



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESPECIALIDADE EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**A PRÁTICA DA NÃO RETENÇÃO ESCOLAR: Dificuldades e
Avanços na Busca do Sucesso Escolar do Ensino Fundamental da
Rede Pública de Marabá - Pará – Brasil**

JULIA MARIA FERREIRA FURTADO

Lisboa, outubro de 2025

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**A PRÁTICA DA NÃO RETENÇÃO ESCOLAR: Dificuldades e Avanços
na Busca do Sucesso Escolar do Ensino Fundamental da Rede Pública de
Marabá - Pará – Brasil**

Julia Maria Ferreira Furtado

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica: A PRÁTICA DA NÃO RETENÇÃO ESCOLAR: Dificuldades e Avanços na Busca do Sucesso Escolar do Ensino Fundamental da Rede Pública de Marabá – Pará - Brasil, sob a orientação da Professora Doutora Maria Fernanda dos Santos Mendes Sampaio

Lisboa, outubro de 2025

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**A PRÁTICA DA NÃO RETENÇÃO ESCOLAR: Dificuldades e Avanços
na Busca do Sucesso Escolar do Ensino Fundamental da Rede Pública de
Marabá - Pará – Brasil**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, como requisito para a obtenção do título de mestre em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica.

COMISSÃO JULGADORA:

Lisboa, outubro de 2025

Dedicatória

Dedico à minha família, pois são o motivo de minha força e perseverança.

Agradecimentos

Caros familiares, amigos, professores e orientador, gostaria de expressar minha sincera gratidão por todo o apoio e incentivo que recebi durante a minha jornada acadêmica. Sem o apoio de vocês, não teria sido possível chegar até aqui.

Aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me em todos os momentos, agradeço por terem acreditado em mim e por terem me dado todo o suporte necessário para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Aos meus amigos, que compartilharam comigo as alegrias e dificuldades da vida universitária, agradeço pela companhia, pelos momentos de descontração e pelo incentivo que sempre me deram.

Aos meus professores, que me ensinaram muito mais do que apenas os conteúdos das disciplinas, agradeço pela paciência, dedicação e orientação que me concederam. Seus ensinamentos foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Por fim, à minha orientadora, que sempre esteve presente e me orientou com paciência, dedicação e sabedoria durante todo o processo de elaboração deste trabalho, agradeço por ter acreditado em mim e por ter me conduzido com competência até a conclusão deste projeto.

Agradeço também a Deus por ter me dado a saúde, força e oportunidade de realizar este trabalho. Acredito que sem a Sua orientação divina, nada teria sido possível.

Mais uma vez, obrigado a todos vocês por terem contribuído para o meu sucesso neste trabalho e em minha jornada acadêmica.

Epígrafe

“Não se pode falar em qualidade de ensino sem garantir o direito de aprender. A aprovação sem aprendizagem apenas muda o lugar da exclusão.”

Maria Helena Souza Patto

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as percepções, expectativas e estratégias pedagógicas adotadas por professores e gestores da rede pública municipal de Marabá-PA, nos anos iniciais do ensino fundamental, frente à política de não retenção escolar, bem como os impactos dessa prática nas trajetórias escolares de alunos de camadas populares. A investigação adotou uma abordagem metodológica mista, utilizando como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas aplicados a professores, coordenadores, gestores, técnicos da SEMED e pais de alunos, além da análise de conteúdo sistematizada. Os resultados evidenciam que a política de não retenção ainda gera insegurança e controvérsia entre os educadores, que muitas vezes a compreendem como uma medida desarticulada do processo real de ensino-aprendizagem. Embora alguns professores relatem estratégias de recomposição de aprendizagens e planejamento adaptado, há falta de apoio institucional, recursos didáticos e formação continuada adequados. Os dados também revelam a fragilidade da atuação da Secretaria Municipal de Educação no que tange à comunicação de suas ações, ausência de monitoramento sistemático dos projetos e limitação dos investimentos voltados à permanência escolar. As percepções dos pais, conforme os gráficos analisados, reforçam a preocupação com a queda na qualidade do ensino, perda de motivação dos alunos e ausência de impacto efetivo da não retenção na aprendizagem. Apesar de reconhecerem a intenção inclusiva da política, a maioria a considera ineficaz por não garantir o domínio dos conteúdos. Essa constatação se alinha à hipótese de que a não retenção, sem acompanhamento pedagógico efetivo, pode contribuir para a exclusão simbólica dos estudantes mais vulneráveis. Conclui-se que, para que a não retenção cumpra sua função de inclusão e sucesso escolar, é necessário articular políticas públicas estruturantes, com investimentos contínuos, formação docente qualificada e participação ativa da comunidade escolar. A pesquisa aponta ainda para a necessidade de novas investigações sobre as relações entre políticas de avaliação, desigualdade educacional e qualidade do ensino nas redes públicas brasileiras.

