3 e GC4.....	215
Tabela 19 - Diferença das médias da 1ª e 2ª avaliação de Matemática do GE2, GC3 e GC4 e valor de t e p	217
Tabela 20 - Diferenças das diferenças das médias da 1ª e 2ª avaliação de Matemática entre GE2 e GC3 e GE2 e GC4 e valores de t e p	218
Tabela 21 - Origem dos alunos do 6º ano em recuperação no 1º, 2º e 3º bimestres de 2009 a 2013.....	220

Tabela 22 - Origem dos alunos do 7º ano em recuperação no 1º, 2º e 3º bimestres de 2009 a 2013.....	220
Tabela 23 - Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 1º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	222
Tabela 24 - Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 2º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	222
Tabela 25 - Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	223
Tabela 26 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 1º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	225
Tabela 27 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 2º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	226
Tabela 28 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	226
Tabela 29 - Médias dos percentuais de alunos em recuperação de 2009 a 2013, de 2014 e a suas respectivas diferenças no 6º e 7º anos.....	228
Tabela 30 - Percentual de alunos do 6º ano recuperados no 1º bimestre de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013.....	229
Tabela 31 - Percentual de alunos do 6º ano recuperados no 2º bimestre de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013.....	229
Tabela 32 - Percentual de alunos do 6º ano recuperados no 3º bimestre de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013.....	229
Tabela 33 - Percentual de alunos do 7º ano recuperados no 1º bimestre de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013.....	232
Tabela 34 - Percentual de alunos do 7º ano recuperados no 2º bimestre de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013.....	232
Tabela 35 - Percentual de alunos do 7º ano recuperados no 3º bimestre de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013.....	232
Tabela 36 - Médias dos percentuais de alunos recuperados de 2009 a 2013, de 2014 e a suas respectivas diferenças no 6º e 7º anos.....	234
Tabela 37 - Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação final de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	235
Tabela 38 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação final de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	237
Tabela 39 - Médias dos percentuais de alunos em recuperação final de 2009 a 2013, de 2014 e a suas respectivas diferenças no 6º e 7º anos.....	238
Tabela 40 - Médias das NP de todas as disciplinas no 3º bimestre de 2009 a 2013, com e sem a nota do TI, dos alunos não concursados do 6º ano.....	239

Tabela 41 - Médias das NP de todas as disciplinas no 3º bimestre de 2009 a 2013, com e sem a nota do TI, dos alunos não concursados do 7º ano.....	239
Tabela 42 - Efetivo total de alunos não concursados do 6º ano, número e percentual de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 <u>com</u> o TI e a média percentual de 2009 a 2013.....	240
Tabela 43 - Efetivo total de alunos não concursados do 6º ano, número e percentual de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 <u>sem</u> o TI e a média percentual de 2009 a 2013.....	240
Tabela 44 - Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com e sem o TI, a média percentual de 2009 a 2013 e a diferença dos percentuais.....	241
Tabela 45 - Efetivo total de alunos não concursados do 7º ano, número e percentual de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 <u>com</u> o TI e a média percentual de 2009 a 2013.....	242
Tabela 46 - Efetivo total de alunos não concursados do 7º ano, número e percentual de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 <u>sem</u> o TI e a média percentual de 2009 a 2013.....	242
Tabela 47 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com e sem o TI, a média percentual de 2009 a 2013 e a diferença dos percentuais.....	242
Tabela 48 - Percentual de alunos do 6º ano reprovados de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	244
Tabela 49 - Percentual de alunos do 7º ano reprovados de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.....	246
Tabela 50 - Professores do 6º ano por disciplina de 2009 a 2014.....	248
Tabela 51 - Médias finais, média das médias finais e desvio padrão em todas as disciplinas do 6º ano, de 2009 a 2014.....	248
Tabela 52 - Médias finais e média das médias finais por professor de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014.....	249
Tabela 53 - Média e desvio padrão das médias finais de dois em dois professores de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014.....	249
Tabela 54 - Médias de AP e AE por professor de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014.....	250
Tabela 55 - Médias do percentual de alunos abaixo da média 5,0 em Matemática no 6º ano, de 2009 a 2014.....	251
Tabela 56 - Professores do 7º ano por disciplina de 2009 a 2014.....	252
Tabela 57 - Médias finais, média das médias finais e desvio padrão em todas as disciplinas do 7º ano, de 2009 a 2014.....	252
Tabela 58 - Professores de Matemática do 7º ano e respectivas médias finais de 2009 a 2014.....	253

Tabela 59 - Professores de Matemática do 7º ano por turma e respectivas médias finais de 2009 a 2014.....	253
Tabela 60 - Média das médias finais por professor de Matemática do 7º ano, de 2009 a 2014.....	253
Tabela 61 - Média e desvio padrão das médias finais de dois em dois professores de Matemática do 7º ano, de 2009 a 2014.....	254
Tabela 62 - Médias de AP por professor de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014.....	254
Tabela 63 - Médias de AE por professor de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014.....	255
Tabela 64 - Média dos percentuais bimestrais de alunos abaixo da média 5,0 em Matemática no 7º ano por professor, de 2009 a 2014.....	256
Tabela 65 - Percentuais finais de alunos abaixo da média 5,0 em Matemática no 7º ano por professor, de 2009 a 2014.....	256
Tabela 66 - Melhoria significativa da aprendizagem do grupo do apoio pedagógico em relação aos grupos de alunos não concursados e concursados.....	271
Tabela 67 - Resumo dos testes das hipóteses dos objetivos específicos 2 a 5, respectivamente, alunos não concursados em recuperação, recuperados, em recuperação final e reprovados.....	276
Tabela 68 - Metodologias utilizadas para a recuperação da aprendizagem de 2009 a 2014 no CMF.....	278
Tabela 69 - Percentual de alunos do 6º ano reprovados de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013 a partir do número de alunos em recuperação final.....	282

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	22
2. CONHECENDO MELHOR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	26
2.1 O QUE SÃO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?	27
2.2 UM OLHAR FISIOLÓGICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.	30
2.2.1 Falhas no desenvolvimento cerebral.....	31
2.2.1.1 Dificuldade de processamento da linguagem.....	32
2.2.1.2 Dificuldade de percepção visual.....	32
2.2.1.3 Dificuldade de coordenação motora fina.....	33
2.2.2 Desequilíbrios neuroquímicos.....	33
2.2.2.1 Déficit de Atenção.....	34
2.2.3 Hereditariedade	35
2.3 UM OLHAR PSICOLÓGICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	37
2.3.1 Inatismo e Behaviorismo	37
2.3.2 Piaget, Walon e Vigotsky	39
2.4 UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	47
2.4.1 O ambiente familiar e social na produção das dificuldades de aprendizagem....	49
2.4.2 O ambiente escolar na produção das dificuldades de aprendizagem.....	51
2.5 UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.	54
2.6 UM OLHAR HOLÍSTICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM...	61
2.6.1 Uma proposta de apoio pedagógico.....	66
2.6.1.1 Ensinar e reforçar as habilidades básicas.....	67
2.6.1.2 Ajudar o aluno a acompanhar o conteúdo da classe.....	67
2.6.1.3 Ajudar o aluno a aprender estratégias educacionais apropriadas.....	68
2.6.1.4 Ajudar o aluno a lidar com comportamentos problemáticos.....	69
3 O PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO DO CMF: CONCEPÇÃO E PLANEJAMENTO.....	71
3.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O APOIO PEDAGÓGICO NO SCMB E NO CMF.....	71
3.2 A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO.....	74
3.2.1 Elaboração do projeto.....	74

3.2.1.1 Equipe pedagógica.....	77
3.2.1.2 Infraestrutura do Programa.....	77
3.2.2 Seleção dos alunos que participam do Programa de Apoio Pedagógico.....	78
3.2.2.1 Avaliação Diagnóstica.....	79
3.2.3 Funcionamento do Programa de Apoio Pedagógico.....	80
3.2.3.1 Composição das turmas.....	81
3.2.3.2 As duas subfases do Programa.....	82
4 AS EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO DO CMF NO ANO DE 2014: OBJETIVOS, PRINCÍPIOS, DESAFIOS E REALIZAÇÕES...	84
4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO DO CMF.....	85
4.1.1 Identificar e intervir na superação das dificuldades de aprendizagem.....	85
4.1.1.1 Repensando o estereótipo do aluno do apoio pedagógico.....	86
4.1.1.2 Ampliando o conceito sobre as dificuldades de aprendizagem.....	86
4.1.1.3 A Avaliação Diagnóstica apenas como ponto de partida.....	87
4.1.1.4 A necessidade de informações complementares.....	87
4.1.2 Ensinar e desenvolver as habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática.....	89
4.1.3 Ajudar os alunos a acompanhar os conteúdos curriculares.....	90
4.1.4 Ensinar e desenvolver estratégias de aprendizagem.....	91
4.1.5 Ajudar os alunos no desenvolvimento afetivo, motivacional e comportamental	93
4.1.5.1 Conhecer melhor o aluno e contribuir com a sua formação integral.....	94
4.2 QUATRO PRINCÍPIOS DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO DO CMF..	95
4.2.1 Cuidar mais de quem mais precisa.....	95
4.2.2 Individualizar o ensino e as aprendizagens.....	97
4.2.3 Buscar uma política de Apoio Pedagógico.....	98
4.2.4 Dizer não ao Fatalismo!.....	98
4.3 OS PERSONAGENS DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO DO CMF.....	99
4.3.1 Os alunos do apoio pedagógico: os protagonistas.....	99
4.3.2 Os professores.....	101
4.3.2.1 Professores exclusivos, compartilhados e vinculados.....	102
4.3.2.2 Os professores militares e seus encargos adicionais.....	103
4.3.2.3 A importância da parceria entre os professores do Apoio Pedagógico e das Coordenações de Ano do turno regular.....	104

4.3.3 As famílias.....	105
4.3.3.1 O papel da família e o papel da escola na educação dos alunos.....	105
4.3.3.2 O perfil das famílias dos alunos não concursados do CMF.....	106
4.3.3.3 Em busca do efeito-escola.....	110
4.3.3.4 Os pais também precisam de ajuda. Ajudar os pais é também ajudar os filhos.....	111
4.4 A ESTRUTURA FÍSICA E ADMINISTRATIVA PARA O PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO.....	112
4.4.1 As salas de aula e a sala dos professores.....	113
4.4.2 As refeições.....	114
4.4.3 As salas de descanso e de recreação.....	115
4.5 O DIA A DIA DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO.....	117
4.5.1 O primeiro encontro com os alunos.....	117
4.5.2 O primeiro encontro com os pais.....	118
4.5.3 As formaturas e o controle das presenças.....	119
4.5.4 A liberação de alunos do Programa.....	119
4.5.5 Apoio Pedagógico para além das dificuldades cognitivas.....	120
4.5.6 Os caminhos para ensinar e desenvolver habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática.....	121
4.5.7 As diversas e intensas atividades do turno regular e os desafios para o Programa de Apoio Pedagógico.....	123
4.5.7.1 Os trabalhos em grupo do turno regular e suas consequências para o Apoio Pedagógico.....	123
4.5.7.2 As tarefas do turno regular e os tempos de estudo no Apoio Pedagógico.....	125
4.5.8 Mais um concorrente do Apoio Pedagógico: as atividades extraclases.....	128
4.5.9 Uma atividade a mais: a recuperação da aprendizagem.....	130
4.5.9.1 Avaliando e aperfeiçoando a recuperação da aprendizagem.....	131
4.5.9.2 O dilema de inserir novos alunos em recuperação no apoio pedagógico.....	133
4.5.10 A recuperação da aprendizagem conduzida pela Seção de Apoio Pedagógico.	133
4.5.10.1 Uma proposta de recuperação eficaz.....	134
4.5.10.2 A avaliação da recuperação da aprendizagem.....	136
4.5.10.3 A recuperação conduzida pelo Apoio Pedagógico e a confiança no relacionamento entre os docentes.....	136
4.5.10.4 Outros indicadores ratificando os bons resultados das recuperações.....	138

4.5.11 A motivação e mobilização dos alunos: o que a escola pode fazer para ajudar?.....	138
4.5.11.1 Investindo em novas possibilidades de aprendizagem.....	139
4.5.11.2 Inovar sim, mas sem esquecer as prioridades do turno regular.....	140
4.5.11.3 As atividades esportivas, o lazer e os passeios.....	141
4.5.12 Os desafios no caminho da busca de uma política de apoio pedagógico.....	144
4.5.13 O desafio das turmas heterogêneas: mediando os diferentes interesses e cuidando mais de quem mais precisa.....	146
4.5.14 Alunos do apoio e alunos mais capazes: em busca de um relacionamento mais solidário.....	147
4.5.15 A dificuldade de alguns alunos, a limitação de professores e a necessidade de encontros individuais.....	150
4.5.15.1 Um Programa voluntário de férias para ajudar os alunos com mais dificuldades.	151
4.5.16 Quando os problemas de comportamento interferem na aprendizagem.....	151
4.5.16.1 Os professores, seus conflitos internos e a resistência ao fatalismo.....	152
4.5.17 A instabilidade afetiva e emocional e seus reflexos para o aprendizado.....	153
4.5.18 As reuniões pedagógicas: abrindo espaço para a formação continuada.....	155
4.5.19 O apoio pedagógico e as provas bimestrais	156
4.5.19.1 A visão distorcida dos alunos: as provas como razão de ser do aprendizado.....	157
4.5.19.2 Os pais e a “obsessão” pelas notas.....	158
4.5.19.3 A posição dos professores	159
4.5.20 Ouvindo os alunos: oportunidades de avaliar o Programa	159
4.5.21 Pequenas histórias, grandes ensinamentos	161
4.5.22 Tristezas e alegrias pelo caminho.....	165
5 METODOLOGIA.....	168
5.1 TIPO DE PESQUISA.....	168
5.2 SUJEITOS.....	168
5.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	169
5.3.1 A investigação do aprendizado dos alunos do 6º e 7º anos do EF em Língua Portuguesa e Matemática antes e após dois meses de intervenção do Programa de Apoio Pedagógico.....	170
5.3.1.1 Pré-teste.....	171
5.3.1.2 Pós-teste.....	171
5.3.1.3 As provas e os critérios de correção.....	172

5.3.1.4 Estratégia para a análise dos dados.....	173
5.3.1.5 Hipóteses 1, 2, 3 e 4, para as provas de Língua Portuguesa.....	174
5.3.1.6 Hipóteses 5, 6, 7 e 8, para as provas de Matemática.....	176
5.3.2 A investigação dos percentuais de alunos em recuperação do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014.....	177
5.3.2.1 Estratégia para a análise dos dados.....	178
5.3.2.2 Hipóteses 9, 10, 11, para o 6º ano do EF.....	180
5.3.2.3 Hipóteses 12, 13, 14, para o 7º ano do EF.....	181
5.3.3 A investigação dos percentuais de alunos recuperados do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014.....	181
5.3.3.1 Estratégia para a análise dos dados.....	182
5.3.3.2 Hipóteses 15, 16, 17, para o 6º ano do EF.....	183
5.3.3.3 Hipóteses 18, 19, 20, para o 7º ano do EF.....	184
5.3.4 A investigação dos percentuais de alunos em recuperação final do 6º e 7º anos do EF em 2014.....	185
5.3.4.1 Estratégia para a análise dos dados.....	186
5.3.4.2 Hipótese 21 para o 6º ano do EF.....	187
5.3.4.3 Hipótese 22 para o 7º ano do EF.....	187
5.3.4.4 Impacto do TI sobre os percentuais de alunos em recuperação final de 2009 a 2013.....	188
5.3.5 A investigação dos percentuais de alunos reprovados do 6º e 7º anos do EF em 2014.....	189
5.3.5.1 Estratégia para a análise dos dados.....	189
5.3.5.2 Hipótese 23 para o 6º ano do EF.....	190
5.3.5.3 Hipótese 24 para o 7º ano do EF.....	190
5.3.6 A investigação das variáveis intervenientes.....	191
5.3.6.1 O fator professor.....	193
5.3.6.2 O perfil dos alunos.....	195
5.3.6.3 O currículo.....	196
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	198
6.1 A INVESTIGAÇÃO DO APRENDIZADO DOS ALUNOS DO 6º E 7º ANOS DO EF EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA ANTES E APÓS DOIS MESES DE INTERVENÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO.....	198
6.1.1 Hipóteses 1 e 2 para as provas de Língua Portuguesa do 6º ano.....	198

6.1.2 Hipóteses 3 e 4 para as provas de Língua Portuguesa do 7º ano.....	202
6.1.3 Hipóteses 5 e 6 para as provas de Matemática do 6º ano.....	211
6.1.4 Hipóteses 7 e 8 para as provas de Matemática do 7º ano.....	215
6.2 A INVESTIGAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE ALUNOS EM RECUPERAÇÃO DO 6º E 7º ANOS DO EF NO 1º, 2º E 3º BIMESTRES DE 2014.....	220
6.2.1 Hipóteses 9, 10, 11, para o 6º ano do EF.....	222
6.2.2 Hipóteses 12, 13, 14, para o 7º ano do EF.....	225
6.3 A INVESTIGAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE ALUNOS RECUPERADOS DO 6º E 7º ANOS DO EF NO 1º, 2º E 3º BIMESTRES DE 2014.....	228
6.3.1 Hipóteses 15, 16 e 17 para o 6º ano do EF.....	228
6.3.2 Hipóteses 18, 19 e 20 para o 7º ano do EF.....	232
6.4 A INVESTIGAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE ALUNOS EM RECUPERAÇÃO FINAL DO 6º E 7º ANOS DO EF EM 2014.....	235
6.4.1 Hipótese 21 para o 6º ano do EF.....	235
6.4.2 Hipótese 22 para o 7º ano do EF.....	236
6.4.3 Impacto do TI sobre os percentuais de alunos em recuperação final de 2009 a 2013.....	239
6.5 A INVESTIGAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE ALUNOS REPROVADOS DO 6º E 7º ANOS DO EF EM 2014.....	244
6.5.1 Hipótese 23 para o 6º ano do EF.....	244
6.5.2 Hipótese 24 para o 7º ano do EF.....	246
6.6 A INVESTIGAÇÃO DAS VARIÁVEIS INTERVENIENTES.....	247
6.6.1 O fator professor.....	247
6.6.1.1 Professores do 6º ano.....	247
6.6.1.2 Professores do 7º ano.....	251
6.6.2 O perfil dos alunos.....	257
6.6.2.1 Alunos do 6º ano.....	258
6.6.2.2 Alunos do 7º ano.....	262
6.6.3 O currículo.....	267
6.6.3.1 Currículo do 6º ano.....	267
6.6.3.2 Currículo do 7º ano.....	268
7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	270
8 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA O CMF E SCMB.....	284
9 CONCLUSÃO.....	295

REFERÊNCIAS.....	298
APÊNDICES.....	305
ANEXOS.....	341

1 INTRODUÇÃO

Atualmente um dos aspectos que mais tem preocupado os gestores do ensino no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) são as enormes diferenças de desempenho escolar entre os discentes e a reprovação escolar de parte de seus alunos. Tanto as diferenças de desempenho quanto a reprovação estão diretamente relacionadas à origem dos alunos, decorrente das duas formas possíveis de ingresso: por amparo legal para os dependentes de militares (não concursados) e por concurso de admissão (concursados). Os alunos não concursados ingressam no Colégio Militar de Fortaleza (CMF) por força de Lei¹ que garante vaga para os dependentes de militares transferidos de outras cidades, independentemente de qualquer exame intelectual. Já os concursados conseguem o ingresso atualmente apenas no 6º ano do Ensino Fundamental (EF), após a aprovação e classificação dentro do restrito número de vagas em um disputado concurso público de admissão realizado anualmente.

Um estudo de Santos e Marques (2014) comprovou que há grande diferença de rendimento entre os alunos não concursados e concursados no CMF. Os alunos não concursados em todos os anos do EF apresentaram médias globais bem menores que os alunos concursados, confirmando, portanto, uma estreita relação entre a origem dos alunos e o rendimento escolar.

A pesquisa revelou ainda, que há relação entre a reprovação e os alunos não concursados, constatando-se que a reprovação afetou exclusivamente esse grupo de alunos em todos os anos escolares investigados. Assim, 17,1% dos alunos não concursados do EF foram reprovados em 2009, e de 2007 a 2010, dos alunos não concursados que entraram no 6º ano, 30% foram reprovados antes de completar o 9º ano.

Este mesmo estudo demonstrou que as diferenças de rendimento escolar entre os alunos concursados e não concursados permaneceram basicamente as mesmas ao longo de quatro anos, ou seja, não se verificou a redução das desigualdades de desempenho escolar entre esses dois grupos de alunos ao longo do tempo.

Os resultados dessa pesquisa serviram para chamar a atenção do corpo docente e dos demais agentes de ensino para as grandes dificuldades de aprendizagem de parte dos nossos alunos, e principalmente da necessidade de uma intervenção para mudar esta realidade.

¹ Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999 e Portaria do Comandante do Exército nº 42, de 6 de fevereiro de 2008 (Regulamento dos Colégios Militares – R-69).

Como consequência, a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA)² manifestou, por meio de um parecer, o seu interesse no prosseguimento de estudos que permitam aos gestores de ensino decidir, em melhores condições, sobre as intervenções e direcionamentos que se fizerem necessários para o apoio aos alunos não concursados e para a redução da reprovação escolar.

O CMF passou a ter, então, um grande desafio pela frente: buscar alternativas que pudessem reduzir as desigualdades e a reprovação escolar por meio de um melhor desenvolvimento cognitivo dos alunos não concursados.

As conclusões da pesquisa de Santos e Marques (2014)³ apontaram para o apoio pedagógico como uma alternativa para a superação das dificuldades apresentadas. Assim, em 2013, o CMF decidiu elaborar um grande projeto de apoio pedagógico, a ser implementado em 2014.

Diante do exposto, a proposta desta pesquisa é analisar um programa inédito de apoio pedagógico no CMF, bem como os seus efeitos sobre o aprendizado dos alunos não concursados com dificuldades de aprendizagem. A tese defendida é a de que este Programa é capaz de contribuir para a melhoria do aprendizado dos alunos não concursados com dificuldades de aprendizagem. Para tal, delinea-se o seguinte objetivo geral: Avaliar as contribuições do Programa de Apoio Pedagógico do CMF na melhoria do aprendizado dos alunos não concursados com dificuldades de aprendizagem.

Para a consecução do objetivo geral, são definidos, então, os seguintes objetivos específicos:

- 1) avaliar o aprendizado dos alunos do 6º e 7º anos do EF em Língua Portuguesa e Matemática antes e após dois meses de intervenção do Programa de Apoio Pedagógico;
- 2) comparar os percentuais de alunos em recuperação do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014 com os mesmos percentuais em anos anteriores;
- 3) comparar os percentuais de alunos recuperados do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014 com os mesmos percentuais em anos anteriores;
- 4) comparar os percentuais de alunos em recuperação final do 6º e 7º anos do EF em 2014 com os mesmos percentuais em anos anteriores;

² A Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), localizada no Rio de Janeiro, tem como missão precípua, supervisionar os processos de ensino e aprendizagem nos 13 Colégios Militares existentes no Brasil.

³ Dissertação de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Ceará (UFC), defendida em julho de 2011 por Cleber Borges dos Santos, tendo como orientador o Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques.

5) comparar os percentuais de reprovação escolar do 6º e 7º anos do EF em 2014 com os mesmos percentuais em anos anteriores.

A justificativa para este trabalho está em fornecer aos gestores de ensino do CMF uma avaliação de um programa de apoio pedagógico que subsidie a tomada de decisões sobre as futuras intervenções de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Além disso, espera-se que as decisões possibilitem a melhoria da aprendizagem desses alunos e, conseqüentemente, a redução da reprovação escolar.

Um histórico escolar deficiente, ambiente social e familiar desfavorável, condições socioeconômicas, mudanças constantes de localidade, muitas vezes para regiões isoladas do País são alguns dos fatores que contribuem para que parte dos filhos de militares chegue ao Colégio Militar com níveis de aprendizagem aquém do esperado para o ano escolar pretendido, os quais poderão comprometer a aprendizagem futura.

Deve-se ressaltar que existem 13 Colégios Militares no Brasil em diferentes Estados que atendem, em princípio, os dependentes de militares apenas quando passam a servir nessas localidades e somente a partir do 6º ano do EF. Com isso, os alunos não concursados, quando chegam ao Colégio Militar, já possuem no mínimo cinco anos de escolaridade nos anos iniciais do EF em outras escolas, nem sempre de boa qualidade.

Por isso a presente pesquisa também se justifica ao buscar contribuir para uma efetiva aprendizagem dos alunos não concursados e dar-lhes também, condições de serem bem-sucedidos na sua trajetória escolar.

Ademais, não há ainda no Sistema Colégio Militar do Brasil um modelo de apoio pedagógico que tenha apresentado resultados satisfatórios (BRASIL/DEPA, 2010). Os diagnósticos da DEPA até o momento sobre as iniciativas de apoio pedagógico no SCMB e a procura por um modelo que seja eficaz no enfrentamento da reprovação escolar também servem de justificativa para esta pesquisa.

Considerando a grande similaridade dos Colégios Militares, espera-se que as conclusões desta pesquisa também sejam úteis para a formulação e correção de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino no SCMB. Assim, o interesse da DEPA e da direção de ensino do CMF na realização de pesquisas científicas que subsidiem as futuras políticas educacionais nos Colégios Militares tem sido um grande motivador para o prosseguimento dos estudos referentes ao rendimento escolar dos alunos concursados e não concursados.

O presente trabalho está organizado em nove capítulos, além da Introdução.

O segundo capítulo traz um levantamento sobre as dificuldades de aprendizagem, procurando-se entender os diferentes mecanismos responsáveis pela produção e reprodução dessas dificuldades.

O terceiro capítulo apresenta o Programa de Apoio Pedagógico do CMF. Sua concepção, elaboração e as bases para o seu funcionamento.

O quarto capítulo trata da execução do Programa de Apoio Pedagógico no ano de 2014, das experiências vivenciadas e das lições aprendidas com o Programa.

O quinto capítulo apresenta o itinerário metodológico de investigação, abordando o tipo de pesquisa, os sujeitos, as hipóteses e as estratégias utilizadas para se alcançar o objetivo geral e seus objetivos específicos.

Os resultados encontram-se no sexto capítulo, apresentados de acordo com cada um dos objetivos específicos propostos.

O sétimo capítulo se propõe a discutir os resultados encontrados estabelecendo um diálogo com as experiências adquiridas e as análises qualitativas realizadas durante a realização da pesquisa.

No oitavo capítulo, fruto das observações e análises realizadas sobre o Programa, são apresentadas as contribuições da pesquisa, que podem ajudar o CMF na melhoria do seu Programa de Apoio Pedagógico e do relacionamento deste com as demais instâncias de ensino do CMF.

Por fim, no nono capítulo são apresentadas as conclusões, com sugestões e propostas de novos estudos que venham contribuir para as futuras políticas educacionais nos Colégios Militares.

2 CONHECENDO MELHOR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem têm uma relação direta com o fracasso escolar. São problemas com as mesmas origens. Na verdade, o fracasso escolar, cujos motivos podem estar relacionados a diversos fatores intraescolares e extraescolares (LEITE, 1988; MELO, 1983), é o resultado de dificuldades que não foram superadas e de aprendizagens não construídas. O efeito é um rendimento escolar insatisfatório que leva pais e professores a frequentemente se perguntarem a respeito da criança: por que ele está tirando notas tão baixas? Por que ele não está conseguindo aprender?

As hipóteses normalmente levantadas pelos pais incluem a escola, seus professores e seus métodos de ensino como responsáveis pelos problemas de aprendizado de seus filhos. Os professores, por sua vez, buscam no desinteresse, no comportamento inadequado, na falta de apoio familiar e na ausência de conhecimentos anteriores, as respostas para justificar o insucesso de certos alunos. Todos esses aspectos devem ser considerados e investigados, como veremos mais adiante, mas o assunto é muito mais complexo do que se imagina.

Vários autores concordam que o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar diversas áreas do desempenho escolar. As dificuldades de aprendizagem nem sempre são facilmente percebidas e, com frequência, ocorrem em combinações e variam em gravidade.

Por isso, perguntas como “por que meu filho não está conseguindo aprender?” nunca são fáceis de responder. Não existem testes neurológicos definitivos para as dificuldades de aprendizagem e, diante de perguntas como esta, deve-se admitir que às vezes a única resposta honesta à questão é: “nós não sabemos ao certo” (SMITH e STRICK, 2012, p. 20 e 22).

Embora tenha havido um interesse pelo assunto nas últimas décadas, com um aumento do número de produções acadêmicas como, por exemplo, das pesquisas coordenadas pelo professor titular aposentado da Unicamp, Fermino Fernandes Sisto e da professora titular da USP, Zelia Ramozzi-Chiarottino, as dificuldades de aprendizagem ainda são muito pouco conhecidas, inclusive por pedagogos, professores e demais agentes educacionais.

Assim, este capítulo se propõe inicialmente a fazer uma breve exposição sobre o que são as dificuldades de aprendizagem. Em seguida, realiza-se uma imersão no assunto com diferentes olhares: fisiológico, psicológico, sociológico e pedagógico. Por fim, um olhar holístico sobre as dificuldades de aprendizagem tenta integrar todo o conhecimento produzido nas visões anteriores.

No último subitem apresenta-se um modelo de apoio pedagógico compatível com esta visão mais ampla e complexa sobre o assunto e que serve de referência para o programa avaliado nesta pesquisa. O principal suporte teórico utilizado advém do livro *Dificuldades de Aprendizagem de a a z, guia completo para educadores e pais*, das Corinne Smith e Lisa Strick. Esta obra essencial possui não só um enfoque acadêmico da pesquisadora Corinne Smith, Ph.D. em dificuldades de aprendizagem, mas também a sensibilidade e a humanidade da escritora e mãe, Lisa Strick, que conhece por experiência própria os desafios de criar um filho com dificuldades de aprendizagem. Esta combinação vai ao encontro das perspectivas de apoio pedagógico intencionadas pela equipe do CMF.

2.1 O QUE SÃO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

O primeiro relato por escrito do que hoje se conhece como dificuldades de aprendizagem ocorre em 1896. Trata-se de um menino de 14 anos de idade, rápido nos jogos, tão inteligente quanto outros de sua idade, exceto por sua incapacidade para aprender a ler (NILON, 2013).

Mas é só na década de 60 do século passado que o termo *dificuldades de aprendizagem* tem a sua origem reconhecida. É atribuído ao psicólogo americano Samuel Kirk a expressão *learning disabilities* (LD), traduzida para *dificuldades de aprendizagem* (DA). Para Kirk, as dificuldades de aprendizagem estavam relacionadas a atrasos no desenvolvimento da fala, linguagem, leitura, escrita ou aritmética e também a disfunções cerebrais, emocionais ou comportamentais e não a retardo mental, privação sensorial ou cultural ou fatores instrucionais (WITTER, 1999, p. 67).

Em 1963, durante a *Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child*, Kirk difunde o termo *dificuldades de aprendizagem* associando-as a fatores intrínsecos aos indivíduos. Na oportunidade, fica clara a preocupação de Kirk em delimitar o espectro de possibilidades enquadradas no que passou a chamar de dificuldades de aprendizagem, excluindo, por exemplo, crianças com problemas sensoriais e deficiência mental generalizada (KIRK, 1977). Este momento marca uma nova compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem, antes restrita às abordagens neurológica e médica, abrindo novas possibilidades de intervenção, agora também pelos pais e educadores. A partir desse discurso é criada no mesmo dia a *Association for Children with Learning Disabilities – ACLD*, (Associação para Crianças com Dificuldades de Aprendizagem), que em 1989 torna-se a

Learning Disabilities Association for America – LDA (Associação de Dificuldades de Aprendizagem para a América) (KIRK, 1977; SILVA, 2008).

A partir de então, vários autores buscam aperfeiçoar e definir melhor o que são as dificuldades de aprendizagem, surgindo diversas outras interpretações sobre este complexo assunto. Sisto (2001, p. 21) afirma que, “apesar dos esforços realizados, não há uma definição aceita universalmente do que seria considerado ‘dificuldades de aprendizagem’, pois coexiste um grupo heterogêneo de sintomas e, por isso, é difícil a demarcação de fronteiras”. Segundo Fonseca (1999), essas divergências dificultam a construção de modelos de avaliação-prescrição-intervenção adequados, dificultando e/ou retardando o apoio pedagógico para este grupo de alunos.

Em resumo, as teorias das dificuldades de aprendizagem são controversas, conceitualmente confusas e raramente apresentam dados de aplicação educacional imediata. Mesmo com uma grande panorâmica e com um grande potencial de investigação, as teorias das DA continuam a ser muito complexas e muito pouco consistentes (FONSECA, 1995, p. 57-58).

A definição mais consensual e que tem sido mais aceita internacionalmente é a do *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)* (CRUZ, 2011).

Dificuldades de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita de raciocínio ou de habilidades Matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e pode ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na percepção social e na interação social podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (ex.: deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional grave) ou influências extrínsecas (ex: diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado) elas não resultam de tais condições ou influências (NJCLD, 1991, p. 3, tradução nossa).

Da definição do NJCLD, Sisto (2001) destaca o que não seria enquadrado como DA. Não constituem dificuldades de aprendizagem: problemas nas condutas autorreguladoras da percepção ou interação social, como, por exemplo, déficits de atenção e hiperatividade, problemas como deficiências sensoriais, retardo mental, transtorno emocional, condições culturais, ensino inadequado ou insuficiente. Mesmo não sendo enquadrados como dificuldades de aprendizagem, cabe ressaltar que todos esses problemas podem ser encontrados em pessoas com DA e que, indiscutivelmente, essas condições produzem dificuldades de aprendizagem.

Assim, para Sisto (2001, p. 33), poder-se-ia definir o termo dificuldade de aprendizagem como “um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades de leitura, escrita e soletração e cálculo, em pessoas com inteligência

normal ou superior, sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais”. Essas dificuldades seriam intrínsecas ao indivíduo, como resultado de disfunções do sistema nervoso central, podendo estar relacionadas a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais.

Se as dificuldades de aprendizagem, por definição, são decorrentes de disfunções do sistema nervoso central, parece haver uma preponderância dos aspectos biológicos na explicação para a ocorrência delas. Obviamente que a delimitação do assunto tem por objetivo facilitar os estudos sobre o tema e a identificação dos casos de DA, permitindo intervenções mais precisas e eficazes. Contudo, sendo o indivíduo não apenas um ser biológico, mas também psíquico e social, não se deve desconsiderar na abordagem sobre o assunto, outros aspectos que possam contribuir para que os alunos não aprendam, como os sociais, culturais, emocionais, escolares, etc. De acordo com Smith e Strick (2012, p. 15),

[...] o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar, além de por fatores como temperamento e estilo de aprendizagem.

Portanto, tentar definir o que vem a ser dificuldades de aprendizagem é apenas dar um primeiro passo para entender porque alguns alunos apresentam um baixo rendimento escolar e fracassam na escola.

Segundo Martin e Marchesi (1996), as dificuldades de aprendizagem incluem qualquer problema que o aluno enfrente para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus pares de mesma idade, independente do motivo que leva a esta dificuldade. Dessa forma, estão inseridos neste conceito as dificuldades específicas em determinado assunto ou circunstância, bem como problemas emocionais, comportamentais e físicos (fala, visão, audição, etc.) que podem aparecer simultaneamente ou não em um indivíduo.

Conforme afirma Cruz (2011), o termo dificuldades de aprendizagem (DA) pode indicar que existe qualquer coisa de diferente no que se refere ao rendimento acadêmico dos alunos, independentemente de esta diferença ter origem em fatores intrínsecos ou extrínsecos, afetivos ou cognitivos, educacionais ou neurológicos, isto é, sem especificar exatamente o que está alterado.

Para Nicholls e Chen (1981) há casos de crianças com dificuldades de aprendizagem sem problemas cerebrais. Alunos capazes, que em algum momento da vida tiveram um ensino de má qualidade e, em consequência, acumularam algum déficit específico

em uma ou mais disciplinas escolares, também podem apresentar dificuldades para aprender conteúdos subsequentes, mais complexos. Essas dificuldades tendem a ser transitórias, na medida em que ao aluno for dada a oportunidade de adquirir as habilidades ainda ausentes e preencher as lacunas em seu aprendizado.

Essa abordagem, embora bem mais complexa, permite olhar para os alunos na sua essência, ou seja, como um ser indissociável e indivisível, como um ser que pensa, que sente e que se relaciona com os outros.

Assim, neste estudo, além de procurar compreender os tipos básicos de dificuldades de aprendizagem que estão relacionadas a problemas nas estruturas cerebrais, buscar-se-á, sobretudo, enxergar as dificuldades de aprendizagem em um campo maior de possibilidades.

2.2 UM OLHAR FISIOLÓGICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O primeiro olhar sobre as dificuldades de aprendizagem diz respeito à importância do cérebro humano como centro dos processos mentais, da memória e das emoções. Trata-se de uma estrutura extremamente complexa, cujo funcionamento ainda está longe de ser completamente compreendido. Problemas neurológicos que afetem a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações provavelmente estão relacionados às dificuldades de aprendizagem.

Estudos do cérebro com a ajuda da medicina nuclear, por meio de tomografia computadorizada, têm provado que problemas emocionais, de aprendizado ou de comportamento podem estar relacionados a um funcionamento cerebral anormal. A fonte das ações das pessoas pode não estar apenas relacionada às suas escolhas, mas a um problema na fisiologia do cérebro (AMEN, 2000).

Em cada indivíduo, existem mais de 100 bilhões de neurônios que se comunicam por sinapses, que são estruturas por meio das quais as células do cérebro se conectam, transmitindo informações por meio de sinais químicos e elétricos (DUBOC, 2011). Essas conexões dependem da ação da nutrição, dos estímulos, do afeto, etc. para serem ampliadas, resultando na criação de redes neurais de conhecimentos. Quanto maior for essa rede, maior será a captação e passagem dos estímulos, melhorando a fisiologia neural que se expressa por uma maior capacidade motora, visual, emocional, etc. de acordo com as diferentes partes do cérebro (DOMINGUES, 2007).

O atraso no amadurecimento do cérebro em qualquer momento da vida também pode comprometer o aprendizado. Isso pode acontecer, por exemplo, com alunos que não

conseguem pensar e realizar tarefas adequadas à sua idade cronológica. Erros ocorridos nas primeiras fases do desenvolvimento do sistema nervoso, por problemas genéticos ou ambientais, podem ter como consequência distúrbios ou incapacidades por toda a vida (COSENZA; GUERRA, 2011).

Os déficits, somados a diversos outros fatores, acumulam-se, às vezes durante anos, com reprovações ou aprovações desprovidas de aprendizado, comprometendo novas aprendizagens de um currículo cada vez mais exigente das capacidades cognitivas. Mesmo que este atraso seja superado posteriormente, dependendo da extensão e da gravidade das deficiências acumuladas, os alunos podem ainda permanecer com muitas lacunas no seu aprendizado, tornando-os desmotivados e desacreditados de sua própria capacidade de aprender.

Os alunos com deficiências na sua atividade cerebral, normalmente precisam buscar caminhos neurais alternativos que não são tão rápidos e eficientes quanto os percursos normais. Por isso, eles tendem a ter um raciocínio mais lento e, em consequência, precisam de mais tempo, tanto para compreender as tarefas quanto para executá-las.

As deficiências nas estruturas cerebrais são responsáveis por problemas de atenção, percepção visual, processamento da linguagem e coordenação motora. Essas quatro áreas são consideradas as áreas básicas que afetam o processamento adequado das informações e que interferem no desenvolvimento e no desempenho escolar (SMITH; STRICK, 2012, p. 38). Ainda segundo Smith e Strick (2012), os fatores biológicos que interferem no funcionamento cerebral e contribuem para as dificuldades de aprendizagem podem ser divididos em quatro categorias gerais: lesão cerebral, falhas no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios neuroquímicos e hereditariedade.

As lesões no cérebro podem estar relacionadas a doenças, medicamentos ou drogas durante a gravidez, desnutrição, traumas cranianos, doenças como meningite, privação de oxigênio no cérebro, etc. Segundo as autoras, a maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem não tem uma história de lesão cerebral (SMITH; STRICK, 2012) e, por isso, essa causa não será aprofundada neste estudo.

2.2.1 Falhas no desenvolvimento cerebral

As falhas no desenvolvimento cerebral podem ocorrer durante todo o processo contínuo de amadurecimento do cérebro. Nos nove meses de gravidez, por exemplo, as estruturas básicas do cérebro são formadas. As conexões neurais necessárias ao falar e ao andar

da criança são formadas entre um e dois anos. Se, a qualquer momento, esse processo de desenvolvimento cerebral for comprometido, partes do cérebro responsáveis por diferentes tipos de cognição poderão não funcionar normalmente (SMITH; STRICK, 2012), trazendo prejuízos, por exemplo, para a linguagem, a percepção visual e coordenação motora fina.

2.2.1.1 Dificuldade de processamento da linguagem

O hemisfério cerebral esquerdo é responsável pelas funções da linguagem. Ele ajuda a processar sons e palavras escritas, transformando-as em uma informação com significado (AMEN, 2000). Alunos com problemas neste hemisfério têm dificuldades para ler, escrever, ouvir as palavras corretamente, entender o significado, recordar e se comunicar com clareza. Esses alunos apresentam também dificuldade para descrever e nomear coisas, o que dificulta o armazenamento e a recuperação de informações na memória. Alunos com essa dificuldade demoram para responder uma pergunta em sala, porque precisam de tempo para encontrar as palavras certas e formular a resposta. Eles procuram usar sentenças mais curtas, vocábulos menores e uma gramática mais elementar. Ainda sentem dificuldade para entender e seguir instruções verbais, mesmo em tarefas simples e, por isso, são chamados de desatentos ou desobedientes. Os enganos são cometidos, porque as instruções não são completamente entendidas. Eles entendem o geral, mas não atentam para os detalhes e nem compreendem facilmente os passos necessários para se chegar a uma solução (SMITH; STRICK, 2012).

A dificuldade na linguagem também interfere na vida social dos alunos. A dificuldade para expressar as suas ideias e o medo de não acharem as palavras certas, cometerem erros na fala ou não serem compreendidos os tornam tímidos e calados. Para interagir, às vezes procuram crianças mais jovens, cuja linguagem é mais simples e mais fácil de entender (SMITH; STRICK, 2012).

2.2.1.2 Dificuldade de percepção visual

Segundo Smith e Strick (2012), as dificuldades de percepção visual geralmente são causadas pelo baixo funcionamento no lado direito do córtex cerebral e interferem no modo como o cérebro organiza e processa as informações visuais. Os alunos com dificuldades de percepção visual também são lentos para ler, porque há problemas com a

memorização das palavras. Elas não são reconhecidas facilmente e são lidas como se fossem novas palavras.

Esses alunos tendem a ser pensadores concretos, com pouca capacidade para pensar em soluções para os problemas e imaginar possibilidades para o resultado final. Eles se preocupam demasiadamente com os detalhes, e não alcançam facilmente a síntese de um texto ou a essência dos problemas.

Alguns alunos com deficiências de percepção também têm problemas com as relações espaciais e com conceitos de tamanho, forma e distância. Em geral, os estudantes com esse tipo de déficit têm dificuldades para entender mapas, gráficos e tabelas e para estimar a passagem do tempo com precisão.

2.2.1.3 Dificuldade de coordenação motora fina

A região frontal do córtex cerebral regula o comportamento motor, mas também inclui regiões envolvidas no planejamento, na avaliação e julgamento de informações, no foco da atenção, e no controle das emoções.

Os alunos com deficiências motoras finas têm como característica principal a dificuldade de comunicar-se pela escrita. Eles não conseguem escrever bem, e a caligrafia é muitas vezes ilegível. Por isso, evitam escrever e, quando se faz necessário, escrevem o mínimo possível. Seus textos são curtos e mal apresentados, dando a impressão de desleixo e preguiça. Também cometem erros em cálculos matemáticos por conta da dificuldade de entenderem seus próprios números e em outras disciplinas por não compreenderem exatamente o que escrevem, o que acaba comprometendo seu rendimento escolar. Outras atividades que envolvem coordenação motora, como jogos e esportes, também são prejudicadas, e muitas vezes esses alunos são vistos como desajeitados e desastrados (SMITH; STRICK, 2012).

2.2.2 Desequilíbrios neuroquímicos

Os desequilíbrios neuroquímicos estão relacionados aos neurotransmissores, que são substâncias químicas liberadas pelos neurônios e utilizadas para a transferência de informações entre eles. Disfunções nestes neurotransmissores podem prejudicar o funcionamento normal do cérebro. A acetilcolina, por exemplo, é um neurotransmissor que atua na aprendizagem e na memória.

2.2.2.1 Déficit de Atenção

Para a neurociência cognitiva, a atenção é a porta de entrada para a aprendizagem. Ela é fundamental para o recebimento e o processamento correto das informações que chegam ao cérebro. Curi (2002) demonstra que alunos de 2ª e 3ª séries com dificuldades de aprendizagem na escrita e leitura manifestam baixos índices de atenção e memória, comparados aos grupos de controle sem dificuldades, que apresentam altos índices de atenção e memória. Alunos desatentos não conseguem se concentrar por muito tempo nas tarefas ou em sala de aula. Distraem-se facilmente com sons e imagens do ambiente, esquecem coisas e evitam atividades que exijam atenção (SMITH E STRICK, 2012).

Um dos distúrbios de aprendizagem mais conhecidos por desequilíbrios neuroquímicos é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Neste transtorno, neurotransmissores como serotonina, dopamina e noradrenalina (substâncias químicas do cérebro que transmitem informações entre as células nervosas) encontram-se diminuídos, fazendo com que a atividade do córtex pré-frontal seja menor (VASCONCELOS; PESSOA; FARIAS, 2009; AMEN, 2000).

As ondas cerebrais [das crianças] que representam a atenção são mais baixas que o normal, e essas crianças reconhecem e reagem mais lentamente a estímulos que as crianças típicas, bem como sua capacidade para concentrar-se declina com uma rapidez incomum durante tarefas mentais (SMITH E STRICK, 2012, p. 41).

Quando um indivíduo tenta manter a atenção em alguma atividade, o córtex pré-frontal envia sinais inibitórios para outras áreas do cérebro, para que a pessoa possa se concentrar. No entanto, quando o córtex pré-frontal está com hipoatividade, ele não consegue impedir adequadamente que estímulos externos em demasia bombardeiem o cérebro e dificultem a concentração (AMEN, 2000).

Interessante destacar que a pessoa com déficit de atenção, quando tenta se concentrar, tem a sua atividade do córtex pré-frontal diminuída ao invés de aumentada, como nos indivíduos que não têm este transtorno. Por isso, para aquela, o elogio produz resultados muito melhores do que a cobrança e a pressão (AMEN, 2000), sendo este conhecimento particularmente importante para pais e professores que lidam com este perfil de alunos.

O TDAH, que é basicamente a dificuldade em manter a atenção, a concentração e controlar os impulsos, tem sido um dos transtornos mais diagnosticados nas últimas décadas. Nem sempre os sintomas ocorrem juntos, mas, em muitos casos, o déficit de atenção se manifesta em combinação com a hiperatividade. Nesses casos, é comum a criança falar sem pensar, mudar repentinamente de assunto e ter dificuldade para esperar sua vez.

Com esse aumento de diagnósticos, tem havido também um crescente aumento da medicalização do fracasso escolar. O número de alunos diagnosticados com TDAH tem crescido assustadoramente. No Brasil, 71.000 caixas de Ritalina foram comercializadas em 2000. Quatro anos depois, este número subiu para 739.000, um aumento de 940% (PEREIRA, 2010). Preocupa, no entanto, como estas avaliações estão sendo realizadas e que interesses estão por trás deste espantoso aumento. Inconscientemente ou não, essa tem sido uma saída para se justificar por que o aluno não aprende e não se sabe o porquê.

Fato é que alunos sem TDAH também podem apresentar comportamentos de desatenção e agitação incomum que lembrem os sintomas deste tipo de transtorno. Diversos outros fatores, além das disfunções cerebrais, podem provocar no aluno desatenção e impulsividade. As doenças crônicas como enxaqueca, asma, problemas na visão ou audição, sinusite, etc. interferem no dia a dia da sala de aula, e seus medicamentos podem provocar efeitos colaterais, como a sonolência, por exemplo. A fome também pode produzir desatenção e inquietação, bem como situações de *bullying*, conflitos familiares e outras situações que abalem as emoções do aluno, as quais desfrutam de papel-chave no aprendizado. Um currículo muito aquém ou muito além do que o aluno pode compreender, a antipatia com um professor também são fatores que devem ser considerados. Em outros termos, o estilo de aprendizagem dos alunos muitas vezes não combina com as informações lhes apresentadas. Alunos cuja aprendizagem é facilitada pela interação e cooperação podem ficar rapidamente entediados com aulas expositivas e longos textos de leitura.

Todos esses aspectos, dentre outros, podem produzir alunos desatentos e inquietos que não necessariamente possuem TDAH. Por isso, um diagnóstico rigoroso se faz necessário antes de se rotular uma criança com TDAH e submetê-la a um tratamento com remédios. É preciso, portanto, que haja uma avaliação ampla e precisa, por profissionais competentes, a fim de eliminar o maior número de variáveis não relacionadas àquele transtorno, antes de afirmar com certeza que determinado aluno tem esta dificuldade.

2.2.3 Hereditariedade

O fator genético também deve ser considerado para a ocorrência de dificuldades de aprendizagem. Falhas no desenvolvimento cerebral, atraso na maturação do cérebro e desequilíbrios neuroquímicos, além de doenças que afetam a função cerebral podem ser herdados geneticamente. Pesquisas com gêmeos mostraram que,

enquanto os gêmeos fraternos têm problemas similares de aprendizagem em cerca de metade das vezes, gêmeos idênticos – que compartilham o mesmo “mapa” genético – têm déficits similares em cerca de 70% das vezes. Como os dois tipos de gêmeos compartilham o mesmo ambiente, a maior similaridade entre gêmeos idênticos tende a ser causada por fatores genéticos (SMITH e STRICK, 2012, p. 31).

No entanto, é preciso muito cuidado ao abordar este assunto para que não seja interpretado de forma equivocada, a ponto de ser usado como justificativa única para as dificuldades e o fracasso escolar, como já ocorreu tempos atrás. O Inatismo ou Apriorismo defendia que a capacidade intelectual era inata e já estaria definida na bagagem genética de cada um. O professor seria isento de qualquer responsabilidade pelo fracasso dos alunos e as suas dificuldades seriam justificadas pelo dom que cada um recebeu ou deixou de receber (NEVES; DAMIANI, 2006). Nessa perspectiva, a educação perde valor como instância transformadora, e as relações socioculturais são irrelevantes para o desenvolvimento dos indivíduos.

As bases orgânicas são indispensáveis, mas o que orienta o comportamento é o conjunto de desejos e normas que definem o sujeito, conjunto esse que se constrói ao longo de uma história singular, por meio de inúmeras mediações psíquicas, sociais e culturais (INEP; UNESCO, 2007). Um estudo de Schiff (1982) demonstra que as dificuldades de aprendizagem não podem ser atribuídas apenas ao fator genético e deixa evidente a importância da cultura familiar adquirida. Na pesquisa, filhos de operários adotados por famílias de funcionários graduados tiveram resultados escolares compatíveis com os filhos biológicos desses funcionários e diferentes dos filhos dos operários.

Segundo Smith e Strick (2012), o autor de alguns dos estudos de gêmeos mais conhecidos estima que, das deficiências de leitura encontradas em gêmeos idênticos, 54% são atribuídos a fatores genéticos; 40%, a influências ambientais compartilhadas; e 6%, a outros fatores específicos de cada indivíduo. Wallon (2003) concorda que o desenvolvimento de uma pessoa é fruto de uma interação entre o seu potencial genético e uma série de outros fatores ambientais. É a interação da criança com o meio, em uma relação complementar de fatores orgânicos e socioculturais que o desenvolvimento ocorre.

Portanto, se, por um lado, em muitos casos, os fatores biológicos são irreversíveis, por outro lado, eles não são os únicos responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem. O desenvolvimento individual das crianças também é grandemente influenciado pela família, pela escola, pelos amigos e por qualquer ambiente do qual faça parte. “Embora as dificuldades de aprendizagem sejam causadas por problemas fisiológicos, a extensão em que as crianças são afetadas por elas frequentemente é decidida pelo ambiente no qual vivem” (SMITH e STRICK,

2012, p. 33). Ou seja, mesmo havendo uma base biológica para a dificuldade de aprendizagem, o meio em que estiver inserido e seus diferentes relacionamentos é que irão determinar a gravidade do impacto daquela dificuldade na vida da criança.

Até hoje não se sabe exatamente qual a influência da herança genética e da herança adquirida pelo convívio familiar e social sobre os resultados escolares. Este é um assunto complexo ainda a ser aprofundado por novas pesquisas, mas provavelmente jamais haverá resultados definitivos.

É bom deixar claro que as causas fisiológicas não oferecem todas as respostas e não devem servir de desculpa para o não aprendizado ou para o mal comportamento. Elas devem ser encaradas como problemas médicos e tratadas junto com modelos tradicionais psicológicos e sociológicos (AMEN, 2000). Por isso, embora as causas biológicas, herdadas geneticamente ou adquiridas desde a concepção até os anos de vida subsequentes, devam ser consideradas quando o assunto é dificuldade de aprendizagem, outros aspectos também precisam ser obrigatoriamente investigados.

2.3 UM OLHAR PSICOLÓGICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O olhar psicológico sobre as dificuldades de aprendizagem se dá inicialmente a partir de uma breve abordagem sobre o Inatismo e o Behaviorismo, concepções que tiveram a sua importância na primeira metade do século passado, mas que atualmente se encontram superadas como explicação para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Em seguida, o assunto é discutido na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon, considerados os psicólogos que mais se voltaram para os problemas da aprendizagem (GIUSTA, 1985).

2.3.1 Inatismo e Behaviorismo

O Inatismo é uma abordagem teórica do conhecimento, predominante no final do século XIX e início do século XX, que justifica as potencialidades e dificuldades de aprendizagem sob o ponto de vista do dom. De acordo com essa abordagem, os indivíduos nascem com o conhecimento já programado na sua herança genética, e a inteligência se transmite hereditariamente. Alguns adeptos dessa corrente foram Francis Galton e Lewis Terman. Na Alemanha, surge neste mesmo período uma corrente psicológica chamada *Gestalt*, com Wertheimer, Kohler e Koffka (GIUSTA, 1985), que tem os mesmos fundamentos

epistemológicos: todo conhecimento é fruto de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito, e a capacidade intelectual é inata e já está definida na bagagem genética de cada um.

Na sala de aula, o professor apenas facilita a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele. Como a capacidade intelectual já está definida na bagagem genética de cada um, o sucesso ou fracasso é de única responsabilidade do aluno e depende quase exclusivamente do seu talento, aptidão ou dom inato (NEVES; DAMIANI, 2006). Sendo assim, o professor e a escola podem adotar uma posição fatalista já que não têm muito o que fazer diante das dificuldades de aprendizagem, que acabam sendo encaradas com naturalidade pela comunidade escolar.

Apesar desta abordagem teórica estar ultrapassada, ainda hoje há no subconsciente das pessoas a ideia de que o dom é fundamental para o êxito escolar (INEP; UNESCO, 2007). Em consequência, a falta dele ajuda a justificar as dificuldades de aprendizagem: “Esse aluno não nasceu para a Matemática”. Para os professores, funciona como uma defesa quando o aluno não obtém o êxito esperado e não se sabe por quê.

Já o Behaviorismo busca explicar os processos psíquicos do homem a partir do comportamento observável (SILVA; AGUIAR, 2009). Contrapondo-se ao Inatismo, o Behaviorismo advoga que a aprendizagem se dá a partir do condicionamento em se responder a estímulos externos que produzem uma mudança de comportamento (GIUSTA, 1985).

Foram as ideias empiristas de John Locke que valorizaram o ambiente na formação do conhecimento (SILVA; AGUIAR, 2009). Para o Empirismo, o indivíduo, ao nascer, é comparado a um papel em branco (*tabula rasa*), que vai sendo preenchido à medida que ele passa a se relacionar com o meio físico ou social, através dos seus sentidos. Dessa corrente filosófica, surge então o Behaviorismo (SILVA; AGUIAR, 2009), uma abordagem psicológica que também foi influenciada pelos estudos experimentais de Thorndike sobre a aprendizagem associativa e de Ivan Pavlov, denominado de condicionamento clássico ou respondente (NUNES; SILVEIRA, 2008).

O Behaviorismo, sistematizado inicialmente por John B. Watson, propõe abandonar o estudo dos processos mentais, como pensamento ou sentimentos, mudando-se o foco da Psicologia, até então mentalista, para o comportamento observável, que se limita às relações de estímulo-resposta (COSTA, 2002; NUNES; SILVEIRA, 2008).

Anos mais tarde, o psicólogo americano Skinner acrescenta um novo elemento ao comportamento, que é o reforço. Para Skinner, o comportamento humano é muito complexo para ser reduzido ao conceito de reflexo condicionado. Sua teoria propõe um novo conceito que relaciona o comportamento a ser aprendido, com as suas consequências: o comportamento

operante (SILVA; AGUIAR, 2009). O reforço positivo para um aluno que fez as tarefas, como um elogio, por exemplo, ou um reforço negativo para aquele que não fez, como uma notificação para os pais, irá determinar o comportamento desses alunos nas futuras tarefas.

No entanto, apenas o reforço não dá conta das inúmeras variáveis que podem interferir no comportamento humano. Diante dos mesmos reforços, diferentes alunos podem responder de maneiras completamente diferentes. Um elogio a um aluno diante da turma com objetivo de torná-lo exemplo para os demais pode motivar alguns a serem alunos melhores e outros a se sentirem desvalorizados e desistirem de tentar. Uma punição para um comportamento inadequado pode fazer com que o aluno se conscientize ou se rebele ainda mais.

Também é possível que um mesmo aluno responda de maneira diferente diante de um mesmo reforço, de acordo com o contexto, com seu estado físico e mental, com o lugar, com as pessoas que estão presentes, etc. Por exemplo, uma mesma repreensão pode ter efeitos completamente diferentes para um aluno se ocorrer em particular ou na frente dos colegas.

Assim, essas duas concepções psicológicas não deram conta da complexidade da vida humana e, conseqüentemente, de seus desdobramentos para o aprendizado. O Inatismo, por um lado, desconsidera as intensas relações do indivíduo com o meio no qual está inserido, e o Behaviorismo, por outro, ocupa-se apenas do observável, descartando a consciência e a subjetividade. Por isso, não conseguem explicar as diferenças de aprendizagem e de rendimento escolar entre alunos, fruto de aspectos históricos, sociais, biológicos, etc. que se fundem e tornam cada ser humano singular e incomparável.

2.3.2 Piaget, Walon e Vigotsky

Piaget não realizou pesquisas específicas na área das dificuldades de aprendizagem, mas os seus estudos podem ajudar a entender por que elas existem. Para a perspectiva interacionista-construtivista de Jean Piaget (1896-1980), o conhecimento é construído desde o nascimento e é fruto da interação entre o sujeito e os meios físico e social dos quais faz parte. Assim, quanto mais relevante e significativa for a interação, melhores são as possibilidades de um desenvolvimento eficaz.

As dificuldades de aprendizagem, por sua vez, ocorrem quando a relação do sujeito com o meio não é profícua e não permite um desenvolvimento cognitivo adequado. Por isso, a pergunta central que norteia o trabalho de pesquisadores que se baseiam na teoria piagetiana é “o que ocorre com as crianças que não atuam sobre o meio, por serem impedidas, ou atuam pouco?” (DOLLE e BELLANO, 1995, p. 9).

Segundo a corrente construtivista, as estruturas biológicas dos indivíduos são responsáveis por mediar as suas relações com o mundo desde o seu nascimento. Essas estruturas são, portanto, mecanismos reguladores da influência que o meio pode exercer na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo do ser humano. Por outro lado, quando ocorre a aprendizagem, esta modifica e transforma aquelas estruturas, possibilitando a aquisição de aprendizagens mais complexas. Portanto, a aprendizagem acontece pela interação entre as estruturas cognitivas e o meio físico ou social, tendo o indivíduo como centro da aprendizagem (BECKER, 2003). Conforme argumenta Piaget (2005, p. 29),

o desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptações biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental.

Sendo assim, as dificuldades de aprendizagem estão condicionadas tanto à origem e funcionamento das estruturas cognitivas, já que são essas estruturas mentais que condicionam a aprendizagem, como aos estímulos do meio físico e social.

O desenvolvimento intelectual, portanto, depende do nível de desenvolvimento das estruturas cognitivas a partir de sua história no processo de aquisição da aprendizagem e é delimitada por estágios pré-determinados pela idade que marcam o aparecimento destas estruturas. Para Piaget (1982), existem seis estágios de desenvolvimento. Os três primeiros são: o dos reflexos, o da organização das percepções e hábitos e o da inteligência senso-motora, os quais correspondem aos dois primeiros anos de vida. Esses três estágios, que vários autores resumem em um único estágio senso-motor, englobam desde as primeiras tendências instintivas até os primeiros hábitos motores e regulações afetivas elementares. O quarto estágio, da inteligência intuitiva, também chamado de estágio do pensamento pré-operacional, é marcado pelo desenvolvimento da linguagem e vai dos dois aos sete anos de idade. O quinto estágio é o das operações intelectuais concretas, do começo da lógica e dos sentimentos morais e sociais de cooperação, que vai dos sete aos doze anos. O último deles, o das operações intelectuais abstratas ou formais, inicia-se por volta dos 12 anos, nesse o adolescente é capaz de pensar em termos abstratos, formular hipóteses e testá-las sistematicamente.

“Toda a criança passa, necessariamente, por todos os níveis de desenvolvimento na mesma ordem. Uma criança não pode mudar intelectualmente do nível pré-operacional ao operacional formal sem passar pelas operações concretas” (WADSWORTH, 1997, p. 32 e 33). Piaget não se debruça sobre as diferenças ou variações individuais na construção do

conhecimento. Para cada um desses estágios, presume-se um conjunto de comportamentos, saberes, habilidades, etc. Entretanto, nem sempre os alunos de mesma idade cronológica alcançam tudo que se espera para o estágio em que se encontram, havendo grandes diferenças entre os indivíduos.

Mesmo que os potenciais de desenvolvimento sejam semelhantes, o ritmo de desenvolvimento das crianças pode não ser igual em virtude dos fatores experienciais ou hereditários. O aprendizado dos alunos mais lentos ocorre bem depois do que para a maioria e acaba produzindo também um distanciamento inicial dentro dos estágios de desenvolvimento e, posteriormente, entre eles.

Inicialmente, alunos de mesma idade, mas com ritmos de aprendizagem diferentes, apresentam um desenvolvimento diferenciado dentro do pré-operacional, por exemplo. Com o acúmulo de déficits de aprendizado ao longo do tempo e com a conservação dos ritmos diferentes de desenvolvimento, os alunos mais lentos, mesmo avançando para os anos mais adiantados do Ensino Fundamental, acabam permanecendo no nível pré-operacional, enquanto os demais avançam para o nível das operações concretas. Assim, em função da falta das operações, os alunos mais lentos provavelmente apresentam problemas para aprender, que se manifestam nos baixos rendimentos escolares (ZAIA, 1996).

Por isso, em qualquer sala de aula, há uma ampla gama de diferenças entre os alunos quanto ao conhecimento que já construíram e quanto ao desenvolvimento intelectual global. Entre crianças com idades de 7 a 8 anos, é possível encontrar todos os níveis de desenvolvimento intelectual definidos por Piaget, variando do nível sensório-motor ao início do pensamento formal (WADSWORTH, 1997).

Segundo Wadsworth (1997), espera-se que os alunos de quatorze anos estejam nas fases iniciais do desenvolvimento das operações formais. No entanto, nessa idade, alguns estão em um estágio mais avançado destas operações enquanto outros ainda se encontram na fase das operações concretas. O conhecimento de álgebra, por exemplo, ensinado a estes alunos exige operações formais devido ao nível de abstrações necessárias para a sua compreensão. Os alunos ainda na fase das operações concretas teriam dificuldade de aprender este assunto por ainda não estarem no nível de desenvolvimento intelectual compatível para aquele aprendizado.

Assim, as dificuldades de aprendizagem ocorrem quando o que está sendo proposto pelo professor está além do que as estruturas cognitivas dos alunos, ainda pouco desenvolvidas para a atividade, podem alcançar, ou seja, o grau de dificuldade exigido pela atividade é elevado demais para a maturidade cognitiva dos alunos. Eles simplesmente não conseguem aprender porque não compreendem o que a eles está sendo ensinado.

Isso por si só já seria suficiente para dificultar o aprendizado de vários alunos de mesma idade cronológica, mas de níveis de desenvolvimento diferentes em uma turma. No entanto, há de se considerar ainda que nem todos estão motivados para aprender álgebra, que alguns apresentam um ritmo de desenvolvimento mais lento e que nem sempre a didática é adequada para o aluno mediano, que dirá para o aluno menos capaz. Essas outras variáveis ajudam a comprometer ainda mais o aprendizado e ajudam a explicar por que determinados alunos ficam completamente “perdidos” em sala (WADSWORTH, 1997, p. 180).

Outro aspecto da teoria de Piaget que não deve ser desconsiderado é o componente afetivo do desenvolvimento intelectual. O afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Para as atividades intelectuais em particular merecem destaque a motivação e a seleção do que estudar. Segundo Piaget, as escolhas do que estudar é conduzida pela afetividade e não pelas atividades cognitivas. (WADSWORTH, 1997).

Portanto, para Piaget, todo o comportamento tem elementos afetivos e cognitivos.

É impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É igualmente impossível encontrar um comportamento composto só de elementos cognitivos...[...] É óbvio que os fatores afetivos estão envolvidos mesmo nas formas mais abstratas de inteligência. Para um estudante resolver um problema de álgebra ou para um matemático descobrir um teorema, deve haver um interesse intrínseco, um interesse extrínseco ou uma necessidade de partida. Enquanto trabalha, estados de prazer, desapontamento, ansiedade tanto quanto sentimentos de fadiga, esforço, aborrecimento, etc. entram em cena. Ao finalizar o trabalho, sentimento de sucesso ou fracasso podem ocorrer (PIAGET, 1981, p. 2).

Por isso, o aspecto afetivo tem importância para o estudo das dificuldades de aprendizagem. Aquilo que normalmente mais gostamos é o que dedicamos mais tempo e atenção. A criança que gosta de Matemática, por exemplo, tem mais chances de ser bem-sucedido na disciplina do que aquela que não gosta (WADSWORTH, 1997).

Um estudo de Tokuhamas-Espinosa (2008) sobre neuroeducação investigou como estados emocionais impactam as experiências de ensino-aprendizagem e encontrou alguns princípios que aparecem com mais frequência na literatura. Dentre eles estão (em ordem aleatória): estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação; o *stress* impacta o aprendizado; a ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado; estados depressivos podem impedir aprendizado; o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não-ameaçador; as emoções têm papel-chave no aprendizado; e o humor pode potencializar as oportunidades de aprendizado.

Se a afetividade é realmente importante para entender melhor as dificuldades de aprendizagem, Henri Wallon não pode deixar de ser citado. Sua concepção do desenvolvimento apresenta uma grande contribuição para a compreensão do humano como pessoa integral,

conseguindo iluminar a relação cognição e afetividade e suas implicações educacionais. Para Wallon, afetividade e cognição estão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Em sua teoria psicológica, Wallon estuda a pessoa completa. Defende a ideia de integração entre três campos funcionais: o afetivo, o cognitivo e o motor, que exercem, ao longo do desenvolvimento humano, uma relação de influência e dependência. A pessoa é apresentada, na teoria walloniana, como o quarto conjunto funcional, justamente para expressar a integração afetivo-cognitivo-motora em suas inúmeras possibilidades (DAVIS et al., 2012).

Segundo Wallon, a afetividade incorpora as conquistas da dimensão cognitiva e vice-versa. Assim, é fundamental promover uma relação de complementaridade entre os aspectos afetivos e cognitivos, a fim de que a aprendizagem ocorra de fato. “O professor precisa criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, e vice-versa” (ALMEIDA, 2004, p. 126). O comportamento dos professores exerce uma influência positiva ou negativa nos alunos, envolvendo-os, ou não, em sua aprendizagem (TASSONI e LEITE, 2013). Segundo Wallon (1995), promover um contágio emocional positivo contribui para um bom desempenho cognitivo.

É fundamental entender que os alunos não são seres apenas cognitivos. São indivíduos que pensam, mas que também têm sentimentos, emoções e paixão. Uma das contribuições centrais de Wallon está em desdobrar o domínio funcional da afetividade nessas três vertentes afetivas, sem, contudo, reduzi-los uns aos outros (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Ignorar ou mesmo diminuir a importância das relações afetivas envolvidas na aprendizagem é permitir que dificuldades de aprendizagem originárias ou relacionadas ao campo afetivo dificilmente sejam superadas.

Desta forma, conclui-se que as situações vivenciadas no contexto de sala de aula produzem uma diversidade de emoções e sentimentos: alegria, tristeza, tranquilidade, ansiedade, confiança, segurança, insegurança, vergonha, constrangimento, raiva, medo, entusiasmo, envolvimento, orgulho, insatisfação, indiferença, consideração, etc. – tanto em professores como em alunos. Tais sentimentos e emoções afetam os processos de ensino e de aprendizagem e as relações entre os envolvidos (TASSONI e LEITE, 2013, p. 270).

A escola é um local de interações sociais intensas, onde os alunos percebem suas dificuldades e potencialidades, a partir de situações, plenas de sentimentos e emoções, vivenciadas com outros alunos e com os professores. Alguns problemas fundamentais da escola como, por exemplo, relação professor-aluno, dificuldades de aprendizagem, problemas de desatenção são muitas vezes levantados a partir da temática da afetividade. É essencial a

atenção do professor aos sentimentos e emoções que podem interferir nos processos cognitivos, a fim de ajustar a sua prática pedagógica às expectativas, dúvidas e necessidades dos alunos. As intervenções que motivam são fundamentais para que eles se sintam acolhidos. Não se trata de menosprezar os conteúdos, mas pensar num trabalho que passa pela qualidade da relação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento (TASSONI e LEITE, 2013).

Wallon defende que a escola deve se interessar por tudo o que concerne à criança, para então poder promover um ambiente apropriado ao aprendizado. Uma criança com fome ou com sono poderá apresentar letargia, instabilidade, agitação, problemas de atenção e fadiga, os quais irão comprometer o aprendizado. Para este autor, comportamentos inadequados (desatenção, agitação, indisciplina) geralmente são decorrentes de uma vida afetiva desequilibrada, que afeta o desempenho escolar e geram dificuldades de aprendizagem. Embora não se possa remediar diretamente as condições sociais inadequadas, não se deve desprezar as características individuais e as condições de vida da criança, muito menos desconsiderá-las no planejamento de suas atividades. Ignorá-las, significa cruzar os braços para as dificuldades que a criança atravessa diante das exigências do ambiente escolar (ALMEIDA, 2008).

Já Vygotsky teve por objetivo investigar o que as teorias até então existentes à sua época não conseguiam explicar: as funções psicológicas superiores e os comportamentos complexos.

Vygotsky (1994), baseado na teoria marxista, acredita que o conhecimento foi sendo construído ao longo da história a partir da necessidade do homem se relacionar com a natureza e dominá-la, a fim de produzir meios para a sua própria sobrevivência. A ação humana então, passou a modificar o mundo, construindo novas realidades sociais e históricas, ao mesmo tempo em que, na sua interação com o meio, o homem foi sendo historicamente modificado nas suas funções biológicas e psicológicas. Ainda de acordo com a noção marxista de síntese como produto de uma tese e de uma antítese, o desenvolvimento humano é o produto de trocas recíprocas entre o indivíduo e o meio social em que está inserido desde o seu nascimento, numa interação dialética, e não como somatório de fatores inatos e adquiridos (NEVES; DAMIANI, 2006). Por isso, as funções mentais complexas como pensamento, linguagem, raciocínio dedutivo, memória voluntária etc., características dos seres humanos e de origem sociocultural, devem necessariamente ser explicadas a partir do desenvolvimento histórico dos indivíduos (VYGOTSKY, 1994).

De fato, a abordagem histórico-social do desenvolvimento humano pode ser considerada como o aspecto mais relevante da teoria Vygotskiana. Para Vygotsky, o

desenvolvimento cognitivo não ocorre sem estar associado ao contexto social, histórico e cultural. Um exemplo citado por Vera John-Steiner e Ellen Souberman (In: VYGOTSKY, 1994, p. 176) são as campanhas de alfabetização de Paulo Freire que “adaptou seus métodos educacionais ao contexto histórico e culturais de seus alunos”. Assim, pode-se concluir que uma das causas das dificuldades de aprendizagem é a falta de contextualização dos conteúdos escolares à realidade histórica de muitos alunos, tornando esses conteúdos, sem sentido para eles.

Para Vygotsky (1994), o aprendizado se antecipa ao desenvolvimento mental contribuindo para que ele ocorra. O processo de desenvolvimento intelectual do homem é um movimento que acontece de fora para dentro, ao contrário do que defende Piaget. Portanto, somente o processo de aprendizagem impulsiona os processos de desenvolvimento e permite a construção das funções psicológicas superiores tipicamente humanas e históricas (SILVA; DAVIS, 2004).

Um elemento inovador que se observa na teoria sócio-histórica é que, para Vygotsky, o aprendizado escolar cria algo novo na criança, que ele denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este novo conceito é decorrente de dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível, chamado de nível de desenvolvimento real, determina as tarefas que a criança consegue realizar sozinha e que revelam as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas. O segundo nível, chamado de nível de desenvolvimento potencial, determina as tarefas que a criança consegue realizar sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A ZDP é, portanto, a distância entre nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1994). Esta zona revela as funções que ainda não estão prontas, mas que estão em processo de maturação.

É, pois, na ZDP que o professor deve atuar para promover o desenvolvimento da criança, utilizando-se de tarefas que necessitem do seu auxílio, a fim de promover avanços que não ocorreriam espontaneamente, até que ela consiga realizar essas mesmas tarefas de forma independente.

Outro fator de dificuldade na aprendizagem são os conteúdos desenvolvidos pelo professor aquém ou além da ZDP. Tanto as atividades que estão além da capacidade que o aluno tem de realizá-las com auxílio do professor, quanto as que o aluno é capaz de realizar sozinho, ou seja, com um grau de dificuldade que não o desafie, irão comprometer o seu aprendizado e consequentemente o seu desenvolvimento. “O aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1994, p. 111). Para os alunos menos capazes, o que mais contribui, evidentemente, para as dificuldades de

aprendizagem são os conteúdos que, mesmo com a ajuda do professor, encontram-se além das suas capacidades.

Para a concepção sócio-histórica, o professor, como principal mediador do processo educativo, tem papel fundamental na aprendizagem. Esta proeminência docente pode ser uma vantagem para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, ou um fator motivador das dificuldades de aprendizagem, dependendo das circunstâncias envolvidas no ambiente educacional.

Uma das principais capacidades que um professor precisa ter é identificar os limites da ZDP de cada aluno e proporcionar-lhes atividades localizadas dentro desses limites. Aí se percebem dois momentos distintos: primeiro, avaliar e depois intervir de acordo com as individualidades dos alunos reveladas nos resultados da avaliação. No entanto, nem sempre os professores estão devidamente preparados ou mesmo dispostos para avaliar adequadamente os seus alunos e nem para intervir de acordo com suas dificuldades e potencialidades. O resultado são alunos que não tiveram as suas dificuldades devidamente identificadas e nem oportunidades adequadas de superação dessas dificuldades.

Sobre a avaliação, de acordo com as ideias de Vygotsky, os testes para identificação das habilidades e competências dos alunos devem contemplar também as atividades que os alunos conseguem fazer com a ajuda do professor, o que quase sempre não ocorre. As avaliações diagnósticas normalmente se baseiam no nível de desenvolvimento real, ou seja, avaliam aquilo que a criança consegue resolver sozinha. As crianças que apresentam os mesmos resultados nessas avaliações são vistas como tendo também capacidades cognitivas parecidas e, portanto, espera-se que os seus percursos de aprendizado escolar sejam semelhantes. No entanto, Vygotsky (1994) demonstra que crianças com a mesma idade mental apresentam capacidades na resolução de problemas que variam enormemente quando contam com a ajuda de um professor, sugerindo então que o percurso escolar dessas crianças é diferente. Por isso, Vygotsky afirma que o nível de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado se for considerado tanto o nível de desenvolvimento real quanto o nível de desenvolvimento potencial.

Dentro da visão sócio-histórica, o professor mediador ou companheiros mais capazes assumem o papel de estabelecer a interação social necessária para a aprendizagem escolar e para o desenvolvimento. No entanto, esta interação nem sempre parece ocorrer adequadamente. Algumas dificuldades específicas de aprendizagem, por exemplo, podem ser superadas se o aluno tiver um apoio maior do professor. A falta de tempo ou de conhecimento para propor estratégias que valorizem as individualidades, limitadas condições de trabalho e

um grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem, podem contribuir para tornar o desafio de ensinar ainda maior.

Assim, o currículo, a proposta pedagógica, os métodos de ensino, os recursos disponíveis na escola, as condições de trabalho, de preparação e de motivação dos professores, etc. podem comprometer a aplicação do conceito de zona de desenvolvimento proximal e limitar as possibilidades de individualização dos percursos de aprendizagem, potencializando as dificuldades já existentes.

Finalmente, Piaget, Wallon e Vygotsky, com diferentes olhares, trazem importantes contribuições para a compreensão de como os processos psicológicos contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos e como podem influenciar no aparecimento de dificuldades de aprendizagem.

2.4 UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Não foram muitos sociólogos que discorreram sobre a educação, muito menos ainda foram aqueles que se preocuparam em abordar as dificuldades de aprendizagem. Muito provavelmente porque até a primeira metade do século XX, as dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar não eram vistos como um problema social e econômico, já que grande parte das pessoas nem sequer tinham acesso à escola (PERRENOUD, 2001). Este período coincide com o primeiro momento da sociologia da educação definido por Mohamed Cherkaoui citado por Nogueira (1995), que vai de Émile Durkheim até aproximadamente a Segunda Guerra Mundial.

Considerado o precursor da sociologia da educação, Durkheim (1858-1917) vê a educação como uma transmissão de valores, crenças, tradições e padrões intelectuais e morais dos mais velhos para os mais novos. “Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda. (...) Educadores educam, crianças são educadas.” (DURKHEIM, 1973, p. 15).

Durkheim tinha uma forte tendência positivista. O positivismo admite apenas o que é real, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência (ISKANDAR; LEAL, 2002). Nas obras, *A Divisão do trabalho social* e *As regras do método sociológico*, Durkheim tende a enfatizar a exterioridade em relação às consciências individuais e a imposição dos fatos sobre essas consciências, evidenciando a sua veia positivista e materialista (HAGUETTE, 2013).

Talvez por essas suas convicções e pelo contexto social do início do século XX, Durkheim não tenha se preocupado em se debruçar sobre as dificuldades de aprendizagem. “Vale dizer, grosso modo, que, se pinçarmos algumas coisas de Durkheim, não há desigualdades sociais aqui nessa Sociologia” (NOGUEIRA, 1995, p. 25).

Neste período, a educação é vista apenas como um meio de socialização das crianças (DURKHEIM, 1973) e a escola é para poucos. A sociologia da educação ainda não se constitui como um campo de pesquisa e os estudos não investigam o que acontecia no interior da escola (NOGUEIRA, 1995). Até a primeira metade do século XX, não há preocupação da sociedade com as dificuldades de aprendizagem (PERRENOUD, 2001).

No Brasil não é diferente. Durante o movimento republicano, apenas 3% da população brasileira frequenta a escola em todos os níveis, enquanto que 90% da população é analfabeta (PATTO, 1999). O modelo de escola legitimado pela constituição de 1891 acaba por atender prioritariamente a formação das elites, deixando em segundo plano a educação das massas populares (SAVIANI, 2008) e continuando a ignorar as desigualdades escolares (AZEVEDO, 1958).

Apesar dos esforços de vários educadores imbuídos dos ideais da Escola Nova, durante as quatro décadas desse período, as oportunidades de educação escolar das classes populares continuam muito pequenas (PATTO, 1999). O que chama a atenção não é o fracasso, e sim o sucesso de alguns que adquirem um saber que não corresponde a sua situação social (INEP; UNESCO, 2007).

O segundo momento da sociologia da educação citado por Nogueira (1995) vai do pós Segunda Guerra Mundial até os dias atuais. Este período é muito mais profícuo para a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem, particularmente a partir dos anos 1960, quando se adota um discurso crítico, que se opõe a uma visão naturalista dos dons e habilidades intelectuais, fortemente presente na teoria funcionalista de Durkheim (CUNHA, 2010).

No início desse segundo momento, passa-se a ter a preocupação com a igualdade de oportunidades na escola (SEABRA, 2009). Essa igualdade inicialmente se resume em garantir o acesso de todos à escola, com a universalização do ensino de 2º grau (NOGUEIRA, 1995), dando a todos as mesmas condições de ensino. Com isso, esperava-se suprimir os obstáculos decorrentes da condição social, fazendo com que o sucesso ou fracasso dependessem exclusivamente do mérito do próprio aluno.

No entanto, no final dos anos 50 do século passado, pesquisas realizadas nos Estados Unidos e Europa revelam que as origens sociais dos alunos continuavam contribuindo

fortemente nos seus desempenhos escolares. Uma das mais conhecidas é o Relatório Coleman – EUA, publicado em 1966, evidenciando que os resultados dos indivíduos das classes populares eram significativamente menores do que daqueles mais favorecidos socialmente (SEABRA, 2009).

Surge então nas décadas de 1960 e 1970, na França, uma teoria, cujo maior representante foi Pierre Bourdieu, que se espalha pelo mundo inteiro, até mesmo no Brasil, e, a partir de então, torna-se a explicação dominante do sucesso e do fracasso escolar (INEP; UNESCO, 2007). Bourdieu, portanto, foi o sociólogo que provavelmente tenha apresentado a explicação mais coerente para as desigualdades sociais e suas repercussões para o universo educacional, como as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar.

2.4.1 O ambiente familiar e social na produção das dificuldades de aprendizagem

Bourdieu foi um dos autores que mais se dedicou a investigar as diferenças sociais e familiares dos indivíduos e as repercussões dessas diferenças para seus comportamentos e desempenhos escolares. Segundo as reflexões deste autor, os alunos são seres socialmente constituídos que trazem, em grande medida, uma larga bagagem social e cultural para a vida escolar. Essa bagagem coloca os alunos em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares, sendo determinante para sucesso ou fracasso escolar desses indivíduos (BOURDIEU, 2007b). É possível depreender que, para Bourdieu, as dificuldades de aprendizagem tenham origem nos ambientes familiar e social construídos ao longo do tempo.

A formação inicial do indivíduo se dá em um ambiente familiar, onde se é incorporado um conjunto de disposições psíquicas (um *habitus* familiar ou de classe) que passam a conduzi-lo nas mais variadas situações. A origem familiar demarca o ambiente social no qual é inserido, ambiente este que passa a condicionar o seu jeito de viver e de agir. Assim, os seus interesses, escolhas, decisões, planos futuros, motivações, etc. são construídos socialmente.

Essa bagagem socialmente herdada que todo indivíduo possui, inclui componentes objetivos e subjetivos que podem ser postos a serviço do sucesso escolar e que são introduzidos por Bourdieu sob o conceito de capital, como metáfora para se referir às vantagens obtidas pelos indivíduos no universo escolar. Assim, as dificuldades de aprendizagem estão circunscritas à ausência de um ou mais tipos de capital, o que leva a incapacidade de acompanhar os conteúdos curriculares e de cumprir as exigências escolares.

Os três tipos de capital definidos por Boudieu são o capital econômico, o social e o cultural. O capital econômico é representado pelos bens e serviços a que ele tem acesso e o capital social, definido como a rede de relações sociais duráveis e úteis mantidos pela família. O capital econômico e o social funcionam, na maioria das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural. O capital econômico, por exemplo, permite o acesso a estabelecimentos de ensino de qualidade desde cedo e a participação em atividades que contribuem para o desenvolvimento da criança, como aulas de música e de línguas estrangeiras, intercâmbios, etc. No caso do capital social, por exemplo, tem-se relacionamentos que permitem o acesso a informações sobre o prestígio social e retorno financeiro dos cursos etc. que podem orientar os pais a adotar as melhores estratégias para o percurso escolar dos filhos (BOURDIEU, 2007b, p. 94). No entanto, o benefício escolar advindo dessas oportunidades é sempre decorrente do capital cultural previamente adquirido. Por isso, o terceiro e mais importante capital, segundo Bourdieu, é o capital cultural, apresentado de três formas: institucionalizado, objetivado e incorporado (BOURDIEU, 2007b).

O capital cultural no seu estado institucionalizado é formado basicamente pelos diplomas escolares. No seu estado objetivado, apresenta-se sob a forma de bens culturais como livros, dicionários, pinturas, etc. No estado incorporado, está a bagagem transmitida pela família, impregnada ao longo do tempo nas suas funções biológicas e psicológicas. “O capital cultural (incorporado) é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa, um *habitus*”. (BOURDIEU, 2007b, p. 74). Na abordagem de Bourdieu sobre o capital cultural incorporado, é possível perceber o entrelaçamento dos aspectos sociológicos e fisiológicos na formação do ser, evidenciando a complexa rede de relações em que está inserido o desenvolvimento humano.

Para Bourdieu, o capital cultural, sobretudo no seu estado incorporado, é o elemento da bagagem socialmente herdada que tem o maior impacto no destino escolar dos alunos. Ele é o grande responsável pelas dificuldades encontradas na escola por aqueles que não dispõem deste tipo de capital cultural. Isso porque não basta ter acesso a outros tipos de capital, é preciso se apropriar deles. É o capital cultural incorporado que facilita esta apropriação (BOURDIEU, 2007b, p. 76). Como exemplos deste tipo de capital, temos a “cultura geral”, o domínio da língua culta, a intimidade com o mundo escolar, etc.

Bourdieu justifica a importância do capital cultural destacando dois aspectos em que a posse desse capital favorece o desempenho escolar. Em primeiro lugar, facilita a aprendizagem dos conteúdos escolares, principalmente pela chamada “cultura geral” e pela intimidade com a língua nativa, adquirida de maneira osmótica junto à família. Esta herança

cultural, que somente algumas crianças podem ter, é responsável por um melhor aprendizado escolar e conseqüentemente pelo êxito escolar da criança, já que a escolaridade é um prolongamento da sua cultura familiar (BOURDIEU, 2007b, p. 45).

Em segundo lugar, a posse de capital cultural favorece o sucesso escolar, porque contribui para um melhor desempenho nos processos de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar não se resume a uma simples verificação objetiva da aprendizagem. O juízo do professor leva em consideração um conjunto de critérios difusos e implícitos, como boas maneiras, conduta, o estilo da linguagem falada, a cultura geral, etc. Estas características, no entanto, dificilmente são encontradas em quem não as recebe previamente de sua família (BOURDIEU, 2007b).

Implicitamente, Bourdieu estabelece uma conexão entre as dificuldades que o aluno tem no seu desenvolvimento pessoal e na sua vida escolar com o seu ambiente familiar e social. Para Bourdieu, quanto maior o acúmulo de capital econômico, social e principalmente cultural por parte de um indivíduo, maiores são as suas chances para aprender os saberes escolares e menos provável será o seu fracasso escolar. Em se tratando de crianças, adolescentes e jovens, a incorporação destes capitais está diretamente relacionada ao investimento de cada família no seu contexto social.

Assim, o primeiro elo de ligação entre os alunos e as dificuldades de aprendizagem, apresentado por Bourdieu, é o ambiente familiar e social a que o aluno pertence, que o priva de adquirir algumas “vantagens” essenciais para o pleno êxito em sua escolaridade.

2.4.2 O ambiente escolar na produção das dificuldades de aprendizagem

Segundo Bourdieu, o segundo elo de ligação dos alunos com as dificuldades de aprendizagem é a incapacidade e o desinteresse do sistema escolar em se adequar a alunos de diferentes níveis cognitivos e sociais. Em outros termos, para Bourdieu, as dificuldades de aprendizagem encontradas na escola que resultam no fracasso escolar de parte dos alunos estão relacionadas não apenas à herança familiar, mas também à inadequação da escola para lidar com crianças e jovens que não dispõem, sobretudo, do capital cultural para atender as demandas exigidas por esta escola.

Em primeiro lugar, as dificuldades de aprendizagem são ignoradas e até produzidas pela escola por meio de uma suposta igualdade dada a todos os alunos. Segundo Bourdieu (2007b, p. 53),

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Tratando a todos os alunos, por mais desiguais que eles sejam, como iguais em direitos e deveres, a escola sanciona dissimuladamente as desigualdades culturais iniciais, privilegiando aqueles que, por sua bagagem familiar, já são privilegiados.

Enquanto alguns alunos sentem uma descontinuidade ou mesmo ruptura entre o seu universo cultural e a cultura escolar, outros, mais favorecidos culturalmente, vivem a escolaridade como um prolongamento da sua cultura familiar. Para alguns alunos, a aquisição da cultura escolar é aculturação (BOURDIEU; PASSERON, 1964). Para outros, a cultura escolar é a sua própria cultura, reelaborada e sistematizada. Portanto, quando há incompatibilidade entre o que o aluno, fruto da sua cultura anterior, é capaz de aprender e o que a escola se propõe a ensinar surgem as dificuldades de aprendizagem, que não são superadas até que a escola não trate com indiferença, as diferenças entre os alunos.

Bourdieu também argumenta que qualquer comunicação cultural exige, para a sua plena compreensão e aproveitamento, que os receptores dominem a linguagem utilizada na produção dessa comunicação (BOURDIEU, 2007a). Assim, o grau em que a comunicação pedagógica é compreendida e assimilada pelos alunos depende do grau em que os alunos dominam a linguagem necessária para compreender essa comunicação. Esse domínio varia de acordo com a maior ou menor distância existente entre a cultura escolar e a cultura familiar dos alunos (BOURDIEU, 2007a). Como os professores utilizam a mesma forma de comunicação para todos os alunos, apenas aqueles que são iniciados desde cedo por suas famílias nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar não têm dificuldade de aprender (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Desta forma, Bourdieu (2007a) conclui que a escola exige de todos uniformemente que tenham a competência linguística e cultural que, para alguns, não lhes é dada pela sua origem familiar e social. As desigualdades sociais, portanto, transformam-se em dificuldades de aprendizado que, por sua vez, determinam o êxito ou fracasso dos alunos.

Em segundo lugar, as dificuldades de aprendizagem são ignoradas pela escola por meio de uma responsabilização exclusiva dos alunos. Os seus resultados escolares são vistos apenas como consequência do mérito pessoal enquanto que, na realidade, decorrem da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno.

Segundo Bourdieu (2007b), o sistema escolar tende a valorizar uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que

não podem ser adquiridos exclusivamente pela aprendizagem escolar. Estes comportamentos podem ser encontrados apenas naqueles alunos que já os adquiriram em decorrência dos seus processos de socialização familiar. No entanto, essa naturalidade ou desenvoltura não é reconhecida pela escola como algo socialmente herdado. Ao contrário, tende a ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Desta forma, os “bons” alunos, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo, naturalmente e de maneira imperceptível, têm dificuldade de se reconhecer como “herdeiros”, acreditando que o seu êxito escolar se deve unicamente aos seus méritos pessoais. Os demais alunos, por sua vez, tendem a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes é inerente, como falta de inteligência ou falta de força de vontade. Portanto, as dificuldades de aprendizagem e as desigualdades de rendimento são reconhecidas como legítimas e de exclusiva responsabilidade dos alunos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). A escola está livre, então, para admitir e conviver com as dificuldades de aprendizagem como algo natural, com as quais não tem nada a fazer.

Em resumo, a teoria elaborada por Bourdieu traz uma nova perspectiva a respeito das dificuldades de aprendizagem. Primeiramente, por concluir que as heranças familiar e social são decisivas para o aparecimento ou não das dificuldades na escola e conseqüentemente para o fracasso ou sucesso escolar dos alunos. Em segundo lugar, as ideias de Bourdieu denunciam que a igualdade de oportunidades na escola, ou seja, o acesso de todos às mesmas condições de ensino, agrava ainda mais as dificuldades de aprendizagem existentes, diante da forte correlação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares. Bourdieu e Passeron (1964) ainda explicam que o êxito ou fracasso escolar resultam não tanto de quaisquer dons naturais ou méritos pessoais, que são sempre hipotéticos, mas da maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais e os critérios do sistema de ensino que definem o sucesso.

Bourdieu foi bastante cético em relação à possibilidade de transformação das estruturas sociais por meio da escola. Uma das críticas que Giroux (1986) faz a Bourdieu é exatamente em relação ao pessimismo de sua teoria, que parece eliminar a esperança de transformação individual e social. O rigor conceitual da noção de *habitus*, por exemplo, não dá alternativas para transformação e sufoca a possibilidade de mudança social. Perrenoud também critica este pessimismo e vê uma saída para as dificuldades de aprendizagem, desde que a escola não seja indiferente às diferenças (PERRENOUD, 2000).

Após as teorias da reprodução, aproximadamente a partir de 1975 até os dias atuais, surge uma nova tendência na sociologia da educação que vem, de certa forma, preencher uma

lacuna existente tanto na tradição funcionalista quanto na marxista. Uma sociologia que até aquele momento tinha um enfoque nas macroestruturas passa a ter um olhar para as microestruturas (NOGUEIRA, 1995), a fim de compreender melhor o funcionamento interno das instituições de ensino, no seu fazer cotidiano.

2.5 UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

É comum observar nos *outdoors* da cidade de Fortaleza, nos jornais escritos e em outros veículos de comunicação, as fotos dos alunos premiados em olimpíadas ou aprovados em concursos, muitas vezes ladeados pelos seus mestres. Estas fotos, normalmente produzidas pelas escolas e acompanhadas de frases de impacto publicitário, são usadas para divulgar o efeito-escola, a excelência do ensino praticado e a qualidade dos seus professores.

Entretanto, quando o assunto é o fracasso escolar saem de cena a instituição de ensino e seus professores e a responsabilidade normalmente recai exclusivamente sobre os alunos e sua incapacidade em aprender os saberes ensinados na escola. As famílias também recebem parcela da “culpa”, mas jamais a escola, que “sempre” cumpre o seu papel de ensinar, “mesmo que os alunos não aprendam”.

Os outros olhares, fisiológico, psicológico e sociológico, abordam as dificuldades de aprendizagem a partir dos alunos e dos seus ambientes social e familiar. Mas, e a escola? Qual a sua participação para a ocorrência ou superação das dificuldades de aprendizagem?

É pertinente iniciar citando a pedagogia de Paulo Freire, naquilo que chamou de “educação bancária”, onde o aprendizado se resume a um depósito de conhecimento daqueles que se julgam sábios nos educandos que nada sabem. Neste tipo de educação, não há a problematização da vida, e sim uma incorporação passiva dos saberes impostos pela escola (FREIRE, 2005).

Essa abordagem freireana, escrita há cinco décadas, nada mais é do que a constatação de uma realidade vivenciada em boa parte das escolas brasileiras, ainda nos dias atuais. As aulas expositivas nas salas de aulas tradicionais, cuja proposta se baseia na transmissão do conhecimento, nem sempre são suficientes para o aluno aprender. São pelo menos trinta alunos sentados em fileiras, com níveis cognitivos bastante diferentes, recebendo informações que muitas vezes não despertam interesse, mas precisam ser compreendidas ou pelo menos memorizadas. Os alunos com o raciocínio mais lento nem sempre conseguem acompanhar o ritmo da turma e acabam tentando copiar o máximo que podem, para em casa realmente tentar aprender. Muitas vezes sem apoio, elas geralmente não conseguem.

É uma pedagogia tradicional que supervaloriza a figura do professor que detém o conhecimento, diante do aluno que nada sabe. É um tipo de educação que nos lembra o empirismo, de John Locke, onde o sujeito é comparado a uma *tabula rasa* e totalmente determinado pelo mundo externo. Na sala de aula, o professor é o legítimo representante deste mundo e somente ele pode produzir algum novo conhecimento no aluno (BECKER, 1993).

Atualmente, a internet e os meios de comunicação têm contribuído para um maior acesso à informação e para que a escola não mais exerça o monopólio sobre o conhecimento. Mas durante muito tempo, no entanto, não havia espaço para se discutir as dificuldades de aprendizagem a partir da escola e de seus professores, pois a “culpa” pelo não aprendido era sempre do aluno.

Foi a partir dos anos de 1980 que a explicação para as dificuldades de aprendizagem e para o fracasso escolar, até então atribuídas prioritariamente às características pessoais, psicológicas e do ambiente familiar, passam a considerar também a participação da escola e dos sistemas de ensino. Pesquisas como as de Patto (1999), Souza e Rego (2002), Moysés e Collares (1992) são alguns exemplos de estudos que discutem a influência das instituições escolares na produção do fracasso escolar, e revelam que muitas das dificuldades atribuídas às crianças são, na verdade, produtos dos sistemas de ensino (CASTRO; PIOTTO, 2007).

Segundo Perrenoud (2000, p. 25),

As diferenças e as desigualdades extra-escolares – biológicas, econômicas, sociais e culturais – não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de ‘tratar’ as diferenças.

Smith e Strick (2012, p. 35-36) chamam a atenção para a importância da escola na superação das dificuldades de aprendizagem. “A fim de obterem progresso intelectual, as crianças devem não apenas estarem prontas e serem capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem”. Se a escola não oferece estas oportunidades, permanecem as dificuldades e os alunos talvez nunca possam desenvolver-se plenamente, pela incapacidade de suas escolas ajustarem-se às diferenças individuais e culturais.

Olhando para a escola, percebe-se que existem inúmeros fatores que, de uma forma direta ou indireta, tornam-se entraves ao processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a ocorrência de dificuldades de aprendizagem, influenciando negativamente o rendimento escolar dos alunos e, conseqüentemente, refletindo na reprovação escolar.

O currículo, por exemplo, não deve ser extenso e denso demais para o número de dias letivos, como ocorre em muitas escolas. O tempo não pode ser “cronometrado” a ponto de

não permitir que parte da aula seja destinada para as reflexões, dúvidas e perguntas dos alunos. É preciso respeitar o ritmo mais lento de aprendizado daqueles com dificuldades de aprendizagem, pois naturalmente precisam de um tempo maior para aprender.

Uma das áreas normalmente prejudicadas em alunos com dificuldades de aprendizagem é a memória. Se as provas de uma escola são carregadas de memorização, dificultam o desempenho desses alunos. Elas acabam não avaliando adequadamente o aprendizado, e o desempenho entre os alunos se resume quase exclusivamente na capacidade de memória (WADSWORTH, 1997).

Deve haver espaço suficiente para a revisão e para a retificação do ensino e da aprendizagem após as avaliações, caso contrário os instrumentos de avaliação vão se prestar apenas para dar notas, e não como um regulador e balizador do processo educacional.

A escola não deve ser pensada apenas para os “bons” alunos que, ao serem ensinados, naturalmente aprendem e tiram boas notas. Porque se for assim, os menos capazes vão acumulando suas dúvidas dia após dia, comprometendo as novas aprendizagens, como uma bola de neve que não para de crescer.

Algumas outras indicações existentes na literatura para o problema são os baixos salários e condições de trabalho inadequadas para os profissionais (GAMA *et al.*, 1991), excesso de carga horária dos professores e má formação e qualificação dos docentes (NAGEL, 2001). As condições precárias de infraestrutura da escola (SOARES; SATIRO, 2008) e o tamanho das classes (CRAHAY, 2007) também afetam a qualidade da aprendizagem.

A escola deve ter uma boa estrutura física, com salas de aula bem equipadas e arejadas, biblioteca, laboratórios, áreas de lazer e outros espaços que estimulem a aprendizagem. Turmas grandes demais dificultam o trabalho do professor e também comprometem o aprendizado dos alunos.

No que concerne às relações interpessoais, um bom relacionamento com a turma é muito importante, bem como o respeito e a disciplina em sala de aula. Os resultados de uma pesquisa de Franco *et al.* (2007) confirmam que o clima acadêmico da escola, um bom clima disciplinar conduzidos pela liderança do diretor, que induz a colaboração entre os professores podem diminuir o impacto do nível socioeconômico dos alunos no desempenho de discentes.

Todos estes aspectos, dentre outros, devem ser observados quando se pretende melhorar a qualidade do ensino e diminuir as possibilidades de fracasso escolar. No entanto, além de ser quase impossível abordar todos eles, o impacto desses fatores na aprendizagem é variável e sempre vai depender de como cada professor lida com cada um deles.

Uma pesquisa de Osti (2004) mostra que os professores não consideram uma rede de fatores que envolvem a temática da dificuldade de aprendizagem, depositando a maior responsabilidade à família e ao próprio aluno, não consideram a correspondência entre a metodologia, a relação do professor e sua prática com a dificuldade do aluno. Os resultados da pesquisa demonstram que os professores apresentam uma visão parcial do que seja a dificuldade de aprendizagem, pois, para 40%, ela surge em decorrência de problemas emocionais; para 27%, é consequência de problemas familiares; 7% consideraram a prática docente como fator importante para a aprendizagem e apenas 3% identificaram que a postura do professor pode contribuir para o aparecimento da dificuldade no aluno.

Outra pesquisa, conduzida por Tassoni e Leite (2013), desta vez com cinquenta e um alunos das últimas séries de cada nível de ensino em uma escola no interior de São Paulo, apresenta resultados bastante diferentes. A pesquisa tem por objetivo verificar como a prática pedagógica dos professores nas situações de ensino afetam a aprendizagem dos alunos e a sua relação com os objetos de conhecimento.

Nas situações vivenciadas em sala de aula, a proximidade do professor indo de mesa em mesa, atendendo ao chamado dos alunos, vendo a forma como estão realizando as atividades, dando dicas, incentivando, corrigindo, explicando, dando exemplos, ensinando a estudar e mostrando diferentes maneiras de se fazer, produz mais segurança e compreensão, traz sentimentos de acolhimento, respeito e consideração que são importantes para que as atividades fluam mais livremente.

A pesquisa mostra que o conhecimento do professor sobre o que ensina e a sua satisfação como professor interferem no interesse e na vontade de aprender dos alunos. A admiração pelo professor é construída em função do que ele sabe, do que pensa, do que faz e como faz. Essa admiração influencia no gostar do objeto de conhecimento e da disciplina. A satisfação e o envolvimento do professor contagiam os alunos, levando-os também a se envolverem com a aprendizagem.

Os alunos revelam que a qualidade da prática pedagógica e, conseqüentemente, da mediação do professor repercute positivamente para o interesse do aluno pelo objeto do conhecimento e para a confiança em si mesmos. Aulas pouco dinâmicas, professores que não consideram as necessidades dos alunos e não abrem espaço para a participação deles provocavam o desinteresse da turma. Eles não ouvem o que o professor tem a dizer, pois também não são ouvidos.

Até o tom de voz e a forma como o professor fala com os alunos é apontado como um aspecto que gera maior tranquilidade ou maior ansiedade para o aluno e afeta tanto a

compreensão como a realização das atividades escolares. Falar com jeito e falar com calma são indicados como aspectos que contribuem para a produção de sentimentos de consideração e respeito. O tipo de vocabulário e a clareza com que o professor se expressa são considerados importantes para a compreensão, principalmente de assuntos mais difíceis. A descontração e a paciência são qualidades que trazem leveza para as situações de dificuldade e tensão. Os mais novos destacam comportamentos de atenção e carinho por parte das professoras, elogiando-os e tranquilizando-os. Para os demais alunos, os comentários valorizam o respeito, a consideração, a confiança e a coerência do professor.

Os alunos ainda relatam que diferentes estratégias de ensino e atividades contextualizadas em situações vivenciadas por eles no dia a dia promovem maior significado para a aprendizagem e despertam grande envolvimento e interesse. Naturalmente, essas atividades proporcionam maior qualidade na aprendizagem e aumentam a autoestima dos alunos; quando esses percebem que entendem, conseguem realizar bem as tarefas e evoluem. Atividades que os desafiem e o tipo de material usado na atividade também contribuem para a compreensão e a boa realização da mesma. Todos esses aspectos influenciam diretamente na motivação dos alunos.

Sobre as formas de corrigir e avaliar, destaca-se, nos comentários dos alunos, que, nas situações em que não há clareza na correção e as explicações por parte dos professores são insuficientes, eles se sentem inseguros, o que leva a ações pouco eficientes e produtivas por parte dos alunos.

Os alunos destacam a importância de o professor ensinar para além dos conteúdos, como estratégias de organização, mediação de conflitos, etc. e valores para a vida que possam ajudá-los a superar situações que enfrentam no dia a dia. Destacam ainda que a ajuda dos alunos mais capazes aos que apresentam mais dificuldades, além de ajudar o outro, contribui para a construção de uma percepção positiva em relação ao próprio desempenho.

Esses resultados revelam que a prática pedagógica do professor provoca diferentes sentimentos que influenciam a aprendizagem e interferem na relação com os conteúdos, bem como na visão que cada aluno tem de si mesmo (TASSONI; LEITE, 2013), demonstrando a importância da afetividade nas relações de ensino-aprendizagem anunciadas por Piaget e Wallon.

Portanto, as dificuldades de aprendizagem no processo educativo, antes atribuídas somente a herança familiar e às classes sociais, passam a ter novos atores envolvidos, como a família, os professores e os alunos, em novos cenários, como a cultura escolar, o currículo e a sala de aula (CUNHA, 2010). Por isso, o enfoque desta abordagem sobre as dificuldades de

aprendizagem se dá a partir das intenções e ações da escola e principalmente de seus professores nas suas práticas pedagógicas.

É senso comum entre os educadores que as aprendizagens dependem em grande parte das experiências que cada um viveu desde o nascimento. Cada sujeito é um ser histórico e singular (CHARLOT, 2000). A forma como se aprende e o ritmo de aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos alunos, em processos que sempre são únicos e pessoais.

Segundo Charlot (2005), a mobilização do aluno é a mola propulsora da aprendizagem. O sujeito se mobiliza e interage com o mundo a partir do que ele considera mais importante, mais interessante, enfim, que vale a pena ser aprendido. As dificuldades de aprendizagem, em muitos casos, são potencializadas quando o que está sendo ensinado não faz sentido para o aluno e não desperta nele o desejo de se mobilizar para aprender. “A escola não é mais a mesma fonte de informações de outros tempos. Seu papel precisa ser redefinido”. (INEP; UNESCO, 2007, p. 305).

A maneira como cada indivíduo atribui sentido e valor ao saber e conseqüentemente se mobiliza para se apropriar deste saber é diferente, pois depende da relação particular que cada um estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Assim, os motivos que estimulam uma criança a se mobilizar para aprender podem não ter nenhum efeito sobre outra criança, simplesmente por ter uma história pessoal diferente. Reconhecendo a singularidade de cada indivíduo, não se pode padronizar a relação com o saber e nem estabelecer um modelo de aprendizado que se enquadre a todos os sujeitos.

Por isso, o enfoque pedagógico da escola deve ter como eixo norteador a atenção à diversidade, o que implica estabelecer níveis, desafios alcançáveis, ajudas e avaliações diferenciados e apropriados às características pessoais de cada um dos alunos (ZABALA, 1998). Assim, eles terão muito mais interesse em aprender e continuar aprendendo. No entanto, também é senso comum que esta forma de intervenção é extremamente complexa, dadas às condições de ensino nas escolas brasileiras e ao alunado que nelas estão. Os professores nem sempre estão bem preparados e com boas condições de trabalho para tratar a cada um segundo as suas expectativas e necessidades.

É bem verdade que quanto mais heterogêneas forem as turmas, mais desafiador é para o professor mediar as aprendizagens, considerando que a mediação está para além de uma simples orientação de uma tarefa. Ela tem a intenção de criar pontes entre um novo conhecimento e os já existentes no aluno, favorecendo, assim, uma aprendizagem significativa

e tornando o indivíduo capaz de agir independentemente, frente às novas dimensões com as quais ele irá se defrontar (DUBOC, 2011).

Portanto, é preciso reconhecer que é quase impossível que o professor leve em consideração a singularidade de cada criança dentro de uma sala de aula (CARVALHO, 2007). A grande quantidade de alunos por sala, com diferentes níveis cognitivos e muitos com dificuldades de aprendizagem, ao invés de motivar uma maior individualização do ensino, acaba uniformizando, pela falta de tempo, as ações pedagógicas. As atividades, os critérios de avaliação, as oportunidades em geral, etc., enfim, tudo acaba sendo igual para todos.

Paradoxalmente, mesmo sabendo que os alunos são diferentes, parte-se do princípio que os alunos, por estarem no mesmo ano escolar, tiveram percursos de aprendizagem semelhantes e têm os mesmos conhecimentos e capacidades. É comum ouvir o professor falar em sala de aula: “Vocês já deveriam saber este assunto” ou “Isso vocês já aprenderam ano passado”. Mas será que todos realmente aprenderam?

Nessa igualdade utópica, multiplicam-se as dificuldades, que se avolumam pela incapacidade de a escola não ser indiferente às diferenças e cuidar daqueles que mais precisam. Como disse Perrenoud (2001, p. 26), “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”. Por isso, as ações da escola e de seus professores devem estar baseadas em um profundo desejo de ajudar mais a quem mais precisa, dedicando mais atenção, tempo e energia aos alunos que têm dificuldades (PERRENOUD, 2001).