Palavras-chave: Não retenção escolar; Ensino fundamental; Políticas públicas; Práticas pedagógicas; Educação municipal.

Abstract

This research aims to analyze the perceptions, expectations, and pedagogical strategies adopted by teachers and administrators of the municipal public school system in Marabá–PA, during the early years of elementary education, in response to the policy of automatic grade promotion (non-retention), as well as the impacts of this practice on the school trajectories of students from low-income backgrounds. The investigation employed a mixed-methods approach, using questionnaires and interviews applied to teachers, coordinators, school principals, SEMED technicians, and students' parents, in addition to a systematized content analysis. The results show that the non-retention policy still generates insecurity and controversy among educators, who often perceive it as a measure disconnected from the actual teaching and learning process. Although some teachers report using strategies such as learning recovery and adapted planning, there is a lack of institutional support, didactic resources, and adequate continuing education. The data also reveal weaknesses in the Municipal Department of Education's efforts, especially in terms of communicating its actions, monitoring projects systematically, and allocating sufficient investment toward ensuring student retention and success. Parents' perceptions, as shown in the analyzed charts, reinforce concerns about the decline in teaching quality, student demotivation, and the lack of effective impact of non-retention on learning outcomes. Although they recognize the inclusive intent of the policy, most consider it ineffective because it does not ensure content mastery. This finding supports the hypothesis that non-retention, without effective pedagogical support, may contribute to the symbolic exclusion of the most vulnerable students. It is concluded that for non-retention to fulfill its role of promoting inclusion and school success, it is necessary to implement well-structured public policies, sustained investments, qualified teacher training, and active participation from the school community. The study also highlights the need for further research into the relationships between assessment policies, educational inequality, and teaching quality in Brazil's public-school systems.

Keywords: Social promotion; Elementary education; Public policies; Pedagogical practices; Municipal education.

Índice de figuras

Figura 1 <i>Vista aérea de Nova Marabá</i>	41
Figura 2 <i>Distribuição das percepções sobre o princípio da não-retenção escolar adotado pela Secretaria de Educação do município de Marabá</i>	111
Figura 3 <i>Percepção dos pais sobre o impacto da política de não-retenção nas expectativas quanto ao desempenho acadêmico dos filhos</i>	113
Figura 4 <i>Impacto da política de não-retenção escolar nas práticas pedagógicas dos professores</i>	114
Figura 5 <i>Avaliação da eficácia do princípio da não-retenção escolar na promoção do aprendizado dos alunos de camadas populares</i>	116
Figura 6 <i>Estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para lidar com a política de não-retenção escolar</i>	117
Figura 7 <i>Impacto da política de não-retenção escolar nas estratégias de sobrevivência dos alunos de camadas populares</i>	119
Figura 8 <i>Percepção sobre a contribuição da política de não-retenção escolar para a inclusão dos alunos de camadas populares no sistema educacional</i>	121
Figura 9 <i>Percepção sobre o impacto da política de não-retenção escolar na motivação dos alunos de camadas populares em relação à escola</i>	122
Figura 10 <i>Principais vantagens e desvantagens percebidas na adoção da política de não-retenção escolar</i>	124
Figura 11 <i>Principais desvantagens percebidas na adoção da política de não-retenção escolar</i>	125

Índice de abreviaturas e siglas

APA	American Psychological Association
EXPOAMA	Exposição Agropecuária de Maranhão
FECAM	Federação dos Municípios do Estado do Maranhão
FICAM	Feira da Indústria, Comércio e Artesanato de Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice de tabelas