Esta consciência individual e coletiva parece ser o ponto de partida para a superação das dificuldades de aprendizagem. A consciência individual faz-se necessária porque cada professor precisa fazer a sua parte, na sua sala de aula, com os seus alunos. A consciência coletiva é a sinergia entre as consciências individuais, que, lideradas por seus gestores, cria um ambiente propício para que as intenções e ações comuns de ajuda aos alunos com dificuldades de aprendizagem, passem a ser uma parte integrante da proposta pedagógica da escola.

Assim, duas ideias são fundamentais em uma pedagogia que se preocupa com as dificuldades de aprendizagem: diferenciar o ensino, ou seja, priorizar os alunos mais necessitados de ajuda (PERRENOUD, 2001) e fazer com que essa diferenciação não seja uma iniciativa de apenas alguns professores, mas um princípio da escola. Portanto, uma proposta de apoio pedagógico no contraturno, como estratégia para ajudar os alunos que mais precisam, pode até ser conduzida por um pequeno grupo de professores, mas não pode prescindir de ações coordenadas com o turno regular e de um envolvimento de toda a escola (BRASIL/DEPA, 2014).

“A maioria dos estudantes com dificuldades de aprendizagem passam pelo menos 80% dos seus dias letivos em classe regulares” (SMITH; STRICK, 2012, p.116). Assim, somente uma política de apoio pedagógico conduzida pela escola, pode ser capaz de atender, em boas condições, as diferentes necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

2.6 UM OLHAR HOLÍSTICO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Já no início do século passado, Durkheim deu pistas de que, para compreender a educação, era preciso integrar diversos campos da ciência e enxergar o ser humano em toda a sua complexidade.

Só a psicologia, apoiada na Biologia, ampliada pela patologia, permite compreender porque a criança tem necessidade de educação; no que ela difere do adulto; como se formam e evoluem seus sentidos, sua memória, suas capacidades de associação, de atenção, sua imaginação, seu pensamento abstrato, sua linguagem, seus sentimentos, seu caráter, sua vontade. (DURKHEIM, 1978, p. 15).

Segundo o autor, a educação ainda vai mais além. As instituições escolares, as disciplinas e os métodos de ensino são fatos sociais. A educação física, moral e intelectual que as sociedades fornecem em um dado momento pertence ao campo da sociologia. Por isso, o estudo da educação deve ser sociológico e psicológico (DURKHEIM, 1978).

Desde então até os dias de hoje, predominaram diferentes discursos sobre os problemas de aprendizagem. A hereditariedade e depois a carência cultural, preponderantes até a década de 1980, são confrontadas, mas não completamente superadas, por novas teorias que inseriram no contexto das dificuldades, o ambiente educacional. Patto (1999) aponta para a necessidade de se quebrar o estigma de que o fracasso é culpa do aluno ou de sua família e alerta para a proporção muito maior dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar. De fato, já está mais que comprovado que também a escola ocupa um papel fundamental nas discussões sobre as dificuldades de aprendizagem.

Cruz (1999) afirma que, dependendo da orientação que se segue, cada autor se aproxima mais de um certo aspecto na etiologia das dificuldades de aprendizagem, seja ele fisiológico, sociocultural ou institucional. No entanto, compreendendo as complexas e singulares relações existentes nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, todos os olhares devem se somar num único esforço e em várias direções, a fim de desvendar as diversas e variadas possibilidades que levam um aluno a não aprender.

Consoante Smith e Strick (2012, p. 20), “[...] a longa experiência tem mostrado que a modificação no ambiente pode fazer uma diferença impressionante no progresso educacional

de uma criança”, permitindo que as dificuldades sejam remediadas, desde que as crianças sejam corretamente avaliadas e ajudadas. Caso contrário, seus problemas podem ser potencializados, até certo ponto, por um ambiente familiar e escolar que não seja adequado.

Um ambiente familiar adequado é aquele em que a criança recebe o amor e o carinho dos pais. O afeto dos pais é fundamental para uma vida emocional equilibrada. Isso não significa não impor limites quando necessário e nem deixar de ser firme quando alguma coisa não anda bem. As crianças com dificuldades de aprendizagem sempre terão um percurso escolar mais desafiador do que os demais alunos. Por isso, é preciso que o aluno tenha um ambiente familiar que o estimule a perseverar e não desistir. Que o incentive sempre, mesmo diante de algum revés. Que o faça acreditar que ele é capaz e desperte nele a vontade de aprender.

Os pais também devem estar atentos em manter seus filhos saudáveis. Alunos que se alimentam mal, dormem mal e/ou pouco e que ficam frequentemente doentes apresentam diminuição em suas capacidades de aprender. Um aluno em sala de aula ou mesmo em casa com fome, com sono ou com alguma dor, alergia, etc. dificilmente irá conseguir se concentrar para estudar. O apoio de profissionais especializados da área da saúde às vezes se faz necessário e os pais devem estar atentos para isso.

O acesso a bens culturais como livros e computador para pesquisas na internet, além de um local adequado em casa para estudo, confortável e sem barulho, são elementos importantes para um aprendizado de qualidade. Um tempo dos pais com os filhos para conversar e ajudá-los nas atividades escolares também contribui para aumentar a possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem.

A escola, por sua vez, deve proporcionar aos alunos um ambiente propício e convidativo para a aprendizagem, para que se mantenham confiantes e com a autoestima elevada. Para isso, antes de tudo, é preciso acreditar sempre na possibilidade de mudança e mesmo diante de todas as dificuldades, resistir ao fatalismo.

Que podemos fazer para superar o fatalismo? Jamais esperar resultados espetaculares, lembrar que a aprendizagem é uma questão de tempo, que as crianças realmente em dificuldades têm esse problema em vários âmbitos, que é preciso reconstruir estruturas e motivações. Também é preciso conscientizar-se que nem tudo se resume à ação de um professor, que a escolaridade é um longo caminho, que nenhum esforço é perdido, mesmo quando não provoca resultados a curto prazo (PERRENOUD, 2001, p. 43).

Paulo Freire, considerado por muitos como o maior educador brasileiro, também sempre acreditou que qualquer realidade poderia ser transformada por meio da educação. Para Freire, toda realidade está aí, submetida à possibilidade de nossa intervenção nela (FREIRE, 2009). É preciso estar convencido que o poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer (FREIRE, 2005).

A imagem que a escola e seus professores têm de seus alunos irá refletir como em um espelho no sentimento que os alunos têm pela escola. E dependendo de como o aluno vê a escola, as chances de superação de suas dificuldades e de obter sucesso escolar aumentam ou diminuem. Portanto, a escola tem um papel fundamental na definição da imagem que o seu aluno tem sobre ela. Um lugar seguro, de oportunidades, de superação, de conquistas e de aprendizado ou um lugar de incertezas, de medo, de incapacidade e de frustrações. No entanto, além acreditar que é possível transformar uma história de dificuldade em uma história de superação, é necessário que as boas intenções se apresentem como ações concretas que realmente tornem a escola um lugar propício para essas transformações.

Fato é que a maioria das escolas não sabe como proceder quando se deparam com alunos que não conseguem aprender. De um lado, professores sem uma formação adequada para lidar com este tipo de aluno e de outro, os próprios alunos que não conseguem aprender na estrutura de ensino quase sempre inadequada para alunos com dificuldades. Assim, “um ambiente escolar inapropriado pode levar até mesmo os mais leves déficits a se tornarem grande problemas” (SMITH e STRICK, 2012, p. 37). O assunto é complexo por que pode envolver aspectos pedagógicos, biológicos, psicológicos, sociais, familiares e cognitivos e quase sempre não há uma instância para uma adequada e precisa avaliação sobre essas dificuldades.

Por isso, família e escola devem atuar juntos como parceiros, buscando proporcionar ao aluno as melhores condições de aprendizagem. Pais e professores devem ensinar as crianças a fazerem o máximo que puderem, levando-as a acreditar que podem superar os obstáculos, estabelecendo objetivos e expectativas realistas, além de estimular nelas o amor próprio.

Também não se deve abrir mão de ouvir o que o aluno tem a dizer. Mesmo aqueles mais tímidos e introvertidos podem revelar detalhes sobre as suas dificuldades que até os melhores testes poderiam omitir. Os seus sentimentos, as suas percepções sobre o seu próprio aprendizado, as suas motivações e desinteresses, o que lhe agrada ou lhe incomoda na escola, etc. devem ser considerados na busca por respostas às suas dificuldades. Nem todos saberão se expressar adequadamente ou se sentirão à vontade com qualquer pessoa. Cabe à escola abrir este canal de diálogo com os alunos, com profissionais com os quais esses tenham afinidade, e com sensibilidade e experiência para chegar a conclusões confiáveis.

Outras maneiras de ouvir os alunos podem ser utilizadas. Circular pelos corredores em conversas informais, criar formas de reflexão em conjunto com alunos e professores ou mesmo solicitar que escrevam o que pensam e o que sentem, como percebem a turma, os

professores, a escola, etc. (ANDRADA, 2005). Quanto mais informações os alunos revelarem sobre si mesmos, maiores serão as possibilidades de ajudá-los.

Fonseca (1995, p. 12) afirma que a maneira correta de se abordar as dificuldades de aprendizagem é adotando uma atitude interacional e dialética, ou seja, procurando integrar os déficits no indivíduo, na escola, na família, etc., pois “as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (socioculturais) desempenham funções dialéticas que estão em jogo na aprendizagem humana.”

Para Almeida *et al.* (1995), as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a fatores de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica, cultural e social, cuja ocorrência se deve às interações do indivíduo com o seu ambiente, particularmente o escolar e, portanto, são de caráter transitório. Para estes autores, os aspectos biológicos se enquadram como distúrbios de aprendizagem e, por isso, preferem não os considerar no espectro das dificuldades de aprendizagem. Nomenclaturas à parte, não se pode deixar de lado, nas intervenções de apoio pedagógico, a possibilidade de alunos terem comprometimentos nas suas funções cerebrais. Por outro lado, a visão de Almeida e colaboradores ajuda a não estigmatizar os alunos com dificuldades de aprendizagem, como se essas fossem insuperáveis, destinando-os a um irreversível fracasso escolar.

Ampliando ainda mais a visão sobre o assunto e evidenciando a relação entre as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, Boruchovitch (2001) afirma que as dificuldades de aprendizagem só podem ser compreendidas na complexa interação de fatores intra e extraescolares. Além de fatores já citados por outros autores, como intervenções nas práticas pedagógicas e na formação de professores, a autora acrescenta mudanças mais amplas de natureza política, econômica e social.

Para Fonseca (1995), os programas de apoio pedagógico devem integrar os diversos modelos existentes. O modelo médico (lesões e disfunções cerebrais e a hiperatividade), o modelo psicológico (desordens da linguagem e problemas psicomotores), o modelo educacional (dificuldade na leitura e de cálculo e as repetências) e o modelo social (insucesso escolar e seleção social) devem ser considerados interdisciplinarmente nos estudos e nos esforços para redução das dificuldades de aprendizagem.

Esta visão global sobre o aluno é particularmente importante para ratificar mais uma vez que a educação não é um processo apenas intelectual, como aponta Gadotti (2000, p. 10), ela visa o

desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico,

imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

As dificuldades nos conteúdos escolares e o baixo desempenho escolar, independente da origem e de suas causas, acabam produzindo em muitas crianças comportamentos inadequados e problemas emocionais relacionados. Qualquer atividade realizada pelo aluno exige um desejo de realização que sofre não só interferências de estados de decepção, fadiga, prazer, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza, como também aprovação social e recompensas das mais variadas (MARTINELLI, 2001).

Uma pesquisa de Bazi (2013) concluiu que as crianças pertencentes à segunda série e que apresentaram menos dificuldades de aprendizagem na escrita foram as mais extrovertidas, as mais alegres, com baixos níveis de agressividade no contexto escolar e com baixos níveis de agressividade no contexto geral. As crianças pertencentes à terceira série, e que apresentaram menos dificuldades de aprendizagem na escrita, foram as mais alegres e com baixos níveis de agressividade no contexto escolar.

Não é difícil imaginar o que pode acontecer em uma sala de aula, onde alunos com dificuldades de aprendizagem, dia após dia, não conseguem entender os assuntos apresentados pelo professor. A situação pode ser ainda mais dramática quando percebem que outros alunos da classe dominam os conteúdos com extrema facilidade. É como se eles estivessem na sala de aula errada. Depois de várias tentativas, eles se frustram, desistem de aprender e passam a evitar as aulas, as tarefas e tudo que lhes pode trazer o sentimento de incapacidade. Frequentemente, culpam a si mesmas por todas essas dificuldades: “Sou burro, não consigo aprender nada”. Eles questionam sua própria inteligência e começam a achar que não são capazes, mesmo se forem ajudados. As reações são diversas: alguns ficam agressivos, outros se tornam ansiosos e deprimidos. “Eventualmente, os problemas secundários associados a uma dificuldade de aprendizagem podem tornar-se bem mais óbvios e mais sérios que a própria deficiência” (SMITH e STRICK, 2012, p. 17).

Portanto, sejam de origem fisiológicas, psicológicas, sociológicas ou pedagógicas, as dificuldades de aprendizagem dificilmente são encontradas isoladamente no indivíduo. O processo de desenvolvimento das estruturas cerebrais, a história singular de cada um, construída ao longo do tempo por meio dos ambientes familiar e social, o componente afetivo do aluno como suas motivações e interesses e as práticas pedagógicas na escola não permitem que os problemas que impedem um aluno de aprender sejam tratados de maneira fragmentada.

É preciso, enfim, olhar o aluno como um ser integral, complexo e singular e atuar em uma proposta de apoio pedagógico que seja adequada a esta perspectiva.

2.6.1 Uma proposta de apoio pedagógico

Levando-se em conta o até agora exposto, a proposta de apoio pedagógico de Smith e Strick (2012) foi adotada como referência para o Programa do CMF. Essas autoras consideram que, na maioria dos casos, uma combinação de problemas e não uma dificuldade isolada é responsável pelos obstáculos que dificultam uma relação profícua do aprendiz com o saber. O uso de estratégias de aprendizagem ineficientes e inadequadas, falta de adaptação à didática do professor e déficits em conteúdos de anos escolares anteriores, além de problemas afetivos e comportamentais, por exemplo, podem contribuir para o baixo desempenho escolar.

Para Smith e Strick (2012), os programas para crianças com dificuldades de aprendizagem devem incluir quatro componentes básicos para serem bem-sucedidos: ensinar e reforçar as habilidades básicas, ajudar o aluno a acompanhar os conteúdos da classe, ajudar o aluno a aprender as estratégias educacionais apropriadas e ajudar o aluno a lidar com comportamento problemáticos.

Mas, antes de tudo, segundo as autoras, um Programa de Apoio Pedagógico deve ser antecedido por avaliações que identifiquem que dificuldades o aluno possui, para então propor as intervenções adequadas por meio do Programa. Os especialistas concordam que muitas crianças não estão indo tão bem quanto poderiam na escola em virtude de dificuldades que não foram identificadas (SMITH e STRICK, 2012).

Essas avaliações devem ser conduzidas por equipes multidisciplinares com experiência e sensibilidade, com diferentes e relevantes abordagens e com diversidade de instrumentos de avaliação a fim de obter uma visão completa sobre o aluno. Caso contrário, os problemas de aprendizagem podem não ser percebidos ou serem equivocadamente interpretados.

O histórico médico e social, o histórico escolar que considere não apenas o desempenho do aluno, mas também o ambiente de ensino-aprendizagem da escola, observações do aluno em sala e em casa, entrevistas com o ele próprio, com seus pais ou outras pessoas que o conheçam bem e diferentes testes de avaliação são instrumentos que devem ser utilizados para uma boa diagnose. Com o diagnóstico realizado, é possível então planejar e executar um programa que ajude os alunos a superar ou, pelo menos, reduzir as suas dificuldades.

2.6.1.1 Ensinar e reforçar as habilidades básicas

As habilidades básicas são decodificação e compreensão da leitura, expressão escrita, raciocínios matemáticos e cálculos aritméticos, os quais, em geral, precisam ser oferecidos individualmente ou em pequenos grupos. (SMITH; STRICK, 2012). Os alunos com dificuldades de aprendizagem em sua totalidade apresentam problemas em pelo menos uma dessas áreas. O domínio da língua nativa, por exemplo, é pressuposto para a aquisição de todo tipo de saberes. O baixo rendimento escolar nas disciplinas escolares muitas vezes está relacionado às dificuldades em leitura, escrita e interpretação de texto, e não aos conteúdos próprios daquela matéria.

Para Lomônaco (1997), os primeiros anos de escolarização representam um momento muito importante para a relação do aluno com o saber. Déficits no processo de construção do conhecimento nas fases escolares iniciais podem reverberar sobre toda a vida escolar do aluno. Quando as aprendizagens nos anos iniciais em Língua Portuguesa e Matemática são deficientes ou incompletas, elas se acumulam ao longo dos anos, prejudicando novas aprendizagens, que irão comprometer outras aprendizagens futuras e assim por diante.

No CMF, por exemplo, as avaliações diagnósticas realizadas no início de cada ano letivo comprovam esta afirmativa. Os novos alunos vindos de outras escolas não dominam boa parte dos conteúdos do ano anterior, e muitos deles encontram dificuldades em acompanhar o ano letivo corrente. Essas dificuldades, enquanto não superadas, podem ecoar sob a forma de sentimentos de incapacidade, novas dificuldades de aprendizagem e em situações de fracasso. Por isso, ensinar e reforçar as habilidades básicas deve ser uma das prioridades de um Programa de Apoio Pedagógico.

2.6.1.2 Ajudar o aluno a acompanhar o conteúdo da classe

Segundo Smith e Strick (2012), algumas vezes faz-se necessário adaptar as atividades escolares para que os alunos com dificuldades possam entender e acompanhar alguns conteúdos e a dinâmica em que são conduzidos em sala. Provas orais podem substituir as escritas, provas em ambiente separado, livros mais simples de leitura, tempo extra para as tarefas e provas, parceiros de estudo, liberação de alguma atividade para se dedicar a outras, etc.

No entanto, para que isso ocorra, alguns cuidados precisam ser observados. A inserção de adaptações não deve gerar uma desnecessária baixa de expectativas (Smith e Strick

(2012) e nem pode subtrair as oportunidades que irão permitir a superação das dificuldades. Um aluno com dificuldades na escrita precisa escrever, mesmo que com dificuldade, para que possa melhorar esta habilidade, até porque, em algum momento futuro, estes alunos serão submetidos a teste externos que exigirão estas habilidades.

Esta sensibilidade e capacitação nas escolhas do que deve ou não ser flexibilizado nem sempre é encontrada nos docentes. Somado a isso, a ideia da igualdade de oportunidades, ainda muito presente no discurso dos professores, dificulta qualquer iniciativa que se proponha a diferenciar o ensino. Olhar para as individualidades esbarra na visão da coletividade. Os professores alegam que atribuir alguma “vantagem” a alguns alunos é injusto. Os próprios alunos se comparam e esperam tratamentos iguais entre eles. Não somente os professores, mas também os alunos precisam entender e aceitar que na educação escolar, o princípio da equidade está mais próximo da justiça do que o princípio da igualdade.

Algumas instituições de ensino, como o CMF, por exemplo, ainda não estão preparadas, ou talvez, convencidas da necessidade e da legalidade da inserção dessas mudanças no turno regular. O mérito, reforçado pelas premiações e graduações, acaba servindo de obstáculo e justificativa para a manutenção dos mesmos procedimentos didáticos e pedagógicos para todos.

Por tudo isso, o planejamento do apoio pedagógico prefere não interferir no turno regular, não propondo qualquer alteração nos procedimentos adotados pelos professores da manhã. O acompanhamento do conteúdo da classe será feito então no contraturno, proporcionando aos alunos um tempo complementar com os professores das diversas disciplinas, a fim de preencher as lacunas na aprendizagem possivelmente deixadas pela manhã.

2.6.1.3 Ajudar o aluno a aprender estratégias educacionais apropriadas

Estudos mostram que as crianças com dificuldades de aprendizagem abordam a aprendizagem de uma forma ineficiente e desorganizada. Eles não sabem como estudar, como fazer um resumo ou por onde começar um relatório de pesquisa. “Às vezes, estratégias de aprendizagem ineficientes tem um impacto tão grande sobre o desempenho escolar quanto as dificuldades de aprendizagem de um aluno” (SMITH E STRICK, 2012, p. 113).

Uma pesquisa com dados do Programme for International Student Assessment (PISA) teve por objetivo responder a seguinte pergunta: estratégias de aprendizagem podem reduzir a diferença de desempenho entre os estudantes mais ou menos favorecidos? Nesta

pesquisa são feitas várias perguntas aos estudantes sobre estratégias de aprendizagem e uma delas é como eles resumem um texto que leem, ou seja, que estratégia ele utiliza para resumir um texto. Aos alunos são dadas cinco alternativas. Dessas cinco, as duas primeiras são as mais eficazes, as alternativas 3 e 4 são moderadamente eficazes e a 5ª alternativa é a menos eficaz para se resumir um texto.

O estudo mostra uma forte correlação entre a utilização de estratégias de aprendizagem para resumir um texto e o desempenho na prova de leitura. Os estudantes de maior rendimento na prova de leitura do PISA também conhecem os meios mais eficazes para se resumir as informações que adquirem na leitura.

O estudo ainda mostra que, dentre os países da Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), estudantes vindos de contextos socioeconômicos favoráveis sabem mais a respeito da eficácia de diferentes estratégias de aprendizagem do que os estudantes vindos de contextos socioeconômicos desfavoráveis. Se os estudantes desfavorecidos utilizassem estratégias de aprendizagem efetivas do mesmo modo como fazem os estudantes mais favorecidos, a diferença de desempenho entre os dois grupos seria quase 20% menor (OCDE, 2013).

Pouco tem sido feito para desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender (BORUCHOVITCH, 1999), que desde o final do século passado é reconhecido como um dos quatro pilares da educação (DELORS, 2003). Ensinar o aluno a organizar o seu tempo, a ter hábitos de estudo, a desenvolver métodos de memorização e reflexão e estratégias para a solução de problemas, etc. é disponibilizar aos alunos ferramentas que possibilitem uma construção mais rápida, duradoura e eficaz das aprendizagens. Assim, os alunos estarão mais aptos para adquirir autonomia para estudar, compreendendo e organizando os seus próprios processos cognitivos, o que é de fundamental importância para a superação das dificuldades de aprendizagem.

2.6.1.4 Ajudar o aluno a lidar com comportamentos problemáticos

Determinados tipos de comportamento interferem no aprendizado em sala de aula e podem ser a causa original do baixo rendimento escolar dos alunos. Um aluno indiferente à escola ou que é inquieto o tempo todo e não consegue manter a atenção por um pouco de tempo certamente terá dificuldade para aprender (SMITH; STRICK, 2012). Por outro lado, este mesmo comportamento pode não ser a causa, mas a consequência de uma ou mais dificuldades que produzem um sentimento de inferioridade ou pessimismo sobre suas próprias capacidades.

Essas dificuldades e sentimentos retroalimentam o comportamento indesejado, não sendo fácil precisar, em muitos casos, a origem do problema.

Oliveira (2001) refere-se ao comportamento social inadequado como mais um fator relacionado às dificuldades de aprendizagem. São crianças “sem limites”, que normalmente crescem em meio a uma educação familiar permissiva e sem noções de responsabilidade. Em consequência, apresentam uma desorganização interna que irá se refletir na aprendizagem escolar. Elas ignoram o cumprimento de horários, prazos e compromissos e também o respeito às regras e aos outros, por isso a relação com os professores e com os outros alunos geralmente são conflituosas. A escola passa a ser um lugar hostil, de cerceamento da sua liberdade e uma obrigação imposta pelos pais. Se os pais são os maiores interessados por elas estarem na escola, também devem ser responsáveis por lembrar das suas tarefas, avisos, estudos para a prova, materiais para as aulas, etc. Muitos pais percebem até o problema, mas já perderam o controle e não sabem como reverter a situação.

Stipek (1988) define cinco tipos de comportamentos relacionados à motivação para aprender. Os defensivos usam de diversos artifícios, como copiar a tarefa do outro ou se mostrarem desinteressados, para evitar que as suas dificuldades de aprendizagem sejam interpretadas como falta de inteligência. Os desesperançosos desistem antes de tentar, pois acreditam que qualquer aprendizado está sempre acima de suas capacidades. Os inseguros só se envolvem nas atividades nas quais há a certeza de serem bem-sucedidos. Os satisfeitos fazem apenas o mínimo necessário, o suficiente para atingirem a média. Os ansiosos estão sempre estressados, pensam que não vão conseguir ou que algo vai dar errado. Qualquer um desses alunos tem a sua aprendizagem comprometida, pois, com um baixo nível de motivação, não se esforçam como deveriam e desistem facilmente diante dos obstáculos da aprendizagem. Por tudo isso, aspectos afetivos e comportamentais também precisam ser observados quando se pretende ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem.

Enfim, uma proposta de apoio pedagógico deve contemplar, na medida do possível, todas as variáveis que impedem ou dificultam o aluno de aprender. Só assim é possível contribuir para a melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos com dificuldades, contribuindo conseqüentemente para a redução do fracasso escolar.

3 O PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO DO CMF: CONCEPÇÃO E PLANEJAMENTO

Neste capítulo, inicialmente realiza-se um breve histórico do apoio pedagógico no SCMB e no CMF, no qual são relatadas as principais intenções e iniciativas de 2004 a 2013, para ajudar os alunos que apresentavam alguma dificuldade no seu desempenho escolar.

Em seguida, são apresentados os passos iniciais do Programa de Apoio Pedagógico, desde as pesquisas e estudos sobre o assunto, passando pela definição dos objetivos até a elaboração do projeto.

O planejamento realizado no segundo semestre de 2013 contemplou a equipe pedagógica, a infraestrutura do Programa, a seleção dos alunos participantes por meio de uma avaliação diagnóstica, além da composição das turmas, horários e atividades. Assim, o Programa estaria pronto para ser iniciado no início do ano letivo de 2014.

3.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O APOIO PEDAGÓGICO NO SCMB E NO CMF

Nos idos de 2004, percebeu-se no CMF que alguns alunos com dificuldades de aprendizagem precisavam de um acompanhamento psicopedagógico, como forma de ajudá-los a superar as suas dificuldades. Foi criado, então, na Seção Psicopedagógica, um embrião de um núcleo de apoio pedagógico, cujo objetivo era diagnosticar e acompanhar alguns casos mais preocupantes de dificuldade escolar. Naquela oportunidade uma psicopedagoga foi contratada para fazer as avaliações e os pedagogos e psicólogos da Seção Psicopedagógica passaram a acompanhar esses alunos individualmente. O atendimento com poucos profissionais e limitado a poucos alunos em função do trabalho individualizado, associado à demanda crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem fez com que esse trabalho perdesse força nos anos seguintes até que em 2007 deixou de existir.

Já de algum tempo, as dificuldades de aprendizagem de parte do corpo discente dos Colégios Militares estavam sendo percebidas, mas até o ano de 2006 não havia orientações bem definidas de como deveria funcionar o apoio pedagógico nos Colégios Militares. Nas Normas para o Planejamento e Gestão do Ensino (NPGE), emitidas pela DEPA para o ano letivo de 2006, dentre algumas estratégias citadas de forma genérica, ficava clara a sinalização para que os Colégios investissem no Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI).

Nessa ótica, o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) deve receber, por parte do Cmdo, a mais alta prioridade, procurando, por meio da capacitação de profissionais da área de Educação, oferecer uma importante ferramenta para recuperar discentes

que apresentem graves dificuldades no aspecto cognitivo. Recursos devem ser alocados ou solicitados para que as equipes educacionais estejam altamente capacitadas e motivadas a oferecerem e desenvolverem esse programa de apoio pedagógico (BRASIL/DEPA, 2006, fl. 6).

Assim, com recursos alocados pela DEPA, houve um grande investimento na capacitação de professores e na aquisição dos instrumentos que foram aplicados regularmente aos alunos durante os anos de 2006 a 2009. Este Programa teve como base a Teoria da Modificabilidade Cognitiva desenvolvida pelo professor e psicólogo Reuven Feuerstein.

O ponto fundamental da sua teoria é que todo indivíduo pode aumentar o seu potencial de inteligência, mediado por um profissional habilitado pelo PEI (VIANIN, 2013). O Programa engloba uma série de exercícios, que desenvolvem a organização do pensamento, estimulam a percepção e corrigem as disfunções de conhecimento. Através do PEI, espera-se que os alunos aprendam a organizar e a usar as informações obtidas no dia a dia, modificando e ampliando sua capacidade de raciocínio e de aprendizado.

A transferência, para outros colégios, de alguns professores capacitados e o desestímulo de outros diante de outras tarefas, a falta de registros sobre os resultados, a falta de prioridade para o Programa nos anos subsequentes e as necessidades mais imediatas do turno regular foram alguns dos motivos que levaram o Programa a perder espaço no decorrer dos anos até ser interrompido no final de 2009.

Em 2007, durante as discussões promovidas na 17ª Reunião do Conselho de Ensino da DEPA, concluiu-se pela necessidade de maior investimento no apoio pedagógico nos Colégios Militares, o que foi evidenciado na NPGE/2008: “Por razões que fogem ao escopo destas normas explicitar, o SCMB não tem, ao longo do tempo, priorizado o apoio pedagógico dentre as demais práticas do ensino.” (BRASIL/DEPA, 2008, fl. 31).

A partir desta reunião, foram estabelecidos alguns fundamentos para a implantação de um apoio pedagógico efetivo, surgindo então, de maneira mais clara, uma definição para o apoio pedagógico: “atividade na qual, após a avaliação diagnóstica capaz de detectar a falta de pré-requisitos, o aluno busca a capacitação imprescindível para seu progresso escolar” (BRASIL/DEPA 2008, fl. 31).

A DEPA reconheceu que as soluções práticas para o apoio pedagógico deveriam ser construídas em cada Colégio Militar e que não seria produtiva a imposição de um modelo único. Para essa construção, deveria haver a máxima participação da comunidade escolar: dos responsáveis dos alunos, dos professores e dos próprios alunos.

O apoio pedagógico não deve, de maneira nenhuma, isolar-se no turno contrário sem conseguir, desta maneira, estabelecer relações com outras práticas educacionais. Não se

deve eximir o CM de esforços no sentido de construir uma cultura de apoio pedagógico, com os agentes de ensino pensando suas práticas em termos inclusivos também no turno regular. Garantir a viabilidade logística para o apoio pedagógico foi outra orientação da DEPA: “Não aparelhar os apoios implicará na condenação dos mesmos, posto que estas atividades não terão futuro em posição subalterna ao ensino regular” (BRASIL/DEPA, 2008, fl. 37 e 38).

Assim, seguindo as orientações da DEPA, começou a funcionar em 2008 o Núcleo de Apoio Pedagógico no CMF, que tinha como objetivo atender os alunos do 6º ao 9º ano com dificuldades básicas em Língua Portuguesa e Matemática, duas vezes por semana no contraturno. A equipe pedagógica contava com um coordenador pedagógico, dois professores (Matemática e Língua Portuguesa), um pedagogo e um auxiliar administrativo.

Em um documento produzido em 2009, percebeu-se, desde o início, a preocupação com o acolhimento afetivo dos alunos e com o envolvimento da família. A aplicação do PEI também passou a ser coordenado pelo núcleo, duas vezes por semana em 2008 e uma vez por semana em 2009.

As principais dificuldades relatadas pelo coordenador foram a necessidade de bons resultados em um curto período de tempo, a concorrência de outras atividades no contraturno e a falta de profissionais exclusivos e com perfil adequado ao trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades aliadas à falta de prioridade para o apoio pedagógico diante de outras demandas da escola parecem ter comprometido o prosseguimento desta iniciativa.

Ao final de 2009, o coordenador pedagógico do Núcleo foi deslocado para ser professor do 9º ano, havendo uma descontinuidade do trabalho que estava sendo desenvolvido.

Em 2010, segundo a DEPA, não havia ainda no Sistema Colégio Militar do Brasil um modelo de apoio pedagógico que tivesse apresentado resultados satisfatórios (BRASIL/DEPA, 2010).

De 2010 a 2013, a Seção de Apoio Pedagógico (SAP) funcionou no CMF com alguns poucos profissionais sendo compartilhados com as coordenações de ano e sem um envolvimento dos demais setores da escola, o que tornou muito difícil a tarefa de ajudar adequadamente os alunos com dificuldades de aprendizagem. Apesar do esforço de seus profissionais, a incipiente estrutura física e de pessoal não foi capaz de fazer frente aos enormes desafios que se apresentaram ao longo desses anos.

Um estudo de Santos e Marques (2014) evidenciou as grandes diferenças de rendimento escolar entre os alunos e os índices de reprovação dos alunos não concursados. Os resultados dessa pesquisa serviram para chamar a atenção do corpo docente e dos demais agentes de ensino para as dificuldades de aprendizagem de parte dos nossos alunos e principalmente para a necessidade de uma intervenção a fim de mudar esta realidade. O CMF

passou, então, a buscar alternativas que pudessem reduzir as desigualdades e a reprovação escolar por meio de um melhor desenvolvimento cognitivo dos alunos não concursados.

As conclusões daquela pesquisa apontaram para o apoio pedagógico como uma alternativa para a superação das dificuldades apresentadas:

Por isso, investir na consolidação do apoio pedagógico, ampliando inclusive o acesso para os demais anos escolares, talvez seja a medida mais emergencial a ser adotada no momento para a melhoria do desempenho escolar dos alunos com grandes dificuldades cognitivas, contribuindo consequentemente para a redução das desigualdades escolares e da reprovação (SANTOS E MARQUES, 2014, p. 103).

Assim, no segundo semestre de 2013, o CMF decidiu elaborar um grande projeto de apoio pedagógico, a ser implementado em 2014. A Direção de Ensino do Colégio optou por desenvolver o programa inicialmente para os alunos não concursados do 6º e 7º anos com dificuldades de aprendizagem, identificados pela avaliação diagnóstica realizada em janeiro de 2014.

3.2 A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO

A elaboração e implementação do Programa de Apoio Pedagógico aos alunos do 6º e 7º anos com dificuldades de aprendizagem foi dividida em três fases. A 1ª fase do Programa destinou-se à pesquisa, definição dos objetivos e à elaboração do projeto. Na 2ª fase, baseando em critérios pré-definidos, os alunos matriculados no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental foram selecionados para participar do Programa. A 3ª fase compreendeu a execução do Programa de Apoio Pedagógico a todos os alunos selecionados na 2ª fase.

3.2.1 A Elaboração do projeto

A elaboração do Projeto de Apoio Pedagógico foi realizada no 2º semestre de 2013 e a sua implementação no início do ano letivo, em fevereiro de 2014.

Na 1ª fase do planejamento, foram realizados estudos para definir o efetivo aproximado de alunos participantes do apoio e as atividades que seriam desenvolvidas. Em se tratando de um projeto inédito, a Direção de Ensino do Colégio optou por desenvolver o programa inicialmente no 6º e 7º anos, por serem os anos iniciais do Colégio e onde há o maior número de alunos não concursados matriculados.

Outro aspecto levado em consideração foi a estrutura física e de pessoal necessária (e possível) de ser disponibilizada para atender a essa demanda. O planejamento previa que,

caso o Programa fosse bem-sucedido em 2014, o apoio pedagógico seria estendido também para o 8º e 9º anos nos próximos dois anos letivos, desde que houvesse os incrementos necessários na infraestrutura e em pessoal.

O apoio pedagógico, portanto, foi destinado aos alunos não concursados do 6º e 7º anos com dificuldades de aprendizagem, identificados pela avaliação diagnóstica realizada em janeiro de 2014. Ainda integraram as turmas de apoio pedagógico os alunos repetentes e os alunos aprovados em Conselho de Classe de Recuperação (CCR) em um total de até sessenta alunos. Esse efetivo buscou atender os percentuais históricos aproximados de alunos não concursados com dificuldades de aprendizagem no 6º e 7º anos no CMF. Tal levantamento foi realizado nos dois últimos anos considerando os alunos inaptos e aptos com restrição em Língua Portuguesa ou Matemática na avaliação diagnóstica e os alunos em recuperação após as avaliações do 1º e 2º bimestres.

O objetivo geral do apoio pedagógico era reduzir a reprovação escolar por meio de aprendizagens significativas, não simplesmente para se ter bons indicadores estatísticos, mas a partir de um compromisso com a aprendizagem. O aluno aprende e, por isso, tem boas notas e é bem-sucedido na sua trajetória escolar, ou seja, a redução da reprovação deve ser uma consequência direta do aprendizado. Assim, o foco do trabalho passa a ser não apenas a redução da reprovação, mas o aprendizado eficaz. Para isso, o Programa se propôs a desenvolver as competências e habilidades previstas em anos anteriores e ainda não adquiridas pelos alunos apontadas pela avaliação diagnóstica, além de auxiliar os alunos na aquisição das novas aprendizagens ministradas no turno da manhã.

Para atingir este objetivo, o apoio pedagógico foi realizado no período da tarde, no contraturno do turno regular, com início às 13:30h e término às 16:30h, em todas as disciplinas do 6º e 7º anos, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, os alunos do apoio pedagógico cumpriam horário integral na escola.

Esperava-se que as aprendizagens significativas contribuíssem para que os alunos não necessitassem de recuperação após a realização das provas bimestrais e, conseqüentemente, fossem aprovados ao final do ano letivo. Para os alunos que ficaram em recuperação, foram ministradas aulas específicas sobre os assuntos a serem recuperados naquele bimestre, a fim de evitar que as dúvidas se acumulassem e comprometessem as futuras aprendizagens.

Mas por que alguns alunos não aprendem? Ou o que precisa ser feito para que os alunos aprendam? De acordo com o autor suíço Pierre Vianin, que trabalha há mais de 15 anos com alunos com dificuldades de aprendizagem na luta contra o fracasso escolar, as questões

ligadas ao fracasso escolar são sempre complexas e é importante nunca ceder a soluções simplistas (VIANIN, 2013).

O rendimento escolar e a reprovação estão diretamente condicionados ao aspecto intelectual, ou seja, aos resultados das avaliações das diversas disciplinas curriculares realizadas pelos alunos ao longo do ano. No entanto, as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a diversos fatores, e não necessária e exclusivamente a um déficit cognitivo. Olhar o aluno como um ser integral e atuar conjuntamente nas áreas cognitiva, psicomotora e também afetiva é, seguramente, um meio de ajudá-los a superar as suas dificuldades escolares e dar-lhes a possibilidade de mudar a sua própria história.

Por isso, além das disciplinas da grade curricular do 6º e 7º anos, os alunos tiveram ainda as seguintes atividades: esporte e recreação, informática, tempo de estudo, palestras, dinâmicas de grupo e reuniões motivacionais, orientação educacional, Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e outras estratégias de aprendizagem, além de diversas atividades julgadas necessárias pela equipe do Apoio Pedagógico. Estas outras atividades puderam contribuir no aspecto motivacional, criando um ambiente favorável para o aprendizado, além de estarem alinhadas à proposta pedagógica do Colégio no que diz respeito à formação integral do aluno.

Não se deve ignorar que muitas dificuldades de aprendizagem que se apresentam em sala de aula estão relacionadas a carências afetivas e emocionais. Nem sempre uma atividade eficaz ou até uma nova estratégia de ensinar é suficiente para despertar no indivíduo o desejo de aprender, levando-o a modificar a sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A realidade tem mostrado que muitos alunos, ao longo de sua história de vida, acumulam experiências negativas na sua relação familiar e escolar e desenvolvem um forte sentimento de incapacidade e de inferioridade, dificultando ainda mais a sua mobilização para o aprendizado. Nesses casos em particular, melhorar a autoestima do aluno pode ser tão importante quanto ministrar uma boa aula.

Tendo em vista esse fato, na estrutura do Apoio Pedagógico, diretamente ligado ao coordenador pedagógico, estava a equipe de orientadores educacionais da Seção Psicopedagógica. Esses pedagogos e psicólogos, sendo um para cada ano escolar, eram responsáveis por prestar a assistência aos alunos e estabelecer uma relação mais próxima com as famílias. Eles participavam das reuniões semanais quando eram levantadas as principais necessidades afetivas, emocionais e comportamentais dos alunos e definidas as possíveis intervenções ou encaminhamentos para ajudar a superar o problema.

Assim, o Programa se diferenciava das aulas de reforço convencionais cujo único objetivo é o aprendizado de habilidades e competências nas diversas disciplinas. Entender quais eram as reais dificuldades de aprendizagem dos alunos e suas causas era fundamental para uma atuação eficaz da equipe pedagógica.

3.2.1.1 Equipe pedagógica

Para alcançar os objetivos propostos, a equipe pedagógica foi composta por um Coordenador Pedagógico e por professores de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas e Inglês. A equipe contou ainda com um educador físico, um professor para as aulas de informática e dois professores com curso do PEI, além dos orientadores educacionais. Dois dos professores exclusivos e uma pedagoga ajudavam o coordenador na condução das diversas tarefas administrativas do Programa.

Sempre que possível os professores das disciplinas eram exclusivos e atendiam os alunos tanto no 6º quanto do 7º ano. Das seis disciplinas elencadas, apenas História e Geografia não tinham professores exclusivos no Apoio Pedagógico, ou seja, eles também faziam parte de uma coordenação de ano da escola, com carga didática no turno da manhã. Por isso, cada uma dessas duas disciplinas contava com dois professores, um para cada ano, a fim de não sobrecarregá-los.

Todos esses profissionais foram selecionados pelo Coordenador Pedagógico, considerando obviamente as suas outras funções já exercidas no Colégio, submetidos à aprovação do Subdiretor de Ensino e convidados a participar do Programa. A intenção foi selecionar professores que possuíssem perfil para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem, que demonstrassem este interesse e fossem voluntários para integrar a equipe.

Definidas as quantidades de alunos e professores e também as atividades educacionais a serem desenvolvidas, o próximo passo foi organizar uma estrutura física que permitisse o desenvolvimento do projeto.

3.2.1.2 Infraestrutura do Programa

As atividades de aula foram desenvolvidas em pequenos grupos, com turmas de até dez alunos. A previsão era de que houvesse até seis turmas, considerando o efetivo máximo de sessenta alunos do 6º e 7º anos no Programa.

As atividades em sala de aula foram realizadas na Seção de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM). Todas as salas eram climatizadas, menores que as salas do turno regular e localizadas em uma área de pouca circulação de pessoal. As vantagens eram as seguintes: facilitar a interação professor-aluno, diminuir os ruídos externos e possibilitar uma maior concentração e a atenção dos alunos. As salas de aula foram os locais de referência. No entanto, a proposta foi estimular os professores a se utilizarem de outras dependências do Colégio e até fora dele, como, por exemplo, a biblioteca, o ginásio, o bosque, laboratórios, museu, etc. A finalidade era sair da rotina e despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem.

Os professores do Apoio Pedagógico também dispunham de um espaço exclusivo, localizado próximo às salas de aulas, com toda a infraestrutura necessária. Uma sala anexa foi destinada para o atendimento mais reservado aos alunos e seus responsáveis.

Aos alunos participantes do Programa ofereceu-se gratuitamente o almoço e, em seguida, um horário de descanso e recreação, antes das atividades do turno da tarde. Havia também duas salas, uma para descanso e outra para recreação tanto para as meninas quanto para os meninos. As salas de descanso foram equipadas com ventilador, colchonetes e travesseiros. As salas de recreação tinham uma televisão, DVD, jogos diversos, etc. que permitiam aos alunos momentos de descontração e lazer.

As salas de recreação foram planejadas em um local que permitisse estarem integradas a uma área de recreação externa já existente no Colégio, denominada de bosque. Esta área foi aprimorada, com pequenas quadras de vôlei e futebol, tênis de mesa entre outros, para atender em melhores condições os alunos. Durante este período, dois profissionais, um masculino e um feminino, acompanhavam os alunos nas respectivas salas. Definidas as bases para a implantação do Programa, ou seja, o número aproximado de alunos, a equipe pedagógica e a infraestrutura necessária, o próximo passo foi a seleção dos alunos participantes.

3.2.2 Seleção dos alunos que participarão do Programa de Apoio Pedagógico

A 2ª fase do programa consistiu em selecionar os alunos que iriam participar do Programa de Apoio Pedagógico. Os critérios para a inclusão dos alunos no apoio pedagógico estão demonstrados na Tabela 1. Para os novos alunos do 6º e 7º anos, o critério utilizado para o ingresso foi o resultado na avaliação diagnóstica (AD). Os repetentes e aprovados em CCR foram automaticamente incluídos no programa.

O CCR destina-se a avaliar qualitativamente os alunos que, no Ensino Fundamental, alcançam média final igual ou maior que 4,5 e menor que 5,0 em no máximo uma disciplina. No 7º ano, ainda foram convidados a participar do programa aqueles alunos aprovados no 6º ano do CMF,

indicados pela Coordenação do 6º ano. Os alunos concursados, ou seja, aqueles que ingressaram por meio de concurso e demonstraram alto nível cognitivo não foram incluídos no programa.

Tabela 1 – Critérios para a seleção dos alunos para o apoio pedagógico

Ano	Origem/Situação	Apoio Pedagógico
6º ano	Amparados (novos)	De acordo com o resultado da AD
	Concursados (novos)	Não incluídos
	Repetentes/aprovados em CCR	Incluídos
7º ano	Amparados (novos)	De acordo com o resultado da AD
	Repetentes/aprovados em CCR	Incluídos
	Aprovados no 6º ano do CMF	De acordo com o parecer da Coordenação do 6º ano

Fonte: CMF.

3.2.2.1 Avaliação Diagnóstica

Todos os alunos novos não concursados no SCMB foram submetidos a uma avaliação diagnóstica. Por isso, essa avaliação foi realizada com todos os alunos novos não concursados, matriculados no 6º e 7º anos no CMF em 2014. O objetivo foi diagnosticar que habilidades e competências esses alunos já possuíam e aquelas que ainda precisavam alcançar, tendo como base o ano escolar recém-concluído. Esta avaliação serviu para verificar a necessidade de participação no Programa de Apoio Pedagógico. Especificamente, realizaram uma prova de Língua Portuguesa (Anexos A e B) e outra de Matemática (Anexos C e D), que contemplavam as habilidades e competências esperadas ao final do 5º e 6º anos, respectivamente ao ingresso no 6º e 7º anos do EF.

Os itens da AD foram elaborados de acordo com a relação de assuntos pré-requisitos para matrícula amparada nos Colégios Militares (Anexo E – 6º ano e Anexo F – 7º ano) e com a bibliografia sugerida, disponibilizados para os responsáveis no ato da solicitação de matrícula e também na página do CMF na internet. As AD tiveram a duração de, no máximo, 02 (duas) horas.

A avaliação diagnóstica ocorreu nos dias 06, 13 e 20 de janeiro de 2014, na Seção Psicopedagógica, para os novos alunos não concursados do CMF. Estas datas foram agendadas com os responsáveis, pela Seção Psicopedagógica. A AD foi coordenada pela Comissão de Aplicação da Avaliação Diagnóstica (CAAD). A comissão foi constituída pelo Chefe da Seção Psicopedagógica e 01 (um) professor de cada disciplina (Português e Matemática), sendo acompanhada pelo coordenador do Apoio Pedagógico.

As Fichas de Avaliação (Anexos G, H, I e J) foram elaboradas com base nos descritores do SAEB, com as adaptações necessárias ao 6º e 7º anos dos Colégios Militares.

Após a correção das provas pelos professores da CAAD, não foi atribuída nenhuma nota, e sim emitido um dos 03 (três) tipos de pareceres para cada uma das provas: APTO, INAPTO ou APTO COM RESTRIÇÃO, de acordo com os seguintes parâmetros:

a) APTO - Domina 50% ou mais de todos os descritores. Portanto, o aluno apresenta pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que são trabalhados no ano escolar pretendido;

b) INAPTO - Domina menos de 1/3 do total de descritores. Portanto, o aluno não apresenta pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que são trabalhados no ano pretendido e necessita de apoio pedagógico;

c) APTO COM RESTRIÇÃO - Domina menos de 50% e mais de 30% de todos os descritores. Portanto, o aluno apresenta alguns pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que são trabalhados no ano escolar pretendido, necessitando, porém, de apoio pedagógico.

Após a correção da avaliação diagnóstica, todos os responsáveis foram convidados para conhecer os resultados. Durante a entrevista, todos os responsáveis preencheram uma pesquisa pedagógica (Anexo K) que serviu de subsídio para o Colégio compreender melhor o nível de desenvolvimento dos seus dependentes. Nesta ocasião, os responsáveis pelos alunos que não obtiveram resultado satisfatório, ou seja, inapto ou apto com restrição em alguma disciplina foram informados do Programa e convidados a participar do mesmo.

Uma reunião foi marcada com todos os responsáveis dos alunos relacionados para o apoio pedagógico na semana que antecedeu o início do Programa. Nesta reunião, os responsáveis foram convidados a assinar um termo de consentimento (Anexo L), concordando com a participação de seu dependente.

Durante o mês de janeiro de 2014, os responsáveis pelos alunos repetentes, aprovados em CCR e alunos indicados pela Coordenação do 6º ano foram convidados a comparecer ao CMF para tomar conhecimento do Programa e de sua participação no mesmo. Da mesma forma que os novos não concursados, eles também preencheram a pesquisa pedagógica e o termo de consentimento.

3.2.3 Funcionamento do Programa de Apoio Pedagógico

A 3ª fase, que era a execução do apoio pedagógico propriamente dito, iniciou-se no dia 3 de fevereiro, primeiro dia letivo, e terminou em 9 de dezembro de 2014, após as provas de recuperação finais.

Todos os alunos do 6º e 7º anos em 2014 foram integrados a uma turma regular no período da manhã, participando de todas as atividades previstas por suas respectivas Coordenações de Ano. Após o término das atividades da manhã, os alunos do apoio pedagógico almoçavam no refeitório e, em seguida, tinham até 13:20h para descanso e lazer, quando, então, iniciavam-se as atividades do apoio pedagógico. Nos primeiros dez minutos, os alunos participavam de uma rápida formatura, onde eram conferidas as presenças e dados avisos pelo coordenador do Programa. Em seguida, os alunos eram liberados para as atividades previstas para cada dia.

3.2.3.1 Composição das turmas

Considerando que o número de pedidos de matrículas para o 6º e 7º anos estavam bastante próximos, os alunos indicados para o apoio pedagógico foram distribuídos em seis turmas de dez alunos, sendo três turmas do 6º ano e três turmas do 7º ano. As seis turmas foram divididas inicialmente e sempre que possível, de acordo com o resultado da avaliação diagnóstica, conforme Tabela 2, com os ajustes necessários sendo realizados na primeira semana, após o primeiro contato dos professores com os alunos.

Tabela 2 – Composição das turmas

Turmas	Língua Portuguesa	Matemática
6A1	Inapto / Apto com restrição	Apto / Apto com restrição
6A2*	Inapto	Inapto
6A3	Apto / Apto com restrição	Inapto / Apto com restrição
7A1	Inapto / Apto com restrição	Apto / Apto com restrição
7A2*	Inapto	Inapto
7A3	Apto / Apto com restrição	Inapto / Apto com restrição

* Os repetentes estarão nas turmas 6A2 e 7A2.

Fonte: CMF.

Este modelo de composição das turmas teve por objetivo torná-las mais homogêneas, facilitando assim a individualização dos percursos de aprendizagem dentro das turmas e o maior direcionamento na disciplina em que os alunos apresentavam mais dificuldade. Por exemplo, nas turmas 6A2 e 7A2, onde se encontravam os alunos inaptos nas duas disciplinas e os repetentes, haveria três encontros de Matemática e três de Língua Portuguesa. Já nas turmas 6A1 e 7A1 o número de intervenções de Língua Portuguesa seria maior que em Matemática. E, nas turmas 6A3 e 7A3, haveria maior ênfase em Matemática que em Língua Portuguesa. Esta distribuição das turmas permaneceu durante as oito semanas iniciais, que

corresponde à 1ª subfase e, após as provas bimestrais, uma nova distribuição foi realizada para a recuperação da aprendizagem.

3.2.3.2 As duas subfases do programa

A execução do apoio pedagógico foi dividida em duas subfases. A 1ª subfase correspondeu às oito primeiras semanas, até o início da semana de provas formais do 1º bimestre, denominadas de Avaliações de Estudo (AE). A 2ª subfase começou no início do 2º bimestre, ou seja, logo após as provas do 1º bimestre e foi até o dia 9 de dezembro.

Esta divisão foi adotada em decorrência das atividades e, conseqüentemente, da composição das turmas nas duas subfases, que foram diferenciadas em virtude dos períodos de recuperação existentes a partir do término do 1º bimestre. Especificamente, durante as primeiras oito semanas, não houve nenhuma atividade prevista de recuperação no calendário escolar, já que ainda não haviam ocorrido as provas finais bimestrais.

A partir da realização das provas do 1º bimestre, os alunos que não obtiveram média 5,0 (cinco) em cada uma das disciplinas participaram de aulas de recuperação que também foram ministradas pela equipe de apoio pedagógico, com foco nas competências e habilidades não alcançadas pelos alunos naquele respectivo bimestre.

Vale salientar que a recuperação da aprendizagem no CMF é realizada em uma semana para cada disciplina. Assim, as turmas a partir do 2º bimestre tinham que ser reorganizadas a cada semana, com uma turma de alunos em recuperação e uma ou mais turmas de alunos do apoio pedagógico, dependendo do número de alunos em recuperação.

Na 1ª subfase do Programa, os alunos foram submetidos às atividades do apoio pedagógico de acordo com o quadro de atividades (Anexo U). A meta desta fase era trabalhar as competências e habilidades previstas para o 5º e 6º anos, ainda não adquiridas pelos alunos, de acordo com a avaliação diagnóstica, além de auxiliar os alunos na aquisição das novas aprendizagens ministradas no turno da manhã. O objetivo era que as aprendizagens significativas pudessem contribuir para que os alunos não necessitassem de recuperação após a realização das provas do 1º bimestre.

Na 2ª subfase, os alunos do Programa continuavam sendo submetidos às atividades do apoio pedagógico, semelhantes às da 1ª subfase. Os alunos que não obtinham a média necessária para aprovação no bimestre correspondente também participavam das atividades de recuperação da aprendizagem.

A recuperação da aprendizagem do 6º e 7º anos seguiu o modelo adotado para todo o CMF, com um calendário definido pela Coordenação do Apoio Pedagógico (Anexos V e W), onde, a cada semana, uma disciplina era recuperada. As aulas de recuperação ocorreram em três dias da semana, com uma avaliação parcial ao final dos dois primeiros dias e uma avaliação final no último dia da recuperação, denominada Avaliação Parcial de Recuperação (APR). A nota da recuperação era composta pela média aritmética da média das duas avaliações parciais e da avaliação final. No único dia da semana em que não havia recuperação, os alunos participavam das atividades do apoio pedagógico.

Após a realização das provas do 1º bimestre, caso algum aluno que não estivesse no Programa de Apoio Pedagógico necessitasse de recuperação em alguma disciplina, este era integrado à turma de recuperação na semana correspondente àquela disciplina. O caso era analisado pela equipe de apoio pedagógico sobre a necessidade de inclusão desse aluno no Programa. Esperava-se que estes casos fossem esporádicos, já que o trabalho realizado na 1ª e 2ª fases teve por objetivo incluir no Programa todos os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Ainda como parte do planejamento, foram definidos, a partir do objetivo geral, objetivos específicos e princípios para o Programa. Eles serão abordados no início do próximo capítulo para que pudessem dialogar com as experiências adquiridas durante a execução do Programa, estabelecendo uma relação entre a teoria proposta e a prática observada.

4 AS EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO NO ANO DE 2014: OBJETIVOS, PRINCÍPIOS, DESAFIOS E REALIZAÇÕES

O CMF tem sido reconhecido como uma escola pública de excelência e de referência em qualidade. No entanto, as desigualdades escolares observadas no corpo discente e a reprovação escolar de parte dos alunos tornaram-se grandes desafios para a escola. Para superar esses desafios, parte dos alunos ainda necessitava ser alcançada. Apesar das condições socioeconômicas, e principalmente culturais, desfavoráveis de vários alunos, a escola precisava fazer a diferença.

Diante da necessidade de se criar um lugar apropriado para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem, nasceu, no início de 2014, a nova SAP do CMF, após aproximadamente quatro meses na elaboração do projeto que detalhava a estrutura física e de recursos humanos, bem como o planejamento e a execução das ações de apoio pedagógico. Mesmo sabendo dos enormes desafios que viriam, os seus integrantes projetaram, desde o início, uma visão de futuro que buscava tornar a Seção um centro de excelência no SCMB no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem. A razão de ser do Apoio Pedagógico no CMF, conforme já abordado no capítulo anterior, são as dificuldades de aprendizagem e a reprovação escolar. Se todos os alunos aprendessem o que os professores esperavam que eles aprendessem, se não existissem reprovados e jubilados⁴ no SCMB, provavelmente não haveria o que se falar sobre este assunto.

Por isso, o Programa de Apoio Pedagógico surgiu com a missão de incrementar os esforços para a redução da reprovação escolar por meio de aprendizagens significativas. O termo *fracasso escolar*, muito utilizado no universo educacional (INEP; UNESCO, 2007; DAMIANI, 2006; PERRENOUD, 2001; LEITE, 1988) é empregado para se referir ao contexto de reprovação, multirrepetências, exclusão e evasão dos sistemas de ensino. Um fracasso que não é só do aluno, mas também da escola. Essa busca pela redução da reprovação escolar, no entanto, deve estar condicionada à aprendizagem. O aluno aprende, adquire as habilidades e competências que a escola valoriza, desenvolve-se como pessoa e como consequência é aprovado na escola. A partir deste objetivo geral foram definidos cinco objetivos específicos e quatro princípios que passaram a nortear todas as estratégias e atividades do Apoio Pedagógico.

⁴ Os alunos jubilados são aqueles desligados do Colégio por terem sido reprovados duas vezes em um mesmo nível de ensino.

4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO DO CMF

Para reduzir o fracasso escolar por meio de aprendizagens significativas foram definidos cinco objetivos específicos:

- a) identificar e intervir na superação das dificuldades de aprendizagem;
- b) ensinar e desenvolver as habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática;
- c) ajudar os alunos a acompanhar os conteúdos curriculares;
- d) ensinar e desenvolver estratégias de aprendizagem; e
- e) ajudar os alunos no desenvolvimento afetivo, motivacional e comportamental.

4.1.1 Identificar e intervir na superação das dificuldades de aprendizagem

Um dos grandes passos que devem ser dados para um apoio pedagógico eficaz no CMF é conhecer mais sobre as dificuldades que impedem ou diminuem a capacidade do aluno de aprender. De maneira geral, este ainda é um assunto muito pouco conhecido. Por isso, os professores acabam minimizando o problema e as explicações do baixo rendimento escolar recaem invariavelmente sobre a falta de suporte familiar, falta de conhecimentos anteriores e principalmente falta de interesse em aprender.

É óbvio que os professores não são e nem precisam ser profundos conhecedores do assunto. Existem profissionais especializados para isso, como os psicopedagogos, por exemplo. No entanto, o professor deve ser capaz de perceber quando uma dificuldade vai além da falta de conhecimento, solicitando ajuda para entender melhor o aluno e proporcionar-lhe melhores condições de aprendizado. Por isso, o primeiro objetivo específico desse Programa foi identificar e intervir na superação das dificuldades de aprendizagem.

Este objetivo, no entanto, não deveria se limitar às dificuldades, mas buscar também descobrir potencialidades, fragilidades, motivações e interesses, a fim de proporcionar uma compreensão do aluno como um ser complexo, influenciado por uma série de variáveis dentro da escola e fora dela. Ao se aproximar do aluno para conhecê-lo melhor e sentir de perto as dificuldades, se estaria muito mais preparado e envolvido para ajudá-lo.

4.1.1.1 Repensando o estereótipo do aluno do apoio pedagógico

Quando se pensa em fracasso escolar, em apoio pedagógico e em alunos com dificuldades de aprendizagem nos Colégios Militares, é comum se usar a figura do aluno que é filho de militar que serviu em uma das Unidades do Exército de fronteira do país. São lugares inóspitos, sem uma boa infraestrutura de ensino, havendo, portanto, uma tendência de comprometimento da escolaridade deste aluno durante os anos em que lá permaneceu.

Ao chegar a um Colégio Militar e após a avaliação diagnóstica, esse aluno ingressa no Apoio Pedagógico, para o resgate das habilidades e competências ainda não adquiridas, até que ele esteja no nível que o permita caminhar sozinho no ano escolar pretendido. Essa ideia de apoio pedagógico não deixa de estar correta, até porque quase a totalidade dos alunos do Apoio tem dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, ela parece incompleta, pois existem muitas outras variáveis, além da falta de conceitos básicos nessas duas disciplinas, que interagem entre si e dificultam o aprendizado do aluno.

A complexidade deste assunto se deve também porque as dificuldades de aprendizagem nem sempre são perceptíveis, como aquelas observadas em alunos com deficiência. A escola muitas vezes não percebe que aquele aluno possui uma determinada dificuldade, sendo levada a justificar o insucesso por uma falta de esforço ou a falta de vontade em aprender. Em outras vezes até se percebe que o aluno tem uma dificuldade, mas não se sabe como resolvê-la.

4.1.1.2 Ampliando o conceito sobre as dificuldades de aprendizagem

Durante a elaboração do Programa de Apoio Pedagógico, foi necessário ampliar o conceito sobre as dificuldades de aprendizagem que, segundo Smith e Strick (2012), são problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações e que pode afetar qualquer área do desempenho escolar.

Para a SAP, o termo dificuldades de aprendizagem passou a ter um sentido mais amplo, compreendendo tudo aquilo que impede ou dificulta o aluno de aprender, quer seja cognitivo, físico, emocional ou comportamental. Algumas dificuldades comportamentais podem ser decorrentes de problemas emocionais, que por vezes podem estar relacionados aos aspectos cognitivos, ou não. Nem sempre o aluno é desinteressado e por isso não aprende. Muitas vezes ele não consegue aprender e, por isso, torna-se desinteressado. São duas situações

semelhantes de desinteresse e de baixo rendimento escolar, mas que exigem abordagens diferentes.

Cada aluno tem dificuldades que se relacionam entre si e que variam em gravidade, fazendo com que cada um seja um ser singular. São crianças diferentes, com histórias diferentes, necessidades e expectativas diferentes e a única coisa que todos possuem em comum é o baixo rendimento escolar (SMITH, C.; STRICK, L., 2012).

Assim, as carências afetivas e as dificuldades comportamentais se somam aos aspectos cognitivos que dificultam a aprendizagem, contribuindo para o baixo rendimento escolar. Por isso, é necessário atuar no apoio pedagógico considerando o aluno como um ser integral.

4.1.1.3 A Avaliação Diagnóstica apenas como ponto de partida

A Avaliação Diagnóstica realizada no início do ano letivo para os novos alunos é importante, mas o resultado “inapto” ou “apto com restrição” indica apenas que algo não vai bem. É apenas um sintoma, como dor ou febre. É preciso conhecer as causas do baixo rendimento e investigar que dificuldade cada aluno apresenta, para então propor uma intervenção eficaz.

Na reunião de pais e mestres do 2º bimestre de 2014, a mãe da aluna S. S. disse que não sabia o que acontecia com a filha. “Ela estava sabendo a matéria, mas não entendo por que ela foi mal na prova. Parece que dá um branco, um bloqueio e ela não consegue se concentrar durante a prova”. Este exemplo mostra que algumas dificuldades na escola estão além do que a avaliação diagnóstica consegue identificar.

Com alunos diferentes, com dificuldades que nem sempre são as mesmas, é preciso identificar que intervenções são mais adequadas para cada aluno, buscando-se, sempre que possível, a individualização das aprendizagens.

Muitos alunos desistem da escola porque tentam várias vezes e não conseguem aprender. Isso porque suas reais dificuldades não são conhecidas e não são ajudados como precisam para superar essas dificuldades. Por isso, a avaliação diagnóstica realizada no início do ano não deve ser o único instrumento de avaliação para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, mas deve ser usada apenas como um ponto de partida.

4.1.1.4 A necessidade de informações complementares

O planejamento inicial do Programa contemplava a realização de avaliações complementares, já que apenas a avaliação diagnóstica era insuficiente para obter todas as

informações necessárias para subsidiar as intervenções pedagógicas mais eficazes. Mas para isso, era preciso investir na capacitação de profissionais e na configuração de uma estrutura que pudesse aprofundar o conhecimento a respeito de cada aluno e de suas dificuldades.

O Colégio já possuía psicólogos e pedagogos com especialização em psicopedagogia. Estes profissionais, junto com alguns professores, comporiam a Subseção de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem, faltando apenas um treinamento para aplicação e interpretação dos testes, além da seleção e aquisição dos testes que seriam aplicados. No entanto, não houve tempo hábil para organizar a estrutura de material e pessoal para que essas avaliações complementares fossem realizadas.

Assim, as informações que serviram de subsídio para as intervenções da equipe pedagógica foram obtidas inicialmente em uma pesquisa Pedagógica (Anexo K), respondida pelos responsáveis durante uma entrevista na Seção Psicopedagógica. Os alunos também responderam um questionário socioeconômico e cultural, com diversas perguntas que ajudaram a compreender melhor, dentre outras coisas, seu ambiente familiar, seu histórico escolar e suas motivações para o estudo.

A principal fonte de informações, no entanto, foi o olhar atento e constante dos professores. O convívio diário com os alunos permitiu que algumas dificuldades fossem identificadas, além das observações que chegavam para a equipe pedagógica por meio dos professores do turno regular. Essas observações eram discutidas nas reuniões, para que os encaminhamentos pertinentes fossem deliberados, que iam de uma simples mudança de lugar na sala de aula até reuniões com os pais e solicitações de exames clínicos.

Foi o caso, por exemplo, da aluna C. G. que, além do apoio pedagógico, passou a ser acompanhada por uma Psicopedagoga. Esta aluna tinha asma, motivo pelo qual sua família foi transferida de Campo Grande para Fortaleza. Sua mãe disse que a filha precisava muito de ajuda, que tinha muitos traumas e que sofrera *bullying* no ano anterior por ter muitas dificuldades. Ela suspeitava que sua filha tinha algo mais sério, pois não conseguia memorizar, etc. Ela foi reprovada em todas as disciplinas no 6º ano e chorou muito no último dia de aula. Como a aluna C. G., muitos alunos que chegavam ao Apoio Pedagógico nem sempre tinham apenas problemas cognitivos que pudessem ser resolvidos com boas aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

Foi pensando nesses alunos que o Programa se propôs a entender o baixo rendimento escolar como consequência de diversas variáveis que interagem entre si, não apenas relacionadas ao aspecto mental, mas também ao físico, emocional e comportamental. O

Programa, portanto, careceu de outras informações que subsidiassem um conhecimento maior sobre o aluno e permitissem intervenções mais eficazes.

4.1.2 Ensinar e desenvolver as habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática

Este objetivo específico era o que estava mais diretamente relacionado com os resultados da AD. Os alunos do apoio pedagógico haviam demonstrado falta de conhecimentos em pelo menos uma dessas duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática, sendo que boa parte dos alunos, em ambas as disciplinas. Estas dificuldades apresentadas pelos alunos na AD foram confirmadas desde os primeiros encontros de professores e alunos do apoio pedagógico.

As dificuldades em cálculos matemáticos, leitura, interpretação de texto e escrita acabavam comprometendo também o aprendizado de todas as outras disciplinas. Durante um tempo de estudo, a professora de Língua Portuguesa percebeu que uma das dificuldades dos alunos para resolver exercícios de Matemática era ler o enunciado e compreender o que estava sendo pedido nos exercícios. O aluno G. T., por exemplo, até se expressava com certa fluência oral, mas não conseguia transpor o seu pensamento para escrita. De um modo geral, os alunos não conseguiam finalizar frases, apresentando dificuldades na organização do pensamento, na oralidade e na construção da argumentação. O professor de Geografia também relatou que um dos problemas que os alunos enfrentavam era a dificuldade de ler os textos e interpretá-los, o que os desestimulava a desenvolver hábitos de estudo.

Para que estas habilidades básicas não comprometessem as novas aprendizagens, era essencial que as habilidades de anos anteriores ainda não desenvolvidas fossem priorizadas o mais rapidamente possível. Deve-se levar em conta também que, após as avaliações bimestrais, os alunos que não conseguiam média para a aprovação precisavam dedicar parte do seu tempo para a recuperação. Por isso, ensinar e desenvolver as habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática passou a ser o objetivo principal da primeira fase do Apoio Pedagógico.

Após o primeiro bimestre, a tarefa de trabalhar conteúdos de anos anteriores ficou muito mais difícil. Além dos conteúdos básicos ainda não adquiridos em Língua Portuguesa e Matemática, os alunos precisavam estudar para a recuperação do bimestre anterior e também estudar para o bimestre em curso, realizando todas as tarefas e provas exigidas pelos professores das diversas disciplinas.

É bem verdade que, muito provavelmente, apenas dois meses de apoio não seriam suficientes para resgatar todas as habilidades ainda não adquiridas de todos os alunos. Até porque outros objetivos também precisavam ser observados, como, por exemplo, as diversas

demandas do turno regular. O tempo e os recursos humanos disponíveis, somados às carências dos alunos, formavam uma equação nem sempre fácil de resolver. No entanto, se os dois primeiros meses fossem bem aproveitados, este objetivo poderia continuar sendo trabalhado ao longo do ano com menos intensidade.

Na primeira fase do apoio, portanto, era importante superar o máximo de conteúdos anteriores, por meio de um trabalho mais individualizado ou em grupos menores, de acordo com as dificuldades comuns dos alunos, com menos aulas expositivas e mais realização de exercícios com auxílio do professor e até dos outros alunos.

4.1.3 Ajudar os alunos a acompanhar os conteúdos curriculares

O Apoio Pedagógico no SCMB surgiu com o foco nos “pré-requisitos”, que são as aprendizagens ainda não adquiridas em Língua Portuguesa e Matemática, necessárias para o desempenho satisfatório do aluno no ano escolar pretendido. No entanto, em um Programa de turno integral, onde os alunos permaneciam na escola durante todo o dia, era preciso também dar-lhes tempo para estudar e realizar as atividades do turno da manhã.

Por isso, foi necessário estar atento, não somente para os lapsos de aprendizagem acumulados no passado ao longo da escolaridade dos alunos, mas também ajudá-los nas suas dificuldades escolares atuais. Utilizar todo o tempo do apoio e focar apenas nos “pré-requisitos”, ignorando as demandas bimestrais das diversas disciplinas, talvez não fosse suficiente em curto prazo, para que os alunos adquirissem as novas habilidades do ano escolar em curso e superassem os desafios escolares do dia a dia.

Assim, os quadros de atividades foram elaborados semanalmente e neles constavam as aulas das diversas disciplinas que os alunos tinham naquela semana, além dos tempos de estudo, quando os alunos deviam, inclusive, realizar as tarefas do bimestre em curso.

Além de trabalhar as competências e habilidades não alcançadas pelos alunos na Avaliação Diagnóstica, auxiliar os alunos nos assuntos ministrados no turno regular também era importante porque o bom desempenho dos alunos em todas as disciplinas contribuiria diretamente para um menor número de alunos em recuperação.

A recuperação, por mais paradoxal que pudesse parecer, exigia mais tempo de estudo e acabava “atrapalhando” o aluno, já que ele tinha que estudar mais assuntos além daqueles previstos no bimestre em curso. Por isso, uma das metas da SAP foi reduzir o número de alunos em recuperação ao longo dos bimestres. Quanto menos alunos em recuperação, mais alunos se dedicariam exclusivamente ao bimestre em curso e menos alunos estariam nas salas,

permitindo uma recuperação mais eficaz. Essa foi uma das principais justificativas para se ajudar os alunos desde o início em todas as disciplinas.

É bem verdade que durante a fase de planejamentos surgiu mais uma alternativa de trabalho, que era aproveitar o tempo disponível apenas para Língua Portuguesa e Matemática, na expectativa de que a melhoria do aprendizado dos alunos nestas disciplinas pudesse ser transferida para as demais. Se esta hipótese fosse experimentada, exigiria um número maior de professores nessas duas disciplinas, o que não era possível naquela oportunidade.

No modelo escolhido, com três turmas de até dez alunos em cada ano escolar, os professores de Língua Portuguesa e Matemática do apoio já ocupavam todos os seus tempos à tarde. Qualquer horário liberado eventualmente por outra disciplina não seria ocupado por falta de espaço na carga horária didática dos professores dessas duas disciplinas. Haveria então a necessidade de diminuir o número de turmas, aumentando consequentemente o efetivo de alunos em cada turma e, portanto, desconsiderando a proposta de grupos pequenos.

O fator preponderante para a tomada de decisão, no entanto, foi a constatação de que as dificuldades dos alunos em anos anteriores ocorreram também em outras disciplinas, levando-os inclusive à reprovação. Por isso, mesmo sabendo que a escolha dos alunos para o Apoio Pedagógico teve como referência a avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa e Matemática, a proposta do Programa foi trabalhar com todas as disciplinas desde o início do ano, com ênfase nessas duas disciplinas.

4.1.4 Ensinar e desenvolver estratégias de aprendizagem

Um Programa de Apoio Pedagógico devia também ensinar e desenvolver estratégias de aprendizagem. Isso era relevante, na medida em que os alunos nem sempre sabiam como estudar. Eles tinham dificuldade para estabelecer prioridades, dimensionar as horas de estudo, fazer um resumo ou realizar uma prova. Faltavam-lhes autonomia para administrar os seus próprios aprendizados. Por isso, fez-se necessário ensiná-los a aprender a aprender.

Certa vez, o Coordenador estava em um tempo de estudo do 6º ano e, ao olhar uma prova de Matemática que a aluna M. R. havia realizado, percebeu que a sua nota não correspondia ao que ela sabia sobre aquele assunto. Ela havia tirado 4,8 e tinha deixado de fazer as duas últimas questões.

Ao indagá-la sobre o que havia acontecido, ela respondeu que durante a prova percebeu que havia errado a primeira questão e voltou para refazê-la, perdeu muito tempo, não conseguiu concluir a prova. O Coordenador perguntou o que ela achava que deveria ter feito,

esperando que ela fosse responder algo como fazer toda a prova e voltar depois para a primeira ou organizar melhor o seu tempo. Ela, no entanto, começou a lacrimejar e disse: “eu preciso me esforçar mais”. O Coordenador ficou surpreso com aquela resposta e imediatamente disse:

Não!! Você não precisa se esforçar mais, você é uma ótima aluna e muito esforçada. O que faltou a você foi administrar melhor o seu tempo, fazer a prova toda e depois voltar para a primeira. Mesmo que não desse tempo para refazer a primeira questão, alguma coisa poderia ser considerada, diferentemente das questões que você deixou em branco (CP).

A resposta da aluna foi inesperada, mas ao mesmo tempo compreensível. Os alunos acreditam que são sempre os únicos culpados pelo insucesso, pois o que mais escutam em casa e na escola é: você precisa se esforçar mais. Na verdade, o que lhes faltam em muitos casos são estratégias para resolver situações aparentemente simples do dia a dia escolar. Os professores geralmente incentivam os alunos a estudar mais, mas nem sempre os ensinam a estudar melhor. Isso faz uma grande diferença.

Outra vez, um aluno do 6º ano do Apoio estava na sala dos professores escolhendo uma notícia em uma revista para um trabalho de pesquisa. Ao invés de escolher uma notícia de fácil compreensão que facilitaria o seu trabalho e a sua apresentação, ele escolheu a “formação do estado islâmico”. Ele não tinha a noção do tempo que seria gasto para entender aquela notícia e, conseqüentemente, desenvolver o seu trabalho.

Era preciso, portanto, ensinar aos alunos não somente o que eles deviam aprender, mas também como aprender. Apresentar-lhes o conhecimento, mas também disponibilizar as ferramentas para que eles pudessem se apropriar deste conhecimento, usando os caminhos mais eficazes para desenvolver habilidades e competências. Para tal, a equipe pedagógica passou a ensinar aos alunos algumas estratégias simples do dia a dia escolar, tais como: organização para vida escolar, preparação para as provas, elaboração de uma apresentação com slides, confecção de um resumo, resolução de problemas, entre outros (Figura 1).

Figura 1 - Estratégias de aprendizagem



Fonte: CMF.

Outra ferramenta para ensinar e desenvolver estratégias de aprendizagem utilizada pelo Apoio Pedagógico foi o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). São vários instrumentos elaborados por Reuven Feuerstein, os quais, mediados por um professor com o curso do PEI, trabalham as diversas funções cognitivas, proporcionando ao aluno estratégias para conhecer, organizar, gerenciar e aperfeiçoar os seus processos cognitivos como pensamento, análise, memorização, atenção, etc. (Figuras 2 e 3).

Figura 2 – Atividade do PEI



Fonte: CMF.

Figura 3 – Atividade do PEI



Fonte: CMF.

4.1.5 Ajudar os alunos no desenvolvimento afetivo, motivacional e comportamental

Este objetivo parte do princípio de que o aluno é, acima de tudo, um ser humano, com toda a sua complexidade. Por isso, não se pode enxergá-lo apenas como um ser que pensa, mas também como um ser que tem sentimentos e vontades, que interferem nas motivações, nos comportamentos e no aprendizado.

Logo no início do Programa, durante uma dinâmica com alunos do 6º ano, eles foram estimulados a relatar algum fato marcante da sua vida, e o aluno M. J. começou a chorar compulsivamente, não conseguindo falar. Ao final da aula o professor ficou a sós com ele, que disse que estava sentindo muito a falta do seu avô que havia falecido recentemente, deixando claro que ainda não havia superado aquela perda. Fatos semelhantes a este não eram incomuns no Apoio Pedagógico.

O Coordenador do Apoio Pedagógico e o Chefe da Seção Psicopedagógica decidiram em comum acordo que as demandas relacionadas às áreas afetiva e comportamental dos alunos do apoio apresentadas à equipe pedagógica seriam prontamente encaminhadas à Seção Psicopedagógica, pois lá estavam as pessoas mais indicadas para tratar de assuntos dessa natureza. Ao Chefe da Psicopedagógica, coube propor as providências necessárias à solução dos problemas, como aconselhamento aos alunos, reuniões com os familiares, resolução de

conflitos entre discentes, etc. Nos casos mais graves em que se percebeu a necessidade de um acompanhamento especializado contínuo, os pais foram chamados e orientados a procurar um profissional que pudesse realizar estas intervenções.

4.1.5.1 Conhecer melhor o aluno e contribuir com a sua formação integral

Uma pesquisa do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o título “Repensando a escola: os desafios de aprender a ler e a escrever”, realizada em dez estados brasileiros, abordou as ações mais eficazes do enfrentamento ao fracasso escolar (INEP; UNESCO, 2007). O estudo destacou que “conhecer o aluno como um todo” e “aproximar-se da cultura e da realidade do aluno” foi consenso entre os diversos atores ouvidos na pesquisa (educadores, pais e alunos). Embora este conhecimento não devesse ser um privilégio dos alunos com dificuldades de aprendizagem, para esse grupo esta aproximação deveria ser imprescindível.

Com o passar do tempo aumentava o conhecimento sobre a vida dos alunos e também a certeza de que fatores emocionais e afetivos deveriam ser considerados quando se pretende ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem. Por isso, a equipe pedagógica não deixava de estar atenta a estas particularidades dos alunos e, sempre que possível, buscava ajudar tanto aos alunos quanto às famílias dentro, obviamente, de suas possibilidades e limitações.

As orientadoras educacionais tinham um papel muito importante na relação com os responsáveis e seus dependentes, e destes com os professores. Por isso, elas também faziam parte da equipe pedagógica, inclusive participando das reuniões semanais. Esta aproximação ajudava na compreensão das dificuldades escolares e familiares dos alunos e auxiliava os docentes a compreendê-los melhor.

Além da orientação educacional, o Programa proporcionava espaços e atividades que permitiam aos alunos momentos de lazer, descontração e interação, mesclados com momentos de aprendizado. Estas atividades diversas eram importantes para quebrar a rotina, atenuar o cansaço e mantê-los motivados para o Programa. As pequenas vivências do dia a dia eram aproveitadas para contribuir com a formação do aluno como pessoa. Os aspectos cognitivos eram importantes, mas não poderiam suplantiar o compromisso do apoio com a formação integral do aluno. As formaturas sempre eram aproveitadas com esta finalidade. Certa vez, o Coordenador conversou com eles sobre falar sempre a verdade, quando percebeu que

alguns alunos estavam dizendo que não tinham tarefas para fazer, apenas porque estavam com preguiça de fazê-las. Temas relacionados a valores como verdade, honestidade, zelo, etc. também eram abordados em pequenas intervenções da Seção Psicopedagógica.

Outras oportunidades também eram aproveitadas na construção de valores e princípios importantes para a formação do caráter dos alunos. Na semana do dia dos professores, por exemplo, o tema respeito foi discutido com eles e, no dia propriamente dito, eles fizeram bela homenagem a todos os docentes do CMF (Figuras 4 e 5).

Figura 4 - Homenagem dos alunos do apoio pedagógico aos professores



Fonte: CMF.

Figura 5 - Homenagem dos alunos do apoio pedagógico aos professores



Fonte: CMF.

4.2 QUATRO PRINCÍPIOS DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO DO CMF

O Programa de Apoio Pedagógico foi concebido desde o início sob alguns princípios que nortearam todos os planejamentos e todas as ações empreendidas. Eles eram necessários para fundamentar decisões, corrigir rumos e balizar o caminho.

Os quatro princípios do Programa de Apoio Pedagógico eram:

- a) cuidar mais de quem mais precisa;
- b) individualizar o ensino e as aprendizagens;
- c) buscar uma política de Apoio Pedagógico; e
- d) dizer não ao fatalismo.

4.2.1 Cuidar mais de quem mais precisa

Durante muito tempo, a escola foi vista como um espaço de ensino e aprendizagem de igualdade de oportunidades. A todos eram dadas as mesmas condições de ensino e iguais

oportunidades para que os mais esforçados, dedicados e estudiosos fossem os mais bem-sucedidos, ou seja, para que o mérito de cada um fizesse a diferença.

Olhando-se para os Colégios Militares, constatam-se grandes desigualdades sociais entre os alunos que se revelam em enormes desigualdades iniciais de aprendizagem. Dar as mesmas condições a todos os alunos é como pegar um superatleta e uma pessoa normal, dar-lhes o mesmo tempo de treinamento e as mesmas condições de preparação e esperar que ao final ambos tenham resultados semelhantes. O ponto de partida de cada um deles é bem diferente.

O CMF sempre teve “superalunos” admitidos pelo concurso de admissão e também alunos com dificuldades, por isso é importante cuidar mais de quem mais precisa por mais tempo. Aí está a importância do Apoio Pedagógico. Se a escola se preocupa com o desenvolvimento de todos os seus alunos e não apenas de alguns e sabendo que os alunos são diferentes na sua trajetória escolar, na forma e ritmo de aprendizagem, não há outro caminho senão oferecer um pouco mais de atenção a quem realmente precisa.

Todos os professores sabem, por experiência própria, que as crianças são diferentes, que não tem os mesmos interesses, que não aprendem no mesmo ritmo, que não recebem do meio do qual provêm o mesmo capital linguístico e cultural, que na mesma idade não tem o mesmo nível de desenvolvimento intelectual, que nem todas são ajudadas e apoiadas pela família. Portanto, com o mesmo ensino, não podem adquirir ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens: para prevenir o fracasso escolar, para não agravar ainda mais as desigualdades iniciais, é preciso diferenciar o ensino, dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos (PERRENOUD, 2001, p. 49). Diferenciar é trabalhar prioritariamente com os alunos que têm dificuldades (id. p. 45).

Não se tratava de sonhar com a possibilidade de que todos os alunos atingissem elevados índices de desempenho, mas de criar oportunidades para que todos pudessem adquirir as aprendizagens mínimas necessárias para o prosseguimento de seus estudos em anos superiores.

Especificamente no Colégio Militar, ajudar aos alunos que mais precisavam não significava deixar de lado os demais alunos, como alguns pais poderiam pensar. Os alunos que não tinham dificuldades de aprendizagem continuavam recebendo a mesma atenção e a mesma educação que os discentes que por ali já passaram, receberam. Por outro lado, era impossível dar a todos os alunos a partir de agora a mesma atenção dispensada aos alunos com dificuldades, sem que isso comprometesse o desenvolvimento dos menos capazes.

Outro aspecto que deve ser destacado é que o Sistema de Ensino dos Colégios Militares, naturalmente e sem que se perceba, já favorece os “bons” alunos. Embora no discurso oficial se diga que todos eles têm os mesmos direitos, na prática algumas oportunidades acabam sendo aproveitadas por um grupo seleto de discentes.

O Centro de Aprofundamento e Excelência⁵ (CAEx), as aulas de olimpíadas e a participação nelas, os alamares⁶, as graduações⁷, os elogios, a admiração dos professores e da escola “não são para os alunos com dificuldades”. A eles resta a luta pela aprovação e a permanência na escola.

4.2.2 Individualizar o ensino e as aprendizagens

O Coordenador ressaltava nas reuniões da equipe pedagógica que o trabalho pedagógico devia ser diferenciado daquele desenvolvido no turno regular, sempre que possível atendendo de modo diferenciado às necessidades individuais de cada aluno. Não bastava saber o que o aluno não sabe. Era preciso saber por que ele não sabe. Isso faria toda a diferença na proposta de intervenção do professor.

Para uma dificuldade observada, poderia haver diferentes motivos. O assunto poderia estar acima da capacidade de compreensão do aluno, ele poderia estar desmotivado e sem interesse para aprender, os enunciados poderiam ter sido mal formulados ou a metodologia não seria adequada, por exemplo.

Até um mesmo erro cometido por alunos diferentes poderia ter origens diversas. Um aluno que errasse um problema envolvendo frações, por exemplo, poderia não ter entendido o enunciado, não ter conseguido recuperar na memória um conceito já aprendido, ter errado na execução das operações, ter cometido uma falta de atenção ou simplesmente não sabia fazer. Cada tipo de erro iria requerer uma proposta de intervenção diferenciada. Da mesma forma que para alcançar alunos diferentes, sempre que possível, dever-se-ia propor abordagens diferentes.

Certa vez, por exemplo, a aluna P. perdeu o prazo de entrega de uma redação cuja proposta pedia que ela escrevesse uma história e, por isso, recebeu nota zero. A professora do Apoio solicitou um novo prazo à professora da manhã, mas a aluna se recusava a fazer dizendo que não tinha ideias. A professora de Língua Portuguesa do apoio pediu então que a aluna P. falasse sobre um conto conhecido. Quando ela terminou, a professora simplesmente perguntou se ela poderia escrever o que havia acabado de falar. Assim, a aluna conseguiu redigir e entregar a redação.

⁵ Curso gratuito realizado nos turnos da tarde e da noite, disponível para todos os alunos a partir do 9º ano, com o apoio de professores externos, destinado à preparação de concursos como IME, ITA, etc.

⁶ O alamar é uma condecoração concedida bimestralmente aos alunos com média acima de 7,9 em todas as disciplinas.

⁷ As graduações são semelhantes às utilizadas no Exército e concedidas aos melhores colocados de cada turma, de acordo com o que prescreve o Regimento Interno dos Colégios Militares.

Além de entender o que o aluno não sabe, era preciso observar o que o aluno já sabe para servir de ponte para novas aprendizagens. Portanto, a partir de um diagnóstico correto para cada aluno, identificando suas potencialidades e as possíveis causas de suas dificuldades, poder-se-ia propor intervenções diferenciadas e, conseqüentemente, ajudá-lo no processo ensino-aprendizagem.

4.2.3 Buscar uma política de Apoio Pedagógico

O Programa de Apoio Pedagógico do CMF tinha na sua gênese a proposta de ser um instrumento de ajuda aos alunos com dificuldades de aprendizagem e de enfrentamento da reprovação escolar. Este Programa não poderia prescindir de uma SAP, com uma estrutura adequada em material e pessoal, que seria o principal órgão de planejamento e assessoramento à Direção de Ensino nos assuntos relativos ao Apoio Pedagógico.

Ao mesmo tempo, o Programa também deveria incentivar a implantação de uma política de apoio pedagógico, na qual a Seção de Apoio Pedagógico estaria inserida, que incluísse uma mudança de olhar e de procedimentos de todos os agentes educacionais, em particular dos professores. São eles que planejam as sequências didáticas, definem os melhores métodos e estratégias de ensino-aprendizagem, elaboram, corrigem e tomam as decisões sobre as avaliações e, acima de tudo, são aqueles que passam a maior parte do tempo com os alunos. Portanto, qualquer iniciativa de ajuda aos alunos com dificuldades de aprendizagem não poderia prescindir dos professores do turno regular. Para que essa política fosse definitivamente consolidada, era preciso que o fazer pedagógico de todos os agentes educacionais do Colégio permeasse todas as esferas de ensino, do currículo às avaliações.

Uma política de apoio pedagógico em última instância deveria inserir também os alunos e seus responsáveis, não como corresponsáveis, mas como aqueles que indiretamente estariam participando e contribuindo de alguma forma neste grande movimento de ajuda aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

4.2.4 Dizer não ao Fatalismo!

Os desafios do Apoio Pedagógico eram enormes e a equipe deveria estar preparada para se alegrar nas conquistas, mas também para não desanimar diante dos reveses que certamente viriam. Como disse Perrenoud (2001, p. 68),

durante um certo tempo, um professor faz de tudo para que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos [...] No entanto, alguns meses ou anos mais tarde, decepcionado pela ausência de resultados espetaculares, esgotado pelo seu investimento em tempo, energia e criação didática, retorna a um funcionamento mais econômico e também mais fatalista.

Resultados espetaculares em um curto espaço de tempo dificilmente seriam alcançados. Problemas socioeconômicos e familiares, abismos culturais, grandes déficits de aprendizado, desmotivação, comportamentos inadequados, provavelmente seriam encontrados na diversidade de alunos que integravam as turmas do apoio pedagógico.

Os recursos materiais e humanos da escola eram limitados, ou seja, nem sempre era possível dar a um aluno a atenção e o tempo de que ele precisava, embora em nenhum outro tempo, o Apoio Pedagógico houvesse recebido tamanha prioridade. Era preciso não ignorar essa realidade, como antídoto para não desistir quando as dificuldades aparecessem.

Dizer não ao fatalismo significava continuar sempre fazendo o melhor, independente das circunstâncias desfavoráveis que insistissem em apontar para o fracasso escolar. Acreditar nos alunos até o fim. Este era um princípio a ser perseguido diariamente, que se tornou um compromisso da equipe pedagógica.

4.3 OS PERSONAGENS DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO DO CMF

Quem eram os alunos do Apoio Pedagógico? Como eram suas famílias? Quem eram os professores responsáveis pela execução do Programa? Este subitem permite conhecer melhor os personagens que integraram o Programa de Apoio Pedagógico do CMF.

4.3.1 Os alunos do Apoio Pedagógico: os protagonistas

O Programa de Apoio Pedagógico teve como protagonistas os seus alunos. Como os alunos eram a razão de ser da escola, os do apoio eram a razão de ser do Programa. Cada aluno do Colégio era um ser singular, com potencialidades e limitações. No entanto, o que diferenciava os alunos do apoio dos demais era que suas limitações chamavam atenção porque refletiam no seu desempenho escolar. Alunos com dificuldades na área cognitiva, de saúde, de relacionamento, emocional, entre outras, faziam com que cada dia do apoio pedagógico nunca fosse igual ao outro. Veja-se quem eram.

Alguns alunos pareciam apresentar problemas essencialmente cognitivos, com decorrentes traços de insegurança e baixa autoestima, pois eram dedicados e interessados e

ainda assim tinham dificuldades para aprender. Era o caso da aluna A. C., que, no final do ano, logo após ter visto a sua nota em uma prova de Matemática e ter ficado em recuperação final, disse chorando: “eu não consigo aprender Matemática!!”. Foi um choro de desespero, de quem acreditava que jamais iria conseguir superar suas dificuldades. Essa aluna era uma das mais esforçadas do apoio e que felizmente conseguiu ser aprovada.

O aluno G. T. era um dos alunos repetentes do 6º ano e tinha muita dificuldade para aprender. De vez em quando, sofria enxaqueca com fortes dores de cabeça. Este problema era recorrente e afetava bastante o seu desempenho escolar. Certa vez, ele sentiu uma crise durante a recuperação de Matemática e praticamente não conseguiu se concentrar na aula.

A aluna L. apresentava dificuldades de relacionamento. Seu pai disse que às vezes ela vivia no mundo da fantasia e, por isso, nem sempre era aceita pelo grupo. O aluno Q. também não conseguia se socializar com os outros alunos. A sua idade mental não correspondia a sua idade cronológica e, por isso, suas conversas e brincadeiras pareciam inadequadas para os alunos da sua idade.

O aluno A., por sua vez, gostava do Apoio Pedagógico e sabia da sua importância para sua vida escolar, mas demonstrava uma enorme instabilidade emocional. Filho de pais separados, morava com o pai e teve uma infância difícil. Era muito sensível e qualquer coisa o abalava. Certa vez, um aluno o chamou de chorão. Por isso, ele não fez mais nenhuma tarefa e ficou muito chateado o dia todo. Uma única nota baixa era suficiente para deixá-lo mal, na mesma medida que uma nota boa o deixava altamente motivado.

O aluno B. C. tinha pouco interesse pela escola. Esta sua característica chamava muito a atenção dos professores. Sua indiferença parecia ser a principal causa do seu baixo rendimento escolar. Isso porque, quando ele se mostrava um pouco mais interessado, não apresentava dificuldades para entender e responder os questionamentos feitos pelos professores. Ele já havia repetido o 4º e 5º anos antes de entrar no CMF. Em função das repetências, ele estava fora da sua faixa etária e isso dificultava o seu relacionamento com os outros alunos da turma.

A realidade socioeconômica de alguns alunos era bem difícil. Alguns tinham dificuldade até para comprar os livros, como ocorreu com um aluno que não comprou o caderno de mapas de Geografia e, por isso, deixou de fazer as tarefas. Situação semelhante ocorreu quando a professora de Língua Portuguesa do 6º ano pediu que os alunos lessem um livro paradidático em formato digital. Alguns alunos do apoio não tinham computador em casa ou qualquer outro meio eletrônico para a leitura do livro e não havia tempo disponível para que o

livro fosse lido apenas nos computadores da escola. Alguns alunos até diziam que tinham computadores ou então ficavam quietos, com vergonha dos outros alunos e dos professores.

Os alunos eram diferentes, não apenas em suas dificuldades, mas também como se reconheciam e se comportavam diante delas. Enquanto alguns alunos se deprimiam, outros demonstravam uma autoconfiança excessiva. Enquanto alguns alunos tentavam dar a impressão de que tudo estava sob controle e que a nota baixa era apenas um deslize, outros, como o aluno L., mostravam indiferença, o seu baixo rendimento escolar não o incomodava.

Outros alunos diziam que estavam prontos para a prova, que já sabiam tudo. Alguns deles falavam com tanta convicção que quase convenciam os professores. Era difícil saber se o aluno encenava um discurso como fuga da realidade ou se realmente ele acreditava que estava muito bem preparado. Certa vez, durante um tempo de estudo com os alunos do 6º ano, véspera de uma avaliação parcial de Matemática, o Coordenador perguntou ao aluno V. como ele estava para a prova do dia seguinte. Com toda a convicção ele respondeu: “o professor já explicou a matéria e eu já sei fazer, sei fazer tudo”. Já conhecendo o aluno, o Coordenador então pediu que ele fizesse três exercícios com números decimais, assunto este que seria avaliado na prova. Uma soma, uma subtração e uma multiplicação. Simplesmente ele errou as três. Na soma, andou com a vírgula como se fosse multiplicação. Na subtração, não soube fazer a conta e, na multiplicação, errou também. O Coordenador, então, explicou os seus erros, pediu que ele realizasse novamente os exercícios e ele finalmente pareceu ter aprendido.

As diferentes dificuldades que comprometiam o desempenho escolar dos alunos não deixavam dúvida de que eles precisavam de um olhar diferenciado da escola. Esse era o papel do Apoio Pedagógico. Mas ao mesmo tempo, antes de serem alunos do apoio, eles eram adolescentes com expectativas, interesses, questionamentos, motivações, potencialidades, dificuldades, etc. como todos os outros alunos. Por isso, mereciam o mesmo respeito e consideração da escola, como todos os demais.

4.3.2 Os professores

A escolha dos professores que participariam do Programa foi conduzida pelo Coordenador Pedagógico e pelo Chefe da Divisão de Ensino e levou em consideração o perfil de cada professor para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como as outras funções que esses profissionais iriam desempenhar em 2014.

Outro aspecto considerado era que todos eles deveriam ser voluntários. Por isso, os professores inicialmente selecionados foram pessoalmente convidados para participar do

Programa pelo Coordenador Pedagógico. Além da oportunidade de poder explicar individualmente a importância e o alcance desta nova iniciativa no CMF, o convite pessoal serviu para demonstrar consideração e valorizar os profissionais selecionados.

4.3.2.1 Professores exclusivos, compartilhados e vinculados

A equipe pedagógica era composta por professores exclusivos, com dedicação integral ao Programa, e outros pertencentes às outras coordenações compartilhados ou vinculados ao Apoio Pedagógico.

A diferença dos professores compartilhados para os vinculados era o tempo dedicado ao apoio e à sua Coordenação. Enquanto os compartilhados eram do apoio e tinham uma pequena carga horária no turno regular, os professores vinculados ficavam em suas Coordenações de Ano, frequentando o apoio apenas nos horários das reuniões e de suas aulas e tinham como prioridade o turno regular. O contato do Coordenador do apoio com os professores vinculados era muito pequeno. Esta situação ocorreu devido à carência, em algumas disciplinas, de professores que pudessem dedicar um tempo maior ao Apoio Pedagógico.

Além do Coordenador Pedagógico, os professores de Ciências, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática eram exclusivos no início do Programa. Esses professores exclusivos lecionavam tanto no 6º quanto no 7º ano. Os professores de Ciências e Língua Inglesa também auxiliavam o Coordenador nos encargos administrativos da Seção. As disciplinas Geografia e História contavam com professores vinculados, sendo um professor para cada ano letivo em cada disciplina, já que eles integravam também alguma Coordenação de Ano.

O professor de Matemática do apoio que era exclusivo no início do Programa foi transferido para Manaus em abril e, por isso, um novo professor teve uma redução de carga horária do turno regular e passou a integrar a equipe do Apoio Pedagógico, compartilhado com o 6º ano. No segundo semestre, este novo professor do apoio deixou o 6º ano no turno regular e passou a dar aula no 3º ano do Ensino Médio. Com a saída do Colégio de mais um professor de Matemática no último bimestre, a sua carga horária no 3º ano aumentou, justamente no período da preparação final para o ENEM. Este professor era ainda um aspirante a oficial, sendo constantemente designado para diversas outras atividades.

Situações como essas, relacionadas à equipe pedagógica, não eram boas para o apoio pedagógico, mas deviam ser encaradas como desafios. O Programa foi implantado com

a exigência de não haver aumento de efetivo docente, ou seja, todos os professores envolvidos no apoio pedagógico faziam parte do efetivo já existente no Colégio.

Ter professores exclusivos ou compartilhados no Programa tinha suas vantagens e desvantagens. Os professores exclusivos podiam se dedicar integralmente aos alunos do apoio. Com um número menor de alunos e sem as atribuições de elaboração e correção de provas entre outras atividades exigidas no turno regular, estes professores tinham melhores condições de focar na ajuda aos alunos com dificuldades. Já os professores compartilhados possuíam outras atribuições referentes ao turno regular e passavam parte do seu tempo na sua Coordenação de Ano, além de possuírem um número maior de alunos.

A grande vantagem do professor compartilhado em relação ao exclusivo era a sua presença junto às Coordenações. Eles estavam mais próximos dos professores da manhã, participavam das reuniões e, por isso, ficavam melhor informados sobre a condução do ensino. Estes professores também faziam uma espécie de “defesa” dos alunos do apoio, lembrando aos professores das suas dificuldades e de que esses alunos tinham a necessidade de mais atenção. Subjetivamente eles difundiam aos professores da manhã as ideias do apoio, de dar mais tempo e mais atenção a quem mais precisava, com o objetivo de que, a médio e longo prazo, também os professores do turno regular pudessem aderir plenamente a essa filosofia de trabalho.

4.3.2.2 Os professores militares e seus encargos adicionais

Os Colégios Militares possuíam um quadro de professores bastante heterogêneo no que diz respeito às suas origens. Dois grandes grupos eram formados pelos professores militares e professores civis concursados que representavam aproximadamente 50% do efetivo total de professores do CMF.

No grupo dos professores militares existiam os oficiais Prestadores de Tarefa por Tempo Certo (PTTC)⁸, os militares de carreira integrantes do Quadro Complementar de Oficiais (QCO) e os oficiais temporários. Estes dois últimos, por serem militares da ativa, ocupavam funções de coordenação e chefia e concorriam a diversas escalas comuns a todos os demais militares, como serviço de oficial de dia para os tenentes, escalas de representação, formaturas, sindicâncias e outros processos administrativos.

⁸ Os oficiais PTTC são militares da reserva, com licenciatura em determinada disciplina.

Estes encargos, somados às atividades de ensino, acabavam sobrecarregando em alguns momentos os professores militares do Apoio Pedagógico, principalmente aqueles que não eram exclusivos e que possuíam também atividades juntos às suas Coordenações.

Embora o Coordenador se empenhasse junto ao Subdiretor de Ensino para que esses professores fossem liberados de alguns desses encargos não relacionados diretamente às atividades de ensino, em alguns casos isso não era possível. Esses professores acabavam empenhando parte dos seus tempos para outras atividades eminentemente militares e administrativas.

4.3.2.3 A importância da parceria entre os professores do Apoio Pedagógico e das Coordenações de Ano do turno regular

O relacionamento entre o Apoio Pedagógico e as Coordenações de Ano deveria ser de mútua ajuda, compartilhando informações e buscando sempre trabalhar em parceria visando o melhor atendimento possível aos alunos com dificuldades. Se os alunos fossem aprovados, o sucesso seria de todos, da mesma maneira que todos deveriam se sentir corresponsáveis se algum deles fosse reprovado.

A primeira iniciativa para esta aproximação foi a apresentação do Programa de Apoio Pedagógico ao corpo docente do CMF, no dia 28 de janeiro de 2014. Naquela oportunidade, o Coordenador do Programa falou não apenas do Programa em si, mas principalmente dos seus fundamentos e da sua importância para a escola.

O objetivo da apresentação foi dar início a uma política de sensibilização do corpo docente, buscando o envolvimento de todo o Colégio, e não somente da SAP na ajuda aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Este momento foi importante para diminuir a desconfiança inicial que alguns professores tinham sempre que um novo projeto para a melhoria do ensino-aprendizagem era apresentado.

Ao longo do ano, além dos encontros informais, o contato com os professores do turno regular ocorreu por meio dos professores do apoio que lecionam também no ensino regular e durante as participações nas reuniões semanais das Coordenações. Lá se conversava sobre os alunos, especialmente aqueles que mais preocupavam a equipe, suas dificuldades e como os professores da manhã também podiam ajudá-los.

A ajuda não significava estar à tarde com aos alunos do apoio pedagógico. Na verdade, o Coordenador evitava ao máximo solicitar a participação dos professores da manhã em atividades do apoio, embora em algumas raras oportunidades isso tenha ocorrido. Até

porque eles possuíam outros encargos que os professores do apoio não possuíam, como confecção de documentos referentes ao ensino, elaboração de provas, etc. Esta ajuda significava, acima de tudo, pensar no apoio pedagógico e nos alunos com dificuldades no seu dia a dia como professor. Conforme disse certa vez uma professora: “É preciso ser contaminado pelo desejo de ajudar aqueles que mais precisam” (P1).

4.3.3 As famílias

Alunos e professores não podem prescindir do apoio familiar, fundamental na educação plena para a cidadania. As famílias são o terceiro pilar da parceria aluno, escola e família e o envolvimento de todos era necessário para que o Programa de Apoio Pedagógico do CMF pudesse ser bem-sucedido.

4.3.3.1 O papel da família e o papel da escola na educação dos alunos

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação é dever da família e do Estado, visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para alcançar essas finalidades, a educação pressupõe algo além do ensino dos conteúdos curriculares. Educar passa a ser algo mais amplo e mais complexo e tem relação com a formação de caráter, valores, atitudes, ações e princípios éticos e morais. Por isso, também está claro na LDBEN que tanto a escola como a família devem contribuir, juntos, para a educação dos alunos, cada qual com as suas próprias responsabilidades. Para que esta parceria seja eficaz, cada um deve compreender o exato papel que deve exercer.

Certa vez, um pai, ao ser chamado na escola para conversar sobre as reiteradas alterações dadas pelo seu filho, disse: “Eu já não sei mais o que fazer. Façam o que vocês puderem, porque eu não consigo fazer mais nada. Se ele reprovar, reprovou”.

Era comum perceber em alguns pais cujo maior interesse no Colégio Militar era dar uma educação que, como pais, não conseguiram oferecer pessoalmente aos seus filhos. Esses pais viam a escola não como uma complementaridade da educação que vinha de casa, mas como ator principal na educação dos seus filhos. Por outro lado, quando alguns professores não conseguiam que seus alunos aprendessem, pediam que os pais ensinassem em casa aquilo que, por dever, devia ser aprendido na escola.

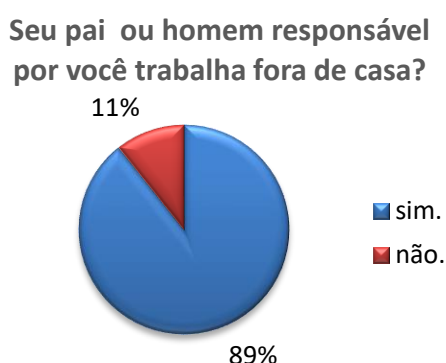
Certa vez, em um Congresso, a professora Jussara Hoffmann contou que foi chamada na escola para ser informada pela coordenadora que a sua filha estava com dificuldade em Química. Ela disse à coordenadora: Eu não sei Química. Quanto é que vocês vão diminuir da minha mensalidade para que eu possa pagar um professor particular que consiga ensinar Química a minha filha? (HOFFMANN, 2010). Quando há transferência de responsabilidades, a formação do aluno fica comprometida, porque o outro nem sempre tem o tempo e/ou a competência para assumir predominantemente o papel que não é dele.

4.3.3.2 O perfil das famílias dos alunos não concursados do CMF

Com o objetivo de conhecer melhor os alunos e as características que mais contribuem para o fracasso escolar, foi realizada uma pesquisa em 2010, por meio de um questionário socioeconômico e cultural, com mais de novecentos alunos do CMF, do 6º do EF ao 3º ano do EM. Dessa pesquisa foram selecionadas algumas respostas para compreender melhor a dinâmica familiar dos alunos não concursados e dos alunos do Apoio Pedagógico, que são as populações mais suscetíveis à repetência. Os resultados estão apresentados nos gráficos a seguir. Os gráficos 1 a 6 referem-se aos alunos não concursados.

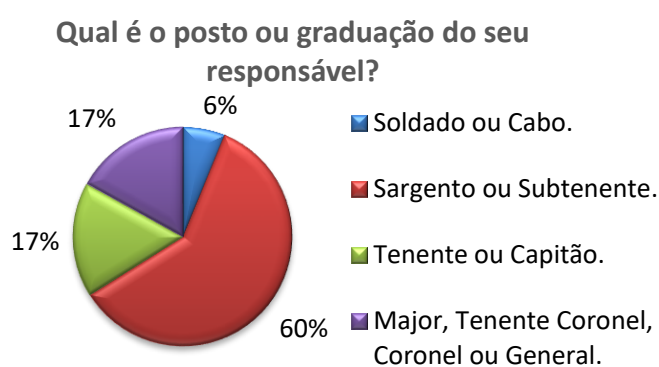
O Gráfico 1 traz a informação, até certo ponto óbvia, que os pais dos alunos não concursados, na sua maioria, ainda trabalhavam. O Gráfico 2 demonstra que 66% dos pais eram praças, ou seja, ocupavam as graduações de soldado até subtenente.

Gráfico 1 – Trabalho do pai



Fonte: CMF.

Gráfico 2 - Patente do pai



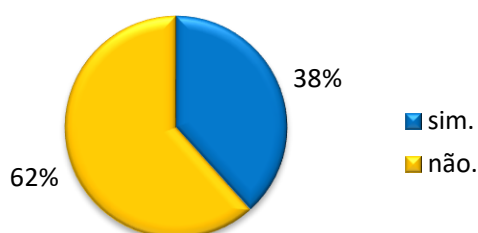
Fonte: CMF.

De acordo com o Gráfico 3, na maioria das famílias, as mães não trabalhavam fora e, em consequência, essas famílias tinham uma menor renda familiar. Já o Gráfico 4 apresenta

um percentual de apenas 7% de alunos que eram filhos únicos, ou seja, 93% das famílias dos alunos não concursados tinham mais de um filho.

Gráfico 3 – Trabalho da mãe

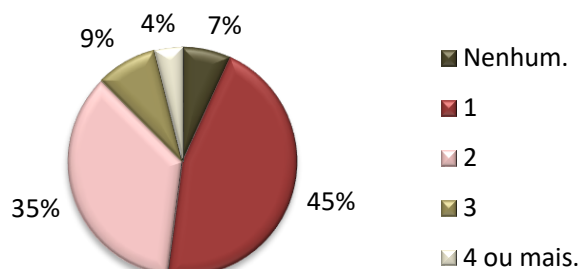
Sua mãe ou mulher responsável por você trabalha fora de casa?



Fonte: CMF.

Gráfico 4 - Quantidade irmãos

Quantos irmãos você tem?



Fonte: CMF.

O quadro mais recorrente que começou a se desenhar era o da família cujo pai era praça, com um salário bruto de no máximo cinco mil reais, em valores atuais considerando a maior graduação, a de subtenente, com uma mãe que não trabalhava fora, em uma família com mais de um filho.

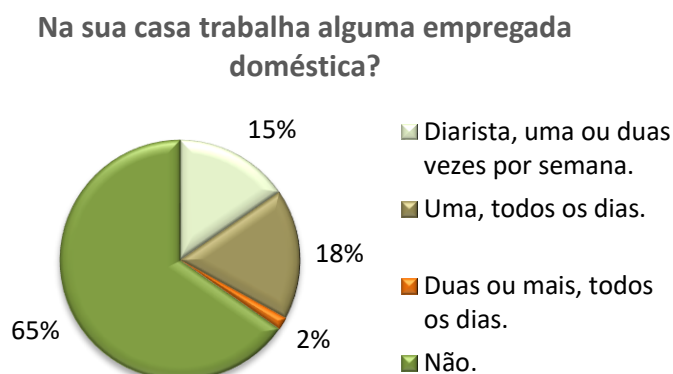
Um dos impactos dessa estrutura familiar se dava na escolaridade dos filhos nos anos iniciais do EF. Uma boa escola em Fortaleza, também em valores atuais, tinha uma mensalidade entre oitocentos e mil reais. Assim, parte dos alunos não concursados do CMF não estudava nas melhores escolas nos primeiros anos de escolaridade, já que os Colégios Militares só admitem alunos a partir do 6º ano.

Era possível observar este fato na prática, quando do ingresso de alunos não concursados que já residiam em Fortaleza. Realmente eles não vinham das melhores escolas e, conseqüentemente, podiam não estar tendo uma boa formação escolar inicial.

No Gráfico 5, 65% das famílias não tinham nenhum tipo de empregada doméstica. Dos 38% de mães que trabalhavam fora de casa (Gráfico 3), parte delas, algo em torno de 18%, não tinham empregada doméstica.

É possível supor que, nestas famílias, pai e mãe estavam fora de casa durante o dia, chegavam cansados do trabalho e ainda precisavam dar conta de tudo que envolve a organização e funcionamento de uma casa. O tempo que sobrava, que nem sempre era um tempo de qualidade, destinava-se a ajudar os filhos com as tarefas escolares.

Gráfico 5 - Empregada Doméstica

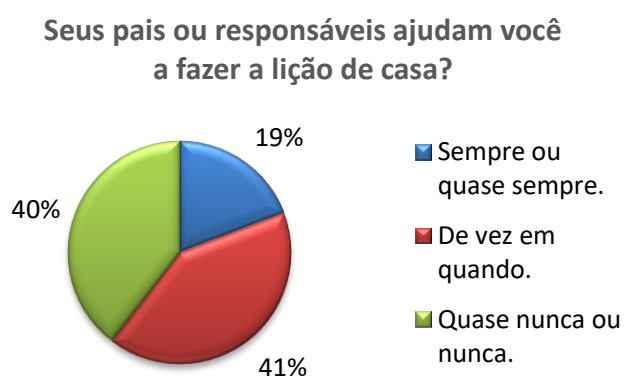


Fonte: CMF.

Em consequência, para ajudar os pais, parte das tarefas domésticas recaía, em algumas famílias, sobre os filhos. Este foi o caso de uma aluna do apoio pedagógico, do 6º ano, que morava apenas com a mãe. Como sua mãe trabalhava em uma loja até às dez horas da noite, a aluna ajudava nos afazeres domésticos ao chegar do colégio, quer dizer, além de não ter quem a ajudasse nas atividades escolares de casa, ainda precisava participar das tarefas domésticas.

Em consequência desta dinâmica familiar, parte dos alunos não tinham o suporte necessário dentro das suas famílias. Apenas 19% tinham um acompanhamento contínuo dos pais na realização das tarefas, conforme demonstra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Lição de casa



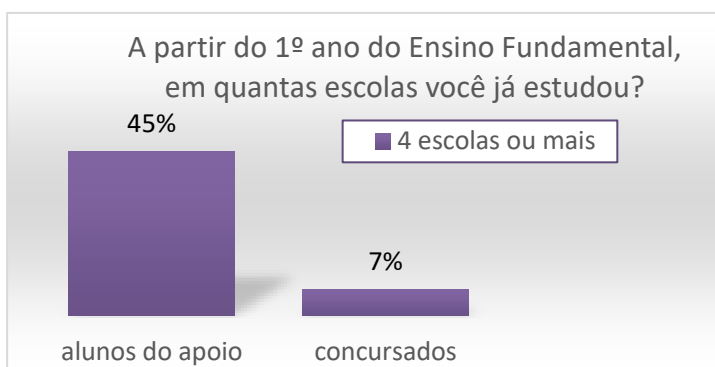
Fonte: CMF.

Os Gráficos 7 a 9 se referem aos alunos do Apoio Pedagógico.

As famílias dos militares, em função das constantes transferências de localidade, ainda acumulavam excessivas mudanças de escola de seus dependentes. De acordo com o Gráfico

7, 45% dos alunos do Apoio Pedagógico já haviam estudado em quatro escolas ou mais durante os anos iniciais do EF, enquanto este percentual era de apenas 7% entre os alunos concursados.

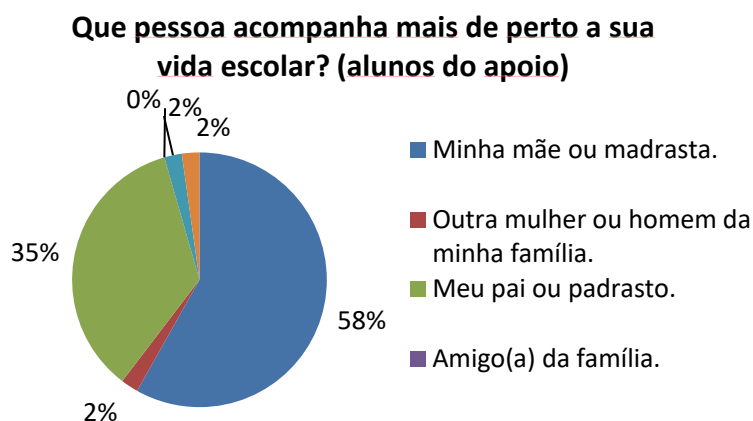
Gráfico 7 - Número de escolas em que estudou



Fonte: CMF.

Conforme o Gráfico 8, quando foi perguntado aos alunos do Apoio Pedagógico quem acompanhava mais de perto a sua vida escolar, 58% responderam que era a mãe, muito provavelmente pelo trabalho do pai militar, que, além da rotina diária, concorre aos serviços de escala, acampamentos, missões fora do expediente normal, etc.

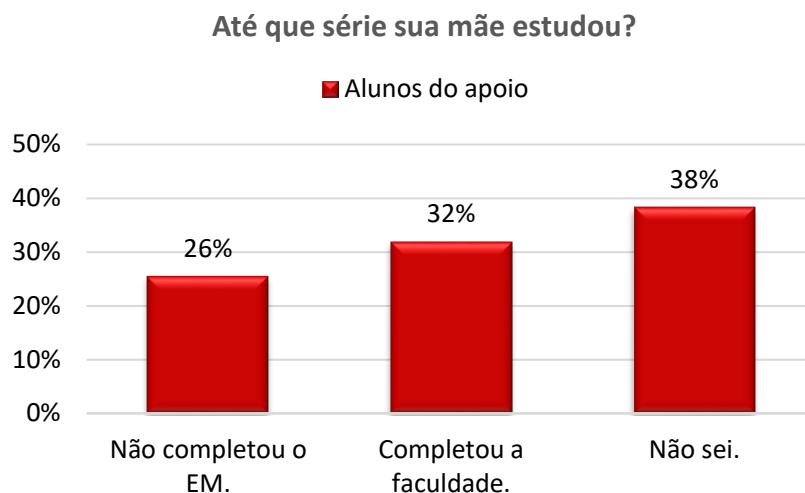
Gráfico 8 - Apoio familiar



Fonte: CMF.

São essas mães que, em muitos casos, tinham um baixo nível de escolaridade, como é possível identificar no Gráfico 9, o qual mostra que 26% das mães não completaram o EM e apenas 32% tinham nível superior.

Gráfico 9 - Escolaridade da mãe



Fonte: CMF.

Portanto, a família “ideal” que todos os alunos deveriam ter, com pais com um bom nível de escolaridade, que amam e ajudam os seus filhos e têm condições financeiras suficientes para dar-lhes uma boa escolaridade nos anos iniciais do EF, nem sempre fazia parte da realidade do CMF.

4.3.3.3 Em busca do efeito-escola

Sabe-se que o papel da família é muito importante para os alunos. Aqueles que possuem uma boa estrutura familiar têm mais chances de serem bem-sucedidos na sua vida escolar. Isso está bem consolidado na literatura educacional. Mas, e os alunos que não têm família? E os órfãos? E aqueles que não nascem em uma família “ideal”? A escola é capaz de ajudá-los?

Essas perguntas fazem cada vez mais sentido na medida em que a culpa pela reprovação escolar é imputada exclusivamente ao aluno e sua família. Certa vez, discutindo o papel da escola e as melhores estratégias pedagógicas para alcançar os alunos com dificuldades, um professor disse: “Por que alguns alunos não aprendem, mas outros aprendem? Onde estão as famílias?”

As condições familiares são importantes, isso não está em discussão. Mas quando a escola se exime de responsabilidade e atribui às condições familiares a única causa da reprovação escolar é o mesmo que dizer para o aluno: “você nasceu na família errada,

infelizmente nós não podemos te ajudar”. Passa a não ser verdadeira a ideia de que a escola deve buscar alcançar todos os alunos, apesar das suas origens culturais e familiares.

A família é muito importante e a vida escolar de quem não usufrui de um suporte familiar é muito mais difícil. Mas a escola precisa ser escola, também para aqueles que não têm uma família “ideal”. Os alunos com condições sociais, culturais e familiares desfavoráveis que aparentemente têm tudo para dar errado, precisam também cultivar a esperança porque a escola faz a diferença na vida deles. Isso é efeito-escola.

4.3.3.4 Os pais também precisam de ajuda. Ajudar os pais é também ajudar os filhos

O contato com pais e responsáveis, ao longo do ano, deixou claro que muitos deles também precisavam de ajuda e não apenas seus dependentes.

Em uma reunião da equipe pedagógica com uma mãe, em certo momento ela disse:

A C. não sabe nada. O meu filho mais velho que também estuda no Colégio diz isso para ela. Ela não consegue se concentrar, é uma falta de interesse! Mas o que está provocando isso? O que está produzindo este desinteresse? Ela fica muito tempo no computador. Só foi aprovada em inglês no ano passado (M1).

A mãe parecia muito preocupada e disse que também estava fazendo terapia: “a minha psicóloga está me mostrando muitas coisas que eu estava fazendo errado com a C.”

Tanto nos contatos individuais quanto nas reuniões de pais, ficava fácil perceber como eles eram carentes de informações que os ajudassem a se relacionar melhor com os seus filhos. As reuniões com os pais eram muito interessantes, porque eles ouviam outros pais que também enfrentavam os mesmos problemas e a troca de experiências era muito enriquecedora e animadora para eles. Era preciso compreender que muitos pais não faziam a sua parte porque nem sempre sabiam como fazer. Não há escola para aprender a ser pai. O relacionamento com os filhos se baseavam em experiências e exemplos que tiveram ao longo da vida, que nem sempre foram os melhores.

Desde o início, o aluno M. C. começou a chamar a atenção dos professores por não querer fazer as suas tarefas nos tempos de estudo e por atrapalhar os demais alunos. Até que, certa vez, o Coordenador insistiu tentando convencê-lo a fazer as tarefas, já que não fazia sentido não aproveitar o tempo do apoio para estudar, deixando para fazê-lo em casa, no seu tempo de lazer e de descanso. “Eu não faço as tarefas aqui porque quando eu chego em casa todos os dias eu ainda tenho que estudar com meu pai. Quando eu chego com as tarefas feitas,

ele arruma outros exercícios para eu fazer. Por isso, eu não faço aqui, porque eu sei que vou ter que fazer em casa” – disse o aluno quase chorando.

Em outra oportunidade, este aluno entrou em pânico por ter perdido seu estojo no Colégio, com medo que seu pai tirasse o seu videogame que, segundo ele, era o único lazer que ele tinha. Chorando, ele disse que o seu pai sempre lhe tirava algo em situações semelhantes. O Coordenador então conversou cuidadosamente com o pai sobre estes fatos pedindo que ele estivesse mais atento ao seu relacionamento com o filho.

De palavras que não deviam ser ditas para os filhos, até coisas simples e óbvias, como a importância de um lugar adequado em casa para estudar precisavam ser conversadas com alguns pais. Por isso, a escola acaba tendo um papel social muito importante. Ajudando as famílias, a escola está também ajudando os alunos.

4.4 A ESTRUTURA FÍSICA E ADMINISTRATIVA PARA O PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO

A implantação do Programa exigiu não somente o planejamento pedagógico, mas também uma estrutura física e um suporte administrativo que permitisse que este planejamento fosse executado em boas condições. Apesar do interesse e do apoio do Diretor de Ensino para que as obras fossem realizadas com celeridade, os processos de aquisições de materiais e serviços seguiam os ritos formais na lei de licitações para órgãos públicos e nem sempre eram rápidos.

A equipe reduzida de militares do pelotão de obras, principalmente no final do ano e início do ano seguinte quando ocorriam as dispensas dos soldados, dificultou inclusive a realização de serviços mais simples, como colocação de rodapés e pintura das paredes. Por isso, a sala dos professores e as salas de recreação e descanso não ficaram prontas no início do Programa, nem a reforma estava concluída e nem os móveis e computadores ainda haviam sido recebidos.

Assim, as atividades do apoio foram iniciadas com os professores permanecendo fisicamente nas suas antigas seções e coordenações. Como no início de qualquer trabalho pioneiro, havia sempre muitas coisas para se discutir, planejar e decidir. A falta de um espaço comum que pudesse ser compartilhado dificultou sensivelmente a interação entre os membros da equipe pedagógica no primeiro mês do Programa. A entrega das salas e a reunião dos professores em um só espaço não só melhorou a relação entre os docentes, mas também facilitou a formação da identidade do grupo.

As ações do Diretor e o Subdiretor de Ensino do CMF foram muito importantes neste processo. Por melhor que fosse a iniciativa, ela só se realizou com o apoio da Direção de Ensino, particularmente no tocante à estrutura física, de pessoal e material necessários ao Programa e que obrigatoriamente decorreram de suas decisões.

4.4.1 As salas de aula e a sala dos professores

As salas utilizadas durante as atividades da tarde foram as salas da Seção de LEM (Figuras 6 e 7).

Figura 6 - Sala de aula



Fonte: CMF.

Figura 7 – Área das salas de aula



Fonte: CMF.

Estas salas foram escolhidas por serem climatizadas, menores que as salas do turno regular e localizadas em uma área de pouca circulação de pessoal, facilitando a interação professor-aluno, diminuindo os barulhos externos e possibilitando uma maior concentração e a atenção dos alunos. As salas possuíam, além das carteiras e quadros, alguns equipamentos como aparelhos de som e televisão sob a responsabilidade da Seção de LEM (Figura 8).

Figura 8 - Sala de aula



Fonte: CMF.

Por isso, a cada início e final de tarde as salas eram vistoriadas por um professor daquela Seção e por um do Apoio Pedagógico. Cada professor de idiomas utilizava sempre a mesma sala de aula e por isso havia um vínculo natural do docente com a “sua” sala e um zelo por seus materiais. No início, a utilização das salas de aula pelo apoio causou certo “ciúme” em alguns professores, mas depois prevaleceu o interesse comum entre os docentes da seção de LEM e do Apoio Pedagógico durante todo o ano. A boa relação entre os dois coordenadores também foi muito importante para o compartilhamento das instalações.

A sala dos professores do Apoio Pedagógico (Figura 9) foi planejada para estar localizada bem em frente às salas de aula. Além do espaço para os professores, havia ainda uma pequena sala de estudos para os alunos (Figura 10). Este espaço também era utilizado pelos docentes durante os atendimentos individualizados.

Figura 9 - Sala dos professores



Fonte: CMF.

Figura 10 - Sala de estudo



Fonte: CMF.

A proximidade entre a sala dos professores e as salas de aula facilitou a condução das atividades planejadas, mas também das não planejadas. A cada dia e sempre que possível, o Coordenador ou algum membro da equipe pedagógica deixava de ser empenhado diretamente nas atividades planejadas para atender às ocorrências que surgiam ao longo da tarde. São telefonemas, solicitações de pais ou das seções do próprio Colégio, alunos que se ausentavam do apoio sem avisar, que se sentiam mal, que eram retirados de sala pelo professor por algum comportamento inadequado, que iam ao banheiro e demoravam a retornar, que precisavam de ajuda nos trabalhos em grupo, etc.

4.4.2 As refeições

Todos os alunos do Programa tinham direito a fazer as refeições gratuitamente no Colégio. Após as aulas da manhã, os alunos entravam em forma e eram conduzidos para o

almoço por um monitor da 3ª Companhia de Alunos⁹. No refeitório, o monitor de dia retirava as faltas e acompanhava os alunos durante as refeições.

O almoço era servido a partir do meio dia, e a comida, a mesma servida aos oficiais e praças. Era facultado aos alunos não almoçar no Colégio, desde que autorizados pelos pais, o que praticamente não ocorreu. Este levantamento foi realizado no início do ano e informado ao Corpo de Alunos e ao Serviço de Aproveitamento (Rancho). Um professor da equipe pedagógica atualizava semanalmente esta informação de acordo com a previsão de faltas de alunos ao apoio e ao almoço. De vez em quando, o Coordenador acompanhava os alunos durante as refeições e integrantes da equipe pedagógica do apoio almoçam com eles. Era uma excelente oportunidade para conhecê-los melhor, além de fortalecer as relações de confiança entre discentes e docentes, tão importantes para o processo ensino-aprendizagem.

4.4.3 As salas de descanso e de recreação

Como os alunos permaneciam na escola em tempo integral, era preciso disponibilizar um espaço onde eles pudessem descansar e se distrair após o almoço. Aproveitando as instalações já existentes no Colégio, foram reformadas duas salas de recreação e duas salas de descanso, separadas para meninos e meninas. As salas de recreação estavam equipadas com sofá, televisão, DVD, jogos diversos, etc. Havia sempre um responsável para não permitir excessos, sem, no entanto, cercear a liberdade dos alunos. Era o momento de eles realmente relaxarem e descontraírem (Figura 11).

Figura 11 - Sala de recreação



Fonte: CMF.

⁹ O Corpo de Alunos é dividido em quatro Companhias de Alunos: 3ª Cia (6º e 7º anos), 2ª Cia (8º e 9º anos), 1ª Cia (1º e 2º anos) e Cia Especial (3º ano). Cada Companhia é comandada por um oficial. Os monitores são sargentos que auxiliam o Comandante de Companhia.

As salas de descanso (Figuras 12 e 13) possuíam tatames e almofadas onde os alunos podiam deitar e dormir, além de um banheiro, onde eles podiam escovar os dentes, tomar banho e trocar de roupa.

Figura 12 - Sala de descanso das meninas



Fonte: CMF.

Figura 13 - Sala de descanso dos meninos



Fonte: CMF.

As salas de recreação ainda estavam integradas a um espaço de lazer com bancos, tênis de mesa, miniquadra de futebol e voleibol, etc. onde os alunos podiam também se divertir antes do início das atividades da tarde (Figuras 14 e 15).

Figura 14 - Área de lazer



Fonte: CMF.

Figura 15 - Área de lazer



Fonte: CMF.

Os alunos sempre eram orientados a trocar de roupa, tirar o uniforme cáqui e colocar o abrigo escolar, que era mais confortável tanto para brincar quanto para participar das atividades da tarde. Muitos esqueciam, tinham preguiça ou não queriam guardar o uniforme na mochila e ter que passar o uniforme para o dia seguinte. Por isso, a maioria permanecia com o uniforme da manhã. Alguns meninos jogavam futebol até o horário da formatura, não tomavam banho e iam suados para as atividades da tarde. Uma sugestão a ser adotada seria providenciar um armário individual com cadeado nas salas de recreação onde os alunos pudessem pendurar o uniforme, guardar o abrigo e o material de banho. Simples detalhes como este poderiam ajudar

os alunos a se sentirem mais confortáveis e contribuir para um desempenho melhor nas atividades da tarde.

4.5 O DIA A DIA DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO

De segunda a quinta-feira, de fevereiro a dezembro de 2014, os alunos do apoio pedagógico encerravam as suas atividades escolares pela manhã e, dia após dia, encaminhavam-se para as atividades do apoio pedagógico.

Aqui foram relatadas as experiências adquiridas ao longo de um ano do Programa de Apoio Pedagógico. Não apenas as bem-sucedidas, mas também aquelas que não foram tão eficazes e, por isso, precisam ser mudadas ou aperfeiçoadas. A sua relevância, portanto, está em revelar os caminhos percorridos pelo Programa, com suas conquistas e desafios, que levaram aos resultados alcançados. É também necessário deixar um registro de atividades e das vivências, que podem servir, acima de tudo, como aprendizado para os anos vindouros, na continuação do Programa de ajuda aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

4.5.1 O primeiro encontro com os alunos

A aula inaugural ocorreu no dia 02 de fevereiro no auditório do Colégio. O objetivo deste primeiro encontro foi receber e acolher os alunos. Além deles, estavam presentes nove profissionais da equipe pedagógica. Inicialmente o Coordenador deu as boas-vindas aos presentes e, em seguida, o Chefe da Seção Psicopedagógica apresentou um vídeo sobre motivação, interagindo com os alunos para “quebrar o gelo”.

Na sequência, com o objetivo de fortalecer a autoestima dos discentes desde o início e encorajá-los para o Programa, foi feita uma dinâmica onde foram apresentadas quatro figuras de superação com as seguintes mensagens: “Por mais difícil que algo possa parecer, jamais desista de tentar!”; “É necessário sempre acreditar que um sonho é possível”; “Nenhum obstáculo será grande, se a sua vontade de vencer for maior!”; “Muita gente é mais forte do que pensa. Só que, às vezes, esquece de acreditar”.

Cada uma dessas figuras virava um quebra-cabeça e as peças foram distribuídas para os alunos em quatro grupos, sendo que uma das peças de cada grupo ficou com um professor. As peças dos alunos juntas com a do professor formavam então essas figuras e frases.

Além da mensagem em si, a ideia da dinâmica foi integrar alunos e professores e transmitir o princípio de que nós sempre precisaremos uns dos outros. À medida que os grupos

iam completando o quebra-cabeça, eram distribuídos bombons, o que tornou a brincadeira ainda mais divertida. Após o encerramento da dinâmica, foi dado um intervalo de dez minutos e, em seguida, o Coordenador e os demais professores apresentaram aos alunos o Programa, a equipe pedagógica e os procedimentos mais comuns do dia a dia.

A Orientadora Educacional do 6º ano falou sobre organização, responsabilidade e disciplina. O Chefe da Seção Psicopedagógica apresentou um acordo de convivência com os alunos onde eles sugeriram o que seria importante para uma boa convivência entre alunos, e entre professores e alunos. Por fim, o Coordenador concluiu dizendo que o objetivo do Programa e dos professores era ajudá-los não apenas na vida escolar, mas a se desenvolverem e serem pessoas ainda melhores.

4.5.2 O primeiro encontro com os pais

Após a correção da avaliação diagnóstica, a Seção Psicopedagógica agendou uma entrevista com os responsáveis para divulgar os resultados. Naquela oportunidade, os responsáveis cujos dependentes estavam Inaptos ou Aptos com restrição em alguma disciplina foram informados sobre o Programa e que posteriormente seriam convidados para uma reunião onde teriam maiores detalhes.

Este primeiro encontro ocorreu em 30 de janeiro de 2014, no auditório do Colégio e foi conduzido pelo Coordenador. Os responsáveis puderam conhecer a estrutura e o funcionamento do Apoio Pedagógico, o planejamento geral para o ano de 2014, bem como o quadro geral de horários e as atividades que seriam desenvolvidas. Na oportunidade, os pais assinaram o termo de consentimento, autorizando os seus dependentes a participar do Apoio Pedagógico. A adesão ao Programa foi de mais de 90%. Questões relativas ao transporte ou a necessidade de cuidados especiais impossibilitaram alguns alunos de permanecerem em turno integral e de participarem do Programa.

Além de apresentar o Programa, o objetivo da primeira reunião foi aproximar as famílias, da escola e, em particular, da equipe pedagógica que também estava presente no auditório. Por isso, o Chefe da Seção Psicopedagógica também falou aos pais, destacando a importância da família para o sucesso dos alunos no apoio pedagógico e na escola. De maneira geral, os pais ficaram muito empolgados com o Programa e ao final fizeram diversas perguntas.

Os pais que não puderam comparecer à reunião foram contatados pelo Coordenador e, por telefone ou pessoalmente, também puderam conhecer o Programa e decidir sobre a inclusão do seu dependente.

4.5.3 As formaturas e o controle das presenças

O Programa teve início com vinte e sete alunos do 6º ano e vinte e seis do 7º ano. Os alunos foram distribuídos em seis turmas, sendo três turmas para cada ano escolar.

No início de cada tarde era realizada uma formatura, onde as presenças eram conferidas e os avisos eram dados. Cada turma contava com um chefe escolhido semanalmente. Eles gostavam muito de serem escolhidos como chefe, a quem cabia retirar as faltas e fazer a apresentação da turma ao Coordenador. Nesta oportunidade, o Coordenador conversava com os alunos, falava sobre valores, contava alguma experiência que pudesse ajudá-los na sua vida escolar e pessoal.

Após a formatura, como algumas faltas podiam ser apenas atrasos, aguardava-se o primeiro tempo e, só então, entrava-se em contato com a Companhia para verificar se os alunos ausentes haviam faltado também pela manhã. Se a falta fosse apenas ao apoio pedagógico e sem justificativa, o Coordenador primeiramente perguntava aos alunos presentes se alguém tinha visto o aluno faltoso no Colégio. Em seguida e sempre que possível, passava nos locais mais prováveis de permanência de alunos, como biblioteca, salas de aula, ginásio, para só depois entrar em contato com os pais. Isto porque o aluno poderia estar no Colégio, realizando um trabalho, por exemplo, sem ter avisado. Todo este cuidado se justificava para não gerar preocupação desnecessária nos responsáveis.

4.5.4 A liberação de alunos do Programa

O planejamento inicial do Programa previa a permanência dos alunos durante todo o ano letivo. No entanto, era preciso considerar que a avaliação diagnóstica, por ser uma avaliação de momento, era apenas uma indicação inicial de dificuldades de aprendizagem e que outros fatores podiam interferir nos resultados. Por isso, ela não foi a única referência para manter o aluno durante todo o ano no Programa, e as liberações de alunos foram analisadas caso a caso.

As avaliações complementares, tão importantes e necessárias para aprofundar o entendimento sobre as dificuldades dos alunos, poderiam também sinalizar que alguns alunos, mesmo não tendo um resultado satisfatório na AD, teriam boas chances de serem bem-sucedidos no ano escolar em curso, mesmo sem o apoio pedagógico. Isso era particularmente importante na medida em que o Programa poderia liberar alguns alunos, para dar mais atenção àqueles que realmente precisavam. Este foi o objetivo, por exemplo, da liberação do Programa

de três alunos aptos com restrição apenas em uma das disciplinas, antes do início, após uma reavaliação das suas provas e parecer dos professores.

Durante as primeiras semanas do Programa, alguns poucos alunos foram liberados após o parecer dos professores de que podiam caminhar sozinhos, como foi o caso do aluno A. O aluno se mostrou bastante participativo e apresentava boas condições de aprendizagem. Ele vinha de uma boa escola e tinha algumas dificuldades pontuais em interpretação de texto, que comprometeram o resultado da sua avaliação diagnóstica, mas que podiam ser superadas tranquilamente ao longo do ano letivo. O aluno realmente não teve grandes dificuldades de acompanhar o turno regular.

Mas nem sempre as liberações de alunos ocorriam por vontade da equipe pedagógica. O aluno C., por exemplo, teve muitas dificuldades e já apresentava um baixo rendimento em algumas disciplinas e um comportamento bastante disperso e agitado. Sua mãe não conseguia impor limites ao filho, e o seu ambiente familiar não era muito favorável.

Mesmo assim, a mãe solicitou a liberação do filho do apoio por questões de ordem particular, e o Coordenador teve que liberá-lo. Uma das alegações era que eles moravam em um bairro muito distante do Colégio e isso dificultava a dinâmica familiar. Certa vez, ele passou mal à tarde e sua mãe estava em outra cidade, a mais de cinquenta quilômetros do Colégio e não tinha como pegá-lo. Esse e outros exemplos serviam para mostrar que era necessário ter certa flexibilidade em relação à permanência dos alunos no Programa, sempre em comum acordo com o parecer das famílias.

4.5.5 Apoio Pedagógico para além das dificuldades cognitivas

Uma das primeiras lições aprendidas logo no início do ano foi a de que os desafios para ajudar alunos e se desenvolverem estavam para além das dificuldades cognitivas.

Um dos exemplos que mais chamaram a atenção dos professores foi o aluno Q. Um aluno ingênuo, amoroso, mas muito infantil para a sua idade, fato este evidenciado ainda mais por sua alta estatura. Certa vez, durante a entrega de uma prova, ao verificar que havia tirado uma nota baixa, ele jogou a prova no chão e, em seguida, enfiou a mochila na cabeça. Em outra oportunidade, ele simplesmente deitou no chão da sala em uma aula de Ciências. Além de dificuldades específicas em algumas disciplinas, ele era diagnosticado com déficit de atenção, mas parecia existir ainda algo mais. O seu comportamento imaturo demais o tornava alvo das brincadeiras dos outros alunos e isso o incomodava profundamente. Ele dizia que não tinha amigos e que ninguém o compreendia. Ele precisava de atenção e sentia necessidade de ser

aceito pelo grupo. Os pais eram separados e sua mãe, que era bastante presente, tinha conversado algumas vezes com a orientadora educacional sobre como a escola e a família podiam ajudá-lo conjuntamente.

O Coordenador também conversou com alguns alunos individualmente e também passava a abordar o assunto nas formaturas, mostrando que eles eram pessoas únicas, com modos de ser e de pensar diferentes uns dos outros, com potencialidades e limitações e que eles precisavam conviver naturalmente com estas diferenças.

O exemplo do aluno Q. e de muitos outros aumentava a certeza da necessidade de uma subseção que avaliasse melhor os alunos, que identificasse as suas reais dificuldades e indicasse as intervenções mais adequadas.

Diante da impossibilidade de que as avaliações complementares fossem realizadas naquele ano, o Coordenador propôs aos professores do apoio pedagógico um levantamento para identificar, dentre as principais dificuldades encontradas na literatura, aquelas que cada aluno possuía. Ressalte-se que as dificuldades foram apontadas pelos professores, fruto das suas observações diárias no contato com os alunos e não de avaliações clínicas realizadas por especialistas. Segundo os professores, por exemplo, uma das alunas do apoio apresentava dificuldade em cálculos aritméticos, compreensão de textos, dificuldade de memorização, insegurança, baixa autoestima, raciocínio lento, dificuldade para se concentrar, entre outras. Ficou claro que esta aluna precisava mais do que aulas para realmente superá-las.

4.5.6 Os caminhos para ensinar e desenvolver habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática

A cada professor era dada a liberdade para utilizar as estratégias que julgassem mais pertinentes para ensinar e desenvolver habilidades básicas ainda não adquiridas em Língua Portuguesa e Matemática.

Certa vez, para otimizar o tempo, o professor de Matemática reuniu todos os alunos em uma única turma, em uma sala maior, primeiramente com os do 6º e depois com os do 7º ano, apenas para a resolução de exercícios. Quando eles não entendiam alguma coisa, levantavam a mão, e o professor ou o Coordenador passavam individualmente para tirar as dúvidas. Quando muitos alunos erravam as mesmas coisas, o professor se dirigia ao quadro para dar alguma explicação. A dinâmica proposta pelo professor, com cada aluno fazendo no seu ritmo e no seu tempo e com os professores ajudando e incentivando cada aluno pareceu ter feito a diferença. Os alunos se mostraram interessados, e o resultado foi muito bom.

Apesar da autonomia dada aos professores, o Coordenador fazia questão de distribuir cópias das avaliações diagnósticas para que eles pudessem utilizá-las como ponto de partida para os seus planejamentos. A partir do que cada um ainda não havia aprendido, o professor podia desenvolver, na medida do possível, caminhos diferenciados de aprendizagem.

Ambos os professores optaram por olhar as avaliações apenas superficialmente na perspectiva de levantar aquelas habilidades em que os alunos apresentaram mais dificuldade para então desenvolver uma proposta comum que alcance o grupo de alunos.

Nas turmas do 6º ano, por exemplo, o professor de Matemática começou pela aritmética básica com as quatro operações e assim por diante, não havendo, portanto, uma individualização das aprendizagens conforme a sugestão inicial. Ele disse, até com certa razão, que muitos itens da avaliação diagnóstica deveriam ser discursivos e não de múltipla escolha, pois não era possível saber se o aluno já possuía determinada habilidade quando ele apenas marca uma alternativa, sem demonstrar o seu raciocínio.

Os professores, portanto, não utilizaram as avaliações diagnósticas como um instrumento eficaz para o direcionamento do ensino. Em consequência, também não houve um acompanhamento interno da evolução dos alunos ao longo do 1º bimestre naquelas habilidades de anos anteriores consideradas comprometidas, apontadas pela avaliação diagnóstica. Assim, do início do Programa até a realização da avaliação modelo B, não houve no Apoio Pedagógico nenhuma avaliação formativa de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, o que deve ser encarado como uma oportunidade de melhoria.

Uma das dificuldades de se trabalhar os conteúdos anteriores ainda não aprendidos pelos alunos era estabelecer relações com os assuntos que eles estavam vendo no bimestre em curso. Para que eles se interessassem, não bastava dizer que aquele assunto era importante ou necessário para adquirir novas habilidades.

A divisibilidade de números, por exemplo, devia ser trabalhada no 6º ano a partir de frações, MDC e MMC, porcentagem, etc., já que estes conteúdos estavam sendo ensinados naquele ano escolar. Se o professor ao tentar resgatar as habilidades relacionadas a perímetro e área, por exemplo, demonstradas como deficientes na avaliação diagnóstica e estes assuntos não estivessem sendo vistos no bimestre em curso, eles perguntam: “Mas professor, esta matéria não vai cair na prova, né?!”.

Por isso, o professor do apoio devia ter muita criatividade e perspicácia para, a partir dos conteúdos vistos pela manhã, desenvolver um plano de aula que atendesse tanto as habilidades vistas no turno regular, quanto àquelas necessárias à construção de novas aprendizagens, mas ainda não consolidadas em anos anteriores.

4.5.7 As diversas e intensas atividades do turno regular e os desafios para o Programa de Apoio Pedagógico

As dificuldades de aprendizagem, as habilidades básicas ainda não adquiridas em Língua Portuguesa e Matemática, os conteúdos curriculares, as estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos eram os cinco focos do Programa de Apoio Pedagógico. Para bem cumpri-lo, foi necessário tempo e planejamento.

Por outro lado, as tarefas, os trabalhos individuais e em grupo, as apresentações e as provas também exigiam tempo além do turno regular e apresentavam uma dinâmica própria e assimétrica a cada semana, em decorrência do planejamento didático e pedagógico dos professores de cada uma das disciplinas daquele ano escolar.

Mesmo diante das interfaces existentes, particularmente em relação aos conteúdos curriculares, conciliar o tempo e o planejamento do apoio pedagógico com as atividades do turno regular era, durante todo o ano, um dos grandes desafios do Programa de Apoio Pedagógico do CMF.

4.5.7.1 Os trabalhos em grupo do turno regular e suas consequências para o Apoio Pedagógico

Já na primeira semana de atividades, alguns alunos informaram que precisavam faltar na semana seguinte em função de trabalhos em grupo dos quais deviam participar.

O Coordenador inicialmente passou a incentivar os alunos a realizar seus trabalhos em grupo nas salas de aula do LEM não utilizadas pelo apoio pedagógico. As salas eram confortáveis e facilitavam o acompanhamento dos alunos pelos professores. O tempo era otimizado e as tardes mais bem aproveitadas. A dificuldade, no entanto, consistia na falta de computadores com acesso à internet, já que boa parte desses trabalhos exigia pesquisa. Nestes casos, os computadores da sala dos professores foram disponibilizados e, com certa limitação de espaço, eles podiam realizar esses trabalhos. Como segunda prioridade, o Coordenador também orientava os alunos a utilizarem a Seção de Informática. No entanto, em ambos os locais, não havia impressora que eles pudessem utilizar.

Diante deste impasse, o Coordenador passou então a liberar os alunos sempre que necessário. Por mais importante que fosse uma atividade do apoio, a prioridade acabava sendo o trabalho, pois envolvia uma nota parcial e o compromisso com outros alunos do grupo.

No entanto, a liberação dos alunos para realização de trabalhos em grupo nos horários de aula do apoio trazia certa preocupação aos professores da equipe pedagógica. Por

isso, em uma reunião para tratar do assunto, o Coordenador sugeriu três propostas para serem apreciadas pela equipe.

Na primeira proposta, os alunos estariam livres para participar de qualquer grupo no turno regular sem qualquer interferência do apoio pedagógico nas datas e horários dos encontros. Dessa forma, os alunos seriam liberados das atividades do apoio sempre que informassem a necessidade de se reunir em grupo, sendo as faltas justificadas.

Na segunda proposta, os alunos teriam a mesma liberdade para integrar qualquer grupo de trabalho, no entanto o apoio pedagógico escolheria, junto com os grupos, os dias e horários dos encontros, de preferência na sexta-feira à tarde para não comprometer a participação dos alunos nas atividades do apoio. O Chefe da Seção Psicopedagógica ressaltou que nem todos os alunos tinham a sexta-feira disponível, por exemplo. Não era interessante interferir na vida escolar de alunos que não eram do apoio, sendo conveniente a liberdade de escolha do melhor dia por parte dos grupos.

Na terceira proposta, alguns grupos do turno regular seriam organizados apenas com os alunos do apoio. Isso facilitaria as reuniões dos grupos que poderiam ocorrer nos horários dos tempos de estudo previstos no apoio pedagógico. Integrantes da Seção Psicopedagógica ressaltaram que os alunos do apoio eram oriundos de turmas diferentes do turno da manhã e que era importante a integração deles com os demais alunos do turno regular nos trabalhos em grupo, não sendo, portanto, favoráveis a esta opção.

Após ouvir a opinião dos professores, o Coordenador optou pela primeira proposta, ou seja, permitir que os alunos decidissem sobre os grupos que iriam integrar e não influenciar na escolha dos dias e horários dos encontros. Essa decisão teve reflexos na assiduidade ao apoio pedagógico, já que em diversas oportunidades os alunos precisavam se ausentar para os mais diferentes trabalhos em grupo do turno regular. Alguns trabalhos eram demorados e, por isso, precisavam de vários encontros na mesma semana para serem realizados. Outros se estendiam em mais de uma semana, ocupando demasiadamente o tempo dos alunos.

Quando os trabalhos em grupo de várias disciplinas se concentravam em um mesmo período, havia maior número de faltas às atividades do apoio. Nesses casos, o Coordenador sempre se preocupava em explicar aos professores, principalmente aos vinculados que normalmente tinham apenas um tempo de aula semanal, que o motivo da ausência dos alunos eram os trabalhos do turno regular.

Os encontros do grupo eram marcados pelo líder, que na maioria das vezes não participava do apoio. O líder, que normalmente era um dos melhores alunos da sala, marcava esses encontros com certa antecedência e a data nem sempre se encaixava na ordem de

prioridade dos alunos do apoio. Sempre que os alunos pediam liberação para realizar um trabalho, o Coordenador perguntava: “Pra quando é este trabalho?” Quando o aluno respondia uma data relativamente distante, o Coordenador perguntava: “você não tem nenhuma tarefa para entregar antes deste prazo?” O aluno respondia: “Mas é o grupo que escolhe a data”. Mesmo que o aluno tivesse alguma outra tarefa para entregar antes, ele necessitava atender às datas marcadas pelo líder do seu grupo, alterando sua ordem de prioridades de entrega de tarefas e de outros trabalhos.

Os trabalhos em grupo das diversas disciplinas, às vezes em grupos diferentes, se somavam às tarefas individuais e também às verificações imediatas que podiam ser avisadas ou não. Quando avisadas, os alunos também precisavam se preparar para estas provas, o que representava uma preocupação a mais para eles. Para atender a todas estas demandas individuais dos alunos, havia os tempos de estudo no planejamento do Apoio Pedagógico.

4.5.7.2 As tarefas do turno regular e os tempos de estudo no Apoio Pedagógico

Os tempos de estudo eram momentos destinados aos alunos para realizarem suas tarefas, trabalhos e estudos. Continuamente os professores orientavam os alunos a aproveitarem bem o período em que estavam na escola, para que o tempo em casa fosse prioritariamente de lazer e de descanso. Entretanto, nem sempre isso era possível, por vários motivos. Alguns alunos conseguiam compreender muito pouco sobre determinados assuntos ministrados pela manhã e, por isso, tinham mais do que dúvidas. Outros não sabiam como estudar, faltava-lhes autonomia e estratégias para remir o tempo. Eles dependiam do professor, que nem sempre conseguia atender a todos e, por isso, sempre que possível, solicitava a ajuda de alguns alunos para auxiliar os demais. Alguns eram desorganizados, não anotavam as tarefas a serem feitas, esqueciam o material didático, etc. Outros eram desinteressados e, sempre que podiam, retardavam o início dos estudos. Alguns alunos eram mais lentos e, dependendo da quantidade, do tamanho e da complexidade das tarefas, o tempo não era suficiente para concluí-las apenas durante o apoio pedagógico.

Por tudo isso, alguns pais relataram que os seus filhos estavam chegando em casa muito cansados e ainda com tarefas para fazer. O cansaço dos alunos também se explicava pela nova rotina à qual eles não estavam acostumados. Entravam no Colégio às 6:45h e saíam às 16:30h, de segunda a quinta-feira, e as salas de descanso ainda não estavam prontas na 3ª semana de atividades. Muitos alunos moravam longe do Colégio, alguns deles se deslocavam

de ônibus e acordavam muito cedo para cumprir o horário, além de chegarem tarde em casa após um dia inteiro de atividades.

Uma das preocupações da equipe pedagógica foi a de manter a motivação dos alunos com atividades variadas e estimulantes para que não desanimassem ao longo do tempo. As salas de descanso e de recreação tinham um papel importante na motivação dos alunos e também na atenuação do cansaço. A conclusão dessas salas passou a ter ainda mais prioridade, junto com a sala dos professores que também ainda não estava pronta no primeiro mês de atividades.

A quantidade de tarefas e a complexidade de algumas delas foi um assunto constante levantado pelo Coordenador junto à equipe pedagógica. Em uma mesma semana, os alunos às vezes tinham tarefas, apresentações e provas, e era evidente que vários alunos não conseguiam dar conta de todas elas. Alguns deles deixavam para fazer as tarefas na véspera da entrega ou às vezes até quando o prazo já havia expirado. Várias vezes a equipe pedagógica se surpreendeu com a falta de entrega de trabalhos por parte dos alunos e algumas dessas vezes não havia mais nenhuma chance de entrega. Os professores da manhã alegavam que muitas oportunidades já haviam sido dadas.

O Coordenador, sempre que possível, alterava o planejamento para contemplar mais tempos de estudo que pudessem atender essas demandas. Mesmo assim havia alunos que acabavam deixando de realizar algumas tarefas ou fazendo sem a devida correção e capricho.

Obviamente que também estava em jogo a responsabilidade do aluno e sua capacidade para se organizar em relação às tarefas, aos documentos que recebiam, aos trabalhos em grupo, à preparação para as provas, ao material didático para o estudo, ao tempo para os seus afazeres, etc. Isso era um problema para boa parte deles.

Se algumas vezes os alunos deixavam para fazer as tarefas sem a devida antecedência, em outros casos eles queriam antecipar demasiadamente a sua realização sem estabelecer uma ordem de prioridades. A escolha das tarefas e trabalhos individuais a serem feitos muitas vezes não se dava por data de entrega, e sim por gosto pessoal. Os trabalhos mais interessantes ou das disciplinas de que os alunos mais gostavam eram priorizados, os outros eram “empurrados” para frente.

O quadro de atividades semanal era distribuído aos alunos na quinta-feira da semana anterior para que eles pudessem se organizar e se preparar para as atividades do apoio. Principalmente para levarem os livros e materiais necessários às aulas e à realização das tarefas. Mas infelizmente isto nem sempre ocorreu. Para proporcionar mais tempo e melhores condições

para a realização das atividades do turno regular, a equipe pedagógica decidiu adotar algumas providências.

O Coordenador passou a solicitar aos professores da manhã que informassem à equipe pedagógica sobre os atrasos e não entregas de tarefas dos alunos do apoio antes das notas serem lançadas, para que o apoio pudesse ajudá-los a tempo. Ele solicitou ainda que os professores do turno regular lançassem a nota zero no Sistema de Gestão Escolar (SGE) no primeiro prazo de entrega não cumprido e não quando já não havia mais prazo para isso. Dessa forma, os pais e os professores do apoio tinham como acompanhar pelas notas a não entrega de trabalhos dos alunos e atuar a tempo para que o trabalho fosse entregue na próxima oportunidade dada pelo professor, se fosse o caso. Quando o aluno entregava o trabalho, a nota zero era substituída.

Os tempos livres que se destinavam às atividades diversas foram convertidos para tempos de estudo. Os professores também foram orientados a verificar se os alunos tinham alguma tarefa por fazer da sua disciplina e a utilizar os seus tempos de aula para a realização dessas tarefas. Os tempos de recreação e esporte e os tempos destinados às intervenções dos orientadores educacionais passaram a ser quinzenais, havendo uma dessas atividades a cada semana. Com essas mudanças, foi possível dar aos alunos mais tempos de estudo para a realização das tarefas. A redução nos tempos de esporte e motivação em função dos tempos de estudo foi bem explicada pelo Coordenador aos alunos, que inicialmente não receberam bem esta decisão.

O Coordenador, que já enfatizava muito o acompanhamento das atividades da manhã, pediu aos professores que verificassem no início de cada semana com os professores do turno regular o que havia sido ministrado, as tarefas, os trabalhos e a previsão de avaliações para aquela semana. Providenciou-se um quadro na sala dos professores para o controle dessas atividades. O próprio Coordenador passou a acompanhar a cada dia no Sistema de Gestão Escolar os resultados. Tudo isso para que os alunos não deixassem de entregar as suas atividades e se preparassem adequadamente para as avaliações.

Apesar de todas estas providências, a solução do problema deveria contar também com melhor coordenação das atividades semanais das diversas disciplinas em cada ano escolar. Essas observações e sugestões foram levadas aos professores da manhã, sempre com o cuidado de não interferir na condução do ensino das Coordenações de Ano. Todas as iniciativas, tanto da equipe pedagógica, quanto das possíveis melhorias na organização das atividades semanais pelas Coordenações de Ano, não podiam prescindir, no entanto, da organização e da mobilização dos próprios alunos para atender as demandas do turno regular.

4.5.8 Mais um concorrente do Apoio Pedagógico: as atividades extraclasses

O CMF oferece gratuitamente aos alunos várias atividades extraclasses no turno da tarde. Logo após o início do ano, os alunos começam a pedir para participar das escolinhas esportivas, grêmios, atividades artísticas, clubes, equitação, etc. que funcionam nos mesmos horários que o apoio pedagógico.

O Coordenador entendia que qualquer atividade extraclasses era importante na formação integral dos alunos e sempre que possível tentava liberá-los. Algumas das atividades contribuíam diretamente para superação de algumas dificuldades, como o aluno B. V. que passou a participar do clube de leitura e a aluna E. F. que precisava melhorar a sua oralidade e foi autorizada a participar do teatro.

A participação nestas atividades extraclasses era também uma excelente forma de motivá-los. Certa vez a mãe do aluno L. solicitou a participação dele nos jogos escolares. O aluno estava muito empolgado, mas ela demonstrou estar receosa com a ausência parcial dele no apoio. O Coordenador prontamente disse que ele seria liberado para participar dos jogos e dos treinamentos, pois isso seria muito importante para sua autoestima. O aluno ficou muito feliz e apresentou uma melhora visível no seu comportamento.

Ao longo do ano, no entanto, as solicitações para participação em atividades extraclasses durante o apoio pedagógico aumentaram consideravelmente. As solicitações algumas vezes partiam inclusive dos pais, por isso o assunto era levado para discussão na equipe pedagógica que ficava dividida em relação à liberação principalmente dos alunos que ainda não apresentavam um rendimento escolar satisfatório e careciam de um tempo maior no apoio pedagógico.

Era consenso na equipe que essas atividades contribuíam com a formação integral do aluno e, por isso, deviam ser incentivadas, mas também reduziam o tempo com os professores no acompanhamento e na superação das dificuldades nos conteúdos curriculares. Por conta disso, as discussões ocorreram em relação a como essas atividades complementares oferecidas pela escola deviam ser equacionadas com as atividades do apoio pedagógico.

Alguns professores defendiam prioridade absoluta para o apoio pedagógico dentro do programa estabelecido, que já contemplava outras atividades complementares como informática, esporte e dinâmicas motivacionais. Neste caso, os alunos não deveriam ser autorizados a participar de outras atividades, sob o risco de comprometer o seu desempenho escolar ao longo do ano.

Outra ideia foi não adotar uma regra única, mas tratar cada caso individualmente, avaliando tanto a atividade, quanto o aluno.

Alguns sugeriram que esta decisão não deveria ser da escola e sim dos pais. Os pais assinariam um termo autorizando a participação do seu dependente em determinada atividade, e o aluno então seria liberado do apoio naqueles horários.

Após ouvir as diferentes sugestões dos professores, o Coordenador decidiu que primeiramente os alunos deveriam ser orientados sobre as suas prioridades na escola. Segundo o Coordenador, as muitas atividades extraclasse oferecidas pelo Colégio eram sempre interessantes e convidativas, ao mesmo tempo em que as demandas escolares eram muitas vezes intensas, requerendo tempo e dedicação.

A maioria dos alunos do apoio ainda não conseguia se organizar para equacionar o seu tempo na participação dessas atividades e na realização das suas obrigações escolares. Se dependesse apenas deles, ocupavam todas as tardes apenas com as atividades extraclasse, sendo assim o Colégio, na pessoa de seus agentes educacionais, não poderia abrir mão da responsabilidade de orientar e, se necessário, intervir para o bem do aluno.

Certa vez, alguns alunos do apoio, no afã de participarem de todas as atividades “possíveis e imagináveis” da escola, manifestaram o desejo de participar das aulas e das provas das olimpíadas de Matemática.

O professor de Matemática era de parecer que os alunos fossem liberados sim, pois as olimpíadas eram para todos. O Orientador do 8º ano concordou que os alunos tivessem esta experiência, mesmo que as suas chances de sucesso fossem mínimas. O Coordenador, no entanto, dentro da visão já apresentada aos professores discordou e disse que cabia à escola orientar os alunos, já que muitos deles ainda eram imaturos para tomar algumas decisões como estas.

As questões de uma prova da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM), por exemplo, estavam bem acima da capacidade de compreensão da maioria dos alunos do apoio pedagógico. Os professores de olimpíadas partiam do princípio de que os alunos que ali estavam já possuíam um bom nível de conhecimento, o que não era o caso dos alunos do apoio. Se a equipe tinha a certeza de que determinado aluno tinha muita dificuldade de acompanhar as aulas e conseqüentemente fazer as provas, não valia a pena permitir que ele “perdesse tempo” e corresse o risco de ter a sua autoestima diminuída. Alguns casos até poderiam ser analisados separadamente. Mas permitir que todos que desejassem, participassem desta atividade sem serem orientados, não parecia um bom caminho. Obviamente que esta orientação deveria ser

feita com muito cuidado. O objetivo era fazer o aluno entender que, se ele não pulasse etapas, em breve ele poderia sim estar participando daquelas aulas.

Foi decidido, então, que em um primeiro momento os alunos poderiam participar de apenas uma atividade extraclasse, sendo que as que ocorressem duas vezes por semana, poderiam ser autorizadas apenas uma vez por semana, dependendo de cada situação. Os alunos não estariam liberados durante toda tarde, mas apenas no horário previsto para a atividade, devendo estar no apoio antes ou retornar depois do seu encerramento. Todas essas decisões forma reavaliadas periodicamente e eram compartilhadas com a família. Os casos particulares foram avaliados pela equipe pedagógica, sempre pensando no melhor para cada aluno. O Coordenador também deixou claro para os alunos que a intenção da equipe pedagógica era permitir que eles participassem das oportunidades que a escola oferecia, sem, no entanto, comprometer a sua aprendizagem e seu desempenho escolar.

4.5.9 Uma atividade a mais: a recuperação da aprendizagem

A partir da segunda fase do Programa de Apoio Pedagógico, iniciaram-se as recuperações da aprendizagem referentes ao primeiro bimestre. Durante três dias da semana, os alunos em recuperação participavam das aulas e realizavam provas, a fim de adquirir as habilidades e competências do primeiro bimestre ainda não alcançadas e melhorar as suas médias bimestrais.

As atividades do apoio passaram então a “concorrer” com a recuperação já que ambas ocorriam no turno da tarde. Nas semanas de recuperação, os alunos estavam ausentes do apoio durante quase toda a semana, já que deviam priorizar a recuperação da aprendizagem, restando apenas um dia no apoio pedagógico. Esse dia era importante para os professores não perderem o contato com os alunos nas atividades do apoio e para que eles realizassem as suas tarefas semanais.

Certa vez, os professores da Coordenação do 7º Ano informaram a SAP que muitos alunos não estavam entregando as tarefas, comprometendo sobremaneira a média das avaliações parciais do bimestre em curso. Esses alunos eram na maioria aqueles que estavam frequentando as aulas de recuperação.

O Coordenador solicitou então aos professores das Coordenações de Ano que estendessem o prazo de entrega dos trabalhos e tarefas até as sextas-feiras de cada semana, nas próximas semanas de recuperação do bimestre. Assim, os alunos teriam mais tempo para

realizar as tarefas no dia em que não houvesse recuperação, normalmente na quinta-feira, durante o apoio pedagógico.

Desde o início, percebeu-se que apenas um dia nem sempre era suficiente. Os alunos então deveriam complementar as suas tarefas do bimestre corrente em casa ou na escola, na medida do possível, antes ou depois dos tempos de recuperação, por isso, a preocupação maior da equipe pedagógica passou a recair sobre esses alunos. Os professores do apoio sempre ficavam à disposição para qualquer dúvida que eles pudessem ter.

As faltas às atividades do apoio eram ruins, mas justificáveis, já que a recuperação era a prioridade. No entanto, esporadicamente, ocorriam também faltas à recuperação.

Era o caso do aluno S. que não compareceu ao primeiro dia da recuperação de História. Ele se encontrava no Colégio realizando um trabalho de Língua Portuguesa e disse ao Coordenador do apoio que não iria à recuperação, pois estava fazendo um trabalho para o dia seguinte. Ao ser orientado pelo Coordenador que a recuperação deveria ter prioridade, ele informou que sua mãe havia autorizado sua falta e permaneceu no laboratório de informática realizando seu trabalho. Por meio de um contato telefônico, a mãe do aluno ratificou a informação, mesmo depois de ser informada que o aluno deixaria de realizar a primeira avaliação parcial.

Não havia como exigir dos alunos a presença às aulas de recuperação, já que a participação nelas não era obrigatória no CMF. O aluno inclusive tinha o direito de fazer a prova de recuperação, mesmo sem ter participado das aulas. Por isso, longe de ser a situação ideal, alguns alunos faltavam às aulas de recuperação e faziam apenas a prova do último dia, em função das suas diversas outras obrigações escolares e da dificuldade de se organizarem para atender a todas elas.

Para os alunos que ficavam em recuperação em muitas disciplinas, a vida escolar se tornava ainda mais difícil. Esta rotina exigia do aluno um grande esforço e uma boa organização do seu tempo e das suas prioridades.

4.5.9.1 Avaliando e aperfeiçoando a recuperação da aprendizagem

Ao longo de toda a recuperação do 1º bimestre, a equipe pedagógica verificou que alguns alunos do apoio tinham muita dificuldade para conciliar as tarefas do bimestre em curso com as aulas de recuperação. O pouco contato desses alunos com os professores do apoio também foi um ponto que precisava ser melhorado nos bimestres seguintes.

Surgiu então a ideia de realizar a recuperação em quatro dias ao invés de três para que o primeiro tempo de cada dia fosse destinado à realização das tarefas e trabalhos. Assim, os tempos de recuperação referentes ao bimestre anterior não foram diminuídos, e os alunos tinham um tempo de estudo diário no apoio pedagógico para a realização das atividades do bimestre em curso. Dessa forma, o primeiro tempo da tarde era destinado à realização de tarefas, e, após o intervalo, os alunos em recuperação se dirigiam para as suas respectivas salas.

O modelo de recuperação em quatro dias adotado já no segundo bimestre cumpriu bem a finalidade de dar pelo menos um tempo de estudo aos alunos a cada dia da semana, mas trouxe um novo problema. Passou a não haver mais o dia em que todos os alunos do apoio estavam juntos, presentes às atividades do apoio. Com a recuperação ocupando os quatro dias da semana, de segunda à quinta-feira, não havia espaço, por exemplo, para que o PEI fosse realizado com todos os alunos ao mesmo tempo, conforme o planejado. Mesmo com esse novo problema, o modelo de recuperação em quatro dias foi melhor para os alunos e por isso foi mantido em todos os outros bimestres.

Outro aspecto reconsiderado a partir dos resultados obtidos no 1º bimestre foi o momento ideal para a recuperação de Matemática. A Matemática foi a disciplina que os alunos mais apresentaram dificuldade no 1º bimestre. À vista disso, a recuperação dos alunos nesta disciplina foi colocada no final do período, perto do final do 2º bimestre, a fim de que o aluno tivesse mais tempo para se preparar para a recuperação. De acordo com alguns professores, apenas três dias não eram suficientes para uma recuperação adequada dos conteúdos mais importantes de um bimestre. Por conseguinte, durante o bimestre seguinte, o aluno podia estudar também os conteúdos do bimestre anterior em que apresentara dificuldade, tirando as dúvidas com os professores, para que, na semana de recuperação, ele já estivesse bem preparado para efetivamente se recuperar.

A ideia que parecia boa acabou não se efetivando, haja vista que as recuperações das outras disciplinas e as demandas do bimestre em curso que os alunos nem sempre davam conta não permitiram ao aluno este tempo a mais para se preparar para uma recuperação que ocorreria semanas depois. Assim, este estudo antecipado acabou não ocorrendo, e os alunos realizaram a recuperação de Matemática, depois de várias outras recuperações, perto do final do bimestre em curso e mais distante do bimestre que devia ser recuperado. Neste contexto, surgiu a discussão de qual seria o melhor momento para a recuperação de Matemática.

Um dos argumentos que sobressaiu foi que muitos assuntos na Matemática eram dependentes uns dos outros, ou seja, o aluno precisava saber bem divisão para aprender fração e porcentagem, por exemplo. Assim, os conhecimentos do bimestre anterior eram importantes

para os bimestres seguintes, e o aluno deveria superar as suas dúvidas o mais rápido possível, a tempo de não comprometer as novas aprendizagens. Em função disso, as recuperações de Matemática passaram a ocorrer na segunda semana, logo após a semana de Língua Inglesa que era sempre a primeira e coordenada pela Seção de Idiomas.

4.5.9.2 O dilema de inserir novos alunos em recuperação no apoio pedagógico

No início do segundo bimestre, que coincidiu com a segunda fase do apoio, os professores do turno regular do 7º ano solicitaram a inclusão de outros alunos que, segundo eles, apresentaram muitas dificuldades no bimestre e ficaram em recuperação em várias disciplinas. Mesmo com a liberação de alguns alunos do apoio, a quantidade solicitada pela coordenação foi maior do que a SAP poderia absorver, dentro do limite máximo de trinta alunos do 7º ano no apoio. Os professores da Coordenação selecionaram então seis alunos que mais precisavam de ajuda para serem convidados a participar do apoio a partir do segundo bimestre. Esses alunos apresentaram baixo rendimento escolar no primeiro bimestre e, em consequência, estavam previstos para participar das recuperações da aprendizagem que já se iniciariam na semana seguinte.

Alguns desses alunos estavam em cinco disciplinas, ou seja, durante cinco semanas do segundo bimestre, três dias por semana, os alunos deveriam se dedicar às aulas de recuperação. O tempo que “sobrava” para o apoio era muito pouco e, dessa maneira, este passou a ser um grande dilema enfrentado pela equipe pedagógica. Receber esses alunos no apoio poderia gerar neles, nos pais e na própria escola, uma expectativa que poderia não ser atendida.

Em resumo, os alunos que mais precisavam do apoio eram aqueles que menos estavam presentes nas atividades em função das diversas recuperações das quais deviam participar. Os alunos que mais podiam aproveitar da estrutura do apoio pedagógico, por terem ficado em poucas recuperações, não necessariamente eram aqueles que mais precisavam.

Para ser coerente com o princípio de ajudar a quem mais precisa, o Coordenador decidiu recebê-los, mesmo sabendo que o tempo desses alunos no apoio seria muito pequeno em função das recuperações.

4.5.10 A recuperação da aprendizagem conduzida pela Seção de Apoio Pedagógico

A recuperação da aprendizagem no CMF, iniciada após o 1º bimestre e oferecida aos alunos que não obtinham média bimestral maior ou igual a cinco, ocorreu a cada semana

para cada disciplina. Isto posto, as turmas do apoio foram reorganizadas semanalmente, de acordo com os alunos em recuperação, porque os alunos que estavam em recuperação em determinada semana poderiam não estar na semana seguinte e vice-versa.

Durante três dias no turno da tarde, os alunos participavam das aulas de recuperação e realizavam duas avaliações parciais e uma avaliação de recuperação ao final do último dia. A recuperação do 6º e 7º anos era conduzida pela equipe de professores do apoio pedagógico, à exceção de Língua Inglesa, que era centralizada na Seção de Idiomas. Os alunos eram divididos por níveis e, em razão disso, a recuperação ocorria em uma mesma semana para todos os anos escolares.

Nos três dias em que os professores do apoio estavam envolvidos na recuperação da sua disciplina, deviam se dedicar exclusivamente a esta atividade. Cada professor tinha autonomia para conduzir a recuperação dentro da sua disciplina. No entanto, em uma das reuniões, a equipe pedagógica discutiu algumas formas de tornar esta recuperação mais significativa e eficaz.

4.5.10.1 Uma proposta de recuperação eficaz

O processo de recuperação dos alunos deveria começar antes das aulas propriamente ditas. Os professores deveriam conhecer bem as dificuldades que os alunos apresentam durante o bimestre e que aprendizagens cada aluno precisava recuperar. Para isso, a conversa com os professores da manhã era muito importante, bem como uma observação atenta das provas escritas.

Dois alunos com médias 4,5 pontos podiam ter alcançado conhecimentos completamente diferentes ao longo do bimestre. A única informação obtida com esta nota era que, teoricamente, ambos tiveram um aproveitamento de apenas 45%. E à vista disso, o primeiro passo para uma recuperação eficaz era conhecer as dificuldades que cada aluno tinha e o que cada um aprendeu ou deixou de aprender. Com o passar do tempo, os professores que lidavam com os alunos semanalmente no apoio iam conhecendo bem de perto essas dificuldades.

As provas realizadas pelos alunos também eram um instrumento indispensável, com a devida atenção à lógica de cada uma de suas respostas, observando quais eram os seus raciocínios e percursos para a resolução dos itens, para entender então por que ele havia respondido daquela maneira. Obviamente que, em alguns itens, o professor chegava à conclusão que o aluno simplesmente não sabia a resposta ou que, nos itens objetivos, como os de múltipla escolha, nem sempre era viável fazer esta análise.

Mas, sempre que possível, o erro deveria ser visto como uma oportunidade de investigação das dificuldades, para descobrir os caminhos que o aluno percorreu ou deixou de percorrer. Se o aluno aprendeu errado ou não aprendeu, se ele não conseguiu entender o enunciado ou não teve a atenção necessária a um dado específico do problema, só era possível saber após uma análise acurada das suas respostas e uma conversa com o próprio aluno. Para cada uma dessas possibilidades, deveria existir uma ação pedagógica diferenciada.

Portanto, o primeiro momento da recuperação ocorreria antes da semana de recuperação propriamente dita com um diagnóstico de aprendizagem dos alunos em recuperação. Este levantamento e análise iria dirigir todo o planejamento dos professores.

O segundo momento eram as aulas de recuperação, ou momentos de recuperação da aprendizagem, como os professores preferiam chamar, que deveriam transcorrer em um ambiente agradável e estimulante para os alunos.

Os assuntos deveriam ser os mais importantes e significativos ainda não aprendidos, tendo como referência a Avaliação de Estudo, onde o professor da manhã já havia selecionado os assuntos principais do bimestre e os quais os alunos já havia estudado.

Partindo-se das aprendizagens já consolidadas em direção ao que ainda precisavam conhecer, o professor deveria propor atividades que confrontassem os alunos com os objetos do conhecimento a serem aprendidos. Explicar algo que os alunos já soubessem se tornaria desmotivador para eles. Logo, os professores deveriam propor atividades desafiadoras que fizessem com que eles se sentissem motivados a perseguir e construir uma solução; atividades que fossem realmente problemáticas para eles, intercalando explicações com novas perguntas e usando as respostas dos alunos para gerar novas problematizações. Perguntar, levá-los a refletir e abrir espaço para que eles também fizessem as suas perguntas despertaria neles a busca pelo conhecimento.

Essa maneira de conduzir o processo de recuperação era diferente do que os professores costumavam fazer em anos anteriores e, em função disso, era necessário estar disposto às mudanças. Durante a reunião, um professor disse que gostaria de escolher dois assuntos mais importantes para serem recuperados com os alunos. “Obviamente que os assuntos devem ser os mais importantes. Mas, e se nesses assuntos escolhidos, os alunos não erraram? Se um assunto é importante, mas os alunos já aprenderam, não há o que recuperar” - ponderou o Coordenador, destacando mais uma vez a importância de se observar cada aluno e o seu aprendizado anterior.

No entanto, o pouco tempo para a recuperação muitas vezes não permitia uma individualização mais ampla dos percursos de aprendizagem. Quanto maiores eram as turmas

de recuperação, menores eram as chances de se buscar aulas mais participativas e voltadas para as individualidades. Em algumas ocasiões, prevaleciam as aulas expositivas em função do tempo e do número maior de alunos.

4.5.10.2 A avaliação da recuperação da aprendizagem

A proposta de um ensino diferenciado para os alunos em recuperação, a partir das suas dificuldades individuais, exigia pensar também em uma avaliação que contemplasse estas diferenças. Os Colégios Militares têm em seus regulamentos algumas premiações baseadas no rendimento escolar dos alunos, como o alamar e as promoções e, dessa forma, cresce de importância no Sistema a classificação dos alunos.

De acordo com o senso de justiça que acompanha os docentes, para que essa “concorrência” seja justa, é preciso dar as mesmas condições e oportunidades a todos os alunos, o que acaba sendo um obstáculo quando se pretende fazer alguma avaliação diferenciada, cujo resultado seja aferido por meio de nota.

Como as notas da recuperação não eram utilizadas para a classificação dos alunos, o Chefe da Divisão de Ensino autorizou que as avaliações da recuperação fossem diferenciadas de acordo com a necessidade de cada um.

No entanto, alguns professores demonstraram claramente a sua insegurança com esta novidade e a ideia de se fazer uma recuperação totalmente diferenciada não foi consenso na equipe pedagógica, principalmente em relação às avaliações. Foi decidido que as avaliações seriam iguais para todos e elaboradas a partir dos assuntos mais importantes e significativos. Nesse caso, os professores deveriam propor atividades diferenciadas durante os encontros, priorizando para cada aluno, aquilo que cada um tem mais dificuldade dentro dos assuntos selecionados.

4.5.10.3 A recuperação conduzida pelo Apoio Pedagógico e a confiança no relacionamento entre os docentes

O relacionamento entre o Apoio Pedagógico, a Direção de Ensino e as Coordenações de Ano deveria transcorrer em um ambiente de confiança recíproca, particularmente no que diz respeito às recuperações da aprendizagem.

O Subdiretor de Ensino e o Coordenador do Apoio Pedagógico decidiram no planejamento inicial que a recuperação seria conduzida pela equipe do Apoio Pedagógico. Esta

decisão foi bem recebida pelos professores do turno regular, até porque passaram a ter um encargo a menos e, conseqüentemente, mais tempo para se dedicarem a outras atividades.

Alguns argumentos justificavam esta decisão. Alguns professores do apoio eram exclusivos e, durante a recuperação, não estavam envolvidos em nenhuma outra atividade, podendo se dedicar mais à recuperação dos alunos. Já os professores das coordenações, além da recuperação à tarde, possuíam carga didática pela manhã e todos os demais encargos como elaboração e correção de provas, planos de aula, etc.

Outro argumento para que a recuperação fosse conduzida pelo Apoio Pedagógico era a abordagem diferenciada daquela utilizada pela manhã, que poderia não ter sido eficaz para aquele grupo de alunos em recuperação.

Certa vez, a professora de Matemática do turno regular disse que ela explicava, repetia a explicação e ainda assim a aluna P. não conseguia entender. A aluna P. realmente apresentava muita dificuldade para aprender. No entanto, segundo Charlot (2005), para a criança que não compreende o que o professor ensina, não basta repetir. Se ela não aprende é porque não consegue atribuir sentido ao que é ensinado, não é capaz de estabelecer uma relação com o conhecimento que lhe é apresentado. Logo, não é a repetição que proporciona a aprendizagem, mas uma forma diferente de falar, de explicar, de demonstrar até que todas as crianças sejam capazes de aprender (CHARLOT, 2005).

A avaliação dos alunos em recuperação também foi conduzida pela equipe do apoio, partindo-se do princípio de que, no processo ensino-aprendizagem em sala de aula, quem ensina deve avaliar. Entretanto, os bons resultados de alunos recuperados chamaram a atenção e alguns questionamentos acabaram acontecendo. “Será que os professores do apoio não são benevolentes demais?” Aqueles que assim conjecturavam, acreditavam que os seus critérios de avaliação eram os mais justos e corretos. Mas nesse campo das suposições, a equipe pedagógica do apoio também tinha o direito de pensar que os professores da manhã é que podiam estar sendo excessivamente rigorosos. Quem estava com a razão? É difícil responder. Por isso, a relação de confiança era tão importante, a fim de que todos acreditassem que as intenções e interesses do outro estavam prioritariamente direcionadas para o aprendizado dos alunos.

Isso devia ser natural, já que a equipe pedagógica do apoio era bastante qualificada, com professores experientes e bem conhecida dos demais professores. Todos eles estiveram ou ainda estavam em uma das Coordenações de Ano e os seus trabalhos como professores eram publicamente reconhecidos. Por que haveriam de ser questionados agora? E se eles mudaram em alguma coisa, não foi porque em anos de magistério, não haviam ainda percebido que esses alunos, por serem diferentes, precisavam ser enxergados de maneira diferente?

4.5.10.4 Outros indicadores ratificando os bons resultados das recuperações

Além das relações de confiança mútua entre os docentes, alguns resultados ratificaram a seriedade e a responsabilidade com que a equipe pedagógica conduziu as recuperações. Se os percentuais de alunos recuperados, por serem bons, podiam despertar alguma dúvida sobre o processo de avaliação da recuperação conduzido pelo apoio, os percentuais de alunos em recuperação, igualmente melhores em 2014 do que em anos anteriores, não poderiam suscitar a mesma dúvida. Isso porque todas as provas que os alunos realizaram no turno regular e que definiram os percentuais de alunos em recuperação foram elaboradas e corrigidas pelos próprios professores das Coordenações de Ano, sem qualquer interferência dos professores do Apoio Pedagógico.

Este menor número de alunos em recuperação fez com que as salas não ficassem cheias e refletissem diretamente na qualidade da aula e na atenção do professor aos alunos. Um mesmo aluno tinha mais chances de aprender em uma sala com sete alunos, por exemplo, do que com vinte alunos.

Resumidamente, com professores apenas focados na recuperação, com um número menor de alunos em sala e com uma recuperação mais individualizada e diferenciada, as chances de uma melhor e mais bem-sucedida recuperação eram bem maiores, ajudando a explicar, portanto, os bons resultados de alunos recuperados.

4.5.11 A motivação e mobilização dos alunos: o que a escola pode fazer para ajudar?

Um dos grandes desafios do apoio pedagógico era levar o aluno a se mobilizar para a aprendizagem. Sempre que possível, os professores realizavam alguma atividade diferenciada que pudesse envolvê-los e motivá-los para a aprendizagem (Figuras 16, 17 e 18).

Figura 16 – Oficina de Tangram



Fonte: CMF.

Figura 17 - Dominó de Matemática



Fonte: CMF.

Figura 18 - Dinâmica de grupo



Fonte: CMF.

Mas o desinteresse pela escola observado em alguns alunos foi um inimigo a ser vencido. As causas eram complexas, e sua solução não podia se resumir a um ou dois fatores. Mas a complexidade do problema não podia impedir a escola de buscar, nas coisas simples do dia a dia, algo que pudesse tornar o aprendizado mais agradável, atraente e acessível para os alunos.

Esse assunto foi discutido em uma reunião da equipe pedagógica no final de março. O Coordenador enfatizou a necessidade de se olhar para o aluno, antes de tudo, como um ser humano, reforçando o compromisso com a compreensão das necessidades e interesses discentes por ocasião do planejamento das atividades do apoio. Atividades estas que deviam ser pensadas considerando a diversidade cultural e as diferentes capacidades dos alunos.

Naquela oportunidade, os professores comentaram que algumas atividades do turno regular pareciam estar acima do que os alunos do apoio podiam responder. Algumas exibiam informações que não despertavam a curiosidade e o interesse dos alunos. Textos com um vocabulário muito difícil, com níveis de abstração muito grande e mensagens que exigiam uma visão de mundo que a maioria dos alunos do apoio ainda não possuía. Diante da dificuldade de compreender, restava-lhes a simples memorização dos conteúdos ou apenas a apreensão de passagens soltas da história. A própria dificuldade diante de alguns assuntos se transformava em motivo de desinteresse.

4.5.11.1 Investindo em novas possibilidades de aprendizagem

Com o objetivo de tornar o aprendizado mais interessante e ajudar na mobilização discente, o Coordenador discutiu com a equipe pedagógica a ideia de se trabalhar com projetos e temas geradores de uma forma mais contextualizada e interdisciplinar, momento em que os assuntos do bimestre seriam inseridos. Na oportunidade, o Coordenador realizou a apresentação de um infográfico sobre o “crack”, mostrando a integração das diversas disciplinas (Biologia, História, Geografia, Matemática, etc.) em torno do tema central proposto, numa abordagem interdisciplinar.

A equipe aceitou o desafio e passou a pensar em um tema que permitisse abordar os conteúdos bimestrais de maneira interdisciplinar e contextualizada levando os alunos à reflexão de uma situação real da vida cotidiana. Um tema que levasse os alunos a valorizar a sua escola e a aproveitar melhor as oportunidades. O tema escolhido foi: construindo uma escola melhor. O material de referência foi um vídeo exibido no Programa Fantástico, da Rede Globo, onde foram apresentadas algumas escolas em situação precária e o esforço de seus professores e alunos para ensinar e aprender.

Inicialmente o vídeo foi apresentado aos professores, que levantam algumas oportunidades de intervenção. Cada profissional deveria verificar a possibilidade de integrar a proposta do projeto aos conteúdos abordados no turno da manhã.

O início do projeto ocorreu na primeira semana do segundo bimestre. Os alunos assistiram ao vídeo e, em seguida, o Chefe da Seção Psicopedagógica destacou como muitos alunos no Brasil não possuíam as condições mínimas para uma educação de qualidade, diferentemente deles que estudavam em uma escola que lhes dava excelentes condições de aprendizagem.

Em seguida, os grupos de trabalho foram divididos e nos próximos encontros com os professores eles receberam as propostas de atividades sobre o tema. Para a apresentação final dos grupos, eles deveriam propor as soluções que pudessem tornar as escolas mais adequadas para os professores e alunos. Obviamente que eles usaram o Colégio Militar como referência e isso fez com que eles percebessem como eram privilegiados.

A apresentação dos trabalhos foi bastante interessante, com ótimas sugestões dos alunos para os problemas da escola. O objetivo de levá-los a valorizar a escola e a oportunidade de estudar no CMF pareceu ter sido alcançado. No entanto, algumas dificuldades surgiram durante as duas semanas em que os alunos estiveram envolvidos neste projeto.

4.5.11.2 Inovar sim, mas sem esquecer as prioridades do turno regular

O trabalho interdisciplinar foi uma experiência válida e singular para os alunos. Mas também serviu para confirmar mais uma vez que as iniciativas de um trabalho diferenciado não poderiam ocupar tempo e esforços dos alunos se não estivessem completamente alinhadas às atividades do turno regular.

Em uma reunião da equipe pedagógica realizada após a atividade, algumas dificuldades foram apresentadas pelos professores. A professora de História, por exemplo, sentiu dificuldade em propor atividades dentro do tema escolhido, relacionadas aos conteúdos que eles iriam ver naquele bimestre. O tempo dedicado ao projeto, alocado de algumas disciplinas, também foi alvo de reclamação por alguns professores que alegaram ter perdido o contato com os alunos nas suas disciplinas. Em função de outras atividades, o tempo para a preparação dos trabalhos foi menor que o necessário. Também houve coincidência de horários do projeto e da recuperação da aprendizagem. A cada semana existiam alunos diferentes em recuperação, de acordo com a disciplina a ser recuperada naquela semana. Em consequência, os alunos em recuperação não participavam do projeto, já que a recuperação é a prioridade.

Uma das professoras mostrou-se preocupada com as cobranças da escola, dos professores e dos responsáveis sobre o rendimento escolar dos alunos. Por mais interessante e motivador que fosse o projeto, as atividades propostas pelos professores do turno regular acabavam tendo prioridade. Boa parte dessas atividades eram pontuadas como avaliações parciais e acabavam ocupando as “mentes e corações” dos alunos.

Talvez o problema não estivesse relacionado somente ao interesse, mas também ao tempo disponível dos alunos. A Orientadora Educacional do 6º ano ratificou a importância de se trabalhar com projetos ou temas geradores, mas lembrou da importância dos tempos de estudo para atender as demandas do turno regular. Se o tempo às vezes já não era suficiente para as tarefas, como se dedicar a outras atividades, como o projeto, por exemplo?

Embora a equipe julgasse importante a busca por atividades interdisciplinares, a prioridade dada às demandas do turno regular tornava inviável, pelo menos naquele momento, o prosseguimento de novos projetos no apoio pedagógico. Talvez a melhor solução fosse a escola entender que esses projetos interdisciplinares devessem ser priorizados no turno regular.

4.5.11.3 As atividades esportivas, o lazer e os passeios

As atividades recreativas e esportivas aconteciam uma vez por semana e eram discutidas com os alunos, para que fossem dos seus interesses. Inicialmente procurava-se realizar atividades com todos os alunos de um mesmo ano com o objetivo de integrá-los.

Algumas atividades, como pique bandeira, despertavam o interesse de todos, tanto meninos quanto meninas. Já outras, como futebol, por exemplo, tinha uma maior adesão dos meninos (Figura 19). Em vista disso, com o passar do tempo, várias atividades foram disponibilizadas ao mesmo tempo, e eles podiam escolher quais queriam de participar.

Figura 19 - Esporte e lazer



Fonte: CMF.

Outra forma de realizar estas atividades foi descentralizar os tempos de recreação e esporte nas escolinhas já existentes, no último tempo da tarde das terças e quintas-feiras. No entanto, as opções de escolinhas e a faixa etária dos alunos nestes horários, além da quantidade de alunos já existentes dificultaram a inserção dos alunos do apoio. A opção adotada, então, foi a indicação de um professor exclusivo para os alunos do apoio, que foi facilitada com a periodicidade quinzenal dessas atividades a partir do 2º bimestre.

Na primeira semana de abril, ocorreram as olimpíadas internas do CMF, sem aulas no turno regular e com os jogos sendo realizados durante todas as manhãs e tardes. Naquela semana não houve atividades no apoio pedagógico, para que todos os alunos pudessem desfrutar deste momento importante na sua formação. A participação tanto nas equipes quanto na torcida foi um ótimo momento para socialização com alunos de outras turmas e para despertar o gosto pela atividade física. Foi a oportunidade de os alunos do apoio, muitas vezes não valorizados pelo desempenho escolar, destacarem-se e serem reconhecidos pela escola e pelos colegas. Foi a chance que eles tiveram de se sentir úteis e importantes para o grupo a que pertenciam.

Outra atividade desenvolvida ao longo do ano foram os filmes (Figura 20). No retorno do carnaval, por exemplo, os alunos assistiram “A Invenção de Hugo Cabret”, sugerido por alguns professores. A pipoca e o refrigerante foram patrocinados pelo Círculo de Pais de Alunos (CPA).

Figura 20 - Filme



Fonte: CMF.

Em outra oportunidade, os alunos assistiram a um vídeo do filme “Mãos Talentosas”. O filme narra a história de uma jovem negro, pobre, criado apenas por sua mãe, que era uma doméstica semianalfabeta. Ele era o pior aluno da classe, ridicularizado por todos os outros alunos. Esse mesmo menino se tornou um dos maiores neurocirurgiões do mundo e entrou para a história da medicina ao fazer uma cirurgia de separação de duas gêmeas siamesas unidas pelo crânio, e ambas sobreviveram. Neste vídeo há muitas lições importantes e altamente

motivadoras que geraram um grande impacto nos alunos e momentos interessantes de reflexão. Os filmes ajudavam a transmitir valores que contribuíssem na formação dos alunos, mas também deviam despertar a atenção e o interesse, como forma de entretenimento. Estes dois aspectos, educar e divertir, eram considerados na escolha dos filmes.

Sempre que possível, o Coordenador liberava os alunos para atividades diversas que eram importantes para eles, como, por exemplo, os treinamentos do batismo de fogo¹⁰ para os alunos do Grêmio de Artilharia. Momentos de descontração também eram necessários e bastante motivadores. As aulas no laboratório de informática também eram muito comemoradas e eles gostavam bastante (Figura 21).

Figura 21 - Aula no laboratório de informática



Fonte: CMF.

Os passeios também eram muito aguardados por eles (Figuras 22 e 23). Alguns tinham o objetivo de divertir e aproximar, em um ambiente descontraído, professores e alunos. O CPA foi um grande parceiro do Apoio Pedagógico em algumas dessas iniciativas.

Figura 22 – Visita ao Passeio Público



Fonte: CMF.

Figura 23 – Passeio ao Game Station



Fonte: CMF.

¹⁰ Tiros de salva com os canhões, em comemoração ao Dia da Artilharia.

Outros foram mais voltados para o aspecto cultural, dando aos alunos oportunidades de ampliar a visão de mundo, além, é claro, também de descontrair (Figuras 24 e 25).

Figura 24 – Passeio ao Sítio Histórico da Fortaleza de Nossa Senhora de Assunção



Fonte: CMF.

Figura 25 - Passeio ao Sítio Histórico da Fortaleza de Nossa Senhora de Assunção



Fonte: CMF.

No final do ano, o encerramento do Programa foi coroado com um passeio ao Beach Park (Figuras 26 e 27).

Figura 26 - Passeio ao Beach Park



Fonte: CMF.

Figura 27 - Passeio ao Beach Park



Fonte: CMF.

4.5.12 Os desafios no caminho da busca de uma política de apoio pedagógico

No início de 2015, a professora de Ciências do apoio foi transferida para o 9º ano e, na sua despedida, ela disse ao Coordenador: “O Sr. pode ter a certeza que, depois do tempo que eu passei aqui no apoio pedagógico, o meu olhar sobre os alunos com dificuldades do 9º ano vai ser bem diferente”.

Este exemplo era o que se esperava de todos os agentes educacionais do Colégio quando se pensava em uma política de apoio pedagógico. Mas esse é um longo caminho a ser percorrido. A ideia de que a responsabilidade por ajudar os alunos com dificuldades era apenas

da SAP, ainda permeava o senso comum dos docentes. Desde o início, estava claro que as mudanças no corpo docente não seriam rápidas. A consciência de que alguns alunos precisavam de mais atenção do que outros ainda parecia estar distante de alguns professores do turno regular e também dos demais alunos.

Certa vez, uma professora do turno regular disse ao Coordenador do apoio que não poderia fazer a revisão com os alunos do apoio na véspera da prova porque os outros alunos iriam reclamar. Ela se referia aos alunos concursados que disputavam as primeiras colocações nas turmas. Esses alunos já tinham os seus espaços e oportunidades de aprendizado e não havia razão para a preocupação da professora. Na véspera das provas, o professor ficava durante uma hora à disposição de todos os alunos que ainda tinham alguma dúvida e eram esses “bons” alunos que sempre se faziam presentes.

Já os alunos do apoio, mesmo sendo incentivados a também participarem deste plantão “tira-dúvidas”, alegavam que a maioria dos professores só atendia e, às vezes, só permitia a entrada na sala, daqueles alunos que tinham alguma pergunta a fazer. Como eles ainda não sabiam o que perguntar, normalmente não compareciam. Por essa razão, a revisão para os alunos do apoio era tão importante.

Estava claro que o princípio da igualdade ainda era bastante presente no ser e fazer dos professores, muito em decorrência do sistema classificatório existente no Colégio. Consequentemente, era de se esperar que a ampliação do apoio pedagógico para as salas de aula do turno regular ocorresse gradualmente, nas conversas, no contato com os alunos com dificuldades, nos eventos especializados sobre o assunto, nos relatos familiares, no conhecimento e nas experiências, no dia a dia da vida escolar.

Alguns exemplos, como o de um professor de física dos mais antigos e tradicionais da escola, mantinham acesa esta esperança. Em 2014, durante o Seminário da DEPA em Manaus e após um dia de apresentações sobre o apoio pedagógico, ele disse ao Coordenador: “Depois do que eu ouvi até aqui, eu percebo que eu ainda tenho muita coisa para aprender. Vamos implantar o apoio pedagógico no 2º ano?” Por esta fala, a ida deste professor ao Seminário já teria valido a pena.

Por fim, era preciso trabalhar a cada dia por uma política de apoio pedagógico, buscando a expansão da rede de ajuda aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Mas ao mesmo tempo, era preciso compreender o enorme desafio dos professores do turno regular em lecionar em turmas bastante heterogêneas, em um sistema de ensino que valoriza muito o mérito e, consequentemente, a concorrência entre os alunos.

4.5.13 O desafio das turmas heterogêneas: mediando os diferentes interesses e cuidando mais de quem mais precisa

Preocupado com o desenvolvimento de todos os seus alunos, o SCMB adotou, desde o final da década de 1990, o ensalamento por turmas heterogêneas. Entretanto, sem uma mediação adequada, os alunos com melhores notas acabavam se isolando entre eles, ditando o ritmo das aulas e sufocando a participação daqueles que não conseguiam acompanhar os seus raciocínios.

Certa vez, um dos professores de Matemática do 7º ano passou a dar aulas de revisão nos dois primeiros tempos da tarde às quartas-feiras, aberta a todos os alunos, já que todas as quintas-feiras havia prova. O Coordenador, então, passou a destinar aquele horário para tempo de estudo, a fim de que os alunos do apoio que desejassem também participassem das aulas.

No entanto, era comum ver os “bons” alunos sentados nas primeiras carteiras, “monopolizando” a atenção do professor, enquanto os alunos do apoio sentavam nas fileiras do meio para trás e quase não participavam.

Na prática, os “bons” alunos sempre se saíam bem nas provas, com ou sem as aulas de revisão. Mesmo assim, eles usufruíam dessas aulas, enquanto aqueles que realmente precisavam não encontravam espaço para tirar as suas dúvidas e nem conseguiam acompanhar o ritmo e o nível das aulas ditado pelos “bons” alunos.

O Coordenador fez um pedido ao professor, que, sensibilizado, passou então a convidar apenas alguns alunos, concentrando seus esforços naqueles que mais precisavam.

De fato, todos os alunos do apoio tinham, em certa medida, dificuldades de aprendizagem. No entanto, alguns deles pareciam estar dois ou três anos atrasados em relação ao ano que cursavam e, em função disso, pareciam também atrasados em relação aos demais alunos do apoio, tornando o desafio de alcançar a todos os alunos ainda maior. Estas experiências só reforçavam o princípio de que se devia ajudar mais a quem mais precisava.

Ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem também implicava ter que fazer escolhas, muitas vezes dentro do próprio grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem. Escolhas muitas vezes difíceis, como a que ocorreu certa vez, no quarto bimestre, quando o Coordenador agendou uma aula antes da última prova para apenas três alunos do apoio com mais dificuldades. Durante a aula, o Coordenador percebeu que havia mais três alunos na sala, além dos previstos e eram esses os que perguntavam e respondiam todos os questionamentos do professor. O Coordenador então solicitou a eles que saíssem da sala e explicou que os outros três alunos estavam com muitas dificuldades naquela disciplina e, por isso, aquela aula havia

sido prevista. Os alunos entenderam e, ao serem perguntados, relevaram que já possuíam média para serem aprovados. Foi uma decisão difícil, mas esse exemplo deixa claro que nem sempre era possível atender a todos os alunos, por mais interessados que estivessem e, ao mesmo tempo, priorizar aqueles que mais necessitavam.

4.5.14 Alunos do apoio e alunos com elevado desempenho escolar: em busca de um relacionamento mais solidário

As turmas heterogêneas adotadas pelos Colégios Militares têm por objetivo proporcionar a interação entre os alunos de diferentes níveis intelectuais, a fim de que os de menor rendimento sejam beneficiados pela relação com os de maior rendimento escolar. No entanto, na prática, nem sempre é assim que acontece. Os “bons” alunos nem sempre são solidários. Em grande parte, são alunos concursados que, em decorrência da preparação para o concurso, tornam-se muito competitivos. Ao ingressarem no Colégio, encontram um modelo de ensino que valoriza o mérito por meio de recompensas, como o alamar e as graduações, que de alguma forma mantém o estímulo à concorrência entre eles.

Em vários trabalhos em grupo, por exemplo, os “bons” alunos, sempre que possível, procuravam outros “bons” alunos para integrar as suas equipes de trabalho, por acharem que estar com alunos com dificuldades de aprendizagem poderia comprometer o desempenho do grupo. Quando isso não era possível, os alunos de melhor desempenho escolar acabavam fazendo o trabalho e apenas colocavam o nome dos alunos menos capazes ou atribuíam a eles um papel bastante secundário nas apresentações.

Foi o que ocorreu certa vez com alguns alunos do apoio do 7º ano, que eram na sua maioria repetentes e estavam com dificuldades para fazer um trabalho. Eles relataram que se reuniram, mas não conseguiram se organizar e, assim sendo, ainda não tinham começado. A professora de Língua Portuguesa, percebendo a situação, reuniu-se com o grupo para ajudá-los e só então eles conseguiram iniciar. Um dos alunos disse, com certo exagero, é claro, que pela primeira vez estava fazendo um trabalho na sua vida. Ele completou dizendo que os outros alunos do grupo faziam o trabalho e apenas lhe passavam as falas. “Eu apenas tenho que decorar as falas e pronto”, disse ele.

Os alunos de melhor rendimento escolar às vezes faziam isso sem o menor constrangimento, por entender que era o melhor para o grupo e, conseqüentemente, para eles e para os outros. Eles não reclamavam se os outros não faziam nada. Para eles, melhor era fazer tudo e ter a certeza da boa nota, do que dividir os trabalhos e correr o risco de uma nota ruim.

Pensavam eles que não se deveriam atribuir a um aluno com dificuldades uma tarefa muito importante, pelo risco de que aquele aluno não correspondesse às expectativas, ou seja, que ele não fizesse como eles fariam ou como gostariam que fosse feito. Os outros alunos, por sua vez, concordavam em ter uma participação mínima e receberem uma ótima nota pelo trabalho que os outros fizeram. Estas situações só alimentavam um modelo contrário ao que foi pensado com as turmas heterogêneas.

Em um caso específico ocorrido com o aluno E. a situação foi ainda mais crítica. Ele tirou uma nota zero em Língua Portuguesa por não apresentar o trabalho. A líder do grupo não o deixou apresentar porque, segundo ela, ele não estava bem preparado e iria comprometer a apresentação do grupo. Normalmente, a referência de “bem preparado” era aquela demonstrada pelos “melhores” alunos e, por causa disso, de acordo com este nível definido por eles, os alunos do apoio nem sempre estavam preparados.

É certo que os melhores alunos não deviam ser prejudicados e tinham o direito de buscar os melhores resultados, desde que isso não ocorresse em prejuízo de outros alunos. Não se podia permitir que eles simplesmente impedissem alguns alunos de apresentar, pois acabavam não assumindo nenhum compromisso em ajudar os alunos com alguma dificuldade.

A valorização do trabalho deveria também estar relacionada à participação de todos os integrantes do grupo. Isto poderia ser um fator de motivação para que todos participassem. Este assunto foi levado pelos professores do apoio às Coordenações de Ano, sabendo que estas decisões ficavam, na maioria das vezes, a critério de cada professor.

É bem verdade que, em várias situações, alguns “bons” alunos reclamavam de alunos do apoio quando não queriam fazer ou não faziam a sua parte em determinado trabalho, o que acabava prejudicando a nota do grupo. Essas situações serviam de argumento para que esses alunos de melhor desempenho continuassem excluindo alguns alunos dos grupos.

Certa vez, o aluno S. estava chorando, pois o grupo não havia permitido que ele apresentasse o trabalho em grupo sobre um determinado livro. A professora do apoio de Língua Portuguesa foi verificar o que havia acontecido. Em uma reunião na casa da líder do grupo, ele se comportou muito mal e a mãe da aluna não queria que ele fosse mais lá. Como eles não queriam se reunir na escola, ele acabou não participando das reuniões seguintes do grupo. Este aluno realmente tinha muitos problemas de relacionamento e comportamento na escola. O Coordenador então conversou seriamente com o aluno e solicitou que ele pudesse ser inserido em outro grupo, pois aquele já havia apresentado o trabalho. Nos casos em que o aluno do apoio realmente não queria colaborar, a equipe pedagógica intervinha junto a ele e, se necessário, junto a família.

Por outro lado, boa parte dos alunos do apoio até tentavam, mas não se sentiam capazes de pensar e de fazer algo no mesmo nível dos “melhores” alunos. Não se sentiam tão inteligentes e, assim, assumiam uma posição de inferioridade na turma. Preferiam se reunir entre eles ou aceitar qualquer coisa que os líderes dos grupos lhes impusessem. Na sala de aula do turno regular, o comportamento não era diferente. Na visão deles, o nível de perguntas dos “bons” alunos era tão elevado que a suas dúvidas pareciam ser insignificantes. Portanto, os alunos do apoio evitavam perguntar, com vergonha e medo de serem ridicularizados.

Uma fala no Conselho de Classe de uma aluna representante de turma chamou a atenção. Ela disse que os alunos comentaram que tinham vergonha de tirar as suas dúvidas na tarefa. Os alunos do apoio já haviam relatado o fato de não falarem com receio do que os outros pensavam e falavam sobre eles. Na formatura do dia seguinte, o Coordenador motivou os alunos a perguntar e a tirar suas dúvidas porque este era um direito de todos. Citando Paulo Freire, ele disse:

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo (FREIRE, 1989, p. 39). Todos nós temos dúvidas e todos nós sabemos alguma coisa. E é por isso que vocês estão na escola, para aprender e também ensinar o que vocês sabem. Mas é preciso falar, perguntar, interagir. Os professores não irão se recusar a responder qualquer que seja a sua pergunta. Nem sempre os nossos pais sabem tirar as nossas dúvidas em casa. Por isso, assim que a dúvida surgir, perguntem ao professor (CP).

O Coordenador passou então a falar mais sistematicamente nas formaturas sobre este assunto. Por fim, sem uma mediação adequada em sala de aula e uma sensibilização dos alunos para as diferenças, seria difícil alterar este estado de coisas. Em vista disso, os papéis do professor e da escola são fundamentais, pois muitas vezes, inconscientemente, essas diferenças são alimentadas pelos métodos e estratégias de ensino adotados pelos professores.

Em um trabalho de grupo, os alunos deviam ler um livro e falar a respeito dele em uma apresentação oral para os demais alunos da classe. Após a apresentação do grupo, os alunos da classe podiam fazer perguntas sobre o livro a algum integrante do grupo. Os problemas surgiram porque estas perguntas valiam pontos e eram dirigidas a um membro do grupo escolhido pelo aluno que fazia a pergunta. Se o aluno escolhido acertasse a resposta, o seu grupo recebia o ponto, mas se ele errasse, o ponto era dado para o grupo do aluno que fez a pergunta. Este momento de apresentação tornou-se um jogo, no qual um devia errar para o outro ganhar. Consequentemente, os melhores alunos dos grupos que assistiam à apresentação preparavam as perguntas mais difíceis que eram dirigidas aos alunos com mais dificuldades do grupo que apresentava. O que ocorria então era que um ou dois alunos menos preparados recebiam todas as perguntas e, na maioria das vezes, não conseguiam respondê-las, logo não recebiam os

pontos. Estes alunos acabavam sendo responsabilizados pelos demais integrantes do grupo por não receberem uma nota melhor. Este método de apresentação evidenciou ainda mais as diferenças entre os alunos de maior e menor rendimento escolar, além de incentivar a disputa entre os grupos e entre os alunos, onde os alunos com dificuldades eram os maiores prejudicados.

A preocupação com o relacionamento entre os alunos de maior e menor rendimento escolar deve ser de todos, em todo tempo e nas diversas atividades desenvolvidas por eles e para eles. Não apenas no discurso, mas no dia a dia da sala de aula, nas práticas desportivas, nos grupos de trabalhos, etc. Desenvolver um espírito colaborativo nos alunos deve ser uma meta a ser perseguida por todos os agentes educacionais, em um ambiente escolar que naturalmente valoriza o mérito individual.

4.5.15 A dificuldade de alguns alunos, a limitação de professores e a necessidade de encontros individuais

Um dos assuntos recorrentes nas reuniões pedagógicas era como alcançar os alunos com graves déficits de aprendizado e a necessidade que eles tinham de um acompanhamento mais particular para superar as suas dificuldades.

Certa vez, o professor de Matemática do apoio ficou assustado quando durante a resolução de um problema, a aluna G. quis somar reais com quilos. Ele disse que ela precisava de alguém que pudesse dar-lhe uma atenção individual, já que o seu grau de dificuldade era bem maior comparado aos demais alunos do apoio.

Este assunto também foi abordado pelo Coordenador em uma reunião da Coordenação do 7º ano em que participou no mês de março. Uma professora do turno regular então disse que não dava para identificar os motivos das dificuldades dos alunos e trabalhar com eles de acordo com suas reais necessidades, porque não havia tempo para ter esse olhar mais individualizado sobre cada aluno.

Este era um assunto complexo que envolvia desde o currículo escolar, até a motivação e interesse de cada professor, passando pelo número de alunos por sala e pela carga didática e pedagógica dos professores.

Além de individualizar as aprendizagens, ou seja, definir percursos diferentes para cada aluno de acordo com as suas necessidades, alguns alunos precisavam de momentos individuais com os professores, embora isso nem sempre fosse possível. Enquanto um professor estava com um aluno em particular, vários outros estavam também precisando da sua ajuda.

Esse dilema enfrentado pelos docentes não permitia que os alunos mais carentes fossem atendidos individualmente com mais frequência.

Como a equipe de professores poderia ajudar estes alunos de uma forma mais individualizada, sem, no entanto, reduzir a atenção e o tempo destinado aos outros alunos do apoio, também com carências cognitivas e afetivas?

4.5.15.1 Um Programa voluntário de férias para ajudar os alunos com mais dificuldades

Durante os primeiros meses do ano, percebeu-se que o aproveitamento dos alunos foi naturalmente maior quando estavam a sós com o professor. A atenção exclusiva dedicada a eles e a menor dispersão dos alunos fez com que o tempo fosse muito bem utilizado para a aprendizagem. Em função disso, na reunião do dia doze de maio, o Coordenador colocou em pauta a possibilidade de disponibilizar atividades individualizadas durante o período do recesso escolar para os alunos que apresentavam maiores dificuldades ao longo do 1º semestre, já que neste período não havia aulas regulares e nem no apoio pedagógico.

Os participantes da reunião concordaram com a necessidade de um acompanhamento mais direcionado para alguns alunos, enfatizando, no entanto, que este horário não deveria comprometer as férias dos alunos. A adesão deveria ser voluntária, com os horários flexíveis e escolhidos de acordo com o interesse do aluno. A sugestão dada pelo apoio era que, durante as duas semanas de férias, os alunos pudessem dedicar duas horas durante três dias para estar com os professores, sem comprometer qualquer programação dos alunos como viagens, passeios, etc.

Alguns alunos selecionados pela equipe pedagógica foram então convidados a estar com os professores de Língua Portuguesa e Matemática e os resultados foram bastante satisfatórios. O professor de Matemática do turno regular comentou logo após o recesso, a melhora do desempenho de uma aluna do apoio que havia participado dessas aulas. Estes retornos também eram importantes, pois valorizavam o trabalho dos professores do apoio e serviam de motivação para as futuras iniciativas.

4.5.16 Quando os problemas de comportamento interferem na aprendizagem

Problemas de comportamento sempre foram comentados nas discussões da equipe pedagógica, pois interferiam diretamente no ambiente da sala de aula e consequentemente no

aprendizado dos alunos. Alguns professores reclamavam do comportamento de alguns discentes, que, além de comprometer o seu próprio aprendizado, acabavam atrapalhando os demais.

As salas, por serem menores, tinham as suas vantagens, mas qualquer barulho ou movimento causado pelos alunos mais inquietos chamava a atenção dos demais e contribuía para a dispersão. Por conseguinte, alguns alunos que estavam tendo dificuldades de se concentrar e de se relacionar solicitavam sua ida para outra turma.

A equipe pedagógica então se reuniu para tratar do assunto, surgindo quatro possibilidades: redistribuir todos os alunos, remanejar apenas os alunos que estavam se sentindo prejudicados, remanejar apenas os mais inquietos e redistribuí-los nas outras turmas (podendo prejudicar as turmas que já estavam ajustadas) ou não fazer qualquer alteração.

Depois de ouvir a opinião dos professores, o Coordenador resolveu não mexer nas turmas que estavam ajustadas, e sim realocar os alunos que estavam se sentindo prejudicados para outras turmas. A preocupação de resgatar os alunos com dificuldades de comportamento e motivação nunca deixou de existir, mas a preocupação de que este processo pudesse demorar, e com isso comprometer o aprendizado de outros alunos, foi preponderante nesta decisão.

Ao mesmo tempo, ficou o compromisso de a equipe pedagógica continuar buscando novas estratégias que despertassem o interesse dos alunos mais inquietos e desmotivados, com abordagens diferenciadas e mais tempo para dinâmicas em grupo que pudessem compreender as inquietações e anseios desse grupo de alunos.

4.5.16.1 Os professores, seus conflitos internos e a resistência ao fatalismo

Um dos dilemas de alguns professores foi perceber que alguns alunos de bom comportamento, mas com enormes dificuldades, precisavam de uma ajuda ainda maior, que nem sempre era possível. Parte das energias do professor era destinada a chamar a atenção dos alunos indisciplinados e tentar fazê-los aprender sem que eles estivessem interessados.

O aluno F., que não era do apoio ficou em recuperação em várias disciplinas, foi indicado pela Coordenação do 7º ano para o apoio no segundo bimestre. Ele cursou o 6º ano no Colégio, e uma das professoras do apoio que já o conhecia questionou a sua entrada no Programa: “O aluno F. não quer nada e aí... não dá para dar atenção para quem realmente precisa”.

Certa vez, um texto discutido em reunião foi extraído do livro: “*A Pedagogia da Escola das Diferenças*” de Philippe Perrenoud (2001). Era um texto bem humanizado, menos teórico, e o Coordenador buscou abrir espaço para um diálogo sobre questões mais internas e

individuais dos docentes, particularmente relacionadas a reprovação escolar. “Inconscientemente, fruto das nossas primeiras impressões sobre os alunos, começamos a definir pareceres sobre a aprovação ou reprovação, ao final do ano letivo. É preciso não fazer prejudgamentos...” – disse o Coordenador incentivando os professores a perseverarem e sempre acreditarem no seu trabalho e no potencial dos alunos.

O Coordenador sempre dizia: “Nós não podemos desistir de nenhum aluno!” Mas quanto tempo seria necessário para tentar mudar o comportamento de alguns alunos? Seria possível em curto prazo? Quanto de esforço seria necessário? Valia a pena tentar, mesmo sabendo que este esforço seria subtraído de outros alunos ávidos por aprender, mas com iguais dificuldades? Seria possível, com os recursos humanos disponíveis, dar atenção a todos na medida de suas carências e necessidades? Em algum momento seria necessário escolher em quem investir? Seria justo insistir com alguns alunos que pareciam não querer mudar, correndo o risco de comprometer a aprovação da maioria? Em que momento seria necessário deixar alguém para trás, para “salvar” os demais? Todos esses questionamentos permeavam as mentes dos professores e se desvelam nas discussões da equipe pedagógica.

Apesar de todas as dificuldades em lidar com comportamentos difíceis, a decisão da equipe pedagógica foi não desistir de nenhum deles, mesmo que os professores soubessem que a tarefa de aprová-los era muito difícil.

Ninguém gostava de ter que conviver com a culpa de ter deixado alguém para trás. Mesmo sabendo que alguns não seriam atendidos no quanto precisavam, e isso incomodava muito os professores, eles precisavam sentir que eram importantes e que a equipe acreditava neles até o fim.

4.5.17 A instabilidade afetiva e emocional e seus reflexos para o aprendizado

Certa vez, o Coordenador conversou com o pai de dois alunos do apoio, aluno A. e aluna P. Pareceu uma pessoa muito sensata e preocupada com a educação dos filhos. Ele era separado e estava com a guarda provisória dos filhos desde outubro de 2013 após um acerto conflituoso com a mãe. Segundo o pai, os filhos foram pessimamente educados pela mãe, razão pela qual não houve alternativa, senão trazê-los para Fortaleza.

Os filhos ficaram com a mãe em dois Estados diferentes durante cinco anos desde que eles se separaram, coincidindo com os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Na escola onde estudaram, já apresentavam péssimos resultados. A mensalidade chegou a ficar atrasada por cinco meses, mesmo com a pensão sendo depositada em dia. Ele disse que a mãe

ensinava coisas como mentir e a responder o professor quando não quisesse mais estudar. Uma completa inversão de valores.

Com os devidos cuidados por ouvir apenas a versão do pai, estes relatos ajudaram a explicar as enormes dificuldades que os alunos apresentaram não só na área cognitiva, mas também na afetiva e emocional, além do comportamento e relacionamento difícil com os professores e alunos. Enquanto a filha era muito irreverente, o menino era bastante introspectivo e sensível. Eram duas maneiras diferentes de se comportar diante das situações que os incomodavam. O pai disse que eles já estavam bem melhores do que quando chegaram, em outubro de 2013, quando também um psicólogo passou a acompanhá-los.

Certa vez a filha disse dentro da sala do apoio que odiava a sua mãe, pois essa sempre brigava com ela sem querer saber os motivos. Essa e outras lembranças pareciam permear a mente da aluna P. constantemente. Ela gostava de chamar a atenção o tempo todo e era muito inquieta. Às vezes não queria fazer as tarefas de jeito nenhum, mesmo as que valiam nota e depois de várias oportunidades dadas pelo professor. Não conseguia manter-se concentrada por muito tempo. Era preciso muita calma, tempo e paciência para lidar com ela.

Já o aluno A. tinha uma autoestima muito baixa. Ele sempre deixava muitas questões discursivas em branco. Mesmo sendo orientado pelos professores do apoio a escrever o mais que pudesse nas provas, era difícil fazê-lo mudar. No 3º bimestre, ele esboçou o rascunho da redação em uma prova de Língua Portuguesa, mas não passou a limpo deixando a folha de redação em branco. Ele disse depois que o que ele havia escrito não fazia nenhum sentido. Em outra situação ele deixou uma avaliação parcial de História toda em branco. Ele realmente tinha muitas dificuldades com a escrita e foi um grande desafio para a equipe pedagógica. Ele ouvia atentamente quando os professores diziam a ele que tudo que escrevesse poderia ser aproveitado, mas ele continuava se recusando a resolver as questões abertas da prova. Ele disse: “Eu não tenho ideia, eu não sei o que escrever”. Depois de conversar diversas vezes com ele, o Coordenador percebeu que ele tinha vergonha do que os professores iriam pensar dele. Ele era muito tímido e por isso, não queria se expor. Com o tempo, ele foi adquirindo mais confiança e sempre que ele obtinha alguma melhora, o Coordenador aproveitava para elogiá-lo, mostrando que ele era capaz.

Problemas extraescolares como esses refletiam muito no aprendizado dos alunos e tornavam o desafio do apoio pedagógico ainda maior. Poderia se questionar até que ponto a escola deveria se envolver nestes assuntos. A resposta do Coordenador era bastante simples. A escola deveria se envolver, de acordo com as suas possibilidades, na medida em que esses

assuntos prejudicassem os alunos nas suas aprendizagens, contribuindo para a reprovação escolar.

4.5.18 As reuniões pedagógicas: abrindo espaço para a formação continuada

As reuniões com os professores aconteciam todas as 2ª feiras pela manhã e eram divididas em três momentos. O primeiro era destinado à formação continuada dos professores. Em seguida havia o planejamento das atividades e discussão sobre diversos assuntos relacionados ao Programa. Por fim, a equipe conversava sobre os alunos, particularmente sobre os avanços, as dificuldades e como melhor ajudá-los.

A formação continuada tinha sempre como suporte uma pesquisa, livro ou artigo que pudesse subsidiar as discussões. O objetivo era dar aos professores um espaço semanal de autoaperfeiçoamento e de aporte teórico para as suas práticas educativas. Era o momento em que os professores podiam confrontar a teoria com as suas experiências em sala de aula.

Uma das muitas discussões que ocorreram ao longo do ano, por exemplo, teve como origem a dificuldade de alguns alunos em compreender alguns assuntos ministrados no turno da manhã. Não por falta de esforço, mas porque pareciam estar acima do que eles podiam alcançar. Um dos textos usados como referência foi extraído do livro *“Como aprender e ensinar competências”* (2010), de Antoni Zabala e Laia Arnau. Foi um debate bastante interessante sobre a importância de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos, sobre a zona de desenvolvimento proximal¹¹ de Vygotsky, etc. A professora de Língua Portuguesa percebeu que alguns alunos ainda se encontravam no nível concreto¹² e que, muitas vezes, a simples exposição oral não era adequada para uma perfeita compreensão dos assuntos.

O Coordenador ressaltou que estas dificuldades, se não superadas, poderiam ao longo do tempo interferir na mobilização para o aprendizado e na autoestima dos discentes. Por isso, os pequenos ganhos do aluno poderiam representar, em momentos específicos, o máximo de desenvolvimento possível que ele poderia alcançar, devendo esse esforço ser reconhecido e valorizado pelos professores.

¹¹ Esta zona revela as funções mentais que ainda não estão prontas, mas que estão em processo de maturação (VYGOTSKY, 1994). É, pois, na zona de desenvolvimento proximal que o professor deve atuar para promover o desenvolvimento da criança, utilizando-se de tarefas que necessitem do seu auxílio.

¹² Segundo Piaget (1982), é o quinto estágio de desenvolvimento que vai dos sete aos doze anos e representa o começo da lógica e dos sentimentos morais e sociais de cooperação.

As discussões nas reuniões pedagógicas e as diferentes experiências vivenciadas no dia a dia com os alunos e compartilhadas com a equipe agregaram conhecimento e tornaram os professores do apoio mais bem preparados para ajudar os alunos.

4.5.19 O apoio pedagógico e as provas bimestrais

Na semana anterior ao período das Avaliações de Estudo (AE), o planejamento do apoio foi direcionado para a revisão dos assuntos para as provas. Para isso, os professores deveriam observar, nas fichas de orientação disponíveis para os alunos, os tópicos importantes a serem abordados nos estudos prévios da AE, dedicando maior atenção aos alunos com baixo rendimento nas avaliações parciais (AP) ao longo do bimestre.

As AE de todas as disciplinas eram realizadas em uma semana, sendo uma prova por dia. Neste período não havia aulas regulares. As provas ocorriam nos dois primeiros tempos da manhã e em seguida os alunos eram liberados. Os alunos do apoio, por sua vez, permaneciam no Colégio até 11:30h, onde havia um tempo de recreação imediatamente após a prova e depois dois tempos de revisão para a prova do dia seguinte.

Como as provas eram realizadas nos mesmos dias para as mesmas disciplinas, as revisões também ocorriam simultaneamente tanto para 6º quanto para o 7º ano, no dia anterior. Assim, foi necessário pedir ajuda aos professores da manhã para que as revisões ocorressem ao mesmo tempo para ambos os anos, o que nem sempre era possível. Nestes casos, a revisão foi realizada em apenas um tempo para cada ano, somente com o professor do apoio pedagógico.

Como a revisão ocorria pela manhã, a permanência no apoio à tarde era opcional. Os alunos podiam escolher, em comum acordo com seus responsáveis, estudar em casa ou no Colégio. Apenas os alunos voluntários, cujos pais respondiam positivamente ao comunicado enviado pela Seção, almoçavam e ficavam nos tempos de estudo à tarde, com a ajuda do professor da disciplina para tirar as dúvidas.

Esta opção foi dada aos alunos que não tinham em suas casas um ambiente adequado de estudos ou que tinham alguma dificuldade de aproveitar bem o tempo para se preparar para as provas, como foi o caso da aluna N., por exemplo. “Eu gosto do apoio porque em casa eu me distraio muito. Aqui eu consigo estudar. Em casa, o meu quarto tem computador, adesivos e eu não consigo estudar”. Como esta aluna, a maioria dos estudantes optava por permanecer nos tempos de estudo à tarde.

O Coordenador distribuiu os alunos no maior número de salas disponíveis, que às vezes chegavam a dez salas, a fim de que houvesse um pequeno número deles em cada sala. Os

alunos tinham certa liberdade para escolher com quem estudar e em que sala ficar. Obviamente que, sempre que necessário, os professores separavam os alunos que sabidamente não conseguiam estudar juntos.

Sempre que possível, havia um professor por sala. Isso porque, o efetivo de professores do apoio nem sempre era suficiente para ocupar todas as salas nos tempos de estudo. O professor da disciplina passava em todas as salas, atendendo os alunos individualmente ou em grupos sempre que solicitado.

Alguns alunos preferiam estudar individualmente, enquanto outros, em dupla ou em grupo. Como as salas eram pequenas, o barulho provocado pelas conversas nas duplas e grupos acabava atrapalhando os demais. Outros alunos conseguiam estudar bem em grupo. Outros, inclusive os alunos que tinham dificuldade de concentração e se dispersavam com qualquer movimento ou ruído, precisavam de um lugar mais reservado e estudavam melhor quando estavam sozinhos. Para resolver este problema, foram criadas as “salas do silêncio”. Eram duas salas, uma para cada ano, destinadas aos alunos que gostavam de estudar sozinhos e em completo silêncio. Em respeito aos outros alunos era proibido falar e aqueles que durante o estudo tinham alguma dúvida saíam da sala para procurar ajuda com o professor ou com outro aluno. Assim era realizada a preparação dos alunos para as provas bimestrais, tanto na semana anterior quanto na própria semana de provas.

4.5.19.1 A visão distorcida dos alunos: as provas como razão de ser do aprendizado

Aprender para fazer provas. Era assim que alguns alunos viam a necessidade de se dedicar aos estudos. Se algum assunto não fosse cair na prova, ele não era importante e não precisava ser aprendido, pensavam alguns alunos. Esta percepção equivocada sobre o ensino condicionava o aprendizado à realização das provas.

Certa vez, o aluno L. B. disse aos professores do apoio que não precisava prestar a atenção na aula, não precisava ler, não precisava estudar, pois estava com o braço quebrado. Inicialmente os professores não entenderam a relação entre as duas colocações do aluno, até que ele explicou: “Eu acho que eu não vou fazer as provas, estou com o braço quebrado”. No entendimento do aluno, diante da possibilidade de não fazer as provas escritas, simplesmente não precisaria estudar. Nesta perspectiva, a prova se tornava então o evento mais importante da escola, ou seja, estudar era apenas para a prova e não para a vida, na perspectiva de ser alguém melhor.

Mas, além das provas, o que estava em jogo, na verdade, eram as notas. Se as notas fossem boas, tudo estava bem, mesmo que horas depois tudo fosse esquecido. Certa vez, um aluno disse que não queria participar da revisão para a prova do dia seguinte alegando que já estava com uma boa média de AP. Neste caso não mais as provas eram a razão para se estudar, mas apenas as provas cujas médias precisavam ser melhoradas.

As constantes orientações para desvincular o sentido do aprendizado a apenas realização de provas, perdiam a sua força quando a própria escola estabelecia esta relação e atribuía uma enorme importância às provas e às notas. Os professores contribuíam inconscientemente para a construção desta imagem distorcida sobre a importância de se estudar quando diziam: “Isto é importante, prestem atenção, porque vai cair na prova!” Ou então: “Estudem, senão vocês vão tirar nota baixa”.

Não era tarefa fácil, mas era preciso tentar mudar esta concepção dos alunos sobre a aprendizagem condicionada às provas e às notas, mesmo sabendo que esta era uma concepção compartilhada na maioria das vezes por alunos, escola e famílias.

4.5.19.2 Os pais e a “obsessão” pelas notas

As notas ainda exerciam muita influência sobre os alunos e suas famílias. À medida que as notas das primeiras avaliações parciais eram entregues, foi possível perceber mudanças no comportamento de alguns alunos. Alguns passavam a ficar muito ansiosos e abalados, como o aluno W. O medo de ser reprovado o assustava profundamente.

O pai de uma aluna queria tirá-la do apoio, pois ela estava tirando muitas notas baixas. Bastou a aluna tirar algumas notas mais altas que o pai mudou de ideia. Uma mãe ficou tão assustada com os resultados iniciais da filha que não apenas tirou do apoio, mas do Colégio. Para grande parte das famílias, as notas ainda eram a principal referência de sucesso escolar.

Apesar da enorme distância entre a condição inicial de alguns alunos e aquilo que a escola esperava como mínimo necessário para a aprovação, era perfeitamente compreensível que os pais ficassem preocupados com as notas e, ao mesmo tempo, ansiosos pelos bons resultados em curto prazo. Segundo o Chefe da Seção Psicopedagógica, o baixo rendimento escolar de parte dos alunos nas primeiras semanas de aula já era esperado, pois, além das dificuldades naturais de adaptação ao Colégio, era difícil reverter anos de dificuldades em apenas algumas semanas.

Certa vez, a mãe da aluna C. G. ligou para o Coordenador para falar sobre a sua filha. A aluna era repetente e, mesmo com dificuldades, principalmente em Matemática,

melhorou bastante o seu rendimento escolar em relação ao ano anterior. Como neste caso, outros alunos apresentavam melhoria de rendimento, mas a situação inicial era tão difícil, que as melhoras, apesar de serem significativas, ainda não eram suficientes para tranquilizar os responsáveis em relação à aprovação ao final do ano.

4.5.19.3 A posição dos professores

As famílias e a própria escola geravam uma expectativa sobre os alunos do apoio que de alguma forma influenciava o comportamento dos professores.

Certa vez, durante as discussões sobre a liberação de alunos para as atividades extraclasse, a Orientadora Educacional do 6º ano foi bem enfática ao dizer que a equipe pedagógica seria cobrada pelos pais e pelos outros professores se os alunos não alcançassem bons resultados. “Temos uma estrutura, professores exclusivos etc., se nós liberamos os alunos, perdemos o controle e depois seremos cobrados”. Já o professor do PEI disse que a equipe não poderia se render às pressões e se deixar levar pela cultura da nota.

O Coordenador respondeu que concordava, mas que deveria buscar um caminho de equilíbrio. Disse ainda que o apoio pedagógico fazia parte de um sistema de ensino que valorizava muito a classificação dos alunos por meio das notas e que não era possível ignorar completamente esta realidade. “O rendimento é importante, mas não deve ser apenas o que nos motiva. Nós temos um projeto e acreditamos nele, mas realmente não podemos desconsiderar a necessidade de que os alunos tenham bons resultados”. A equipe deveria manter a maneira diferenciada de ensinar e não abrir mão daquilo em que acreditavam, mas sem desconsiderar que o trabalho da equipe deveria também estar voltado para o bom desempenho nas avaliações. Existia no apoio alunos reprovados, e a equipe precisava se preocupar com a aprovação desses alunos, para não serem jubilados, lembrando que o objetivo geral do apoio é o enfrentamento da reprovação escolar.

4.5.20 Ouvindo os alunos: oportunidades de avaliar o Programa

O diálogo frequente com os alunos permitia uma avaliação contínua sobre os trabalhos e atividades desenvolvidas no apoio pedagógico. Não se poderia avançar na melhoria do apoio prestado aos alunos, sem antes ouvi-los e sem uma reflexão permanente sobre as políticas e práticas pedagógicas que norteavam o trabalho da SAP.

Ouvir a opinião dos alunos era muito fácil. A todo momento eles estavam dando sugestões e manifestando as suas impressões e anseios. Em qualquer oportunidade, era possível colher informações sobre o Programa na perspectiva dos alunos.

Certo dia, por exemplo, durante um bate papo com dois professores no bosque do Colégio, eles disseram que gostavam muito do apoio, porque podiam tirar suas dúvidas, não sentiam vergonha de perguntar, como ocorria na sala pela manhã. Essas observações dos alunos validaram um dos anseios do apoio pedagógico, que era permitir a eles um espaço mais “democrático”, onde se sentissem mais à vontade para perguntar e interagir com os professores. Eles elogiaram também o retorno das aulas de informática, mas reclamaram da falta dos tempos de esporte e pediram para serem liberados com mais frequência para os grêmios e as escolinhas. Percebeu-se claramente na fala dos alunos que eles gostavam de atividades diferenciadas que os tirassem do ambiente da sala de aula.

Além das observações espontâneas no dia a dia, existiam alguns momentos específicos destinados exclusivamente a ouvir os discentes e avaliar o Programa. Ao final do primeiro bimestre, por exemplo, os alunos foram convidados a preencher uma pesquisa em que foram abordados diversos temas relacionados ao apoio pedagógico.

Nesta pesquisa, foram feitas dez perguntas aos alunos. Os resultados da pesquisa mostraram que 75% dos alunos avaliaram o apoio pedagógico como bom ou ótimo. Em relação às aulas e as salas de aula, 81,3% e 85,4% dos alunos disseram que elas eram boas ou ótimas, respectivamente. Os professores também foram bem avaliados, com 89,4% afirmando que eram bons ou ótimos. Em relação à preparação na véspera da prova para as Avaliações de Estudo, 71,4% disseram que as aulas de revisão ministradas pela manhã eram boas ou ótimas. Os tempos de estudo à tarde com o professor da disciplina para tirar as dúvidas eram bons ou ótimos para 72,3% dos alunos. 76,6% dos alunos disseram que os tempos de recreação eram bons ou ótimos. Apenas 12,5% dos alunos disseram que as aulas do apoio pedagógico não ajudavam a realizar as atividades e as tarefas de casa e apenas 4% não aproveitaram para estudar durante os tempos de estudo. O aspecto mais desfavorável observado na pesquisa foi o almoço, com apenas 28,6 % dizendo que a comida era ótima ou boa.

O Coordenador procurou aprofundar o assunto do almoço junto aos alunos. Eles relataram que o problema era em relação à preparação dos alimentos, como as carnes ensopadas, por exemplo, mas também em relação ao próprio cardápio, já que alguns não comiam alguns alimentos como legumes e feijão.

Este problema era difícil de resolver, já que a comida dos alunos era a mesma dos demais profissionais do Colégio. Mesmo sabendo que os alunos eram mais difíceis de comer

alguns alimentos e já estarem acostumados com a comida de casa, infelizmente não havia condições de se fazer um cardápio diferenciado para os alunos do apoio.

As observações dos alunos não se limitaram ao apoio pedagógico, mas também incluíram a escola, a si mesmos e suas relações familiares. Baseados nestas observações espontâneas do dia a dia, vários ajustes e redirecionamentos foram realizados ao longo do Programa.

4.5.21 Pequenas histórias, grandes ensinamentos

Os dias do apoio pedagógico podiam ser comparados a uma grande sala de aula onde professores e alunos aprendiam juntos muitos ensinamentos. Neste subitem, estão relatadas algumas pequenas passagens que trazem grandes lições para o prosseguimento do Programa e para reflexão de todos os agentes educacionais que se dispõem a ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem.

1) Letramento: papel de todos

Certa vez, um aluno, muito feliz com a sua nota, mostrou ao Coordenador uma avaliação parcial de determinada disciplina, com um texto de mais ou menos vinte linhas. Ao ler o texto, o Coordenador percebeu uma grande quantidade de falhas de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, etc. que não tinham sido corrigidas pelo professor da disciplina.

Os avanços em Língua Portuguesa poderão ser muito maiores se todos os docentes trabalharem com foco no letramento nas suas respectivas disciplinas. Para isso, os professores devem ser preparados e orientados, para que suas prioridades sejam voltadas também para a leitura, interpretação e escrita, e não simplesmente ao conteúdo de suas disciplinas.

2) Humildade para aprender e coragem para mudar

Disse certa vez um professor: “Será que o que eu fiz até hoje estava tudo errado? Por que eu preciso mudar, se eu já formei tantas gerações de engenheiros, médicos, etc. ...”

Diante dos atuais desafios da educação e das mudanças necessárias para superar estes desafios, os professores muitas vezes reclamam dos alunos do presente e se referem ao passado com um enorme saudosismo. Dizem eles: “Na minha época, os alunos eram mais estudiosos e a prova que eu passava dois anos atrás eu não posso passar hoje”.

O que um professor sabe tem muito valor, não se trata de querer apagar a sua história. Mas alguns professores têm dificuldade de entender que o mundo já não é mais o mesmo e nem os alunos são os mesmos de antigamente. Alguns professores exaltam os seus

métodos de sempre, querendo justificar a manutenção de suas antigas práticas educativas. As novas iniciativas às vezes são vistas como uma ameaça e parecem gerar certa insegurança.

A sociedade está mudando rapidamente e a escola deve se adequar ao novo modo complexo de pensar e de agir dos alunos deste século. Para isso, o professor também precisa mudar. Não nos princípios e valores éticos e morais que sempre norteiam as escolas militares, mas na maneira de se relacionar com os alunos, nas suas estratégias de ensino e naquilo que realmente faz sentido para o aluno aprender.

3) Todos somos responsáveis

Certa feita, uma professora do apoio disse: “Eu não entendo porque esses alunos foram reprovados. Eles foram meus alunos há pouco mais de um ano e foram tão bem comigo?”

A escola também pode contribuir para reprovação dos alunos, na medida em que é responsável pelo planejamento e gestão dos processos educacionais e avaliativos a que os alunos são submetidos. Consequentemente, a responsabilidade pela reprovação nem sempre é exclusiva do aluno, como costuma ocorrer. O fracasso do aluno é também da escola. Todos somos responsáveis.

4) Refletir sobre a realidade, mas também tomar decisões

Era comum que nas reuniões de professores se perca muito tempo falando sobre os comportamentos inadequados, a falta de interesse dos alunos, a não realização das tarefas, a falta de conhecimentos anteriores, etc. No entanto, pouco se conversa sobre o que era possível fazer para reverter determinada situação. Em vista disso, certa vez, o Coordenador iniciou a reunião dizendo: “Que esses alunos têm muitos problemas e dificuldades, isto nós já sabemos. O que nós temos que discutir é o que nós como escola precisamos e podemos fazer para ajudá-los a superar essas dificuldades”. O diagnóstico é fundamental, mas a tomada de decisão é igualmente importante.

5) O comportamento inadequado não pode ser usado sempre como desculpa

Certo dia, durante um tempo de estudo, o Coordenador perguntou a aluna A. C. como ela tinha ido na avaliação parcial de Matemática. Ela ficou triste e disse que não tinha ido bem e começou a chorar. Pediu para ir ao banheiro e, quando ela retornou, o Coordenador lhe perguntou por que estava chorando. Ela respondeu: “Eu tenho medo de não passar de ano”. Ela era uma das alunas mais esforçadas do apoio, mas ainda assim tinha muita dificuldade para aprender. Mesmo alunos com comportamentos exemplares, dedicados, esforçados e interessados também podiam não apresentar um desempenho escolar esperado.

Era muito comum os professores associarem as dificuldades de aprendizagem aos aspectos comportamentais, ou seja, o aluno não aprendia porque era desinteressado, porque não

prestava atenção à aula ou porque era bagunceiro. Embora fosse verdade em vários casos, os argumentos que tentavam justificar o baixo rendimento escolar apenas baseado em comportamentos inadequados caíam por terra quando o exemplo de alguns outros alunos, como a aluna A. C. do 6º ano, era mencionado.

6) Olhando para cada um, de acordo com suas necessidades

Um dia, na sala dos professores, conversavam com o Coordenador, a professora de Ciências e o professor de História do apoio. O assunto era o aluno G. T., que não havia conseguido se recuperar em História. O professor de História disse que ele não havia entregue um trabalho para casa e isso comprometeu a sua nota final. Disse ainda que, durante as aulas ele sabia responder, mas não conseguia escrever o que sabia. O Coordenador então relatou ao professor a situação do aluno, suas dificuldades, seu problema de saúde e que ele já era repetente. A professora de Ciências disse que tinha que se considerar cada aluno individualmente, levando em conta as suas particularidades e o que cada aluno era capaz de fazer dentro das suas limitações e potencialidades. Nesse momento, o aluno G. T. entrou na sala dos professores para resolver um problema e, ao ser perguntado sobre o trabalho, disse: “Eu tentei, eu tentei em casa, mas não consegui!”.

A conversa prosseguiu, e a aluna A. C., que estava em uma sala ao lado, começou a chorar copiosamente. Ela disse: “Eu ouvi a conversa e sei o que o G. está passando, porque também acontece comigo. Não é falta de esforço, é que eu não consigo”. O Coordenador tentou acalmar a aluna e se colocou à disposição para ajudá-la até o fim. O professor de História então reconsiderou a sua decisão e marcou com o aluno G. T. um horário para ajudá-lo a fazer o trabalho. Acima de tudo, era preciso não ser indiferente às diferenças.

7) Avaliação ou simples aferição do desempenho?

Certa vez, um aluno aparentemente confuso, perguntou: “Professor, o que eu devo estudar?” Ele estava se referindo aos vários trabalhos, provas e tarefas que tinham que entregar nos próximos dias.

A sistemática de provas é muito intensa para todos os alunos, mas principalmente para os alunos com dificuldades. Por outro lado, com provas todas as semanas e com conteúdo novo a cada semana, não havia tempo para fazer uma adequada retificação da aprendizagem. Uma verdadeira avaliação da aprendizagem acabava não ocorrendo, já que os resultados das provas serviam muitas vezes apenas para dar uma nota ao aluno. Em consequência, as dificuldades apresentadas pelos alunos iam se acumulando ao longo do bimestre, durante os bimestres e anos letivos. Era preciso investir mais na avaliação formativa, permitindo que as dificuldades fossem corrigidas a tempo.

8) “Enxugando” o currículo e melhorando a didática

Em uma reunião no auditório, o Coordenador explicou para os alunos sobre como fazer um pedido de revisão de provas, quando, curiosamente, o aluno F. C. perguntou: “Nós podemos colocar no pedido de revisão que a prova tinha sido ‘decoreba’?” Ele se referia a determinada prova do bimestre anterior que exigiu dos alunos uma grande quantidade de informações, provavelmente não tão relevantes, que deveriam ser memorizadas. A priori, as provas refletiam a sala de aula.

Muito da falta de interesse dos alunos em alguns assuntos passava também pelo currículo da escola e pela didática do professor. A percepção de que o currículo era bastante extenso e denso ajudava a explicar a falta de tempo para retificar a aprendizagem dos alunos que apresentavam dificuldades.

Era preciso definir o que realmente valia a pena ser ensinado, selecionando os assuntos mais relevantes, tornando-os, sempre que possível, contextualizados e aplicáveis à vida real. Por outro lado, de nada adiantava um assunto interessante se a didática do professor o tornava monótono e enfadonho. Falar de Grécia e Roma, por exemplo, podia ser extremamente interessante ou não, dependendo de como o professor abordava o assunto. Era preciso “enxugar” o currículo, tornar os assuntos significativos e apresentá-los de forma a despertar o interesse e a curiosidade dos alunos.

9) Em meio às notas baixas e entre os “desajustados”, grandes talentos...

Em meados de abril, ocorreu uma reunião com profissionais do Colégio, um pai e seu filho que era aluno do apoio e que estava apresentando reiterados problemas de comportamento. Ele apresentava dificuldades em algumas disciplinas, mas principalmente em Língua Portuguesa. Apesar disso, o aluno M. J. não participava das atividades propostas no apoio e, em muitas ocasiões, acabava atrapalhando os demais alunos de sua turma. Este aluno era repetente e parecia ter certo grau de hiperatividade. A reunião foi difícil, e o aluno se comprometeu a melhorar o seu comportamento.

Meses depois, este mesmo aluno foi elogiado pela professora de Língua Portuguesa por seu desprendimento e liderança no teatro. Durante os ensaios, ele era um dos mais participativos, substituindo os alunos que faltavam, incentivando e orientando os demais. Em 2014, ele se descobriu no atletismo e em 2015 foi medalha de bronze nos Jogos Sul-Americanos Estudantis no Paraguai. Em outros termos, para além das dificuldades, existem potencialidades em cada um dos alunos que precisam ser descobertas e desenvolvidas.

10) A importância de se construir uma memória

Durante a fase de planejamento do Programa, o Coordenador se preocupou em buscar o que havia sido feito até aquele momento, desde a criação do Núcleo de Apoio Pedagógico em 2008. Surpreendentemente, não havia quase nenhum registro escrito sobre o apoio pedagógico em anos anteriores. Para ser mais preciso, só havia um único documento com seis folhas, de 2009, falando sobre o assunto.

Durante o programa, os professores foram sempre orientados a registrar as suas experiências, como uma memória para aqueles que viriam depois. Na prática, eles acabavam relatando as suas observações ao Coordenador, que fazia todos os registros por escrito.

Acertos são esquecidos e erros são repetidos quando não há registro dos fatos, por isso a importância de guardar um histórico das atividades. Sem os devidos registros muitas dessas histórias teriam se perdido.

4.5.22 Tristezas e alegrias pelo caminho

Trabalhar com apoio pedagógico foi vivenciar momentos de extrema alegria, mas também de momentos tristes pelo caminho. Felizmente, as conquistas foram muito maiores que os reveses. No entanto, na mesma intensidade que as conquistas foram comemoradas, os infortúnios também foram sentidos pela equipe pedagógica.

O sentimento de incapacidade por não conseguir ajudar um aluno incomodava profundamente os professores. Cada dificuldade superada ou não servia de aprendizado e de estímulo para os novos desafios que certamente iriam surgir. Para exemplificar estes momentos opostos ocorridos durante o caminho percorrido pelo apoio pedagógico, foram relatadas duas experiências.

A primeira delas se refere ao aluno V. C. cujos maus resultados ainda no primeiro bimestre levaram seu pai a pensar em tirá-lo do Colégio. Segundo seu pai, o aluno tinha um diagnóstico de déficit de atenção e hiperatividade e não estava em condições de acompanhar o ritmo do CMF. O aluno já era repetente e a possibilidade de ser jubilado parecia ter sido decisivo. Talvez seu pai não quisesse conviver mais um ano com o mesmo drama do ano anterior, quando o seu filho acabou reprovado. Segundo o relato do Orientador Educacional, o próprio aluno já tinha manifestado o desejo de sair do Colégio, há algum tempo.

O Comandante da Companhia relatou que o aluno havia apresentado uma melhora significativa em seu comportamento e disse inclusive que, ao saber da saída do aluno, tentou o contato telefônico com o responsável, mas suas ligações não foram atendidas. O Coordenador

do apoio também relatou o seu progresso na disciplina de Português e na recuperação de História, além da sua ótima apresentação no trabalho interdisciplinar. Embora ainda com muitas dificuldades, o aluno apresentava uma evolução significativa.

O Orientador Educacional conversou com o pai tentando demovê-lo da ideia, e este ficou de pensar um pouco mais sobre o assunto. No entanto, a incerteza da aprovação gerou uma insegurança capaz de fazê-lo abrir mão de uma vaga disputada por muitos outros alunos, levando-o a realmente retirar seu filho do Colégio.

Após o ocorrido, algumas perguntas inquietaram a equipe pedagógica. Onde estaria o aluno V. C.? Em uma boa escola? O Colégio e o apoio pedagógico teriam sido capazes de ajudá-lo a superar as suas dificuldades a tempo de ser aprovado? Ou diante de um mau começo e da possibilidade de ser jubilado, a decisão do seu pai foi acertada? Difícil respondê-las.

A história feliz tem como personagem o aluno M. S., filho de um sargento do Exército que servia no CMF e que tinha mais dois filhos. Em 2013, ao ingressar no CMF no 7º ano do Ensino Fundamental, o aluno M. S. apresentou muitas dificuldades de aprendizagem e, ao final do ano, acabou sendo reprovado em cinco das seis disciplinas daquele ano escolar. A mesma história dos seus dois irmãos mais velhos se repetiu. Eles já haviam estudado no CMF, mas infelizmente um após o outro foram reprovados e, após uma nova reprovação, jubilados e excluídos do Sistema. Este histórico escolar desanimador dos dois filhos mais velhos levou seus pais a vislumbrarem o mesmo destino para o seu filho mais novo e diminuiu a esperança da família de que a história do M. S. pudesse ser diferente.

Mas ao ingressar no Programa de Apoio Pedagógico em 2014, ele teve a ajuda que precisava para enfrentar as suas dificuldades, não apenas cognitivas, mas também na sua autoestima, conforme relatou seu pai em um depoimento: “O M. S. está mais interessado, mais motivado, com boas notas e eu gostaria de agradecer muito ao apoio pedagógico”. Ao final daquele ano letivo, o aluno M.S. e sua família puderam comemorar a sua aprovação, sem sequer precisar das provas finais de recuperação. Esta experiência, se fosse única, já teria feito o Programa valer a pena.

Este e outros relatos de professores e pais, como um e-mail recebido de uma mãe ao final do ano, davam ao Colégio a certeza de que era possível ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e serem bem-sucedidos na sua trajetória escolar. Leia-se:

Bom dia a Equipe do Apoio Pedagógico do CMF!! Venho por meio desta em primeiro lugar agradecer o empenho, dedicação, a preocupação e principalmente o amor pela profissão de toda a equipe e a total cumplicidade com todos que ali estão. Durante todo o ano de 2014 tivemos o privilégio de conhecê-los como seres humanos. Vendo todo esse trabalho tão sério, fiz a entrega da minha filha C. G. do 6º que é repetente,

pude confirmar e ver o resultado tanto na área de ensino como também nas responsabilidades e assiduidade nas aulas do apoio. Vocês se doam e se preocupam como se fossem seus filhos, pude sentir tudo isso bem de perto. O ano ainda não terminou, mas estou extremamente grata por todo o empenho e creio que nada foi e nem será em vão. Com todo nosso esforço, juntos conseguimos ter um excelente resultado que não só a C., mas que outras crianças também puderam usufruir de tão rico conhecimento que eles vão levar para a vida deles. Esperamos que o ano de 2015 seja melhor e que possamos estar juntos!! Um abraço e o meu sincero agradecimento por toda a equipe do CMF (M1).

5 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos estabelecidos, a metodologia utilizada é apresentada neste capítulo da seguinte forma: o tipo de pesquisa, os sujeitos e as estratégias metodológicas, nas quais, em cada uma das cinco etapas da pesquisa, são apresentadas as estratégias para a análise dos dados e as hipóteses.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Para alcançar os objetivos desejados, foi realizada uma pesquisa quantitativa. Portanto, as conclusões do presente estudo foram baseadas na análise dos dados numéricos referentes ao rendimento escolar dos alunos. Há problemas educacionais que, para sua contextualização e compreensão, necessitam ser qualificados através de dados quantitativos, pois “os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais” (GATTI, 2004, p. 13).

5.2 SUJEITOS

A população objeto do estudo foi constituída por todos os alunos do CMF, do 6º e 7º anos do EF, matriculados no ano letivo de 2014, perfazendo um total de 202 alunos, sendo 95 alunos do 6º ano e 107 alunos do 7º ano. A caracterização dos sujeitos, quanto ao ano escolar, origem, gênero e idade, está apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 – Alunos do 6º e 7º anos matriculados em 2014, por ano escolar, origem, gênero e idade

Ano Escolar	Nº de alunos	Não Concursados					Concursados				
		Efetivo			Idade		Efetivo			Idade	
		F	M	Total	Média	DP	F	M	Total	Média	DP
6º ano	95	27	28	55	11,5	0,60	18	22	40	12,1	0,72
7º ano	107	31	47	78	12,6	0,78	14	15	29	13	0,68
Total	202	58	75	133			32	37	69		

Fonte: CMF.

Em ambos os anos, tanto para o grupo dos não concursados como para o grupo dos concursados, o número de meninos foi maior que o número de meninas, sendo essa diferença considerada normal.

Os percentuais de alunos não concursados e concursados foram de 66% e 34% respectivamente, em relação ao efetivo total de alunos nesses dois anos escolares. O percentual de alunos não concursados vem crescendo gradualmente ao longo dos anos em decorrência de um maior incremento da vertente assistencial nos Colégios Militares.

Percebeu-se uma maior diferença entre o número de alunos concursados e não concursados no 7º ano do que no 6º ano, principalmente por haver um número maior de alunos não concursados no 7º ano. O percentual de alunos não concursados no 7º ano foi de 73%, enquanto no 6º ano este percentual caiu para 58%. Isso ocorreu em função dos critérios previstos em regulamento para admissão dos alunos não concursados. Os militares servindo há mais de quatro anos em Fortaleza não têm direito de matricular seus dependentes no 6º ano, mas apenas a partir do 7º ano. Já as diferenças no número de alunos concursados de um ano para o outro foram decorrentes de alguma transferência para outra escola ou das variações no número de vagas disponibilizadas a cada ano letivo para o concurso de admissão, que ocorre para o Ensino Fundamental apenas no 6º ano. Para o ano letivo de 2013, foram disponibilizadas apenas 30 vagas para o concurso (7º ano em 2014) e em 2014 (6º ano) foram disponibilizadas 40 vagas.

A faixa etária dos alunos do 6º ano ficou entre 11 e 13 anos. Já no 7º ano, a faixa etária ficou entre 11 e 15 anos. A média de idade dos alunos concursados foi maior que a dos não concursados tanto no 6º quanto no 7º ano. Isso ocorre porque vários alunos concursados são aprovados no concurso de admissão após tentarem mais de uma vez, ou seja, já haviam cursado e foram aprovados no 6º ano regular em outras escolas. Por esse motivo, ingressaram no colégio com uma pequena distorção idade-série.

5.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

As análises sobre as contribuições do Programa de Apoio Pedagógico do CMF na melhoria do aprendizado dos alunos não concursados com dificuldades de aprendizagem foram organizadas em cinco etapas de acordo com os objetivos específicos propostos.

A primeira etapa visava investigar o aprendizado dos alunos do 6º e 7º anos do EF em Língua Portuguesa e Matemática antes e após dois meses de intervenção do Programa de Apoio Pedagógico.

A segunda etapa se propôs a investigar os percentuais de alunos em recuperação do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014 e a compará-los com os mesmos percentuais em anos anteriores.

A terceira etapa concentrou-se na investigação dos percentuais de alunos recuperados do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014 e na comparação com os mesmos percentuais em anos anteriores.

A quarta etapa investigou os percentuais de alunos em recuperação final do 6º e 7º anos do EF em 2014 e os comparou com os mesmos percentuais de anos anteriores.

E a quinta e última etapa se propôs a investigar os percentuais de reprovação escolar do 6º e 7º anos do EF em 2014 e a compará-los com os mesmos percentuais em anos anteriores.

5.3.1 A investigação do aprendizado dos alunos do 6º e 7º anos do EF em Língua Portuguesa e Matemática antes e após dois meses de intervenção do Programa de Apoio Pedagógico

A investigação do aprendizado dos alunos do 6º e 7º anos do EF em Língua Portuguesa e Matemática antes e após dois meses de intervenção do Programa de Apoio Pedagógico foi realizada por meio de uma pesquisa quase-experimental, já que não foi possível alocar aleatoriamente os participantes nos grupos experimentais e de controle.

A variável independente foi categórica, podendo assumir dois valores: com apoio e sem apoio pedagógico. A variável dependente foi o rendimento escolar dos alunos. O rendimento escolar, que era uma variável numérica contínua com escala de 0 a 10, expressa em décimos, foi representado pela diferença entre a segunda prova (modelo B) e a primeira prova (Modelo A).

A pesquisa contou com dois grupos experimentais e quatro grupos de controle. Os grupos experimentais GE1 e GE2 foram compostos respectivamente por alunos do 6º e 7º anos que, após a avaliação diagnóstica, foram selecionados pela escola para participarem do Programa de Apoio Pedagógico, além dos alunos repetentes e os submetidos ao Conselho de Classe de Recuperação no ano anterior. Os grupos de controle GC1 e GC2 foram formados, respectivamente, por alunos não concursados e concursados do 6º ano não participantes do Apoio Pedagógico. Os grupos de controle GC3 e GC4 foram formados, respectivamente, por alunos não concursados e concursados do 7º ano não participantes do Apoio Pedagógico (Tabela 4).

Tabela 4 – Grupos experimentais e de controle

Grupos de Pesquisa	Universo de alunos	Número alunos
Grupo experimental 1	(Apoio Pedagógico - 6º ano)	22
Grupo experimental 2	(Apoio Pedagógico - 7º ano)	26
Grupo de controle 1	Não concursados do 6º ano*	33
Grupo de controle 2	Concursados do 6º ano*	40
Grupo de controle 3	Não concursados do 7º ano*	51
Grupo de controle 4	Concursados do 7º ano*	29

* Alunos que não participam do Apoio Pedagógico

Fonte: CMF.

A pesquisa constou de uma avaliação inicial (pré-teste) e uma avaliação final (pós-teste) após a intervenção do Programa de Apoio Pedagógico.

5.3.1.1 Pré-teste

O pré-teste teve como objetivo verificar a aprendizagem inicial de todos os alunos matriculados no 6º e 7º anos, que serviu de referência para comparação com outra avaliação a ser realizada ao final dos dois meses de intervenção. Especificamente, todos os alunos realizaram uma prova de Língua Portuguesa (Anexos A e B) e outra de Matemática (Anexos C e D), que contemplaram as habilidades e competências esperadas ao final do 5º e 6º ano, respectivamente, ao ingresso no 6º e 7º ano do EF.

Esta avaliação, denominada de Modelo A, ocorreu nos dias 06, 13 e 20 de janeiro de 2014, na Seção Psicopedagógica para os novos alunos não concursados do 6º e 7º anos do CMF, conforme já relatado no subitem 3.2.2.1. Os demais alunos: repetentes, concursados e aprovados do 6º ano realizaram a avaliação na primeira semana de aula, de 03 a 07 de fevereiro, nas suas respectivas salas, aplicadas pela equipe do apoio pedagógico. As avaliações tiveram a duração de, no máximo, 02 (duas) horas.

5.3.1.2 Pós-teste

O pós-teste teve como objetivo verificar a aprendizagem final de todos os alunos matriculados no 6º e 7º anos, após os dois meses de aulas regulares e também da intervenção do apoio pedagógico para os grupos experimentais. Especificamente, todos os alunos realizaram uma prova de Língua Portuguesa (Anexos M e N) e outra de Matemática (Anexos

O e P), que contemplaram as mesmas habilidades e competências do 6º e 7º anos, respectivamente, observadas nas provas do pré-teste (Modelo A).

As provas do pós-teste ocorreram nos dias 06, 13 e 20 de abril de 2014, nas salas de aulas do 6º e 7º anos, nos dois primeiros tempos da manhã para todos os alunos participantes da pesquisa. As provas foram aplicadas pela equipe do apoio pedagógico tendo a mesma duração do pré-teste, ou seja, no máximo, 02 (duas) horas.

Os itens destas provas, denominadas de Modelo B, e as respectivas Fichas de Avaliação (Anexos Q, R, S e T) seguiram os mesmos descritores¹³ das provas “Modelo A” e tiveram níveis de dificuldade semelhantes. No entanto, não havia como assegurar que as provas possuíam o mesmo nível de dificuldade e, por isso, a avaliação do aprendizado dos alunos se deu a partir da comparação das diferenças observadas entre o pré-teste e o pós-teste, entre os grupos experimentais e de controle.

5.3.1.3 As provas e os critérios de correção

As provas, Modelos A (pré-teste) e B (pós-teste), possuíam a mesma constituição e os mesmos descritores. As provas de Língua Portuguesa do 6º ano (Modelos A e B) possuíam uma parte objetiva composta de 14 itens de múltipla-escolha e uma parte discursiva composta por uma redação. As provas de Língua Portuguesa do 7º ano (Modelos A e B) possuíam uma parte objetiva composta de 15 itens de múltipla-escolha e uma parte discursiva composta por uma redação.

A nota final das provas de Língua Portuguesa foi composta pelos acertos nos itens de múltipla-escolha, no valor máximo de sete pontos e pela nota da redação no valor máximo de três pontos. Uma regra de três foi utilizada para calcular as notas da parte objetiva e da parte subjetiva. A correção da redação se deu de acordo com os 10 descritores observados nas fichas de avaliação (Anexos G e H). Cada descritor valia 3 escores e cada escore valia 0,1 ponto.

As provas de Matemática, tanto do 6º ano quanto do 7º ano (Modelos A e B), possuíam 19 itens de múltipla-escolha e um item aberto. Cada item das provas de Matemática correspondeu a 0,5 ponto. O item aberto foi considerado correto se o aluno encontrasse a resposta certa.

¹³ Descritor é o detalhamento de uma habilidade, que permite a sua mensuração por meio de aspectos que podem ser observados (BRASIL/DEPA, 2016).

As provas de Língua Portuguesa do pré-teste só foram corrigidas pelos professores da SAP após a aplicação do pós-teste, a fim de facilitar a padronização dos critérios de correção da redação para os dois modelos de provas.

Os alunos foram orientados a colocar os seus nomes apenas na primeira página da prova. Antes da correção, todas as provas tiveram os nomes dos alunos cobertos com uma fita para que, durante a correção, o professor não pudesse identificar se a prova era de um aluno do grupo experimental ou do grupo controle. Após a correção da avaliação, foi atribuída uma nota de 0 a 10 e calculadas as médias aritméticas das notas dos alunos dos grupos experimentais e de controle.

5.3.1.4 Estratégia para a análise dos dados

Inicialmente foram calculadas as médias dos grupos experimentais e de controle em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações modelos A e B. As médias das avaliações modelo B, dos grupos experimentais e de controle foram comparadas inicialmente com as médias das avaliações modelo A, dentro de cada um dos grupos, a fim de verificar se houve diferença significativa de resultados entre as duas avaliações.

A verificação da existência de diferença significativa entre as médias foi realizada por meio do teste *t* pareado, em cada ano escolar. Os alunos que faltaram a mais de cinquenta por cento dos encontros do apoio pedagógico até a realização do pós-teste foram excluídos deste estudo.

Mesmo sabendo que os conteúdos escolares ministrados nas primeiras semanas de aulas eram diferentes daqueles observados nas avaliações diagnósticas, era possível que as médias da segunda avaliação fossem um pouco maiores que as da primeira em todos os grupos, já que todos os alunos foram submetidos a oito semanas de estudos no turno regular pela manhã. Portanto, estes prováveis resultados observados dentro dos grupos não nos permitia apontar o apoio pedagógico como único responsável pelas possíveis melhorias na aprendizagem dos grupos experimentais.

Assim, para verificar se as intervenções do Programa de Apoio Pedagógico contribuíram para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, foi necessário calcular o tamanho da diferença entre as avaliações modelos A e B dentro de cada um dos grupos, comparar essas diferenças entre os grupos experimentais e seus respectivos grupos de controle e verificar se elas eram significativas.

A verificação da existência de diferença significativa entre a diferença das médias das avaliações modelos A e B dos grupos experimentais e a diferença das médias das avaliações

modelos A e B dos seus respectivos grupos de controle foi realizada por meio do teste t para amostras independentes para cada ano escolar. Se a diferença entre a primeira e segunda avaliação nos grupos experimentais fosse significativamente maior do que a diferença entre a primeira e segunda avaliação nos seus respectivos grupos de controle, então, podia-se afirmar que a melhoria foi decorrente das intervenções do apoio pedagógico.

O nível de significância adotado nos testes estatísticos foi de $\alpha = 0,05$. O teste de Levene foi utilizado para verificar a homogeneidade das variâncias entre os grupos. As variâncias foram consideradas iguais para $p > 0,05$. O *software* usado para as análises dos dados foi o *SPSS 15.0 for Windows*.

Para analisar se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação dos grupos experimentais foi significativamente maior do que a de seus respectivos grupos de controle, foram elaboradas quatro hipóteses para cada disciplina (Língua Portuguesa e Matemática).

5.3.1.5 Hipóteses 1, 2, 3 e 4, para as provas de Língua Portuguesa

As hipóteses 1 e 2 se propunham a investigar se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Língua Portuguesa** do grupo experimental 1 (alunos do apoio pedagógico) foi significativamente maior que a dos grupos de controle 1 (não concursados) e 2 (concursados), todos compostos por alunos do 6º ano.

As Hipóteses 3 e 4 se propunham a investigar se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Língua Portuguesa** do grupo experimental 2 (alunos do apoio pedagógico) foi significativamente maior que a dos grupos de controle 3 (não concursados) e 4 (concursados), todos compostos por alunos do 7º ano.

Hipótese 1

A hipótese 1 investigou se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do **grupo experimental 1** foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do **grupo de controle 1**.

$H_0: (\mu_B - \mu_A)_{GE1} \leq (\mu_B - \mu_A)_{GC1}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 1 não foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo de controle 1.

$H_1: (\mu_B - \mu_A)_{GE1} > (\mu_B - \mu_A)_{GC1}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 1 foi significativamente maior que a

diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo de controle 1.

Hipótese 2

A hipótese 2 investigou se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do **grupo experimental 1** foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do **grupo de controle 2**.

$H_0: (\mu_B - \mu_A)_{GE1} \leq (\mu_B - \mu_A)_{GC2}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 1 não foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo de controle 2.

$H_2: (\mu_B - \mu_A)_{GE1} > (\mu_B - \mu_A)_{GC2}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 1 foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo de controle 2.

Hipótese 3

A hipótese 3 investigou se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do **grupo experimental 2** foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do **grupo de controle 3**.

$H_0: (\mu_B - \mu_A)_{GE2} \leq (\mu_B - \mu_A)_{GC3}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 2 não foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo de controle 3.

$H_3: (\mu_B - \mu_A)_{GE2} > (\mu_B - \mu_A)_{GC3}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 2 foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo de controle 3.

Hipótese 4

A hipótese 4 investigou se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do **grupo experimental 2** foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do **grupo de controle 4**.

$H_0: (\mu_B - \mu_A)_{GE2} \leq (\mu_B - \mu_A)_{GC4}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 2 não foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo de controle 4.

$H_4: (\mu_B - \mu_A)_{GE2} > (\mu_B - \mu_A)_{GC4}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 2 foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo de controle 4.

5.3.1.6 Hipóteses 5, 6, 7 e 8, para as provas de Matemática

As hipóteses 5 e 6 se propunham a investigar se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Matemática** do grupo experimental 1 (alunos do apoio pedagógico) foi significativamente maior que a dos grupos de controle 1 (não concursados) e 2 (concursados), todos compostos por alunos do 6º ano.

As Hipóteses 7 e 8 se propunham a investigar se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Matemática** do grupo experimental 2 (alunos do apoio pedagógico) foi significativamente maior que a dos grupos de controle 3 (não concursados) e 4 (concursados), todos compostos por alunos do 7º ano.

Hipótese 5

A hipótese 5 investigou se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do **grupo experimental 1** foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do **grupo de controle 1**.

$H_0: (\mu_B - \mu_A)_{GE1} \leq (\mu_B - \mu_A)_{GC1}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo experimental 1 não foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo de controle 1.

$H_5: (\mu_B - \mu_A)_{GE1} > (\mu_B - \mu_A)_{GC1}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo experimental 1 foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo de controle 1.

Hipótese 6

A hipótese 6 investigou se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do **grupo experimental 1** foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do **grupo de controle 2**.

$H_0: (\mu_B - \mu_A)_{GE1} \leq (\mu_B - \mu_A)_{GC2}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo experimental 1 não foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo de controle 2.

$H_6: (\mu_B - \mu_A)_{GE1} > (\mu_B - \mu_A)_{GC2}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo experimental 1 foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo de controle 2.

Hipótese 7

A hipótese 7 investigou se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do **grupo experimental 2** foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do **grupo de controle 3**.

$H_0: (\mu_B - \mu_A)_{GE2} \leq (\mu_B - \mu_A)_{GC3}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo experimental 2 não foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo de controle 3.

$H_7: (\mu_B - \mu_A)_{GE2} > (\mu_B - \mu_A)_{GC3}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo experimental 2 foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo de controle 3.

Hipótese 8

A hipótese 8 investigou se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do **grupo experimental 2** foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do **grupo de controle 4**.

$H_0: (\mu_B - \mu_A)_{GE2} \leq (\mu_B - \mu_A)_{GC4}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo experimental 2 não foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo de controle 4.

$H_8: (\mu_B - \mu_A)_{GE2} > (\mu_B - \mu_A)_{GC4}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo experimental 2 foi significativamente maior que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Matemática do grupo de controle 4.

5.3.2 A investigação dos percentuais de alunos em recuperação do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014

A recuperação da aprendizagem no CMF era realizada a cada bimestre. O percentual de alunos em recuperação durante os bimestres do ano letivo era um indicador que refletia o aprendizado dos alunos durante o ano letivo, já que um menor número de alunos em recuperação indicava um melhor desempenho escolar dos estudantes. A maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem estavam no apoio pedagógico e eram esses alunos os mais

propensos à recuperação bimestral. Portanto, com as intervenções do apoio pedagógico, esperava-se que um número menor de alunos necessitasse de recuperação.

Em cada bimestre, os alunos realizavam dois tipos de avaliações: algumas avaliações parciais ao longo do bimestre e uma avaliação de estudo, ao final do bimestre. Todas essas avaliações, parciais e de estudo, eram elaboradas exclusivamente pelos professores do turno da manhã, não havendo, portanto, ingerência do apoio pedagógico. A média das avaliações parciais era calculada e somada com a nota da avaliação de estudo e o resultado dividido por dois, obtendo-se a nota bimestral da disciplina, chamada de nota periódica (NP).

Os alunos que obtinham NP maior ou igual a 5,0 (cinco) em determinada disciplina estavam aprovados no bimestre naquela disciplina. Os alunos que obtinham nota menor que 5,0 (cinco) participavam da recuperação da aprendizagem, que era realizada a cada bimestre. As disciplinas eram: Ciências Físicas e Biológicas (CFB), Geografia (Geo), História (Hist), Matemática (Mat), Língua Portuguesa (LP) e Língua Inglesa (LI).

5.3.2.1 Estratégia para a análise dos dados

A investigação dos percentuais de alunos em recuperação do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014 se deu em cada ano escolar (6º e 7º anos) com a média dos percentuais dos últimos cinco anos, ou seja, de 2009 a 2013, a fim de dar maior robustez aos resultados e permitir conclusões mais consistentes. A comparação dos percentuais de 2014 com os percentuais de anos anteriores foi realizada a cada bimestre após o encerramento do mesmo.

Os alunos em recuperação em determinado bimestre eram aqueles que não obtinham NP igual ou maior que 5,0 (cinco) em pelo menos uma disciplina. Assim, tanto os alunos que ficaram em recuperação em apenas 1 (uma) disciplina, como aqueles que ficaram em 5 (cinco) disciplinas, por exemplo, foram considerados alunos em recuperação.

Os percentuais oficiais de alunos em recuperação bimestral eram calculados a partir da quantidade de alunos em recuperação em relação ao número total de alunos do referido ano escolar. No entanto, um estudo de Santos e Marques (2014) com alunos do 6º ao 9º ano do EF constatou que a reprovação afetou exclusivamente os alunos não concursados em todos os anos escolares investigados. Diante desse quadro particular de reprovação apresentado, o estudo concluiu que utilizar a média de todos os alunos juntos e apenas os percentuais oficiais de reprovação como referência poderia involuntariamente encobrir a real situação do rendimento escolar do grupo de alunos não concursados. O estudo ainda recomendou que os indicadores educacionais fossem analisados também pela origem dos alunos.

Historicamente, são os alunos não concursados aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ao longo do ano e conseqüentemente acabam ingressando nos programas de recuperação bimestrais. Ademais, o número de alunos não concursados pode variar a cada ano letivo. Portanto, utilizar os índices oficiais de alunos em recuperação que contemplam todos os alunos do ano escolar pode gerar uma distorção na comparação dos resultados entre os anos letivos. Os anos letivos com maior número de alunos não concursados contam com maior probabilidade de ter um maior percentual de alunos em recuperação.

A fim de corroborar com o estudo de Santos e Marques (2014) e justificar a utilização dos percentuais baseados no número de alunos não concursados e não no efetivo total de alunos, foi realizado um levantamento sobre a origem dos alunos em recuperação no 1º, 2º e 3º bimestres, nos anos escolares e letivos investigados nesta pesquisa, ou seja, no 6º e 7º anos, no período de 2009 a 2013. Foram ainda investigadas as possíveis variações no número de alunos não concursados a cada ano letivo objeto da pesquisa.

Sendo comprovada a hipótese de que os alunos em recuperação encontravam-se quase exclusivamente no grupo dos não concursados e que havia variação no número de alunos não concursados entre os anos letivos investigados, os percentuais de alunos em recuperação seriam calculados a partir da quantidade de alunos não concursados em recuperação, em relação ao número total de alunos não concursados do referido ano escolar ao final do bimestre. Caso houvesse algum aluno concursado em recuperação, este seria excluído do cálculo do percentual no bimestre correspondente. Esses mesmos critérios foram adotados para todos os outros anos letivos, cujos percentuais serviram de comparação com o ano letivo de 2014.

De 2009 a 2013, todos os alunos do 6º e 7º anos participaram de um Trabalho Interdisciplinar (TI) durante o 1º semestre. O TI tinha por finalidade o incentivo ao trabalho em equipe, dentro de uma visão interdisciplinar dos temas apresentados pelos docentes. A nota atribuída ao TI era utilizada para compor a NP do 3º bimestre de todas as disciplinas e tinha o mesmo peso que as Avaliações de Estudo (bimestral). Em 2014, o TI deixou de existir, e a NP do 3º bimestre passou a ser calculada como os demais bimestres. Como o percentual de alunos em recuperação estava diretamente relacionado às NP, era necessário excluir as notas relativas ao TI dos anos de 2009 a 2013 dos cálculos das NP do 3º bimestre desses anos, para que a comparação com o ano de 2014 fosse possível.

Os dados para a pesquisa foram coletados na Seção Técnica de Ensino do Colégio Militar de Fortaleza, no programa “Sistema de Gestão Escolar” (SGE), que reúne todas as informações sobre o rendimento escolar dos alunos.

Para investigar os percentuais de alunos em recuperação do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014 e compará-los com a média dos mesmos percentuais em anos anteriores foram construídas três hipóteses para cada ano escolar, sendo uma para cada bimestre.

5.3.2.2 Hipóteses 9, 10, 11, para o 6º ano do EF

As hipóteses 9, 10 e 11 se propunham a investigar os percentuais de alunos em recuperação do 6º ano do EF em 2014 ($\%Rec_{2014}$), respectivamente no 1º, 2º e 3º bimestres e compará-los com a média dos mesmos percentuais dos últimos cinco anos ($\mu\%Rec_{2009/2013}$).

Hipótese 9

A hipótese 9 investigou se o percentual de alunos em recuperação do **6º ano** no **1º bimestre** de 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_0: (\%Rec_{2014})_{1^{bim}} \geq (\mu\%Rec_{2009/2013})_{1^{bim}}$ – o percentual de alunos em recuperação do 6º ano no 1º bimestre de 2014 **não** foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_9: (\%Rec_{2014})_{1^{bim}} < (\mu\%Rec_{2009/2013})_{1^{bim}}$ – o percentual de alunos em recuperação do 6º ano no 1º bimestre de 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

Hipótese 10

A hipótese 10 investigou se o percentual de alunos em recuperação do **6º ano** no **2º bimestre** de 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_0: (\%Rec_{2014})_{2^{bim}} \geq (\mu\%Rec_{2009/2013})_{2^{bim}}$ – o percentual de alunos em recuperação do 6º ano no 2º bimestre de 2014 **não** foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{10}: (\%Rec_{2014})_{2^{bim}} < (\mu\%Rec_{2009/2013})_{2^{bim}}$ – o percentual de alunos em recuperação do 6º ano no 2º bimestre de 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

Hipótese 11

A hipótese 11 investigou se o percentual de alunos em recuperação do **6º ano** no **3º bimestre** de 2014 é menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_0: (\%Rec_{2014})_{3^{bim}} \geq (\mu\%Rec_{2009/2013})_{3^{bim}}$ – o percentual de alunos em recuperação do 6º ano no 3º bimestre de 2014 **não** foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{11}: (\%Rec_{2014})_{3^{bim}} < (\mu\%Rec_{2009/2013})_{3^{bim}}$ – o percentual de alunos em recuperação do 6º ano no 3º bimestre de 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

5.3.2.3 Hipóteses 12, 13, 14, para o 7º ano do EF

As hipóteses 12, 13 e 14 se propunham a investigar os percentuais de alunos em recuperação do 7º ano do EF em 2014 ($\%Rec_{2014}$), respectivamente no 1º, 2º e 3º bimestres e compará-los com a média dos mesmos percentuais dos últimos cinco anos ($\mu\%Rec_{2009/2013}$).

Hipótese 12

A hipótese 12 investigou se o percentual de alunos em recuperação do **7º ano no 1º bimestre** de 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_0: (\%Rec_{2014})_{1^{o}bim} \geq (\mu\%Rec_{2009/2013})_{1^{o}bim}$ – o percentual de alunos em recuperação do 7º ano no 1º bimestre de 2014 **não** foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{12}: (\%Rec_{2014})_{1^{o}bim} < (\mu\%Rec_{2009/2013})_{1^{o}bim}$ – o percentual de alunos em recuperação do 7º ano no 1º bimestre de 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

Hipótese 13

A hipótese 13 investigou se o percentual de alunos em recuperação do **7º ano no 2º bimestre** de 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_0: (\%Rec_{2014})_{2^{o}bim} \geq (\mu\%Rec_{2009/2013})_{2^{o}bim}$ – o percentual de alunos em recuperação do 7º ano no 2º bimestre de 2014 **não** foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{13}: (\%Rec_{2014})_{2^{o}bim} < (\mu\%Rec_{2009/2013})_{2^{o}bim}$ – o percentual de alunos em recuperação do 7º ano no 2º bimestre de 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

Hipótese 14

A hipótese 14 investigou se o percentual de alunos em recuperação do **7º ano no 3º bimestre** de 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_0: (\%Rec_{2014})_{3^{o}bim} \geq (\mu\%Rec_{2009/2013})_{3^{o}bim}$ – o percentual de alunos em recuperação do 7º ano no 3º bimestre de 2014 **não** foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{14}: (\%Rec_{2014})_{3^{o}bim} < (\mu\%Rec_{2009/2013})_{3^{o}bim}$ – o percentual de alunos em recuperação do 7º ano no 3º bimestre de 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

5.3.3 A investigação dos percentuais de alunos recuperados do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014

A recuperação da aprendizagem no CMF era realizada após o encerramento de cada bimestre, durante o bimestre seguinte, no contraturno, sendo uma disciplina recuperada por

semana. Só não havia uma recuperação específica para o 4º bimestre por não se dispor de tempo hábil para isso. Assim, ao final do 4º bimestre, os alunos ainda não aprovados participavam da recuperação final, que abrangia o conteúdo de todo o ano letivo. Os alunos que participavam da recuperação da aprendizagem eram aqueles que obtinham nota menor que 5,0 (cinco) em alguma disciplina, conforme já relatado no item 5.3.2.

O planejamento e a execução da recuperação do 6º e 7º anos em 2014 foram conduzidos pela equipe do apoio pedagógico, sendo uma disciplina recuperada a cada semana, conforme já relatado no subitem 3.2.3.2. Nos anos de 2009 a 2013, a recuperação foi conduzida pelos mesmos professores do turno regular.

O percentual de alunos recuperados durante os bimestres do ano letivo foi um indicador que refletiu o aprendizado dos alunos durante o ano letivo, já que um maior número de alunos recuperados indicava maior eficácia da recuperação da aprendizagem.

5.3.3.1 Estratégia para a análise dos dados

A investigação dos percentuais de alunos recuperados do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014 ocorreu em cada ano escolar (6º e 7º anos) com a média dos percentuais dos últimos cinco anos, ou seja, de 2009 a 2013, a fim de dar maior robustez aos resultados e permitir conclusões mais consistentes. A comparação dos percentuais de alunos recuperados em 2014 com os percentuais de anos anteriores foi realizada ao final de cada período de recuperação.

Os alunos recuperados em determinado bimestre foram aqueles que, após a recuperação da aprendizagem de uma determinada disciplina, obtiveram Nota Periódica Recuperada (NPR) igual ou maior que 5,0 (cinco). A NPR de uma disciplina é a média entre a nota da recuperação, cujo cálculo já foi relatado no subitem 3.2.3.2, e a NP. Caso a nota da recuperação fosse inferior à NP, a NPR seria igual a NP.

O número de disciplinas em recuperação é variável por aluno, ou seja, existem alunos que necessitam participar da recuperação em apenas uma disciplina enquanto outros participam em mais de uma disciplina. Dessa forma, o número de disciplinas recuperadas por alunos também é variável e seria difícil estabelecer um critério que definisse o que é um aluno recuperado.

Optou-se, então, por investigar o percentual de alunos recuperados a partir do número de disciplinas recuperadas no universo de alunos em recuperação. Assim, os percentuais de alunos recuperados foram calculados a partir do somatório de alunos recuperados

em cada disciplina em relação ao somatório de alunos em recuperação em cada disciplina. Esses mesmos critérios foram adotados para todos os outros anos letivos, cujas médias serviram de comparação com o ano letivo de 2014.

Uma limitação deste estudo é que o modelo de recuperação nos anos de 2009 a 2011 era diferente do modelo adotado de 2012 a 2014. Naqueles anos, a recuperação de todas as disciplinas ocorria ao longo de todo o bimestre subsequente, também no período da tarde. Assim, os alunos participavam das aulas de recuperação de uma determinada disciplina durante várias semanas. Ao final do período de recuperação, havia uma semana de provas quando os alunos realizavam uma única prova de recuperação para cada disciplina. Cabe ressaltar que o número de tempos de aula era bastante semelhante. A diferença, então, é que de 2012 a 2014 as aulas eram concentradas em apenas uma semana com duas avaliações parciais e uma avaliação de recuperação e no antigo modelo, a mesma quantidade de aulas era distribuída e ministrada em várias semanas com uma única prova de recuperação ao final do período.

De novo, os dados para a pesquisa foram coletados na Seção Técnica de Ensino do Colégio Militar de Fortaleza, no programa “Sistema de Gestão Escolar” (SGE), que reúne todas as informações sobre o rendimento escolar dos alunos.

Para investigar os percentuais de alunos recuperados do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014 e compará-los com a média dos mesmos percentuais em anos anteriores, foram construídas três hipóteses para cada ano escolar, sendo uma para cada bimestre.

5.3.3.2 Hipóteses 15, 16, 17, para o 6º ano do EF

As hipóteses 15, 16 e 17 se propunham a investigar os percentuais de alunos recuperados do **6º ano** do EF em 2014 ($\%Recuperados_{2014}$), respectivamente no 1º, 2º e 3º bimestres e compará-los com a média dos mesmos percentuais dos últimos cinco anos ($\mu\%Recuperados_{2009/2013}$).

Hipótese 15

A hipótese 15 investigou se o percentual de alunos recuperados do 6º ano no **1º bimestre** de 2014 foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

H_0 : $(\%Recuperados_{2014})_{1^{o}bim} \leq (\mu\%Recuperados_{2009/2013})_{1^{o}bim}$ — o percentual de alunos recuperados do 6º ano no 1º bimestre de 2014 **não** foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{15}: (\%Recuperados2014)_{1^{o}bim} > (\mu\%Recuperados2009/2013)_{1^{o}bim}$ – o percentual de alunos recuperados do 6º ano no 1º bimestre de 2014 foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

Hipótese 16

A hipótese 16 investigou se o percentual de alunos recuperados do 6º ano no **2º bimestre** de 2014 foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_0: (\%Recuperados2014)_{2^{o}bim} \leq (\mu\%Recuperados2009/2013)_{2^{o}bim}$ – o percentual de alunos recuperados do 6º ano no 2º bimestre de 2014 **não** foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{16}: (\%Recuperados2014)_{2^{o}bim} > (\mu\%Recuperados2009/2013)_{2^{o}bim}$ – o percentual de alunos recuperados do 6º ano no 2º bimestre de 2014 foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

Hipótese 17

A hipótese 17 investigou se o percentual de alunos recuperados do 6º ano no **3º bimestre** de 2014 é maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_0: (\%Recuperados2014)_{3^{o}bim} \leq (\mu\%Recuperados2009/2013)_{3^{o}bim}$ – o percentual de alunos recuperados do 6º ano no 3º bimestre de 2014 **não** foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{17}: (\%Recuperados2014)_{3^{o}bim} > (\mu\%Recuperados2009/2013)_{3^{o}bim}$ – o percentual de alunos recuperados do 6º ano no 3º bimestre de 2014 foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

5.3.3.3 Hipóteses 18, 19, 20, para o 7º ano do EF

As hipóteses 18, 19 e 20 se propunham a investigar os percentuais de alunos recuperados do **7º ano** do EF em 2014 ($\%Recuperados2014$), respectivamente no 1º, 2º e 3º bimestres e compará-los com a média dos mesmos percentuais dos últimos cinco anos ($\mu\%Recuperados2009/2013$).

Hipótese 18

A hipótese 18 investigou se o percentual de alunos recuperados do 7º ano no **1º bimestre** de 2014 foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_0: (\%Recuperados2014)_{1^{o}bim} \leq (\mu\%Recuperados2009/2013)_{1^{o}bim}$ – o percentual de alunos recuperados do 7º ano no 1º bimestre de 2014 **não** foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{18}: (\%Recuperados_{2014})_{1^{o}bim} > (\mu\%Recuperados_{2009/2013})_{1^{o}bim}$ – o percentual de alunos recuperados do 7º ano no 1º bimestre de 2014 foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

Hipótese 19

A hipótese 19 investigou se o percentual de alunos recuperados do 7º ano no **2º bimestre** de 2014 foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_0: (\%Recuperados_{2014})_{2^{o}bim} \leq (\mu\%Recuperados_{2009/2013})_{2^{o}bim}$ – o percentual de alunos recuperados do 7º ano no 2º bimestre de 2014 **não** foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{19}: (\%Recuperados_{2014})_{2^{o}bim} > (\mu\%Recuperados_{2009/2013})_{2^{o}bim}$ – o percentual de alunos recuperados do 7º ano no 2º bimestre de 2014 foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

Hipótese 20

A hipótese 20 investigou se o percentual de alunos recuperados do 7º ano no **3º bimestre** de 2014 foi maior que a média desses percentuais nos últimos quatro anos.

$H_0: (\%Recuperados_{2014})_{3^{o}bim} \leq (\mu\%Recuperados_{2009/2013})_{3^{o}bim}$ – o percentual de alunos recuperados do 7º ano no 3º bimestre de 2014 **não** foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{20}: (\%Recuperados_{2014})_{3^{o}bim} > (\mu\%Recuperados_{2009/2013})_{3^{o}bim}$ – o percentual de alunos recuperados do 7º ano no 3º bimestre de 2014 foi maior que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

5.3.4 A investigação dos percentuais de alunos em recuperação final do 6º e 7º anos do EF em 2014

Além das três recuperações bimestrais, os alunos ainda não aprovados ao final do ano letivo tinham a oportunidade de participar de uma recuperação final. Cabe ressaltar que não havia uma recuperação específica para o 4º bimestre por não haver tempo hábil para isso.

O percentual de alunos em recuperação final era um indicador que refletia o aprendizado dos alunos durante o ano letivo, já que um menor número de alunos em recuperação final indicava um melhor desempenho escolar dos estudantes ao longo do ano. Este desempenho foi também influenciado pelo Programa de Apoio Pedagógico que ocorreu durante todo o ano letivo de 2014, apoiando os alunos com dificuldades a serem bem-sucedidos no ano escolar.

5.3.4.1 Estratégia para a análise dos dados

A investigação dos percentuais de alunos em recuperação final do 6º e 7º anos do EF em 2014 ocorreu em cada ano escolar (6º e 7º anos) com a média dos percentuais dos últimos cinco anos, ou seja, de 2009 a 2013, a fim de dar maior robustez aos resultados e permitir conclusões mais consistentes.

No segundo objetivo específico (a investigação dos percentuais de alunos em recuperação), foi verificado inicialmente se os alunos em recuperação ao longo dos bimestres encontravam-se quase que exclusivamente no grupo dos não concursados e se havia variação no número de alunos não concursados entre os anos letivos investigados.

Esta verificação se fez necessária para justificar a utilização dos percentuais baseados no número de alunos não concursados, e não no efetivo total de alunos. Se estas hipóteses fossem confirmadas durante as investigações do segundo objetivo específico, de maneira análoga, os percentuais de alunos em recuperação final também seriam calculados a partir da quantidade de alunos não concursados em recuperação final em relação ao número total de alunos não concursados do referido ano escolar.

Após o quarto bimestre, foi calculada a nota final (NF) do aluno por disciplina. A NF era a média aritmética das NP bimestrais, dos quatro bimestres do ano letivo. Os alunos que obtêm NF igual ou superior a 5,0 (cinco) eram considerados aprovados na respectiva disciplina. Os alunos que não obtinham NF igual ou superior a 5,0 (cinco) eram considerados alunos em recuperação final naquela disciplina. Os alunos em recuperação final, portanto, eram aqueles que não obtinham NF igual ou maior que 5,0 (cinco) em uma ou mais disciplinas. Assim, tanto os alunos que ficaram em recuperação final em apenas 1 (uma) disciplina, como aqueles que ficaram em 5 (cinco) disciplinas, por exemplo, foram considerados alunos em recuperação final. Esses mesmos critérios foram adotados para todos os outros anos letivos, cujas médias serviram de comparação com o ano letivo de 2014.

Mais uma vez os dados para a pesquisa foram coletados na Seção Técnica de Ensino do Colégio Militar de Fortaleza, no programa “Sistema de Gestão Escolar” (SGE), que reúne todas as informações sobre o rendimento escolar dos alunos. Para investigar os percentuais de alunos em recuperação final do 6º e 7º anos do EF em 2014 e compará-los com a média dos mesmos percentuais em anos anteriores, foram construídas duas hipóteses, uma para cada ano escolar.

5.3.4.2 Hipótese 21 para o 6º ano do EF

A hipótese 21 se propôs a investigar o percentual de alunos em recuperação final do 6º ano do EF em 2014 $(\%Recfinal)_{2014}$ e compará-lo com a média dos mesmos percentuais dos últimos cinco anos $(\mu\%Recfinal)_{2009/2013}$.

Hipótese 21

A hipótese 21 investigou se o percentual de alunos em recuperação final do 6º ano em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos quatro anos.

$H_0: (\%Recfinal)_{2014} \geq (\mu\%Recfinal)_{2009/2013}$ – o percentual de alunos em recuperação final do 6º ano em 2014 **não** foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{21}: (\%Recfinal)_{2014} < (\mu\%Recfinal)_{2009/2013}$ – o percentual de alunos em recuperação final do 6º ano em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

5.3.4.3 Hipótese 22 para o 7º ano do EF

A hipótese 22 se propôs a investigar o percentual de alunos em recuperação final do 7º ano do EF em 2014 $(\%Recfinal)_{2014}$ e compará-lo com a média dos mesmos percentuais dos últimos cinco anos $(\mu\%Recfinal)_{2009/2013}$.

Hipótese 22

A hipótese 22 investiga se o percentual de alunos em recuperação final do 7º ano em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos quatro anos.

$H_0: (\%Recfinal)_{2014} \geq (\mu\%Recfinal)_{2009/2013}$ – o percentual de alunos em recuperação final do 7º ano em 2014 **não** foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{22}: (\%Recfinal)_{2014} < (\mu\%Recfinal)_{2009/2013}$ – o percentual de alunos em recuperação final do 7º ano em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

5.3.4.4 Impacto do TI sobre os percentuais de alunos em recuperação final de 2009 a 2013

Uma limitação deste estudo foi a NP do 3º bimestre em 2014, que foi calculada de maneira diferente dos demais anos letivos investigados. De 2009 a 2013, todos os alunos do 6º e 7º anos participaram de um Trabalho Interdisciplinar (TI) durante o 1º semestre. A nota atribuída ao TI foi utilizada para compor a NP do 3º bimestre de todas as disciplinas e teve o mesmo peso que as Avaliações de Estudo (bimestral). Em 2014, o TI deixou de existir e a NP do 3º bimestre passou a ser calculada como os demais bimestres. A nota do TI, portanto, teve

relação direta com as médias do 3º bimestre, que, por sua vez, interferiram na NF de cada disciplina e que refletiram no número de alunos em recuperação final.

Neste estudo, não foi possível excluir as notas do TI de 2009 a 2013 para calcular a NP do 3º bimestre como calculado em 2014. Isso porque haveria provavelmente uma mudança no número de alunos em recuperação no 3º bimestre e não seria possível prever o impacto dessa medida no número de alunos recuperados e consequentemente no número de alunos em recuperação final.

Assim, para controlar o efeito da limitação do estudo e dar mais consistência aos resultados, após o teste das hipóteses foi analisado como as notas do TI impactaram as médias e o número de alunos em recuperação no 3º bimestre, concluindo se o TI contribuiu para o aumento ou redução do percentual de alunos em recuperação de 2009 a 2013.

Para concluir sobre o impacto do TI sobre os percentuais de alunos em recuperação final de 2009 a 2013, inicialmente foram calculadas as médias das NP de todas as disciplinas do 6º e 7º anos dos alunos não concursados, no 3º bimestre de 2009 a 2013, com e sem o TI. Foi verificado, então, se o TI contribuiu ou não para um aumento médio das médias das NP dos alunos não concursados, no 3º bimestre de 2009 a 2013.

Em seguida, foram calculados os percentuais de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre, caso a nota do TI não tivesse sido considerada nos anos de 2009 a 2013. Os resultados foram comparados aos percentuais de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre, com o TI. Foi verificado então, se o TI contribuiu para um aumento ou redução médio de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013, quando comparado ao mesmo percentual médio se o TI não tivesse sido considerado, a exemplo do que ocorreu em 2014.

Este estudo permitiu concluir se no 3º bimestre, no período de 2009 a 2013, as notas do TI elevaram as médias das NP e, como consequência, reduziram o número de alunos em recuperação. Em decorrência, foi possível inferir sobre o comportamento das médias finais e do número de alunos em recuperação final, tanto no 6º como no 7º ano e, com isso, verificar se o impacto do TI sobre os percentuais de alunos em recuperação final de 2009 a 2013 reforçaram ou não os resultados dos testes das hipóteses 21 e 22.

Exemplificando, se os resultados mostrassem que o percentual de alunos em recuperação final em 2014 foi menor que a média desses percentuais de 2009 a 2013 e as notas do TI de 2009 a 2013 contribuísssem para diminuir o número de alunos em recuperação final nestes anos, a hipótese alternativa ficaria ainda mais fortalecida. Neste caso, o resultado apontaria para a eficácia do Programa de Apoio Pedagógico que ocorreu durante o ano letivo de 2014, na melhoria do aprendizado dos alunos e consequentemente dos seus desempenhos

escolares. No entanto, se hipótese alternativa fosse comprovada, mas as notas do TI de 2009 a 2013 tivessem contribuído para aumentar o número de alunos em recuperação final nestes anos, a hipótese alternativa ficaria prejudicada.

5.3.5 A investigação dos percentuais de alunos reprovados do 6º e 7º anos do EF em 2014

O principal objetivo do Programa de Apoio Pedagógico era reduzir o fracasso escolar por meio de aprendizagens significativas. Portanto, este indicador servia para demonstrar a eficácia do Programa durante o ano de 2014.

Ao final do ano letivo, o aluno possuía uma nota final (NF) em cada disciplina como resultado das avaliações realizadas durante o ano considerado, conforme já explorado no subitem 5.3.4.1. O aluno que obtinha, em cada disciplina, NF igual ou superior a 5,0 (cinco) estava aprovado. O aluno que não obtinha NF igual ou superior a 5,0 (cinco) em alguma disciplina tinha direito a uma Prova de Recuperação Final (PRF).

O aluno também era aprovado se a média aritmética da NF e da nota da PRF, chamada de Nota Final Recuperada (NFR), fosse igual ou superior a 5,0 (cinco). As PRF tinham a duração de 2 (duas) horas e abordavam assuntos dos 4 (quatro) bimestres do ano letivo, considerados pré-requisitos fundamentais para que o aluno prosseguisse os estudos no ano escolar seguinte.

O aluno que, após a realização da PRF, não obtivesse NFR igual ou superior a 5,0 (cinco) podia ser submetido ao Conselho de Classe de Recuperação, desde que tivesse NF ou NFR igual ou maior que 4,5 (quatro vírgula cinco), em apenas 01 (uma) disciplina do EF.

O aluno reprovado, portanto, era aquele que não alcança nota igual ou superior a 5,0 em alguma disciplina, mesmo depois de realizar a PRF, ou aquele aluno que, de acordo com o Conselho de Classe de Recuperação, não estivesse apto a prosseguir os seus estudos no ano seguinte.

5.3.5.1 Estratégia para a análise dos dados

A investigação dos percentuais de alunos reprovados do 6º e 7º anos do EF e a comparação com os percentuais de anos anteriores foi realizada após os Conselhos de Classe de Recuperação. Ao final do ano, a Seção Técnica de Ensino do CMF emitia um boletim final com a situação de cada aluno: aprovado ou reprovado.

Um estudo de Santos e Marques (2014) com alunos do 6º ao 9º ano do EF constatou que a reprovação afetou exclusivamente os alunos não concursados em todos os anos escolares

investigados. Diante desse quadro particular de reprovação apresentado, o estudo concluiu que utilizar a média de todos os alunos juntos e apenas os percentuais oficiais de reprovação como referência poderia involuntariamente encobrir a real situação do rendimento escolar do grupo de alunos não concursados. Assim sendo, os percentuais de alunos reprovados foram calculados a partir da quantidade de alunos reprovados em relação ao número total de alunos não concursados do referido ano escolar ao final dos Conselhos de Classe de Recuperação. Esses mesmos critérios foram adotados para todos os outros anos letivos, cujos percentuais serviram de comparação com o ano letivo de 2014.

A comparação dos percentuais de 2014 ocorreu em cada ano escolar (6º e 7º anos) com a média dos percentuais dos últimos cinco anos, ou seja, de 2009 a 2013, a fim de dar maior robustez aos resultados e permitir conclusões mais consistentes.

Para investigar os percentuais de alunos reprovados do 6º e 7º anos do EF em 2014 e compará-los com a média dos mesmos percentuais em anos anteriores, foram construídas duas hipóteses, uma para cada ano escolar.

5.3.5.2 Hipótese 23 para o 6º ano do EF

A hipótese 23 se propôs a investigar o percentual de alunos reprovados do 6º ano do EF em 2014 $(\%Rep)_{2014}$ e compará-lo com a média dos mesmos percentuais dos últimos cinco anos $(\mu\%Rep)_{2009/2013}$.

Hipótese 23

A hipótese 23 investigou se o percentual de alunos reprovados do 6º ano em 2014 é menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_0: (\%Rep)_{2014} \geq (\mu\%Rep)_{2009/2013}$ – o percentual de alunos reprovados do 6º ano em 2014 **não** foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

$H_{23}: (\%Rep)_{2014} < (\mu\%Rep)_{2009/2013}$ – o percentual de alunos reprovados do 6º ano em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

5.3.5.3 Hipótese 24 para o 7º ano do EF

A hipótese 24 se propôs a investigar o percentual de alunos reprovados do 7º ano do EF em 2014 $(\%Rep)_{2014}$ e compará-lo com a média dos mesmos percentuais dos últimos cinco anos $(\mu\%Rep)_{2009/2013}$.

Hipótese 24

A hipótese 24 investiga se o percentual de alunos reprovados do 7º ano em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

H_0 : $(\%Rep)_{2014} \geq (\mu\%Rep)_{2009/2013}$ — o percentual de alunos reprovados do 7º ano em 2014 **não** foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

H_{24} : $(\%Rep)_{2014} < (\mu\%Rep)_{2009/2013}$ — o percentual de alunos reprovados do 7º ano em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

5.3.6 A investigação das variáveis intervenientes

A utilização dos índices dos últimos cinco anos para a comparação com os índices de 2014 teve por objetivo dar maior robustez aos resultados e permitir conclusões mais consistentes. Dessa forma, se porventura algum fator não controlado influenciasse nos resultados em determinado ano letivo, este fator seria minimizado quando a média dos cinco anos letivos fosse calculada. Mesmo assim, a fim de diminuir ainda mais a interferência de outros fatores e permitir resultados mais confiáveis, algumas variáveis intervenientes foram selecionadas para serem controladas ou monitoradas durante a pesquisa.

Muitos autores dividem as causas do rendimento escolar em dois grandes grupos: fatores intraescolares e fatores extraescolares (LEITE, 1988; MELLO, 1983). Iniciando pelos fatores intraescolares que podem influenciar o rendimento escolar dos alunos, estão os salários e condições de trabalho para os profissionais (GAMA *et al.*, 1991), condições de infraestrutura da escola (SOARES; SATIRO, 2008), carga horária dos professores, formação e qualificação dos docentes (NAGEL, 2001) e os processos de avaliação da aprendizagem (BONESI; SOUZA, 2006).

Ao olhar o sistema de ensino do Colégio Militar segundo as indicações mais comuns existentes na literatura, percebe-se que nos últimos seis anos não houve mudanças significativas nestes aspectos. Os salários dos professores sofreram pequenos reajustes. As condições de trabalho, a infraestrutura e a qualificação dos docentes tendem sempre a melhorar, em função da melhoria dos processos educacionais e administrativos, da manutenção das instalações e de algum curso que alguns professores venham a fazer. Mas nenhuma mudança considerável ocorreu no 6º e 7º anos nesses aspectos que mereça destaque e que possa ter influenciado significativamente nos resultados.

A carga horária dos professores sempre sofre algumas pequenas alterações, mas dentro dos limites impostos pelos artigos 87 e 88 do Regimento Interno dos Colégios Militares (BRASIL/DEPA, 2009, fl. 31).

Os critérios de avaliação também são muito semelhantes. A avaliação ensino-aprendizagem durante todos esses anos foi regulada pelas Normas Internas de Avaliação Educacional (NIAE) que passaram a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2009 e que normatiza todo o processo de avaliação, como as orientações para a elaboração de itens, o nível de dificuldade das provas e o cálculo de notas, por exemplo. A fiscalização sobre o fiel cumprimento dessas normas é realizada pela Seção Técnica de Ensino, junto aos professores e coordenadores de disciplinas.

Mesmo diante dessas constatações, professores diferentes, em diferentes anos letivos têm diferentes formas de ensinar, de se relacionar com os alunos e de avaliar que podem impactar o desempenho escolar dos alunos. Alguns professores são mais exigentes nas avaliações, tanto na elaboração das provas quanto nos critérios de correção. Outros professores são mais específicos nas orientações para prova e outros se limitam a informar os capítulos do livro a estudar. A didática, as avaliações, a própria visão de mundo e da educação do professor, a sua concepção da aprendizagem entre outros inúmeros fatores influenciam no aprendizado dos alunos e conseqüentemente no seu desempenho escolar. Em vista disso, a primeira variável interveniente a ser investigada foi o professor.

No que diz respeito aos fatores extraescolares, Bourdieu (2007b) afirma que os alunos trazem consigo uma herança social que os colocam em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. Ademais, várias pesquisas têm demonstrado a relação entre variáveis socioeconômicas e rendimento escolar (ALVES, ORTIGÃO, FRANCO, 2007; DAMIANI, 2006; MALTA, GOULART, COSTA, 1998). Fatores como histórico escolar, condições de saúde física e psicológica e formação intelectual dos pais entre outros podem influenciar positivamente ou não o aprendizado dos alunos e conseqüentemente os seus desempenhos escolares.

Muito se ouve sobre turmas mais fortes e turmas mais fracas, principalmente pela análise subjetiva dos professores. O que existe de fato é que os alunos são diferentes. Cada aluno possui uma história de vida singular, e os diversos aspectos que ajudam a construir essa história naturalmente acabam interferindo no desempenho escolar desses alunos. Em consequência, as turmas tornam-se heterogêneas, tendo alunos muito capazes cognitivamente e outros com dificuldades de aprendizado.

Espera-se que, no universo da turma, esta diversidade seja equalizada e uma turma heterogênea em determinado ano letivo seja homogênea em relação aos outros anos letivos, permitindo a comparação de seus desempenhos sem que haja interferência do fator aluno. No entanto, para ratificar ou não essa hipótese, a segunda variável interveniente a ser investigada foi o aluno.

Outra variável que pode influenciar nos resultados é o currículo ministrado em cada bimestre investigado, a cada ano letivo. Há uma percepção subjetiva tanto por alunos quanto pelos próprios professores de que alguns conteúdos são mais fáceis ou mais difíceis, mais complexos ou mais simples. Se isso é verdade, quando comparamos os bimestres entre os anos letivos e concluímos que o resultado do rendimento escolar dos alunos em um bimestre foi melhor que o outro, é preciso investigar se os conteúdos ministrados não podem ter interferido nos resultados. Mais precisamente, se os assuntos exigidos nas avaliações bimestrais, avaliações essas que resultaram nos percentuais de alunos em recuperação e reprovados, foram semelhantes entre os anos letivos investigados. Por isso, a terceira variável interveniente a ser investigada foi o currículo.

Assim, o fator professor, o perfil dos alunos e o currículo foram as variáveis selecionadas para serem controladas por representarem um peso maior nos resultados que seriam investigados.

5.3.6.1 O fator professor

Neste estudo, o critério para se investigar a influência do fator professor foram as possíveis mudanças entre docentes na mesma disciplina do mesmo ano escolar, durante os anos letivos investigados. Inicialmente foi realizado, junto à supervisão escolar, um levantamento dos professores de todas as disciplinas¹⁴ do 6º e 7º anos de 2009 a 2014. Caso houvesse mudança de professor da mesma disciplina entre os anos letivos investigados, seria investigado o comportamento das médias finais naquelas disciplinas, a fim de verificar se houve alguma diferença significativa entre as médias de diferentes professores que pudessem ter influência nos resultados apurados nas hipóteses 9 a 14 e 21 a 24.

Primeiramente se buscou estabelecer padrões de normalidade entre as médias de diferentes anos letivos. Para tal, no ano escolar em que houve pelo menos uma disciplina que

¹⁴ Não é possível realizar este levantamento na disciplina de Língua Inglesa, porque o ensino é feito por níveis. Sendo assim, as turmas são menores, com vários professores e com alunos de diferentes anos escolares na mesma turma.

tenha ocorrido mudança de professor, foram calculadas as médias finais¹⁵ de todas as disciplinas entre os anos de 2009 e 2014 e, em seguida, foi calculada a média e o desvio padrão das médias finais dentro de cada disciplina entre anos letivos investigados.

As disciplinas sem mudança de professor ao longo dos seis anos investigados serviram de referência de normalidade, já que, nestes casos, segundo o critério adotado, não houve influência do fator professor nos resultados, ou seja, as possíveis variações de médias entre os anos letivos das disciplinas sem mudança de professor foram consideradas normais. Assim, o desvio padrão em torno da média dessas disciplinas foi usado como referência de normalidade. Nos casos em que houve mais de uma disciplina nesta situação, foi adotado o desvio padrão de maior valor. Nos casos em que não houvesse nenhuma disciplina nesta situação, ou seja, em todas as disciplinas houve mudança de professor, foi adotado como referência o desvio padrão da disciplina com menor número de mudanças de professor, calculado na maior quantidade de anos letivos de um mesmo professor.

Estabelecido então o desvio padrão de normalidade, os desvios padrões nas disciplinas com mudança de professor foram comparados a este valor de referência. Quando o desvio padrão foi igual ou menor que o valor de referência, concluiu-se que não houve influência do fator professor nos resultados. Quando o desvio padrão foi maior, investigaram-se as médias por professor, comparando-as entre si, concluindo-se sobre a influência dos professores nos resultados apresentados.

Para tal, foram calculadas as médias das médias finais de cada professor, em todos os anos letivos que cada professor lecionou. Nos casos em que houve dois professores ou mais, em turmas diferentes, em um mesmo ano letivo, as médias do professor foram investigadas dentro das suas respectivas turmas.

Com os resultados, foi possível verificar os professores com as maiores e menores médias ao longo dos cinco anos investigados. Nos casos em que houve apenas dois professores diferentes entre os anos letivos investigados, o de maior média influenciou no aumento das médias dos anos em que lecionou, assim como o de menor média influenciou na redução das médias dos anos em que lecionou.

Nos casos em que houve mais de dois professores diferentes entre os anos letivos investigados, os resultados apurados ainda não foram suficientes para determinar se o professor com a maior média, por exemplo, estava fora da normalidade e influenciou no aumento das

¹⁵ Neste estudo, a fim de ter uma amostra maior para verificar a influência do professor sobre os resultados, os cálculos foram realizados considerando todos os alunos, concursados e não concursados.

médias nos anos letivos em que lecionou e, por consequência, nos resultados apurados nos testes das hipóteses. Por conta disso, a estratégia seguinte foi comparar de dois em dois professores, calculando entre eles a média e o desvio padrão das médias finais entre 2009 a 2014 e comparando o desvio padrão ao valor de referência de normalidade. Dessa forma foi possível verificar quais professores tiveram médias com desvio padrão acima ou abaixo da normalidade e, por consequência, demonstrar como o fator professor exerceu influência sobre os resultados das hipóteses.

Para compreender com mais detalhes a influência do fator professor e, já que as médias finais expressaram o resultado das médias das avaliações parciais (AP) e avaliação de estudo (AE) em cada bimestre, as médias das AP e AE por professor de 2009 a 2014 foram investigadas, a fim de discriminar ainda mais os motivos das possíveis discrepâncias entre as médias finais dos diferentes professores.

Nas disciplinas em que ficou constatado a influência do fator professor nos resultados, foi investigado ainda se as diferenças de médias entre os professores impactaram os percentuais de alunos nas recuperações bimestrais e recuperação final em algum ano letivo. Para isso, foram analisados os percentuais de alunos em recuperação nos anos letivos de cada professor, representados pelos alunos que ficaram com média abaixo de 5,0 na disciplina, em relação ao total de alunos dos anos escolares investigados, nos quatro bimestres.

Assim foi possível concluir se o fator professor contribuiu para o aumento ou redução das médias e também para a redução ou aumento do número de alunos em recuperação em alguma disciplina em determinado ano letivo.

Os achados permitiram reforçar ou fragilizar os resultados encontrados nas hipóteses 9, 10, 11 e 21 referentes ao 6º ano, e 12, 13, 14 e 22 referentes ao 7º ano no que diz respeito aos alunos em recuperações bimestrais e recuperação final quando da comparação dos resultados de 2014 com as médias dos últimos cinco anos.

Foi possível ainda inferir sobre o impacto do fator professor no percentual de alunos reprovados, reforçando ou enfraquecendo os resultados das hipóteses 23 e 24.

5.3.6.2 O perfil dos alunos

Neste estudo, o critério para se investigar a influência dos alunos sobre os resultados foram as possíveis diferenças no perfil dos alunos entre os anos letivos investigados.

O objetivo foi verificar se houve uma mudança no perfil dos alunos ao longo dos anos, que pudesse ter relação com o rendimento escolar observado nos anos letivos investigados

nesta pesquisa. Este perfil foi obtido a cada ano letivo por meio das respostas de uma pesquisa pedagógica realizada com os responsáveis dos novos alunos quando da entrada de seus dependentes no Colégio Militar.

Se houvesse diferença no perfil dos alunos entre os anos letivos investigados, podia-se levantar a hipótese de que o fator aluno em determinado ano influenciou no aprendizado e no rendimento escolar, quando da comparação entre os anos letivos. Caso não se observassem diferenças significativas no perfil dos alunos entre os anos letivos, podia-se concluir que não houve influência dos alunos nos resultados das hipóteses 9 a 24.

Inicialmente foi realizado, junto à Seção Psicopedagógica, um levantamento das pesquisas pedagógicas dos novos alunos matriculados no 6º e 7º anos de 2009 a 2014. A pesquisa possuía dezesseis perguntas. Dessas, foram excluídas da pesquisa aquelas imprecisas ou que não foram adequadas para traçar o perfil dos alunos. Em seguida, os dados das pesquisas foram tabulados a cada ano letivo dentro de cada ano escolar e os números absolutos transformados em percentuais. A análise dos dados foi materializada em gráficos que permitiram melhor comparar os resultados entre os anos letivos.

Para cada item da pesquisa, foi investigada a diferença entre o maior e menor percentual encontrado entre os anos letivos de 2009 a 2014. Se a diferença fosse maior que 15%, haveria diferença significativa naquele item da pesquisa entre os anos letivos. Neste caso, seria investigado se o ano de 2014 ou os anos letivos de 2009 a 2013 foram favorecidos pelos resultados daquele item, que iria fortalecer ou enfraquecer os resultados encontrados no teste das hipóteses. Se não fosse constatada diferença significativa, o perfil dos alunos seria semelhante entre os anos letivos investigados. O percentual de não significância foi estimado em até 15% por ser um percentual de equilíbrio, por intermédio do qual se era capaz de diferenciar o perfil dos alunos, mas ao mesmo tempo aceitar pequenas diferenças consideradas normais.

Para concluir que houve diferença no perfil dos alunos entre os anos letivos e que essa diferença teve influência nos resultados apurados nas hipóteses 9 a 14 e 21 a 24, seria necessário que houvesse diferença significativa na maioria dos itens da pesquisa.

5.3.6.3 O currículo

Para verificar se os conteúdos ministrados a cada ano letivo influenciaram nos resultados apurados nas hipóteses 9 a 24 foi realizada uma análise comparativa dos conteúdos ministrados nos mesmos bimestres entre os anos letivos investigados.

Inicialmente foi realizado um levantamento documental junto à Seção Técnica de Ensino do CMF. Neste levantamento, foram solicitadas as Fichas de Orientação (FO) de todas as Avaliações de Estudo (bimestrais) dos quatro bimestres, de todas as disciplinas do 6º e 7º anos, de 2009 a 2014. A FO é um documento disponibilizado pelo professor para os alunos a cada bimestre e informa os assuntos que são avaliados em determinada disciplina. A cada bimestre, portanto, os alunos do 6º e 7º anos têm acesso a seis fichas, uma para cada disciplina. Optou-se por comparar os assuntos constantes nas FO porque era o documento que trazia efetivamente o que seria avaliado nas provas bimestrais.

Assim, para cada ano escolar, de 2009 a 2014, foram relacionados os assuntos das FO em cada bimestre e, em seguida, os assuntos foram comparados entre os anos letivos dentro de cada disciplina. Podiam ocorrer naturalmente pequenas diferenças entre os anos letivos, nos registros dos assuntos nas FO ou um detalhamento maior de um assunto em um ano letivo comparado a outro ano letivo. Essas diferenças não foram consideradas como diferenças de conteúdo que pudessem interferir nos resultados.

Se, entre os mesmos bimestres de anos letivos diferentes, os assuntos dentro das diferentes disciplinas fossem semelhantes, concluir-se-ia que não houve influência do conteúdo nos resultados. Quanto mais disciplinas com diferenças de conteúdos entre os anos letivos existissem em determinado bimestre e quanto maiores fossem as diferenças de conteúdos entre os anos letivos, tanto maior seria a possibilidade de haver influência do conteúdo nos resultados. No entanto, como não foi possível aferir se determinado conteúdo fortalecia ou não os resultados das hipóteses investigadas, os dados foram apenas relatados para maior controle e confiabilidade da pesquisa.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados são apresentados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Assim, a seção 6.1 apresenta os resultados da investigação do aprendizado dos alunos do 6º e 7º anos do EF em Língua Portuguesa e Matemática antes e após dois meses de intervenção do Programa de Apoio Pedagógico em 2014.

A seção 6.2 apresenta os resultados da investigação dos percentuais de alunos em recuperação do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014.

A seção 6.3 apresenta os resultados da investigação dos percentuais de alunos recuperados do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014.

Já a seção 6.4 apresenta a investigação dos percentuais de alunos em recuperação final do 6º e 7º anos do EF em 2014.

Por fim, a seção 6.5 apresenta a investigação dos percentuais de alunos reprovados do 6º e 7º anos do EF em 2014.

6.1 A INVESTIGAÇÃO DO APRENDIZADO DOS ALUNOS DO 6º E 7º ANOS DO EF EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA ANTES E APÓS DOIS MESES DE INTERVENÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO

A investigação do aprendizado dos alunos do 6º e 7º anos em Língua Portuguesa foi realizada a partir das hipóteses 1 a 4 e em Matemática, a partir das hipóteses 5 a 8. A investigação se deu entre os grupos experimentais e seus respectivos grupos de controle dentro de cada ano escolar.

6.1.1 Hipóteses 1 e 2 para as provas de Língua Portuguesa do 6º ano

As Hipóteses 1 e 2 investigaram se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Língua Portuguesa** do grupo experimental 1 (apoio pedagógico) foi significativamente maior que a dos grupos de controle 1 (não concursados) e 2 (concursados), respectivamente, sendo todos os grupos compostos por alunos do 6º ano. Dois sujeitos do GC1 não fizeram o pós-teste e por isso foram excluídos das análises.

Os resultados do teste *t* pareado estão nos Apêndices A, B e C. A Tabela 5 apresenta um resumo da estatística das amostras pareadas, com as médias e os desvios padrões das duas provas em cada grupo de pesquisa.

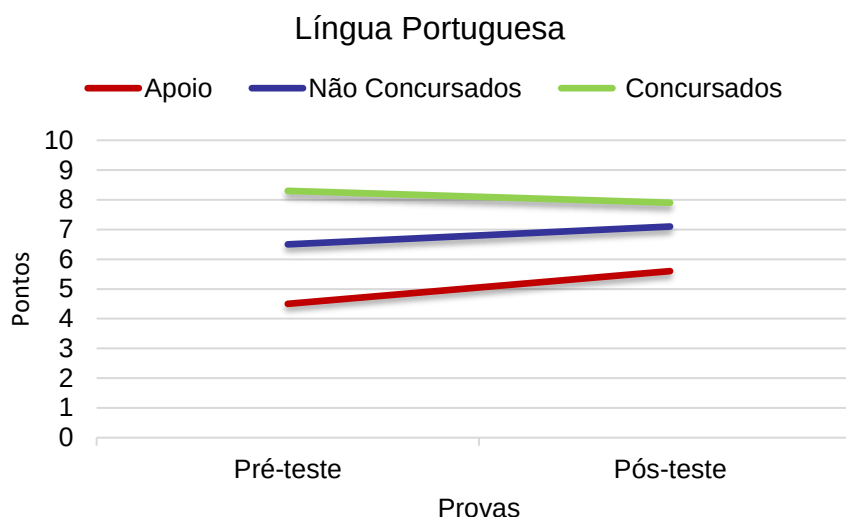
Tabela 5 - Média e Desvio Padrão da 1ª e 2ª avaliação de Língua Portuguesa do GE1, GC1 e GC2

6º Ano	Grupo do Apoio Pedagógico (GE1)		Grupo dos Não concursados (GC1)		Grupo dos Concurados (GC2)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Prova de Língua Portuguesa Modelo B	5,6259	1,05049	7,1038	0,94508	7,8700	0,88003
Prova de Língua Portuguesa Modelo A	4,4963	1,08219	6,5346	0,92084	8,3425	0,87498

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de facilitar a visualização das médias das duas provas em cada grupo de pesquisa, o Gráfico 10 apresenta as médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 6º ano em Língua Portuguesa.

Gráfico 10 – Médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 6º ano em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como era de se esperar, as médias das provas do grupo experimental (alunos do Apoio Pedagógico) foram menores que as dos grupos de controle em ambas as provas. Os valores do desvio padrão mostraram que o GC2 (concurados) possuía um grupo mais homogêneo de alunos em relação ao rendimento escolar do que os grupos dos não concursados.

Os resultados demonstram que, tanto no grupo experimental 1 (apoio pedagógico) quanto no grupo de controle 1 (não concursados), a média da prova modelo B (pós-teste) foi maior que a média da prova modelo A (pré-teste). Já no grupo controle 2 (concurados) a média da prova modelo B foi menor que a média da prova modelo A.

Estes resultados ainda não nos permitem afirmar que, no grupo experimental, a maior média na avaliação modelo B em relação ao modelo A foi decorrente das ações do apoio pedagógico, já que também essa ocorrência foi observada no grupo de controle 1. Portanto, para testar as hipóteses foram calculadas as diferenças entre as duas avaliações no grupo experimental e nos grupos de controle.

A Tabela 6 é um resumo dos resultados do teste *t* pareado e apresenta a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Língua Portuguesa** do grupo experimental 1 e dos grupos de controle 1 e 2. A tabela apresenta ainda os valores de *t* e *p* para cada grupo investigado.

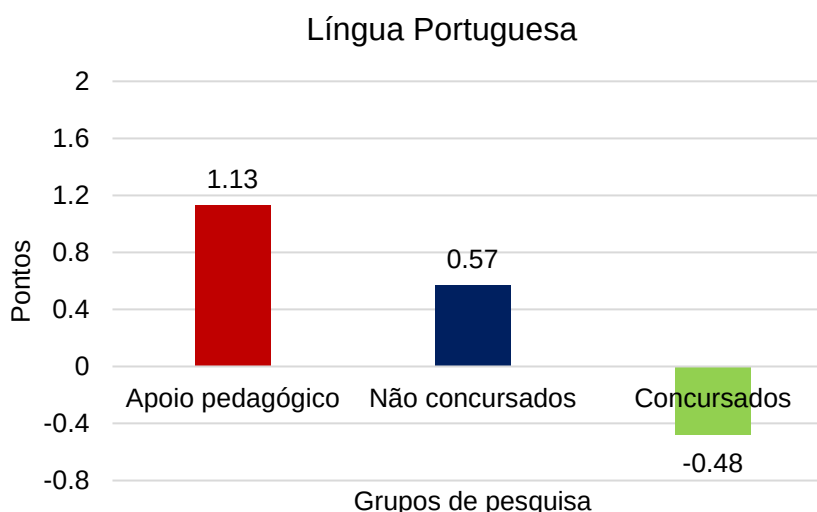
Tabela 6 - Diferença das médias da 1ª e 2ª avaliação de Língua Portuguesa do GE1, GC1 e GC2 e valor de *t* e *p*

6º ano	Diferença Pareada	<i>t</i>	<i>p</i>
	Diferença das médias da 1ª e 2ª avaliação		
GE1 – Alunos não concursados participantes do apoio pedagógico	1,12963	5,485	0,001
GC1 – Alunos não concursados não participantes do apoio pedagógico	0,56923	3,075	0,005
GC2 – Alunos concursados não participantes do apoio pedagógico	-0,47250	-2,956	0,005

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de facilitar a visualização das diferenças das médias das duas provas em cada grupo de pesquisa, o Gráfico 11 apresenta as diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 6º ano em Língua Portuguesa.

Gráfico 11 – Diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 6º ano em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados do teste t pareado demonstram que a diferença das médias entre a primeira e segunda avaliação foi significativa para todos os grupos de pesquisa para $p < 0,05$, ou seja, as diferenças encontradas entre as médias não devem ter ocorrido por erro amostral.

A maior diferença entre as médias da primeira e segunda avaliação foi observada no grupo do Apoio Pedagógico (1,13 ponto), onde também ocorreu o maior nível de significância com um valor de $t = 5,485$ e $p < 0,001$. Este resultado parece indicar que a intervenção do apoio pedagógico teve efeitos positivos na aprendizagem dos alunos.

Em seguida, comparou-se o tamanho das diferenças entre as provas modelo A e B entre o grupo do Apoio Pedagógico (GE1) e o grupo dos não concursados (GC1) e concursados (GC2) e verificou-se por meio de um teste t para amostras independentes se essas diferenças eram significativas.

Os resultados do teste t para amostras independentes¹⁶ estão nos Apêndices D e E. A Tabela 7 é um resumo dos resultados e apresenta as diferenças das diferenças das médias do GE1 e GC1 e do GE1 e GC2 na disciplina de Língua Portuguesa e de seus respectivos valores de t e de p .

Tabela 7 - Diferenças das diferenças das médias da 1ª e 2ª avaliação de Língua Portuguesa entre GE1 e GC1 e GE1 e GC2 e valores de t e p

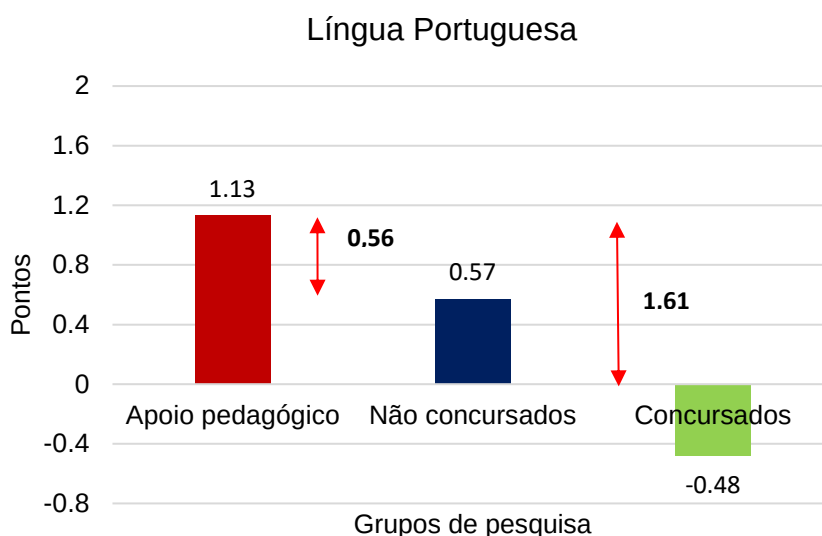
	GE1 e GC1	GE1 e GC2
Diferenças das diferenças das médias	0,56040	1,60213
Valor de t	2,019	6,215
Valor de p	0,049	0,001

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de facilitar a visualização das diferenças das diferenças das médias das duas provas entre os grupos de pesquisa, o Gráfico 12 apresenta as diferenças das diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste entre o grupo do Apoio Pedagógico e seus grupos de controle (Não concursados e Concurados) do 6º ano em Língua Portuguesa.

¹⁶O teste t supõe que as variâncias entre os grupos são iguais. Entre o GE1 e GC1, conforme o resultado do teste de Levene (Apêndice D), o valor de $p = 0,575$. Entre o GE1 e GC2, conforme o resultado do teste de Levene (Apêndice E), o valor de $p = 0,980$. Assim, em ambos os casos, $p \geq 0,05$, não havendo, portanto, diferenças significativas entre as variâncias. Nos dois casos os valores utilizados são os da Igualdade de Variâncias Assumida.

Gráfico 12 – Diferenças das diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste entre o grupo do Apoio Pedagógico e seus grupos de controle do 6º ano em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor.

O teste t para amostras independentes, aplicado às diferenças das diferenças das médias da primeira e segunda avaliações, entre o grupo experimental e os de controle, mostrou diferenças significativas entre o GE1 e GC1 ($t = 2,019$; $p = 0,049$) e entre o GE1 e GC2 ($t = 6,215$; $p < 0,001$). Assim, entre o pré-teste e o pós-teste, o ganho médio de pontuação do grupo do Apoio Pedagógico (GE1) foi de 0,56 ponto maior que o do grupo dos não concursados (GC1) e de 1,61 ponto maior que o do grupo dos concursados (GC2). Pode-se concluir, então, que esse ganho maior se deveu às intervenções do apoio pedagógico.

Os resultados, portanto, demonstraram que, nas hipóteses 1 e 2, a hipótese alternativa é verdadeira, ou seja, a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Língua Portuguesa** do grupo experimental **1** foi significativamente maior que a dos grupos de controle **1 e 2**.

De acordo com o teste t para amostras independentes, aplicado às diferenças das diferenças das médias da primeira e segunda avaliações, entre o grupo experimental e os de controle, sendo a hipótese nula verdadeira, é improvável que as diferenças observadas fossem obtidas por erro amostral. Pode-se afirmar então que, em Língua Portuguesa no 6º ano, houve relação entre as intervenções do apoio pedagógico e a melhora no rendimento escolar dos alunos.

6.1.2 Hipóteses 3 e 4 para as provas de Língua Portuguesa do 7º ano

As Hipóteses 3 e 4 investigaram se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Língua Portuguesa** entre o grupo experimental **2** foi significativamente maior

que a dos grupos de controle **3 e 4**, respectivamente, sendo todos os grupos compostos por alunos do 7º ano. Dois sujeitos do GE2 foram excluídos das análises. Um deles por não ter realizado o pós-teste e o outro por ter faltado a mais de cinquenta por cento dos encontros do apoio pedagógico até a realização do pós-teste.

Os resultados do teste *t* pareado estão nos Apêndices F, G e H. A Tabela 8 é um resumo dos resultados e apresenta a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Língua Portuguesa** entre o grupo experimental 2 e os grupos de controle 3 e 4.

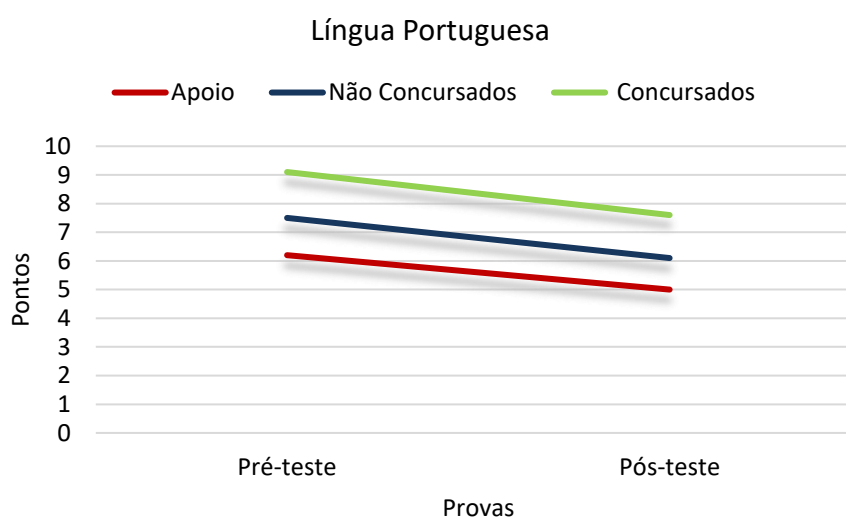
Tabela 8 - Média e Desvio Padrão da 1ª e 2ª avaliação de Língua Portuguesa do GE2, GC3 e GC4

7º Ano	Grupo do Apoio Pedagógico (GE2)		Grupo dos Não concursados (GC3)		Grupo dos Concurados (GC4)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Prova de Língua Portuguesa Modelo B	5,0440	1,28065	6,0745	1,22782	7,5690	0,81113
Prova de Língua Portuguesa Modelo A	6,1560	1,26032	7,5039	1,01291	9,1000	0,64365

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de facilitar a visualização das médias das duas provas em cada grupo de pesquisa, o Gráfico 13 apresenta as médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 7º ano em Língua Portuguesa.

Gráfico 13 – Médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 7º ano em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como era de se esperar, as médias das provas do grupo experimental (alunos do apoio pedagógico) foram menores que as dos grupos de controle em ambas as provas. Os valores do desvio padrão mostraram que o GC4 (concursados) possuía um grupo mais homogêneo de alunos em relação ao rendimento escolar do que os grupos do apoio e dos não concursados.

No entanto, curiosamente, os resultados demonstraram que, tanto no grupo experimental quanto nos grupos de controle, a média da prova modelo B foi menor que a média da prova modelo A. Neste caso, a expectativa de que as médias da segunda avaliação fossem um pouco maiores que as da primeira, já que todos os alunos foram submetidos a oito semanas de estudos no turno regular pela manhã, não se confirmou em nenhum dos grupos. Nem mesmo as intervenções do Apoio Pedagógico entre o pré-teste e o pós-teste contribuíram para uma melhoria do rendimento dos alunos do grupo experimental em Língua Portuguesa no 7º ano.

Este resultado surpreendente nos levou a investigar por que a média dos alunos de todos os grupos de pesquisa foi menor no pós-teste do que no pré-teste. A investigação concentrou-se na análise das duas avaliações a fim de verificar se o nível de dificuldade das mesmas era semelhante.

Quanto à forma, as duas provas possuíam os mesmos objetos do conhecimento, as mesmas habilidades e os mesmos descritores, conforme se observa nos anexos H e R. As duas provas possuíam a mesma quantidade de itens, sendo 70% relacionados à interpretação de texto e 30% referentes à produção textual. Os itens de interpretação se baseavam em três textos em ambas as provas.

Em seguida, foi realizada uma análise quantitativa, calculando-se o índice de dificuldade dos itens de múltipla escolha de cada prova, utilizando a Teoria Clássica dos Testes. Os parâmetros para classificar a dificuldade dos itens estão na Tabela 9.

Tabela 9 – Índice de dificuldade

Índice de Dificuldade (ID)				
Muito Difícil	Difícil	Médio	Fácil	Muito Fácil
$0 \leq ID \leq 0,2$	$0,2 < ID \leq 0,4$	$0,4 < ID \leq 0,6$	$0,6 < ID \leq 0,8$	$0,8 < ID \leq 1$

Fonte: CMF.

Os índices de dificuldades dos itens das duas provas foram então comparados entre si tendo como referência o mesmo descritor. As Tabelas 10 e 11 apresentam, respectivamente,

os índices de dificuldade apurados em cada uma das provas e os conceitos correspondentes aos valores apurados.

Tabela 10 – Índice de dificuldade das provas modelos A e B por descritor

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15
Modelo A	0,92	0,94	0,93	0,83	0,77	0,78	0,86	0,64	0,58	0,75	0,78	0,70	0,92	0,94	0,59
Modelo B	0,65	0,87	0,78	0,63	0,37	0,46	0,57	0,42	0,54	0,66	0,33	0,81	0,59	0,48	0,77

Fonte: Elaborada pelo autor.

À exceção dos descritores 12 e 15, em todos os demais descritores o número de acertos foi maior na prova modelo A. Os descritores com as maiores diferenças de acertos entre as duas provas foram os descritores D14, D11, D5, D13 e D6.

Tabela 11 – Conceito relativo aos índices de dificuldade apurados nas provas modelos A e B por descritor

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15
Modelo A	MF	MF	MF	MF	F	F	MF	F	M	F	F	F	MF	MF	M
Modelo B	F	MF	F	F	D	M	M	M	M	F	D	MF	M	M	F

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 12 apresenta a quantidade de itens de múltipla escolha em cada uma das provas, por índice de dificuldade.

Tabela 12 – Quantidade de itens nas provas modelos A e B por índice de dificuldade

Provas	Índice de Dificuldade				
	MF	F	M	D	MD
Modelo A	7	6	2	0	0
Modelo B	2	5	6	2	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

A prova modelo A tinha cinco itens muito fáceis (MF) e um item fácil a mais que a prova modelo B. A prova modelo B tinha quatro itens médios a mais que a prova modelo A. A prova modelo B ainda tinha dois itens difíceis, enquanto a prova modelo A não tinha nenhum item difícil. Não houve nenhum item muito difícil em nenhuma das duas provas. Esses resultados demonstraram que a prova modelo B tinha um índice de dificuldade maior que a prova modelo A, justificando-se, portanto, a menor média da prova modelo B comparada à média da prova modelo A, tanto no grupo experimental quanto nos grupos de controle.

Em seguida, para dar maior consistência aos resultados, uma professora de Língua Portuguesa do CMF fez uma análise qualitativa das provas e os cinco descritores com a maior diferença de acertos entre as provas modelos A e B foram analisadas.

O descritor 6 referia-se ao item 5 do texto 1, em ambas as provas. Solicitava-se a finalidade principal do texto. Ao analisar os textos, observou-se que o primeiro texto da prova modelo A era um texto de mais fácil interpretação. Segundo a professora, além de ser um texto completo, com a apresentação dos personagens e a definição do espaço e do tempo, ele era uma fábula, um gênero textual bastante trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também no 6º ano e, portanto, muito conhecido dos alunos. O diálogo apresentado no texto foi marcado com travessão, o que para os alunos era mais comum.

Já na prova modelo B o primeiro texto era um fragmento de texto onde os personagens não eram apresentados. O foco narrativo estava em 1ª pessoa. O narrador aparecia nas três primeiras linhas do texto e a fala do outro personagem foi iniciada sem qualquer indicação de que houve mudança do locutor. A marcação do discurso direto, com aspas no lugar do travessão, o que não era comum. Havia também neste texto uma exigência maior de conhecimentos implícitos do que no primeiro texto.

O descritor 14 referia-se ao item 8 na prova modelo A e ao item 11 na prova modelo B. Na prova modelo A, solicitava-se o significado da palavra *tora* dentro da frase. Já na prova modelo B solicitava-se do aluno o significado contrário (antônimo) da palavra *consistente*. Além de a palavra *consistente* ser mais difícil, o pedido do contrário pode ter confundido parte dos alunos. As outras três alternativas que foram amplamente marcadas (firme, forte e concreto) se aproximavam da ideia do sinônimo da palavra *consistente* e não do antônimo.

O descritor 11 referia-se ao item 14 do texto 3, em ambas as provas. O texto 3 em ambas as provas tratava de uma tirinha, sendo que, na prova modelo A, existia apenas um quadro e, na modelo B, eram 3 quadros. A identificação do humor era direto na prova modelo A e, por isso, de mais fácil identificação. Já na prova modelo B, o humor advinha de uma ironia, requerendo do aluno mais perspicácia para identificar a resposta certa.

O descritor 5 referia-se ao item 15 do texto 3, em ambas as provas. Na prova modelo A, o aluno devia identificar a quem se referia determinada fala e, na modelo B, o que a fala do personagem expressava. Dos alunos que erraram a resposta na prova modelo B, 82% marcaram a letra b, atribuindo a fala à televisão, provavelmente porque a fala a ser identificada não estava dentro do balão do extraterrestre, a quem era atribuída a resposta certa.

O descritor 13 referia-se ao item 7 do texto 1 da prova modelo A e ao item 10 do texto 2 da prova modelo B. Em ambos os casos, era solicitado o sinônimo da palavra destacada

na frase. Na prova modelo A, solicitava-se do aluno o sinônimo de *bestas* e na prova modelo B, o sinônimo de *reservaram*. Dentro do texto, ficava claro que o sinônimo de *besta* era *feras*, já a palavra *reservaram* no sentido de *dedicar* não era uma palavra comum no vocabulário dos alunos do 7º ano.

Após a análise do índice de dificuldade dos itens do pré-teste e do pós-teste e da análise qualitativa dos itens, pode-se afirmar que a prova modelo B teve um nível de dificuldade maior do que a prova modelo A. Conclui-se, portanto, que o menor rendimento dos alunos de todos os grupos no pós-teste não representou falta de aprendizado, mas que o aprendizado não se refletiu na comparação entre as duas avaliações em virtude de um maior nível de dificuldade da segunda avaliação.

A partir da constatação de que o nível de dificuldade do pós-teste foi maior que o do pré-teste, as hipóteses foram reformuladas e passaram a investigar se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 2 era significativamente menor que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa dos grupos de controle 3 e 4. Isto porque, quanto menor a diferença entre o pré-teste e o pós-teste maior seria o aprendizado dos alunos. A seguir são apresentadas as hipóteses reformuladas.

Hipótese 3

A hipótese 3 investigou se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do **grupo experimental 2** foi significativamente menor que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do **grupo de controle 3**.

$H_0: (\mu_B - \mu_A)_{GE2} \geq (\mu_B - \mu_A)_{GC3}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 2 não foi significativamente menor que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo de controle 3.

$H_3: (\mu_B - \mu_A)_{GE2} < (\mu_B - \mu_A)_{GC3}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 2 foi significativamente menor que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo de controle 3.

Hipótese 4

A hipótese 4 investigou se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do **grupo experimental 2** foi significativamente menor que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do **grupo de controle 4**.

$H_0: (\mu_B - \mu_A)_{GE2} \geq (\mu_B - \mu_A)_{GC4}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 2 não foi significativamente menor que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo de controle 4.

H₄: $(\mu_B - \mu_A)_{GE2} < (\mu_B - \mu_A)_{GC4}$ - a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo experimental 2 foi significativamente menor que a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de Língua Portuguesa do grupo de controle 4.

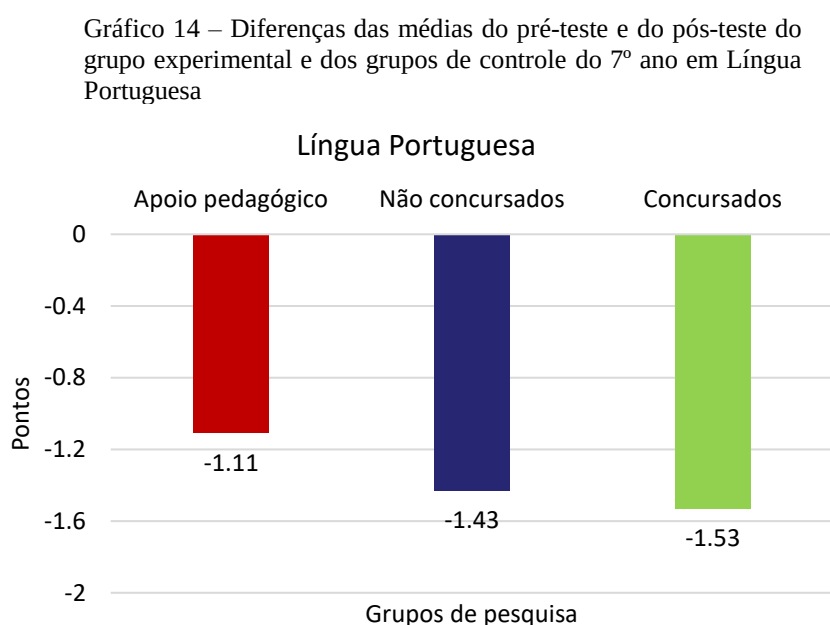
A Tabela 13 é um resumo dos resultados do teste *t* pareado e apresenta a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Língua Portuguesa** do grupo experimental 2 e dos grupos de controle 3 e 4. A tabela apresenta ainda os valores de *t* e *p* para cada grupo investigado.

Tabela 13 - Diferença das médias da 1ª e 2ª avaliação de Língua Portuguesa do GE2, GC3 e GC4 e valor de *t* e *p*

7º ano	Diferença Pareada	<i>t</i>	<i>p</i>
	Diferença das médias da 1ª e 2ª avaliação		
GE2 – Alunos não concursados participantes do apoio pedagógico	-1,11200	-4,153	0,001
GC3 – Alunos não concursados não participantes do apoio pedagógico	-1,42941	-8,244	0,001
GC4 – Alunos concursados não participantes do apoio pedagógico	-1,53103	-10,996	0,001

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de facilitar a visualização das diferenças das médias das duas provas em cada grupo de pesquisa, o Gráfico 14 apresenta as diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 7º ano em Língua Portuguesa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados do teste t pareado demonstraram que a diferença das médias entre a primeira e segunda avaliação foi significativa para todos os grupos de pesquisa para $p < 0,05$, ou seja, as diferenças encontradas entre as médias não devem ter ocorrido por erro amostral.

A menor diferença entre as médias da primeira e segunda avaliação foi de -1,1 ponto, observada no grupo do Apoio Pedagógico (GE2). Esse resultado parece indicar que a intervenção do Apoio Pedagógico teve efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, já que, no grupo do Apoio Pedagógico (GE2), houve uma menor diferença entre o pré-teste e o pós-teste comparado ao grupo dos não concursados (GC3) e concursados (GC4).

Em seguida, comparou-se o tamanho das diferenças entre as avaliações modelo A e B entre o grupo experimental 2 e os de controle 3 e 4 e verificou-se, por meio de um teste t para amostras independentes, se essas diferenças eram significativas.

Os resultados do teste t para amostras independentes¹⁷ estão nos Apêndices I e J. A Tabela 14 é um resumo dos resultados e apresenta as diferenças das diferenças das médias do GE2 e GC3 e do GE2 e GC4 na disciplina de Língua Portuguesa e de seus respectivos valores de t e de p .

Tabela 14 - Diferenças das diferenças das médias da 1ª e 2ª avaliação de Língua Portuguesa entre GE2 e GC3 e GE2 e GC4 e valores de t e p

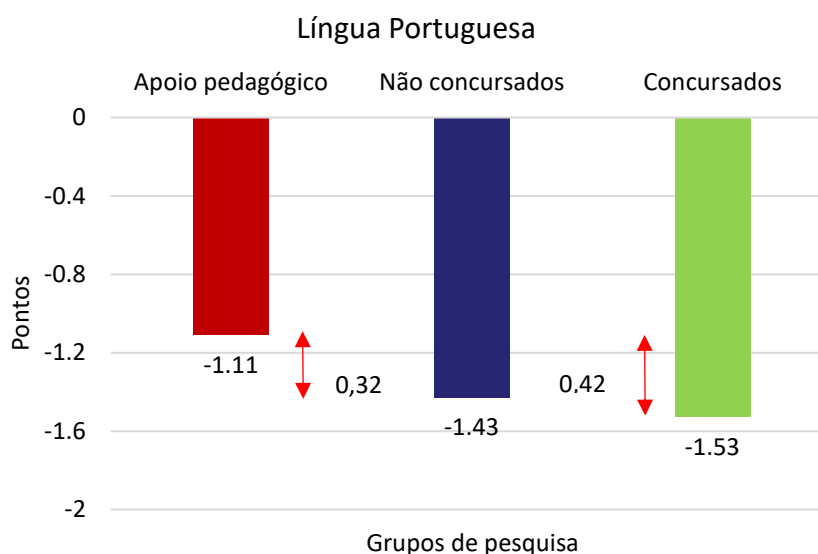
	GE2 e GC3	GE2 e GC4
Diferenças das diferenças das médias	0,31741	0,41903
Valor de t	1,022	1,444
Valor de p	0,310	0,155

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de facilitar a visualização das diferenças das diferenças das médias das duas provas entre os grupos de pesquisa, o Gráfico 15 apresenta as diferenças das diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste entre o grupo do Apoio Pedagógico e seus grupos de controle (não concursados e concursados) do 7º ano em Língua Portuguesa.

¹⁷ O teste t supõe que as variâncias entre os grupos são iguais. Entre o GE2 e GC3, conforme o resultado do teste de Levene (Apêndice I), o valor de $p = 0,946$. Entre o GE2 e GC4, conforme o resultado do teste de Levene (Apêndice J), o valor de $p = 0,84$. Assim, em ambos os casos, $p \geq 0,05$, não havendo, portanto, diferenças significativas entre as variâncias. Nos dois casos os valores utilizados são os da Igualdade de Variâncias Assumida.

Gráfico 15 – Diferenças das diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste entre o grupo do Apoio Pedagógico e seus grupos de controle do 7º ano em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor.

O teste *t* para amostras independentes, aplicado às diferenças das diferenças das médias da primeira e segunda avaliações, entre o grupo experimental e os de controle, mostrou diferenças não significativas entre o GE2 e GC3 ($t = 1,002$; $p = 0,310$) e entre o GE2 e GC4 ($t = 1,444$; $p < 0,155$). Assim, entre o pré-teste e o pós-teste, a perda média de pontuação do grupo do Apoio Pedagógico (GE2) não foi significativamente inferior ao do grupo dos não concursados (GC3) e dos concursados (GC4), portanto, não se pode afirmar que essa menor perda se deveu às intervenções do apoio pedagógico.

Os resultados, portanto, demonstraram que, nas hipóteses 3 e 4, a hipótese nula é verdadeira, ou seja, a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Língua Portuguesa** do grupo experimental 2 não foi significativamente menor que a dos grupos de controle 3 e 4. De acordo com o teste *t* para amostras independentes, aplicado às diferenças das diferenças das médias da primeira e segunda avaliações, entre o grupo experimental e os de controle, como a hipótese nula é verdadeira, é possível que as diferenças observadas tenham sido obtidas por erro amostral. Assim, em Língua Portuguesa no 7º ano, não se pode afirmar que houve relação entre as intervenções do apoio pedagógico e a melhora no rendimento escolar dos alunos.

6.1.3 Hipóteses 5 e 6 para as provas de Matemática do 6º ano

As Hipóteses 5 e 6 investigaram se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Matemática** do grupo experimental **1** foi significativamente maior que a dos grupos de controle **1 e 2**, respectivamente, sendo todos os grupos compostos por alunos do 6º ano. Um sujeito do GC1 não realizou o pós-teste e, em razão disso, foi excluído das análises.

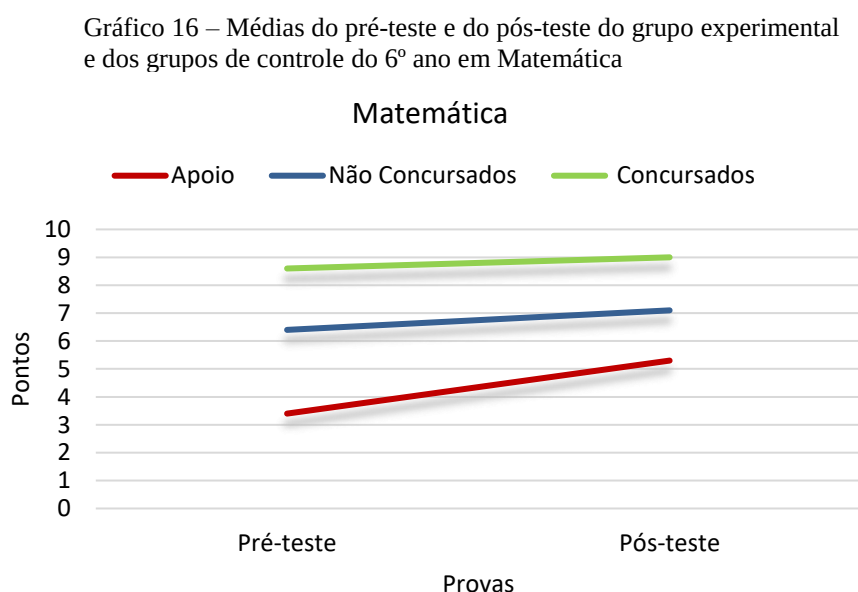
Os resultados do teste *t* pareado estão nos Apêndices K, L e M. A tabela 15 apresenta um resumo da estatística das amostras pareadas, com as médias e os desvios padrões das duas provas em cada grupo de pesquisa.

Tabela 15 - Média e Desvio Padrão da 1ª e 2ª avaliação de Matemática do GE1, GC1 e GC2

6º Ano	GE1		GC1		GC2	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Prova de Matemática Modelo B	5,2593	1,51512	7,1111	1,31071	8,9625	0,80374
Prova de Matemática Modelo A	3,4259	1,47220	6,3519	1,38547	8,5625	0,91419

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de facilitar a visualização das médias das duas provas em cada grupo de pesquisa, o Gráfico 16 apresenta as médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 6º ano em Matemática.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como era de se esperar, as médias das provas do grupo experimental (alunos do apoio pedagógico) foram menores que as dos grupos de controle em ambas as provas. Os valores do desvio padrão mostraram que o GC2 (concursados) possuía um grupo mais homogêneo de alunos em relação ao rendimento escolar do que os grupos do apoio e dos não concursados.

Os resultados demonstraram que, tanto no grupo experimental quanto nos grupos de controle, a média da prova modelo B foi maior que a média da prova modelo A. Estes resultados ainda não nos permitiam afirmar que, no grupo experimental, a maior média na avaliação modelo B em relação ao modelo A decorreu das ações do apoio pedagógico, já que também essa ocorrência foi observada nos grupos de controle. Portanto, para testar as hipóteses, foram calculadas as diferenças entre as duas avaliações no grupo experimental (apoio pedagógico) e nos grupos de controle (não concursados e concursados).

A Tabela 16 é um resumo dos resultados do teste *t* pareado e apresenta a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Matemática** do grupo experimental 1 e dos grupos de controle 1 e 2. A tabela apresenta ainda os valores de *t* e *p* para cada grupo investigado.

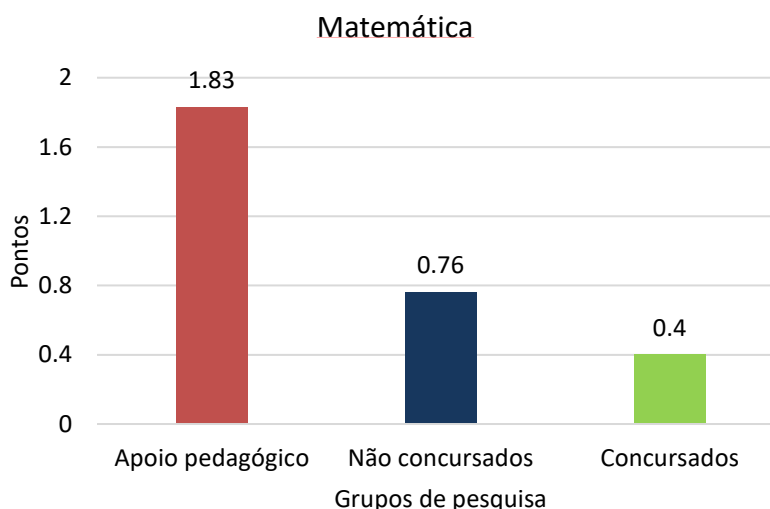
Tabela 16 - Diferença das médias da 1ª e 2ª avaliação de Matemática do GE1, GC1 e GC2 e valor de *t* e *p*

6º ano	Diferença Pareada	<i>t</i>	<i>p</i>
	Diferença das médias da 1ª e 2ª avaliação		
GE1 – Alunos não concursados participantes do apoio pedagógico	1,83333	6,975	0,000
GC1 – Alunos não concursados não participantes do apoio pedagógico	0,75926	2,854	0,008
GC2 – Alunos concursados não participantes do apoio pedagógico	0,40000	2,435	0,020

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de facilitar a visualização das diferenças das médias das duas provas em cada grupo de pesquisa, o Gráfico 17 apresenta as diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 6º ano em Matemática.

Gráfico 17 – Diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 6º ano em Matemática



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados do teste *t* pareado demonstraram que a diferença das médias entre a primeira e segunda avaliação foi significativa para todos os grupos de pesquisa para $p < 0,05$, ou seja, as diferenças encontradas entre as médias não devem ter ocorrido por erro amostral.

A maior diferença entre as médias da primeira e segunda avaliação foi de 1,83 ponto, observada no grupo do Apoio Pedagógico (GE1), onde também ocorreu o maior nível de significância com um valor de $t = 6,975$ e $p < 0,001$. Este resultado parece indicar que a intervenção do apoio pedagógico teve efeitos positivos na aprendizagem dos alunos. Em seguida, comparou-se o tamanho das diferenças entre as avaliações modelo A e B entre o grupo experimental 1 e os de controle 1 e 2 e verificou-se por meio de um teste *t* para amostras independentes se essas diferenças foram significativas.

Os resultados do teste *t* para amostras independentes¹⁸ estão nos Apêndices N e O. A Tabela 17 é um resumo dos resultados e apresenta as diferenças das médias do GE1 e GC1 e do GE1 e GC2 na disciplina de Matemática e de seus respectivos valores de *t* e de *p*.

¹⁸ O teste *t* supõe que as variâncias entre os grupos são iguais. Entre o GE1 e GC1, conforme o resultado do teste de Levene (Apêndice N), o valor de $p = 0,801$. Entre o GE1 e GC2, conforme o resultado do teste de Levene (Apêndice O), o valor de $p = 0,148$. Assim, em ambos os casos, $p \geq 0,05$, não havendo, portanto, diferenças significativas entre as variâncias. Nos dois casos os valores utilizados são os da Igualdade de Variâncias Assumida.

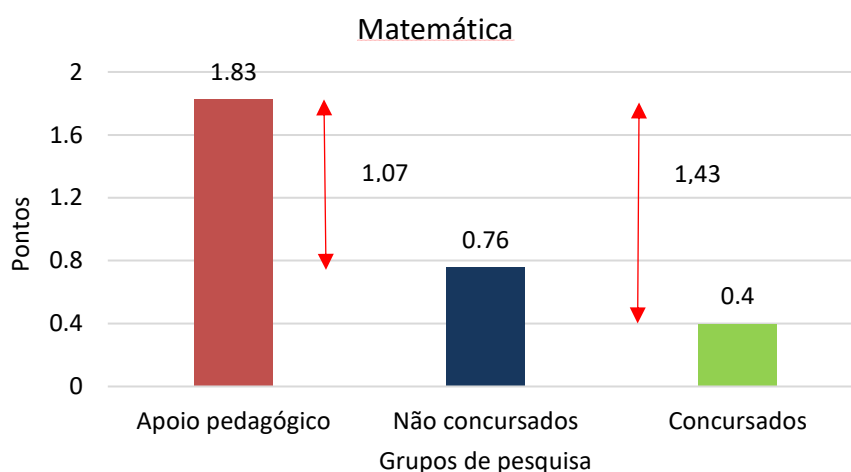
Tabela 17 - Diferenças das diferenças das médias da 1ª e 2ª avaliação de Matemática entre GE1 e GC1 e GE1 e GC2 e valores de t e p

	GE1 e GC1	GE1 e GC2
Diferenças das diferenças das médias	1,074	1,433
Valor de t	2,872	4,874
Valor de p	0,006	$p < 0,001$

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de facilitar a visualização das diferenças das diferenças das médias das duas provas entre os grupos de pesquisa, o Gráfico 18 apresenta as diferenças das diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste entre o grupo do Apoio Pedagógico e seus grupos de controle (não concursados e concursados) do 6º ano em Matemática.

Gráfico 18 – Diferenças das diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste entre o grupo do Apoio Pedagógico e seus grupos de controle do 6º ano em Matemática



Fonte: Elaborado pelo autor.

O teste t para amostras independentes, aplicado às diferenças das diferenças das médias da primeira e segunda avaliações entre o grupo do apoio pedagógico (GE1) e os de controle, mostrou diferenças significativas entre o GE1 e GC1 ($t = 2,872$; $p = 0,006$) e entre o GE1 e GC2 ($t = 4,874$; $p < 0,001$). Assim, entre o pré-teste e o pós-teste, o ganho médio de pontuação do grupo do apoio pedagógico foi 1,07 ponto maior que o grupo dos não concursados (GC2) e 1,43 ponto maior que o grupo do concursados (GC3) e que esse ganho maior se deve às intervenções do apoio pedagógico.

Os resultados, portanto, demonstraram que, nas hipóteses 5 e 6, a hipótese alternativa é verdadeira, ou seja, a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Matemática** do grupo experimental **1** foi significativamente maior que a dos grupos de controle **1 e 2**. De acordo com o teste *t* para amostras independentes, aplicado às diferenças das diferenças das médias da primeira e segunda avaliações entre o grupo experimental e os de controle, sendo a hipótese nula verdadeira, é improvável que as diferenças observadas fossem obtidas por erro amostral. Pode-se afirmar então que, em Matemática no 6º ano, houve relação entre as intervenções do apoio pedagógico e a melhora no rendimento escolar dos alunos.

6.1.4 Hipóteses 7 e 8 para as provas de Matemática do 7º ano

As Hipóteses 7 e 8 investigam se a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Matemática** do grupo experimental **2** é significativamente maior que a dos grupos de controle **3 e 4**, respectivamente, sendo todos os grupos compostos por alunos do 7º ano. Um sujeito do GE2 foi excluído do estudo por ter faltado a mais de cinquenta por cento dos encontros do apoio pedagógico até a realização do pós-teste. Os resultados do teste *t* pareado estão nos Apêndices P, Q e R.

A Tabela 18 apresenta um resumo da estatística das amostras pareadas, com as médias e os desvios padrões das duas provas em cada grupo de pesquisa.

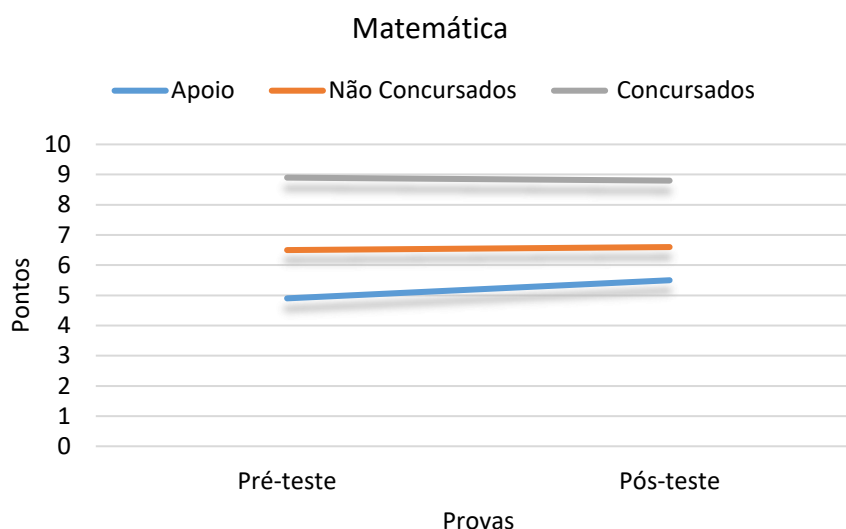
Tabela 18 - Média e Desvio Padrão da 1ª e 2ª avaliação de Matemática do GE2, GC3 e GC4

7º Ano	GE2		GC3		GC4	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Prova de Matemática Modelo B	5,5000	1,34907	6,5882	1,37006	8,7931	0,78510
Prova de Matemática Modelo A	4,9423	,97290	6,5098	1,12912	8,9310	0,56259

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de facilitar a visualização das médias das duas provas em cada grupo de pesquisa, o Gráfico 19 apresenta as médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 7º ano em Matemática.

Gráfico 19 – Médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 7º ano em Matemática



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como era de se esperar, as médias das provas do grupo experimental (alunos do apoio pedagógico) foram menores que as dos grupos de controle em ambas as provas. Os valores do desvio padrão mostraram que o GC4 (concurso) possuía um grupo mais homogêneo de alunos em relação ao rendimento escolar do que os grupos do apoio e dos não concursados.

Os resultados demonstraram que, tanto no grupo do apoio pedagógico (GE2) quanto nos grupos dos não concursados (GC3), a média da prova modelo B foi maior que a média da prova modelo A. Já no grupo dos concursados (GC4) a média da prova Modelo B foi um pouco menor que a média da prova Modelo A.

Estes resultados ainda não nos permitiam afirmar que, no grupo do apoio pedagógico, a maior média na avaliação modelo B em relação ao modelo A foi decorrente das ações do apoio pedagógico, já que também essa ocorrência foi observada no grupo dos não concursados (GC3). Portanto, para testar as hipóteses, foram calculadas as diferenças entre as duas avaliações no grupo experimental e nos grupos de controle.

A Tabela 19 é um resumo dos resultados do teste *t* pareado e apresenta a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Matemática** do grupo experimental 2 e dos grupos de controle 3 e 4. A tabela mostra ainda os valores de *t* e *p* para cada grupo investigado.

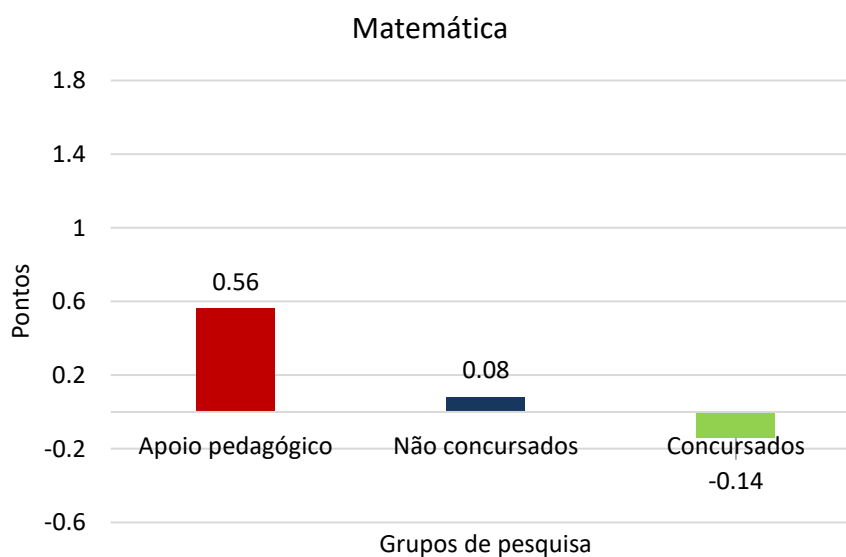
Tabela 19 - Diferença das médias da 1ª e 2ª avaliação de Matemática do GE2, GC3 e GC4 e valor de t e p

7º ano	Diferença Pareada	t	p
	Diferença das médias da 1ª e 2ª avaliação		
GE2 – Alunos não concursados participantes do apoio pedagógico	0,55769	2,272	0,032
GC3 – Alunos não concursados não participantes do apoio pedagógico	0,07843	0,318	0,752
GC4 – Alunos concursados não participantes do apoio pedagógico	-0,13793	-0,622	0,539

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de facilitar a visualização das diferenças das médias das duas provas em cada grupo de pesquisa, o Gráfico 20 apresenta as diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 7º ano em Matemática.

Gráfico 20 – Diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental e dos grupos de controle do 7º ano em Matemática



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados do teste t pareado demonstraram que a diferença das médias entre a primeira e segunda avaliação só foi significativa no GE2 para $p < 0,05$, ou seja, a diferença encontrada entre as médias não deve ter ocorrido por erro amostral.

Já no GC3 e GC4, as diferenças das médias entre a primeira e segunda avaliação não são significativas para $p < 0,05$, portanto, as diferenças encontradas entre as médias podem ter ocorrido por erro amostral, se considerarmos a probabilidade associada.

Assim, a maior diferença entre as médias da primeira e segunda avaliação foi observada no grupo do apoio pedagógico (0,6 pontos), onde também ocorreu o maior nível de significância com um valor de $t = 2,272$ e $p = 0,032$. Esse resultado parece indicar que a intervenção do Apoio Pedagógico teve efeitos positivos na aprendizagem dos alunos.

Em seguida, comparou-se o tamanho das diferenças entre as avaliações modelo A e B entre o grupo do apoio pedagógico (GE2) e os seus grupos de controle (não concursados e concursados) e verificou-se, por meio de um teste t para amostras independentes, se essas diferenças eram significativas.

Os resultados do teste t para amostras independentes¹⁹ estão nos Apêndices S e T. A Tabela 20 é um resumo dos resultados e apresenta as diferenças das diferenças das médias do GE2 e GC3 e do GE2 e GC4 na disciplina de Matemática e de seus respectivos valores de t e de p .

Tabela 20 - Diferenças das diferenças das médias da 1ª e 2ª avaliação de Matemática entre GE2 e GC3 e GE2 e GC4 e valores de t e p

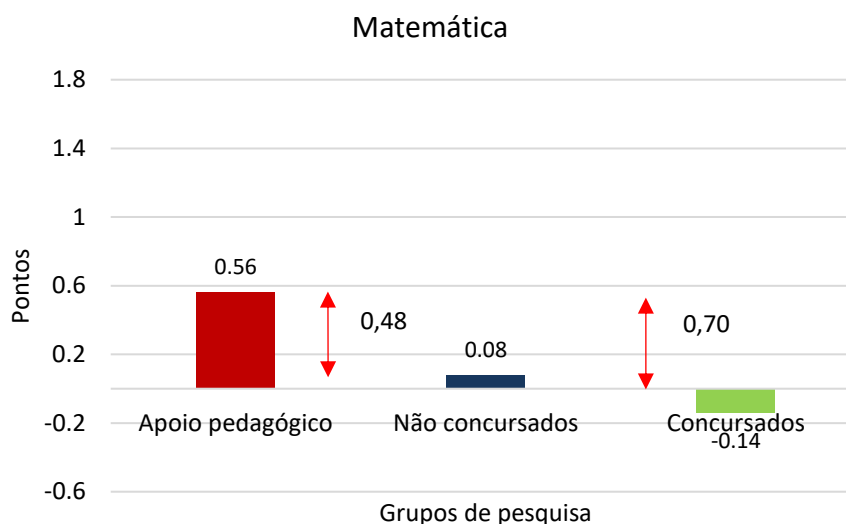
	GE2 e GC3	GE2 e GC4
Diferenças das diferenças das médias	0,47926	0,69562
Valor de t	1,235	2,108
Valor de p	$p = 0,221$	$p = 0,040$

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de facilitar a visualização das diferenças das diferenças das médias das duas provas entre os grupos de pesquisa, o Gráfico 21 apresenta as diferenças das diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste entre o grupo do Apoio Pedagógico e seus grupos de controle (não concursados e concursados) do 7º ano em Matemática.

¹⁹ O teste t supõe que as variâncias entre os grupos são iguais. Entre o GE2 e GC3, conforme o resultado do teste de Levene (Apêndice S), o valor de $p = 0,054$. Entre o GE2 e GC4, conforme o resultado do teste de Levene (Apêndice T), o valor de $p = 0,780$. Assim, em ambos os casos $p \geq 0,05$, não havendo, portanto, diferenças significativas entre as variâncias. Nos dois casos os valores utilizados são os da Igualdade de Variâncias Assumida.

Gráfico 21 – Diferenças das diferenças das médias do pré-teste e do pós-teste entre o grupo do Apoio Pedagógico e seus grupos de controle do 7º ano em Matemática



Fonte: Elaborado pelo autor.

O teste t para amostras independentes, aplicado às diferenças das diferenças das médias da primeira e segunda avaliações, entre o grupo experimental e os de controle, mostrou que as diferenças foram significativas entre o GE2 e GC4 ($t = 2,108$; $p = 0,040$) e não foram significativas entre o GE2 e GC3 ($t = 1,235$; $p = 0,221$), considerando a probabilidade associada de $p < 0,05$.

Assim, entre o pré-teste e o pós-teste, embora o ganho médio de pontuação do grupo do apoio pedagógico tenha sido maior que dos grupos de controle, esse ganho só foi significativo em relação ao grupo dos concursados (GC4). Portanto, pode-se afirmar que as intervenções do apoio pedagógico tiveram efeitos positivos na aprendizagem de Matemática dos alunos do 7º ano apenas quando comparados aos alunos do GC4.

Os resultados, portanto, demonstraram que, na hipótese 7, a hipótese nula é verdadeira, ou seja, a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Matemática** do grupo experimental 2, embora tenha sido maior, não foi significativamente maior que a do grupo de controle 3. De acordo com o teste t para amostras independentes, aplicado às diferenças das diferenças das médias da primeira e segunda avaliações entre o grupo experimental 2 e o grupo de controle 3, para uma probabilidade associada de $p < 0,05$, a diferença observada pode ter sido obtida por erro amostral.

Em relação à hipótese 8, os resultados demonstraram que a hipótese alternativa é verdadeira, ou seja, a diferença das médias da primeira e segunda avaliação de **Matemática** do grupo experimental 2 foi significativamente maior que a do grupo de controle 4.

De acordo com o teste *t* para amostras independentes, aplicado às diferenças das diferenças das médias da primeira e segunda avaliações, entre o grupo experimental e os de controle, sendo a hipótese nula verdadeira, é improvável que as diferenças observadas fossem obtidas por erro amostral. Pode-se afirmar então que, em Matemática no 7º ano, houve relação entre as intervenções do Apoio Pedagógico e a melhora no rendimento escolar dos alunos do apoio em relação aos alunos concursados.

6.2 A INVESTIGAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE ALUNOS EM RECUPERAÇÃO DO 6º E 7º ANOS DO EF NO 1º, 2º E 3º BIMESTRES DE 2014

Inicialmente, a fim de justificar a utilização dos percentuais baseados no número de alunos não concursados e não no efetivo total de alunos foi realizado um levantamento sobre a origem dos alunos em recuperação no 1º, 2º e 3º bimestres, no período de 2009 a 2013, conforme subitem 5.3.2.1, estratégia para análise dos dados. As Tabelas 21 e 22 apresentam os resultados do 6º e 7º anos respectivamente.

Tabela 21 - Origem dos alunos do **6º ano** em recuperação no 1º, 2º e 3º bimestres de 2009 a 2013

Anos Letivos	2009			2010			2011			2012			2013		
Bimestres	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Não concursados	28	31	22	27	20	20	14	18	16	19	21	21	19	17	20
Concursados	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: CMF.

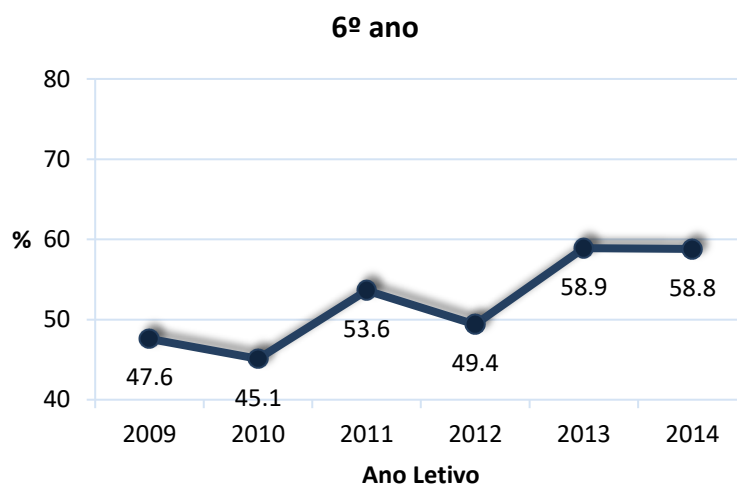
Tabela 22 - Origem dos alunos do **7º ano** em recuperação no 1º, 2º e 3º bimestres de 2009 a 2013

Anos Letivos	2009			2010			2011			2012			2013		
Bimestres	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Não concursados	56	58	53	67	48	55	67	62	68	49	45	54	56	42	53
Concursados	0	1	1	0	0	0	2	3	0	2	2	0	2	1	1

Fonte: CMF.

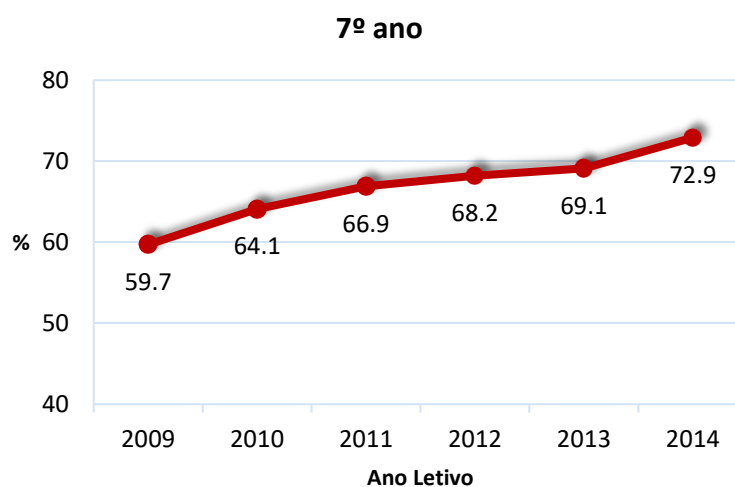
Em seguida, foram investigadas as variações no número de alunos não concursados de 2009 a 2014. Foram calculados os percentuais de alunos não concursados no 6º e 7º anos conforme se observa nos Gráficos 22 e 23, respectivamente.

Gráfico 22 - Percentual de alunos não concursados do **6º ano** de 2009 a 2014



Fonte: CMF.

Gráfico 23 - Percentual de alunos não concursados do **7º ano** de 2009 a 2014



Fonte: CMF.

Os resultados das tabelas e gráficos acima apresentados mostraram que os alunos em recuperação se encontravam quase que exclusivamente no universo de alunos não concursados e que o número de alunos deste universo variou entre os anos letivos. Portanto, utilizar os índices oficiais de alunos em recuperação que contemplavam todos os alunos do ano escolar poderia gerar uma distorção na comparação dos resultados entre os anos letivos. Os anos letivos com maior número de alunos não concursados teriam uma maior probabilidade de apresentar um maior percentual de alunos em recuperação.

Assim, pode-se concluir que a melhor estratégia para o cálculo dos percentuais de alunos em recuperação foi realmente utilizar o universo de alunos não concursados, excluindo-se os alunos concursados do cálculo dos percentuais de alunos em recuperação.

Justificada a utilização do universo de alunos não concursados para o cálculo dos percentuais de alunos em recuperação, passou-se então para o teste das hipóteses.

6.2.1 Hipóteses 9, 10 e 11, para o 6º ano do EF

As Hipóteses 9, 10 e 11 investigaram se os percentuais de alunos em recuperação do 6º ano do EF em 2014, respectivamente no 1º, 2º e 3º bimestres, foram menores que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

As Tabelas 23, 24 e 25 se referem às hipóteses 9, 10 e 11 e apontam os resultados do **6º ano** no 1º, 2º e 3º bimestres, respectivamente, apresentando o efetivo total de alunos não concursados, o número e o percentual de alunos não concursados em recuperação de 2009 a 2014, além do percentual médio de alunos não concursados em recuperação de 2009 a 2013.

Tabela 23 - Percentual de alunos não concursados do **6º ano** em recuperação no **1º bimestre** de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Efetivo total de alunos não concursados	50	37	51	41	42	221	56
Nr de alunos não concursados em recuperação	28	27	14	19	19	107	20
% de alunos não concursados em recuperação	56,0	73,0	27,5	46,3	45,2	48,4 (média)	35,7

Fonte: CMF.

Tabela 24 - Percentual de alunos não concursados do **6º ano** em recuperação no **2º bimestre** de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Efetivo total de alunos não concursados	50	37	51	44	42	224	55
Nr de alunos não concursados em recuperação	31	20	18	21	17	108	25
% de alunos não concursados em recuperação	62,0	54,1	35,3	47,7	40,5	47,8 (média)	45,5

Fonte: CMF.

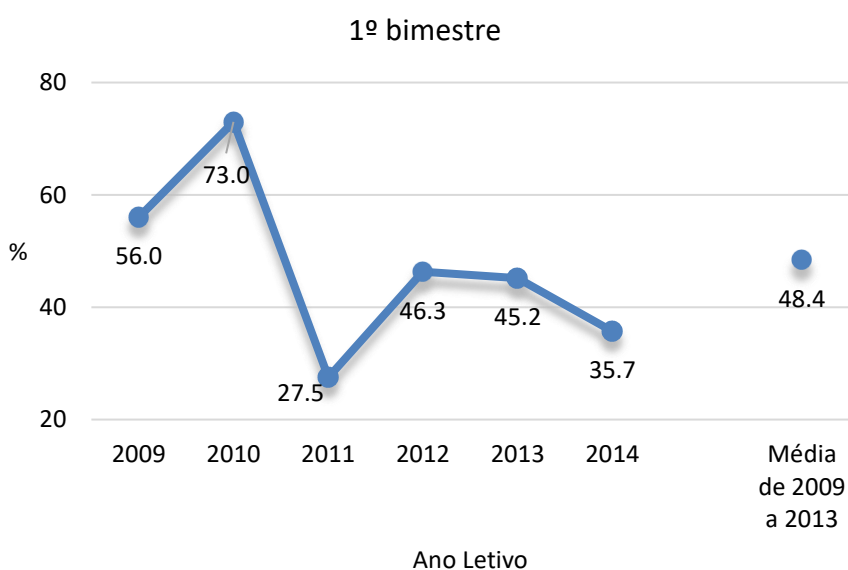
Tabela 25 - Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Efetivo total de alunos não concursados	50	37	51	44	41	223	55
Nr de alunos não concursados em recuperação	22	20	16	21	20	99	23
% de alunos não concursados em recuperação	44,0	54,1	31,4	47,7	48,8	44,4 (média)	41,8

Fonte: CMF.

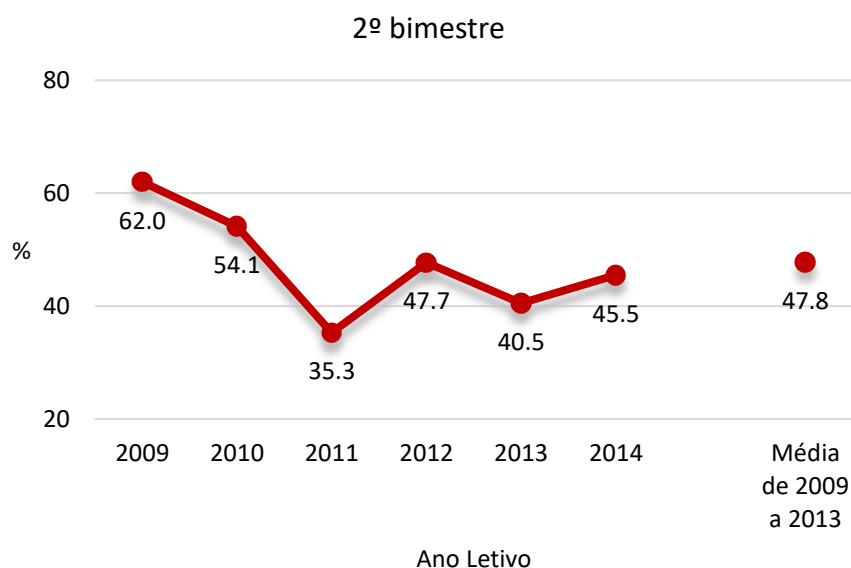
A fim de facilitar a visualização dos percentuais de alunos em recuperação do 6º ano, os Gráficos 24, 25 e 26 apresentam, respectivamente, os percentuais do 1º, 2º e 3º bimestres de 2009 a 2014 e a média dos percentuais de 2009 a 2013.

Gráfico 24 – Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 1º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



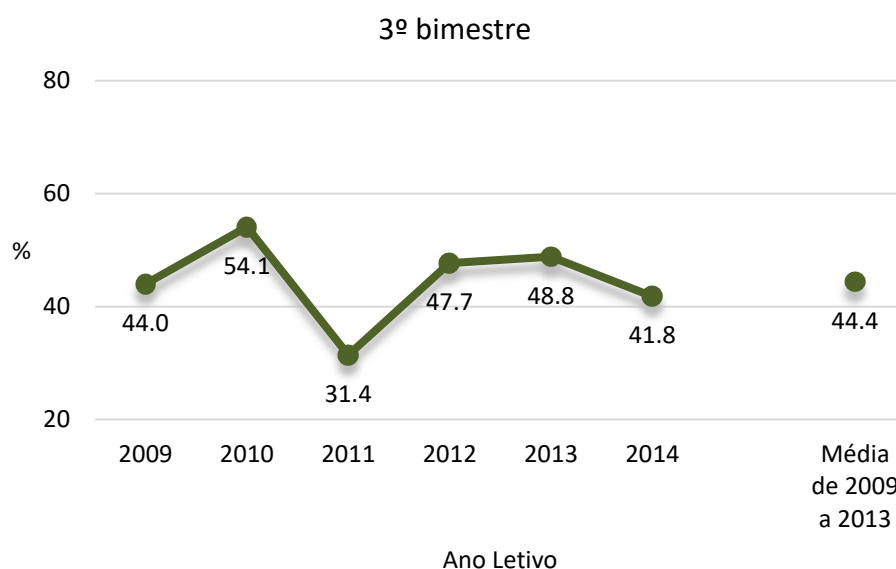
Fonte: CMF.

Gráfico 25 – Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 2º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013.



Fonte: CMF.

Gráfico 26 – Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que, nas hipóteses 9, 10 e 11, a hipótese alternativa é verdadeira, ou seja, os percentuais de alunos em recuperação do 6º ano do EF em 2014 foram menores que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

Observou-se ainda que, no 1º e 3º bimestres, o percentual de alunos em recuperação em 2014 só não foi menor que o percentual de 2011. No 2º bimestre, o percentual de alunos em recuperação em 2014 não foi menor que o percentual de 2011 e 2013.

A diferença do percentual de 2014 para a média de 2009 a 2013 no 1º bimestre foi de 12,7 pontos percentuais. No 2º bimestre, essa diferença foi de 2,3 pontos percentuais e no 3º bimestre de 2,6 pontos percentuais.

6.2.2 Hipóteses 12, 13 e 14, para o 7º ano do EF

As Hipóteses 12, 13 e 14 investigaram se os percentuais de alunos em recuperação do 7º ano do EF em 2014, respectivamente no 1º, 2º e 3º bimestres, foram menores que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

As Tabelas 26, 27 e 28 se referem às hipóteses 12, 13 e 14 e apontam os resultados do 7º ano no 1º, 2º e 3º bimestres respectivamente, apresentando o efetivo total de alunos não concursados, o número e o percentual de alunos não concursados em recuperação de 2009 a 2014, além do percentual médio de alunos não concursados em recuperação de 2009 a 2013.

Tabela 26 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 1º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Efetivo total de alunos não concursados	80	93	91	84	89	437	78
Nr de alunos não concursados em recuperação	56	67	67	49	56	295	36
% de alunos não concursados em recuperação	70,0	72,0	73,6	58,3	62,9	67,5 (média)	46,2

Fonte: CMF.

Tabela 27 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 2º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Efetivo total de alunos não concursados	80	92	90	84	89	435	77
Nr de alunos não concursados em recuperação	58	48	62	45	42	255	34
% de alunos não concursados em recuperação	72,5	52,2	68,9	53,6	47,2	58,6 (média)	44,2

Fonte: CMF.

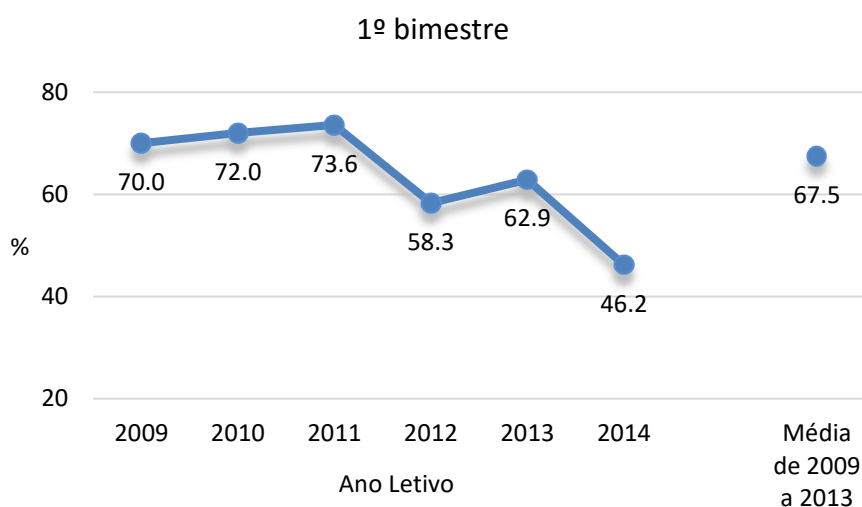
Tabela 28 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Efetivo total de alunos não concursados	78	91	90	83	88	430	77
Nr de alunos não concursados em recuperação	53	55	68	54	53	283	28
% de alunos não concursados em recuperação	67,9	60,4	75,6	65,1	60,2	65,8 (média)	36,4

Fonte: CMF.

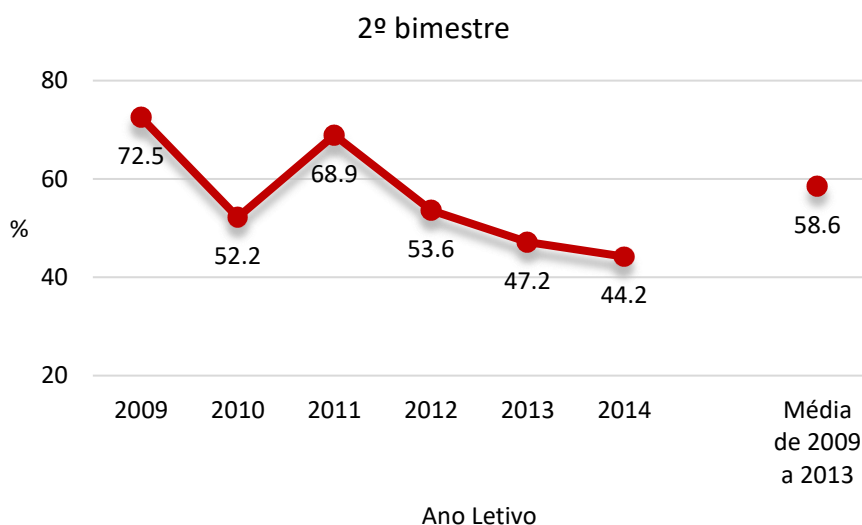
A fim de facilitar a visualização dos percentuais de alunos não concursados em recuperação do 7º ano, os Gráficos 27, 28 e 29 apresentam, respectivamente, os percentuais do 1º, 2º e 3º bimestres de 2009 a 2014 e a média dos percentuais de 2009 a 2013.

Gráfico 27 – Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 1º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



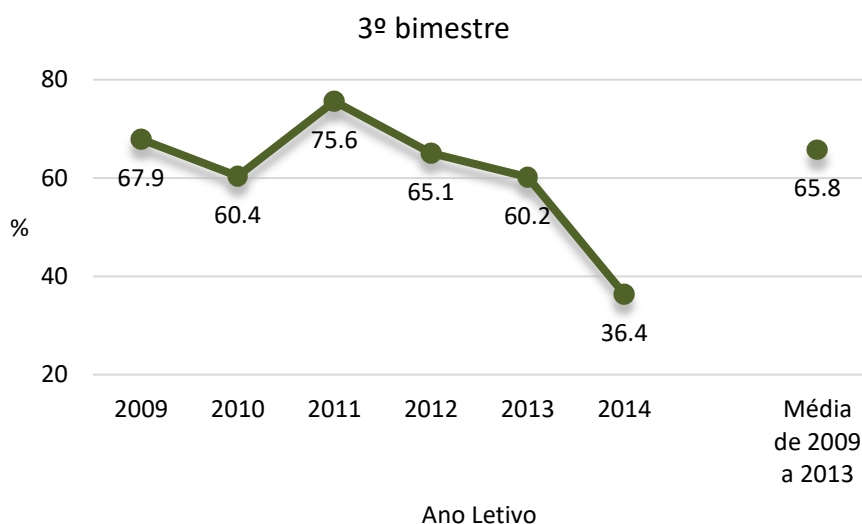
Fonte: CMF.

Gráfico 28 – Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 2º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



Fonte: CMF.

Gráfico 29 – Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que, nas hipóteses 12, 13 e 14, a hipótese alternativa foi verdadeira, ou seja, os percentuais de alunos em recuperação do 7º ano do EF em 2014 foram menores que a média desses percentuais nos últimos cinco anos. Observa-se ainda que, nos três bimestres analisados, o percentual de alunos em recuperação

em 2014 foi menor que o percentual de todos os demais anos comparados, ou seja, 2009 a 2013.

A diferença do percentual de 2014 para a média de 2009 a 2013 no 1º bimestre foi de 21,3 pontos percentuais. No 2º bimestre, essa diferença foi de 14,4 pontos percentuais e no 3º bimestre de 29,4 pontos percentuais.

A Tabela 29 apresenta um resumo dos resultados das médias dos percentuais de alunos em recuperação de 2009 a 2013, de 2014 e as suas respectivas diferenças em cada ano escolar investigado.

Tabela 29 – Médias dos percentuais de alunos em recuperação de 2009 a 2013, de 2014 e a suas respectivas diferenças no 6º e 7º anos

	1º Bim			2º Bim			3º Bim		
	Média 2009 a 2013	2014	Diferença	Média 2009 a 2013	2014	Diferença	Média 2009 a 2013	2014	Diferença
6º ano	48,4	35,7	12,7	47,8	45,5	2,3	44,4	41,8	2,6
7º ano	67,5	46,2	21,3	58,6	44,2	14,4	65,8	36,4	29,4

Fonte: CMF.

Conclui-se, então, que, no 6º e 7º anos do EF, o percentual de alunos em recuperação no 1º, 2º 3º bimestres em 2014 foi menor que a média dos percentuais de 2009 a 2013. Esses resultados refletiram um melhor aprendizado dos alunos, indicando a eficácia do Programa de Apoio Pedagógico ocorrido durante todo o ano letivo de 2014.

6.3 A INVESTIGAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE ALUNOS RECUPERADOS DO 6º E 7º ANOS DO EF NO 1º, 2º E 3º BIMESTRES DE 2014

Para investigar os percentuais de alunos recuperados do 6º e 7º anos do EF no 1º, 2º e 3º bimestres de 2014 e compará-los com a média dos mesmos percentuais em anos letivos anteriores, foram construídas três hipóteses para cada ano escolar, sendo uma para cada bimestre.

6.3.1 Hipóteses 15, 16 e 17, para o 6º ano do EF

As Hipóteses 15, 16 e 17 investigaram se os percentuais de alunos recuperados do 6º ano do EF em 2014, respectivamente no 1º, 2º e 3º bimestres foram maiores que a média dos mesmos percentuais dos últimos cinco anos.

As Tabelas 30, 31 e 32 se referem às hipóteses 15, 16 e 17 e apontam os resultados do **6º ano** no 1º, 2º e 3º bimestres, respectivamente. As tabelas apresentam o somatório de alunos em recuperação em cada disciplina, o somatório de alunos recuperados em cada disciplina e o percentual de alunos recuperados de 2009 a 2014, além do percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013.

Tabela 30 - Percentual de alunos do **6º ano** recuperados no **1º bimestre** de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Somatório de alunos em recuperação em cada disciplina	76	77	36	51	57	297	56
Somatório de alunos recuperados em cada disciplina	25	24	15	37	28	129	36
% de alunos recuperados	32,9	31,2	41,7	72,5	49,1	43,4 (média)	64,3

Fonte: CMF.

Tabela 31 - Percentual de alunos do **6º ano** recuperados no **2º bimestre** de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Somatório de alunos em recuperação em cada disciplina	83	43	48	53	44	271	56
Somatório de alunos recuperados em cada disciplina	12	6	9	31	22	80	29
% de alunos recuperados	14,5	14,0	18,8	58,5	50,0	29,5 (média)	51,8

Fonte: CMF.

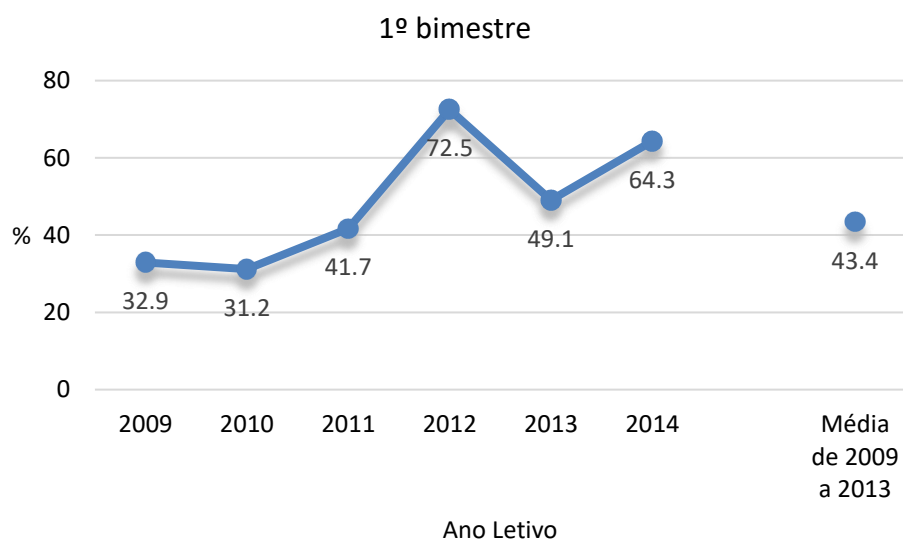
Tabela 32 - Percentual de alunos do **6º ano** recuperados no **3º bimestre** de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Somatório de alunos em recuperação em cada disciplina	32	32	17	25	33	139	46
Somatório de alunos recuperados em cada disciplina	1	7	1	11	16	36	26
% de alunos recuperados	3,1	21,9	5,9	44,0	48,5	25,9 (média)	56,5

Fonte: CMF.

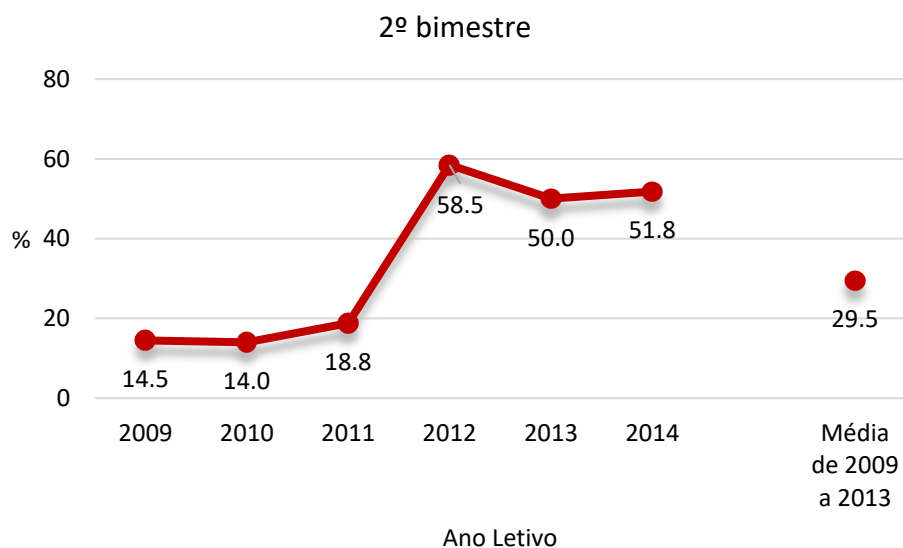
A fim de facilitar a visualização dos percentuais de alunos recuperados do 6º ano, os Gráficos 30, 31 e 32 apresentam, respectivamente, os percentuais do 1º, 2º e 3º bimestres de 2009 a 2014 e a média dos percentuais de 2009 a 2013.

Gráfico 30 – Percentual de alunos recuperados do 6º ano no 1º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



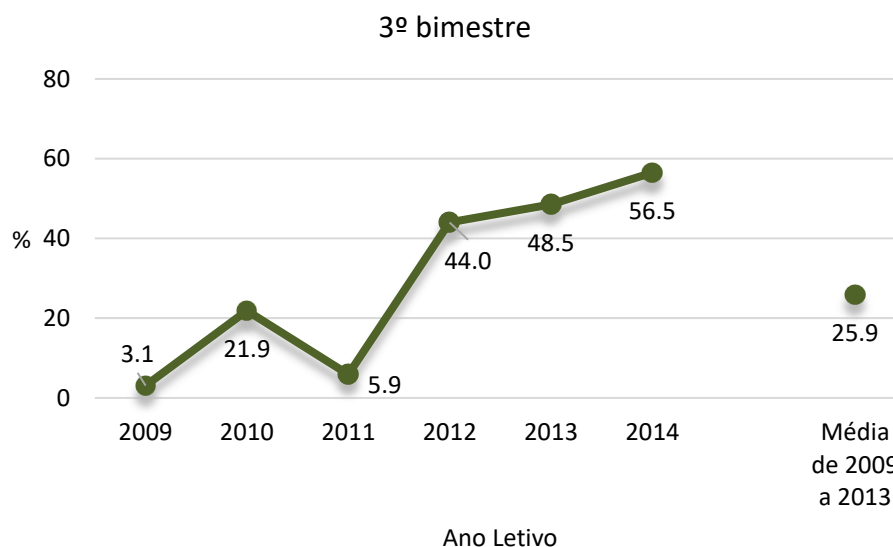
Fonte: CMF.

Gráfico 31 – Percentual de alunos recuperados do 6º ano no 2º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



Fonte: CMF.

Gráfico 32 – Percentual de alunos recuperados do 6º ano no 3º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que nas hipóteses 15, 16 e 17, a hipótese alternativa é verdadeira, ou seja, os percentuais de alunos recuperados do 6º ano do EF em 2014 foram maiores que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

Observou-se ainda que, no 1º e 2º bimestres, o percentual de alunos em recuperação em 2014 só não foi maior que o percentual de 2012. No 3º bimestre, o percentual de alunos em recuperação em 2014 foi maior que o de todos os anos letivos investigados. A diferença do percentual de 2014 para a média de 2009 a 2013 no 1º bimestre foi de 20,9 pontos percentuais. No 2º e 3º bimestres, essa diferença foi de 22,3 e 30,6 pontos percentuais, respectivamente.

Observou-se que, de 2009 a 2011, os percentuais de alunos recuperados foram menores que de 2012 a 2014 em todos os bimestres investigados. Isso pode ter ocorrido muito provavelmente pela diferença de metodologia aplicada à recuperação entre esses dois períodos de anos letivos, já abordada no item 5.3.3.1, estratégia para a análise dos dados. Resumidamente, no modelo atual as aulas eram concentradas em apenas uma semana com duas avaliações parciais e uma avaliação de recuperação. Já no antigo modelo, a mesma quantidade de aulas era distribuída e ministrada em várias semanas, durante todo o bimestre subsequente, com uma única prova de recuperação ao final do período.

6.3.2 Hipóteses 18, 19 e 20, para o 7º ano do EF

As Hipóteses 18, 19 e 20 investigaram se os percentuais de alunos recuperados do 7º ano do EF em 2014, respectivamente no 1º, 2º e 3º bimestres foram maiores que a média dos mesmos percentuais dos últimos cinco anos.

As Tabelas 33, 34 e 35 se referem às hipóteses 18, 19 e 20 e apontam os resultados do 7º ano no 1º, 2º e 3º bimestres respectivamente. As tabelas apresentam o somatório de alunos em recuperação em cada disciplina, o somatório de alunos recuperados em cada disciplina e o percentual de alunos recuperados de 2009 a 2014, além do percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013.

Tabela 33 - Percentual de alunos do 7º ano recuperados no 1º bimestre de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Somatório de alunos em recuperação em cada disciplina	135	207	192	143	51	728	80
Somatório de alunos recuperados em cada disciplina	45	51	33	45	15	189	53
% de alunos recuperados	33,3	24,6	17,2	31,5	29,4	26,0 (média)	66,3

Fonte: CMF.

Tabela 34 - Percentual de alunos do 7º ano recuperados no 2º bimestre de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Somatório de alunos em recuperação em cada disciplina	155	172	185	127	161	800	66
Somatório de alunos recuperados em cada disciplina	33	32	73	50	58	246	40
% de alunos recuperados	21,3	18,6	39,5	39,4	36,0	30,8 (média)	60,6

Fonte: CMF.

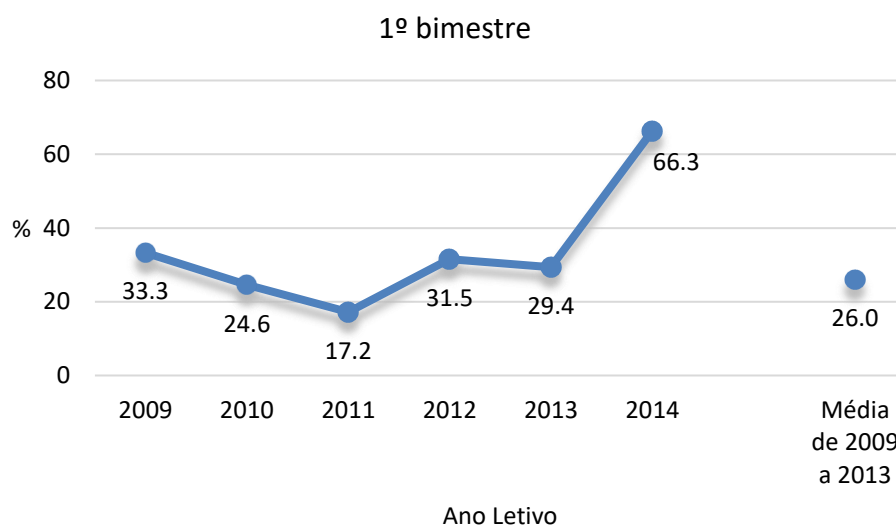
Tabela 35 - Percentual de alunos do 7º ano recuperados no 3º bimestre de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos recuperados de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Somatório de alunos em recuperação em cada disciplina	53	76	75	48	119	371	62
Somatório de alunos recuperados em cada disciplina	9	9	4	9	34	65	35
% de alunos recuperados	17,0	11,8	5,3	18,8	28,6	17,5 (média)	56,5

Fonte: CMF.

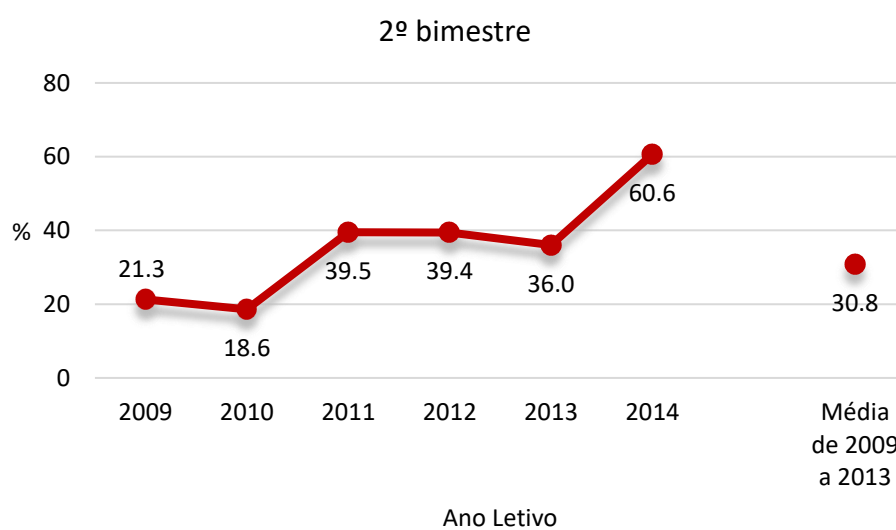
A fim de facilitar a visualização dos percentuais de alunos recuperados do 7º ano, os Gráficos 33, 34 e 35 apresentam, respectivamente, os percentuais do 1º, 2º e 3º bimestres de 2009 a 2014 e a média dos percentuais de 2009 a 2013.

Gráfico 33 – Percentual de alunos recuperados do 7º ano no 1º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



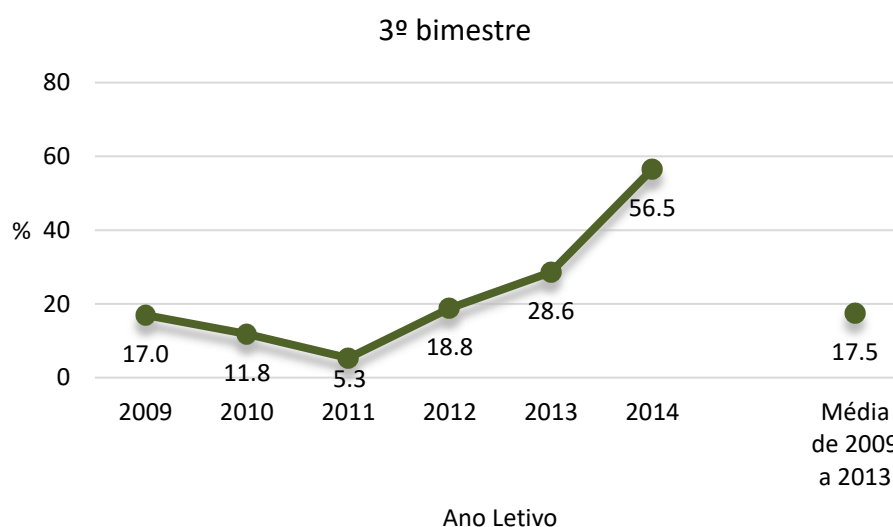
Fonte: CMF.

Gráfico 34 – Percentual de alunos recuperados do 7º ano no 2º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



Fonte: CMF.

Gráfico 35 – Percentual de alunos recuperados do 7º ano no 3º bimestre de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que, nas hipóteses 18, 19 e 20, a hipótese alternativa é verdadeira, ou seja, os percentuais de alunos recuperados do 7º ano do EF em 2014 foram maiores que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

Observou-se que, em todos os bimestres, o percentual de alunos recuperados em 2014 foi maior que o de todos os anos letivos investigados. A diferença do percentual de 2014 para a média de 2009 a 2013 no 1º bimestre foi de 40,3 pontos percentuais. No 2º bimestre, essa diferença foi de 29,8 pontos percentuais e no 3º bimestre de 39 pontos percentuais.

A Tabela 36 apresenta um resumo dos resultados das médias dos percentuais de alunos recuperados de 2009 a 2013, de 2014 e as suas respectivas diferenças em cada ano escolar investigado.

Tabela 36 – Médias dos percentuais de alunos recuperados de 2009 a 2013, de 2014 e a suas respectivas diferenças no 6º e 7º anos

	1º Bim			2º Bim			3º Bim		
	Média 2009 a 2013	2014	Diferença	Média 2009 a 2013	2014	Diferença	Média 2009 a 2013	2014	Diferença
6º ano	43,4	64,3	20,9	29,5	51,8	22,3	25,9	56,5	30,6
7º ano	26	66,3	40,3	30,8	60,6	29,8	17,5	56,5	39

Fonte: CMF.

Conclui-se, então, que no 6º e 7º anos do EF, o percentual de alunos recuperados no 1º, 2º e 3º bimestres em 2014 foi maior que a média dos percentuais de 2009 a 2013. Esses

resultados refletiram um melhor aprendizado dos alunos, indicando a eficácia do Programa de Apoio Pedagógico ocorrido durante todo o ano letivo de 2014.

6.4 A INVESTIGAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE ALUNOS EM RECUPERAÇÃO FINAL DO 6º E 7º ANOS DO EF EM 2014

A fim de investigar os percentuais de alunos em recuperação final do 6º e 7º anos do EF em 2014 e compará-los com a média dos mesmos percentuais em anos anteriores, foi construída uma hipótese para cada ano escolar.

Conforme definido na estratégia para análise dos dados, as hipóteses de que os alunos em recuperação ao longo dos bimestres encontravam-se quase que exclusivamente no grupo dos não concursados e que há variação no número de alunos não concursados entre os anos letivos investigados foram confirmadas durante as investigações do segundo objetivo específico. Portanto, os percentuais de alunos em recuperação final também foram baseados nos números de alunos não concursados.

6.4.1 Hipótese 21 para o 6º ano do EF

A Hipótese 21 investigou se o percentual de alunos em recuperação final do 6º ano do EF em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos. A Tabela 37 apresenta o resultado do 6º ano, com o efetivo total de alunos não concursados, o número e o percentual de alunos não concursados em recuperação final de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos não concursados em recuperação final de 2009 a 2013.

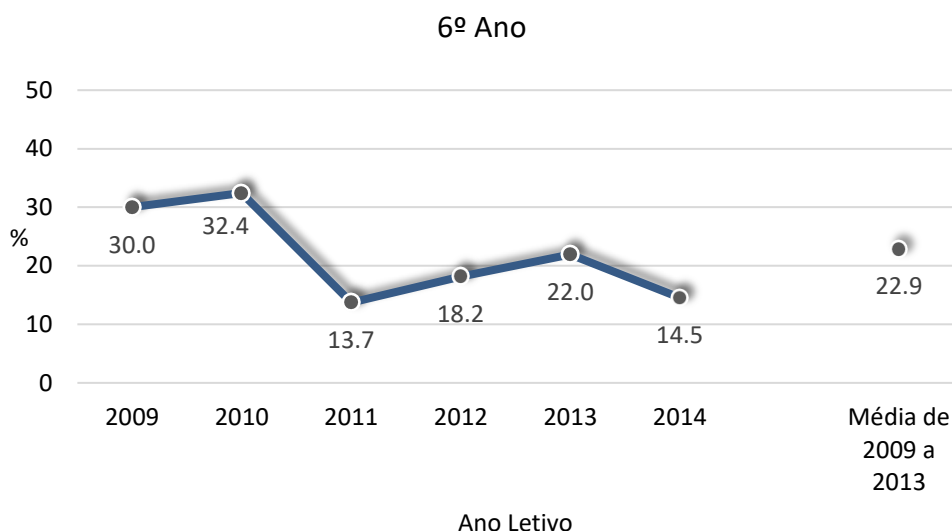
Tabela 37 - Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação final de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Efetivo total de alunos não concursados	50	37	51	44	41	223	55
Nr de alunos não concursados em recuperação final	15	12	7	8	9	59	8
% de alunos não concursados em recuperação final	30,0	32,4	13,7	18,2	22,0	22,9 (média)	14,5

Fonte: CMF.

A fim de facilitar a visualização dos percentuais de alunos em recuperação final, o Gráfico 36 apresenta o percentual do 6º ano de 2009 a 2013, a média dos percentuais desse período e o percentual de 2014, quando ocorreu a intervenção do Programa Apoio Pedagógico.

Gráfico 36 – Percentual de alunos não concursados em recuperação final do 6º ano de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que, na hipótese 21, a hipótese alternativa é verdadeira, ou seja, o percentual de alunos não concursados em recuperação final do 6º ano do EF em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos. Este resultado foi consequência do número maior de alunos recuperados durante as recuperações bimestrais, que, por sua vez, tem relação com o número menor de alunos em recuperação ao longo do ano letivo.

Observou-se, ainda, que o percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação final em 2014 só não foi menor que o percentual de 2011. A diferença do percentual de 2014 para a média de 2009 a 2013 foi de 8,4 pontos percentuais.

6.4.2 Hipótese 22 para o 7º ano do EF

A Hipótese 22 investigou se o percentual de alunos em recuperação final do 7º ano do EF em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

A Tabela 38 apresenta o resultado do 7º ano, com o efetivo total de alunos não concursados, o número e o percentual de alunos não concursados em recuperação final de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos não concursados em recuperação final de 2009 a 2013.

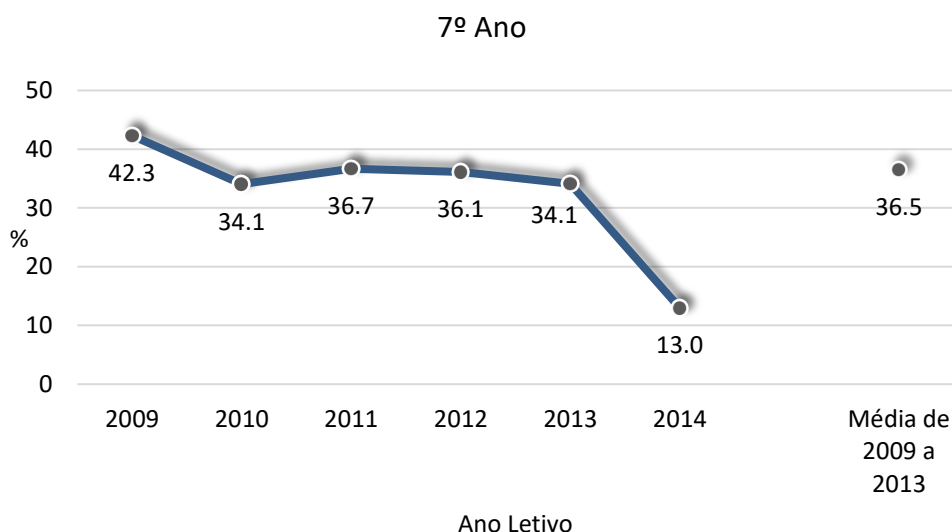
Tabela 38 - Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação final de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Efetivo total de alunos não concursados	78	91	90	83	88	430	77
Nr de alunos não concursados em recuperação final	33	31	33	30	30	157	10
% de alunos não concursados em recuperação final	42,3	34,1	36,7	36,1	34,1	36,5 (média)	13,0

Fonte: CMF.

A fim de facilitar a visualização dos percentuais de alunos em recuperação final, o Gráfico 37 apresenta o percentual do 7º ano de 2009 a 2013, a média dos percentuais desse período e o percentual de 2014, onde ocorreu a intervenção do Programa Apoio Pedagógico.

Gráfico 37 – Percentual de alunos não concursados em recuperação final do 7º ano de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que, na hipótese 22, a hipótese alternativa é verdadeira, ou seja, o percentual de alunos não concursados em recuperação final do 7º ano do EF em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos. Esse resultado

foi consequência do número maior de alunos recuperados durante as recuperações bimestrais, que, por sua vez, tem relação com o número menor de alunos em recuperação ao longo do ano letivo.

Observou-se, ainda, que o percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação final em 2014 foi menor que o percentual de todos os demais anos letivos investigados. A diferença do percentual de 2014 para a média de 2009 a 2013 foi de 23,5 pontos percentuais.

A Tabela 39 apresenta um resumo dos resultados das médias dos percentuais de alunos em recuperação final de 2009 a 2013, de 2014 e as suas respectivas diferenças em cada ano escolar investigado.

Tabela 39 – Médias dos percentuais de alunos em recuperação final de 2009 a 2013, de 2014 e a suas respectivas diferenças no 6º e 7º anos

	Recuperação Final		
	Média 2009 a 2013	2014	Diferença
6º ano	22,9	14,5	8,4
7º ano	36,5	13	23,5

Fonte: CMF.

A maior diferença entre a média dos últimos cinco anos e o ano de 2014 foi encontrada no 7º ano, demonstrando que, para a redução do percentual de alunos em recuperação final, o Programa de Apoio Pedagógico foi mais eficaz no 7º ano.

Cabe lembrar que os percentuais de alunos em recuperação final estavam diretamente relacionados às médias finais dos alunos em cada disciplina, que, por sua vez, foram calculadas a partir das NP bimestrais. Quanto maiores são as NP bimestrais, maiores serão as médias finais e consequentemente há uma tendência de que haja um número menor de alunos em recuperação final.

No caso específico deste estudo, a NP do 3º bimestre de 2009 a 2013 foi calculada considerando também a nota do Trabalho Interdisciplinar, já que em 2014 o TI deixou de existir, conforme já abordado no subitem 5.3.4.4: “impacto do TI sobre os percentuais de alunos em recuperação final de 2009 a 2013”.

Assim, para relatar o efeito dessa limitação do estudo e dar mais consistência aos resultados, foi analisado como as notas do TI impactaram as médias e o número de alunos em recuperação no 3º bimestre, concluindo se o TI contribuiu para o aumento ou redução do percentual de alunos em recuperação final de 2009 a 2013, o que pode reforçar ou enfraquecer os resultados dos testes das hipóteses 21 e 22.

6.4.3 Impacto do TI sobre os percentuais de alunos em recuperação final de 2009 a 2013

Para concluir sobre o impacto do TI sobre os percentuais de alunos em recuperação final de 2009 a 2013, inicialmente foram calculadas as médias das NP de todas as disciplinas no 3º bimestre de 2009 a 2013, com e sem o TI.

As Tabelas 40 e 41 apresentam as médias das NP de todas as disciplinas no 3º bimestre de 2009 a 2013 com e sem a nota do TI, dos alunos não concursados, do 6º e 7º anos, respectivamente.

Tabela 40 – Médias das NP de todas as disciplinas no 3º bimestre de 2009 a 2013, com e sem a nota do TI, dos alunos não concursados do 6º ano

6º ano		2009	2010	2011	2012	2013	Média de 2009 a 2013
Média das NP	Com TI	6,9	6,4	7,1	6,9	6,6	6,8
	Sem TI	6,5	6,2	6,9	6,3	6,8	6,5

Fonte: CMF.

No 6º ano, os resultados demonstraram que a média das NP de todas as disciplinas no 3º bimestre com o TI só não foi maior que a média sem o TI no ano de 2013. A média das médias das NP de 2009 a 2013 com o TI foi maior que sem o TI. Portanto, pode-se concluir que no 6º ano, a nota do TI contribuiu para um aumento médio das médias das NP dos alunos não concursados, no 3º bimestre de 2009 a 2013, em 0,3 pontos.

Tabela 41 – Médias das NP de todas as disciplinas no 3º bimestre de 2009 a 2013, com e sem a nota do TI, dos alunos não concursados do 7º ano

7º ano		2009	2010	2011	2012	2013	Média de 2009 a 2013
Média das NP	Com TI	6,6	6,6	6,4	6,9	6,4	6,6
	Sem TI	6,1	5,9	5,9	6,1	6,1	6,0

Fonte: CMF.

No 7º ano, os resultados demonstraram que a média das NP de todas as disciplinas no 3º bimestre com o TI foi maior que a média sem o TI em todos os anos letivos investigados. Portanto, pode-se concluir que, no 7º ano, a nota do TI contribuiu para um aumento médio das médias das NP dos alunos não concursados, no 3º bimestre de 2009 a 2013, em 0,6 pontos.

Em seguida, foram calculados os percentuais de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre, caso a nota do TI não tivesse sido considerada nos anos de 2009 a 2013.

A Tabela 42 apresenta o efetivo total de alunos não concursados do 6º ano, o número e o percentual de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com o TI e a média percentual de 2009 a 2013.

Tabela 42 – Efetivo total de alunos não concursados do 6º ano, número e percentual de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com o TI e a média percentual de 2009 a 2013

6º ano	2009	2010	2011	2012	2013	Média de 2009 a 2013
Efetivo total de alunos não concursados	50	37	51	44	41	-
Nr de alunos não concursados em recuperação (Com TI)	11	15	7	9	19	-
% de alunos não concursados em recuperação (Com TI)	22	40,5	13,7	20,5	46,3	27,4

Fonte: CMF.

A Tabela 43 apresenta o efetivo total de alunos não concursados do 6º ano, o número e o percentual de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 sem o TI e a média percentual de 2009 a 2013.

Tabela 43 – Efetivo total de alunos não concursados do 6º ano, número e percentual de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 sem o TI e a média percentual de 2009 a 2013

6º ano	2009	2010	2011	2012	2013	Média de 2009 a 2013
Efetivo total de alunos não concursados	50	37	51	44	41	-
Nr de alunos não concursados em recuperação (SEM TI)	22	20	16	21	20	-
% de alunos não concursados em recuperação (SEM TI)	44	54,1	31,4	47,7	48,8	44,4

Fonte: CMF.

A tabela 44 é um resumo dos percentuais de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com e sem a nota do TI.

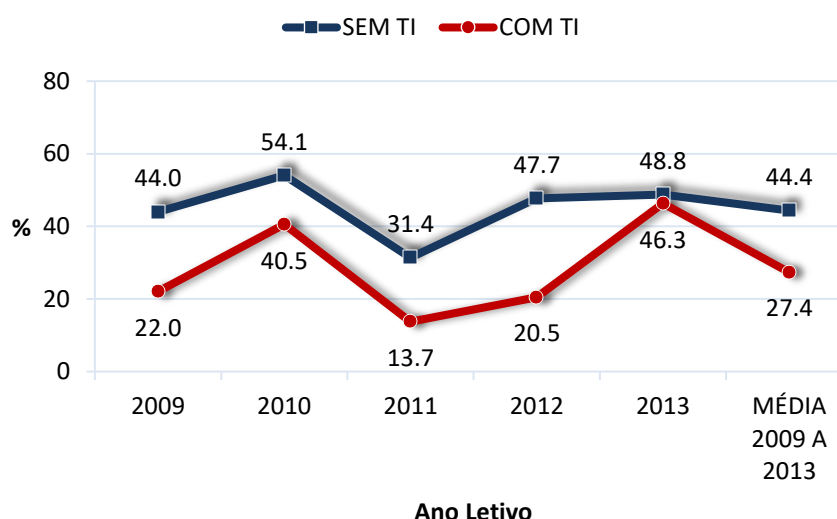
Tabela 44 – Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com e sem o TI, a média percentual de 2009 a 2013 e a diferença dos percentuais

% de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 3º bimestre	2009	2010	2011	2012	2013	Média de 2009 a 2013
COM TI	22,0	40,5	13,7	20,5	46,3	27,4
SEM TI	44,0	54,1	31,4	47,7	48,8	44,4
Diferença dos percentuais	22,0	13,5	17,6	27,3	2,4	17,0

Fonte: CMF.

A fim de facilitar a visualização dos percentuais de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com e sem o TI, o Gráfico 38 apresenta o percentual do 6º ano de 2009 a 2013 e a média dos percentuais desse período.

Gráfico 38 – Percentual de alunos não concursados do 6º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com e sem o TI



Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que, com o TI, os percentuais de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre foram menores que sem o TI em todos os anos letivos investigados.

Portanto, pode-se concluir que, com a nota do TI, o percentual médio no 6º ano de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 foi 17% menor, comparado ao mesmo percentual médio se o TI não tivesse sido considerado, a exemplo do que ocorreu em 2014.

A Tabela 45 apresenta o efetivo total de alunos não concursados do 7º ano, o número e o percentual de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com o TI e a média percentual de 2009 a 2013.

Tabela 45 – Efetivo total de alunos não concursados do 7º ano, número e percentual de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com o TI e a média percentual de 2009 a 2013

7º ano	2009	2010	2011	2012	2013	Média de 2009 a 2013
Efetivo total de alunos não concursados	78	91	90	83	88	430
Nr de alunos não concursados em recuperação (Com TI)	25	28	38	19	44	154
% de alunos não concursados em recuperação (Com TI)	32,1	30,8	42,2	22,9	50	35,8

Fonte: CMF.

A Tabela 46 apresenta o efetivo total de alunos não concursados do 7º ano, o número e o percentual de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 sem o TI e a média percentual de 2009 a 2013.

Tabela 46 – Efetivo total de alunos não concursados do 7º ano, número e percentual de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 sem o TI e a média percentual de 2009 a 2013

7º ano	2009	2010	2011	2012	2013	Média de 2009 a 2013
Efetivo total de alunos não concursados	78	91	90	83	88	430
Nr de alunos não concursados em recuperação (Sem TI)	53	55	68	54	53	283
% de alunos não concursados em recuperação (Sem TI)	67,9	60,4	75,6	65,1	60,2	65,8

Fonte: CMF.

A tabela 47 é um resumo dos percentuais de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013, com e sem a nota do TI.

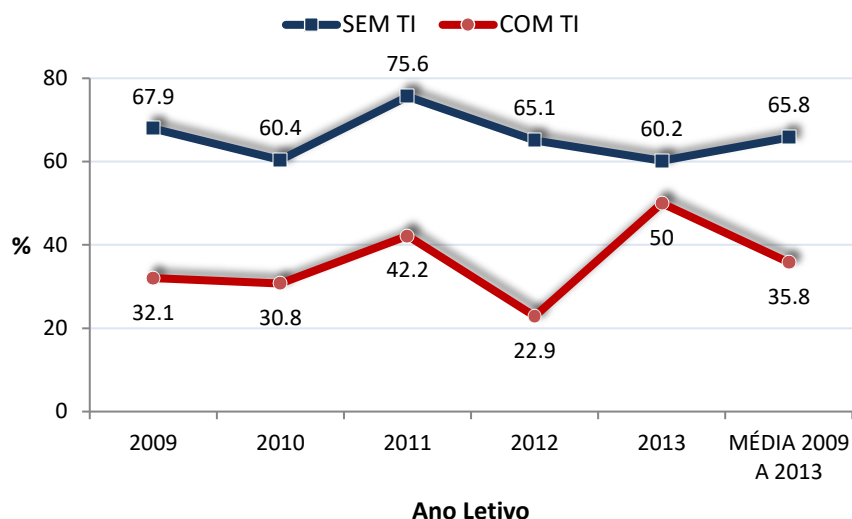
Tabela 47 – Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com e sem o TI, a média percentual de 2009 a 2013 e a diferença dos percentuais

% de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 3º bimestre	2009	2010	2011	2012	2013	Média de 2009 a 2013
Com TI	32,1	30,8	42,2	22,9	50	35,8
Sem TI	67,9	60,4	75,6	65,1	60,2	65,8
Diferença dos percentuais	35,8	29,6	33,4	42,2	10,2	30

Fonte: CMF.

A fim de facilitar a visualização dos percentuais de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com e sem o TI, o Gráfico 39 apresenta o percentual do 7º ano de 2009 a 2013 e a média dos percentuais desse período.

Gráfico 39 – Percentual de alunos não concursados do 7º ano em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 com e sem o TI



Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que, com o TI, os percentuais de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre foram menores que sem o TI em todos os anos letivos investigados. Portanto, pode-se concluir que, com a nota do TI, o percentual médio no 7º ano de alunos não concursados em recuperação no 3º bimestre de 2009 a 2013 foi 30% menor, comparado ao mesmo percentual médio se o TI não tivesse sido considerado, a exemplo do que ocorreu em 2014.

Diante dos resultados apresentados, pode-se concluir que as notas do TI elevaram as médias das NP e, como consequência, reduziram o número de alunos em recuperação, ambos no 3º bimestre no período de 2009 a 2013. Em decorrência, pode-se inferir que as médias finais também foram aumentadas e que o número de alunos em recuperação final, tanto no 6º como no 7º ano, foi menor nos anos de 2009 a 2013 que o previsto se o TI não tivesse sido considerado.

Conforme os resultados os testes das hipóteses 21 e 22, o percentual de alunos não concursados em recuperação final do 6º e 7º anos do EF em 2014 foi menor que a média dos percentuais de 2009 a 2013, mesmo com a nota do TI, que comprovadamente elevou as médias

e reduziu o número de alunos em recuperação nesses cinco anos. O resultado, portanto, do impacto do TI sobre os percentuais de alunos em recuperação final de 2009 a 2013, reforçaram os resultados dos testes das hipóteses 21 e 22 e apontaram para a eficácia do Programa de Apoio Pedagógico ocorrido durante todo o ano letivo de 2014, na melhoria do aprendizado dos alunos e conseqüentemente dos seus desempenhos escolares.

6.5 A INVESTIGAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE ALUNOS REPROVADOS DO 6º E 7º ANOS DO EF EM 2014

Para investigar os percentuais de alunos reprovados do 6º e 7º anos do EF em 2014 e compará-los com a média dos mesmos percentuais em anos anteriores foi construída uma hipótese para cada ano escolar.

6.5.1 Hipótese 23 para o 6º ano do EF

A Hipótese 23 investiga se o percentual de alunos reprovados do 6º ano do EF em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos. A Tabela 48 apresenta o resultado do 6º ano, com o efetivo total de alunos não concursados, o número e o percentual de alunos reprovados de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos reprovados de 2009 a 2013.

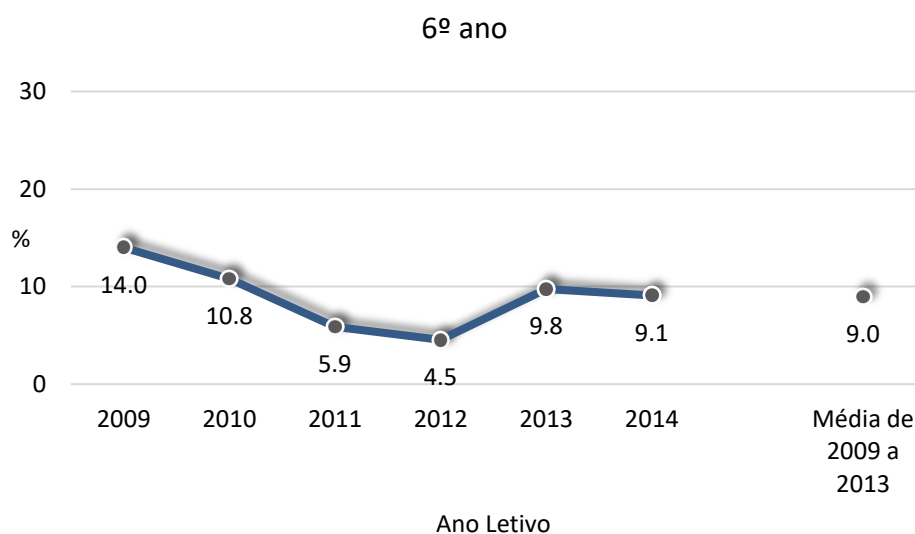
Tabela 48 - Percentual de alunos do 6º ano reprovados de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Efetivo total de alunos não concursados	50	37	51	44	41	223	55
Nr de alunos reprovados	7	4	3	2	4	20	5
% de alunos não concursados reprovados	14,0	10,8	5,9	4,5	9,8	9,0 (média)	9,1

Fonte: CMF.

A fim de facilitar a visualização do percentual de alunos reprovados, o Gráfico 40, apresenta o percentual de alunos reprovados do 6º ano de 2009 a 2014 e a média dos percentuais de 2009 a 2013.

Gráfico 40 – Percentual de alunos reprovados do 6º ano de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que na hipótese 23, a hipótese nula é verdadeira, ou seja, o percentual de alunos não concursados reprovados do 6º ano do EF em 2014 não foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

O percentual de alunos reprovados foi influenciado pelas NP bimestrais, pelos percentuais de alunos recuperados, pelas médias finais e pelos percentuais de alunos em recuperação final. Como demonstrado no subitem 6.4.3, as notas do TI elevaram as médias da NP do 3º bimestre do 6º ano e, como consequência, reduziram o número de alunos em recuperação naquele bimestre no período de 2009 a 2013. Em decorrência, pode-se concluir que as médias finais também foram aumentadas e que o número de alunos em recuperação final no 6º ano foi menor nos anos de 2009 a 2013 que o previsto se o TI não tivesse sido considerado. A nota do TI, portanto, deve ter contribuído para um menor percentual de alunos reprovados de 2009 a 2013 no 6º ano.

No entanto, apesar de não existir a nota do TI em 2014, os resultados dos testes de hipóteses mostraram que os percentuais de alunos em recuperação em 2014, inclusive no 3º bimestre, foram menores que a média de 2009 a 2013. O mesmo ocorreu para o percentual de alunos em recuperação final. Os percentuais de alunos recuperados foram maiores em 2014 que a média dos últimos cinco anos. Portanto, era de se esperar que o número de alunos reprovados também fosse menor em 2014, o que não ocorreu.

6.5.2 Hipótese 24 para o 7º ano do EF

A Hipótese 24 investigou se o percentual de alunos reprovados do 7º ano do EF em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos. A Tabela 49 apresenta o resultado do 7º ano, com o efetivo total de alunos não concursados, o número e o percentual de alunos reprovados de 2009 a 2014 e o percentual médio de alunos reprovados de 2009 a 2013.

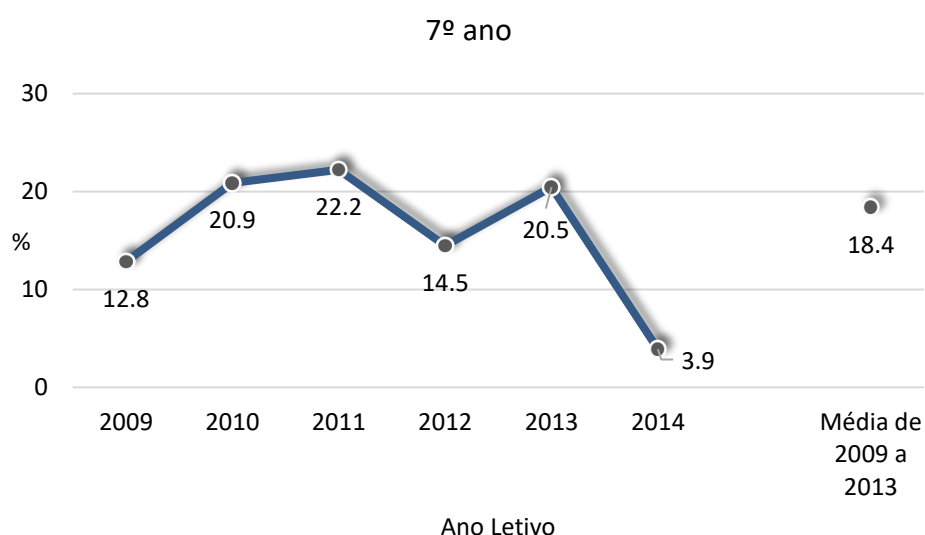
Tabela 49 - Percentual de alunos do 7º ano reprovados de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Efetivo total de alunos não concursados	78	91	90	83	88	430	77
Nr de alunos reprovados	10	19	20	12	18	79	3
% de alunos não concursados reprovados	12,8	20,9	22,2	14,5	20,5	18,4 (média)	3,9

Fonte: CMF.

A fim de facilitar a visualização do percentual de alunos reprovados, o Gráfico 41, apresenta o percentual do 7º ano de 2009 a 2014 e a média dos percentuais de 2009 a 2013.

Gráfico 41 – Percentual de alunos reprovados do 7º ano de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013



Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que, na hipótese 24, a hipótese alternativa é verdadeira, ou seja, o percentual de alunos não concursados reprovados do 7º ano do EF em 2014 foi menor que a média desses percentuais nos últimos cinco anos.

Esse resultado foi influenciado pelos menores percentuais de alunos em recuperação em 2014, pelos maiores percentuais de alunos recuperados e pelo menor percentual de alunos em recuperação final.

Como demonstrado no subitem 6.4.3, as notas do TI elevaram as médias da NP do 3º bimestre do 7º ano e, como consequência, reduziram o número de alunos em recuperação naquele bimestre no período de 2009 a 2013. Em decorrência, pode-se concluir que as médias finais também foram aumentadas e que o número de alunos em recuperação final no 7º ano foi menor nos anos de 2009 a 2013 que o previsto se o TI não tivesse sido considerado.

A nota do TI, portanto, deve ter contribuído para um menor percentual de alunos reprovados de 2009 a 2013 no 7º ano. Mesmo com a nota do TI de 2009 a 2013, o percentual de alunos reprovados em 2014 foi bem menor que nos demais anos letivos investigados, mostrando a eficácia do Programa de Apoio Pedagógico para a redução da reprovação no 7º ano.

6.6 A INVESTIGAÇÃO DAS VARIÁVEIS INTERVENIENTES

A fim de diminuir ainda mais a interferência de outros fatores e permitir resultados mais confiáveis, algumas variáveis intervenientes foram selecionadas para serem controladas ou monitoradas durante a pesquisa.

6.6.1 O fator professor

O critério utilizado para investigar a influência do fator professor foram as possíveis mudanças entre docentes na mesma disciplina do mesmo ano escolar, durante os anos letivos investigados. O objetivo foi verificar se houve alguma diferença significativa entre as médias de diferentes professores que pudessem ter influência nos resultados apurados nas hipóteses 9 a 14 e 21 a 24.

6.6.1.1 Professores do 6º ano

A Tabela 50 apresenta o levantamento dos professores do 6º ano por disciplina, de 2009 a 2014. Os nomes dos professores foram preservados e substituídos por letras.

Tabela 50 - Professores do 6º ano por disciplina de 2009 a 2014

6º ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ciências	A e B	C	C	C	C	C
Geografia	D	D	D	D	D	D
História	E	E	E	E	E	E
Língua Portuguesa	F	F	F	F	F	G
Matemática	H	H	H	I	I	J

Fonte: CMF.

O levantamento demonstrou que, nas disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, houve mudança de professor entre os anos letivos. Por isso, foram calculadas as médias finais de todas as disciplinas do 6º ano entre os anos de 2009 e 2014, bem como a média e o desvio padrão das médias finais, conforme Tabela 51.

Tabela 51 - Médias finais, média das médias finais e desvio padrão em todas as disciplinas do 6º ano, de 2009 a 2014

6º ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Média	Desvio Padrão
Ciências	7,5	7,5	7,8	7,9	7,8	8,0	7,7	0,2
Geografia	8,0	7,7	7,6	8,0	7,5	7,8	7,8	0,2
História	7,8	7,6	7,8	8,1	8,1	7,9	7,9	0,2
Língua Portuguesa	7,6	7,4	7,5	7,5	7,3	7,9	7,5	0,2
Matemática	8,0	8,5	8,6	7,8	7,5	7,9	8,0	0,4

Fonte: CMF.

Nas disciplinas de Geografia e História, não houve mudança de professor entre os anos letivos investigados. Por isso, de acordo com o critério adotado, as diferenças de médias finais nessas disciplinas entre os anos letivos foram consideradas normais. O desvio padrão 0,2, observado em ambas as disciplinas, foi utilizado como referência de normalidade para a comparação com as disciplinas em que houve mudança de professor.

Nas disciplinas de Ciências e Língua Portuguesa, o desvio padrão foi o mesmo da referência e, em vista disso, as diferenças de médias entre os anos letivos investigados foram consideradas normais, não havendo influência do fator professor nos resultados.

A única disciplina com desvio padrão maior que o valor de referência foi Matemática com 0,4 de desvio padrão. Portanto, deve-se investigar as médias dos professores na disciplina Matemática e compará-las entre si, concluindo sobre a influência dos mesmos nos resultados apresentados.

A fim de verificar que professor mais contribuiu para um desvio padrão acima do valor de referência, inicialmente foi apresentado um resumo das médias finais por professor e da média das médias finais de cada professor, conforme Tabela 52.

Tabela 52 - Médias finais e média das médias finais por professor de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014

Anos letivos	2009	2010	2011	Média 2009 a 2011	2012	2013	Média 2012 e 2013	2014
Professor	H	H	H	H	I	I	I	J
Média	8,0	8,5	8,6	8,4	7,8	7,5	7,7	7,9

Fonte: CMF.

De 2009 a 2011, a média das médias finais do professor H foi de 8,4 pontos, de 2012 a 2013 a média das médias finais do professor I foi de 7,7 pontos e a média final do professor J no ano de 2014 foi de 7,9 pontos. Conclui-se, portanto, que a média das médias finais do professor H foi 0,5 ponto maior que a do professor J e 0,7 ponto maior que a do professor I.

Como existiam mais de dois professores de Matemática entre os anos letivos investigados, foi necessário comparar de dois em dois professores, calculando-se entre eles a média e o desvio padrão das médias finais entre 2009 a 2014, conforme Tabela 53, comparando-se em seguida o desvio padrão ao valor de referência de normalidade.

Tabela 53 - Média e desvio padrão das médias finais de dois em dois professores de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014

Anos letivos	Média 2009 a 2011	Média 2012 e 2013	2014	Média das médias			Desvio padrão das médias		
Professor	H	I	J	H e I	H e J	I e J	H e I	H e J	I e J
Média	8,4	7,7	7,9	8,1	8,3	7,7	0,5	0,4	0,2

Fonte: CMF.

Os resultados demonstram que os maiores desvios padrões foram encontrados entre os anos letivos do professor H e de outro professor. Entre os anos letivos dos professores I e J, o desvio padrão de 0,2 estava dentro do valor de referência.

Para compreender com mais detalhes a influência do fator professor e considerando que as médias finais expressaram o resultado das médias das avaliações parciais (AP) e avaliação de estudo (AE) em cada bimestre, a Tabela 54 mostra as médias das AP e AE por professor de 2009 a 2014.

Tabela 54 - Médias de AP e AE por professor de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014

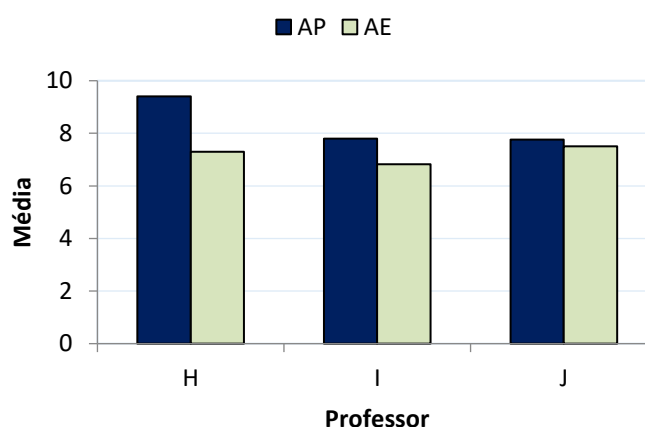
Anos letivos	2009	2010	2011	Média 2009 a 2011	2012	2013	Média 2012 e 2013	2014
Professor	H	H	H	Média H	I	I	Média I	J
Média de AP	9,2	9,7	9,3	9,4	7,9	7,7	7,8	7,8
Média de AE	6,8	7,3	7,8	7,3	7,0	6,7	6,8	7,5

Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que a maior discrepância entre as médias foi encontrada nas médias de AP do professor H em relação aos outros dois professores. Todas as médias de AP relativas ao professor H foram maiores que 9,1, enquanto que as médias de AP dos demais professores não passaram de 7,9. A diferença entre a média das médias de AP do professor H para a dos professores I e J foi de 1,6 ponto.

O Gráfico 42 apresenta a comparação das médias de AP e AE por professor de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014.

Gráfico 42 - Médias de AP e AE por professor de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014



Fonte: CMF.

As médias de AP foram superiores que as de AE para todos os professores. Não houve grandes diferenças nas médias de AE entre os professores. No entanto, percebe-se que a média de AP do professor H estava bem acima das médias de AP dos outros dois professores, bem como da sua própria média de AE.

Em relação aos percentuais de alunos em recuperação, a Tabela 55 apresenta os resultados. A média do percentual de alunos em recuperação nos bimestres foi calculada nos

quatro bimestres letivos, considerando os alunos com média abaixo de 5,0 em Matemática, em relação ao total de alunos do 6º ano.

Tabela 55 - Médias do percentual de alunos abaixo da média 5,0 em Matemática no 6º ano, de 2009 a 2014

Anos letivos	2009	2010	2011	Média 2009 a 2011	2012	2013	Média 2012 e 2013	2014
Professor	H	H	H	Média H	I	I	Média I	J
Média do % de alunos nas recuperações bimestrais	7,5	1,5	3,0	4,0	15,7	18,8	17,3	15,8
Média do % de alunos nas recuperações finais	6,8	1,2	0	2,7	4,7	5,8	5,3	8,4

Fonte: CMF.

A média do percentual de alunos nas recuperações bimestrais referente ao professor H foi aproximadamente três vezes menor que a média dos outros dois professores. Esse resultado também foi observado em relação à recuperação final, porém em menor intensidade em relação ao professor I.

Os resultados demonstraram que as maiores médias em Matemática no 6º ano de 2009 a 2011 comparadas aos demais anos letivos investigados impactaram também na redução do percentual de alunos nas recuperações bimestrais e recuperação final. As médias percentuais de alunos em recuperação bimestral e final referentes ao professor H estavam bem abaixo das médias referentes aos professores I e J.

Portanto, conclui-se que o fator professor foi observado de 2009 a 2011, contribuindo para um aumento das médias em Matemática nesses anos e também para a redução do percentual de alunos em recuperação nesta disciplina. Este aumento foi decorrente das elevadas médias de AP em Matemática no 6º ano de 2009 a 2011.

Estes achados reforçaram os resultados encontrados nas hipóteses 9, 10, 11 e 21 referentes aos alunos em recuperações bimestrais e recuperação final do 6º ano, quando da comparação dos resultados de 2014 com as médias dos últimos cinco anos. Em decorrência, pode-se inferir que o fator professor também contribuiu para um menor percentual de alunos reprovados de 2009 a 2011, reforçando os resultados da hipótese 23.

6.6.1.2 Professores do 7º ano

A Tabela 56 apresenta o levantamento dos professores do 7º ano por disciplina, de 2009 a 2014. Os nomes dos professores foram preservados e substituídos por letras.

Tabela 56 - Professores do 7º ano por disciplina de 2009 a 2014

7º ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ciências	A e B	B e C	B e C	B e C	A e C	A e C
Geografia	D	E	E	E	E	E
História	F	F	G	G	G	G
Língua Portuguesa	H e I	H e I	H e I	H e I	H e I	H
Matemática	J e K	J e L	J e M	N e O	N e P	P e Q

Fonte: CMF.

O levantamento demonstrou que, em todas as disciplinas do 7º ano, há mudança de professor, pelo menos uma vez, entre os anos letivos. Assim, foram calculadas as médias finais de todas as disciplinas do 7º ano entre os anos de 2009 e 2014, bem como a média e o desvio padrão das médias finais, conforme Tabela 57. Geografia foi a disciplina com a menor variação de professor.

Tabela 57 - Médias finais, média das médias finais e desvio padrão em todas as disciplinas do 7º ano, de 2009 a 2014

7º ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Média	Desvio Padrão
Ciências	7,7	7,2	6,9	7,3	7,0	7,6	7,3	0,3
Geografia	7,1	7,0	6,5	7,0	6,9	7,6	7,0	0,3
História	7,2	7,2	6,7	6,9	6,9	7,5	7,1	0,3
Língua Portuguesa	7,1	7,0	6,8	7,0	6,9	7,5	7,0	0,2
Matemática	6,7	7,1	6,6	6,9	7,6	7,6	7,1	0,4

Fonte: CMF.

A disciplina Geografia, por ter a menor variação de professores entre os anos letivos, serviu de referência para a comparação com as demais disciplinas.

O desvio padrão 0,3 observado em Geografia foi calculado inicialmente de 2010 a 2014, já que neste período não houve mudança de professor. Considerou-se também o ano de 2009, tanto a média das médias finais quanto o desvio padrão não se alteraram.

Portanto, na disciplina Geografia, levando-se em conta inclusive o ano de 2009, as diferenças de médias finais entre os anos letivos investigados foram consideradas normais e não houve influência do fator professor nos resultados.

Nas disciplinas Ciências e História, o desvio padrão foi igual ao valor de referência (0,3) e, em Língua Portuguesa, o desvio padrão (0,2) foi menor que o valor de referência. Por isso, também nestas disciplinas as diferenças de médias entre os anos letivos investigados foram consideradas normais e não houve influência do fator professor nos resultados.

A única disciplina com desvio padrão maior que o valor de referência foi Matemática, com 0,4 de desvio padrão. Logo, deve-se investigar as médias dos professores na disciplina Matemática e compará-las entre si, concluindo-se sobre a influência dos mesmos nos resultados apresentados.

A fim de verificar que professor mais contribuiu para um desvio padrão acima do valor de referência, inicialmente foi apresentado um resumo das médias finais por ano letivo e por professor, conforme Tabela 58.

Tabela 58 - Professores de Matemática do 7º ano e respectivas médias finais de 2009 a 2014

Matemática	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Professor	J e K	J e L	J e M	N e O	N e P	P e Q
Média	6,7	7,1	6,6	6,9	7,6	7,6

Fonte: CMF.

Observou-se que havia dois professores diferentes em todos os anos letivos. Por essa razão, para verificar que professor mais contribuiu para um desvio padrão acima do valor de referência, houve a necessidade de inicialmente investigar as médias por professor dentro das turmas em cada ano letivo. A Tabela 59 apresenta a distribuição de professores por turmas em cada ano letivo, com as respectivas médias finais.

Tabela 59 - Professores de Matemática do 7º ano por turma e respectivas médias finais de 2009 a 2014

Ano Letivo	2009		2010		2011		2012		2013		2014	
Turmas	701 a 703	704	701 e 702	703 a 705	701 e 702	703 a 705	701	702 a 704	701	702 a 704	701 a 703	704
Professor	J	K	L	J	M	J	N	O	N	P	P	Q
Média	6,5	7,2	7,1	7,1	6,9	6,4	6,8	7,0	7,6	7,7	7,6	7,4

Fonte: CMF.

A Tabela 60 apresenta as médias das médias finais de cada professor, considerando todas as turmas e anos letivos em que o professor lecionou.

Tabela 60 - Média das médias finais por professor de Matemática do 7º ano, de 2009 a 2014

Professor	J	K	L	M	N	O	P	Q	Média das médias	DP
Média	6,7	7,2	7,1	6,9	7,2	7,0	7,6	7,4	7,1	0,3

Fonte: CMF.

Dos oito diferentes professores que lecionaram no 7º ano de 2009 a 2014, o professor P apresentou a maior média, com 7,6 pontos. Este professor lecionou nos anos de 2013 e 2014. A menor média foi observada no professor J, que lecionou nos anos de 2009 a 2011.

Como existiam mais de dois professores de Matemática entre os anos letivos investigados, foi necessário comparar de dois em dois professores, calculando entre eles a

média e o desvio padrão das médias finais entre 2009 a 2014, conforme Tabela 61, comparando em seguida o desvio padrão ao valor de referência de normalidade.

Tabela 61 - Média e desvio padrão das médias finais de dois em dois professores de Matemática do 7º ano, de 2009 a 2014

Prof.	J		K		L		M		N		O		P	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
K	6,9	0,3												
L	6,9	0,3	7,1	0,1										
M	6,8	0,2	7,0	0,2	7,0	0,1								
N	6,9	0,3	7,2	0,0	7,1	0,1	7,1	0,2						
O	6,8	0,2	7,1	0,1	7,0	0,1	7,0	0,0	7,1	0,1				
P	7,2	0,7	7,4	0,3	7,4	0,4	7,3	0,5	7,4	0,3	7,3	0,5		
Q	7,0	0,5	7,3	0,1	7,2	0,2	7,2	0,3	7,3	0,1	7,2	0,3	7,5	0,2

Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que os desvios padrões acima do valor de referência (0,3) foram encontrados entre os professores J e P, J e Q, L e P, M e P, O e P. Conclui-se que o professor P foi o que mais contribuiu para um desvio padrão acima do valor de referência, com médias finais acima da média dos demais professores. O professor J também contribuiu em menor escala, com médias finais em 2009 e 2011 abaixo da média dos demais professores.

Para compreender com mais detalhes a influência do fator professor e considerando que as médias finais expressaram o resultado das médias das avaliações parciais (AP) e avaliação de estudo (AE) em cada bimestre, as Tabelas 62 e 63 mostram respectivamente, as médias das AP e AE de Matemática por professor de 2009 a 2014. Os resultados consideraram as turmas que cada professor lecionou de 2009 a 2014.

Tabela 62 - Médias de AP por professor de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014

Professor	Anos letivos						Média
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
J	6,0	7,1	6,3	-	-	-	6,5
K	7,1	-	-	-	-	-	7,1
L	-	6,9	-	-	-	-	6,9
M	-	-	6,9	-	-	-	6,9
N	-	-	-	7,0	7,9	-	7,4
O	-	-	-	7,4	-	-	7,4
P	-	-	-	-	8,1	8,0	8,1
Q	-	-	-	-	-	8,0	8,0
						Média	7,3

Fonte: CMF.

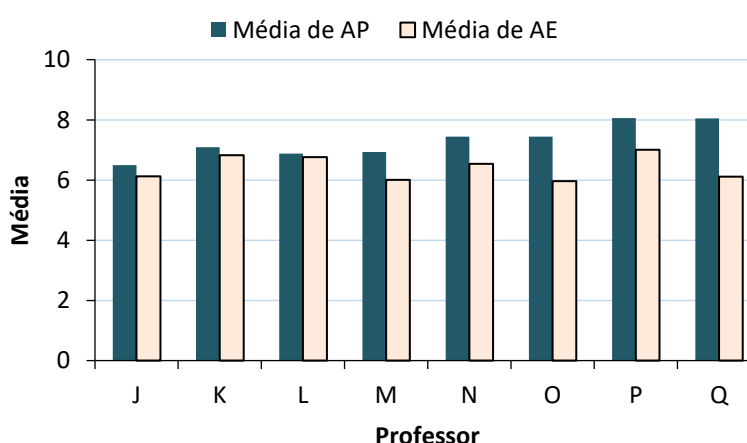
Tabela 63 - Médias de AE por professor de Matemática do 6º ano, de 2009 a 2014

Professor	Anos letivos						Média
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
J	6,2	6,5	5,7	-	-	-	6,1
K	6,8	-	-	-	-	-	6,8
L	-	6,8	-	-	-	-	6,8
M	-	-	6,0	-	-	-	6,0
N	-	-	-	6,0	7,0	-	6,5
O	-	-	-	6,0	-	-	6,0
P	-	-	-	-	7,1	6,9	7,0
Q	-	-	-	-	-	6,1	6,1
	Média						6,4

Fonte: CMF.

O Gráfico 43 apresenta a comparação das médias de AP e AE por professor de Matemática do 7º ano, de 2009 a 2014.

Gráfico 43 - Médias de AP e AE por professor de Matemática do 7º ano, de 2009 a 2014.



Fonte: CMF.

As médias de AP foram superiores as de AE para todos os professores, com as menores variações ocorrendo entre os professores J, K e L. A variação das médias de AP ficou entre 6,5 e 8,1. As variações das médias de AE ficaram entre 6,0 e 7,0.

Conclui-se que o que mais contribuiu para um desvio padrão acima do valor de referência na disciplina Matemática foi a combinação das médias mais baixas de AP e de AE do professor J, particularmente nos anos de 2009 e 2011 e das médias mais altas de AP e AE do professor P, nos anos de 2013 e 2014.

Em relação aos percentuais de alunos em recuperação, a Tabela 64 apresenta os resultados dos alunos nas recuperações bimestrais. A média do percentual de alunos em recuperação

nos bimestres por professor foi calculada nos quatro bimestres letivos, considerando os alunos que ficaram com média abaixo de 5,0 em Matemática, em relação ao total de alunos do 7º ano.

Tabela 64 - Média dos percentuais bimestrais de alunos abaixo da média 5,0 em Matemática no 7º ano por professor, de 2009 a 2014

Professor	Anos letivos						Média
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
J	31,7	21,3	29,8	-	-	-	27,6
K	14,0	-	-	-	-	-	14,0
L	-	19,8	-	-	-	-	19,8
M	-	-	25,4	-	-	-	25,4
N	-	-	-	24,2	9,9	-	17,0
O	-	-	-	18,3	-	-	18,3
P	-	-	-	-	9,3	10,2	9,7
Q	-	-	-	-	-	13,4	13,4
	Média						18,1

Fonte: CMF.

A média do percentual de alunos nas recuperações bimestrais referente ao professor P foi aproximadamente três vezes menor que a média do professor J, que foi a maior média entre todos os professores.

Os resultados demonstraram que as menores médias em Matemática no 7º ano em 2009 e 2011 comparado aos demais anos letivos investigados impactaram no aumento do percentual de alunos nas recuperações bimestrais.

Por sua vez, as maiores médias em Matemática no 7º ano em 2013 e 2014 comparado aos demais anos letivos investigados impactaram na redução do percentual de alunos nas recuperações bimestrais.

A Tabela 65 apresenta os resultados dos alunos nas recuperações finais a cada ano letivo.

Tabela 65 - Percentuais finais de alunos abaixo da média 5,0 em Matemática no 7º ano por professor, de 2009 a 2014

Professor	Anos letivos						Média
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
J	18,4	16,1	20,2	-	-	-	18,2
K	17,6	-	-	-	-	-	17,6
L	-	19,0	-	-	-	-	19,0
M	-	-	13,0	-	-	-	13,0
N	-	-	-	22,6	9,1	-	15,9
O	-	-	-	12,9	-	-	12,9
P	-	-	-	-	7,0	3,7	5,4
Q	-	-	-	-	-	0,0	0,0
	Média						12,7

Fonte: CMF.

A média do percentual de alunos nas recuperações bimestrais referente ao professor P continuou sendo aproximadamente três vezes menor que a média do professor J. No entanto, a média final do professor J foi semelhante a de outros professores.

Os resultados demonstraram, portanto, que as menores médias em Matemática no 7º ano em 2009 e 2011 comparado aos demais anos letivos investigados não impactaram tão decisivamente no aumento do percentual de alunos na recuperação final. Por sua vez, as maiores médias em Matemática no 7º ano em 2013 e 2014 comparado aos demais anos letivos investigados impactaram na redução do percentual de alunos em recuperação final.

Portanto, conclui-se que o fator professor foi observado em 2009 e 2011, contribuindo para uma redução das médias em Matemática e para o aumento do número de alunos nas recuperações bimestrais nesta disciplina. Este resultado foi decorrente da combinação das médias mais baixas de AP e de AE do professor J.

Estes achados enfraqueceram um pouco os resultados encontrados nas hipóteses 12, 13, 14, referentes aos alunos em recuperações bimestrais, mas não chega a comprometer tais resultados, já que o fator professor foi encontrado em apenas uma das cinco disciplinas investigadas e em apenas dois dos cinco anos letivos investigados, 2009 e 2011.

Em relação ao professor J, pode-se inferir que o fator professor também contribuiu discretamente para um maior percentual de alunos reprovados em 2009 e 2011, enfraquecendo um pouco os resultados da hipótese 24. O fator professor também foi observado em 2013 e 2014, contribuindo para o aumento das médias em Matemática e para a redução do número de alunos nas recuperações bimestrais e na recuperação final nesta disciplina. Esse resultado decorreu das médias mais altas de AP e AE do professor P, tanto em 2013 quanto em 2014.

Estes achados não comprometeram os resultados encontrados nas hipóteses 12, 13, 14 e 22 referentes aos alunos em recuperações bimestrais e finais, já que o fator professor foi encontrado em 2013 e 2014. Em outros termos, na comparação dos resultados de 2014 com as médias dos últimos cinco anos, as médias mais altas e o menor percentual de alunos nas recuperações bimestrais e final do professor P em 2014 foram compensados quando estes resultados também foram observados em 2013. Em relação ao professor P, pode-se inferir que o fator professor não comprometeu os resultados da hipótese 24, concernentes ao percentual de alunos reprovados.

6.6.2 O perfil dos alunos

Para comparar o perfil dos alunos entre os anos letivos, inicialmente foi realizado, junto à Seção Psicopedagógica, um levantamento das pesquisas pedagógicas dos novos alunos

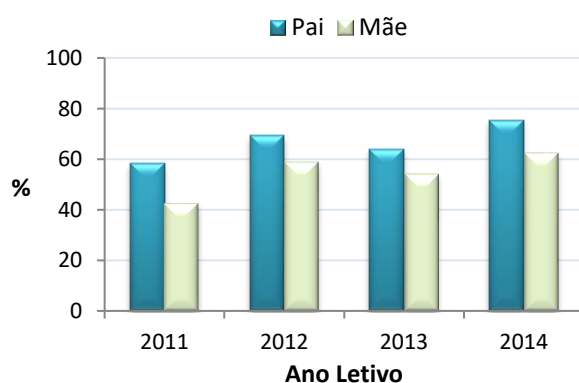
matriculados no 6º e 7º anos de 2009 a 2014. Os resultados das pesquisas já estavam tabulados, já que essas informações também foram remetidas para a DEPA. Os resultados dos anos de 2009 e 2010 não foram encontrados, nem no CMF e nem na DEPA e, à vista disso, não foram considerados.

Das dezesseis perguntas da pesquisa, nove foram selecionadas por serem mais adequadas para traçar um perfil dos alunos. As perguntas excluídas e suas respectivas justificativas foram: se concluiu todas as etapas da pré-escola (já existe pergunta semelhante), método de alfabetização (incomum os pais saberem e o resultado pode ser impreciso), quantas vezes o aluno trocou de escola na mesma localidade (pergunta imprecisa: número máximo de vezes ou na última localidade?), quantas vezes o aluno trocou de escola para outra localidade (idem ao anterior), o aluno lia livros paradidáticos (muito impreciso), o alunos consegue recontar histórias (muito impreciso) e se apresenta dificuldades na fala (pouco provável). Os gráficos a seguir mostram os resultados percentuais das respostas à pesquisa pedagógica.

6.6.2.1 Alunos do 6º ano

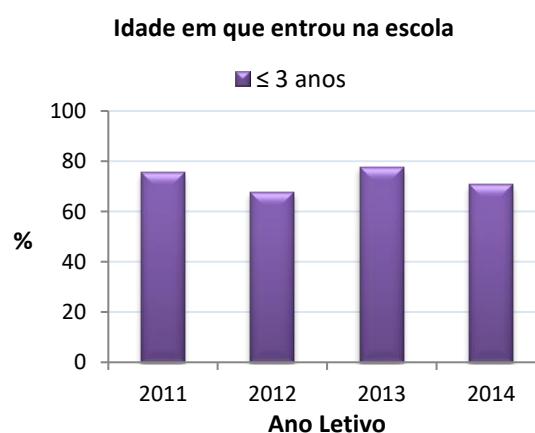
Os Gráficos 44 e 45 apresentam, respectivamente, os percentuais de pais e mães com escolaridade superior ou pós-graduação e os percentuais de alunos que entraram na escola com três anos ou menos.

Gráfico 44 - Pais e mães com escolaridade superior ou pós-graduação



Fonte: CMF.

Gráfico 45 - Idade de início da escolaridade



Fonte: CMF.

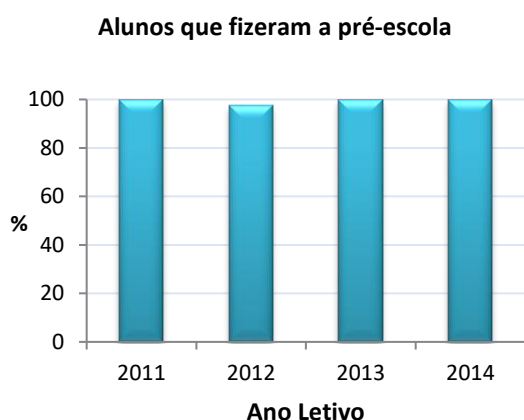
No Gráfico 44 observa-se que a escolaridade dos pais foi maior que a das mães em todos os anos letivos investigados. A maior escolaridade, tanto dos pais quanto das mães, foi observada no ano de 2014. A maior diferença de escolaridade dos pais foi observada entre os anos de 2011 e 2014. Em 2011, 58,3% dos pais apresentaram nível superior ou pós-graduação e em 2014, 75,5%, uma diferença de 17,2%. A maior diferença de escolaridade das mães também foi observada entre os anos de 2011 e 2014. Em 2011, 42,6% das mães apresentaram nível superior ou pós-graduação e em 2014, 62,5%, uma diferença de 19,9%.

Esses resultados demonstraram que os alunos em 2014 possuíam pais com maior escolaridade que os alunos dos outros anos investigados. Portanto, em relação à escolaridade dos pais, houve diferença significativa no perfil dos alunos entre os anos letivos investigados e esta diferença foi favorável ao ano letivo de 2014.

Em relação à idade em que os alunos entraram na escola, o Gráfico 45 revelou que, em 2013, 77,8% dos alunos entraram na escola com três anos ou menos, sendo este o maior percentual de 2011 a 2014. A maior diferença percentual ocorreu entre os anos de 2012 e 2013. Em 2012, 67,6% dos alunos entraram na escola com três anos ou menos e, em 2013, 77,8%, uma diferença de 10,2%. Portanto, em relação a idade em que os alunos iniciaram a escolaridade, o perfil dos alunos foi semelhante entre os anos letivos investigados.

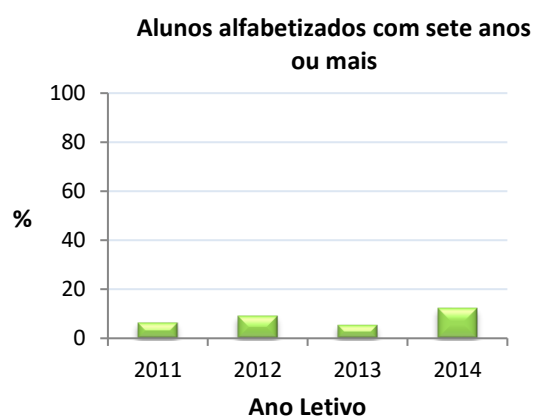
Os Gráficos 46 e 47 apresentam respectivamente os percentuais de alunos que fizeram a pré-escola e os percentuais de alunos alfabetizados com sete anos ou mais.

Gráfico 46 – Alunos que fizeram a pré-escola



Fonte: CMF.

Gráfico 47 – Aluno alfabetizados com sete anos ou mais.



Fonte: CMF.

Em relação ao Gráfico 46, apenas um aluno do 6º ano não cursou a pré-escola de 2011 a 2014. Portanto, em relação à pré-escola, os resultados entre os letivos foram

praticamente iguais. No Gráfico 47, os percentuais de alunos alfabetizados com sete anos ou mais foram baixos, sendo o maior percentual observado em 2014 com 12,2%. Não houve diferença significativa nos percentuais de alunos alfabetizados com sete anos ou mais entre os anos letivos, com uma diferença de apenas 6,8% entre o maior e o menor percentual.

Os Gráficos 48 e 49 apresentam, respectivamente, os percentuais de alunos que estudaram em escola particular e os percentuais referentes à proposta pedagógica, ambas referentes a última escola que o aluno estudou antes de ingressar no Colégio Militar.

Gráfico 48 - Alunos que estudaram em escola particular



Fonte: CMF.

Gráfico 49 - Proposta Pedagógica da última a escola



Fonte: CMF.

Os percentuais de alunos que estudaram em escola particular foi superior aos 85% em todos os anos letivos, com uma diferença de 7,2% entre o maior e menor percentual, não sendo encontradas, portanto, diferenças significativas entre os anos letivos.

Em relação à proposta pedagógica, os percentuais de alunos que estudaram em escolas tradicionais foram bem maiores que os percentuais de alunos que estudaram em escolas com proposta construtivista, em todos os anos letivos. A diferença entre o maior e o menor percentual foi de 8,9% para a proposta pedagógica tradicional. Para a proposta pedagógica construtivista, a diferença foi de 6,5%. Assim, os percentuais, tanto da proposta tradicional quanto da construtivista, entre todos os anos letivos, foram bastante semelhantes.

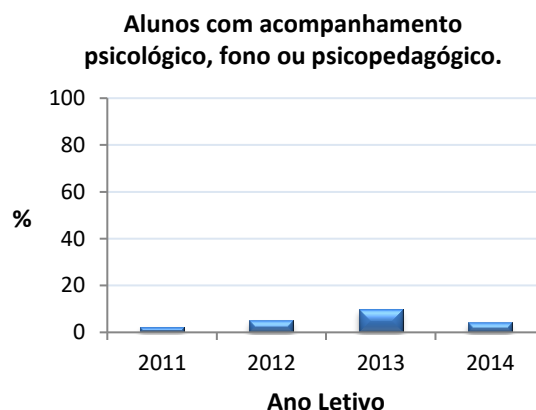
Os Gráficos 50 e 51 apresentam, respectivamente, os percentuais de alunos com dificuldades na visão e os percentuais de alunos com acompanhamento psicológico, fono ou psicopedagógico.

Gráfico 50 - Alunos com dificuldades na visão



Fonte: CMF.

Gráfico 51 - Alunos com acompanhamento psicológico, fono ou psicopedagógico



Fonte: CMF.

Os percentuais de alunos com dificuldades na visão foram decrescentes de 2011 a 2014. A diferença entre 2011 e 2014 foi de 22,9%, portanto, uma diferença significativa entre os anos letivos.

Já os percentuais de alunos com acompanhamento psicológico, fono ou psicopedagógico forma bastante baixos e muito semelhantes entre os anos letivos. A diferença entre o maior e menor percentual foi de 7,4%, em 2013 e 2011, respectivamente.

O Gráfico 52 apresenta os percentuais de alunos que nunca ficaram em recuperação.

Gráfico 52 - Alunos que nunca ficaram em recuperação



Fonte: CMF.

Em relação aos alunos que nunca ficaram em recuperação, os percentuais também foram semelhantes entre os anos letivos, com uma diferença de apenas 5,8% entre o maior e o menor percentual, em 2014 e 2012, respectivamente.

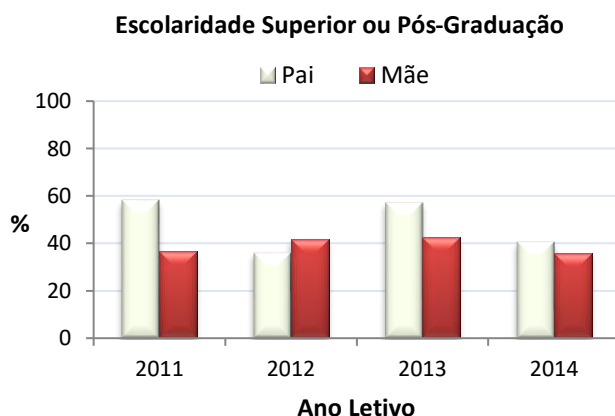
Dos nove aspectos avaliados na pesquisa que abordaram questões referentes à família, à antiga escola, ao histórico escolar e às condições físicas e psicológicas dos alunos, apenas dois tiveram percentuais acima de 15% entre o maior e menor percentual: a escolaridade dos pais e a dificuldade de visão. A maior escolaridade, tanto dos pais quanto das mães, foi observada no ano de 2014. A menor percentual de alunos com dificuldade na visão também foi observada em 2014. Estes dois aspectos, portanto, foram favoráveis ao ano de 2014 em relação aos demais anos letivos comparados.

No entanto, como dos nove aspectos da pesquisa analisados, apenas dois apresentaram diferenças significativas entre os anos letivos, conclui-se que o perfil dos alunos de 2011 a 2014 foram semelhantes e não interferiram nos resultados obtidos nas hipóteses relativas ao 6º ano.

6.6.2.2 Alunos do 7º ano

Os gráficos 53 e 54 apresentam respectivamente os percentuais de pais e mães com escolaridade superior ou pós-graduação e os percentuais de alunos que entraram na escola com três anos ou menos.

Gráfico 53 - Pais e mães com escolaridade superior ou pós-graduação



Fonte: CMF.

Gráfico 54 - Idade de início da escolaridade



Fonte: CMF.

No Gráfico 53, observa-se que a escolaridade dos mães em 2012 foi maior que a dos pais, diferentemente dos demais anos letivos investigados. A maior escolaridade dos pais foi observada em 2011 e 2013. A maior diferença de escolaridade dos pais foi observada entre os anos de 2011 e 2012.

Em 2011, 58,1% dos pais tinham nível superior ou pós-graduação e em 2012, 36%, uma diferença de 22,1%. A maior diferença de escolaridade das mães foi observada entre os

anos de 2013 e 2014. Em 2013, 42,5% das mães tinham nível superior ou pós-graduação e em 2014, 35,7%, uma diferença de 6,8%.

Estes resultados demonstraram que os alunos em 2011 e 2013 possuíam pais com maior escolaridade que os alunos de 2012 e 2014. Portanto, em relação à escolaridade do pai, houve diferença significativa no perfil dos alunos entre os anos letivos investigados. Já em relação à escolaridade da mãe, não foi observada diferença significativa.

Em relação à idade em que os alunos entraram na escola, o gráfico 54 revelou que em 2012, 80,8% dos alunos entraram na escola com três anos ou menos sendo este, o maior percentual de 2011 a 2014. A maior diferença percentual ocorreu entre os anos de 2012 e 2014. Em 2014, 67,7% dos alunos entraram na escola com três anos ou menos, uma diferença de 13,1% em relação ao ano de 2012.

Os resultados demonstraram que os alunos de 2011 a 2013 entraram na escola mais cedo, comparado ao ano de 2014, mas de acordo com o parâmetro adotado, não houve diferença significativa no perfil dos alunos entre os anos letivos investigados.

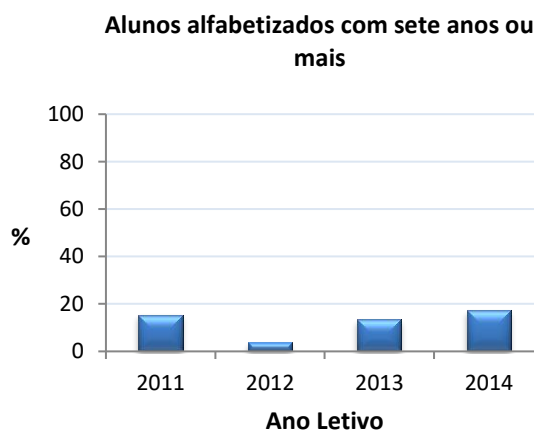
Os gráficos 55 e 56 apresentaram respectivamente os percentuais de alunos que fizeram a pré-escola e os percentuais de alunos alfabetizados com sete anos ou mais.

Gráfico 55 - Alunos que fizeram a pré-escola



Fonte: CMF.

Gráfico 56 - Alunos alfabetizados com sete anos ou mais

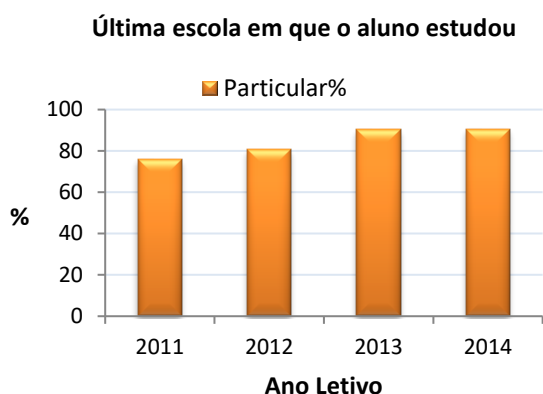


Fonte: CMF.

Em relação ao Gráfico 55, apenas um aluno em 2011 e três alunos em 2013 não cursaram a pré-escola. Portanto, em relação à pré-escola, os resultados entre os anos letivos foram praticamente iguais. E no Gráfico 56, os percentuais de alunos alfabetizados com sete anos ou mais foram baixos, sendo o maior percentual observado em 2014 com 17,2%. A maior diferença percentual ocorreu entre os anos de 2012 e 2014. Em 2012, 3,8% dos alunos foram alfabetizados com sete anos ou mais, uma diferença de 13,4% em relação ao ano de 2014.

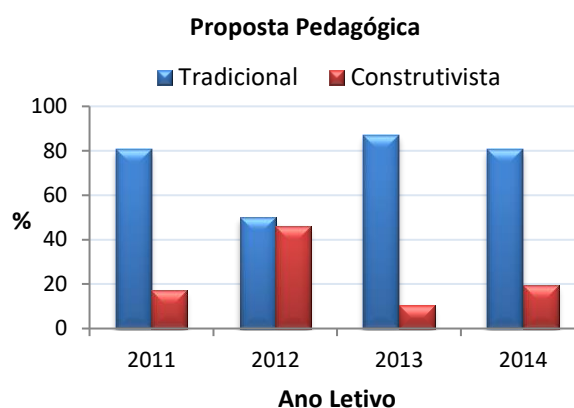
Os resultados demonstraram que os alunos de 2011 a 2013 foram alfabetizados mais cedo, comparado ao ano de 2014, mas essa diferença não foi significativa para o perfil dos alunos entre os anos letivos investigados. Os gráficos 57 e 58 apresentaram respectivamente os percentuais de alunos que estudaram em escola particular e os percentuais referentes à proposta pedagógica, ambas referentes a última escola que o aluno estudou antes de ingressar no Colégio Militar.

Gráfico 57 - Alunos que estudaram em escola particular



Fonte: CMF.

Gráfico 58 - Proposta Pedagógica da última escola



Fonte: CMF.

A maior diferença dos percentuais de alunos que estudaram em escola particular foi observada entre os anos de 2011 e 2014.

Em 2011, 76,1% dos alunos estudaram em escola particular e em 2014, 90,6%, uma diferença de 14,5%. Também neste item, a diferença não foi significativa e, portanto, o perfil dos alunos são semelhantes.

Em relação à proposta pedagógica, os percentuais de alunos que estudaram em escolas tradicionais foram bem maiores que os percentuais de alunos que estudaram em escolas com proposta construtivista nos anos de 2011, 2013 e 2014.

Em 2012, o percentual de alunos que estudaram em escolas com proposta tradicional foi muito semelhante ao percentual de alunos que estudaram em escolas com proposta construtivista.

O resultado encontrado em 2012 fez com que a diferença entre o maior (2012) e o menor (2013) percentual, fosse de 36,8% para a proposta pedagógica tradicional e 35,7% para a proposta pedagógica construtivista, diferenças percentuais bastante elevadas e consequentemente significativas. De acordo com o parâmetro estimado, neste item houve diferença no perfil dos alunos entre os anos letivos.

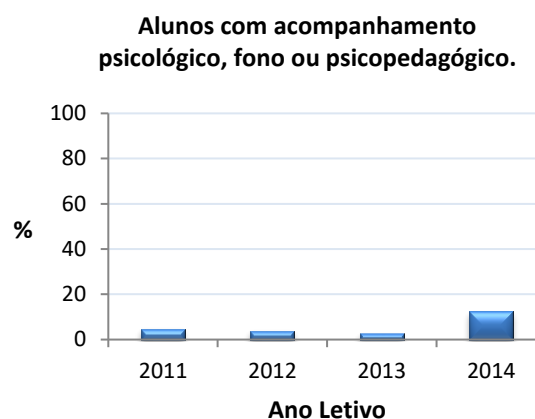
Os gráficos 59 e 60 apresentam respectivamente os percentuais de alunos com dificuldades na visão e os percentuais de alunos com acompanhamento psicológico, fono ou psicopedagógico.

Gráfico 59 - Alunos com dificuldades na visão



Fonte: CMF.

Gráfico 60 - Alunos com acompanhamento psicológico, fono ou psicopedagógico



Fonte: CMF.

Em relação aos percentuais de alunos com dificuldade na visão, a maior diferença percentual foi observada entre 2012 e 2013, com 38,5% e 17,5% respectivamente. A diferença, portanto, entre o menor e o maior percentual foi de 21%, havendo, portanto, diferença significativa no perfil dos alunos.

Já os percentuais de alunos com acompanhamento psicológico, fono ou psicopedagógico foram bastante baixos e semelhantes entre os anos letivos. O maior percentual foi observado em 2014, com 12,5%. A diferença entre o maior e menor percentual foi de 9,7%. O gráfico 61 apresenta os percentuais de alunos que nunca ficaram em recuperação.

Gráfico 61 - Alunos que nunca ficaram em recuperação



Fonte: CMF.

Em relação aos alunos que nunca ficaram em recuperação, os percentuais de 2011 a 2013 foram semelhantes. No entanto, o percentual de 2014 com apenas 15,6% de alunos que nunca ficaram em recuperação foi bem menor que os anos anteriores. Por conta disso, a diferença entre o maior (2012) e menor (2014) percentual foi de 65,6%, uma diferença percentual extremamente elevada.

Dos nove aspectos avaliados na pesquisa, que abordam questões referentes à família, à antiga escola, ao histórico escolar e às condições físicas e psicológicas dos alunos, quatro tiveram percentuais acima de 15% entre o maior e menor percentual: a escolaridade dos pais, a proposta pedagógica, a dificuldade de visão e os alunos que nunca fizeram recuperação.

A maior escolaridade dos pais foi observada nos anos de 2011 e 2013. A escolaridade da mãe foi semelhante em todos os anos letivos. Este resultado, portanto, foi desfavorável ao ano de 2014 em relação aos demais anos letivos comparados.

Os percentuais referentes à proposta pedagógica em 2012 foram bastante diferentes em relação aos outros anos letivos, nos quais ocorreu um predomínio da proposta tradicional. Nesse caso, sem considerar outros aspectos importantes de uma escola, não se pode afirmar que a proposta tradicional ou a construtivista foi melhor que a outra e, portanto, favorável a este ou aquele ano letivo.

Sobre os alunos com dificuldade de visão, em relação ao teste das hipóteses, parece que nenhum ano letivo foi favorecido, já que o maior percentual em 2012 e o menor em 2013 acabaram se anulando entre si na comparação com o ano de 2014.

O menor percentual de alunos que nunca fizeram recuperação foi observada em 2014 e portanto, favorável a este ano letivo comparado aos demais.

Assim, dos nove aspectos da pesquisa analisados, quatro apresentaram diferenças significativas entre os anos letivos, sendo que, desses quatro itens, pode-se afirmar que apenas um foi favorável ao ano de 2014 na comparação com os demais anos letivos.

O critério estabelecido para considerar a influência do perfil dos alunos nos resultados dos testes das hipóteses foi que, na maioria dos itens, fosse encontrada diferença significativa, o que não ocorreu no perfil dos alunos do 7º ano, onde apenas quatro dos nove itens apresentam essa diferenças.

Conclui-se, portanto, que o perfil dos alunos de 2011 a 2014 foram semelhantes e que não houve influência do perfil dos alunos nos resultados apurados nos testes das hipóteses referentes ao 7º ano.

6.6.3 O currículo

O critério utilizado para investigar a influência do currículo nos resultados apurados nas hipóteses 9 a 24 foram as possíveis diferenças de assuntos entre os anos letivos investigados. O resultado das avaliações bimestrais contribuiu para os percentuais de alunos em recuperação e reprovados. Dessa maneira, faz-se necessário investigar se os conteúdos dessas avaliações foram semelhantes ou não entre os anos letivos investigados.

6.6.3.1 Currículo do 6º ano

Os Apêndices U, V, W e X apresentam um resumo das Fichas de Orientação do 6º ano, do 1º ao 4º bimestres, respectivamente. Em cada resumo foram relacionados os assuntos avaliados em cada disciplina nos anos de 2009 a 2014.

No 1º bimestre (Apêndice U), na disciplina Ciências Físicas e Biológicas, os assuntos foram semelhantes entre 2009 e 2013. Já em 2014 os assuntos avaliados foram completamente diferentes que nos anos anteriores investigados, com ênfase para o assunto “solo”. Já nos anos anteriores a ênfase foi dada aos assuntos Ecologia, Meio Ambiente e Cadeias e Teias Alimentares. Em Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, os assuntos foram semelhantes entre todos os anos letivos investigados.

No 2º bimestre (Apêndice V), na disciplina História, os assuntos avaliados em 2014 foram completamente diferentes que nos anos anteriores investigados. Em 2014, os assuntos foram as civilizações Egípcia, Mesopotâmica, Hebraica, Fenícia e Persa. Já de 2009 a 2013, os assuntos avaliados estavam relacionados ao Brasil colonial. Em Ciências Físicas e Biológicas, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, os assuntos foram semelhantes entre todos os anos letivos investigados.

No 3º bimestre (Apêndice W), na disciplina História, os assuntos avaliados em 2014 forma completamente diferentes que nos anos anteriores investigados. Em 2014, os assuntos foram as civilizações Grega e Romana. Já de 2009 a 2013, os assuntos estavam relacionados às Rebeliões Nativistas e Emancipacionistas, à vinda da família real para o Brasil e ao processo de Independência. Em Ciências Físicas e Biológicas, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, os assuntos foram semelhantes entre todos os anos letivos investigados.

No 4º bimestre (Apêndice X), na disciplina Ciências Físicas e Biológicas, os assuntos foram semelhantes entre 2009 e 2013. Já em 2014 os assuntos avaliados foram completamente diferentes que nos anos anteriores investigados. Em 2014, os assuntos foram Ecologia, Meio Ambiente e Cadeias e Teias Alimentares. Comparando os assuntos de Ciências

do 1º e 4º bimestres, ficou claro que houve uma inversão dos assuntos em 2014 em relação aos demais anos letivos investigados, ou seja, os assuntos avaliados no 1º bimestre de 2014 foram avaliados no 4º bimestre nos demais anos letivos investigados e vice-versa.

Na disciplina História, os assuntos avaliados em 2014 foram completamente diferentes que nos anos anteriores investigados. Em 2014, os assuntos foram A Crise do Século III, O Império Carolíngio, O Império Bizantino e A Expansão do Islã. Já de 2009 a 2013, os assuntos estavam relacionados à Independência do Brasil e ao I Reinado.

Em Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, os assuntos foram semelhantes entre todos os anos letivos investigados.

Das seis disciplinas, apenas em duas disciplinas foram encontradas diferenças no currículo em um mesmo bimestre entre diferentes anos letivos: Ciências Físicas e Biológicas e História. Nas outras quatro disciplinas avaliadas, não houve diferenças significativas de currículo entre os anos letivos investigados.

No 1º bimestre, houve apenas a disciplina de Ciências Físicas e Biológicas com diferença de conteúdo entre o ano de 2014 e os demais anos letivos.

No 2º e 3º bimestres, houve diferença de conteúdo entre o ano de 2014 e os demais anos letivos apenas em História.

No 4º bimestre, houve diferença de conteúdo entre o ano de 2014 e os demais anos letivos em Ciências Físicas e Biológicas e História.

Assim, no 1º, 2º e 3º bimestres houve apenas uma disciplina com diferença de conteúdo. No 4º bimestre, duas disciplinas. Em todos os casos, as diferenças foram encontradas entre o ano de 2014 e os demais anos letivos.

As pequenas diferenças em poucas disciplinas encontradas entre os anos letivos no currículo do 6º ano não parecem ser significativamente relevantes para influenciar os resultados em nenhum dos quatro bimestres.

6.6.3.2 Currículo do 7º ano

Os Apêndices Y, Z, AA e AB apresentam um resumo das Fichas de Orientação do 7º ano, do 1º ao 4º bimestres, respectivamente. Em cada resumo foram relacionados os assuntos avaliados em cada disciplina nos anos de 2009 a 2014.

No 1º bimestre (Apêndice Y), em todas as disciplinas os assuntos foram semelhantes entre todos os anos letivos investigados.

No 2º bimestre (Apêndice Z), na disciplina Ciências Físicas e Biológicas, os assuntos avaliados em 2014 foram completamente diferentes que nos anos anteriores investigados. Em 2014, os assuntos estavam relacionados ao estudo das plantas. Já de 2009 a 2013, os assuntos avaliados foram os Filos do Reino Animal (invertebrados). Em Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, os assuntos foram semelhantes entre todos os anos letivos investigados.

No 3º bimestre (Apêndice AA), na disciplina Ciências Físicas e Biológicas, os assuntos avaliados em 2014 foram os Filos do Reino Animal (invertebrados). Já de 2009 a 2013, os assuntos foram os animais vertebrados. Em História, os assuntos avaliados iam, desde a I República até o Governo de João Goulart. Nos anos letivos de 2009, 2010 e 2014, a ênfase foi dada na Era Vargas até o governo de João Goulart. De 2011 a 2013, a ênfase foi dada na República Velha. Em Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, os assuntos foram semelhantes entre todos os anos letivos investigados.

No 4º bimestre (Apêndice AB), na disciplina Ciências Físicas e Biológicas, os assuntos avaliados em 2014 foram relativos aos animais vertebrados. Já de 2009 a 2013, os assuntos estavam relacionados ao estudo das plantas. Comparando os assuntos de Ciências do 2º ao 4º bimestres, ficou claro que há uma inversão dos assuntos em 2014 em relação aos demais anos letivos investigados. Os assuntos avaliados no 2º, 3º e 4º bimestres de 2014, foram avaliados no 4º, 2º e 3º bimestres nos demais anos letivos investigados, respectivamente. Em Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, os assuntos foram semelhantes entre todos os anos letivos investigados.

Das seis disciplinas, em apenas uma, foram encontradas diferenças no currículo em um mesmo bimestre entre diferentes anos letivos: Ciências Físicas e Biológicas. Nas outras cinco disciplinas avaliadas, não houve diferenças significativas de currículo entre os anos letivos investigados.

No 1º bimestre, não houve diferença de conteúdo entre o ano de 2014 e os demais anos letivos.

No 2º, 3º e 4º bimestres, houve diferença de conteúdo entre o ano de 2014 e os demais anos letivos em Ciências Físicas e Biológicas. Em História, os assuntos foram semelhantes com uma ênfase maior em determinados conteúdos nos diferentes anos letivos.

Assim, do 1º ao 4º bimestres houve apenas uma disciplina com diferenças de conteúdo entre o ano de 2014 e os demais anos letivos. As pequenas diferenças em apenas uma disciplina, encontradas entre os anos letivos no currículo do 7º ano não parecem ser significativamente relevantes para influenciar os resultados em nenhum dos quatro bimestres.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente pesquisa teve como objetivo geral avaliar as contribuições do Programa de Apoio Pedagógico do CMF na melhoria do aprendizado dos alunos não concursados com dificuldades de aprendizagem.

Para atingir o objetivo geral, foram definidos 5 objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico se propôs a verificar se houve melhoria no aprendizado dos alunos após dois meses de apoio pedagógico. Os alunos realizaram um pré-teste, que foram duas provas (modelo A), uma de Português e outra de Matemática e aproximadamente depois de dois meses de apoio pedagógico realizaram um pós-teste (provas modelo B). Dois grupos experimentais foram formados pelos alunos do apoio pedagógico do 6º e 7º anos e os alunos não concursados e concursados não participantes do apoio formaram os grupos de controle dentro de cada ano escolar.

Um primeiro esclarecimento deve ser feito em relação ao prazo de dois meses escolhido para a realização do pós-teste e não por um prazo maior, por exemplo. Este período, estabelecido para se verificar a melhoria no aprendizado dos alunos, foi intencionalmente alinhado com a 1ª subfase do Programa, conforme subitem 3.2.3.2, que correspondeu ao 1º bimestre do ano letivo. Neste período, não houve nenhuma atividade prevista de recuperação no calendário escolar, já que ainda não haviam ocorrido as provas finais daquele 1º bimestre. Os alunos então ficaram com as suas tardes livres, sendo o melhor período para a realização das atividades de apoio pedagógico.

A partir do 2º bimestre, iniciou-se a recuperação da aprendizagem referente ao 1º bimestre, com a inclusão de boa parte dos alunos do Programa. Assim, os alunos do apoio, ora participavam da recuperação, ora das atividades de apoio pedagógico, de acordo com as disciplinas a serem recuperadas a cada semana, dificultando a sistematização e uniformização das atividades de apoio pedagógico para todos os alunos participantes. Por isso, a avaliação do aprendizado dos alunos neste primeiro objetivo específico foi realizada nos dois primeiros meses.

Esta avaliação se deu em cada ano escolar, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, comparando o grupo do apoio pedagógico com os grupos dos não concursados e dos concursados.

Os resultados dos testes das hipóteses do primeiro objetivo específico estão resumidos na Tabela 66.

Tabela 66 - Melhoria significativa da aprendizagem do grupo do apoio pedagógico em relação aos grupos de alunos não concursados e concursados

	Melhoria significativa da aprendizagem do grupo do apoio pedagógico em relação aos grupos de controle (não concursados e concursados)	
6º ano em LP	H1 - Comparado aos não concursados ✓	H2 - Comparado aos concursados ✓
6º ano em MAT	H5 - Comparado aos não concursados ✓	H6 - Comparado aos concursados ✓
7º ano em LP	H3 – Comparado aos não concursados ✗	H4 - Comparado aos concursados ✗
7º ano em MAT	H7 – Comparado aos não concursados ✗	H8 - Comparado aos concursados ✓

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os resultados demonstraram que o Apoio Pedagógico contribuiu para a melhoria significativa do aprendizado dos alunos do 6º ano participantes do Programa, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, após os dois primeiros meses de atividades.

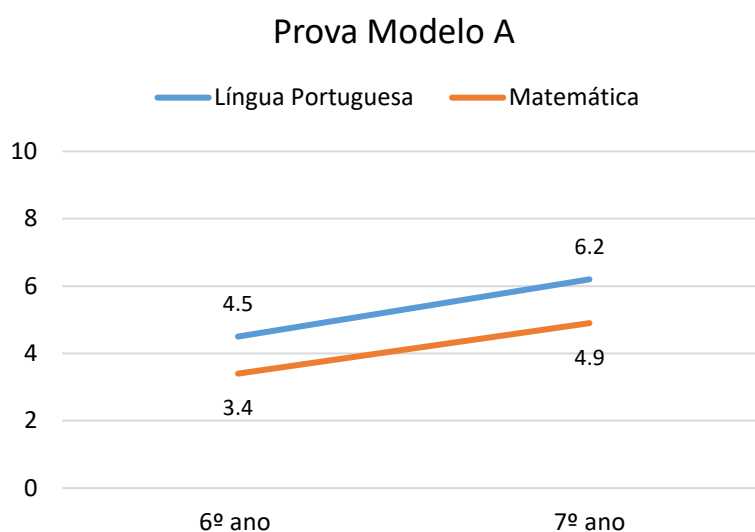
No 7º ano, os alunos do Apoio Pedagógico também apresentaram melhoria no aprendizado, mas ela só foi significativa em Matemática e apenas quando comparada ao grupo dos alunos concursados. Portanto, conclui-se que houve melhoria do aprendizado dos alunos do apoio pedagógico em relação aos alunos não participantes e que os resultados neste primeiro objetivo específico foram mais efetivos no 6º ano.

Os professores do apoio pedagógico foram os mesmos tanto para o 6º ano quanto para o 7º ano. A carga horária foi semelhante, bem como as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas, não havendo aparentemente nenhuma intervenção diferenciada que pudesse justificar estas diferenças.

Algumas ideias foram levantadas para tentar entender melhor esses resultados. Uma hipótese provável pode ser o nível inicial dos alunos, registrado pela avaliação diagnóstica.

O Gráfico 62 apresenta as médias das provas Modelo A (pré-teste), do 6º e 7º anos em Língua Portuguesa e Matemática.

Gráfico 62 - Médias das provas Modelo A do 6º e 7º anos em Língua Portuguesa e Matemática



Fonte: Elaborado pelo autor.

As médias do 6º ano foram menores que as do 7º ano, indicando que o grupo de alunos do 7º ano chegou ao Colégio dominando um conjunto maior de habilidade em Língua Portuguesa e Matemática para o ano pretendido que os alunos do 6º ano.

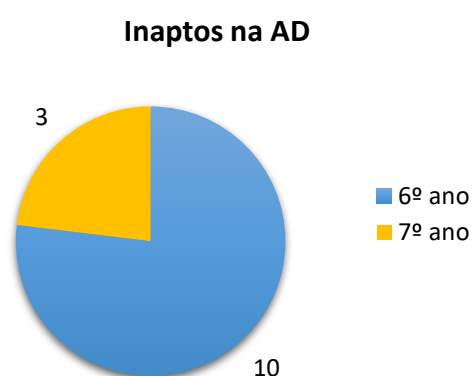
Os Gráficos 63 e 64 apresentam, respectivamente, a quantidade de alunos do 6º e 7º anos aptos com restrição e inaptos na avaliação diagnóstica em 2014.

Gráfico 63 – Quantidade de alunos do 6º e 7º anos aptos com restrição na avaliação diagnóstica em 2014



Fonte: CMF.

Gráfico 64 – Quantidade de alunos do 6º e 7º anos inaptos na avaliação diagnóstica em 2014



Fonte: CMF.

Do total de alunos novos não concursados que entraram no 6º e 7º anos em 2014, vinte e nove deles foram considerados aptos com restrição em pelo menos uma das duas disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), sendo dezoito do 6º ano e onze do 7º ano. Dos treze inaptos, dez foram do 6º ano e apenas três do 7º ano. Estes resultados corroboram que o nível inicial dos alunos do 7º ano era melhor que os do 6º ano.

Conforme já relatado no subitem 4.5.6, os professores não individualizaram as aprendizagens, não dando ênfase às dificuldades de cada aluno apresentadas na avaliação diagnóstica. Durante as aulas nos dois primeiros meses, eles fizeram uma revisão para todos os alunos dentro das turmas a partir dos assuntos mais elementares, iniciando com aritmética básica em Matemática, por exemplo, progredindo em dificuldade com o passar do tempo.

Como já visto nos gráficos 63 e 64, os alunos do 6º ano apresentaram um rendimento menor que os do 7º ano na AD. Quanto menor o rendimento na prova, menor a proficiência e, conseqüentemente, maiores déficits nos conteúdos mais simples. Provavelmente, a revisão iniciada pelos assuntos mais básicos da disciplina favoreceu aqueles alunos que não possuíam as habilidades mais elementares, ou seja, os alunos do 6º ano, resultando para eles um maior ganho de aprendizado. Já no 7º ano, os conhecimentos mais básicos apresentados pelo professor não tiveram um impacto tão significativo, pois os alunos já detinham parte desses conhecimentos, revelados nos acertos de mais itens da prova diagnóstica em relação aos alunos do 6º ano.

Estes resultados reforçam a necessidade de um programa específico e sistematizado que contemple prioritariamente a individualização das aprendizagens a partir das informações obtidas com a avaliação diagnóstica, para que os resultados sejam mais efetivos.

De maneira geral, apesar de ter havido uma melhora significativa no aprendizado dos alunos do apoio pedagógico, particularmente os do 6º ano, o objetivo de superar as lacunas de aprendizagem produzidas nos anos iniciais do EF não foi plenamente atingido.

Os alunos do apoio pedagógico do 6º e 7º ano alcançaram médias na segunda prova que variaram entre 5,0 e 5,6 pontos em uma escala de 10 pontos. Portanto, mesmo havendo melhoras no aprendizado dos alunos, os dois primeiros meses não foram suficientes para superar parte das dificuldades de anos escolares anteriores. Aproximadamente metade das habilidades desejadas para o ano letivo pretendido não foram adquiridas.

Considerando que o primeiro bimestre do ano, sem ainda a recuperação da aprendizagem no contraturno, era o melhor momento para superar as habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática, no restante do ano este objetivo ficou ainda mais distante de

ser alcançado. Como consequência, os alunos permaneceram ainda com dificuldades que provavelmente comprometeram a construção de novas aprendizagens.

Algumas hipóteses podem ajudar a explicar este resultado.

1) Os déficits de aprendizagem dos alunos do apoio pedagógico foram bastante consideráveis. O tempo de dois meses foi relativamente curto, para mudanças mais profundas e para construção de algumas aprendizagens. A avaliação diagnóstica a que os alunos foram submetidos de maneira geral não tinha um alto nível de dificuldade e, ainda assim, alguns alunos foram inaptos em ambas as disciplinas, ou seja, com um aproveitamento menor que 3 numa escala de 10.

É preciso também fazer referência aos anos iniciais do ensino fundamental. São pelos menos cinco anos em outras escolas, até que estes alunos cheguem ao Colégio Militar. Neste trabalho foi relatado o perfil desses alunos e de suas famílias. As condições, não apenas de escolaridade, mas psicológicas, emocionais, motivacionais, etc. em que os alunos se encontram ao chegar no Colégio, diante daquilo que a escola exigirá deles, tornam este processo de ensino e aprendizagem um grande desafio.

2) Nestes dois primeiros meses e durante todo o Programa, os alunos foram acompanhados em todas as disciplinas e não apenas em Língua Portuguesa e Matemática. Essa foi uma opção e uma necessidade.

Uma opção diante da preocupação de que os alunos estariam em turno integral no Colégio, tendo a necessidade de tirar dúvidas, estudar, fazer as suas tarefas, enfim, atender as demandas do turno regular. Somou-se a isso a incerteza de que uma atenção exclusiva em Língua Portuguesa e Matemática não produzisse, em pouco tempo, impacto no aprendizado das outras disciplinas. Em consequência, poderia até haver uma melhora mais significativa em Língua Portuguesa e Matemática, mas, por outro lado, gerar um aumento nos índices de alunos em recuperação nas outras disciplinas.

O acompanhamento dos alunos em todas as disciplinas também foi uma necessidade, porque o Colégio não dispunha de professores suficientes para priorizar apenas essas duas disciplinas e, ao mesmo tempo, manter a proposta dos grupos pequenos. Eram seis turmas de até dez alunos e o Apoio Pedagógico dispunha de apenas um professor de cada disciplina. Se a opção fosse apenas Língua Portuguesa e Matemática, seria necessário mais professores ou um número menor de turmas, com mais alunos em cada turma, o que iria ferir o princípio dos pequenos grupos em turno integral.

3) Mesmo em Língua Portuguesa e Matemática, os assuntos trabalhados nestes dois meses não ficaram restritos aos conteúdos avaliados nas AD. Juntamente com o ensinar e

desenvolver as habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática, havia a preocupação em ajudar os alunos a acompanhar os conteúdos curriculares nessas duas disciplinas. No entanto, alguns objetos de conhecimento abordados no bimestre no turno regular eram diferentes daqueles avaliados na AD. Operações com conjuntos, por exemplo, era um assunto novo no 1º bimestre, que não constava na AD, ou seja, já nas primeiras semanas, os alunos estavam vendo outros assuntos, diferentes daqueles avaliados inicialmente que deveriam ser retificados. Até como motivação e para despertar o interesse do aluno, era preciso que o professor do apoio, com muita sensibilidade, trabalhasse os assuntos do bimestre e dentro desses assuntos, abordasse também as deficiências apontadas pela AD. Assim sendo, com o bimestre em curso, não foi possível dedicar todo o tempo disponível para o resgate das habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática não adquiridas em anos anteriores.

4) As demandas do turno regular, como as tarefas, os trabalhos, as pesquisas, etc. muitas vezes realizadas em grupo, requeriam necessariamente a liberação dos alunos das atividades previstas de apoio. A ausência, mesmo que justificada, dos alunos no apoio pedagógico em alguns momentos também influenciou nos resultados deste objetivo específico.

Todos estes aspectos ensejam uma reflexão da escola e o encaminhamento de possíveis melhorias decorrentes. Contudo, ainda haverá alunos com muitas dificuldades para aprender, que irão requerer da escola diferentes abordagens sobre o problema. Este aspecto também se apresenta como causa para os resultados e nos parece um dos mais importantes. Por isso, recebeu grande destaque na base teórica que está posta neste trabalho. Os alunos são seres complexos, que trazem consigo as suas próprias individualidades e que estão sujeitos a inúmeras variáveis que interferem no seu desempenho escolar. Existem diversas barreiras que precisam ser transpostas além da falta de habilidades e competências. Esta convicção reforça a necessidade de se avaliar o aluno para além da AD, o que irá permitir uma intervenção mais eficaz e um olhar para o aluno na sua integralidade e não apenas para a sua capacidade cognitiva.

Os resultados alcançados poderiam ser ainda mais expressivos, desde que o Colégio dispusesse de condições ainda melhores de trabalho, como, por exemplo, mais professores que proporcionassem uma ênfase maior nestas duas disciplinas. No entanto, deve-se ressaltar que, caso isso ocorresse, não se poderia precisar o impacto no acompanhamento dos conteúdos curriculares das demais disciplinas e nos percentuais de recuperação. Este foi um dos dilemas

enfrentados durante a fase de planejamento e que após os resultados ainda permanece em aberto.

Por um lado, investir mais em Língua Portuguesa e Matemática poderia ter produzido resultados ainda melhores no resgate de conhecimento de anos anteriores nessas duas disciplinas (objetivo específico 1). Por outro, a decisão de investir em todas as disciplinas parece ter contribuído para a redução no número de alunos em recuperação que impactou todas as outras análises, a saber, alunos recuperados, em recuperação final e reprovados.

A Tabela 67 apresenta um resumo dos testes das hipóteses dos objetivos específicos 2 a 5, revelando que o apoio pedagógico contribuiu para melhorar os indicadores de aprendizado dos alunos.

Tabela 67 - Resumo dos testes das hipóteses dos objetivos específicos 2 a 5, respectivamente, alunos não concursados em recuperação, recuperados, em recuperação final e reprovados

Não concursados em recuperação, recuperados, em recuperação final e reprovados									
	Alunos em recuperação			Alunos recuperados			Alunos em recuperação final	Alunos reprovados	
	Bimestres			Bimestres					
	1º	2º	3º	1º	2º	3º			
6º ano	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	
7º ano	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Fonte: Elaborada pelo autor.

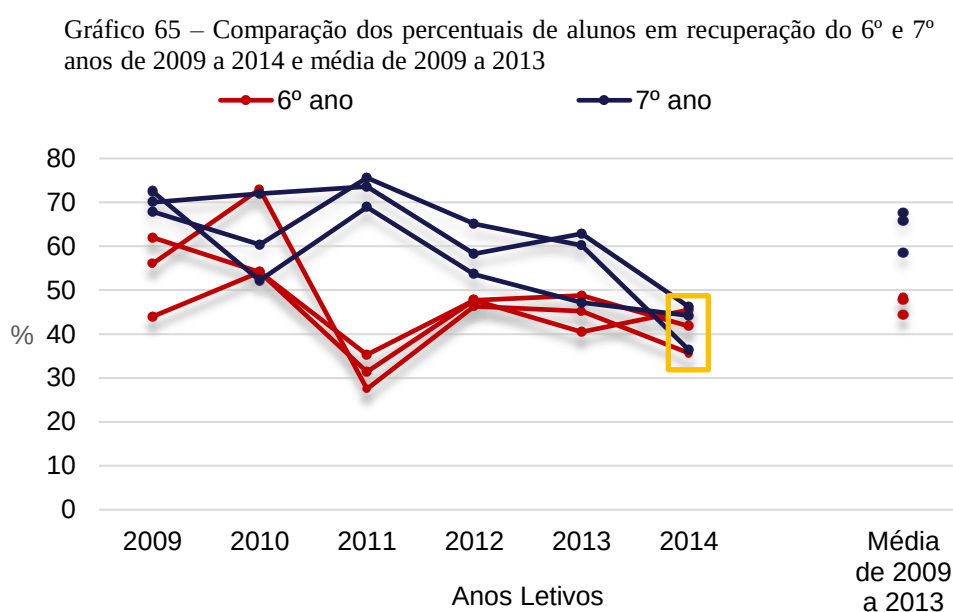
Em relação ao objetivo específico 2 (alunos em recuperação), os resultados demonstraram que o Apoio Pedagógico em 2014 contribuiu para a redução do percentual de alunos não concursados em recuperação em relação à média dos cinco anos letivos anteriores, em todos os bimestres do 6º e 7º anos. A utilização da média dos últimos cinco anos para a comparação com os índices de 2014 teve por objetivo diminuir a interferência de fatores intervenientes ocorridos em determinado ano letivo e, com isso, permitir resultados mais confiáveis.

As reduções mais expressivas no percentual de alunos em recuperação foram encontradas no 7º ano, sendo 21,3%, 14,4% e 29,4%, respectivamente, no 1º, 2º, 3º bimestres, demonstrando que para este objetivo específico, o Programa de Apoio Pedagógico foi mais eficaz no 7º ano.

Isto não significa necessariamente que os percentuais do 7º ano em 2014 foram melhores que os do 6º ano. Na verdade, em 2014, o percentual de alunos em recuperação no 7º ano quando comparado aos percentuais do 6º ano foi maior no 1º bimestre, semelhante no 2º

bimestre e menor no 3º bimestre. Portanto, a explicação para esta maior redução no 7º ano não está efetivamente em menores percentuais de alunos em recuperação e sim em que os percentuais de alunos não concursados em recuperação nos anos anteriores investigados que serviram de comparação (2009 a 2013) eram bem maiores no 7º ano que no 6º ano em todos os bimestres conforme se observa no Gráfico 65.

O Programa de Apoio Pedagógico em 2014, portanto, serviu ainda para aproximar estes percentuais do 6º e 7º anos que historicamente eram díspares, principalmente por uma redução mais significativa dos percentuais do 7º ano.



Fonte: CMF.

Em relação ao objetivo específico 3 (alunos recuperados), os resultados demonstraram que o Apoio Pedagógico em 2014 contribuiu para o aumento do percentual de alunos não concursados recuperados em relação à média dos cinco anos letivos anteriores, em todos os bimestres do 6º e 7º anos.

Quando foram comparados os percentuais de alunos recuperados no 6º e 7º anos de 2014 em relação à média dos anos anteriores, os maiores aumentos percentuais também ocorreram no 7º ano, sugerindo mais uma vez uma maior eficácia do Programa de Apoio Pedagógico neste ano escolar. No entanto, apenas no 2º bimestre, o 7º ano apresentou um percentual significativamente maior que no 6º ano em 2014. Nos outros dois bimestres investigados, os altos percentuais de alunos recuperados no 7º ano se deram em razão de seus baixos percentuais de alunos recuperados nos anos anteriores, o que maximizou a comparação com o ano de 2014.

Neste objetivo específico 3 (alunos recuperados), é preciso pontuar as diferenças das metodologias empregadas na recuperação da aprendizagem nos diferentes anos letivos. A Tabela 68 apresenta essas mudanças de 2009 a 2014.

Tabela 68 - Metodologias utilizadas para a recuperação da aprendizagem de 2009 a 2014 no CMF

Ano Letivo	Como?	Quem?
2009	Aulas ao longo de todo o bimestre subsequente, no contraturno, com uma prova ao final do período	Professores do turno regular
2010	Idem	Idem
2011	Idem	Idem
2012	Uma disciplina recuperada por semana, com aulas concentradas em três dias no contraturno, com duas avaliações parciais e uma avaliação final	Idem
2013	Idem	Idem
2014	Idem	Professores do Apoio Pedagógico

Fonte: CMF.

De 2009 a 2011, os alunos participavam das aulas das diversas disciplinas que deveriam ser recuperadas ao longo do bimestre subsequente e, ao final do bimestre, havia uma avaliação de recuperação com duração de noventa minutos. Poucas aulas distribuídas ao longo de várias semanas dificultavam a conexão entre os assuntos que acabavam se dispersando diante dos conteúdos ministrados no bimestre corrente. Muitos alunos não compareciam às aulas, que não eram obrigatórias, já que realizariam a prova de recuperação somente ao final de algumas semanas e tinham outras demandas mais imediatas como trabalhos, avaliações parciais, etc. Os professores reclamavam das ausências, e o processo acabou tornando-se desmotivador, tanto para os alunos quanto para os professores. Assim, esse processo de recuperação da aprendizagem não se mostrou eficaz e os resultados estatísticos demonstravam que grande parte dos alunos não conseguia recuperar a aprendizagem e, conseqüentemente, a nota bimestral.

Embora entendendo que a recuperação dos alunos envolvia outras questões e não somente o modelo de distribuição de aulas e a forma de avaliar, havia a convicção de que estes dois aspectos não deviam ser subestimados, pois interferiam diretamente nos resultados da recuperação. Dessa forma, paralelamente à conscientização do corpo docente para uma maior mobilização em direção aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, se fez necessário mudar o modelo de recuperação.

Foi então que, a partir de 2012, a recuperação da aprendizagem passou a ser realizada com uma disciplina sendo recuperada a cada semana. Nos dois primeiros dias à tarde, o aluno participava das aulas de recuperação realizando ao final das aulas uma avaliação parcial de vinte a trinta minutos. No terceiro e último dia de recuperação, os alunos tinham uma revisão nos dois primeiros tempos e no último tempo realizavam uma prova de cinquenta minutos. A realização de aulas sequenciais tornou o processo de ensino-aprendizagem mais atraente para o aluno e para o professor, facilitando consequentemente o aprendizado. A grande vantagem do processo era o fato de que o aluno priorizava somente uma disciplina por semana, sem a dificuldade do método anterior de ter que assistir a outras disciplinas concomitantemente. Mesmo sem ser o modelo de recuperação ideal, principalmente em relação ao tempo, essa mudança de metodologia a partir de 2012 melhorou consideravelmente os resultados de alunos recuperados, em especial dos alunos do 6º ano.

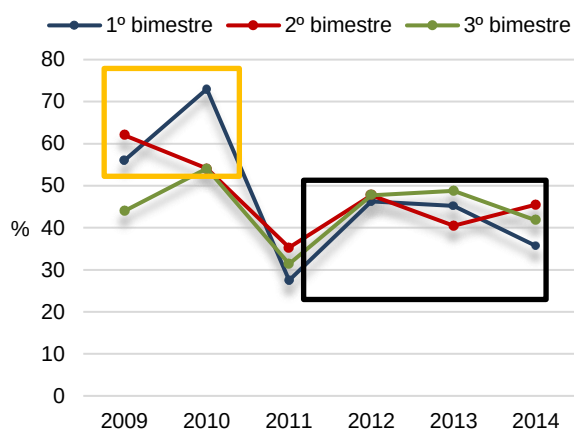
Em 2014, o novo modelo de recuperação que era conduzida pelos professores do turno regular passou a ser realizada pelos professores do apoio pedagógico, o que, juntamente com um menor número de alunos em recuperação, parece ter sido preponderante para o incremento no percentual de alunos recuperados em 2014.

Alguns professores do apoio eram exclusivos e, durante a recuperação, não estavam envolvidos em nenhuma outra atividade, podendo se dedicar mais à recuperação dos alunos, com uma abordagem diferente da do turno regular, que poderia não ter sido eficaz para aquele grupo de alunos em recuperação. Já os professores do turno regular, além da recuperação à tarde, possuíam carga didática pela manhã e todos os demais encargos como elaboração e correção de provas, planos de aula, etc. Portanto, com professores apenas focados na recuperação era possível realizar uma recuperação mais individualizada e com uma abordagem diferente, aumentando as chances de uma melhor e mais bem-sucedida recuperação.

Somado a isso, o número de alunos em recuperação também exerceu influência no número de alunos recuperados. Quanto menor o número de alunos em recuperação, há menos dúvidas a serem sanadas pelo professor e mais tempo tem o docente para cada aluno. Quanto mais cheias são as salas de aula, mais trabalhosa é a condução delas, tornando mais difícil a recuperação dos alunos.

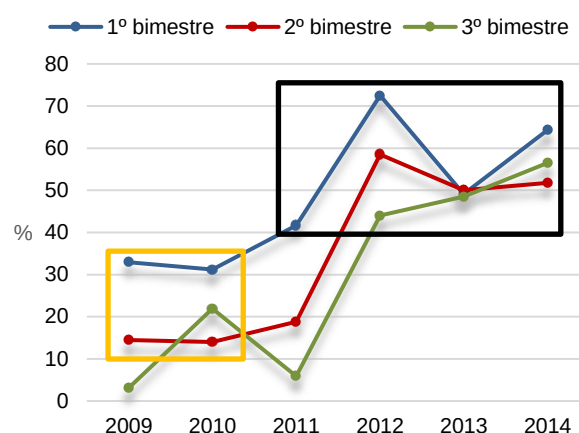
Os resultados apurados na pesquisa confirmam a relação entre o menor percentual de alunos em recuperação e o maior percentual de alunos recuperados e vice-versa, conforme se observa nos Gráficos 66 e 67, referentes ao 6º ano, e 68 e 69, referentes ao 7º ano.

Gráfico 66 - Percentuais de alunos em recuperação do 6º ano de 2009 a 2014



Fonte: CMF.

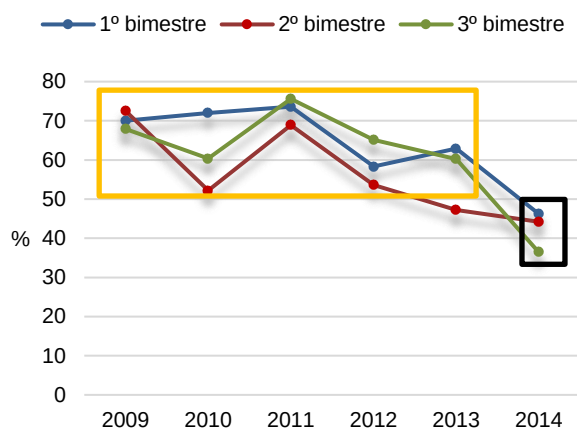
Gráfico 67 - Percentuais de alunos recuperados do 6º ano de 2009 a 2014



Fonte: CMF.

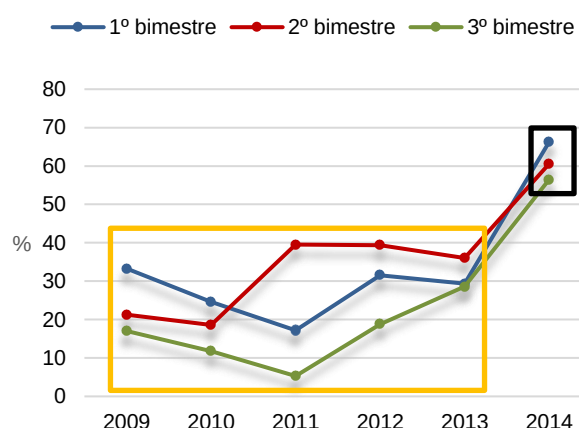
No 6º ano, percentuais de alunos em recuperação acima de 50% (quadrado laranja no gráfico 66) resultaram em percentuais menores de alunos recuperados, abaixo de 40% (quadrado laranja no gráfico 67). Percentuais menores de alunos em recuperação, abaixo de 50% (quadrado preto no gráfico 66) resultaram em maiores percentuais de alunos recuperados, acima de 40% (quadrado preto no gráfico 67). As exceções ocorreram no 3º bimestre de 2009 e no 2º e 3º bimestres de 2011.

Gráfico 68 - Percentuais de alunos em recuperação do 7º ano de 2009 a 2014



Fonte: CMF.

Gráfico 69 - Percentuais de alunos recuperados do 7º ano de 2009 a 2014



Fonte: CMF

Igualmente no 7º ano, percentuais de alunos em recuperação acima de 50% (quadrado amarelo no gráfico 68) resultaram em percentuais menores de alunos recuperados, abaixo de 40% (quadrado amarelo no gráfico 69). Percentuais menores de alunos em recuperação, abaixo de 50% (quadrado preto no gráfico 68) resultaram em maiores percentuais de alunos recuperados, acima de 50% (quadrado preto no gráfico 69). A exceção ocorreu no 2º bimestre de 2013.

Portanto, os maiores percentuais de alunos recuperados em 2014 em comparação à média dos cinco anos anteriores podem ser explicados também pelo menor número de alunos em recuperação em 2014, que fez com que as salas não ficassem cheias e refletisse diretamente na qualidade das aulas e na atenção do professor aos alunos.

Sobre as avaliações dos alunos, o aumento de alunos recuperados associado à redução dos percentuais de alunos em recuperação é um achado importante desta pesquisa, pois ratificam a isenção e a seriedade com que a equipe do apoio pedagógico conduziu as recuperações da aprendizagem em 2014. Se os percentuais de alunos recuperados, por serem bons, poderiam despertar alguma dúvida sobre o processo de avaliação da recuperação conduzido pelos professores do apoio, os percentuais de alunos em recuperação, igualmente melhores em 2014 do que em anos anteriores, não poderiam suscitar a mesma dúvida. Isto porque, todas as provas que os alunos realizaram no turno regular e que definiram os percentuais de alunos em recuperação foram elaboradas e corrigidas pelos próprios professores do turno regular, sem qualquer interferência dos professores do apoio pedagógico.

Em resumo, professores apenas focados na recuperação, com um número menor de alunos em sala e com uma recuperação mais individualizada e diferenciada, proporcionaram uma recuperação de melhor qualidade, ajudando a explicar, portanto, os bons resultados de alunos recuperados.

Como consequência dos bons resultados anteriores, a saber, redução do percentual de alunos em recuperação e o aumento do percentual de alunos recuperados, o percentual de alunos em recuperação final em 2014 foi menor que a média dos cinco anos anteriores, no 6º e 7º anos (quarto objetivo específico). Esse resultado pode ser considerado ainda mais expressivo, já que ficou comprovado nesta pesquisa que o Trabalho Interdisciplinar (TI) realizado nos anos de 2009 a 2013 contribuiu para aumentar as médias dos alunos e reduzir o número de alunos em recuperação no 3º bimestre, com impacto na recuperação final, valorizando ainda mais os resultados alcançados em 2014 sem o TI.

Os percentuais de alunos não concursados em recuperação final em 2014 foram de 14,5% para o 6º ano e 13 % para o 7º ano, portanto, semelhantes. No entanto, quando estes

percentuais são comparados aos respectivos percentuais dos anos anteriores, o resultado do 7º ano tem maior destaque, já que o 7º ano vinha apresentando percentuais bem mais elevados de 2009 a 2013.

Por último, a pesquisa comparou os percentuais de reprovação escolar do 6º e 7º anos em 2014 com os mesmos percentuais em anos anteriores (quinto objetivo específico). Os resultados demonstram que o percentual de alunos não concursados reprovados em 2014 foi praticamente o mesmo no 6º ano e 14,5% menor no 7º ano quando comparado à média desses percentuais nos cinco anos anteriores.

Há de se considerar também neste objetivo específico que a nota do TI elevou as notas do 3º bimestre e consequentemente as notas finais de 2009 a 2013, o que deve ter contribuído para um menor percentual de alunos reprovados nestes anos. Ou então, se o TI também fosse realizado em 2014, as médias provavelmente seriam maiores e o percentual de reprovados neste ano provavelmente seria menor. Mas mesmo sem a nota do TI em 2014, esperava-se que o resultado do 6º ano fosse menor que nos anos anteriores. Isso porque, como o percentual de alunos do 6º ano em recuperação final foi menor em 2014 comparado aos demais anos investigados, era provável que o percentual de reprovados também fosse menor, o que não ocorreu.

Para compreender melhor este resultado, foram calculados então os percentuais de alunos do 6º ano reprovados a partir do número de alunos em recuperação final, conforme Tabela 69.

Tabela 69 - Percentual de alunos do 6º ano reprovados de 2009 a 2014 e média dos percentuais de 2009 a 2013 a partir do número de alunos em recuperação final

	2009	2010	2011	2012	2013	2009 a 2013	2014
Efetivo de alunos não concursados em recuperação final	15	12	7	8	9	59	8
Nr de alunos reprovados	7	4	3	2	4	20	5
% de alunos não concursados reprovados, considerando o nr de alunos em recuperação final	46,7	33,3	42,9	25,0	44,4	33,9	62,5

Fonte: CMF.

Os resultados demonstraram que o percentual de alunos em recuperação final reprovados em 2014 foi de 62,5%, quase o dobro que a média de 2009 a 2013 e a maior desde 2009.

É relevante destacar que a recuperação final foi conduzida pelos professores do turno regular, aos quais também couberam confeccionar as provas, conforme os anos anteriores e diferente do que vinha sendo realizado ao longo do ano de 2014. Esta mudança realizada pelo

Subdiretor de Ensino parece não ter sido muito bem recebida por alguns professores. Nas semanas da recuperação e das provas finais, o coordenador do apoio precisou se ausentar do Colégio por motivos profissionais e pessoais, e o apoio não funcionou regularmente neste período. Os alunos participaram da recuperação final conduzida pelas coordenações de ano, que foram basicamente algumas oportunidades para tirar dúvidas com os professores das diferentes disciplinas. Não se pode afirmar que estes fatos influenciaram no resultado do 6º ano, até porque no 7º ano, afetado pelas mesmas circunstâncias, dos dez alunos em recuperação final, apenas três foram reprovados. O que não há dúvida, no entanto, é que este último momento de ajuda aos alunos com dificuldades de aprendizagem pode ser mais bem aproveitado, podendo inclusive fazer a diferença entre a aprovação ou reprovação de alguns alunos.

É bem verdade que este percentual de alunos reprovados no 6º ano em 2014 representa uma quantidade pequena de alunos, ou seja, cinco alunos, dos quais dois desistiram do Programa de Apoio Pedagógico por opção dos seus responsáveis. Isso significa apenas um aluno reprovado acima da média dos anos anteriores, o que pode parecer pouco para as estatísticas da escola, mas que representa muito para aquele aluno e sua família. Já no 7º ano, onde a redução foi bem mais expressiva, treze alunos deixaram de ser reprovados, tendo como referência a média dos anos anteriores. Dos três alunos reprovados em 2014, um deles não frequentou o Programa de Apoio Pedagógico por questões particulares.

À exceção do número de alunos reprovados no 6º ano, que foi o mesmo da média dos cinco anos anteriores, os resultados de todos os outros objetivos específicos apontaram para a eficácia das ações de apoio pedagógico na melhoria do aprendizado dos alunos em 2014.

8 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA O CMF E SCMB

Esta pesquisa foi realizada durante o ano de 2014, acompanhando a equipe pedagógica e os alunos participantes do Programa de Apoio Pedagógico do CMF, de fevereiro a dezembro, de 2ª a 5ª feira. A participação em todas as diferentes atividades desenvolvidas neste período permitiu reunir muitas experiências, que se tornaram lições aprendidas a serem compartilhadas neste capítulo.

Assim, fruto das observações realizadas neste trabalho, serão relatadas algumas análises e sugestões que podem ajudar o CMF na melhoria do seu Programa de Apoio Pedagógico e do relacionamento deste com as demais instâncias de ensino do CMF. Considerando que este Programa foi considerado um modelo pela DEPA, espera-se que os ensinamentos colhidos nesta pesquisa possam contribuir também com as políticas de apoio pedagógico do SCMB e com as Seções de Apoio Pedagógico dos demais Colégios Militares.

1) O Sistema de Ensino do CMF, envolvendo aí o currículo, as avaliações da aprendizagem, o calendário escolar, etc., baseado nas diretrizes da DEPA que abrange também os demais Colégios Militares, tem se consolidado ao longo do tempo como um sistema bem-sucedido no universo educacional. Para os “bons” alunos que, ao serem ensinados, naturalmente aprendem e tiram boas notas, ele continua perfeitamente adequado. No entanto, com o aumento do número de alunos não concursados e conseqüentemente de alunos com dificuldades de aprendizagem, tem se evidenciado uma **maior dificuldade do Sistema em atender plenamente este novo perfil de alunos**.

É senso comum entre os docentes do CMF e dos demais Colégios Militares, de uma maneira geral, que a grande dificuldade de um aluno para aprender é a falta de pré-requisitos acumulados ao longo da sua escolaridade inicial, isto é, o aluno não foi bem alfabetizado e letrado e, por isso, apresenta dificuldades em leitura, escrita e interpretação de textos. De maneira semelhante, não aprendeu bem a aritmética básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando também dificuldades em Matemática.

Mesmo que o baixo rendimento escolar não fosse consequência de diversas outras variáveis que interagem entre si e, portanto, considerando apenas a falta de pré-requisitos, apenas dois meses no contraturno seriam suficientes para recuperar todas essas lacunas de aprendizagem acumuladas ao longo dos primeiros 5 anos de escolaridade? Para alguns alunos com graves déficits de aprendizagem, na atual estrutura de ensino do CMF, ainda que todo o tempo disponível fosse destinado para isso, a resposta provavelmente seria não.

O problema ainda se agrava quando este aluno precisa se recuperar com o bimestre em curso, onde se apresentam novas e mais complexas aprendizagens, para as quais ele muitas vezes não está preparado para superar. Somado a isso, as diversas atividades domiciliares do turno regular de todas as disciplinas subtraem do aluno a maior parte do seu tempo. Portanto, mesmo que as dificuldades de aprendizagem se resumissem apenas à falta de pré-requisitos, recuperar os déficits de anos anteriores durante o bimestre já seria muito difícil. Após as avaliações do 1º bimestre, esta tarefa se torna quase impossível para boa parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem que ingressam em um programa de recuperação, cujo objetivo é recuperar os objetos de aprendizagem específicos daquele bimestre. O tempo que já era pouco se torna ainda mais escasso. A partir daí qualquer tentativa de resgatar conhecimentos básicos anteriores se torna definitivamente inviável. A urgência passa a ser a recuperação da nota, mesmo que não seja acompanhada de uma significativa aprendizagem. Entra em cena a velha e conhecida memorização, para aqueles que ainda conseguem, já que parte dos alunos também tem dificuldade de memória. Os déficits passam a se acumular ao longo dos bimestres e dos anos, comprometendo o aprendizado de todas as disciplinas e a escolaridade nos anos superiores.

Este resumo representa a história de vários alunos não concursados que chegam ao CMF com dificuldades de aprendizagem nos mais diferentes anos escolares e reforçam a necessidade de iniciativas que possam encontrar soluções para o problema.

a) Embora tenha havido avanços nos últimos anos, ainda se observa um currículo extenso e denso no SCMB, onde muitos objetos de aprendizagem não são devidamente aprendidos, mas apenas memorizados e esquecidos logo em seguida. As revisões curriculares realizadas por integrantes de todos os Colégios Militares, precisam, na medida do possível, discutir e **propor um currículo mais enxuto e significativo**, que proporcione mais tempo para um aprendizado mais consistente daquilo que realmente é importante. Para além das revisões curriculares, **priorizar os assuntos mais relevantes do currículo em sala de aula**, apresentando-os de maneira que desperte o interesse e a curiosidade dos alunos deve ser uma prioridade para os professores. O currículo e a didática estão diretamente relacionados à mobilização dos alunos e ao aprendizado significativo e duradouro.

b) Sobre a avaliação da aprendizagem, deve-se ressaltar a qualidade das provas formais ao final de cada bimestre, bem elaboradas pelos professores e acompanhadas pelos coordenadores de disciplinas e pela Seção Técnica de Ensino. No entanto, o sistema de avaliação da aprendizagem do CMF parece ainda estar centrado essencialmente em atribuir notas às provas e em seguida, classificar os alunos. Isso faz com que a aprendizagem, a sua

avaliação e o interesse pelos estudos estejam bastante condicionados à realização das provas e obtenção de notas, sendo essa visão compartilhada por alunos, professores e famílias. De maneira geral, a correção das provas não tem sido usada para identificar as dificuldades e saná-las a tempo. Mesmo nas avaliações parciais, consideradas formativas, não se observa uma prática de verificar se o ensino foi adequado aos alunos e se realmente eles aprenderam, para em seguida fazer a retificação da aprendizagem e os ajustes necessários para aperfeiçoar o processo. Na prática, o que ocorre são pequenas avaliações somativas ao longo do bimestre, que, ao final, irão servir para calcular uma média. Em algumas oportunidades, durante a entrega das provas aos alunos, há uma rápida passagem nas questões, onde, na maioria das vezes, os mais capazes dominam o discurso e os demais apenas observam. A recuperação da aprendizagem ocorre então em um momento posterior, que também tem os seus problemas, quando muitas dúvidas já foram acumuladas e o tempo também acaba sendo insuficiente. Uma das principais justificativas dos docentes é que não há tempo suficiente no bimestre para ministrar todos os assuntos previstos e ainda retornar ao que não foi aprendido por parte dos alunos. Este argumento, que não deixa de ser verdadeiro, acaba por desfocar a **falta de uma cultura de avaliação na escola**, legitimando a simples verificação da aprendizagem que se encerra na divulgação da nota ao aluno. O resultado tem sido um **sistema de avaliação tecnicamente bem executado, mas pouco eficaz como ferramenta a serviço da melhoria da aprendizagem**.

A partir deste diagnóstico, a escola deve propor uma **mudança na cultura de avaliação do Colégio, com novas práticas e fundamentos**, começando com a **capacitação dos gestores de ensino e dos professores**, mas também adotando medidas que venham a **permitir um tempo maior durante o bimestre para ações imediatas e oportunas a partir dos resultados das avaliações**.

Uma nova cultura de avaliação deve ter na sua essência a intenção de utilizar todo o processo avaliativo a favor da aprendizagem e não da classificação, buscando implementar um sistema de avaliação que tenha, como principal objetivo, ser um regulador e balizador do processo educacional.

As novas práticas de avaliação devem contemplar uma atuação contínua, que permita que parte da aula seja destinada para as reflexões, dúvidas e perguntas dos alunos. Se possível, ao final de cada aula, o professor deve fazer perguntas simples, não necessariamente para uma nota, mas para observar o aproveitamento dos alunos, o que também servirá para o professor avaliar a sua própria metodologia de ensino. A correção deve considerar o que o aluno aprendeu, e não apenas a resposta certa; e o erro deve ser visto como uma oportunidade de

aprendizagem. Deve-se trabalhar especificamente as dificuldades que cada aluno apresentou e não “tudo com todos”, como se eles não tivessem aprendido alguma coisa.

Esta pesquisa mostrou que, quanto menos alunos em recuperação, maiores são as chances de uma recuperação eficaz e, ao mesmo tempo, mais alunos poderão se dedicar exclusivamente ao bimestre atual. Por isso, **os professores devem investir na avaliação formativa, acompanhando a aprendizagem no dia a dia, fazendo os ajustes necessários no ensino, com ênfase nos alunos com mais dificuldades.**

A capacitação dos professores deve propiciar que se elaborem bons instrumentos de avaliação, que sejam mais precisos para avaliar realmente o aprendizado do aluno. Deve ainda possibilitar aos professores interpretar corretamente os resultados e, acima de tudo, ajudá-los a tomar decisões em favor da aprendizagem.

Como forma de se ter mais tempo para “estudar” as avaliações e atuar a partir dos seus resultados, é preciso dar importância dentro do currículo para aquilo que realmente vale a pena ser aprendido. Deve-se buscar a interdisciplinaridade nas aulas, onde os assuntos correlatos de diferentes disciplinas podem ser trabalhados juntos, tornando-os inclusive mais interessantes. Deve-se ainda buscar a cooperação de alunos monitores em sala para ajudar aqueles com mais dificuldades e propor horários alternativos à tarde a cada semana somente para esses alunos.

2) É notório que existem enormes diferenças de desempenho escolar entre os alunos. As duas formas de ingresso, por concurso e por amparo para os filhos de militares, são a origem destas disparidades. Se o Colégio se preocupa com o desenvolvimento de todos os seus discentes e não apenas de alguns, sabendo que os alunos são diferentes na sua trajetória escolar, na forma e ritmo de aprendizagem e que chegam ao CMF com “pontos de partida” bastante diferentes, **não há outro caminho para reduzir estas desigualdades senão oferecer um pouco mais de atenção e de recursos a quem mais precisa.** Aí está a importância do apoio pedagógico.

Esta sugestão esbarra muitas vezes no sistema classificatório, de graduações e recompensas, característico do Sistema Colégio Militar, que acaba por potencializar e tornar inflexível a ideia da igualdade de oportunidades. A hierarquização dos alunos a partir do rendimento escolar tem um caráter tradicional e histórico e, por isso, é difícil de ser mudado. Uma das formas de se justificar a diferenciação de procedimentos didáticos e pedagógicos para alunos com dificuldades de aprendizagem é reconhecer que eles dificilmente disputam os primeiros lugares na turma e acima de tudo, acreditar que na educação escolar, a justiça se revela ao dar a cada um segundo as suas necessidades e possibilidades.

3) Há uma diretriz da DEPA para que o turno integral, já utilizado por alguns Colégios Militares, seja adotado pelos demais a partir do 6º ano, com a participação de todos os alunos do ano escolar. Diante das dificuldades de alguns Colégios, a DEPA admite a possibilidade do turno integral funcionar em apenas dois contraturnos por semana. É notório que parte desses alunos já desfrutam de uma maneira natural, dentro e fora da escola, dos recursos e oportunidades que serão disponibilizados a eles pelo turno integral. Ademais, destinar uma estrutura e uma equipe de profissionais para atender a todos os alunos, inclusive os de maior rendimento escolar, é subtrair daqueles com dificuldades de aprendizagem a oportunidade de um acompanhamento de melhor qualidade, já que a atenção e o tempo dedicado a um aluno é naturalmente subtraído de outro discente. O que seria melhor então: atender a todos os alunos durante duas tardes por semana, conforme orienta a DEPA ou atender aos alunos mais necessitados todas as tardes por semana? Portanto, **o Programa de Apoio Pedagógico, que já é realizado em turno integral, deve ser sugerido à DEPA como turno integral do CMF, pelo racionamento dos esforços em pessoal e material e por atender prioritariamente aqueles que mais precisam.**

4) Os relatos desta pesquisa confirmam os achados da literatura de que as dificuldades de aprendizagem não se restringem aos aspectos cognitivos, mas abrangem um amplo espectro de possibilidades que dificultam ou impedem o aluno de aprender os saberes escolares. Ademais, quer sejam de origem fisiológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas, etc. as dificuldades de aprendizagem dificilmente são encontradas isoladamente no indivíduo, tornando o assunto ainda mais complexo. Portanto, **é necessário que o SCMB amplie o seu conceito de apoio pedagógico para além das aulas de reforço** e que entenda realmente o aluno como um ser integral e singular, atuando em uma proposta de apoio pedagógico que seja adequada a esta perspectiva.

5) Em regra geral, toda estrutura ou instituição que se propõe a crescer precisa investir na contratação e capacitação de pessoal. A Seção de Apoio Pedagógico, responsável pela implantação do Programa, não consta no organograma dos Colégios Militares e consequentemente não há previsão de pessoal para o seu funcionamento. Por isso, **o Programa de Apoio Pedagógico foi concebido já com um grande desafio: utilizar profissionais dos quadros já existentes, sem qualquer aumento de efetivos. Tal imposição pode futuramente se tornar uma ameaça ao Programa.**

6) Nesse contexto, uma das barreiras ao incremento do Programa de Apoio Pedagógico é a variação no número de professores no CMF e as políticas de distribuição destes profissionais nas diversas Coordenações e Seções de Ensino. A aposentadoria dos civis e a

transferência e reserva dos militares, nem sempre são supridas para o ano letivo seguinte, podendo haver redução de efetivos docentes, com impacto direto nas atividades de apoio pedagógico. **O planejamento de distribuição dos professores para o turno regular e para o Programa de Apoio Pedagógico deve ser realizado ao mesmo tempo e com a mesma prioridade. A priori, é recomendado manter a mesma equipe no Programa, não somente durante todo o ano letivo, mas também nos anos seguintes, aproveitando a experiência desses profissionais até que o mesmo esteja consolidado.**

7) Dois modelos de apoio pedagógico foram pensados durante o planejamento: o que foi implantado, contemplando todas as disciplinas e o que atenderia os alunos apenas em Língua Portuguesa e Matemática. O primeiro modelo pode ajudar a diminuir o número de alunos em recuperação, dando mais tempo para os alunos nas atividades do apoio pedagógico na sequência do Programa. O segundo modelo deve ocorrer apenas em dois dias pela carência de professores nessas duas disciplinas e também porque os alunos precisarão de tempo para se dedicar às outras disciplinas. Neste caso, o risco de que o Programa passe a funcionar apenas como aulas de reforço é grande, sem um tempo para as outras atividades também importantes que contemplem outros fatores que interferem no aprendizado dos alunos. Outras possibilidades podem surgir e, por isso, **este assunto ainda permanece em aberto, devendo ser discutido e experimentado nos próximos anos até que se encontre um modelo de apoio pedagógico, dentro dos recursos humanos disponíveis, que seja o melhor para o CMF.**

8) Não houve no Programa de Apoio Pedagógico condições de implantar uma estrutura e nem prover pessoal capacitado para a correta identificação das dificuldades de aprendizagem. Se é certo que os alunos são diferentes uns dos outros, com necessidades que nem sempre são as mesmas, é preciso, antes de tudo, investigar em cada aluno, que dificuldades produzem o baixo rendimento escolar. Por isso, **a avaliação diagnóstica realizada no início de cada ano deve ser complementada por outros instrumentos de avaliação**, como entrevistas, testes, laudos, observações, etc. para identificar que tipo de ajuda cada aluno realmente precisa. Considerando que, à exceção da redação, as avaliações diagnósticas são objetivas, sugere-se ainda que avaliações discursivas sejam realizadas, a fim de conhecer os raciocínios do aluno e definir melhor o seu nível de aprendizado. Só assim será possível conceber uma proposta de intervenção eficaz. **Sugere-se que o Colégio constitua uma subseção de avaliação das dificuldades de aprendizagem, formada por uma equipe multidisciplinar, composta de psicólogos, pedagogos, professores, etc.** Estes profissionais já existem no Colégio. Embora estejam empenhados em outras funções correlatas, vale a pena a iniciativa de tentar organizá-los e de dar prioridade a esta atividade. Alguma capacitação deve

ser necessária, o que não seria difícil de fazer. Esta subseção seria um ótimo ensaio para a criação de um núcleo de atendimento para alunos com deficiência, que passarão a ingressar no Colégio dentro de poucos anos.

9) Dificuldades em Língua Portuguesa ou Matemática, pelo menos parcialmente, estão presentes na totalidade dos alunos com baixo rendimento escolar. Atuar nesta área deve ser uma prioridade de qualquer Programa de Apoio Pedagógico e os dois primeiros meses são essenciais para isso. Embora seja um tempo relativamente pequeno, a sistematização das atividades pode ajudar a otimizar o tempo e os resultados. **É preciso definir as estratégias de ensino a serem empregadas nestes dois primeiros meses, com as devidas avaliações de acompanhamento, utilizando melhor as informações obtidas com as avaliações diagnósticas para propor atividades diferenciadas para cada aluno de acordo as suas necessidades.**

10) Quando o Colégio passa a investir em um Programa, com uma equipe e estrutura para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem, é comum ouvir o seguinte discurso em relação a esses alunos: “Existe uma seção responsável por isso, então não preciso me preocupar mais”. Esta posição de alguns docentes dissipam os esforços para o alcance dos objetivos do apoio pedagógico. Desta forma, a Divisão de Ensino deve orientar os seus professores para que não deixem de se sentir responsáveis pelos alunos com dificuldades de aprendizagem. Este é um passo importante na **busca de uma política de apoio pedagógico**. O olhar diferenciado sobre aqueles que mais precisam deve estar presente em todos os agentes educacionais e em todas as ações de ensino, do currículo às avaliações. **Sem o engajamento dos professores do turno regular, que passam a maior parte do tempo com os alunos, não haverá apoio pedagógico na sua plenitude.**

11) Muitos alunos do Programa não sabiam como estudar. Eles tinham dificuldade para estabelecer prioridades, separar o principal do supérfluo, dimensionar as horas de estudo, fazer um resumo ou realizar uma prova. Faltavam-lhes autonomia para administrar os seus próprios aprendizados e organizar os seus processos cognitivos. A escola, de maneira geral, se preocupa em ensinar o que aprender, mas não como aprender. No CMF não foi diferente. Por isso, **o Programa de Apoio Pedagógico deve não só continuar investindo no PEI mas também sistematizar melhor as ações para o desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem.** Ensinar o aluno aprender a aprender é fundamental para a superação das suas dificuldades e para uma construção mais rápida, duradoura e eficaz das aprendizagens.

12) Sempre que um professor tinha encargos também no turno regular, por menores que fossem, a prioridade acabava sendo o turno regular e não o apoio pedagógico. Os

professores exclusivos podiam se dedicar integralmente aos alunos do apoio. Com um número menor de alunos e sem as exigências no turno regular, eles tinham melhores condições de focar na ajuda aos alunos com dificuldades. Por isso, **sempre que possível, o Colégio deve dispor de professores exclusivos para o Programa.**

13) Um dos principais problemas de aprendizado dos alunos, apontado por diversos professores das diferentes disciplinas é a dificuldade que muitos deles têm de ler, interpretar o que foi lido dentro de um contexto e responder por meio da escrita ao que foi perguntado. Esta realidade já foi constatada há vários anos, o que motivou a DEPA a desenvolver um amplo projeto de letramento para os Colégios Militares, com um grande investimento na capacitação dos professores. No entanto, atualmente o projeto se encontra esquecido e os resultados se perderam com o tempo. **Deve haver um grande pacto entre a escola e seus professores para que o letramento dos alunos seja responsabilidade de todos e não somente dos professores de Língua Portuguesa.** Os avanços dos alunos nas diversas disciplinas podem ser muito maiores se todos os docentes trabalharem voltados também para o letramento e não apenas nos seus conteúdos.

14) Alguns alunos ingressavam no Colégio com níveis de aprendizagem bem aquém do esperado para o ano escolar pretendido. Os resultados mostraram que após os dois primeiros meses de apoio pedagógico e apesar das melhorias alcançadas, aproximadamente metade das habilidades dos anos anteriores ainda não haviam sido dominadas por parte dos alunos. Por isso, **é preciso que a escola pense em iniciar o Programa de Apoio Pedagógico antes mesmo do início das aulas,** focando em leitura, escrita, interpretação de textos e conhecimentos básicos de Matemática.

15) Muitos professores alegam falta de conhecimento para tratar com alunos com dificuldades de aprendizagem, principalmente pela sua complexidade decorrente da diversidade, gravidade e combinação de problemas que envolvem essa temática. Por isso, o Colégio deve proporcionar aos professores oportunidades de **capacitação específica sobre dificuldades de aprendizagem e sobre mediação de turmas heterogêneas,** além de incentivá-los ao **autoaperfeiçoamento** nestes assuntos.

16) O apoio pedagógico não deve, de maneira nenhuma, se isolar no turno contrário sem conseguir, desta maneira, estabelecer relações com outras práticas educacionais. **O CMF deve envidar esforços no sentido de construir uma cultura de apoio pedagógico, com os agentes de ensino pensando suas práticas em termos inclusivos também no turno regular.**

17) Ficou comprovado que era muito difícil para os alunos com dificuldades de aprendizagem conciliar as diversas atividades as quais eles deviam participar. Não raras vezes,

os alunos tinham, na mesma semana, trabalhos para entregar, avaliações parciais para as quais deviam estudar, aulas de recuperação da aprendizagem referentes ao bimestre anterior, além das atividades de apoio pedagógico. Com um ritmo mais lento e com as dificuldades que lhes eram peculiares, eles precisavam de mais tempo para dar conta de tudo e muitas vezes precisavam escolher o que fazer ou do que participar. Como a recuperação era a prioridade e ocupava três tardes da semana, as outras atividades acabavam sendo preteridas. Muitas atividades do apoio pedagógico foram realizadas com um número menor de alunos ou deixaram de ser realizadas para que eles fizessem as tarefas do turno regular. Para os alunos que ficavam em recuperação em várias disciplinas, o comprometimento das demais atividades era muito maior. O Coordenador de Ano deve definir com os professores uma **distribuição equilibrada das tarefas, trabalhos em grupo, provas, etc. das diversas disciplinas durante as semanas do bimestre, considerando a quantidade e a complexidade destas tarefas dentro de cada semana**. Deve haver também um **planejamento integrado entre os professores do apoio pedagógico e das coordenações de ano**, sem o qual não será possível adequar as várias atividades ao tempo disponível dos alunos.

18) Muitos alunos têm dificuldade de se adaptar mesmo aos grupos pequenos, requerendo em vários momentos uma atenção mais individualizada. **Os pais que podem proporcionar aos seus filhos a sua própria ajuda, e/ou professores exclusivos/ profissionais que os ajudem nas outras áreas propostas pelo Programa, devem ser orientados a fazer esta opção**. Desta forma, tanto estes alunos, quanto aqueles que não dispõem destes recursos e realmente precisam do Programa terão melhores condições de aprender e se desenvolver.

19) Existem diversas iniciativas e atividades desempenhadas pelos docentes do CMF que são enquadradas como funções gratificadas. O Colégio deve considerar a possibilidade de **destinar parte dessas funções gratificadas para os docentes do Programa de Apoio Pedagógico** como forma de valorização do mesmo e de retribuição e motivação aos professores civis convidados que forem voluntários para integrá-lo.

20) Um dos grandes desafios da equipe pedagógica foi manter a motivação dos alunos durante todos os momentos, em um período relativamente longo de tempo. **A escola deve estar sempre preocupada em despertar no aluno a capacidade de sonhar e o desejo de aprender, pois a mobilização dos discentes é um fator primordial para a aprendizagem**. A utilização de jogos e de ambientes virtuais de aprendizagem são exemplos que podem tornar o aprendizado mais interessante e convidativo ao aluno. Atividades de orientação educacional, momentos de lazer, descontração e interação, saídas do espaço da sala de aula para outros locais dentro e fora da escola são importantes para quebrar a rotina, atenuar o cansaço e mantê-los

motivados para o Programa. Levar antigos alunos do Colégio para conversar com os atuais discentes sobre as suas experiências e sobre a importância do Colégio para as suas vidas pode ajudar a ampliar suas perspectivas de futuro, e motivá-los para o estudo.

21) A carência de professores versus a quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem é um dos principais entraves à individualização das aprendizagens. O Colégio pode atenuar esta carência estabelecendo **convênios com universidades para receber estagiários das licenciaturas**, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática.

22) **O Colégio deve investir no projeto de monitoria**, inspirado no Programa de Aprendizagem Cooperativa da UFC, que foi elaborado pela equipe do Apoio Pedagógico, onde os alunos de maior rendimento escolar também atuarão como mediadores e promotores da aprendizagem na escola. Esta será mais uma iniciativa, que juntamente com outras, poderá ser uma boa solução para a carência de professores e para necessidade de acompanhamentos mais individualizados.

23) Entre o término das provas do último bimestre e o início das provas de recuperação finais existem duas semanas que são destinadas à mostra de provas, cálculo das notas finais e recuperação final da aprendizagem. É um tempo curto para rever todos os assuntos do ano importantes para as provas de recuperação finais, mas que pode ser melhor aproveitado. Este é o último momento de aprendizado do ano, que pode ajudar a definir a aprovação ou reprovação do aluno, mas que tem se resumido a alguns momentos para tirada de dúvidas. **Um calendário de aulas durante toda as manhãs deste período de recuperação é perfeitamente possível. Durante as duas semanas de provas, podem ser previstas aulas de revisão para a prova do dia seguinte, no horário de dez ao meio dia, sendo a tarde destinada para o estudo pessoal em casa ou na escola, com um professor em condições de sanar as dúvidas dos alunos.** Estas simples iniciativas devem preparar melhor os alunos para as provas de recuperação finais e conseqüentemente reduzir os índices de reprovação.

24) **Outras pesquisas devem ser realizadas com enfoques mais qualitativos, onde os atores envolvidos com a problemática das dificuldades de aprendizagem, como professores, pais e principalmente os alunos, sejam ouvidos.** Particularmente os alunos devem ter muito a dizer sobre as suas próprias dificuldades. Quanto mais informações eles revelarem sobre si mesmos, maiores serão as possibilidades de ajudá-los.

25) O apoio pedagógico no CMF de 2004 até o início do atual Programa foi marcado por bons momentos, mas também por inconstâncias e descontinuidades, fruto de ações e intenções que, se repetidas, poderão conduzir o atual Programa para o mesmo desfecho. Dentre elas estão: a falta de prioridade da escola para o apoio pedagógico; mudanças recorrentes

de professores diante de outras demandas da escola e das necessidades mais imediatas do turno regular; a “concorrência” de outras atividades no contraturno; professores que, acumulando diversas outras funções, não conseguiram fazer o melhor que poderiam e por isso se desmotivaram com o passar do tempo; profissionais sem capacitação ou perfil adequado para trabalhar com alunos menos capazes; falta de envolvimento de outros setores de ensino do Colégio com a causa do apoio pedagógico; necessidade de bons resultados em um curto espaço de tempo; falta de registros sobre os resultados que pudessem comprovar a eficácia do apoio pedagógico; equipe com poucos profissionais diante de uma demanda crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem, o que fazia com que as ações de apoio não parecessem eficazes.

O Programa de Apoio Pedagógico em 2014 parece ter inaugurado um novo momento na assistência pedagógica aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Apesar dos bons resultados alcançados, ainda há um caminho de aperfeiçoamentos e melhorias na direção da consolidação do Programa. Cabe aos atuais e futuros gestores de ensino não permitir que a história acima descrita seja esquecida, evitando assim que o esforço do CMF, na pessoa do Diretor e dos agentes educacionais escolhidos para planejar e executar este Programa, sejam perdidos.

9 CONCLUSÃO

O CMF parece ainda estar vivendo um momento de transição, fruto das mudanças ocorridas no perfil dos seus discentes. O aumento significativo de alunos não concursados no CMF de 2009 a 2014 revelados nesta pesquisa confirmam as mudanças no Sistema Colégio Militar do Brasil desde a década de 1990, com o incremento do ensino assistencial nos Colégios Militares. Com este aumento, também cresceu gradualmente o número de alunos com dificuldades de aprendizagem, em parte influenciado pelo perfil das suas famílias, que se reflete na escolaridade inicial desses alunos, conforme mostrado neste estudo.

Um novo perfil discente em uma escola que ainda está tentando se adaptar a esta nova realidade evidenciou, nos últimos anos, as desigualdades escolares entre os alunos e a reprovação escolar. Algumas iniciativas de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem em anos anteriores não foram consolidadas, o que motivou a Direção do Colégio a empreender um grande programa de apoio pedagógico em 2014.

A presente pesquisa, portanto, se propôs a avaliar as contribuições do Programa de Apoio Pedagógico do Colégio Militar de Fortaleza, implementado no ano de 2014, na melhoria do aprendizado dos alunos do 6º e 7º anos com dificuldades de aprendizagem. A população do estudo contou com um total de 202 alunos sendo 54 deles participantes do apoio pedagógico.

Os resultados revelaram que o Programa de Apoio Pedagógico do CMF em 2014 foi bem-sucedido na melhoria do aprendizado dos alunos com dificuldades de aprendizagem, especialmente os do 7º ano, onde os resultados foram mais significativos. Portanto, foi confirmada a tese de que este modelo de Apoio Pedagógico proposto pelo CMF em 2014 foi capaz de alcançar alunos que, dadas as suas dificuldades para aprender os saberes exigidos pela escola, provavelmente seriam destinados à reprovação escolar.

Apesar das melhorias obtidas, o Programa precisa de aperfeiçoamentos para alcançar resultados ainda mais expressivos, que devem ser combinados com outras medidas direcionadas à gestão escolar e ao turno regular, já sugeridas no capítulo anterior. Um Programa de Apoio Pedagógico só estará definitivamente consolidado quando houver uma política de apoio pedagógico que permeie todas as esferas do ensino, onde o olhar diferenciado sobre aqueles que mais precisam estiver presente em todos os agentes educacionais, em particular nos gestores e professores do turno regular.

As experiências vivenciadas nesta pesquisa confirmaram os achados da literatura de que as dificuldades de aprendizagem não se restringem aos aspectos cognitivos, mas abrangem um amplo espectro de possibilidades fisiológicas, psicológicas, sociológicas,

pedagógicas, etc. que dificultam ou impedem o aluno de aprender. Tal constatação exige uma ampliação do conceito de apoio pedagógico para além das aulas de reforço e a realização de avaliações complementares posteriores à avaliação diagnóstica, para identificar que tipo de ajuda cada aluno realmente precisa.

Obviamente que essas dificuldades se manifestam nos saberes escolares, principalmente na leitura, escrita, interpretação de texto e matemática. Por isso, ajudar os alunos a desenvolver estas competências deve receber especial atenção do Programa, além de haver um grande pacto entre os docentes para que o letramento dos alunos seja responsabilidade de todos e não somente dos professores de Língua Portuguesa.

De todas contribuições deixadas pelo Programa, talvez uma das mais importantes seja a sinalização de mudança de um paradigma excludente, onde a reprovação sempre foi encarada como algo inevitável para parte dos alunos e decorrente da seleção natural dos mais capazes e inteligentes, para uma visão inclusiva, onde a escola passa a se preocupar em alcançar todos os seus alunos e não apenas a maioria, apesar das suas dificuldades cognitivas, culturais, econômicas, etc. Este não é um processo simples e rápido, mas está em curso e deve culminar, daqui há alguns anos, com o ingresso de alunos com deficiência.

Não há perspectivas de que as condições extraescolares dos discentes do CMF sofram grandes alterações em curto e médio prazo, nos levando a crer que as próximas gerações de discentes não chegarão em melhores condições de aprendizado que os atuais alunos. Isto significa dizer que, a cada ano letivo, o CMF continuará recebendo alunos com sérias dificuldades de aprendizagem que passarão a conviver nas mesmas salas de aula com outros alunos de elevados perfis cognitivos, que já foram previamente selecionados por meio de um rigoroso concurso público. Diante disso, cresce de importância a manutenção e o aperfeiçoamento do Programa de Apoio Pedagógico no CMF, com os incrementos necessários em recursos humanos e com uma maior participação de toda a escola.

Não se trata de sonhar com a possibilidade de que todos os alunos alcancem elevados índices de desempenho em um curto espaço de tempo, mas de criar oportunidades para que todos possam adquirir as aprendizagens necessárias para o prosseguimento de seus estudos em anos superiores, dando a eles o direito de permanecerem na escola e em um sistema educacional de qualidade.

Em tempos em que o *marketing* toma conta de parte das melhores escolas e os primeiros lugares nos concursos passam a ser a razão de se educar, o CMF revela grandeza e altruísmo ao empregar parte dos seus recursos humanos e materiais para atender a uma minoria aparentemente “irrelevante” para manter o bom nome do Colégio. O CMF continua mantendo

naturalmente os seus bons resultados escolares, como um IDEB acima da meta, por exemplo, sem fazer disso um fim em si mesmo. Os valores que sustentam essa quase centenária instituição são o seu maior patrimônio. Este Programa empreendido em 2014 é mais uma demonstração de uma educação para a vida e para todos. Por isso, o Colégio deve continuar buscando tornar os “bons” alunos ainda melhores, mas principalmente os alunos com dificuldades um pouco melhores a cada dia, por meio da equidade que oferece um pouco mais de atenção e de recursos a quem mais precisa. Aí está a importância e o valor do apoio pedagógico para o Colégio Militar de Fortaleza e principalmente para os alunos que dele precisam.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. **Contribuições de Henri Wallon. Inter-Ação:** Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 343-357, jul/dez 2008.
- ALMEIDA, L. R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-142.
- ALMEIDA, S. F. C.; RABELO, L. M.; CABRAL, V. S., MOURA, E. R. O., BARRETO, M. S. F.; BARBOSA, H. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 2, p. 117-134, maio/ago, 1995.
- ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, jan/abr 2007.
- AMEN, D. G. **Transforme seu cérebro, transforme sua vida:** um programa revolucionário para vencer a ansiedade, a depressão, a obsessividade, a raiva e a impulsividade. Tradução Judit G. Pely. São Paulo: Mercury, 2000.
- ANDRADA, E. G. C. Focos de intervenção em psicologia escolar. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 9, n. 1, jun 2005.
- AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BAZI, G. A. P. **As dificuldades de aprendizagem na escrita e suas relações com traços de personalidade e emoções**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2013.
- BECKER, F. **A Origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- _____. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Porto Alegre: Paixão de Aprender, n. 5, p. 18-23, 1993.
- BONESI, P. G.; SOUZA, N. A. Fatores que dificultam a avaliação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, mai/ago 2006.
- BORDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.
- _____. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) Petrópolis: Vozes, 2007b.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers:** les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- BORUCHOVITCH, E. Dificuldades de aprendizagem, Problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T. (Orgs).

Dificuldades de aprendizagem no Contexto Psicopedagógico. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 40-59.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia Reflexão e Crítica.** vol.12, n. 2, Porto Alegre, 1999.

BRASIL. COMANDO DO EXÉRCITO. DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL (DEPA). **Caderno de Didática do SCMB.** Rio de Janeiro, 2016.

_____. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar** (NPGE/SCMB). Rio de Janeiro, 2014.

_____. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar** (NPGE/SCMB). Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Regimento Interno dos Colégios Militares** (RICM), Rio de Janeiro, 2009, fl. 31.

_____. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar** (NPGE/SCMB). Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar** (NPGE/SCMB). Rio de Janeiro, 2006.

CARVALHO, M. G. Q. **O professor e as dificuldades de aprendizagem:** concepções e práticas. 2007. 163f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

CASTRO, L. F. R. F. e PIOTTO, D. C. Dificuldades de aprendizagem ou de ensino? Uma breve revisão de literatura em psicologia. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista** Ano, v. 9, p. 101-126, 2007.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSENZA, R. M., GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação, como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, N. **Terapia analítico-comportamental:** dos fundamentos filosóficos à relação com o modelo cognitivista. Santo André: ESETEC, 2002, p. 1-8.

CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 37, n.130, p.181-208, jan/abr 2007.

CRUZ, V. Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos **Rev. Educ. Espec.,** Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 329-346, set/dez 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 24 maio 2016.

CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem – fundamentos.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

CUNHA, M. A. A. **Sociologia da educação.** Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010.

CURI, N. M. **Atenção, Memória e Dificuldades de Aprendizagem**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2002.

DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 14, n. 53, out/dez 2006.

DAVIS, C. L. F.; ALMEIDA, L. R.; RIBEIRO, M. P. O.; RACHMAN, V. C. B. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 34, 1º sem. de 2012, p. 63-83.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DOLLE, J.; BELLANO, D. **Essas crianças que não aprendem**: diagnósticos e terapias cognitivas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DOMINGUES, M. A. **Desenvolvimento e aprendizagem, o que o cérebro tem a ver com isso?** Canoas, Ed Ulbra, 2007.

DUBOC, M. J. O. Neurociência: significado e implicações para o processo de aprendizagem. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 25-32, 2011.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**, com um estudo da obra de Durkheim pelo Prof. Paul Fauconnet; tradução do Prof. Lourenço Filho. 11. ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 36, p. 21-38, 2010.

FONSECA, V. **Insucesso escolar**: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Âncora, 1999.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A; AGUIAR, G; ALVES, F; SÁTYRO, N. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: avaliação de políticas pública**. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n. 55, p. 277-298, abr/jun 2007.

FREIRE, P. Última entrevista de Paulo Freire, 17 de abril de 1997. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=U190heSRYfE>>. Acesso em: 12 nov 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAMA, E. M. P.; LUCAS, L. O.; SALVIATO, M de L.; JESUS, D. M.; CARVALHO, J. M.; DOXSEY, J. R. As Percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, p. 356-384, set/dez 1991.

GATTI, B. A. Estudos Quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan/abr 2004.

GIUSTA, A. da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.1, p. 24-31, jul 1985.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: MEC, 2010.

HAGUETTE, A. Racionalismo e empirismo na sociologia. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 1, jan/jun 2013, p. 194-218.

HOFFMANN, J. Avaliar e intervir: novos rumos da avaliação educacional. In: **V Congresso Internacional de Avaliação Educacional**, Fortaleza, 2010.

INEP; UNESCO. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Coordenação de Vera Esther Ireland. Brasília: Unesco, MEC/INEP, 2007.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set/dez 2002.

KIRK, S. A. Specific Learning Disabilities. **Journal of Clinical Child Psychological**, Oklahoma, 1977. Disponível em: <<https://spe550.wikispaces.com/file/view/samuel+kirk+article+specific+learning+disaiblities.pdf>>. Acesso em: 30 out 2016.

LEITE, S. A. da S. O fracasso escolar no ensino de 1º grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 69, n. 163, p. 510-540, 1988.

LOMÔNACO B. P. **Aprender: verbo transitivo** – a parceria professor-aluno na sala de aula. São Paulo: Plexus, 1997.

MALTA, D. C.; GOULART, E. M. A.; COSTA, M. F. F. L. Estado nutricional e variáveis sócio-econômicas na repetência escolar: um estudo prospectivo em crianças da primeira série em Belo Horizonte, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 14, n. 1, jan/mar 1998.

MARTIN, E.; MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs) **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidade educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 24-25.

MARTINELLI, S. de C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F., BORUCHOVITCH, E., FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P., MARTINELLI, S de C. (Orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 99-121.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1983.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história ao contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 28. São Paulo: Cortez, 1992.

NAGEL, L. O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a Partir dos Anos 80. In. GUIMARÃES, F. M. N. (org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: Unioeste, 2001, p. 99-122.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (1991). **Learning disabilities: Issues on definition**. Asha, 33, (Suppl. 5), 18–20. Disponível em: <<http://www.ldonline.org/about/partners/njclld/archives>> Acesso em: 08 jun 2016.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vigotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, abril 2006.

NICHOLLS, P. L.; CHEN, T. C. **Minimal Brain Dysfunctional: A Prospective Study**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.

NIOLON, R. **What is a Learning Disability?** Postado em 12 Dez 2013. Disponível em: <<http://www.psychpage.com/family/ld.html>>. Acesso em: 21 maio 2016.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, abr 2002.

NOGUEIRA, M. A. Tendências atuais da sociologia da educação. **Leituras e Imagens**. Florianópolis, UDESC, 1995.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Estratégias de aprendizagem podem reduzir a diferença de desempenho entre os estudantes mais e menos favorecidos? **Pisa em Foco**, jul 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 21 jun 2016.

OLIVEIRA, G. C. Dificuldades subjacentes ao não-aprender. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T. (Orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 79-95.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, J. G. **A crítica à medicalização da aprendizagem na Produção acadêmica nacional**. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente). Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, 2010.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na escola das diferenças: fragmento de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **A Representação do mundo na criança**. 17. ed. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2005.

_____. **O desenvolvimento mental da criança**. In: **Seis estudos de Psicologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

_____. **Intelligence and Affectivity: Their Relationship During Child Development**. Palo Alto, Califórnia: Annual Reviews, 1981.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, C. B., MARQUES, C. A. **Desigualdades escolares em uma escola de excelência: descobertas e desafios**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2014, p. 53.

SCHIFF, M. **L' intelligence gaspillée. Inégalité sociale, injustice scolaire**. Paris, Le Seuil, 1982.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 59, p. 75-106, 2009.

SILVA, C. de L.; AGUIAR, O. R. B. P. A teoria behaviorista de Skinner. In: **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. CARVALHO, M. V. L. de; MATOS, K. S. A. L. de (Orgs). Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SILVA, M. C. da. **Dificuldades de aprendizagem: do histórico ao diagnóstico**. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=a0408>. Acesso em: 23 maio de 2016.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vygotsky no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, set/dez 2004.

SISTO, F. F.. Dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F., BORUCHOVITCH, E., FINI, L. D. T., BRENELLI, R. P., MARTINELLI, S. C. (Orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a, p. 19-39.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z – um guia completo para pais e educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, S.; SATIRO, N. **O impacto da infraestrutura escolar na taxa na distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental - 1998 a 2005**. Textos para Discussão. Brasília: Ipea, 2008.

SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO T. C. (Orgs), **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2006, p. 177-195.

STIPEK, D. J. **Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice**. 4. ed., Boston, Allyn and Bacon, 2002.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. The Scientifically Substantiated Art of Teaching: A Study in the Development of Standards in the New Academic Field of Neuroeducation (Mind, Brain, and Education Science). Dissertation (PhD), Capella University, Minnesota, Jul 2008.

VASCONCELOS, S. V.; PESSOA, A. C. R. G.; FARIAS A. P. S. Caracterização das publicações periódicas em fonoaudiologia e neurociências: estudo sobre os tipos e temas de artigos e visibilidade na área de linguagem. **Revista CEFAC**, jan-mar 2009, p. 50-58.

VIANIN, P. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WALLON, H. **Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

WITTER, G. P. Samuel A. Kirk: um psicólogo educacional. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 16, n. 1, p. 66-71, jan/abr 1999.

ZABALA, A.; ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAIA, L. L. **A solicitação do meio e a construção de estruturas operatórias em crianças**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1996.

APÊNDICE A – Resultado do Teste *t* pareado na disciplina de Língua Portuguesa do GE1
(alunos **não concursados** do 6º ano **participantes** do apoio pedagógico)

Estatística das Amostras Pareadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B	5,6259	27	1,05049	,20217
	Prova Língua Portuguesa Modelo A	4,4963	27	1,08219	,20827

Correlação de Amostras Pareadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B & Prova de Língua Portuguesa Modelo A	27	,497	,008

Teste das Amostras Pareadas

		Diferença Pareada					t	gl	Sig. Bilateral
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B - Prova de Língua Portuguesa Modelo A	1,12963	1,07016	,20595	,70629	1,55297	5,485	26	,000

APÊNDICE B – Resultado do Teste *t* pareado na disciplina de Língua Portuguesa do GC1
(alunos **não concursados** do 6º ano **não participantes** do apoio pedagógico)

Estatística das Amostras Pareadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B	7,1038	26	,94508	,18535
	Prova de Língua Portuguesa Modelo A	6,5346	26	,92084	,18059

Correlação de Amostras Pareadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B & Prova de Língua Portuguesa Modelo A	26	,488	,011

Teste das Amostras Pareadas

		Diferença Pareada					t	gl	Sig. Bilateral
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B - Prova de Língua Portuguesa Modelo A	,56923	,94394	,18512	,18797	,95049	3,075	25	,005

APÊNDICE C – Resultado do Teste *t* pareado na disciplina de Língua Portuguesa do GC2
(alunos **concursados** do 6º ano não participantes do apoio pedagógico)

Estatística das Amostras Pareadas

	Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1 Prova de Língua Portuguesa Modelo B	7,8700	40	,88003	,13915
Prova de Língua Portuguesa Modelo A	8,3425	40	,87498	,13835

Correlação de Amostras Pareadas

	N	Correlação	Sig.
Par 1 Prova de Língua Portuguesa Modelo B & Prova de Língua Portuguesa Modelo A	40	,336	,034

Teste das Amostras Pareadas

		Diferença Pareada					t	gl	Sig. Bilateral
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B – Prova de Língua Portuguesa Modelo A	-,47250	1,01096	,15985	-,79582	-,14918	-2,956	39	,005

**APÊNDICE D – Teste *t* para amostras independentes na disciplina de Língua Portuguesa
entre a diferença das diferenças das médias do GE1 e do GC1**

Estatísticas dos Grupos

	Grupo Experimental ou de Controle	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
diferença entre modelo B e A	Não Concursados COM apoio	27	1,1296	1,07016	,20595
	Não Concursados SEM apoio	26	,5692	,94394	,18512

Teste de Amostras Independentes

Ano	Teste de Levene para a Igualdade das Variâncias			Teste <i>t</i> para a Igualdade das Médias						
									Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença	
	F	Sig.		t	gl	Sig. Bila- teral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferen- ça	Inferior	Superior
6º	Igualdade de Variâncias Assumida	,319	,575	2,019	51	,049	,56040	,27759	,00312	1,11768
6º	Igualdade de Variâncias Não- assumida			2,024	50,620	,048	,56040	,27692	,00435	1,11645

APÊNDICE E – Teste *t* para amostras independentes na disciplina de Língua Portuguesa entre a diferença das diferenças das médias do GE1 e do GC2

Estatísticas dos Grupos

	Grupo Experimental ou de Controle	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
diferença entre modelo B e A	Não Concursados COM apoio	27	1,1296	1,07016	,20595
	Concursados	40	-,4725	1,01096	,15985

Teste de Amostras Independentes

Ano	Teste de Levene para a Igualdade das Variâncias			Teste <i>t</i> para a Igualdade das Médias						
									Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença	
	F	Sig.		t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	Inferior	Superior
6º	Igualdade de Variâncias Assumida	,001	,980	6,215	65	,000	1,60213	,25780	1,08726	2,11700
6º	Igualdade de Variâncias Não-assumida			6,145	53,755	,000	1,60213	,26071	1,07939	2,12487

APÊNDICE F – Resultado do Teste *t* pareado na disciplina de Língua Portuguesa do GE2
(alunos **não concursados** do 7º ano **participantes** do apoio pedagógico)

Estatística das Amostras Pareadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B	5,0440	25	1,28065	,25613
	Prova de Língua Portuguesa Modelo A	6,1560	25	1,26032	,25206

Correlação de Amostras Pareadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B & Prova de Língua Portuguesa Modelo A	25	,445	,026

Teste das Amostras Pareadas

		Diferença Pareada					t	gl	Sig. Bilateral
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B - Prova de Língua Portuguesa Modelo A	-1,11200	1,33894	,26779	-1,66469	-,55931	-4,153	24	,000

APÊNDICE G – Resultado do Teste *t* pareado na disciplina de Língua Portuguesa do GC3
(alunos **não concursados** do 7º ano **não participantes** do apoio pedagógico)

Estatística das Amostras Pareadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B	6,0745	51	1,22782	,17193
	Prova de Língua Portuguesa Modelo A	7,5039	51	1,01291	,14184

Correlação de Amostras Pareadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B & Prova de Língua Portuguesa Modelo A	51	,402	,003

Teste das Amostras Pareadas

		Diferença Pareada							
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença		t	gl	Sig. Bilateral
					Inferior	Superior			
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B - Prova de Língua Portuguesa Modelo A	-1,42941	1,23827	,17339	-1,77768	-1,08114	-8,244	50	,000

APÊNDICE H – Resultado do Teste *t* pareado na disciplina de Língua Portuguesa do GC4
(alunos **concursados** do 7º ano não participantes do apoio pedagógico)

Estatística das Amostras Pareadas

	Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1 Prova de Língua Portuguesa Modelo B	7,5690	29	,81113	,15062
Prova de Língua Portuguesa Modelo A	9,1000	29	,64365	,11952

Correlação de Amostras Pareadas

	N	Correlação	Sig.
Par 1 Prova de Língua Portuguesa Modelo B & Prova de Língua Portuguesa Modelo A	29	,488	,007

Teste das Amostras Pareadas

		Diferença Pareada					t	gl	Sig. Bilateral
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Prova de Língua Portuguesa Modelo B - Prova de Língua Portuguesa Modelo A	-1,53103	,74981	,13924	-1,81625	-1,24582	-10,996	28	,000

APÊNDICE I – Teste *t* para amostras independentes na disciplina de Língua Portuguesa entre a diferença das diferenças das médias do GE2 e do GC3

Estatísticas dos Grupos

	Grupo Experimental ou de Controle	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
diferença entre modelo B e A	Não Concursados COM apoio	25	-1,1120	1,33894	,26779
	Não Concursados SEM apoio	51	-1,4294	1,23827	,17339

Teste de Amostras Independentes

Ano	Teste de Levene para a Igualdade das Variâncias			Teste <i>t</i> para a Igualdade das Médias					
	F	Sig.		t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença
									Inferior Superior
7º	Igualdade de Variâncias Assumida	,005	,946	1,022	74	,310	,31741	,31051	-,30128 ,93611
7º	Igualdade de Variâncias Não-assumida			,995	44,581	,325	,31741	,31902	-,32530 ,96012

APÊNDICE J – Teste *t* para amostras independentes na disciplina de Língua Portuguesa entre a diferença das diferenças das médias do GE2 e do GC4

Estatísticas dos Grupos

Grupo Experimental ou de Controle		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
diferença entre modelo B e A	Não Concursados COM apoio	25	-1,1120	1,33894	,26779
	Concursados	29	-1,5310	,74981	,13924

Teste de Amostras Independentes

Ano	Teste de Levene para a Igualdade das Variâncias			Teste <i>t</i> para a Igualdade das Médias						
		F	Sig.			Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença	
				t	gl				Inferior	Superior
7º	Igualdade de Variâncias Assumida	3,113	,084	1,444	52	,155	,41903	,29013	-,16316	1,00123
7º	Igualdade de Variâncias Não-assumida			1,388	36,447	,173	,41903	,30182	-,19283	1,03090

APÊNDICE K – Resultado do Teste *t* pareado na disciplina de Matemática do GE1 (alunos **não concursados** do 6º ano **participantes** do apoio pedagógico)

Estatística das Amostras Pareadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	Prova de Matemática Modelo B	5,2593	27	1,51512	,29158
	Prova de Matemática Modelo A	3,4259	27	1,47220	,28333

Correlação de Amostras Pareadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Prova de Matemática Modelo B & Prova de Matemática Modelo A	27	,582	,001

Teste das Amostras Pareadas

		Diferença Pareada					t	gl	Sig. Bilateral
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Prova de Matemática Modelo B - Prova de Matemática Modelo A	1,83333	1,36579	,26285	1,29304	2,37362	6,975	26	,000

APÊNDICE L – Resultado do Teste *t* pareado na disciplina de Matemática do GC1 (alunos **não concursados** do 6º ano **não participantes** do apoio pedagógico)

Estatística das Amostras Pareadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	Prova de Matemática Modelo B	7,1111	27	1,31071	,25225
	Prova de Matemática Modelo A	6,3519	27	1,38547	,26663

Correlação de Amostras Pareadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Prova de Matemática Modelo B & Prova de Matemática Modelo A	27	,475	,012

Teste das Amostras Pareadas

		Diferença Pareada					t	gl	Sig. Bilateral
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Prova de Matemática Modelo B - Prova de Matemática Modelo A	,75926	1,38238	,26604	,21241	1,30611	2,854	26	,008

APÊNDICE M – Resultado do Teste t pareado na disciplina de Matemática do GC2 (alunos **concursados** do 6º ano não participantes do apoio pedagógico)

Estatística das Amostras Pareadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	Prova de Matemática Modelo B	8,9625	40	,80374	,12708
	Prova de Matemática Modelo A	8,5625	40	,91419	,14455

Correlação de Amostras Pareadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Prova de Matemática Modelo B & Prova de Matemática Modelo A	40	,274	,087

Teste das Amostras Pareadas

		Diferença Pareada					t	gl	Sig. Bilateral
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Prova de Matemática Modelo B - Prova de Matemática Modelo A	,40000	1,03898	,16428	,06772	,73228	2,435	39	,020

APÊNDICE N – Teste t para amostras independentes na disciplina de Matemática entre a diferença das diferenças das médias do GE1 e do GC1

Estatísticas dos Grupos

	Grupo Experimental ou de Controle	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
diferença entre modelo B e A	Não Concursados COM apoio	27	1,8333	1,36579	,26285
	Não Concursados SEM apoio	27	,7593	1,38238	,26604

Teste de Amostras Independentes

Ano	Teste de Levene para a Igualdade das Variâncias			Teste t para a Igualdade das Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença	
									Inferior	Superior
6º	Igualdade de Variâncias Assumida	0,064	0,801	2,872	52	,006	1,07407	,37399	,32362	1,82453
6º	Igualdade de Variâncias Não-assumida			2,872	51,992	,006	1,07407	,37399	,32362	1,82453

APÊNDICE O – Teste *t* para amostras independentes na disciplina de Matemática entre a diferença das diferenças das médias do GE1 e do GC2

Estatísticas dos Grupos

Grupo Experimental ou de Controle		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
diferença entre modelo B e A	Não Concursados COM apoio	27	1,8333	1,36579	,26285
	Concursados	40	,4000	1,03898	,16428

Teste de Amostras Independentes

Ano	Teste de Levene para a Igualdade das Variâncias			Teste <i>t</i> para a Igualdade das Médias						
			Sig.			Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença	
	F			t	gl				Inferior	Superior
6º	2,147	0,148		4,874	65	,000	1,43333	,29406	,84606	2,02061
6º				4,624	45,637	,000	1,43333	,30996	,80928	2,05739

APÊNDICE P – Resultado do Teste t pareado na disciplina de Matemática do GE2 (alunos **não concursados** do 7º ano **participantes** do apoio pedagógico)

Estatística das Amostras Pareadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	Prova de Matemática Modelo B	5,5000	26	1,34907	,26458
	Prova de Matemática Modelo A	4,9423	26	,97290	,19080

Correlação de Amostras Pareadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Prova de Matemática Modelo B & Prova de Matemática Modelo A	26	,457	,019

Teste das Amostras Pareadas

		Diferença Pareada							
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença		t	gl	Sig. Bilateral
					Inferior	Superior			
Par 1	Prova de Matemática Modelo B - Prova de Matemática Modelo A	,55769	1,25161	,24546	,05215	1,06323	2,272	25	,032

APÊNDICE Q – Resultado do Teste t pareado na disciplina de Matemática do GC3 (alunos **não concursados** do 7º ano **não participantes** do apoio pedagógico)

Estatística das Amostras Pareadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	Prova de Matemática Modelo B	6,5882	51	1,37006	,19185
	Prova de Matemática Modelo A	6,5098	51	1,12912	,15811

Correlação de Amostras Pareadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Prova de Matemática Modelo B & Prova de Matemática Modelo A	51	-,016	,914

Teste das Amostras Pareadas

		Diferença Pareada					t	gl	Sig. Bilateral
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Prova de Matemática Modelo B - Prova de Matemática Modelo A	,07843	1,76174	,24669	-,41707	,57393	,318	50	,752

APÊNDICE R – Resultado do Teste t pareado na disciplina de Matemática do GC4 (alunos **concursados** do 7º ano não participantes do apoio pedagógico)

Estatística das Amostras Pareadas

	Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1 Prova de Matemática Modelo B	8,7931	29	,78510	,14579
Prova de Matemática Modelo A	8,9310	29	,56259	,10447

Correlação de Amostras Pareadas

	N	Correlação	Sig.
Par 1 Prova de Matemática Modelo B & Prova de Matemática Modelo A	29	-,559	,002

Teste das Amostras Pareadas

		Diferença Pareada					t	gl	Sig. Bilateral
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	Prova de Matemática Modelo B - Prova de Matemática Modelo A	-,13793	1,19446	,22180	-,59228	,31642	-,622	28	,539

APÊNDICE S – Teste *t* para amostras independentes na disciplina de Matemática entre a diferença das diferenças das médias do GE2 e do GC3

Estatísticas dos Grupos

	Grupo Experimental ou de Controle	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
diferença entre modelo B e A	Não Concursados COM apoio	26	,5577	1,25161	,24546
	Não Concursados SEM apoio	51	,0784	1,76174	,24669

Teste de Amostras Independentes

Ano	Teste de Levene para a Igualdade das Variâncias			Teste t para a Igualdade das Médias							
										Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença	
	F	Sig.		t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	Inferior	Superior	
7º	Igualdade de Variâncias Assumida	3,819	,054	1,235	75	,221	,47926	,38791	-,29350	1,25202	
7º	Igualdade de Variâncias Não-assumida			1,377	66,888	,173	,47926	,34801	-,21539	1,17391	

APÊNDICE T – Teste *t* para amostras independentes na disciplina de Matemática entre a diferença das diferenças das médias do GE2 e do GC4

Estatísticas dos Grupos

	Grupo Experimental ou de Controle	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
diferença entre modelo B e A	Não Concursados COM apoio	26	,5577	1,25161	,24546
	Concursados	29	-,1379	1,19446	,22180

Teste de Amostras Independentes

Ano	Teste de Levene para a Igualdade das Variâncias			Teste <i>t</i> para a Igualdade das Médias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	Intervalo de Confiança de 95% para a Diferença
									Inferior Superior
7º	Igualdade de Variâncias Assumida	,078	,780	2,108	53	,040	,69562	,32997	,03378 1,35747
7º	Igualdade de Variâncias Não-assumida			2,103	51,711	,040	,69562	,33083	,03168 1,35957

6º ANO - 1º BIMESTRE

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
C F B	Constituição da matéria Condições para a vida Ecossistema e habitat; Seres vivos: trocando matéria e energia; Pirâmide ecológica de energia Composição do ar Alterações do ambiente; O ar nos rodeia;	Constituição da matéria Ecologia Cadeias e teias alimentares Sucessão ecológica e relações ecológicas Equilíbrio e desequilíbrio ecológico Composição do ar, camadas da atmosfera, propriedades do ar	Constituição da matéria Ecologia Cadeias e teias alimentares Sucessão ecológica Relações ecológicas Equilíbrio e desequilíbrio ecológico Composição do ar, camadas da atmosfera	Constituição da matéria Cadeias e teias alimentares Relações ecológicas entre os seres vivos Equilíbrio e desequilíbrio ecológico Átomos e moléculas Fontes de energia.	Conceitos, cadeias e teias alimentares Relações ecológicas entre os seres vivos Equilíbrio e desequilíbrio. Átomo, molécula, fontes de energia	- Etapas do método científico Constituição da matéria - Fenômeno físico e químico. - Fontes de Energia. - Importância do solo. - Componentes do solo. - Formação do solo. - Tipos de solo. - Tipos e causas da erosão. - Átomo e molécula. - Medidas de proteção ao solo. - Poluição e contaminação do solo. - Lixo. - Solo e saúde.
G E O	A Geografia O Espaço Sideral Os movimentos da Terra Orientação Noções de Cartografia	A Geografia O Espaço Sideral Os movimentos da Terra Orientação	A Geografia O Espaço Sideral Os movimentos da Terra Orientação	A Geografia O Espaço Sideral Os movimentos da Terra Orientação	- A Construção do Espaço: o espaço sideral; o espaço natural; o espaço geográfico. - A Conquista do lugar como conquista da cidadania. - Movimentos da Terra e suas consequências. - Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente.	- A Construção do Espaço: o espaço sideral; o espaço natural; o espaço geográfico. - A Conquista do lugar como conquista da cidadania. - Movimentos da Terra e suas consequências.
H I S	Cálculo de séculos Divisão tradicional da História Ciências auxiliares da História Grandes navegações e expansão marítima Invenções que contribuíram para as grandes navegações Pioneirismo português nas grandes navegações	Introdução ao estudo de História, pré-história Ciências auxiliares da História Expansão marítima europeia e grandes descobrimientos Périplo Africano Período pré-colonial, Governadoria Geral e Capitanias Hereditárias	Calcular séculos Introdução ao estudo da História Ciências auxiliares da História As grandes navegações e a expansão marítima europeia Período pré- colonial	Cálculo dos séculos Divisão tradicional da História Ciências auxiliares da História Expansão Marítima e Comercial Europeia Intencionalidade do Descobrimento do Brasil Período pré-colonial: 1500-1532	Cálculo dos séculos Divisão tradicional da História Expansão Marítima e Comercial Europeia Formação de Portugal Quadro da Expansão Marítima e Comercial Europeia Período pré-colonial: 1500- 1532	Cálculo dos séculos Divisão tradicional da História Expansão Marítima e Comercial Europeia Formação de Portugal Quadro da Expansão Marítima e Comercial Europeia Período pré-colonial: 1500-1532 Expedição colonizadora e motivos do início da colonização

H I S	Périplo africano Intencionalidade do Descobrimento do Brasil Governo Geral e Capitanias Hereditárias			Expedição colonizadora e motivos do início da colonização	Expedição colonizadora e motivos do início da colonização	
L P	Textos do Cotidiano (Carta Pessoal) Uso do Dicionário Variação Linguística Classe de Palavras (Artigo, Substantivo, Adjetivo) Pontuação	História em Quadrinhos Interpretação e análise Uso do dicionário Variedades Linguísticas Fonemas e Letras Sílabas Encontros vocálicos e consonantais Dígrafos	Conto Maravilhoso Interpretação e análise Produção Textual E-mail Uso do dicionário Fonemas e letras	Conto Maravilhoso Interpretação e análise Produção Textual Resumo Uso do dicionário Fonemas e letras Dígrafos Encontro consonantal Encontros vocálicos Separação de sílabas	Conto Maravilhoso Aspectos estruturais da produção escrita Tipos de discurso Sinais de Pontuação Uso do dicionário Variação linguística Acentuação gráfica Convenções ortográficas Mecanismos de coesão	Conto Maravilhoso Aspectos estruturais da produção escrita Tipos de discurso Sinais de Pontuação Uso do dicionário Variação linguística Acentuação gráfica Convenções ortográficas Mecanismos de coesão
M A T	Operações Matemáticas Numeração em Bases Diferentes da Decimal Operações com Conjuntos Expressões Numéricas	Operações com números naturais na base 10 ou bases distintas de 10; Operações entre conjuntos envolvendo inclusive partes de um conjunto.	Operações com números naturais na base 10 ou bases distintas de 10; Operações entre conjuntos envolvendo inclusive partes de um conjunto.	Operações com Números Naturais Sistemas de Numeração Operações com Conjuntos Conjunto dos Números Naturais	Sistemas de numeração – A linguagem e operações com conjuntos – Conceito e propriedades dos números naturais – Operações no conjunto dos números naturais	Sistemas de numeração. - Números naturais. - Igualdade e desigualdade. - Reta numérica. - Sistema de numeração decimal. - Adição, subtração, multiplicação, divisão potenciação radiciação com números naturais e propriedades. - Expressões numéricas.
I N G	Verb To Be Text Subject Pronouns Numbers Vocabulary Possessive Adjective Pronouns Greetings WH- Questions Countries/ Names	Verb Be / affirmative, negative and interrogative forms Greetings Yes/no questions x Short answers Possessive Adjectives Wh-questions with Be Subject Pronoun	Verb to be Names/ Titles/ Names Yes/no questions with be Personal pronouns Greetings/ Introductions Wh-questions with be Possessive adjectives / Numbers	Verb to be – Affirmative, negative and interrogative forms. Short answers. Titles, Numbers, Adjective Pronouns, WH-Questions.	-Apresentações, cumprimentos e saudações; - profissões; - alfabeto; - identificação de pessoas -relações sociais; -tratamento pessoal; -números 0 – 20; -informação de dados pessoais	- Apresentações, cumprimentos e saudações. - Profissões e identificação de pessoas. - Alfabeto. - Relações sociais. - Tratamento pessoal.

6º ANO - 2º BIMESTRE

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
C F B	Pressão atmosférica Poluição do ar Doenças transmissíveis pelo ar; Os ventos; A água; Mudanças de estado físico da água.	Pressão atmosférica Poluição atmosférica Doenças transmissíveis pelo ar, os ventos, Estados físicos da água Mudanças de estado físico da água Composição da água.	Propriedades do ar Ar comprimido e ar rarefeito Ventos e brisas O ar e a saúde Importância da água Estados físicos da água Composição química da água	Aplicabilidades da Pressão Atmosférica Poluição do Ar e Saúde Importância e existência do ar Componentes do Ar Estratificação da Atmosfera Aplicabilidade das propriedades do ar	- Atmosfera: a camada de ar que envolve a Terra. - A composição do ar. - Propriedades do ar. - O ar e a saúde.	- A atmosfera. - Do que é feito o ar. - As propriedades do ar. - O ar e a nossa saúde.
G E O	Estrutura Terrestre As Superfícies Líquidas A Atmosfera e os Fenômenos Climáticos	Estrutura Terrestre As Superfícies Líquidas A Atmosfera e os Fenômenos Climáticos Noções de Cartografia	Estrutura Terrestre As Superfícies Líquidas Noções de Cartografia	Estrutura Terrestre As Superfícies Líquidas A Atmosfera e os Fenômenos Climáticos Noções de Cartografia	Recursos naturais (Estrutura Terrestre). - Esferas da Terra. - Os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares (Noções de Cartografia). - As águas (Superfícies líquidas).	Recursos naturais (Estrutura Terrestre) - Esferas da Terra Orientação - Os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares - (Noções de Cartografia).
H I S	Invasões Holandesas e Governo de Maurício de Nassau Entradas e Bandeiras Empresa Açucareira Escravidão colonial Antigo Sistema Colonial Pecuária colonial Sistema de Plantation União Ibérica Companhias de Comércio Tratados de limites	Invasões estrangeiras Economia colonial Entradas e Bandeiras e formação de fronteiras Miscigenação	Invasões francesas e holandesas Economia colonial: pecuária e empresa açucareira Comércio triangular metropolitano Entradas e bandeiras Tratados de limites Miscigenação	Invasões holandesas Economia colonial: pecuária e empresa açucareira Comércio triangular metropolitano Entradas e bandeiras Tratados de limites	Economia colonial: cana-de-açúcar, pecuária e sistema de plantation. Comércio Triangular Metropolitano. União Ibérica. Entradas e bandeiras Antigo Sistema Colonial Colônias de povoamento e coloniais de exploração	- Civilização Egípcia - Civilização Mesopotâmica - Civilização Hebraica - Civilização Fenícia - Civilização Persa

L P	Relato Pessoal Texto de Opinião Homônimos e Parônimos Fonemas e Letras Classes de Palavras (Substantivo, Adjetivo, Pronome e Verbo) Acentuação Gráfica	Interpretação e análise Produção Textual Conto Maravilhoso Substantivo Adjetivo Artigo Acentuação Gráfica	Interpretação e análise Produção Textual Fábula Texto de Opinião Sílabas Encontros Vocálicos Encontros Consonantais Dígrafos Acentuação Gráfica	Interpretação e análise Produção Textual Lenda Tonicidade Substantivo Adjetivo Acentuação Gráfica	Poemas; História em quadrinhos; Aspectos estruturais da produção escrita; Sinais de Pontuação; Convenções ortográficas; Mecanismos de coesão; Substantivo, Adjetivo Acentuação gráfica	-Características estruturais do gênero poema. -Mecanismos de coesão no texto poético Figuras de linguagem elementares na composição de poemas. - Convenções ortográficas - Estudo do vocabulário.
	M A T	Máximo Divisor Comum e Mínimo Múltiplo Comum (MDC e MMC) Operações com Frações	Máximo Divisor Comum e Mínimo Múltiplo Comum (MDC e MMC) Divisibilidade	Múltiplos e Divisores - Divisibilidade - MDC e MMC Números Fracionários - Conceitos e Propriedades - Operações com frações	– Conjunto dos Números Naturais – Múltiplos e Divisores – Números Fracionários	Múltiplos e divisores. - MDC e MMC. - Número fracionário. - Comparação de frações Adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação de frações. - Expressões numéricas envolvendo frações. - Problemas.
	I N G	Verb to be / Affirmative and negative forms Family members Yes/no questions Possessive adjective Wh-questions The book Winnie the witch	Places, Locations, Directions There is / are, There isn't / aren't, Is there?, Are there? Family members Verb HAVE Wh-Questions A day on the farm	directions; There to be; prepositions; family members; adjectives, to have, wh-questions and yes/no questions. - A day on the farm.	Locations and directions; Where is; There is, there are Family members; Who is, How old; have/has; numbers; adjectives	Lugares da comunidade; Localizações; Meios de transporte. Membros da família; Relação de parentesco; Descrição de pessoas.

6º ANO - 3º BIMESTRE

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
C F B	Tipos de água Pressão da água Flutuação dos corpos na água Purificação da água	Tipos de água Eletrólise (laboratório) Purificação e tratamento da água Dissolubilidade da água Densidade da água Água e saúde.	Tipos de água Ciclo da água na natureza Purificação e tratamento da água Propriedades Físicas da água Densidade-Introdução Eletrólise Água e saúde	Importância e composição química da água. Estados físicos da água Ciclo da água na natureza Purificação e tratamento da água Propriedades físicas da água Poluição da água e saúde	Tipos de água Importância e composição química da água. Estados físicos da água Ciclo da água na natureza Purificação e tratamento da água Propriedades físicas da água Poluição da água e saúde	Importância e composição química da água. Estados físicos da água Ciclo da água na natureza. Purificação e tratamento da água. Propriedades físicas da água. Poluição da água e saúde.
G E O	A Atmosfera e os Fenômenos Climáticos (Paisagens Climatobotânicas) Interações do Meio Ambiente A Importância da Demografia	As Paisagens Climatobotânicas Interações do Meio Ambiente A importância da Demografia	A Atmosfera e os Fenômenos Climáticos Interações do Meio Ambiente A importância da Demografia	As Paisagens Climatobotânicas Interações do Meio Ambiente A importância da Demografia	- Biomas (Paisagens Climatobotânicas - Vegetação). - O Clima (Atmosfera e os Fenômenos Climáticos). Esferas da Terra – Degradação do Meio Ambiente (Interações do Meio Ambiente)	- Biomas (Paisagens Climatobotânicas - Vegetação). - As águas (Superfícies líquidas). - O Clima (Atmosfera e os Fenômenos Climáticos). - Geografia da população: principais conceitos e dinâmica populacional (A importância da Demografia).
H I S	Rebeliões Nativistas. Rebeliões Emancipacionistas. O Processo de Independência. Sociedade Colonial (açucareira e mineradora).	Rebeliões nativistas Rebeliões Emancipacionistas Transferência da família real portuguesa Sociedade Mineradora e sociedade açucareira	Rebeliões Nativistas Rebeliões Emancipacionistas Transferência da família real para o Brasil Economia e sociedade mineradora	Rebeliões Nativistas Rebeliões Emancipacionistas A transferência da família real para o Brasil Mineração colonial	Rebeliões Nativistas Rebeliões Emancipacionistas Governo de D. João no Brasil Sociedade colonial e sociedade mineradora Mineração Colonial	Civilização Grega Civilização Romana

APÊNDICE W – Assuntos avaliados em cada disciplina no 3º bimestre do 6º ano de 2009 a 2014.

L P	Contos maravilhosos Encontros vocálicos e consonantais. Dígrafo. Classes de Palavras (Pronome, Verbo, Conjunção e Preposição).	Fábula Interpretação e análise Produção Textual Homônimos e Parônimos Numeral Pronome	Lenda Interpretação e análise Produção Textual História em quadrinhos Onomatopeia Substantivo Adjetivo Interjeição	Fábula Interpretação e análise História em quadrinhos Livro paradidático Homônimos e Parônimos Numeral Interjeição Pronome Pontuação	Lendas Aspectos estruturais da produção escrita Artigo Numeral Pronome Acentuação gráfica Convenções ortográficas Mecanismos de coesão	Características estruturais do gênero mito. Produção de mitos. Prática de produção de respostas subjetivas. Sinais de pontuação. Acentuação gráfica. Convenções ortográficas. Conotação e denotação. Mecanismos de coesão referencial: uso de pronomes pessoais e demonstrativos. Estudo do artigo e do numeral: valor semântico e processos de determinação / indeterminação
	M A T	Números decimais. Noções de estatística.	Operações com Frações Leitura e Identificação de dados, Gráficos e Tabelas	Números Decimais Frações	Números Decimais/Porcentagem Noções de Estatística Geometria	Números Decimais Números Fracionários Estatística
I N G	Simple Present / affirmative, negative and interrogative sentences Simple Present / 3rd singular person Simple Present / Vocabulary : food / sports / drinks / Prepositions : in,on ,at Wh-questions Yes/no questions Clock time Short Answers	Simple Present Events/Dates/Places WH-Words Time Prepositions Clothes Adjectives	Events Dates / Months / Days of the week / Ordinal numbers Wh-questions Time Prepositions of time Clothes This, that, these, those	simple present/ affirmative Events, times, questions about time with be; months, days of the week, ordinal numbers, dates, prepositions of time and place. Clothes this, that, these, those, statements; verbs: want, like, have and need; colors, adjectives, information question.	Eventos e horas -Dias da semana, meses do ano -Roupas -Verbos (like, want, have, need) -Fazer convites. -Pedir e dar informações.	- Horas, datas e locais - Membros da família e relações de parentesco - Descrição de pessoas - Números de 21 - 101 - Atividades de lazer meses do ano e dias da semana.

6º ANO - 4º BIMESTRE

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
C F B	A água e a saúde Poluição ambiental Lixo: problemas e soluções Preservando o solo Solo e a saúde	Densidade da água Princípio de Arquimedes Princípio de Pascal Princípio dos Vasos Comunicantes Solo e a saúde.	Densidade da água Princípio de Arquimedes Princípio de Pascal Princípio dos vasos comunicantes O Solo e a Saúde	Solo (importância, componentes, tipos) Causas da erosão Medidas de proteção ao solo poluição Contaminação do solo Lixo: problemas e solução Solo e saúde.	Importância do solo Componentes do solo Formação do solo Tipos de solo Tipos e causas da erosão Medidas de proteção ao solo Poluição e contaminação do solo Lixo: problemas e soluções Solo e saúde	Conceitos Básicos de Ecologia Cadeias e Teias Alimentares Relações Ecológicas entre os Seres Vivos Equilíbrio e Desequilíbrio Ambiental
G E O	Sociedade Humana O Espaço Urbano-industrial O Espaço Agrário	Sociedade Humana O Espaço Urbano-industrial O Espaço-agrário	Sociedade Humana O Espaço Urbano-industrial O Espaço-agrário	Sociedade Humana O Espaço Urbano-industrial O Espaço-agrário	- Espaço e sociedade: a diversidade social (Sociedade Humana). - O Espaço Urbano-industrial. Geografia da população: principais conceitos e dinâmica populacional (A importância da Demografia).	- Espaço e sociedade: a diversidade social (Sociedade Humana). - O Espaço Urbano-industrial.
H I S	Processo de Independência do Brasil Reconhecimento externo da Independência do Brasil Confederação do Equador Política externa do Primeiro Reinado Processo de Abdicação Constituição de 1824	O processo de Independência do Brasil e as características do Primeiro Reinado (reinado de D. Pedro I): de 1822 a 1831.	Lutas da Independência Confederação do Equador Primeiro Reinado e abdicação de D. Pedro I Assembleia Constituinte e Constituição de 1824 Os poderes da Constituição de 1824 e suas atribuições	Confederação do Equador Constituinte de 1823 e Constituição de 1824 Evolução partidária do período imperial (1822-1889)	Condições em que foi proclamada a Independência do Brasil. Lutas de Independência Reconhecimento externo da Independência do Brasil Confederação do Equador Abdicação de D. Pedro I Constituinte de 1823 e a Constituição de 1824	- Crise do Século III - Império Carolíngio - Império Bizantino - Expansão do Islã
L P	Interpretação e análise (Livro Florestania). História em Quadrinhos. Onomatopeia Classes de Palavras (Interjeição, Conjunção e Preposição). Pontuação.	Interpretação e análise Gêneros Textuais diversos Verbo	Interpretação e análise Produção Textual Memórias Homônimos e Parônimos Artigo Pronome Verbo	Interpretação e análise Texto de Opinião História em quadrinhos Relato Pessoal Notícia Propaganda	Lendas Texto de opinião Anúncio Aspectos estruturais da produção escrita Pronome Verbo Homônimos e Parônimos	Lendas Texto de opinião Anúncio Aspectos estruturais da produção escrita Pronome Verbo Homônimos e Parônimos

APÊNDICE X – Assuntos avaliados em cada disciplina no 4º bimestre do 6º ano de 2009 a 2014.

Uso de Letras Maiúsculas. Ortografia.			Verbo Pronome	Acentuação gráfica Convenções ortográficas Mecanismos de coesão	Acentuação gráfica Convenções ortográficas Mecanismos de coesão	
M A T	Noções de geometria plana Sistemas de medidas	Operações com Números Decimais e Porcentagem Geometria Medidas de Espaço e Tempo	Geometria Medidas de Espaço e Tempo	Geometria Sistema de Medidas	Noções primitivas em geometria Polígonos: Conceito e classificação Sólidos Geométricos: Conceito Medidas de Comprimento Cálculo do perímetro de polígonos e do comprimento da circunferência Medidas de Superfície Cálculo da área de polígonos e do círculo Medidas de Volume Cálculo do volume do paralelepípedo retângulo e do cubo Medidas de Capacidade Medidas de Massa Medidas de Tempo	Figuras Geométricas Planas. Medidas de Comprimento e Tempo. Medidas de Superfície e Volume. Medidas de Capacidade e de Massa.
I N G	Simple Present Wh-questions Object pronouns Adjectives Readers book : Sally´s Phone	Simple present / affirmative, negative and interrogative forms Wh-questions Yes/no questions x Short answers Rooms Furniture and appliances Sally´s phone	There is/ there are Do, Does, Don't, Doesn't Wh-questions Yes/No questions Parts of the house Furniture, Appliances Sally's Phone	Presente simples. Formas afirmativas, interrogativas e negativas. Pronomes Interrogativos Vocabulário: Locais de trabalho, partes da casa e mobília Paradidático Sally's Phone	Rotina Atividades de lazer Roupas e acessórios Vestuário Descrição de roupas Paradidático	

7º ANO - 1º BIMESTRE

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
C F B	Reconhecendo um ser vivo, Origem da vida A evolução dos seres vivos, Biodiversidade e classificação Vírus, Reinos Monera, Protista e Fungi. Microscopia.	Características dos Seres Vivos A Origem da Vida Teorias da Evolução; Classificação dos Seres Vivos Vírus Reino das Moneras Reino dos Protistas (protozoários e algas) Reino dos Fungos.	Reconhecendo um ser vivo: características dos seres vivos. A origem da vida e evolução dos seres vivos: Biodiversidade e classificação: grupos básicos de Lineu, reinos. nomenclatura científica, Vírus Reino das moneras Reino dos prototistas Reino dos fungos	Reconhecendo um ser vivo, A origem da vida A evolução dos seres vivos Biodiversidade e classificação Vírus Reino das Moneras Reino Prototista Reino dos Fungos.	Origem da vida e evolução dos seres vivos Organização celular Classificação dos seres vivos Vírus Reino Monera Reino Prototista Reino Fungi	- Origem da vida e evolução dos seres vivos. - Organização celular. - Classificação dos seres vivos. - Vírus - Reino Monera - Reino Protista - Reino Fungi
G E O	Características do Território Brasileiro O espaço brasileiro O espaço econômico brasileiro atual	Características do Território Brasileiro O Espaço Brasileiro A Divisão Regional do Brasil O Espaço Econômico Brasileiro Atual	Aspectos Socioeconômicos Brasileiro Fuso Horário Estrutura da População Brasileira Aglomerações Urbanas	Formação e Características do Território Brasileiro Os Domínios Morfoclimáticos Relevo, Hidrografia, Clima e Vegetação Brasileira Fuso Horário	Características do território brasileiro; Fusos horários; Fontes de Energia; Domínios morfoclimáticos Bacias hidrográficas Divisão geoeconômica e Clima do Brasil. Relevo Processo de ocupação do Brasil (ciclos econômicos)	Brasil: características gerais, fusos horários; Brasil: formação territorial e organização do espaço brasileiro; Território e população brasileira: o crescimento da população, a distribuição da população e migração.
H I S	- O Período Regencial: Aspectos políticos e sociais. - O II Reinado: O Golpe da Maioridade; aspectos políticos / Partido Liberal e Partido Conservador; as últimas revoltas do Império. - O II Reinado: A economia cafeeira; o	- O Período Regencial: Aspectos políticos e sociais. - O II Reinado: O Golpe da Maioridade; aspectos políticos / Partido Liberal e Partido Conservador; as últimas revoltas do Império. - O II Reinado: A economia cafeeira; o	O Período Regencial: Regências Trinas Regências Unas Ato Adicional e Lei Interpretativa do Ato Adicional Rebeliões Regenciais I Golpe da Maioridade Política Interna do Segundo Reinado	- O Período Regencial: Aspectos políticos e sociais. - O II Reinado: O Golpe da Maioridade; aspectos políticos / Partido Liberal e Partido Conservador; as últimas revoltas do Império.	Período Regencial: partidos políticos, Revoltas Regenciais. Segundo Reinado: Golpe da Maioridade. -Revolução Liberal e Revolução. Praieira: causas e consequências. -Economia do Segundo Reinado- principais	- Período Regencial: partidos políticos atuantes nesses período com suas ideologias; -Revoltas Regenciais: causas e consequências; - Segundo Reinado: -Golpe da Maioridade: atuação do movimento liberal.

APÊNDICE Y – Assuntos avaliados em cada disciplina no 1º bimestre do 7º ano de 2009 a 2014.

H I S	surto industrial; a substituição do trabalho escravo pelo assalariado/imigração - O II Reinado: A política externa / Guerra da Tríplice Aliança; A Questão Christie; As leis abolicionistas e o fim do tráfico de escravos / pressão inglesa. - O II Reinado: Crise da Monarquia/Proclamação da República	surto industrial; a substituição do trabalho escravo pelo assalariado/imigração. - O II Reinado: A política externa / Guerra da Tríplice Aliança; A Questão Christie; as leis abolicionistas e o fim do tráfico de escravos / pressão inglesa. - O II Reinado: Crise da Monarquia/Proclamação da República.	Política Externa do Segundo Reinado	- O II Reinado: A economia cafeeira; o surto industrial; a substituição do trabalho escravo pelo assalariado/imigração - O II Reinado: A política externa / Guerra da Tríplice Aliança; A Questão Christie; as leis abolicionistas e o fim do tráfico de escravos / pressão inglesa.	produtos, sistema de parceria, surto industrial. -A Questão social. - Política Externa. -Romantismo.	Revolução Liberal e Revolução Praieira: causas e consequências. -Economia do Segundo Reinado- principais produtos, sistema de parceria, surto industrial. -A Questão social: leis abolicionistas - Política Externa: confrontos e acordos com outros países. -Romantismo: fases e escritores.
	Diário, Poesia, (Paródia e Intertextualidade) Denotação/Conotação Elementos da comunicação Substantivo: número; gênero; hipônimo/hiperônimo.	Interpretação de Texto Metáfora Adjetivo Pronomes Coesão (pronomes) Preposição Resumo	Gêneros Textuais: Poema/Crônica Figuras de Linguagem: Metáfora, Comparação, Antítese Verbo Produção Escrita: análise de Poema	Interpretação de Texto/Verbo/ Metáfora Comparação, Antítese/Pronomes Produção Escrita	Narrativas de aventura: elementos da narrativa Uso do acento gráfico Valor semântico dos pronomes Regras de acentuação gráfica Coesão com o uso de pronomes Produção de textos	Narrativa de aventura: compreensão e interpretação, vocabulário. - Pontuação. - Estudo do verbo e de suas flexões: verbos regulares e irregulares, formas nominais e locuções verbais. - Estudo do pronome e a coesão textual. - -Produção escrita.
	M A T Operações com “Z”	Conceitos e propriedades Operações em “Z” Conceitos e propriedades Operações em “Q”	Conceitos e propriedades Operações em “Z” Conceitos e propriedades Operações em “Q”	Número Inteiros Números Racionais	Números Inteiros Números Racionais	- Números Inteiros - Números Racionais
I N G	Verb there to be Directions and prepositions of place Dates Irregular verbs – Simple past Verb to be – simple past	Simple Present and Present Continuous Frequency adverbs	Simple Present x Present Continuous	Simple Present x Present Continuous	-Present Continuous; - Present Simple; - Descrever o tempo; - Perguntar e responder sobre atividades realizadas agora ou atividades rotineiras; - Discutir sobre planos	A casa, o trabalho e o espaço onde vivemos Moradia e vizinhança Mobiliários e eletrodomésticos. Atividades rotineiras. Atividades em andamento.

7º ANO - 2º BIMESTRE

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
C F B	Poríferos, Cnidários, Platelminhos, Nematelminhos, Anelídeos, Moluscos, Artrópodes e Equinodermos.	Poríferos, Cnidários, Platelminhos, Nematelminhos, Anelídeos, moluscos, Artrópodes e Equinodermos.	Poríferos e Cnidários, Platelminhos e Nematelminhos, Anelídeos e Moluscos, Artrópodes e Equinodermos.	Poríferos e cnidários, platelminhos e nematelmintos, anelídeos e moluscos, artrópodes e equinodermos.	- Poríferos e cnidários. - Platelminhos e nematelmintos. - Anelídeos, moluscos, artrópodes e equinodermos.	- Introdução ao Estudo das Plantas: Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas Angiospermas Angiospermas
G E O	Nordeste: Aspectos gerais Aspectos fisiográficos O espaço socioeconômico regional	Região Nordeste O Espaço Econômico Brasileiro: Urbanização, População Brasileira, Migração e Industrialização	Nordeste: Aspectos Físicos, Sociais e Econômicos. Solução para o problema da seca.	NORDESTE: aspectos físicos, políticos, sociais e econômicos. BRASIL: densidade demográfica Mapas de doenças.	- Nordeste: aspectos gerais; sub-regiões; aspectos físicos; a seca (problemas e soluções). Crescimento populacional do Brasil; A dinâmica populacional brasileira; Estrutura etária e por sexo; Migrações; Urbanização;	Nordeste: região de contrastes; As Sub-regiões do Nordeste; A Economia das Sub-regiões; Transposição do rio São Francisco; O processo de urbanização no Brasil; Brasil: país urbano, industrial e agrícola; A hierarquia das cidades brasileiras; As regiões metropolitanas; As cidades e seus problemas.
H I S	Aspectos econômicos: Política de valorização do Café; O surto industrial: política de substituição de importação; A indústria e o operariado Aspectos políticos: Política do Café com Leite; Política dos Governadores; Coronelismo; A crise na República Velha: Revolução de 1930; semana de arte moderna; movimento tenentista	Aspectos econômicos: Política de valorização do Café; -O surto industrial: política de substituição de importação; -A indústria e o operariado -Aspectos políticos: Política do Café com Leite; Política dos Governadores; Coronelismo; -A crise na República Velha: Revolução de 1930; semana de arte moderna; movimento tenentista	D. Pedro II e a cultura O Advento da República I República – 1889 a 1930 – Período de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto	D. Pedro II e a cultura O advento da República A proclamação da República - período de 1889 a 1894: Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto	Segundo Reinado: Questão Cultural; Fim do Império Realismo (literatura e arte). Queda da Monarquia (causas). Advento da República (questões importantes). República Velha: Tipo de Governo, Presidentes, Características, Revoltas. Proclamação da República.	Segundo Reinado: Questão Cultural; Fim do Império Realismo (literatura e arte). Queda da Monarquia (causas). Advento da República (questões importantes). República Velha: Tipo de Governo, Presidentes, características. Proclamação da República. - Governo Provisório de Deodoro da Fonseca. Constituição Republicana - Governo de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. - Governos de 1894 a 1922-

APÊNDICE Z – Assuntos avaliados em cada disciplina no 2º bimestre do 7º ano de 2009 a 2014.

H I S	As principais realizações dos presidentes da República Velha.	As principais realizações dos presidentes da República Velha.			- Governo Provisório de Deodoro da Fonseca.	Prudente de Moraes a Epitácio Pessoa.
	As questões da política externa: Questões fronteiriças	As questões da política externa: Questões fronteiriças			- Governo de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto.	Política do Café com Leite; Política dos Governadores; Revolta da Chibata; Participação do Brasil na 1ª Guerra Mundial
	Aspectos sociais: As principais revoltas. A imigração na República Velha.	Aspectos sociais: As principais revoltas. A imigração na República Velha.			- Governos de 1894 a 1922- Prudente de Moraes a Epitácio Pessoa.	
L P	Notícia jornalística Carta do leitor Artigo	Leitura e Interpretação/Notícia	Gêneros Textuais: Poema/Notícia	Interpretação de texto	Leitura de notícias jornalísticas;	- Notícia jornalística: compreensão e interpretação.
	Conjunções (aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas, proporcionais, temporais)	Gêneros Textuais: Carta do Leitor e Notícia	Jornalística/ Carta do Leitor Pronome Verbo Advérbio Produção Escrita	Verbo Ppreposição Advérbio Produção escrita	Carta argumentativa; Sinais de pontuação; Verbo nos processos de coesão e coerência textual; Coesão (elementos articuladores); Produção de textos.	- Estudo do verbo e de suas flexões: verbos regulares e irregulares do modo indicativo e do subjuntivo, formas nominais e locuções verbais. - Estudo do advérbio; Pontuação. Acentuação dos ditongos/ hiatos -Produção escrita.
M A T	Resolução de Equações Polinomiais do 1º Grau.	Introdução do cálculo algébrico	Introdução ao Cálculo Algébrico	Introdução ao cálculo algébrico		
	Problemas do 1º Grau com uma incógnita.	Equações do 1º grau com uma incógnita	Equações do 1º grau com uma incógnita	Equações do 1º grau com uma incógnita –	- Introdução ao Cálculo Algébrico.	- Introdução ao Cálculo Algébrico
	Equação Polinomial do 1º Grau com duas Incógnitas.	Conceitos e propriedades	Conceitos e propriedades	Inequações do 1º grau com uma incógnita	- Equações do 1º Grau com uma incógnita.	- Equações do 1º Grau com uma incógnita
I N G	Sistemas de Equações do 1º Grau com duas Incógnitas.	Sistemas de equações do 1º grau com duas incógnitas	Equações do 1º Grau com duas Incógnitas	Equações do 1º grau com duas incógnitas	- Equações do 1º grau com duas incógnitas.	- Equações do 1º grau com duas incógnitas
	Problemas do 1º Grau com duas Incógnitas.	Inequações do 1º grau com uma incógnita	Inequações do 1º Grau com uma incógnita			
		Simple past of regular and irregular verbs	There to be, How much/many, Quantities and Containers, Count/ Non-count nouns	There to be, count/noncount nouns	Substantivos contáveis e não contáveis (alimentos).	Substantivos contáveis e não contáveis.
I N G	Simple past – regular and irregular verbs	There To Be (affirmative, negative and interrogative forms)	Past Simple (verb to be, regular and irregular verbs)	Past simple – regular and irregular verbs	- Verbos regulares e irregulares no passado simples.	Planejar um evento no futuro
	Abilities (can/can't)	Simple past of Verb To Be				Presente Simples x Contínuo
I N G	The Great Fire of London	The Great Fire of London		The Great Fire of London		Preferências alimentares.
						Verbo “There to be, How many, How much, some, a/an, any.

7º ANO - 3º BIMESTRE

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
C F B	Cordados, peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos.	Características dos Cordados, Peixes, Anfíbios, Répteis, Aves, Mamíferos	Introdução aos Cordados Peixes: características gerais e classificação. Anfíbios: características gerais e classificação. Répteis: características gerais e classificação. Aves: características gerais e classificação. Mamíferos: características gerais e classificação.	Introdução aos Cordados Peixes: características gerais e classificação. Anfíbios: características gerais e classificação. Répteis: características gerais e classificação. Aves: características gerais e classificação. Mamíferos: características gerais e classificação.	- Cordados. - Peixes. - Anfíbios. - Répteis. - Aves. - Mamíferos.	- Poríferos - Cnidários - Platelminhos - Nematóides - Anelídeos - Moluscos - Artrópodes - Equinodermos
G E O	Centro-Sul: Características gerais. Diversidade fisiográfica e o aproveitamento do espaço. O espaço socioeconômico regional.	A Amazônia. Características gerais. Diversidade Fisiográfica e o aproveitamento do espaço. O espaço socioeconômico regional.	Características gerais e Aspectos físicos do Centrosul; Industrialização do Brasil. O Espaço Socioeconômico Regional do Centro- Sul.	Região Centro-Sul	-Centro-Sul -Características Gerais -A diversidade fisiográfica e o aproveitamento do espaço; -O espaço socioeconômico regional	Centro- Sul: processo de ocupação; a mineração; a cafeicultura; a marcha para oeste; a influência da imigração europeia; a industrialização. Centro-Sul: A economia das subregiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste; Os aspectos físicos (relevo, hidrografia, clima e vegetação); Aspectos sociais e populacionais.
H I S	Governo Provisório/Era Vargas; A Era Vargas: Período Constitucional (1934 a 1937). A Era Vargas: Estado Novo – Aspectos políticos, administrativos e econômicos / o Brasil na 2ª Guerra Mundial Declínio do Estado Novo O Brasil de Dutra a Juscelino: aspectos	Governo Provisório/Era Vargas; A Era Vargas: Período Constitucional (1934 a 1937). A Era Vargas: Estado Novo – Aspectos políticos, administrativos e econômicos / o Brasil na 2ª Guerra Mundial / Declínio do Estado Novo O Brasil de Dutra a Juscelino: aspectos sociais, políticos, econômicos e	I República 1889-1930: período de Prudente de Moraes – Epitácio Pessoa I República 1889-1930: período de Artur Bernardes – Washington Luís II República 1930 – 1946: política interna	Período de 1894-1922: Prudente de Moraes a Epitácio Pessoa. Período de 1922-1930: Artur Bernardes e Washington Luís. Era Vargas: 1930- 1934.	Governos de Arthur Bernardes e Washington Luís. Era Vargas	- Era Vargas; - Dutra - Vargas (1951-1954) - Juscelino Kubitschek - Governo Provisório - Código eleitoral de 1932 - Gov. Constitucionalista - Leis Trabalhistas - Estado Novo Redemocratização Eleições - Constituição de 1946 - Plano SALTE

APÊNDICE AA – Assuntos avaliados em cada disciplina no 3º bimestre do 7º ano de 2009 a 2014.

H I S	sociais. políticos, econômicos e O segundo Governo de Vargas/ 1951 -1954. Os Governos de Jânio Quadros e João Goulart.	O segundo Governo de Vargas/ 1951 -1954. Os Governos de Jânio Quadros e João Goulart. A Revolução Cívico- Militar de 1964.				BNDÉS; PETROBRÁS - Conflitos internos - Construção de Brasília - Plano de Metas - Abertura econômica
L P	Interpretação de texto Gênero textual crítica Pronomes Elementos de coesão/conjunção Verbo	Livro Paradidático: Histórias de Ficção Científica Gênero Textual: Crítica Sujeito Predicado	Leitura interpretativa e exploração do gênero textual resenha crítica Verbo, conjunção, metáfora, sujeito Produção escrita	Gêneros textuais: narrativa policial/entrevista Verbo/ conjunção/acentuação/ entrevista/sujeito e predicado/uso do porquê/hífen/mal; Mau/seção;sessão;cessão Produção escrita	Leitura de textos de divulgação científica; Advérbio nos processos de coesão e coerência textual; Pronome nos processos de coesão e coerência textual; Produção de textos	- Estudo do verbo e de suas flexões: verbos regulares e irregulares do modo indicativo, subjuntivo e imperativo. - Pontuação. - Estudo do pronome - Estudo da preposição (valor semântico) - Ficção científica - Produção escrita.
M A T	Proporcionalidade Razões e Proporções. Grandezas Proporcionais e Regra de Três Simples e Composta.	Razões e Proporções Grandezas Proporcionais e Regra de Três Simples e Composta Porcentagem e Juros Simples	Razões e proporções. Grandezas proporcionais e Regra de Três. Porcentagem e juros simples.	Razões Proporção Grandezas proporcionais e regra de três simples.	Inequações do 1º grau com uma incógnita Probabilidade e Estatística Razões e Proporções Grandezas proporcionais e regra de três; Porcentagem e juros	Inequações do 1º grau com uma incógnita Razões e Proporção Grandes proporcionais e regra de três - Porcentagem e juros simples
I N G	Want and Would like Present Simple and Present Continuous	Parts of the Body, Ailments, Should, Can, Could, Too/Adjectives	Parts of the body Describe people Accidents, injuries and ailments Advice / should Abilities and requests / can, can't	Adjectives to describe people, parts of the body, should for advice Can / Can't, too + adjectives, request help or permission	Descrição física e aparência. - Problemas de saúde. Conselhos/sugestões. Habilidades; aptidões para realizar tarefas. Convites; Solicitações e pedido de auxílio.	Descrição física e aparência. Partes do corpo. Problemas de saúde; Conselhos e sugestões. Datas e eventos passados. Expressões de tempo. Relatos de eventos passados.Verbo to be, verbos regulares e irregulares no passado simples; Meses do ano, números, dias da semana.

7º ANO - 4º BIMESTRE

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
C F B	Introdução ao estudo dos vegetais, algas, briófitas, pteridófitas, gimnospermas, angiospermas, raiz, caule, folha, flor, fruto e semente.	Algas, Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas, Angiospermas: raiz, Caule, Folha, Flor, Fruto e Semente.	Algas, Briófitas e Pteridófitas Gimnospermas Angiospermas: Raiz, Caule e Folha, Flor, Fruto e Semente	Briófitas e Pteridófitas: Gimnospermas Angiospermas: raiz, caule e folha; funções e tipos. Angiospermas: flor, fruto e semente: características e funções.	- Introdução ao estudo das plantas. Briófitas/Pteridófitas/Gimnospermas/Angiospermas. - Organografia vegetal (raiz, caule, folha, flor, fruto, semente).	- Introdução aos cordados - Peixes - Anfíbios - Répteis - Aves - Mamíferos
G E O	A Amazônia. Características Gerais. Diversidade fisiográfica e o aproveitamento do espaço. O espaço socioeconômico regional.	Região Amazônica	Região Amazônica	Amazônia: características gerais, ocupação inicial, ciclo da borracha e biodiversidade; clima, vegetação, relevo e hidrografia; Os efeitos da ação do Homem na Amazônia: desmatamento, usinas hidrelétricas, novos eixos rodoviários e ecoturismo. Amazônia: migrações, distribuição da população, reservas extrativistas e projetos minerais; SUFRAMA;	Amazônia: Características Gerais; Ocupação inicial; Ciclo de borracha; Relevo, hidrografia e clima; Efeitos da ação do Homem (o desmatamento, as usinas hidrelétricas, gasoduto, novos eixos rodoviários, as grandes minerações, o ecoturismo); - Projetos agropecuários; - Reservas extrativistas; - Sivan, Sudam e Suframa.	Amazônia: Características Gerais; Ocupação inicial; Ciclo de borracha; Relevo, hidrografia e clima; - Efeitos da ação do Homem (o desmatamento, as usinas hidrelétricas, gasoduto, novos eixos rodoviários, as grandes minerações, o ecoturismo); - Projetos agropecuários; - Reservas extrativistas; - Sivan, Sudam e Suframa.
H I S	A Revolução Democrática de 1964; Governo Castelo Branco: realizações sociais, políticas e econômicas. Os Governos Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo. - Os Governos Sarney, Collor e Fernando Henrique Cardoso (FHC)	Governo Castelo Branco: realizações políticas, sociais e econômicas. Linha de ação dos Governos Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo. Os Governos Sarney, Collor e Fernando Henrique Cardoso (FHC) e LULA	IV República – período de 1946 a 1967 V República – período de 1967 a 1988 VI República – período de 1988 até os dias atuais	Período de 1934-1945: era Vargas- República. Período de 1946-1967: redemocratização, Eurico Gaspar Dutra e a revolução de 1964. República: período de 1967 a 1988. República: período de 1988 até os dias atuais.	Governo de Dutra Governo de Vargas (1951 a 1954) Juscelino Kubitschek Jânio Quadros João Goulart Governos Militares (1964 a 1985) José Sarney Itamar Franco Fernando Collor de Melo Fernando Henrique Cardoso	- Revolução Democrática de 1964 - Governos Militares: - Castello Branco - Costa e Silva - Médici - Figueiredo - Geisel - Presidente Sarney - Presidente Collor - Presidente Itamar Franco - Presidente Fernando Henrique Cardoso - Presidente Lula

A Constituição de 1988.		A Constituição de 1988.			
L P	Interpretação (livro paradidático – antes da meia-noite	Interpretação (diário/poema) vocabulário	Interpretação de texto/ Livro paradidático: a		
	Gênero textual entrevista Verbo Conjunção Adjetivo	sujeito e predicado transitividade verbal dificuldades linguísticas (momento da língua portuguesa) produção escrita (parágrafo)	Marca de uma Lágrima Transitividade verbal emprego do “s” e “z” Plural dos substantivos e adjetivos compostos Acentuação de hiatos Emprego do hífen Uso dos conectivos Produção escrita	Gêneros textuais: Crônicas/resumo Verbo/conjunção/sujeito e Predicado/tipos de Sujeito/tipos de predicado Produção escrita	Leitura de textos Produção escrita Análise linguística Sujeito e predicado Leitura de notícias jornalísticas Texto de opinião Sinais de pontuação/ortografia Noções preliminares de sintaxe Produção de textos
M A T	Geometria Plana – Ângulos e Operações com Medidas de Ângulos.	Ângulos Operações com Medidas de Ângulos	Ângulos. Operações com Medidas de Ângulos.		
	Noções de Estatística – Medidas de Tendência Central. Proporcionalidade - Porcentagem e Juros.	Média Aritmética Média Aritmética Ponderada	Medidas de Ângulos. Medidas de Tendência Central.	Introdução à geometria Grandezas proporcionais	O ângulo e seus elementos Medida de um ângulo Transformação de unidades Operações com ângulos Ângulos congruentes Bissetriz de um ângulo Ângulo agudo/obtusos/reto Ângulos complementares Ângulos suplementares Ângulos opostos pelo vértice
I N G	Present continuous, present simple King Arthur	Simple Past, Going to, first conditional Reader's book King Arthur	Too + adjective, can and could Near future, past simple, Conditional King Arthur	Past simple Present simple Be going to If clause King Arthur – Readers Book	
				Reconhecer e utilizar adequadamente vocábulos e construções frasais relativos eventos e planos da vida de uma pessoa.	- Estudo da oração: sujeito e predicado. - Estudo do verbo e de suas flexões: verbos regulares e irregulares no modo indicativo, subjuntivo e imperativo. - Elementos da narrativa (enredo, tempo, espaço, personagens, foco narrativo) - Carta argumentativa - Produção escrita.
					O ângulo e seus elementos Medida de um ângulo Transformação de unidades Ângulos congruentes Ângulos consecutivos e ângulos adjacentes Bissetriz de um ângulo Ângulo agudo, obtuso e reto Ângulos complementares Ângulos suplementares Ângulos opostos pelo vértice - Medidas estatísticas
					- Habilidades/Aptidões para realizar tarefas; Convites/ Solicitações e pedidos de auxílio; Infância e vida adulta Intenções futuras; Atividades de lazer e esportivas Descrever habilidades - CAN Fazer pedidos - COULD Descrever atividades passadas – PAST SIMPLE Be going to- atividades futuras

ANEXO A – Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa do 6º ano – 2014 /Modelo A

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO

DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL

SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)

COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 2014 / MODELO “A”
DISCIPLINA – LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO/EF**

Seja bem-vindo ao Sistema Colégio Militar do Brasil!

Em nossos Colégios Militares, você terá a oportunidade de ter um ensino de qualidade; conviverá com professores especiais e fará novos amigos, desenvolvendo os valores que formam um verdadeiro cidadão. E conhecerá um pouco do nosso Exército Brasileiro.

Para que você tenha êxito na prova, siga as orientações abaixo:

- 1- leia com atenção os textos da prova;
- 2- reflita sobre as perguntas antes de respondê-las;
- 3- esteja atento às perguntas e observe as pistas que o texto traz;
- 4- na hora de marcar as respostas, não as rasure ;
- 5- na hora de escrever o texto solicitado, faça um rascunho;
- 6- tenha cuidado com o enunciado das questões;
- 7- atente para as recomendações; e
- 8- dê asas à criatividade!

Esperamos que você tenha um ano letivo muito especial sendo aluno do Sistema Colégio Militar do Brasil.

Boa Prova!

AD	Língua Portuguesa	6º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 342

1ª QUESTÃO: MÚLTIPLA-ESCOLHA

LEIA OS TEXTOS COM ATENÇÃO E ESCOLHA A ÚNICA RESPOSTA ADEQUADA AO QUE É SOLICITADO EM CADA ITEM, ASSINALANDO-A COM UM "X" NOS PARÊNTESES

TEXTO 1

A BOLA

1 O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembalhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho.

Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

– Como é que liga? - perguntou.

– Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

10 – Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

– Não precisa manual de instrução.

– O que é que ela faz?

15 – Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

– O quê?

– Controla, chuta...

– Ah, então é uma bola.

– Claro que é uma bola.

20 – Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

– Você pensou que fosse o quê?

– Nada, não.

AD	Língua Portuguesa	6º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 343

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame.

25 Algo chamado *Monster Ball*, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela, ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina. O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

30 – Filho, olha.

O garoto disse "Legal", mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em

34 inglês, para a garotada se interessar.

(VERISSIMO, L. F. A Bola. In **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.)

Item 01. O garoto estranhou a bola que recebeu do pai, porque

- a. () preferia ter ganhado uma bola de couro, e não uma de plástico.
- b. () acreditou que ela fosse um brinquedo eletrônico que precisasse ser ligado.
- c. () o manual de instruções da bola não era muito claro quanto a seu uso.
- d. () já tinha várias bolas e não se interessava mais por aquele tipo de brinquedo.

Item 02. A palavra “mutuamente” (l. 27) permite concluir que os monstros do jogo pretendiam

- a. () destruir uns aos outros.
- b. () se unir para destruir uma terceira ameaça.
- c. () isolar-se um dos outros para evitar confusões.
- d. () se unir para jogarem harmonicamente.

AD	Língua Portuguesa	6º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 344

Item 03. A expressão destacada em “O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros.” (l. 11) transmite a ideia de que

- a. () a geração do pai e a do filho tinham interesses e pensamento idênticos.
- b. () pai e filho pertencem à mesma geração e, por isso, pensam de modo diferente.
- c. () pai e filho pertencem à mesma geração e, por isso, pensam de modo igual.
- d. () a geração do filho tinha interesses e pensamentos diferentes da geração do pai.

Item 04. Embora não seja exposto diretamente no texto, pode-se concluir que o pai

- a. () ficou indiferente à reação do filho ao receber a bola de presente.
- b. () ficou feliz com a reação do filho ao receber a bola de presente.
- c. () mostrou-se decepcionado com o desinteresse do filho pela bola.
- d. () já esperava que o filho tivesse aquela reação ao receber a bola de presente.

Item 05. Analise com atenção as seguintes afirmativas:

I – O texto apresenta narrador em 1ª pessoa.

II – Infere-se que o espaço onde se desenvolve a narrativa é o quarto de um garoto.

III – As ações da narrativa obedecem a uma sequência cronológica organizada.

É correto o que se afirma em

- a. () I, apenas.
- b. () I e II, apenas.
- c. () II e III, apenas.
- d. () I, II e III.

AD	Língua Portuguesa	6º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 345

TEXTO 2

ARMANDINHO



(BECK, A. Armandinho. In <http://facebook.com.br/armandinho>. Acesso em 31 ago 2013)

Item 06. Analise com atenção as seguintes afirmativas:

- I – A leitura da tira permite concluir que Armandinho é um garoto extremamente crítico para sua idade.
- II – Pode-se concluir que as atitudes de certos adultos levaram Armandinho a ter dificuldade em acreditar que esses adultos foram crianças.
- III – Na tira, as falas de Armandinho no primeiro e no segundo quadrinhos remetem à imaginação na infância; e o jornal que ele lê remete à realidade.

É correto o que se afirma em

- a. () I, apenas.
- b. () I e II, apenas.
- c. () II e III, apenas.
- d. () I, II e III.

AD	Língua Portuguesa	6º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 346

Item 07. A principal finalidade do texto 2 é

- a. () criticar.
- b. () convencer.
- c. () informar.
- d. () dar instruções.

Item 08. A fala de Armandinho, no último quadrinho, ironiza as atitudes

- a. () de Armandinho.
- b. () dos adultos em geral.
- c. () do pai de Armandinho.
- d. () crianças em geral.

TEXTO 3

DEVERES E DIREITOS

- 1** Crianças: iguais são seus deveres e direitos.
 Crianças: viver sem preconceito é bem melhor.
 Crianças: a infância não demora, logo, logo vai passar,
 Vamos todos juntos brincar.
- 5** Meninos e meninas,
 Não olhem religião, nem raça.
 Chamem quem não tem mamãe,
 Quem o papai tá lá no céu,
 E os que dormem lá na praça.
- 10** Meninos e meninas,
 Não olhem religião, nem cor.
 Chamem os filhos do bombeiro,
 Os dois gêmeos do padeiro
 E a filhinha do doutor.
- 15** Meninos e meninas,
 O futuro ninguém adivinha.
 Chamem quem não tem ninguém,
 Pois criança é também
 O menino trombadinha.

AD	Língua Portuguesa	6º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 347

- 20** Meninos e meninas,
Não olhem cor, nem religião.
Bons amigos valem ouro,
A amizade é um tesouro
- 24** Guardado no coração.

(TOQUINHO. **DEVERES E DIREITOS**. In <http://www.toquinho.musicas.mus.br/letras>. Acesso em 31 ago 2013)

Item 09. Para reforçar o grupo ao qual dirige seu apelo, a voz poética do texto 3 vale-se da repetição da(s) palavra(s)

- a. () “crianças”.
- b. () “crianças”, “meninos” e “meninas”.
- c. () “infância” e “crianças”.
- d. () “amizade”.

Item 10. Ao longo do texto 3, a voz poética apresenta que as crianças devem buscar serem amigas, independente de “religião”, “raça”, “classe social”. A leitura do texto permite concluir que essa atitude traria como consequência um mundo

- a. () em que os adultos não seriam preconceituosos.
- b. () em que os adultos levariam em conta as diferenças para se relacionarem.
- c. () de crianças cada vez mais preocupadas em não respeitarem as diferenças.
- d. () de adultos muito preconceituosos.

Item 11. As palavras destacadas nos trechos “Crianças: iguais são seus deveres e direitos” (l. 01), “Crianças: a infância não demora, logo, logo vai passar” (l. 03) e “Pois criança é também” (l. 18), transmitem, nessa ordem, as ideias de

- a. () posse, explicação, explicação.
- b. () posse, tempo, explicação.
- c. () tempo, tempo, explicação.
- d. () posse, explicação, tempo.

Item 12. Os textos 1, 2 e 3 apresentam como tema

- a. () a infância.
- b. () o ato de brincar.
- c. () o preconceito.
- d. () a relação entre adultos e crianças.

AD	Língua Portuguesa	6º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 348

Item 13. No trecho “Chamem quem não tem mamãe, / Quem o papai tá lá no céu,” (l. 07 e l. 08), a primeira ocorrência da vírgula possibilita que não se repita a palavra

- a. () não.
- b. () tem.
- c. () quem.
- d. () chamem.

Item 14. O uso de dois-pontos, após a palavra “Crianças”, nas linhas 01, 02 e 03, tem a função de

- a. () despertar a atenção do leitor para a informação que será apresentada em seguida.
- b. () desviar a atenção do leitor da informação que será apresentada em seguida.
- c. () estabelecer ideia de oposição entre a informação que será apresentada em seguida e o referente “Crianças”.
- d. () chamar atenção apenas dos leitores para a informação que será apresentada em seguida.

2ª QUESTÃO: DÊ O QUE SE PEDE

PRODUZA TEXTO DE ACORDO COM A PROPOSTA DADA.

Item 15. Abaixo, segue o início de uma narrativa. Leia-o com atenção para fazer o que se pede:

VOVÔ PEPÊ E A ESTRELA CADENTE

Vovô Pepê era um senhor já bem velhinho, com 94 anos bem vividos! Apesar da idade, ele era um home bem ativo: fazia suas caminhadas, cuidava do jardim de sua casa e tinha o maior prazer em receber os netos, os filhos e os bisnetos em sua residência todos os fins de semana. Apesar disso, Pepê, às vezes, via-se com saudades de sua infância e ficava imaginando como seria bom poder voltar um dia a ser criança.

AD	Língua Portuguesa	6º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 349

Certa noite, ele e seu bisneto Gabriel estavam olhando para o céu quando Vovô Pepê viu uma estrela cadente no céu; nesse momento, o velhinho não teve dúvidas: desejou voltar a ser criança por um dia!

Depois que os familiares foram embora, o bom velhinho foi dormir e, no dia seguinte, quando acordou, surpreendeu-se ao se olhar no espelho e ver-se, novamente, com dez anos de idade!

(texto criado pelo Prof. Msc. Leandro Batista da Silva – exclusivamente para esta avaliação)

E agora? Vovô Pepê voltou a ser criança, mas estamos em uma época muito diferente daquela em que ele foi criança! Como ele vai se sair nessa situação? É isso que você vai contar para nós.

Para isso, escreva continuação do texto, seguindo as orientações abaixo:

- No primeiro parágrafo, apresente a reação de Pepê ao perceber que voltou a ser criança.
- No segundo parágrafo, informe o encontro dele com o bisneto Gabriel e a estranheza que as novas formas de brincar da infância do bisneto causaram em Pepê.
- No terceiro parágrafo, mostre Pepê apresentando formas de brincar que eram típicas de sua época ao bisneto. Reforce que um aprendeu com os outros aspectos positivos das diversas infâncias.
- No quarto parágrafo, explique como Pepê voltou a ser adulto e o que ele aprendeu com a experiência.

Não se esqueça de:

- Organizar o texto em parágrafos.
- Observar o foco narrativo de 3ª pessoa.
- Ter atenção ao padrão culto da linguagem.
- Produzir um texto que tenha entre quinze (15) e vinte e cinco (25) linhas.
- Que não é necessário copiar o início apresentado.**

AD	Língua Portuguesa	6º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 350

RASCUNHO

01	
05	
10	
15	
20	
25	

AD	Língua Portuguesa	6º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 351

TEXTO DEFINITIVO

01	
05	
10	
15	
20	
25	

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL
SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)
COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 2014 / MODELO “A”
DISCIPLINA – LÍNGUA PORTUGUESA – 7º ANO/EF



Caro Aluno:

Seja bem vindo ao Sistema Colégio Militar do Brasil!

Em nossos Colégios Militares, você terá a oportunidade de ter um ensino de qualidade, conviverá com professores especiais, fará novos amigos, desenvolverá os valores que formam um verdadeiro cidadão e conhecerá um pouco do nosso Exército Brasileiro.

Para que você tenha êxito na prova, siga os conselhos abaixo:

1. leia com atenção os textos da prova;
2. reflita sobre as perguntas antes de respondê-las;
3. esteja atento às perguntas e observe as pistas que o texto traz;
4. na hora de marcar as respostas, não as rasure ;
5. na hora de escrever o texto solicitado, faça um rascunho;
6. tenha cuidado com o enunciado das questões;
7. atente para as recomendações e
8. dê asas à criatividade!

Esperamos que você tenha um ano letivo muito especial sendo aluno do Sistema Colégio Militar do Brasil.

Boa Prova!

AD	Língua Portuguesa	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 353

1ª QUESTÃO – LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

APÓS A LEITURA ATENTA DOS TEXTOS INDICADOS, **ESCOLHA A ÚNICA RESPOSTA CERTA, ASSINALANDO-A COM “X” NOS PARÊNTESES.**

TEXTO 1 – O Morcego



Era uma vez uma guerra entre pássaros e bestas. O morcego estava do lado dos pássaros. Mas na primeira batalha os pássaros foram severamente espancados. Ao constatar que as coisas estavam indo contra ele, o morcego saiu de fininho e se escondeu debaixo de uma tora, e lá ficou até terminar a briga.

Quando as vitoriosas bestas estavam indo para casa, ele se meteu no meio delas.

Após terem caminhado por um tempo, as bestas notaram sua presença e disseram:

- Espere um minuto. Você não é um dos que lutou contra nós?

O morcego respondeu:

- Oh, não! Eu sou um de vocês. Não pertencço ao grupo dos pássaros. Vocês não estão vendo minhas orelhas e garras? E olhem os meus dentes. Vocês já viram algum pássaro com caninos como os meus? Claro que não. Não, eu faço parte do grupo das bestas.

Elas nada disseram e deixaram o morcego ficar.

Logo depois houve uma nova batalha, e desta vez os pássaros venceram. Assim que percebeu a derrota do seu lado, o morcego saiu de fininho e se escondeu debaixo de uma tora. Quando a batalha terminou e os pássaros foram para casa, o morcego foi com eles.

Ao notarem sua presença, os pássaros disseram:

- Você é nosso inimigo. Nós o vimos lutando contra nós.

E o morcego respondeu:

AD	Língua Portuguesa	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 354

- Oh, não. Eu pertenço ao seu grupo e não ao outro. Você já viu alguma besta com asas?

Eles nada disseram e o deixaram ficar.

Então o morcego ficou indo de um lado para outro enquanto durou a guerra.

Mas, finalmente, cansados de lutar, os pássaros e bestas decidiram fazer as pazes. Organizaram um conselho para decidir o que fazer com o morcego.

- Você lutou com os pássaros, então vá viver entre eles! – exclamaram as bestas.

- Nós não o queremos! – gritaram os pássaros. – Você lutou com as bestas. Vá viver entre elas!

Ficou decidido que eles o excluíssem, e disseram-lhe:

- De agora em diante, você voará sozinho à noite e não terá amigos dentre os que voam ou os que andam.

Por isso agora o morcego se esconde no escuro e vive nas cavernas sem luz. Ele voa como os pássaros, mas nunca pousa no topo das árvores. Ninguém procura saber que tipo de criatura ele é.

William J. Bennet. O livro das virtudes – O compasso moral. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.v.2.

01. De acordo com o texto, o morcego vive escondido em cavernas sem luz

- a) () porque gosta desse tipo de moradia.
- b) () porque pensa que é um pássaro.
- c) () porque pensa que é uma besta.
- d) () porque foi excluído dos grupos de animais.

02. A expressão destacada no fragmento “... o morcego saiu **de fininho** e se escondeu debaixo de uma tora.” (primeiro parágrafo) sugere que o morcego

- a) () saiu do grupo sem ser percebido.
- b) () saiu do grupo muito magro.
- c) () saiu do grupo porque foi retirado.
- d) () saiu do grupo provocando uma confusão.

AD	Língua Portuguesa	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 355

03. Sobre o comportamento do morcego nas batalhas, em relação aos pássaros e às bestas, conclui-se que

- a) () ele foi honesto com os dois grupos.
- b) () ele foi desleal com os dois grupos.
- c) () ele foi sincero com os dois grupos.
- d) () ele foi fiel aos dois grupos.

04. Quanto ao narrador do Texto 1, podemos afirmar que

- a) () não há narrador no texto.
- b) () há dois narradores no texto.
- c) () o narrador é observador.
- d) () o narrador é personagem.

05. O Texto 1 tem como finalidade principal

- a) () diferenciar pássaros, bestas e morcegos.
- b) () trazer uma lição a partir de uma história.
- c) () mostrar como vivem os morcegos.
- d) () elogiar o comportamento do morcego.

06. No trecho “Quando a batalha terminou e os pássaros foram para casa...”(oitavo parágrafo) o termo destacado tem o sentido de

- a) () oposição.
- b) () explicação.
- c) () intensidade.
- d) () adição.

AD	Língua Portuguesa	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 356

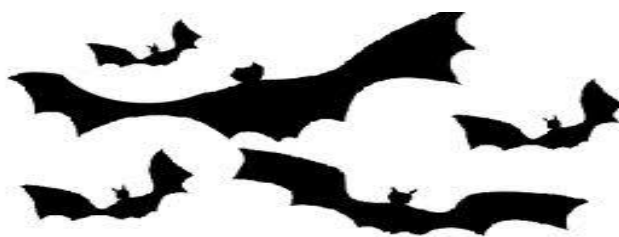
07. Em “Quando as vitoriosas **bestas** estavam indo para casa...” (terceiro parágrafo), a palavra destacada pode ser substituída, sem prejuízo do sentido do trecho, por

- a) () feras.
- b) () bobas.
- c) () tolas.
- d) () armas.

08. Em “... e se escondeu debaixo de uma **tora**, e lá ficou até terminar a briga” (primeiro parágrafo), a palavra destacada, no texto, refere-se

- a) () a um período de sono.
- b) () a um tronco de madeira.
- c) () a uma conversa rápida.
- d) () a um tipo de comida.

TEXTO 2 – Morcegos urbanos em perigo



No Brasil ocorrem 139 das 987 espécies de morcegos que existem em todo o planeta. A extinção de algumas delas (nove encontram-se ameaçadas) pode provocar um desastre ecológico, com drásticas consequências para o ser humano, porque muitas delas alimentam-se de insetos e roedores. Em outras, palavras: se o morcego sair de cena, a proliferação daqueles bichos pode fugir do controle [...]

Como fazem abelhas, pássaros e borboletas durante o dia, os morcegos transportam sementes e pólen à noite, ajudando assim a perpetuar espécies vegetais. Essa função é desempenhada particularmente pelos morcegos frugíferos, aqueles que se alimentam de frutas e vegetais. Os indivíduos dessas espécies carregam sementes de cerca de 500 plantas típicas de florestas, muitas delas usadas no paisagismo urbano. [...] Algumas

AD	Língua Portuguesa	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 357

espécies do gênero *Glossophaga*, conhecidas como morcego-beija-flor, são as únicas polinizadoras de plantas que abrem flores durante a noite, como o maracujá-da-praia, a pita e o pau-de-falsa. [...]

Algumas espécies, como os morcegos insetívoros, não tiveram muita dificuldade para se adaptar à cidade. São especialistas em caçar baratas, mosquitos e besouros, e chegam a consumir o correspondente a cerca de 50% de seu peso. “Um morcego de apenas 4 gramas pode devorar até 200 insetos em uma única noite”, revela o biólogo Alexandre Chagas, do Projeto Morcegos Urbanos, do Zoológico do Rio de Janeiro.

A ciência também estuda a utilidade dos morcegos para a indústria farmacêutica. O morcego-vampiro (*Desmodus rotundus*), por exemplo, que, ao contrário do que se pensa, raramente ataca pessoas, possui glândulas na boca que secretam um potente anticoagulante para manter jorrando o sangue de suas presas. Apenas algumas gotas dessa substância poderiam dissolver trombos e coágulos em seres humanos, evitando ataques do coração.

Wagner Oliveira. Morcegos Urbanos em perigo. Revista Globo Ciência, ano 7, n.75, out.1997

09. No trecho “**Essa** função é desempenhada particularmente pelos morcegos frugíferos...” (segundo parágrafo) o termo destacado refere-se

- a) () à extinção dos morcegos no Brasil.
- b) () à existência de algumas espécies de morcegos no Brasil.
- c) () à proliferação de insetos e roedores nas cidades.
- d) () ao transporte de sementes e pólen pelos morcegos.

10. Como consequência dos estudos feitos com o morcego-vampiro, temos

- a) () o ataque aos seres humanos.
- b) () o extermínio de insetos nas cidades.
- c) () a utilização pela indústria farmacêutica.
- d) () a polinização de plantas noturnas.

AD	Língua Portuguesa	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 358

11. O uso dos dois pontos no trecho “Em outras palavras: se o morcego sair de cena, a proliferação daqueles bichos pode sair do controle.” (primeiro parágrafo), indica
- a) () um esclarecimento do assunto.
- b) () uma enumeração de itens.
- c) () uma citação da fala de um personagem.
- d) () uma suspensão no pensamento do narrador.
12. Se os algarismos do trecho “No Brasil ocorrem 139 das 987 espécies de morcegos...”(primeiro parágrafo) fossem escritos em forma de numerais, teríamos
- a) () dois numerais multiplicativos.
- b) () dois numerais fracionários.
- c) () dois numerais cardinais.
- d) () dois numerais ordinais.

TEXTO 3 – Morcego



(Fonte: <http://www.recreio.com.br>)

13. Ao compararmos os Textos 1,2 e 3, podemos afirmar que:

- I. () O morcego é o tema central de todos os textos.
- II. () Há presença de seres humanos em todos os textos.

AD	Língua Portuguesa	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 359

III. () O Texto 1 é um texto informativo.

IV. () Há ausência de narrador no Texto 3.

Estão corretas as afirmativas

a) () I e III.

b) () II e IV.

c) () III e IV.

d) () I e IV.

14. O humor da tira, Texto 3, consiste no fato de

a) () o morcego dormir em uma árvore.

b) () as ovelhas estarem incomodando o morcego.

c) () o pensamento do morcego estar de cabeça para baixo.

d) () o morcego não estar dormindo.

15. Analisando o balão com a fala do personagem, no Texto 3, percebemos que ela expressa

a) () uma decepção.

b) () uma constatação.

c) () uma negação.

d) () uma desilusão.

2ª QUESTÃO

PRODUÇÃO TEXTUAL - PROPOSTA DE REDAÇÃO

16. Crie um texto narrativo no qual um animal tenha passado por uma situação de perigo, provocada por outros animais ou pelo ser humano, mas que, ao final da história, ele tenha conseguido se salvar.

Não se esqueça de:

- Criar um título para o texto.
- Organizar o texto em parágrafos.
- Observar o foco narrativo em 3ª pessoa.
- Produzir um texto entre 15 e 25 linhas.

AD	Língua Portuguesa	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 360

01 _____

02 _____

03 _____

04 _____

05 _____

06 _____

07 _____

08 _____

09 _____

10 _____

11 _____

12 _____

13 _____

14 _____

15 _____

16 _____

17 _____

18 _____

19 _____

20 _____

21 _____

22 _____

23 _____

24 _____

25 _____

AD	Língua Portuguesa	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 361

RASCUNHO

01	_____
02	_____
03	_____
04	_____
05	_____
06	_____
07	_____
08	_____
09	_____
10	_____
11	_____
12	_____
13	_____
14	_____
15	_____
16	_____
17	_____
18	_____
19	_____
20	_____
21	_____
22	_____
23	_____
24	_____
25	_____

ANEXO C – Avaliação Diagnóstica de Matemática do 6º ano – 2014 /Modelo A

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL
SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)
COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 2014 / MODELO “A”
DISCIPLINA – MATEMÁTICA – 6º ANO / EF



Seja bem-vindo ao Sistema Colégio Militar do Brasil!

No Colégio Militar, você terá a oportunidade de ter um ensino de qualidade, conviverá com professores especiais, fará novos amigos, desenvolverá os valores que formam um verdadeiro cidadão e conhecerá um pouco do nosso Exército Brasileiro.

Para que você tenha sucesso, siga os conselhos abaixo:

- 1- leia com atenção todos os itens;
- 2- reflita sobre as perguntas antes de respondê-las;
- 3- preste atenção e observe os dados que o enunciado traz;
- 4- no momento de marcar as respostas, não as rasure;
- 5- atente para as recomendações.

Esperamos que você tenha um ano letivo muito especial sendo aluno do Sistema Colégio Militar do Brasil.

Boa Prova!

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 363

1ª QUESTÃO

ESCOLHA A ÚNICA ALTERNATIVA CORRETA, ASSINALANDO COM UM “X” A LETRA CORRESPONDENTE. APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO DO SEU RACIOCÍNIO QUANDO FOR SOLICITADO NO ENUNCIADO.

1. O número constituído por três unidades de quarta ordem, cinco unidades de terceira ordem e por sete unidades de primeira ordem é

- (A) 3437.
- (B) 34537.
- (C) 3507.
- (D) 7053.

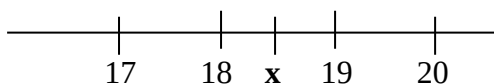
2. O número racional $\frac{5}{7}$ pode ser representado por

- (A) $\frac{10}{21}$.
- (B) $\frac{15}{21}$.
- (C) $\frac{20}{21}$.
- (D) $\frac{15}{14}$.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 364

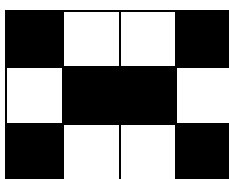
3. Observe a reta numérica abaixo.



Pela sua posição na reta, o número x pode ser melhor representado por

- (A) 18,01.
- (B) 18,10.
- (C) 18,12.
- (D) 18,50.

4. Observe a figura abaixo.



A parte pintada de preto corresponde, em relação à figura toda, à fração

- (A) $\frac{1}{2}$.
- (B) $\frac{2}{3}$.
- (C) $\frac{1}{4}$.
- (D) $\frac{3}{4}$.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 365

5. Considere a sequência de números naturais abaixo.

0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, **X**, 144, 233, ...

Nessa sequência, **X** é igual a

(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 86.
- (B) 87.
- (C) 88.
- (D) 89.

6. Pedro deu 12 laranjas a Renato. Se tivesse dado mais uma dezena de laranjas teria ficado com 189 laranjas. Sendo assim, a quantidade de laranjas que Pedro tinha antes de repartir com Renato era igual a

(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 201.
- (B) 211.
- (C) 199.
- (D) 223.

7. Wagner foi ao supermercado e comprou 1 kg de arroz e 2 kg de açúcar. O quilograma de arroz custou R\$ 3,85 e o quilograma de açúcar, R\$ 2,48. Wagner pagou suas compras com R\$ 20,00. Sendo assim, ele recebeu de troco, em R\$, a quantia de

(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 11,19.
- (B) 8,81.
- (C) 6,47.
- (D) 5,75.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 366

8. O preço do litro da gasolina passou de R\$ 2,78 para R\$ 3,25. Para encher um tanque de 46 litros haverá, em R\$, um acréscimo de **(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)**

- (A) 10,56.
- (B) 12,78.
- (C) 14,95.
- (D) 21,62.

9. Inscreveram-se num concurso 1480 candidatos. Se 25% dos inscritos foram aprovados, temos que a quantidade de candidatos reprovados é igual a **(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)**

- (A) 370.
- (B) 570.
- (C) 740.
- (D) 1110.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 367

10. Observe a malha abaixo, onde cada lado de cada quadrado tem o comprimento de “um passo”.

		X	Y	Z	W

Uma pessoa está no canto inferior esquerdo do quadrado assinalado na malha. Se ela dá, na seguinte ordem, 4 passos para cima, 3 passos para à direita, 2 passos para cima, 2 passos para à direita, 1 passo para cima, 3 passos para à esquerda, 1 passo para cima e 3 passos para à direita ela chegará no ponto

- (A) X.
- (B) Y.
- (C) Z.
- (D) W.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 368

11. Observe o relógio abaixo.



Se já passa do meio-dia e ainda não são 14 h 30 min, o horário assinalado corresponde à

- (A) 12 h 30 min.
- (B) 00 h 30 min.
- (C) 13 h 30 min.
- (D) 12 h 45 min.

12. O dam e o hm^2 são, respectivamente, unidades usuais de

- (A) área e comprimento.
- (B) comprimento e área.
- (C) comprimento e volume.
- (D) volume e área.

13. O mL é uma unidade usual de

- (A) comprimento.
- (B) área.
- (C) capacidade.
- (D) volume.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 369

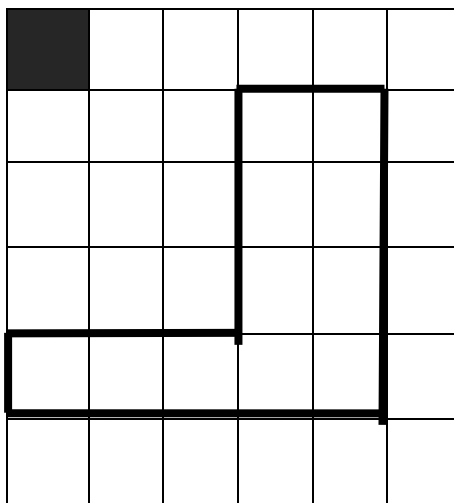
14. O tempo de duração desta Avaliação Diagnóstica é de 90 minutos. Em segundos, isso equivale a
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 150.
- (B) 320.
- (C) 540.
- (D) 5400.

15. De um rolo de barbante com 53,85 m de comprimento, foram retirados seis pedaços com 435 cm e quatro pedaços com 3450 mm. Feito isso, no rolo sobrou uma quantidade de barbante, em m, igual a
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 46,05.
- (B) 13,95.
- (C) 39,90.
- (D) 15,75.

16. Observe a figura desenhada na malha quadriculada abaixo, onde é utilizado como unidade de comprimento o lado do quadrado pintado de preto.



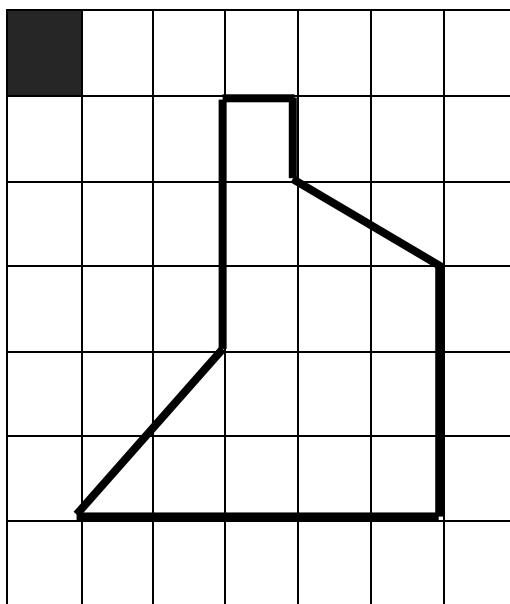
AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 370

Sendo assim, o perímetro da figura desenhada tem medida igual a

- (A) 18.
- (B) 19.
- (C) 20.
- (D) 21.

17. Na malha quadriculada abaixo, onde é utilizada como unidade a área do quadrado pintado de preto, está desenhada uma figura.



A área dessa figura é igual a

- (A) 14.
- (B) 15.
- (C) 16.
- (D) 17.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 371

18. A tabela abaixo mostra o número de habitantes dos três Estados mais populosos do Brasil no ano de 1999.

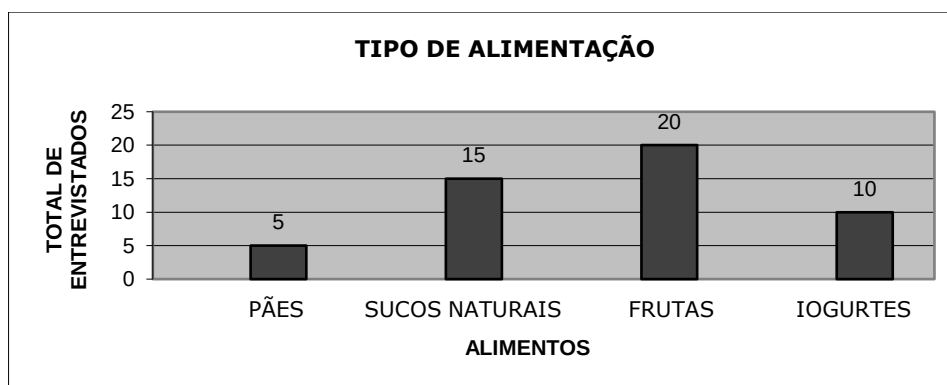
ESTADO	NÚMERO DE HABITANTES
São Paulo	35 816 740
Minas Gerais	
Rio de Janeiro	13 807 358
TOTAL	66 920 053

De acordo com essa tabela, pode-se concluir que o número de habitantes do Estado de Minas Gerais, em 1999, era igual a

(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 53 112 695.
- (B) 17 295 955.
- (C) 17 296 055.
- (D) 18 306 045.

19. Em relação ao tipo de alimentação que uma cantina de uma escola deveria oferecer para venda, foi feita uma entrevista com os 25 alunos de uma turma dessa escola e o resultado de suas preferências está apresentado no gráfico abaixo.



AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 372

Observando esse gráfico, pode-se concluir que

- (A) a maioria dos alunos gostaria que fossem oferecidas frutas para venda na cantina.
- (B) os iogurtes são a segunda opção mais votada dos alunos.
- (C) os sucos naturais foram a preferência de todos os entrevistados.
- (D) a maioria dos alunos gostaria que fossem oferecidos pães para venda na cantina.

2ª QUESTÃO

DÊ O QUE SE PEDE.

20. Em um depósito há 9 caixas. Em cada caixa há 8 pacotes e, em cada pacote, há 7 livros.

Os livros são todos iguais e ao todo possuem 21168 páginas.

PEDIDO: determine, apresentando o desenvolvimento e os cálculos por escrito, a quantidade de páginas de cada um desses livros.

ANEXO D – Avaliação Diagnóstica de Matemática do 7º ano – 2014 /Modelo A

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL
SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)
COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 2014 / MODELO “A”
DISCIPLINA – MATEMÁTICA – 7º ANO / EF



Seja bem-vindo ao Sistema Colégio Militar do Brasil!

No Colégio Militar, você terá a oportunidade de ter um ensino de qualidade, conviverá com professores especiais, fará novos amigos, desenvolverá os valores que formam um verdadeiro cidadão e conhecerá um pouco do nosso Exército Brasileiro.

Para que você tenha sucesso, siga os conselhos abaixo:

- 1- leia com atenção todos os itens;
- 2- reflita sobre as perguntas antes de respondê-las;
- 3- preste atenção e observe os dados que o enunciado traz;
- 4- no momento de marcar as respostas, não as rasure;
- 5- atente para as recomendações.

Esperamos que você tenha um ano letivo muito especial sendo aluno do Sistema Colégio Militar do Brasil.

Boa Prova!

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 374

1ª QUESTÃO

ESCOLHA A ÚNICA ALTERNATIVA CORRETA, ASSINALANDO COM UM “X” A LETRA CORRESPONDENTE. APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO DO SEU RACIOCÍNIO QUANDO FOR SOLICITADO NO ENUNCIADO.

- Dado o número 6372, tem-se que o valor relativo do algarismo 3 é
 - 3.
 - 30.
 - 300.
 - 3000.
- A altura da parede do quarto de um apartamento é igual a 2,74 metros. Essa medida pode ser representada pela fração
 - $\frac{137}{50}$.
 - $\frac{50}{137}$.
 - $\frac{274}{50}$.
 - $\frac{137}{100}$.
- O número 7,3 pode ser representado por
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)
 - 73.
 - 73 dividido por 10.
 - 73 multiplicado por 10.
 - 73 dividido por 100.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 375

4. Observe a figura abaixo.



A parte pintada, em relação à figura toda, pode ser representada por

- (A) 1,4.
 (B) 0,5.
 (C) 0,75.
 (D) 0,25.
5. Calculando o valor de $\frac{\frac{5}{6} - \frac{1}{4} : \frac{1}{3}}{\frac{2}{3} + \frac{1}{2} \cdot \frac{4}{5}}$, obtém-se

(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) $\frac{5}{64}$.
 (B) $\frac{64}{5}$.
 (C) 5.
 (D) 64.
6. Calculando o valor de $1,542 + 8,19 + 7,08 - 8,001 + 8,82 - 3,95$ obtém-se
- (APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 1368,1.
 (B) 136,81.
 (C) 13,681.
 (D) 1,3681.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 376

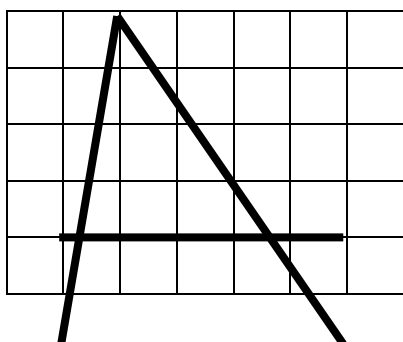
7. O resultado de $(8,5 : 0,017) \cdot (0,49 : 245)$ é
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 0,1.
- (B) 1.
- (C) 10.
- (D) 100.

8. O número 125 é múltiplo de

- (A) 2.
- (B) 3.
- (C) 4.
- (D) 5.

9. Observe as figuras abaixo.



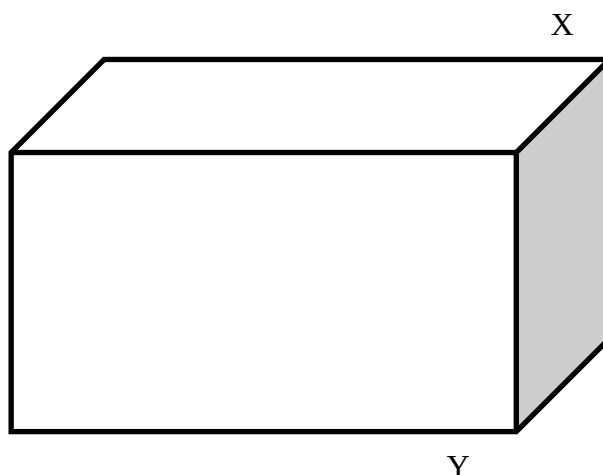
Essas figuras representam o

- (A) triângulo e o cilindro.
- (B) triângulo e a pirâmide.
- (C) quadrado e a esfera.
- (D) triângulo e o cubo.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 377

10. Observe o paralelepípedo retângulo desenhado abaixo.



Em relação a esse paralelepípedo, pode-se afirmar que

- (A) passa uma reta pelos pontos X, Y e Z.
- (B) a figura plana que tem por vértices os pontos X, Y e Z é um losango.
- (C) os pontos X, Y e Z determinam um plano.
- (D) a figura plana que tem por vértices os pontos X, Y e Z é um círculo.

11. Observe as figuras abaixo.



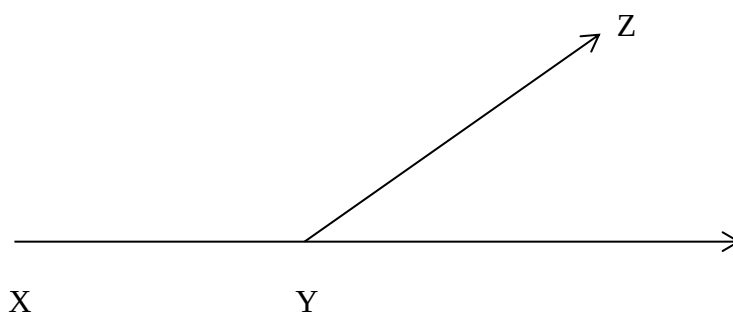
Da esquerda para a direita, elas são exemplos de

- (A) cubo, esfera e pirâmide.
- (B) esfera, pirâmide e cubo.
- (C) pirâmide, esfera e cubo.
- (D) cubo, pirâmide e esfera.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 378

12. Uma pessoa está em **X** e anda em direção à **Y**. Quando chega em **Y** enxerga **Z** e resolve ir até lá, conforme indica a figura abaixo.



Essa mudança de direção que ocorreu em **Y** está melhor associada à palavra

- (A) plano.
 - (B) ponto.
 - (C) reta.
 - (D) ângulo.
13. Assinale a alternativa onde aparecem, respectivamente, unidades de comprimento, de massa, de capacidade e de tempo.
- (A) metro, quilograma, litro e segundo.
 - (B) grau, metro quadrado, litro e segundo.
 - (C) metro, decímetro, litro e grau.
 - (D) metro cúbico, quilograma, litro e grau.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 379

14. No tanque de combustível de um automóvel cabem 5,6 daL de gasolina. Para encher 75% desse tanque é necessária uma quantia **x** de reais. O valor de **x**, em R\$, sabendo que o litro da gasolina custa R\$ 0,85 é igual a

(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 37,50.
- (B) 35,70.
- (C) 357,00.
- (D) 3,570.

15. Abaixo estão representadas as localizações das cidades de Manaus, Porto Velho e Rio Branco.

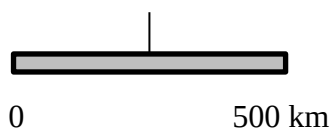
Manaus

x

x Porto Velho

Rio Branco **x**

Considere a escala gráfica a seguir.



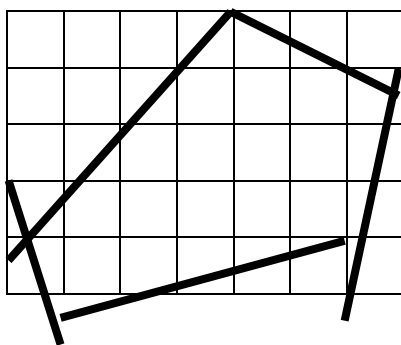
AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 380

Sendo assim, tem-se que a distância entre Rio Branco e Porto Velho, em km, é de, aproximadamente,

- (A) 500.
- (B) 300.
- (C) 200.
- (D) 100.

16. Sabendo que a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a 180° , tem-se que a soma dos ângulos internos do polígono desenhado abaixo é igual a
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)



- (A) 210° .
- (B) 345° .
- (C) 540° .
- (D) 720° .

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 381

17. Na tabela abaixo estão representados os rendimentos de uma caderneta de poupança referentes aos anos indicados.

ANO	RENDIMENTO EM R\$
2009	1125,72
2010	1058,67
2011	1879,29
2012	1345,98

De acordo com essa tabela, pode-se concluir que a melhor representação dessas informações está na alternativa

(A)

1879,29				
1345,98				
1125,72				
1058,67				
	2009	2010	2011	2012

(B)

1879,29				
1345,98				
1125,72				
1058,67				
	2009	2010	2011	2012

(C)

1879,29				
1345,98				
1125,72				
1058,67				
	2009	2010	2011	2012

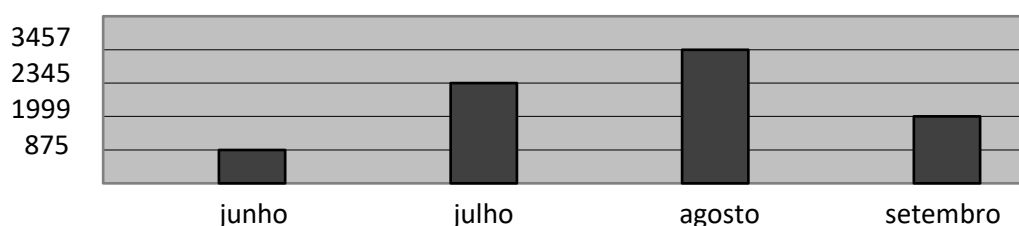
(D)

1879,29				
1345,98				
1125,72				
1058,67				
	2009	2010	2011	2012

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 382

18. O gráfico abaixo representa a quantidade de latas de alumínio produzidas por uma empresa nos meses de junho, julho, agosto e setembro de 2013.



A quantidade total de latas produzida por essa empresa nesses quatro meses foi igual a
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 5802.
- (B) 2874.
- (C) 8676.
- (D) 2928.

19. Três laboratórios produzem o mesmo medicamento. A tabela abaixo mostra o número de unidades desse medicamento produzidas por esses laboratórios.

LABORATÓRIO	NÚMERO DE UNIDADES PRODUZIDAS
I	3456
II	2875
III	6785

Observando essa tabela, pode-se concluir que o laboratório
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

ALUNO Nº _____	NOME: _____	FL. 383

- (A) III produziu 464 unidades a mais do que os laboratórios I e II juntos.
- (B) II produziu mais unidades do que o laboratório I.
- (C) III produziu 3329 unidades a mais do que o laboratório I.
- (D) I produziu menos unidades do que o laboratório II.

2ª QUESTÃO

DÊ O QUE SE PEDE.

20. Pretende-se abrir um buraco em forma de paralelepípedo retângulo de 8,5 m de comprimento, 2 m de profundidade e 1,5 m de largura. Para a remoção da terra retirada utiliza-se uma camionete que carrega, no máximo, $1,5 \text{ m}^3$ de terra.

PEDIDO: considerando que essa camionete sai sempre cheia de terra do local da escavação, determine, apresentando o desenvolvimento e os cálculos por escrito, o total de viagens que ela deve realizar para remover totalmente a terra escavada.

ANEXO E – Relação de Assuntos Pré-requisitos à matrícula amparada nos CM - 6º ano



MINISTÉRIO DA DEFESA

EXÉRCITO BRASILEIRO

DECEX - DEPA

COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

(ES M do Ceará / 1889)

CASA DE EUDORO CORREA

RELAÇÃO DE ASSUNTOS PRÉ-REQUISITOS À MATRÍCULA AMPARADA NOS COLÉGIOS MILITARES

6º ANO – Ensino Fundamental – Português**1. Gêneros textuais e conceitos** (leitura, análise e produção de textos narrativos e informativos)**1.1. Procedimentos de leitura**

1. Localizar informações explícitas em um texto.
2. Inferir o sentido de uma palavra a partir do contexto em que foi empregada.
3. Inferir o sentido de uma expressão a partir do contexto em que foi empregada.
4. Inferir uma informação implícita em um texto.
5. Identificar os elementos de um texto (narrador /foco narrativo).

1.2 Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

6. Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinho, foto, etc.).
7. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

1.3 Coerência e Coesão no Processamento do Texto

8. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
9. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
10. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por elementos coesivos.

CONTINUAÇÃO DO ANEXO E – Relação de Assuntos Pré-requisitos à matrícula amparada nos CM – 6º ano

1.4 Relação entre Textos

11. Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

2. Reflexão linguística

2.1 Relação entre recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

12. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

13. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da vírgula.

14. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de outros sinais de pontuação ou outras notações.

15. Identificar o efeito de sentido do uso da sinonímia/antonímia.

3. Produção Textual

16. Compreende e atende à proposta dada.

17. Organiza o texto em parágrafos.

18. Redige períodos completos.

19. Tem noções de pontuação.

20. Emprega o vocabulário adequado ao gênero textual solicitado.

21. Emprega adequadamente os principais elementos coesivos.

22. Emprega adequadamente os sinais de acentuação.

23. Emprega adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas.

24. Domina a ortografia da língua.

25. Produz texto coerente, sem ambiguidades e trechos desconexos.

6º ANO – Ensino Fundamental – Matemática

1) Números e operações

1. Relacionar a escrita numérica às regras do sistema posicional de numeração.

2. Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.

3. Identificar a localização de números racionais - representados na forma decimal - na reta numérica.

CONTINUAÇÃO DO ANEXO E – Relação de Assuntos Pré-requisitos à matrícula amparada nos CM – 6º ano

4. Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados (parte/todo, quociente, razão).
5. Identificar sequências numéricas.
6. Resolver problemas que envolvam a adição e a subtração em situações relacionadas aos seus diversos significados.
7. Resolver problemas que envolvam a multiplicação e a divisão, em situações relacionadas aos seus diversos significados.
8. Resolver problemas que utilizam a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.
9. Resolver problemas com números racionais expressos na forma decimal que envolvam diferentes significados da adição ou subtração.
10. Resolver problemas que envolvam noções de porcentagem (25%, 50% e 100%).

2) Espaço e forma

11. Descrever a localização e a movimentação de pessoas ou objetos no espaço em diversas representações gráficas, utilizando o vocabulário de posição (direita/esquerda, acima/abaixo, entre, em frente/atrás).

3) Grandezas e medidas

12. Identificar horas e minutos, por meio da leitura de relógios e ponteiros.
13. Reconhecer unidades de medida usuais de comprimento e de superfície.
14. Reconhecer unidades de medidas usuais de capacidade.
15. Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.
16. Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.
17. Resolver problemas que envolvam o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
18. Resolver problemas que envolvam o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

4) Tratamento da informação

19. Ler e/ou interpretar informações e dados apresentados em tabelas.
20. Ler e/ou interpretar informações e dados apresentados em gráficos.

ANEXO F – Relação de Assuntos Pré-requisitos à matrícula amparada nos CM – 7º ano



MINISTÉRIO DA DEFESA

EXÉRCITO BRASILEIRO

DECEX - DEPA

COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

(ES M do Ceará / 1889)

CASA DE EUDORO CORREA

RELAÇÃO DE ASSUNTOS PRÉ-REQUISITOS À MATRÍCULA AMPARADA NOS COLÉGIOS MILITARES

7º ANO – Ensino Fundamental – Português

1. Gêneros textuais e conceitos (leitura, análise e produção de textos narrativos e informativos).

1.1. Procedimentos de leitura

1. Localizar informações explícitas em um texto.
2. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto em que foi empregada.
3. Inferir uma informação implícita em um texto.
4. Identificar os elementos de um texto (narrador /foco narrativo).

1.2 Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

5. Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinho, foto, etc.).
6. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

1.3 Coerência e Coesão no Processamento do Texto

7. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
8. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
9. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por elementos coesivos.

CONTINUAÇÃO DO ANEXO F – Relação de Assuntos Pré-requisitos à matrícula amparada nos CM – 7º ano

1.4 Relação entre Textos

10. Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

2. Reflexão linguística

2.1 Relação entre recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- 11. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- 12. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- 13. Identificar e reconhecer o efeito de sentido do uso da sinonímia/antonímia.
- 14. Identificar e reconhecer o efeito de sentido do uso da homonímia/paronímia.

2.2 Conceitos Gramaticais

15. Identificar em um texto o efeito de sentido produzido pelo uso de determinada classe gramatical (substantivo / artigo/ adjetivo/ numeral).

3. Produção Textual

- 16. Compreende e atende à proposta dada.
- 17. Organiza o texto em parágrafos.
- 18. Redige períodos completos.
- 19. Tem noções de pontuação.
- 20. Emprega o vocabulário adequado ao gênero textual solicitado.
- 21. Emprega adequadamente os principais elementos coesivos.
- 22. Emprega adequadamente os sinais de acentuação.
- 23. Emprega adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas.
- 24. Domina a ortografia da língua.
- 25. Produz texto coerente, sem ambiguidades e trechos desconexos.

7º ANO – Ensino Fundamental – Matemática

1. Números e operações

1. Reconhecer as principais características do sistema decimal: contagem, base, valor posicional.

CONTINUAÇÃO DO ANEXO F – Relação de Assuntos Pré-requisitos à matrícula amparada nos CM – 7º ano

2. Representar medidas não inteiras utilizando frações.
3. Representar quantidades não inteiras utilizando notação decimal.
4. Compreender a relação entre as representações fracionária e decimal de um número.
5. Fazer cálculos que envolvam: adição, subtração, multiplicação e divisão de frações.
6. Fazer cálculos que envolvam adições e subtrações de números decimais.
7. Efetuar cálculos com multiplicação e divisão de números decimais.
8. Estabelecer relações entre números naturais tais como “ser múltiplo de”, “ser divisor de”.

2. Espaço e forma

9. Identificar formas planas e espaciais em situações do cotidiano e por meio de suas representações em desenhos e em malhas.
10. Caracterizar, a partir de forma e objetos concretos, as noções de ponto, reta e plano.
11. Identificar os principais sólidos geométricos.
12. Construção da noção de ângulo associada à ideia de mudança de direção e pelo seu reconhecimento em figuras planas.

3. Grandezas e medidas

13. Reconhecer grandezas como comprimento, massa, capacidade, superfície, volume, ângulo, tempo.
14. Aplicar as principais características do sistema métrico decimal: unidades, transformações e medidas.
15. Usar desenhos de escalas para resolver problemas do cotidiano que incluam distância (como em leitura de mapas).
16. Identificar a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo (180°) e de um polígono qualquer (por decomposição em triângulos).
17. Resolver problemas envolvendo volume do cubo e do paralelepípedo.

4. Tratamento da informação

18. Identificar o gráfico adequado para representar um conjunto de dados e informações (gráficos elementares).
19. Identificar e interpretar informações transmitidas por meio de gráficos.

ANEXO G – Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do 6º ano



COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA - Avaliação Diagnóstica - 2014

Disciplina: Língua Portuguesa

6º ano/ Ensino Fundamental

Nome: _____ N° Inscrição - _____

OBJETOS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

1. Gêneros textuais e conceitos		DOMINA		Item corresp.
H1 – Empregar os procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito e das características do gênero e suporte.		SIM	NÃO	
1.1. Procedimentos de leitura				
D1	Localizar informações explícitas em um texto.			01
D2	Inferir o sentido de uma palavra a partir do contexto em que foi empregada.			02
D3	Inferir o sentido de uma expressão a partir do contexto em que foi empregada.			03
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.			04
D5	Identificar os elementos de um texto (narrador /foco narrativo).			05
1.2 Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto				
D6	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinho, foto, etc.).			06
D7	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.			07
H2 – Estabelecer as relações necessárias entre o texto, outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, etc.) no processo de compreensão e interpretação do texto.				
1.3 Coerência e Coesão no Processamento do Texto				
D8	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.			09
D9	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.			10
D10	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por elementos coesivos.			11
1.4 Relação entre Textos				
D11	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.			12
2. Reflexão linguística				
H3 – Utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem.				
2.1 Relação entre recursos Expressivos e Efeitos de Sentido				

CONTINUAÇÃO DO ANEXO G – Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do 6º ano

D12	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.			08
D13	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da vírgula.			13
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de outros sinais de pontuação ou outras notações.			14
3. Produção Textual				
H5 – Redigir textos considerando as condições de produção: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor.				
D15	Compreende e atende à proposta dada.			15
D16	Organiza o texto em parágrafos.			15
D17	Redige períodos completos.			15
D18	Tem noções de pontuação.			15
D19	Emprega o vocabulário adequado ao gênero textual solicitado.			15
D20	Emprega adequadamente os principais elementos coesivos.			15
D21	Emprega adequadamente os sinais de acentuação.			15
D22	Emprega adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas.			15
D23	Domina a ortografia da língua.			15
D24	Produz texto coerente, sem ambiguidades e trechos desconexos.			15

Parâmetros:

INAPTO	Domina menos de 1/3 do total de descritores (7 ou menos)
APTO	Domina 50% ou mais de todos os descritores (12 ou mais)
APTO c/ restrição	Domina menos de 50% e mais de 30% de todos os descritores (menos de 12 e mais de 7)

Parecer da comissão:

- () Apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido.
- () Apresenta alguns dos pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido, necessitando, porém, de apoio pedagógico.
- () Não apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano pretendido e necessita de apoio pedagógico.

CONTINUAÇÃO DO ANEXO G – Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do 6º ano

HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS DURANTE O ANO LETIVO:

Prof Avaliador

Chefe da Seç Psicoped

Local e data

Assinatura do responsável

ANEXO H – Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do 7º ano



COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA - Avaliação Diagnóstica - 2014	
Disciplina: Língua Portuguesa	7º ano/ Ensino Fundamental

Nome: _____ N° Inscrição - _____

OBJETOS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS				
1. Gêneros textuais e conceitos		DOMINA		Item corresp.
H1 – Empregar os procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito e das características do gênero e suporte.		SIM	NÃO	
1.1. Procedimentos de leitura				
D1	Localizar informações explícitas em um texto.			01
D2	Inferir o sentido de uma palavra a partir do contexto em que foi empregada.			02
D3	Inferir uma informação implícita em um texto.			03
D4	Identificar os elementos de um texto (narrador /foco narrativo).			04
1.2 Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto				
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinho, foto, etc.).			15
D6	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.			05
H2 – Estabelecer as relações necessárias entre o texto, outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos etc) no processo de compreensão e interpretação do texto.				
1.3 Coerência e Coesão no Processamento do Texto				
D7	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.			09
D8	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.			10
D9	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por elementos coesivos.			06
1.4 Relação entre Textos				
D10	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.			13
2 Reflexão Linguística				
H3 – Utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem.				
2.1 Relação entre recursos Expressivos e Efeitos de Sentido				
D11	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.			14

CONTINUAÇÃO DO ANEXO H – Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do 7º ano

D12	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de outros sinais de pontuação ou outras notações.			11
D13	Identificar e reconhecer o efeito de sentido do uso da sinonímia/antonímia.			07
D14	Identificar e reconhecer o efeito de sentido do uso da homonímia/paronímia.			08
D15	Identificar em um texto o efeito de sentido produzido pelo uso de determinada classe gramatical (substantivo / artigo/ adjetivo/ numeral).			12
3. Produção Textual				
H5 – Redigir textos considerando as condições de produção: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor.				
D16	Compreende e atende à proposta dada.			16
D17	Organiza o texto em parágrafos.			16
D18	Redige períodos completos.			16
D19	Tem noções de pontuação.			16
D20	Emprega o vocabulário adequado ao gênero textual solicitado.			16
D21	Emprega adequadamente os principais elementos coesivos.			16
D22	Emprega adequadamente os sinais de acentuação.			16
D23	Emprega adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas.			16
D24	Domina a ortografia da língua.			16
D25	Produz texto coerente, sem ambiguidades e trechos desconexos.			16

Parâmetros:

INAPTO	Domina menos de 1/3 do total de descritores (8 ou menos)
APTO	Domina 50% ou mais de todos os descritores (13 ou mais)
APTO c/ restrição	Domina menos de 50% e mais de 30% de todos os descritores (menos de 13 e mais de 8)

Parecer da comissão:

- () Apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido.
- () Apresenta alguns dos pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido, necessitando, porém, de apoio pedagógico.
- () Não apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano pretendido e necessita de apoio pedagógico.

CONTINUAÇÃO DO ANEXO H – Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do 7º ano

HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS DURANTE O ANO LETIVO:

Prof Avaliador

Chefe da Seç Psicoped

Local e data

Assinatura do responsável

ANEXO I – Ficha de Avaliação de Matemática do 6º ano



COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA - Avaliação Diagnóstica - 2014

Disciplina: Matemática

6º ano/ Ensino Fundamental

Nome: _____ N° Inscrição - _____

OBJETOS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS				
1) Números e operações		DOMINA		Item corresp.
H1 – Ler, escrever números naturais e racionais, ordenar números naturais e racionais na forma decimal, pela interpretação do valor posicional de cada uma das ordens.		SIM	NÃO	
DESCRIPTOR				
D1	Relacionar a escrita numérica às regras do sistema posicional de numeração.			01
D2	Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.			02
D3	Identificar a localização de números racionais - representados na forma decimal - na reta numérica.			03
D4	Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados (parte/todo, quociente, razão).			04
D5	Identificar sequências numéricas.			05
H2 – Resolver situações-problema que envolvam contagem, medidas, os significados das operações, utilizando estratégias pessoais de resolução e selecionando procedimentos de cálculo.				
DESCRIPTOR				
D6	Resolver problemas que envolvam a adição e a subtração, em situações relacionadas aos seus diversos significados.			06
D7	Resolver problemas que envolvam a multiplicação e a divisão, em situações relacionadas aos seus diversos significados.			20
D8	Resolver problemas que utilizam a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.			07
D9	Resolver problemas com números racionais expressos na forma decimal que envolvam diferentes significados da adição ou subtração.			08
D10	Resolver problemas que envolvam noções de porcentagem (25%, 50% e 100%).			09
2) Espaço e forma				
H3 – Interpretar e construir representações espaciais (croquis, itinerários, maquetes), utilizando-se de elementos de referência e estabelecendo relações entre eles.				
DESCRIPTOR				
D11	Descrever a localização e a movimentação de pessoas ou objetos no espaço em diversas representações gráficas, utilizando o vocabulário de posição (direita/esquerda, acima/abaixo, entre, em frente/atrás).			10

CONTINUAÇÃO DO ANEXO I – Ficha de Avaliação de Matemática do 6º ano

3) Grandezas e medidas				
H4 – Medir e fazer estimativas sobre medidas, utilizando unidades e instrumentos de medida mais usuais que melhor se ajustem à natureza da medição realizada.				
DESCRIPTORIOS				
D12	Identificar horas e minutos, por meio da leitura de relógios e ponteiros.			11
D13	Reconhecer unidades de medida usuais de comprimento e de área.			12
D14	Reconhecer unidades de medidas usuais de capacidade.			13
D15	Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.			14
D16	Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.			15
D17	Resolver problemas que envolvam o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.			16
D18	Resolver problemas que envolvam o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.			17
4) Tratamento da informação				
H5 – Recolher dados sobre fatos e fenômenos do cotidiano, utilizando procedimentos de organização, e expressar resultado utilizando tabelas e gráficos.				
DESCRIPTORIOS				
D19	Ler e/ou interpretar informações e dados apresentados em tabelas.			18
D20	Ler e/ou interpretar informações e dados apresentados em gráficos.			19

Parâmetros:

INAPTO	Domina menos de 1/3 do total de descritores (6 ou menos)
APTO	Domina 50% ou mais de todos os descritores (10 ou mais)
APTO c/ restrição	Domina menos de 50% e mais de 30% de todos os descritores (menos de 10 e mais de 6)

Parecer da comissão:

- () Apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido.
- () Apresenta alguns dos pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido, necessitando, porém, de apoio pedagógico.
- () Não apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano pretendido e necessita de apoio pedagógico.

CONTINUAÇÃO DO ANEXO I – Ficha de Avaliação de Matemática do 6º ano

HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS DURANTE O ANO LETIVO:

Prof Avaliador

Chefe da Seç Psicoped

Local e data

Assinatura do responsável

ANEXO J – Ficha de Avaliação de Matemática do 7º ano



COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA - Avaliação Diagnóstica - 2014	
Disciplina: Matemática	7º ano/ Ensino Fundamental

Nome: _____ Nº Inscrição - _____

OBJETOS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS				
1) Números e operações		DOMINA		Item corresp.
H1 – Utilizar os diferentes significados e representações dos números naturais, inteiros, racionais e das operações envolvendo esses números, para resolver problemas, em contextos sociais, matemáticos ou de outras áreas de conhecimento.		SIM	NÃO	
DESCRIPTORIOS				
D1	Reconhecer as principais características do sistema decimal: contagem, base, valor posicional.			01
D2	Representar medidas não inteiras utilizando frações.			02
D3	Representar quantidades não inteiras utilizando notação decimal.			03
D4	Compreender a relação entre as representações fracionária e decimal de um número.			04
D5	Fazer cálculos que envolvam: adição, subtração, multiplicação e divisão de frações.			05
D6	Fazer cálculos que envolvam adições e subtrações de números decimais.			06
D7	Efetuar cálculos com multiplicação e divisão de números decimais.			07
D8	Estabelecer relações entre números naturais tais como “ser múltiplo de”, “ser divisor de”.			08
2) Espaço e forma				
H2 – Analisar e classificar figuras geométricas , utilizando as noções geométricas como ângulos, paralelismo e perpendicularismo, estabelecendo relações e identificando propriedades.				
DESCRIPTORIOS				
D9	Identificar formas planas e espaciais em situações do cotidiano e por meio de suas representações em desenhos e em malhas.			09
D10	Caracterizar, a partir de forma e objetos concretos, as noções de ponto, reta e plano.			10
D11	Identificar os principais sólidos geométricos.			11
D12	Construção da noção de ângulo associada à ideia de mudança de direção e pelo seu reconhecimento em figuras planas.			12
3) Grandezas e medidas				

CONTINUAÇÃO DO ANEXO J – Ficha de Avaliação de Matemática do 7º ano

H3 – Obter e expressar resultados de medições, utilizando as principais unidades padronizadas de medida de comprimento, capacidade, massa, superfície, volume, ângulo e tempo.				
DESCRIPTORIOS				
D13	Reconhecer grandezas como comprimento, massa, capacidade, área, volume, ângulo, tempo.			13
D14	Aplicar as principais características do Sistema Legal de Unidades de Medidas: unidades, transformações e medidas.			14
D15	Usar desenhos de escalas para resolver problemas do cotidiano que incluam distância (como em leitura de mapas).			15
D16	Identificar a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo (180°) e de um polígono qualquer (por decomposição em triângulos).			16
D17	Resolver problemas envolvendo volume do cubo e do paralelepípedo.			20
4) Tratamento da informação				
H4 – Construir, ler e interpretar tabelas e gráficos e escolher o tipo de representação gráfica mais adequada para expressar os dados estatísticos.				
DESCRIPTORIOS				
D18	Identificar o gráfico adequado para representar um conjunto de dados e informações (gráficos elementares).			17
D19	Identificar e interpretar informações transmitidas por meio de gráficos.			18
D20	Identificar e interpretar informações transmitidas por meio de tabelas.			19

Parâmetros:

INAPTO	Domina menos de 1/3 do total de descritores (6 ou menos)
APTO	Domina 50% ou mais de todos os descritores (10 ou mais)
APTO c/ restrição	Domina menos de 50% e mais de 30% de todos os descritores (menos de 10 e mais de 6)

Parecer da comissão:

- () Apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido.
- () Apresenta alguns dos pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido, necessitando, porém, de apoio pedagógico.
- () Não apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano pretendido e necessita de apoio pedagógico.

CONTINUAÇÃO DO ANEXO J – Ficha de Avaliação de Matemática do 7º ano

HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS DURANTE O ANO LETIVO:

Prof Avaliador

Chefe da Seç Psicoped

Local e data

Assinatura do responsável

ANEXO K – Pesquisa Pedagógica aos responsáveis



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL

RESERVADO

COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

I. DADOS PESSOAIS

NOME DO ALUNO	DATA NASC	NÚMERO
1) SOBRE OS RESPONSÁVEIS: qual a formação escolar? PAI: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Superior () Pós-graduação MÃE: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Superior () Pós-graduação		

II. DADOS ESCOLARES

2) Idade com que entrou na escola _____	3) Aluno fez “Pré-Escola”? () sim () não	4) Concluiu todas as etapas da “pré-escola”? () sim () não	Se não, quantas etapas ele concluiu? () maternal () J I, J II, J III () CA
5) Método de alfabetização () fônico () silabação () palavração () não sei informar	6) Foi alfabetizado com ____ anos	7) Quantas vezes o aluno trocou de escola na mesma localidade? () nenhuma vez () 1 vez () 2 vezes () mais de 2 vezes	8) Quantas vezes o aluno trocou de escola para outra(s) localidade(s)? () nenhuma vez () 1 vez () 2 vezes () mais de 2 vezes Se trocou, foi para onde? (localidade/s) _____ _____

CONTINUAÇÃO DO ANEXO K – Pesquisa Pedagógica aos responsáveis

9) Em Língua Portuguesa, lia livros paradidáticos? ☐ sim ☐ não Quantos? _____	10) O aluno consegue recontar histórias? ☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente	11) A escola anterior apresentava que tipo de proposta pedagógica? ☐ tradicional ☐ montessoriana ☐ construtivista ☐ outra _____ ☐ não sei informar	
12) Ficou em recuperação? ☐ sim ☐ não Matéria(s)- _____ _____	13) Apresenta dificuldade na fala? ☐ sim ☐ não	14) Apresenta dificuldade na visão? ☐ sim ☐ não	15) Está realizando algum acompanhamento psicológico ou fono, psicopedagógico ou outro? Por quê? _____ _____
16) Antes de ingressar no CM, o aluno estudou em escola ☐ particular ☐ pública estadual ☐ pública municipal ☐ pública federal	Escola onde estudou antes de entrar no CM _____ _____ _____ _____	Algum comentário sobre o aprendizado da criança (opcional) _____ _____ _____ _____ _____	

ANEXO L – Termo de Consentimento

PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO 2014 DO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

Caro(a) responsável,

Após a avaliação diagnóstica, o seu dependente foi selecionado para participar do apoio pedagógico em 2014, que tem por objetivos:

- Trabalhar as competências e habilidades previstas para o ano anterior à matrícula, ainda não adquiridas pelos alunos, de acordo com a avaliação diagnóstica;
- Auxiliar os alunos na aquisição das novas aprendizagens ministradas no turno da manhã;
- Proporcionar aos alunos aprendizagens significativas que contribuam para a aprovação escolar.

O programa de apoio pedagógico terá início em 03 Fev e término em 09 Dez 2014. No entanto, a critério da Seção de Apoio Pedagógico, seu dependente poderá ser dispensado do programa, caso haja a certeza de que os objetivos já foram ou serão atingidos.

O programa será desenvolvido no turno da tarde (tabela abaixo), além das aulas do turno regular pela manhã, com as seguintes atividades previstas: Aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Inglês, Informática, Programa de Enriquecimento Instrumental, palestras motivacionais, atividades esportivas e de recreação e tempo de estudo, além de outras julgadas necessárias durante o decorrer do programa.

Horário	Atividade	Local
7:00 / 12:00	Aula regular	Salas de aula
12:00 / 12:30	Almoço	Refeitório dos alunos
12:30 / 13:30	Descanso e Lazer	Salas de recreação e bosque
13:30 / 16:30	Apoio Pedagógico	De acordo com o programa

O almoço do seu dependente será gratuito e realizado no refeitório dos alunos no CMF. Caso não queira que seu dependente realize as refeições no CMF favor procurar a Coordenação do Apoio Pedagógico.

Qualquer dúvida poderá ser sanada com o Ten Cel Cleber, Coordenador do Apoio Pedagógico, pelo tel 3388-7747.

O programa de apoio pedagógico fará parte de uma pesquisa desenvolvida juntamente com a Universidade Federal do Ceará (UFC). Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade de seu dependente será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

CLEBER BORGES DOS SANTOS – Ten Cel
 Coordenador do Apoio Pedagógico e responsável pela pesquisa

Concordo que meu dependente _____ do
 _____ano participe do Programa de apoio Pedagógico.

Fortaleza, _____ de _____ de 2014.

Ass.: _____ Tel.: _____ e-mail.: _____

Nome do responsável: _____

ANEXO M – Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa do 6º ano – 2014 /Modelo B

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL
SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)
COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 2014 / MODELO “B”
DISCIPLINA – LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO/EF



Seja bem-vindo ao Sistema Colégio Militar do Brasil!

Em nossos Colégios Militares, você terá a oportunidade de ter um ensino de qualidade; conviverá com professores especiais e fará novos amigos, desenvolvendo os valores que formam um verdadeiro cidadão. E conhecerá um pouco do nosso Exército Brasileiro.

Para que você tenha êxito na prova, siga as orientações abaixo:

- 1- leia com atenção os textos da prova;
- 2- reflita sobre as perguntas antes de respondê-las;
- 3- esteja atento às perguntas e observe as pistas que o texto traz;
- 4- na hora de marcar as respostas, não as rasure ;
- 5- na hora de escrever o texto solicitado, faça um rascunho;
- 6- tenha cuidado com o enunciado das questões;
- 7- atente para as recomendações; e
- 8- dê asas à criatividade!

Esperamos que você tenha um ano letivo muito especial sendo aluno do Sistema Colégio Militar do Brasil.

Boa Prova!

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.406

1ª QUESTÃO: MÚLTIPLA-ESCOLHA

LEIA OS TEXTOS COM ATENÇÃO E ESCOLHA A ÚNICA RESPOSTA ADEQUADA AO QUE É SOLICITADO EM CADA ITEM, ASSINALANDO-A COM UM “X” NOS PARÊNTESES

TEXTO 1

O DIAMANTE

- 1** Um dia, Maria chegou em casa da escola muito triste.
— O que foi? — perguntou a mãe de Maria.
Mas Maria nem quis conversa. Foi direto para o seu quarto, pegou o seu Snoopy e se atirou na cama, onde ficou deitada, emburrada.
- 5** A mãe de Maria foi ver se Maria estava com febre. Não estava. Perguntou se Maria estava sentindo alguma coisa. Não estava. Perguntou se estava com fome. Não estava. Perguntou o que era, então.
— Nada, disse Maria.
A mãe resolveu não insistir. Deixou Maria deitada na cama, abraçada com o seu
- 10** Snoopy, emburrada.
Quando o pai de Maria chegou em casa do trabalho a mãe avisou:
— Melhor nem falar com ela...
Maria estava com cara de poucos amigos. Pior. Estava com cara de amigo nenhum. Na mesa do jantar, Maria de repente falou:
- 15** — Eu não valo nada.
O pai de Maria disse:
— Em primeiro lugar, não se diz “eu não valo nada”. É “eu não valho nada”. Em segundo lugar, não é verdade. Você valhe muito. Quer dizer, vale muito.
— Não valho.
- 20** — Mas o que é isso? — disse a mãe de Maria. — Você é a nossa filha querida. Todos gostam de você. A mamãe, o papai, a vovó, os tios, as tias. Para nós, você é uma preciosidade.

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.407

Mas Maria não se convenceu. Disse que era igual a mil outras pessoas. A milhões de outras pessoas.

- 25** — Só na minha aula tem sete Marias!
- Querida... — começou a dizer a mãe. Mas o pai interrompeu.
- Maria — disse o pai —, você sabe por que um diamante vale tanto dinheiro?
- Porque é bonito.
- Porque é raro. Um pedaço de vidro também é bonito. Mas o vidro se encontra
- 30** em toda parte. Um diamante é difícil de encontrar.
- Quanto mais rara é uma coisa, mais ela vale. Você sabe por que o ouro vale tanto?
- Por quê?
- 34** — Porque tem pouquíssimo ouro no mundo. Se o ouro fosse como areia, a gente ia caminhar no ouro, ia rolar no ouro, depois ia chegar em casa e lavar o ouro do corpo para não ficar suja. Agora, imagina se em todo o mundo só existisse uma pepita de ouro.
- Ia ser a coisa mais valiosa do mundo.
- Pois é. E em todo o mundo só existe uma Maria.
- Só na minha sala são sete.
- Mas são outras Marias.
- São iguais a mim. Dois olhos, um nariz...
- Mas esta pintinha aqui nenhuma delas tem.
- É...
- Você já se deu conta que em todo mundo só existe uma você?
- Mas, pai...
- Só uma. Você é uma raridade. Podem existir outras parecidas. Mas você, você mesmo, só existe uma. Se algum dia aparecer outra você na sua frente, você pode dizer: é falsa.
- Então eu sou a coisa mais valiosa do mundo.

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.408

— Olha, você deve estar valendo aí uns três trilhões...

Naquela noite a mãe de Maria passou perto do quarto dela e ouviu Maria falando com o Snoopy:

— Sabe um diamante?

(VERISSIMO, L. F. O diamante. In **O Santinho**. Porto Alegre : L&PM, 1991.)

Item 01. Maria chegou da escola triste, porque

- a. () a mãe não quisera conversar com ela.
- b. () sentia fome.
- c. () estava com febre.
- d. () acreditava que não valia nada.

Item 02. A palavra “emburrada” (l. 10) tem sentido de

- a. () contente.
- b. () descontente.
- c. () alegre.
- d. () entusiasmada.

Item 03. A expressão destacada em “Maria estava com cara de poucos amigos.” (l. 11), transmite a ideia de que Maria

- a. () ainda estava muito incomodada com a situação que a deixara triste.
- b. () não tinha muitos amigos por ser uma garota brava.
- c. () estava se sentindo melhor e disposta a conversar com os pais.
- d. () sentia-se confortável com a situação em que se encontrava.

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.409

Item 04. Embora não seja expresso diretamente no texto, pode-se concluir que muitas crianças, na infância,

- a. ☐ entendem que todas as pessoas são iguais, sem algo que as diferencie.
- b. ☐ compreendem com facilidade o fato de cada pessoa ser única e especial.
- c. ☐ sentem a necessidade de compreender como se organiza o mundo.
- d. ☐ não se importam em compreender como se organiza o mundo.

Item 05. Analise com atenção as seguintes afirmativas:

I – O texto apresenta narrador em 3ª pessoa.

II – Infere-se que o espaço onde se desenvolve a narrativa é o quarto de uma garoto.

III – As ações da narrativa obedecem a uma sequência cronológica organizada.

É correto o que se afirma em

- a. ☐ I, apenas.
- b. ☐ I e II, apenas.
- c. ☐ II e III, apenas.
- d. ☐ I, II e III.

Item 06. No texto, o pai de Maria afirma que um diamante é raro; como consequência ele

- a. ☐ vale muito dinheiro.
- b. ☐ vale pouco dinheiro.
- c. ☐ é fácil de ser encontrado.
- d. ☐ tem o mesmo valor de um grão de areia.

Item 07. No trecho “A mamãe, o papai, a vovó, os tios, as tias”. (l. 22), as vírgulas foram utilizadas para

- a. ☐ destacar as pessoas que amam Maria.
- b. ☐ destacar as pessoas que têm dificuldade em se relacionar com Maria.
- c. ☐ transmitir ideia de dúvida em relação às pessoas que gostariam de Maria.
- d. ☐ indicar pausa no pensamento do pai de Maria.

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.410

TEXTO 2

ARMANDINHO



(BECK, A. Armandinho. In <http://facebook.com.br/armandinho>. Acesso em 31 ago 2013)

Item 08. Analise com atenção as seguintes afirmativas:

- I – A leitura da tira permite concluir que Armandinho cometeu alguma travessura e está tentando não ser castigado pelo pai.
- II – A fala do pai de Armandinho, no segundo quadrinho, deixa claro que ele não chamará a atenção do filho por ter quebrado a janela.
- III – Na tira, as expressões faciais de Armandinho no segundo e no terceiro quadrinhos indicam que o garoto mostra-se mais confiante e seguro que a expressão desenhada no primeiro quadrinho.

É correto o que se afirma em

- a. () I, apenas.
- b. () I e III, apenas.
- c. () II e III, apenas.
- d. () I, II e III.

Item 09. A principal finalidade do texto 2 é

- a. () criticar.
- b. () convencer.
- c. () informar.
- d. () divertir.

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.411

Item 10. O jogo de humor, na tira, é construído a partir do fato de Armandinho

- a. () acreditar que o fato de o pai amá-lo irá salvá-lo de um possível castigo.
- b. () não ter certeza de que conseguirá convencer o pai a não castigá-lo.
- c. () quebrar o vidro da janela da sala para testar o amor do pai por ele.
- d. () embora não ter certeza do amor do pai, tentar enganá-lo quanto à vidraça.

TEXTO 3

DEPENDE DE NÓS

1 Depende de nós
 Quem já foi ou ainda é criança
 Que acredita ou tem esperança
 Quem faz tudo pra um mundo melhor

5 Depende de nós
 Que o circo esteja armado
 Que o palhaço esteja engraçado
 Que o riso esteja no ar
 Sem que a gente precise sonhar

10 Que os ventos cantem nos galhos
 Que as folhas bebam orvalhos
 Que o sol descortine mais as manhãs

Depende de nós
 Se esse mundo ainda tem jeito
15 Apesar do que o homem tem feito
 Se a vida sobreviverá

Que os ventos cantem nos galhos
 Que as folhas bebam orvalhos
 Que o sol descortine mais as manhãs

20 Depende de nós
 Se esse mundo ainda tem jeito
 Apesar do que o homem tem feito
 Se a vida sobreviverá

Depende de nós
25 Quem já foi ou ainda é criança
 Que acredita ou tem esperança
 Quem faz tudo pra um mundo melhor

(LINS, I. **DEPENDE DE NÓS**. In <http://www.clickletras.musicas.mus.br/letras>. Acesso em 31 ago 2013)

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.412

Item 11. A expressão responsável por reforçar a ideia de que a construção de um mundo melhor só será possível com a conscientização de todas as pessoas é

- a. () “esperança”.
- b. () “nós”.
- c. () “depende de nós”.
- d. () “quem já foi ou ainda é criança”.

Item 12. As respeito das expressões destacadas no trecho “Que os ventos cantem nos galhos / Que as folhas bebam orvalhos / Que o sol descortine mais as manhãs” (l. 17, l. 18 e l. 19), é correto afirmar que

- a. () a primeira transmite ideia de tempo; a terceira, de lugar.
- b. () as três transmitem ideia de lugar.
- c. () apenas a segunda transmite ideia de lugar.
- d. () a primeira transmite ideia de lugar; a terceira, de tempo.

Item 13. Os textos 1, 2 e 3 apresentam como tema central

- a. () a esperança.
- b. () o ato de brincar.
- c. () o preconceito.
- d. () a relação entre adultos e crianças.

Item 14. Caso as linhas 1, 5, 13, 20 e 24 fossem encerradas utilizando-se ponto-de-interrogação (?), o texto

- a. () não sofreria alteração de sentido.
- b. () transmitiria dúvida quanto à capacidade das crianças e das pessoas em tornarem o mundo em um lugar melhor.
- c. () transmitiria ideia de que a voz poética estaria refletindo sobre quem poderia tornar o mundo um lugar melhor.
- d. () passaria a transmitir ideia de admiração em relação à ideia de mudança no mundo.

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.413

2ª QUESTÃO: DÊ O QUE SE PEDE

PRODUZA TEXTO DE ACORDO COM A PROPOSTA DADA.

Item 15. Abaixo, segue o início de uma narrativa. Leia-o com atenção para fazer o que se pede:

VOVÔ PEPÊ E A ESTRELA CADENTE

Vovô Pepê era um senhor já bem velhinho, com 94 anos bem vividos! Apesar da idade, ele era um home bem ativo: fazia suas caminhadas, cuidava do jardim de sua casa e tinha o maior prazer em receber os netos, os filhos e os bisnetos em sua residência todos os fins de semana. Apesar disso, Pepê, às vezes, via-se com saudades de sua infância e ficava imaginando como seria bom poder voltar um dia a ser criança.

Certa noite, ele e seu bisneto Gabriel estavam olhando para o céu quando Vovô Pepê viu uma estrela cadente no céu; nesse momento, o velhinho não teve dúvidas: desejou voltar a ser criança por um dia!

Depois que os familiares foram embora, o bom velhinho foi dormir e, no dia seguinte, quando acordou, surpreendeu-se ao se olhar no espelho e ver-se, novamente, com dez anos de idade!

(texto criado pelo Prof. Msc. Leandro Batista da Silva – exclusivamente para esta avaliação)

E agora? Vovô Pepê voltou a ser criança, mas estamos em uma época muito diferente daquela em que ele foi criança! Como ele vai se sair nessa situação? É isso que você vai contar para nós.

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.414

Para isso, escreva continuação do texto, seguindo as orientações abaixo:

- a. No primeiro parágrafo, apresente a reação de Pepê ao perceber que voltou a ser criança.
- b. No segundo parágrafo, informe o encontro dele com o bisneto Gabriel e a estranheza que as novas formas de brincar da infância do bisneto causaram em Pepê.
- c. No terceiro parágrafo, mostre Pepê apresentando formas de brincar que eram típicas de sua época ao bisneto. Reforce que um aprendeu com os outros aspectos positivos das diversas infâncias.
- d. No quarto parágrafo, explique como Pepê voltou a ser adulto e o que ele aprendeu com a experiência.

Não se esqueça de:

1. Organizar o texto em parágrafos.
2. Observar o foco narrativo de 3ª pessoa.
3. Ter atenção ao padrão culto da linguagem.
4. Produzir um texto que tenha entre quinze (15) e vinte e cinco (25) linhas.
5. **Que não é necessário copiar o início apresentado.**

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.415

RASCUNHO

01	
05	
10	
15	
20	
25	

AD	Língua Portuguesa	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.416

TEXTO DEFINITIVO

01	
05	
10	
15	
20	
25	

ANEXO N – Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa do 7º ano – 2014 /Modelo B

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL
SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)
COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 2014 / MODELO “B”
DISCIPLINA – LÍNGUA PORTUGUESA – 7º ANO/EF



Seja bem vindo ao Sistema Colégio Militar do Brasil!

Em nossos Colégios Militares, você terá a oportunidade de ter um ensino de qualidade, conviverá com professores especiais, fará novos amigos, desenvolverá os valores que formam um verdadeiro cidadão e conhecerá um pouco do nosso Exército Brasileiro.

Para que você tenha êxito na prova, siga os conselhos abaixo:

1. leia com atenção os textos da prova;
2. reflita sobre as perguntas antes de respondê-las;
3. esteja atento às perguntas e observe as pistas que o texto traz;
4. na hora de marcar as respostas, não as rasure ;
5. na hora de escrever o texto solicitado, faça um rascunho;
6. tenha cuidado com o enunciado das questões;
7. atente para as recomendações e
8. dê asas à criatividade!

Esperamos que você tenha um ano letivo muito especial sendo aluno do Sistema Colégio Militar do Brasil.

Boa Prova!

AD	Língua Portuguesa	7º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.418

1ª QUESTÃO – LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

APÓS A LEITURA ATENTA DOS TEXTOS INDICADOS, **ESCOLHA A ÚNICA RESPOSTA CERTA, ASSINALANDO-A COM “X” NOS PARÊNTESSES.**

TEXTO 1 – A ilha da maré

“O táxi parou de novo; outro engarrafamento. O chofer parecia tão cansado como eu. Via seus ombros magros e pelo espelhinho captei um olhar azul e preciso.

Parecia velho. Mas por que a chama de teimosia nos olhos? Sorri, então, e pegamos a conversar.

‘Estou há quarenta anos rodando na praça, batendo os costados por aí. Vida dura.

Sempre morei em Santo Amaro, desde que casei. Atrás da nossa casa só tinha eucalipto. Depois veio o progresso, asfaltaram a rua e aquilo virou um inferno. Quando derrubaram o último eucalipto para abrir a marginal, a minha mulher foi lá, arrancou um pedaço da casca e pendurou na parede da sala.

‘É o que restou do bosque, vejam só!’

Joana é assim. Não esquece nada. As duas filhas, graças a Deus, estudaram o que quiseram. Dei duro, comi um pão amargo no começo, mas elas estudaram. Casaram já faz muito tempo. E a vida ficou um pouco mais aliviada. Cheguei a juntar uns cobres. Joana queria mobília nova. As meninas se envergonham dos nossos cacarecos. Um dia falei:

‘Pronto, Joana, vai escolher teu sofá, tua mesa, teus móveis. Toma o dinheiro.’

Mas ela não quis. Tem mãe na Bahia e encasquetou de visitar a velha. Fui amarrado, contra a vontade, mas ela preferiu assim...

Agora é que vem a loucura da minha vida. Ouça: um compadre deles estava querendo vender uma ilhota que tinha herdado. Ficava retirada no mar, na direção da embocadura do rio, e não lhe servia para nada. Comprei a ilha.

Eu, Liberato, que nunca paguei fiado, que nunca dei um passo maior que as pernas, comprei uma ilha. Eu, que deixei meus móveis cair aos pedaços para não pagar prestação, comprei uma ilha.

Voltei para cá sem um tostão no bolso, dia e noite no batente.

Todos diziam: ‘Seu Liberato ficou louco!’

AD	Língua Portuguesa	7º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.419

E o pior é que Joana me acompanhou. Antes de voltar para São Paulo, fomos de canoa nos despedir da ilha. Era só capim e pedra. Subimos no pico e Joana começou:

‘Vamos fazer a casa aqui no cocuruto?’

E eu:

‘Vamos.’

‘Vamos plantar mangueiras e coqueiros e jaqueiras tudo em roda, até embaixo, na beira do mar?’

‘Vamos.’

‘A gente pode plantar dendê e ir vender o dendê na embocadura do rio, lá no entreposto.’

‘Mas nós não temos barco, Joana!’

Voltamos para São Paulo. A gente economizava, mandava um dinheirinho para lá. Aos poucos, conseguimos plantar as frutas em círculos, como ela queria. Anos depois, pudemos levantar uma cabana lá no alto. É um cômodo só, mas amplo.

O mais difícil foi a lancha a motor. São muito caras, mas agora já vou dar entrada numa. Então, sim, podemos ir morar na ilha. Tenho aposentadoria e posso vender o dendê para ajudar.

Joana e eu ficamos velhos e faz dez anos que a ilha está esperando nós dois.”

MARTINS, Eliane e RIOS, Rosana. *O último portal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

01. De acordo com o texto, o tema principal da conversa entre os personagens foi

- a) () o trânsito engarrafado.
- b) () a vida do chofer.
- c) () a vida do passageiro.
- d) () o progresso na cidade.

02. O termo destacado no fragmento “Cheguei a juntar uns **cobres**.” (sexto parágrafo) tem o sentido de

- a) () coisas.
- b) () metal.
- c) () dinheiro.
- d) () filho.

AD	Língua Portuguesa	7º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.420

03. Sobre a compra da ilha pelo taxista e sua mulher, pode-se inferir que

- a) () eles queriam viver sossegadamente, perto da natureza.
- b) () eles queriam fazer da ilha uma reserva florestal para o governo.
- c) () eles queriam apenas ajudar um parente necessitado.
- d) () eles tinham dinheiro, por isso queriam aumentar seu patrimônio.

04. Com base no primeiro parágrafo do Texto 1, podemos afirmar que

- a) () o narrador é observador e o foco narrativo está na 1ª. pessoa.
- b) () o narrador é personagem e o foco narrativo está na 3ª. pessoa.
- c) () o narrador é observador e o foco narrativo está na 3ª. pessoa.
- d) () o narrador é personagem e o foco narrativo está na 1ª. pessoa.

05. O Texto 1 tem como finalidade principal

- a) () descrever o dia a dia dos personagens.
- b) () emitir uma opinião do autor sobre o trânsito da cidade.
- c) () relatar um fato marcante na vida de um dos personagens.
- d) () criticar o progresso nas grandes cidades por meio do narrador.

06. No trecho “Depois veio o progresso, asfaltaram a rua e **aquilo** virou um inferno.”(quarto parágrafo) o termo destacado refere-se

- a) () à casa em Santo Amaro.
- b) () ao engarrafamento onde os personagens estavam.
- c) () ao bosque atrás da casa do chofer.
- d) () aos vizinhos de Joana.

AD	Língua Portuguesa	7º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.421

07. O início da conversa entre os personagens foi consequência

- a) () da dificuldade dos personagens em se deslocarem no trânsito.
- b) () da teimosia do taxista em puxar conversa com o passageiro.
- c) () do cansaço do passageiro expressado em seus olhos.
- d) () da aparência de idoso do chofer, notada pelo passageiro.

08. Em “**Mas** nós não temos barco, Joana! ” (vigésimo parágrafo), a palavra destacada exprime

- a) () uma explicação ao que foi dito anteriormente.
- b) () uma oposição ao que foi dito anteriormente.
- c) () uma adição ao que foi dito anteriormente.
- d) () uma comparação com o que foi dito anteriormente.

09. No trecho ‘**Pronto, Joana, vai escolher teu sofá, tua mesa, teus móveis.toma o dinheiro.**’ (sétimo parágrafo), o uso das aspas simples

- a) () indica uma citação de outro autor.
- b) () expressa um pensamento do narrador.
- c) () apresenta um trecho de outra obra literária.
- d) () substitui o travessão na fala do personagem.

TEXTO 2 – O verde do Brasil saiu do vermelho

Pela primeira vez após muitos anos, dois estudos internacionais reservaram elogios ao Brasil na área ambiental. O mais recente foi divulgado na semana passada por um grupo de especialistas das universidades de Yale e Columbia, nos Estados Unidos. A pesquisa mediu o grau de preocupação de 142 nações com a preservação da natureza. Cada um recebeu uma nota de 0 a 100, resultado do cruzamento de vinte indicadores

AD	Língua Portuguesa	7º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.422

avaliados, como qualidade do ar, biodiversidade local e investimentos do governo no setor. Com um total de 59,6 pontos, o Brasil ficou em vigésimo lugar no *ranking* ecológico. Nessa posição, situou-se próximo ao grupo de elite encabeçado pela Finlândia. E, mais surpreendente ainda, à frente de uma série de países desenvolvidos, como Estados Unidos, Holanda, Espanha e Itália.

O outro trabalho científico que não reserva ao Brasil o costumeiro papel de vilão do meio ambiente é o livro *O ambientalista cético*, de Bjorn Lomborg. Nos trechos dedicados às florestas tropicais, o autor diz que o índice de 14% de devastação verificado até hoje na Amazônia brasileira não deveria ser tão criticado, pois representa pouco em relação ao que ocorreu em outras regiões. “Basta comparar esse índice com o registrado no Primeiro Mundo, onde devastamos quase metade de nossas florestas. Há indícios consistentes de que ao menos 70% da área da Amazônia será preservada no futuro.”

A exemplo dos avanços demonstrados pelo país em setores como saúde e educação, os motivos que geraram elogios recentes ao Brasil na área de meio ambiente não podem ser creditados à iniciativa de apenas um governo. Eles são uma conquista de toda a sociedade e fazem parte de um processo de investimentos públicos e privados que começou na década de 90. Um dos marcos iniciais da virada foi a demarcação das áreas indígenas. Em seguida, as atenções voltaram-se para a Amazônia, que passou a ser monitorada por satélites para a identificação dos maiores focos de problemas. A situação ainda está muito longe de ser confortável, mas o ímpeto de destruição da floresta hoje é menor que o registrado nos anos 80.

Amauri Segalla *in Veja*, 13 fev. 2002

10. No trecho “Pela primeira vez após muitos anos, dois estudos internacionais **reservaram** elogios ao Brasil na área ambiental.”, (primeiro parágrafo) o termo destacado tem como sinônimo

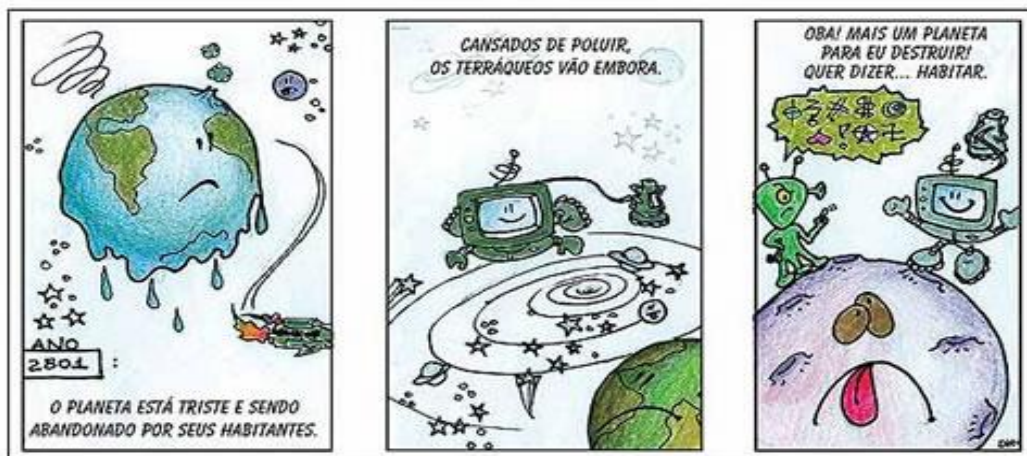
- a) () proteger.
- b) () dedicar.
- c) () defender.
- d) () poupar.

AD	Língua Portuguesa	7º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.423

11. Em “Há indícios **consistentes** de que ao menos 70% da área da Amazônia será preservada no futuro.” (segundo parágrafo), o sentido contrário ao termo destacado é
- a) () firmes.
- b) () fortes.
- c) () concretos.
- d) () fracos.
12. O numeral destacado no trecho “...o Brasil ficou em **vigésimo** lugar no *ranking* ecológico.”(primeiro parágrafo) se classifica como
- a) () cardinal.
- b) () fracionário.
- c) () ordinal.
- d) () multiplicativo.

TEXTO 3 – Planeta



(Fonte: <http://www.recreio.com.br>)

AD	Língua Portuguesa	7º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.424

13. Ao compararmos os Textos 1,2 e 3, podemos afirmar que:

- I. () O problema do meio ambiente está presente nos três textos.
- II. () Os três textos têm o mesmo tipo de narrador.
- III. () O Texto 2 é um texto literário.
- IV. () O Texto 3 tem tempo cronológico.

Estão corretas as afirmativas

- a) () I e III.
- b) () II e IV.
- c) () III e IV.
- d) () I e IV.

14. O humor da tira, Texto 3, consiste no fato de

- a) () o planeta está sendo destruído pelos terráqueos.
- b) () a televisão está transmitindo tudo o que está acontecendo com o planeta.
- c) () o extraterrestre vir ao planeta também para destruí-lo.
- d) () os terráqueos estarem abandonando o planeta.

15. O trecho “Oba! Mais um planeta para eu destruir! Quer dizer... habitar.”, no último quadrinho da tira, refere-se

- a) () à fala do narrador.
- b) () à fala da televisão.
- c) () à fala do planeta.
- d) () à fala do extraterrestre.

AD	Língua Portuguesa	7º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.425

2ª QUESTÃO

PRODUÇÃO TEXTUAL - PROPOSTA DE REDAÇÃO

16. Crie um texto narrativo no qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, esteja praticando ações que prejudiquem o meio ambiente e que outra pessoa, ou outro grupo de pessoas, tenha tomado uma atitude contra essas ações e assim conseguido salvar o planeta da destruição.

Não se esqueça de:

- Criar um título para o texto.
- Organizar o texto em parágrafos.
- Observar o foco narrativo em 3ª pessoa.
- Produzir um texto entre 15 e 25 linhas.

AD	Língua Portuguesa	7º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.426

01

02

03

04

05

06

07

08

09

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

ANEXO O – Avaliação Diagnóstica de Matemática do 6º ano – 2014 /Modelo B

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL
SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)
COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 2014 / MODELO “B”
DISCIPLINA – MATEMÁTICA – 6º ANO / EF



Seja bem-vindo ao Sistema Colégio Militar do Brasil!

No Colégio Militar, você terá a oportunidade de ter um ensino de qualidade, conviverá com professores especiais, fará novos amigos, desenvolverá os valores que formam um verdadeiro cidadão e conhecerá um pouco do nosso Exército Brasileiro.

Para que você tenha sucesso, siga os conselhos abaixo:

- 1- leia com atenção todos os itens;
- 2- reflita sobre as perguntas antes de respondê-las;
- 3- preste atenção e observe os dados que o enunciado traz;
- 4- no momento de marcar as respostas, não as rasure;
- 5- atente para as recomendações.

Esperamos que você tenha um ano letivo muito especial sendo aluno do Sistema Colégio Militar Do Brasil.

Boa Prova!

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.429

1ª QUESTÃO

ESCOLHA A ÚNICA ALTERNATIVA CORRETA, ASSINALANDO COM UM “X” A LETRA CORRESPONDENTE. APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO DO SEU RACIOCÍNIO QUANDO FOR SOLICITADO NO ENUNCIADO.

1. O número constituído por três milhares e por quinze dezenas é

- (A) 3150.
- (B) 315.
- (C) 3015.
- (D) 3000150.

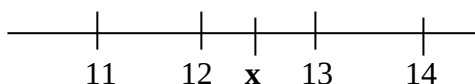
2. O número racional $\frac{9}{4}$ pode ser representado por

- (A) $\frac{18}{12}$.
- (B) $\frac{18}{20}$.
- (C) $\frac{27}{12}$.
- (D) $\frac{18}{13}$.

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.430

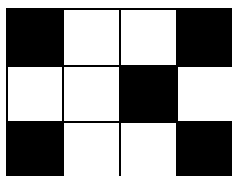
3. Observe a reta numérica abaixo.



Pela sua posição na reta, o número x pode ser melhor representado por

- (A) 12,01.
- (B) 12,10.
- (C) 12,12.
- (D) 12,50.

4. Observe a figura abaixo.



A parte pintada de preto corresponde, em relação à figura toda, à fração

- (A) $\frac{1}{2}$.
- (B) $\frac{5}{12}$.
- (C) $\frac{12}{5}$.
- (D) $\frac{3}{4}$.

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.431

5. Considere a sequência de números naturais abaixo.

0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, **X**, 34, 55, 89, ...

Nessa sequência, **X** é igual a

(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 19.
- (B) 20.
- (C) 21.
- (D) 22.

6. Francisco doou 18 livros à Sociedade Literária de seu colégio. Se tivesse doado 5 livros a menos, teria ficado com 158 livros em seu poder. Sendo assim, a quantidade de livros que Francisco possuía antes da doação era igual a

(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 163.
- (B) 171.
- (C) 176.
- (D) 184.

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.432

7. Regina foi ao supermercado e comprou 1 kg de café e 2 kg de batatas. O quilograma de café custou R\$ 5,85 e o quilograma da batata, R\$ 3,57. Regina pagou suas compras com R\$ 15,00. Sendo assim, ela recebeu de troco, em R\$, a quantia de

(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (E) 7,14.
- (F) 4,01.
- (G) 3,47.
- (H) 2,01.

8. O preço do litro do álcool passou de R\$ 1,75 para R\$ 1,98. Para encher um tanque de 54 litros haverá, em R\$, um acréscimo de

(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 10,34.
- (B) 11,45.
- (C) 12,42.
- (D) 13,54.

9. Um recipiente tem a capacidade máxima de 376 litros de água. Se o recipiente está cheio e retiram-se 25% da sua capacidade, a quantidade de litros de água que ainda fica nele é igual a

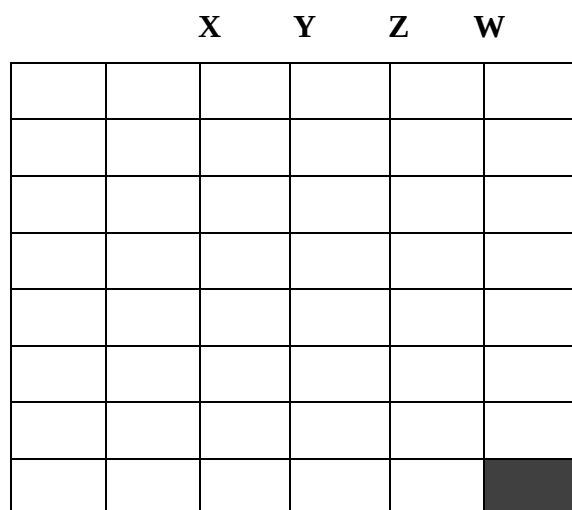
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 282.
- (B) 188.
- (C) 146.
- (D) 94.

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____ _____	Fl.433

10. Observe a malha abaixo, onde cada lado de cada quadrado tem o comprimento de “um passo”.



Uma pessoa está no canto inferior direito do quadrado assinalado na malha. Se ela dá, na seguinte ordem, 5 passos para à esquerda, 3 passos para cima, 2 passos para à direita, 2 passos para cima, 2 passos para à direita, 3 passos para cima e 1 passo para à esquerda ela chegará no ponto

- (A) X.
- (B) Y.
- (C) Z.
- (D) W.

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.434

11. Observe o relógio abaixo.



Se já passa das 18 h, e ainda não são 23 h 30 min, o horário assinalado corresponde à

- (A) 10 h 10 min.
- (B) 22 h 10 min.
- (C) 21 h 05 min.
- (D) 22 h 15 min.

12. O m^2 e o dm são, respectivamente, unidades usuais de

- (A) área e volume.
- (B) comprimento e área.
- (C) área e comprimento.
- (D) volume e área.

13. O daL é uma unidade usual de

- (A) capacidade.
- (B) área.
- (C) comprimento.
- (D) volume.

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.435

14. O tempo de duração desta Avaliação Diagnóstica é de 90 min. Esse tempo equivale a
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 1h 05 min.
- (B) 1h 10 min.
- (C) 1h 20 min.
- (D) 1h 30 min.

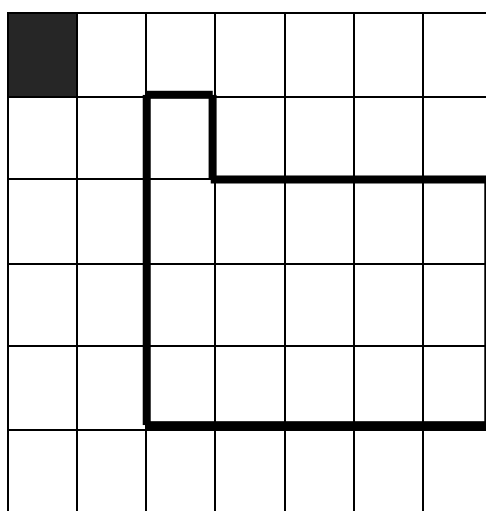
15. Um copo totalmente cheio contém 500 mL de água. A quantidade de copos que são necessários para encher um recipiente onde cabem 4 litros de água é igual a
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 7.
- (B) 8.
- (C) 9.
- (D) 10.

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.436

16. Observe a figura desenhada na malha quadriculada abaixo, onde é utilizado como unidade de comprimento o lado do quadrado pintado de preto.



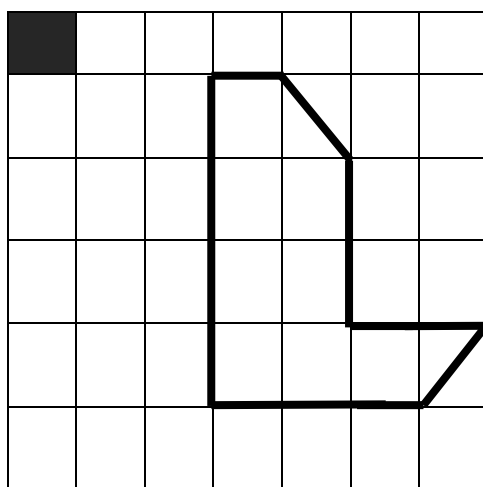
Sendo assim, o perímetro da figura desenhada tem medida igual a

- (A) 21.
- (B) 20.
- (C) 19.
- (D) 18.

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.437

17. Na malha quadriculada abaixo, onde é utilizada como unidade a área do quadrado pintado de preto, está desenhada uma figura.



A área dessa figura é igual a

- (A) 9,0.
- (B) 11.
- (C) 11,5.
- (D) 12.

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.438

18. Nos meses indicados na tabela abaixo, uma empresa apresentou os seguintes resultados.

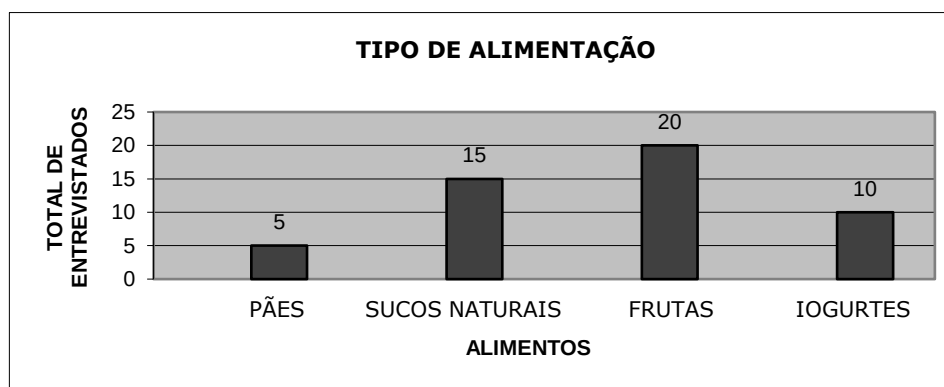
MÊS	FATURAMENTO (em R\$)	DESPESA (em R\$)
Julho	74 610,00	29 459,00
Agosto	35 240,00	37 018,23
Setembro	39 111,04	31 005,06

Sendo assim, pode-se afirmar que essa empresa, durante esse período, teve lucro (diferença entre faturamento e despesa) igual a

(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 30 428,75.
- (B) 32 278,75.
- (C) 51 478,75.
- (D) 54 478,75.

19. Em relação ao tipo de alimentação que uma cantina de uma escola deveria oferecer para venda, foi feita uma entrevista com os 25 alunos de uma turma dessa escola e o resultado de suas preferências está apresentado no gráfico abaixo.



Observando esse gráfico, pode-se concluir que

- (A) a maioria dos alunos gostaria que fossem oferecidos pães para venda na cantina.
- (B) os iogurtes são a segunda opção mais votada dos alunos.
- (C) os sucos naturais foram a preferência de todos os entrevistados.
- (D) a maioria dos alunos gostaria que fossem oferecidas frutas para venda na cantina.

AD	Matemática	6º Ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome _____	Fl.439

2ª QUESTÃO

DÊ O QUE SE PEDE.

20. Em um depósito há 13 caixas. Em cada caixa há 9 pacotes e, em cada pacote, há 6 livros. Os livros são todos iguais e ao todo possuem 63180 páginas.

PEDIDO: determine, apresentando o desenvolvimento e os cálculos por escrito, a quantidade de páginas de cada um desses livros.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL
SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB)
COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – 2014 / MODELO “B”
DISCIPLINA – MATEMÁTICA – 7º ANO / EF



Seja bem-vindo ao Sistema Colégio Militar do Brasil!

No Colégio Militar, você terá a oportunidade de ter um ensino de qualidade, conviverá com professores especiais, fará novos amigos, desenvolverá os valores que formam um verdadeiro cidadão e conhecerá um pouco do nosso Exército Brasileiro.

Para que você tenha sucesso, siga os conselhos abaixo:

- 1- leia com atenção todos os itens;
- 2- reflita sobre as perguntas antes de respondê-las;
- 3- preste atenção e observe os dados que o enunciado traz;
- 4- no momento de marcar as respostas, não as rasure;
- 5- atente para as observações.

Esperamos que você tenha um ano letivo muito especial sendo aluno do Sistema Colégio Militar do Brasil.

Boa Prova!

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome: _____	FL. 441

1ª QUESTÃO

ESCOLHA A ÚNICA ALTERNATIVA CORRETA, ASSINALANDO COM UM “X” A LETRA CORRESPONDENTE. APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO DO SEU RACIOCÍNIO QUANDO FOR SOLICITADO NO ENUNCIADO.

- Dado o número 2014, tem-se que o valor relativo do algarismo 2 é
 - 2.
 - 20.
 - 200.
 - 2000.
- O comprimento de uma calçada em frente a uma casa é igual a 5,36 metros. Essa medida pode ser representada pela fração
 - $\frac{134}{50}$.
 - $\frac{134}{25}$.
 - $\frac{536}{50}$.
 - $\frac{134}{100}$.
- O número 87,95 pode ser representado por
 - 8795 dividido por 100.
 - 8795 dividido por 10.
 - 8795 multiplicado por 10.
 - 8795 multiplicado por 100.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome: _____	FL. 442

4. Observe a figura abaixo.



A parte pintada, em relação à figura toda, pode ser representada por

- (A) 1,3.
- (B) 0,25.
- (C) 0,75.
- (D) 0,5.

5. Calculando o valor de $\frac{4}{3} - \frac{3}{5} : \left(\frac{4}{5} + \frac{4}{85} \right) \cdot \frac{8}{5}$, obtém-se
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) $\frac{66}{5}$.
- (B) $\frac{1}{5}$.
- (C) $\frac{187}{35}$.
- (D) 5.

6. Calculando o valor de $38,6 - 18,3 + 28,4 - 47,83 + 0,789 - 1,4597$ obtém-se
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 19,93.
- (B) 1,993.
- (C) 0,1993.
- (D) 0,01993.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome: _____	FL. 443

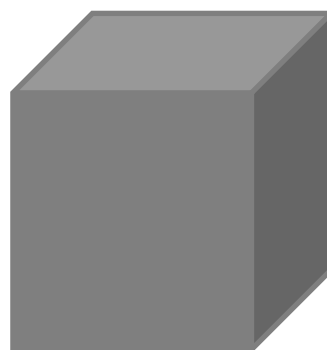
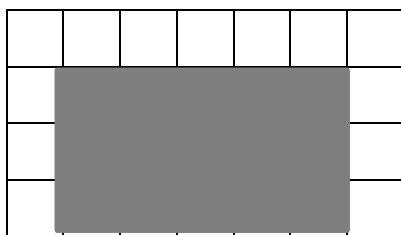
7. O resultado de $(7,35 : 0,5) \cdot (0,072 : 8)$ é
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 0,13230.
- (B) 1,3230.
- (C) 13,230.
- (D) 132,30.

8. O número 12 é divisor de

- (A) 23.
- (B) 35.
- (C) 48.
- (D) 56.

9. Observe as figuras abaixo.



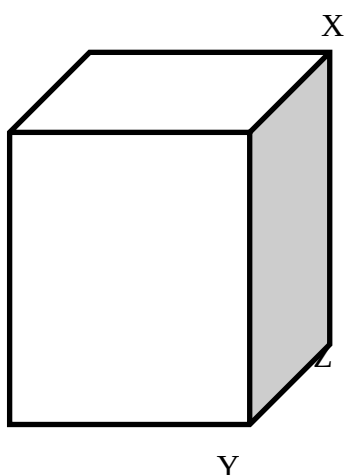
Essas figuras representam o

- (A) quadrado e o cilindro.
- (B) retângulo e a pirâmide.
- (C) quadrado e o cubo.
- (D) retângulo e o cubo.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

Aluno N° _____	Nome: _____	FL. 444

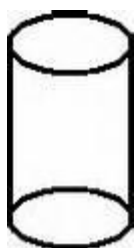
10. Observe o cubo desenhado abaixo.



Em relação a esse cubo, pode-se afirmar que

- (A) passa uma reta pelos pontos X, Y e Z.
- (B) a figura plana que tem por vértices os pontos X, Y e Z é um triângulo.
- (C) os pontos X, Y e Z determinam um segmento de reta.
- (D) a figura plana que tem por vértices os pontos X, Y e Z é um círculo.

11. Observe as figuras abaixo.



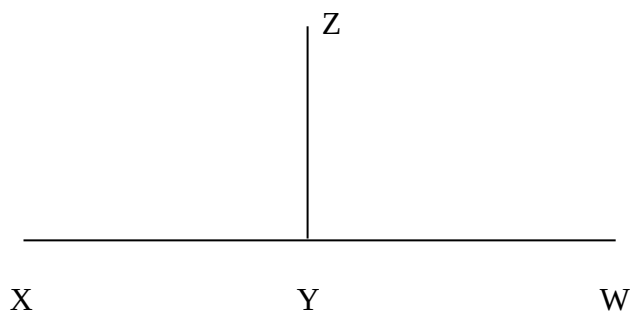
AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

Aluno N° _____	Nome: _____	FL. 445

Da esquerda para a direita, elas são exemplos de

- (A) cubo, esfera e cilindro.
- (B) esfera, cilindro e cubo.
- (C) cilindro, cubo e esfera.
- (D) cubo, cilindro e esfera.

12. Uma escada, representada pelo segmento **YZ**, está apoiada e completamente equilibrada no solo, representado pelo segmento **XW**, conforme indica a figura abaixo.



Se essa escada inclinar um pouco para a direita ela sairá da sua posição de equilíbrio e cairá sobre o solo. Esse movimento da escada para a direita está relacionado à palavra

- (A) plano.
- (B) ponto.
- (C) reta.
- (D) ângulo.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome: _____	FL. 446

13. Assinale a alternativa onde aparecem, respectivamente, unidades de volume, de massa, de capacidade e de tempo.
- (A) centímetro cúbico, quilograma, litro e segundo.
- (B) grau, metro quadrado, litro e segundo.
- (C) metro, decigrama, mililitro e grau.
- (D) metro cúbico, quilograma, litro e grau.
14. Em uma residência, a conta de água em um determinado mês registrou um consumo de 48 m^3 . Em litros, esse consumo foi igual a
- (A) 48000.
- (B) 4800.
- (C) 480.
- (D) 48.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

Aluno N° _____	Nome: _____	FL. 447

15. Abaixo estão representadas as localizações das cidades de Manaus, Porto Velho e Rio Branco.

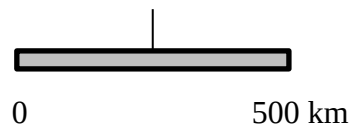
Manaus

x

x Porto Velho

Rio Branco **x**

Considere a escala gráfica a seguir.



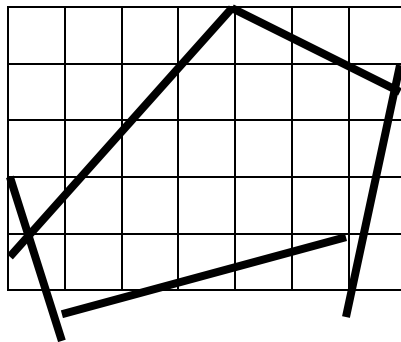
Sendo assim, tem-se que a distância entre Manaus e Porto Velho, em km, é de, aproximadamente,

- (A) 500.
- (B) 600.
- (C) 700.
- (D) 900.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome: _____	FL. 448

16. Sabendo que a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a 180° , tem-se que a soma dos ângulos internos do polígono desenhado abaixo é igual a
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)



- (A) 540° .
 (B) 720° .
 (C) 840° .
 (D) 960° .
17. Na tabela abaixo estão representados os rendimentos de uma caderneta de poupança referentes aos anos indicados.

ANO	RENDIMENTO EM R\$
2009	912,76
2010	1050,00
2011	1389,45
2012	1142,87

De acordo com essa tabela, pode-se concluir que a melhor representação dessas informações está na alternativa

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

Aluno N° _____	Nome: _____	FL. 449

(A)

1389,45				
1142,87				
1050,00				
912,76				
	2009	2010	2011	2012

(B)

1389,45				
1142,87				
1050,00				
912,76				
	2009	2010	2011	2012

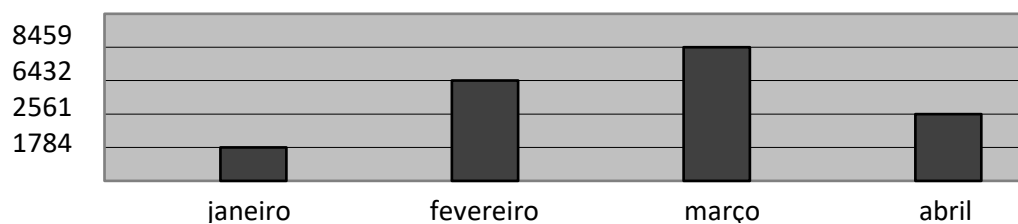
(C)

1389,45				
1142,87				
1050,00				
912,76				
	2009	2010	2011	2012

(D)

1389,45				
1142,87				
1050,00				
912,76				
	2009	2010	2011	2012

18. O gráfico abaixo representa a quantidade de sacolas plásticas produzidas por uma empresa nos meses de janeiro, fevereiro, março e abril de 2013.



AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome: _____	FL. 450

A quantidade total dessas sacolas, produzida por essa empresa nesses quatro meses, foi igual a
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) 10243.
- (B) 19236.
- (C) 8993.
- (D) 1250.

19. Três fábricas de equipamentos eletrônicos produzem o mesmo componente para telefones celulares. A tabela abaixo mostra o número de unidades desse componente produzidas por essas fábricas.

FÁBRICA	NÚMERO DE COMPONENTES PRODUZIDOS
I	7439
II	3564
III	5623

Observando essa tabela, pode-se concluir que a fábrica
(APRESENTE OS CÁLCULOS E O DESENVOLVIMENTO.)

- (A) I produziu mais componentes do que as fábricas II e III juntas.
- (B) II produziu mais componentes do que a fábrica III.
- (C) III produziu 5380 componentes a menos do que as fábricas I e II juntas.
- (D) II produziu 4975 componentes a mais do que a fábrica I.

AD	Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

Aluno Nº _____	Nome: _____	FL. 451

2ª QUESTÃO

DÊ O QUE SE PEDE.

20. Em um posto de combustível tem-se um reservatório para óleo diesel na forma de um paralelepípedo retângulo, cujas dimensões são 12 dm de profundidade, 4,5 dm de comprimento e 3,6 dm de largura. Considere que 1 L é aproximadamente equivalente a 1 dm³.

PEDIDO: se o litro do óleo diesel custa R\$ 0,25 determine, apresentando o desenvolvimento e os cálculos por escrito, a quantia aproximada, em R\$, para encher esse tanque de óleo diesel.

ANEXO Q – Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do 6º ano – Modelo B



COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA - Avaliação Diagnóstica – 2014 – MODELO B	
Disciplina: Língua Portuguesa	6º ano/ Ensino Fundamental

Nome: _____ N° Inscrição- _____

OBJETOS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS					
9. Gêneros textuais e conceitos			DOMINA		Item corresp.
H1 – Empregar os procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito e das características do gênero e suporte.			SIM	NÃO	
1.1. Procedimentos de leitura					
D1	Localizar informações explícitas em um texto.				01
D2	Inferir o sentido de uma palavra a partir do contexto em que foi empregada.				02
D3	Inferir o sentido de uma expressão a partir do contexto em que foi empregada.				03
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.				04
D5	Identificar os elementos de um texto (narrador /foco narrativo).				05
1.2 Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto					
D6	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinho, foto, etc.).				08
D7	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.				09
H2 – Estabelecer as relações necessárias entre o texto, outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos etc) no processo de compreensão e interpretação do texto.					
1.3 Coerência e Coesão no Processamento do Texto					
D8	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.				11
D9	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.				06
D10	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por elementos coesivos.				12
1.4 Relação entre Textos					
D11	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.				13
10. Reflexão linguística					

CONTINUAÇÃO DO ANEXO Q – Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do 6º ano –
Modelo B

H3 – Utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem.				
2.1 Relação entre recursos Expressivos e Efeitos de Sentido				
D12	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.			10
D13	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da vírgula.			07
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de outros sinais de pontuação ou outras notações.			14
11. Produção Textual				
H4 – Redigir textos considerando as condições de produção: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor.				
D15	Compreende e atende à proposta dada.			15
D16	Organiza o texto em parágrafos.			15
D17	Redige períodos completos.			15
D18	Tem noções de pontuação.			15
D19	Emprega o vocabulário adequado ao gênero textual solicitado.			15
D20	Emprega adequadamente os principais elementos coesivos.			15
D21	Emprega adequadamente os sinais de acentuação.			15
D22	Emprega adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas.			15
D23	Domina a ortografia da língua.			15
D24	Produz texto coerente, sem ambiguidades e trechos desconexos.			15

Parâmetros:

INAPTO	Domina menos de 1/3 do total de descritores (7 ou menos)
APTO	Domina 50% ou mais de todos os descritores (12 ou mais)
APTO c/ restrição	Domina menos de 50% e mais de 30% de todos os descritores (menos de 11 e mais de 7)

Parecer da comissão:

- () Apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido.
- () Apresenta alguns dos pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido, necessitando, porém, de apoio pedagógico.
- () Não apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano pretendido e necessita de apoio pedagógico.

CONTINUAÇÃO DO ANEXO Q – Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do 6º ano –
Modelo B

HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS DURANTE O ANO LETIVO:

Prof Avaliador

Chefe da Seq Psicoped

Local e data

Assinatura do responsável

ANEXO R – Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do 7º ano – Modelo B



COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA - Avaliação Diagnóstica - 2014	
Disciplina: Língua Portuguesa	7º ano/ Ensino Fundamental

Nome: _____ N° Inscrição: _____

OBJETOS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS					
1. Gêneros textuais e conceitos			DOMINA		Item corresp.
H1 – Empregar os procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito e das características do gênero e suporte.			SIM	NÃO	
1.1. Procedimentos de leitura					
D1	Localizar informações explícitas em um texto.				01
D2	Inferir o sentido de uma palavra a partir do contexto em que foi empregada.				02
D3	Inferir uma informação implícita no texto.				03
D4	Identificar os elementos de um texto (narrador /foco narrativo).				04
1.2 Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto					
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinho, foto, etc.).				15
D6	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.				05
H2 – Estabelecer as relações necessárias entre o texto, outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos etc) no processo de compreensão e interpretação do texto.					
1.3 Coerência e Coesão no Processamento do Texto					
D7	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.				06
D8	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.				07
D9	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por elementos coesivos.				08
1.4 Relação entre Textos					
D10	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.				13
2. Reflexão linguística					
H3 – Utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem.					
2.1 Relação entre recursos Expressivos e Efeitos de Sentido					

CONTINUAÇÃO DO ANEXO R – Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do 7º ano –
Modelo B

D11	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.			14
D12	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de outros sinais de pontuação ou outras notações. .			09
D13	Identificar e reconhecer o efeito de sentido do uso da sinonímia/antonímia			10
D14	Identificar e reconhecer o efeito de sentido do uso da homonímia/paronímia.			11
D15	Identificar em um texto o efeito de sentido produzido pelo uso de determinada classe gramatical (substantivo/artigo/adjetivo/numeral)			12
3. Produção Textual				
H4 – Redigir textos considerando as condições de produção: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor.				
D16	Compreende e atende à proposta dada.			16
D17	Organiza o texto em parágrafos.			16
D18	Redige períodos completos.			16
D19	Tem noções de pontuação.			16
D20	Emprega o vocabulário adequado ao gênero textual solicitado.			16
D21	Emprega adequadamente os principais elementos coesivos.			16
D22	Emprega adequadamente os sinais de acentuação.			16
D23	Emprega adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas.			16
D24	Domina a ortografia da língua.			16
D25	Produz texto coerente, sem ambiguidades e trechos desconexos.			16

Parâmetros:

INAPTO	Domina menos de 1/3 do total de descritores (8 ou menos)
APTO	Domina 50% ou mais de todos os descritores (13 ou mais)
APTO c/ restrição	Domina menos de 50% e mais de 30% de todos os descritores (menos de 12 e mais de 8)

Parecer da comissão:

- () Apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido.
- () Apresenta alguns dos pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido, necessitando, porém, de apoio pedagógico.
- () Não apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano pretendido e necessita de apoio pedagógico.

CONTINUAÇÃO DO ANEXO R – Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa do 7º ano –
Modelo B

HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS DURANTE O ANO LETIVO:

Prof Avaliador

Chefe da Seç Psicopedagógica

Local e data

Assinatura do responsável

ANEXO S – Ficha de Avaliação de Matemática do 6º ano – Modelo B



COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA- Avaliação Diagnóstica - 2014	
Disciplina: Matemática	6º ano / Ensino Fundamental

Nome: _____ N° Inscrição: _____

OBJETOS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS					
1) Números e operações			DOMINA		Item corresp.
H1-Ler, escrever números naturais e racionais, ordenar números naturais e racionais na forma decimal, pela interpretação do valor posicional de cada uma das ordens.			SIM	NÃO	
DESCRITORES					
D1	Relacionar a escrita numérica às regras do sistema posicional de numeração.				1
D2	Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.				2
D3	Identificar a localização de números racionais - representados na forma decimal - na reta numérica.				3
D4	Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados (parte/todo, quociente, razão).				4
D5	Identificar sequências numéricas.				5
H2 – Resolver situações-problema que envolvam contagem, medidas, os significados das operações, utilizando estratégias pessoais de resolução e selecionando procedimentos de cálculo.					
DESCRITORES					
D6	Resolver problemas que envolvam a adição e a subtração, em situações relacionadas aos seus diversos significados.				6
D7	Resolver problemas que envolvam a multiplicação e a divisão, em situações relacionadas aos seus diversos significados.				20
D8	Resolver problemas que utilizam a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.				7
D9	Resolver problemas com números racionais expressos na forma decimal que envolvam diferentes significados da adição ou subtração.				8
D10	Resolver problemas que envolvam noções de porcentagem (25%, 50% e 100%).				9
2) Espaço e forma					
H3 – Interpretar e construir representações espaciais (croquis, itinerários, maquetes), utilizando-se de elementos de referência e estabelecendo relações entre eles.					
DESCRITOR					
D11	Descrever a localização e a movimentação de pessoas ou objetos no espaço em diversas representações gráficas, utilizando o vocabulário de posição (direita/esquerda, acima/abaixo, entre, em frente/atrás)				10
3) Grandezas e medidas					

CONTINUAÇÃO DO ANEXO S – Ficha de Avaliação de Matemática do 6º ano – Modelo B

H4 – Medir e fazer estimativas sobre medidas, utilizando unidades e instrumentos de medida mais usuais que melhor se ajustem à natureza da medição realizada.				
DESCRIPTORES				
D12	Identificar horas e minutos, por meio da leitura de relógios e ponteiros.			11
D13	Reconhecer unidades de medida usuais de comprimento e de área.			12
D14	Reconhecer unidades de medidas usuais de capacidade.			13
D15	Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.			14
D16	Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.			15
D17	Resolver problemas que envolvam o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.			16
D18	Resolver problemas que envolvam o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.			17
4) Tratamento da informação				
H5 – Recolher dados sobre fatos e fenômenos do cotidiano, utilizando procedimentos de organização, e expressar o resultado utilizando tabelas e gráficos.				
DESCRIPTORES				
D19	Ler e/ou interpretar informações e dados apresentados em tabelas.			18
D20	Ler e/ou interpretar informações e dados apresentados em gráficos.			19

Parâmetros:

INAPTO	Domina menos de 1/3 do total de descritores (6 ou menos).
APTO	Domina 50% ou mais de todos os descritores (10 ou mais).
APTO c/ restrição	Domina menos de 50% e mais de 30% de todos os descritores (menos de 10 e mais de 6).

Parecer da comissão:

- () Apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido.
- () Apresenta alguns dos pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido, necessitando, porém, de apoio pedagógico.
- () Não apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano pretendido e necessita de apoio pedagógico.

CONTINUAÇÃO DO ANEXO S – Ficha de Avaliação de Matemática do 6º ano – Modelo B

HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS DURANTE O ANO LETIVO:

Profº Avaliador

Chefe da Seq Psicoped

Local e data

Assinatura do responsável

ANEXO T – Ficha de Avaliação de Matemática do 7º ano – Modelo B



COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA - Avaliação Diagnóstica - 2014	
Disciplina: Matemática	7º ano / Ensino Fundamental

Nome: _____ Nº Inscrição: _____

OBJETOS DO CONHECIMENTO / HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS				
1) Números e operações			DOMINA	
H1 – Utilizar os diferentes significados e representações dos números naturais, inteiros, racionais e das operações envolvendo esses números, para resolver problemas, em contextos sociais, matemáticos ou de outras áreas de conhecimento.			SIM	NÃO
DESCRITORES				
D1	Reconhecer as principais características do Sistema Decimal de Numeração: contagem, base, valor posicional.			1
D2	Representar medidas não inteiras utilizando frações.			2
D3	Representar quantidades não inteiras utilizando notação decimal.			3
D4	Compreender a relação entre as representações fracionária e decimal de um número.			4
D5	Efetuar cálculos que envolvam: adição, subtração, multiplicação e divisão de frações.			5
D6	Efetuar cálculos que envolvam adições e subtrações de números decimais.			6
D7	Efetuar cálculos envolvendo multiplicação e divisão de números decimais.			7
D8	Estabelecer relações entre números naturais tais como “ser múltiplo de”, “ser divisor de”.			8
2) Espaço e forma				
H2 – Analisar e classificar figuras geométricas utilizando as noções geométricas como ângulos, paralelismo e perpendicularismo, estabelecendo relações e identificando propriedades.				
DESCRITORES				
D9	Identificar formas planas e espaciais em situações do cotidiano e por meio de suas representações em desenhos e em malhas.			9
D10	Caracterizar, a partir de forma e objetos concretos, as noções de ponto, reta e plano.			10
D11	Identificar os principais sólidos geométricos.			11
D12	Construir da noção de ângulo associada à ideia de mudança de direção e pelo seu reconhecimento em figuras planas.			12
3) Grandezas e medidas				
H3 – Obter e expressar resultados de medições, utilizando as principais unidades padronizadas de medida de comprimento, capacidade, massa, área, volume, ângulo e tempo.				
DESCRITORES				

CONTINUAÇÃO DO ANEXO T – Ficha de Avaliação de Matemática do 7º ano – Modelo B

D13	Reconhecer grandezas como comprimento, massa, capacidade, área, volume, ângulo, tempo.			13
D14	Aplicar as principais características do Sistema Legal de Unidades e Medidas: unidades, transformações e medidas.			14
D15	Usar desenhos de escalas para resolver problemas do cotidiano que incluam distância (como em leitura de mapas).			15
D16	Identificar a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo (180°) e de um polígono qualquer (por decomposição em triângulos).			16
D17	Resolver problemas envolvendo volume do cubo e do paralelepípedo.			20
4) Tratamento da informação				
H4 – Construir, ler e interpretar tabelas e gráficos e escolher o tipo de representação gráfica mais adequada para expressar os dados estatísticos.				
DESCRIPTORIOS				
D18	Identificar o gráfico adequado para representar um conjunto de dados e informações (gráficos elementares).			17
D19	Identificar e interpretar informações transmitidas por meio de gráficos.			18
D20	Identificar e interpretar informações transmitidas por meio de tabelas.			19

Parâmetros:

INAPTO	Domina menos de 1/3 do total de descritores (6 ou menos).
APTO	Domina 50% ou mais de todos os descritores (10 ou mais).
APTO c/ restrição	Domina menos de 50% e mais de 30% de todos os descritores (menos de 10 e mais de 6).

Parecer da comissão:

- () Apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido.
- () Apresenta alguns dos pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido, necessitando, porém, de apoio pedagógico.
- () Não apresenta os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano pretendido e necessita de apoio pedagógico.

CONTINUAÇÃO DO ANEXO T – Ficha de Avaliação de Matemática do 7º ano – Modelo B

HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS DURANTE O ANO LETIVO:

Profº Avaliador

Chefe da Seç Psicoped

Local e data

Assinatura do responsável

ANEXO U – Modelo de quadro de atividade do apoio pedagógico para a 1ª subfase

	Turmas	6A1	6A2	6A3	7A1	7A2	7A3
2ª f	13:30 / 14:10	MAT	LP	MOT	CFB	PEI	TE
	14:15 / 14:55	LP	MAT	GEO	TE	HIS	LIV
	15:05 / 15:45	GEO	TE	MAT	INF	CFB	LP
	15:50 / 16:30	TE	INF	ING	MAT	LP	HIS
3ª f	13:30 / 14:10	MAT	LP	PEI	ING	TE	INF
	14:15 / 14:55	LP	CFB	TE	HIS	MAT	GEO
	15:05 / 15:45	HIS	LIV	MAT	MOT	LP	PEI
	15:50 / 16:30	INF	ING	LP	MAT	ESP	ESP
4ª f	13:30 / 14:10	MAT	LP	LIV	PEI	LIV	CFB
	14:15 / 14:55	LP	MAT	CFB	GEO	MOT	TE
	15:05 / 15:45	ING	HIS	TE	LP	GEO	MAT
	15:50 / 16:30	LIV	MOT	INF	MAT	ING	LP
5ª f	13:30 / 14:10	MOT	PEI	MAT	TE	TE	LP
	14:15 / 14:55	CFB	GEO	HIS	LP	MAT	ING
	15:05 / 15:45	PEI	MAT	LP	LIV	INF	MOT
	15:50 / 16:30	ESP	ESP	ESP	ESP	LP	MAT

Legenda:

LP – Língua Portuguesa

MAT – Matemática

CFB – Ciências Físicas e Biológicas

HIS – História

GEO - Geografia

TE – Tempo de Estudo

ING - Inglês

MOT – Motivação e Auto-estima

PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental

ESP – Esporte e Recreação

LIV – Livre (atividades diversas de acordo com a necessidade)

ANEXO V – Modelo de calendário de recuperação do 1º bimestre para o 6º ano – semanas 11 a 18

		11	12	13	14	15	16	17	18
2ª f	13:30 / 14:10	Mat	Geo	FERIADO	–	CFB	LP	Ing	R E V I S Ã O P A R A A S A E
	14:15 / 14:55	Mat	Geo		–	CFB	LP	Ing	
	15:05 / 15:45	Mat	Geo		–	CFB	LP	Ing	
	15:50 / 16:30	AP	AP		–	AP	AP	AP	
3ª f	13:30 / 14:10	Mat	Geo	His	–	CFB	LP	Ing	P A R A A S A E
	14:15 / 14:55	Mat	Geo	His	–	CFB	LP	Ing	
	15:05 / 15:45	Mat	Geo	His	–	CFB	LP	Ing	
	15:50 / 16:30	AP	AP	AP	–	AP	AP	AP	
4ª f	13:30 / 14:10	Mat	Geo	His	–	CFB	LP	Ing	A S A E
	14:15 / 14:55	Mat	Geo	His	–	CFB	LP	Ing	
	15:05 / 15:45	APR	APR	His	–	APR	APR	APR	
	15:50 / 16:30			AP	–				
5ª f	13:30 / 14:10	–	–	His	FERIADO	–	–	–	A E
	14:15 / 14:55	–	–	His		–	–	–	
	15:05 / 15:45	–	–	APR		–	–	–	
	15:50 / 16:30	–	–			–	–	–	

Obs.: Nos espaços com traço, os alunos estarão participando de atividades do apoio pedagógico.

Legenda:

LP – Língua Portuguesa

MAT – Matemática

CFB – Ciências Físicas e Biológicas

HIS – História

GEO - Geografia

ING - Inglês

AP – Avaliação Parcial

APR – Avaliação Parcial de Recuperação

AE – Avaliação de Estudo

ANEXO W – Modelo de calendário de recuperação do 1º bimestre para o 7º ano – semanas 11 a 18

		11	12	13	14	15	16	17	18
2ª f	13:30 / 14:10	CFB	Mat	FERIADO	Ing	LP	Geo	His	R E V I S Ã O P A R A A S A E
	14:15 / 14:55	CFB	Mat		Ing	LP	Geo	His	
	15:05 / 15:45	CFB	Mat		Ing	LP	Geo	His	
	15:50 / 16:30	AP	AP		AP	AP	AP	AP	
3ª f	13:30 / 14:10	CFB	Mat	–	Ing	LP	Geo	His	
	14:15 / 14:55	CFB	Mat	–	Ing	LP	Geo	His	
	15:05 / 15:45	CFB	Mat	–	Ing	LP	Geo	His	
	15:50 / 16:30	AP	AP	–	AP	AP	AP	AP	
4ª f	13:30 / 14:10	CFB	Mat	–	Ing	LP	Geo	His	
	14:15 / 14:55	CFB	Mat	–	Ing	LP	Geo	His	
	15:05 / 15:45	APR	APR	–	APR	APR	APR	AP	
	15:50 / 16:30			–					
5ª f	13:30 / 14:10	–	–	–	FERIADO	–	–	–	
	14:15 / 14:55	–	–	–		–	–	–	
	15:05 / 15:45	–	–	–		–	–	–	
	15:50 / 16:30	–	–	–		–	–	–	

Obs.: Nos espaços com traço, os alunos estarão participando de atividades do apoio pedagógico.

Legenda:

LP – Língua Portuguesa

MAT – Matemática

CFB – Ciências Físicas e Biológicas

HIS – História

GEO – Geografia

ING - Inglês

AP – Avaliação Parcial

APR – Avaliação Parcial de Recuperação

AE – Avaliação de Estudo