Tabela 1 <i>Grupo investigado</i>	47
Tabela 2 <i>Escolas investigadas com os sujeitos</i>	47
Tabela 3 <i>Percepção sobre a política de não-retenção escolar</i>	55
Tabela 4 <i>Expectativas quanto à política de não-retenção escolar e sua relação com a aprendizagem dos estudantes</i>	58
Tabela 5 <i>Estratégias utilizadas pelos professores da rede pública de Marabá-PA para os estudantes ultrapassarem as dificuldades de aprendizagem no contexto da política de não-retenção escolar</i>	60
Tabela 6 <i>Percepções dos professores sobre os principais desafios enfrentados no exercício profissional com a implementação da política de não-retenção escolar</i>	63
Tabela 7 <i>Elaboração do planejamento pedagógico e definição de estratégias de ensino adotadas pelos professores diante da heterogeneidade dos estudantes e da ausência de suporte institucional</i>	66
Tabela 8 <i>Estratégias utilizadas pelos alunos de camadas populares para sobreviverem ao ambiente escolar</i>	69
Tabela 9 <i>Consequências da política de não-retenção escolar na motivação, desempenho e comportamento dos alunos oriundos de contextos populares e como os professores têm lidado com esses desafios</i>	71
Tabela 10 <i>Política de não retenção escolar avaliada pelos professores e pelos alunos de camadas populares e perspectivas para o futuro da educação pública</i>	74
Tabela 11 <i>Principais barreiras enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem e as estratégias adotadas pela escola para enfrentá-las</i>	76
Tabela 12 <i>A promoção de práticas de inclusão e diversidade no sucesso escolar dos alunos</i>	79
Tabela 13 <i>Estratégias pedagógicas consideradas mais eficazes para promover o sucesso escolar dos alunos</i>	81
Tabela 14 <i>O papel central que a relação escola-família desempenha no processo educacional</i>	84
Tabela 15 <i>Estratégias utilizadas pelas escolas para garantir a permanência dos alunos na escola especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social</i>	86

Tabela 16 <i>Estratégias implementadas pela escola para identificar as causas da evasão escolar.....</i>	88
Tabela 17 <i>As políticas públicas e programas governamentais de incentivo à permanência escolar.....</i>	91
Tabela 18 <i>Valorização da diversidade e busca de práticas pedagógicas adaptadas às diferenças individuais dos alunos.....</i>	93
Tabela 19 <i>Desconhecimento ou ausência de um projeto para combate à retenção escolar nos anos iniciais em Marabá e estratégias adotadas para implementá-lo</i>	95
Tabela 20 <i>Articulação entre a Secretaria de Educação e as escolas</i>	97
Tabela 21 <i>Conhecimento e sistematização de informações sobre os resultados do projeto de combate à retenção escolar</i>	98
Tabela 22 <i>Desafios enfrentados na implementação do projeto de combate à retenção escolar no ensino fundamental e respectiva abordagem</i>	100
Tabela 23 <i>Informações e desconhecimento sobre o orçamento destinado ao combate à retenção escolar nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º) e como esse recurso tem sido utilizado</i>	102
Tabela 24 <i>As iniciativas do município de Marabá voltadas especificamente para o combate à retenção escolar nos anos iniciais e anos finais, e como elas tem sido monitorada e avaliada</i>	103
Tabela 25 <i>Articulação do município de Marabá com outras instâncias governamentais e com a sociedade civil, no combate à retenção escolar no ensino fundamental</i>	105
Tabela 26 <i>Resultados alcançados pelo município de Marabá no combate à retenção escolar nos anos iniciais e finais, assim como a divulgação à população e aos envolvidos na área educacional.....</i>	105

Índice Geral

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	iv
Epígrafe.....	v
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Índice de figuras.....	viii
Índice de abreviaturas e siglas	ix
Índice de tabelas.....	x
Índice Geral.....	xii
PARTE I.....	1
INTRODUÇÃO.....	1
Contexto introdutório	1
Justificativa da pesquisa.....	2
Motivos para a pesquisa	4
Problemática.....	4
Objetivos	7
Estrutura da pesquisa.....	8
PARTE II.....	9
FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA	9
CAPÍTULO 1.....	9
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL	9
1.1 Origem e conceito de desenvolvimento humano	9
1.2 A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem na teoria de Piaget	11
1.3 A relação entre desenvolvimento e aprendizagem em Vygotsky	13
CAPÍTULO 2.....	16
AS CONDIÇÕES E OS FATORES QUE INFLUENCIAM O SUCESSO ESCOLAR.....	16
2.1 Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem.....	16
2.1.1 Fatores sociais e econômicos.....	17
2.1.2 Fatores físicos e mentais.....	17
2.2 A atuação docente como fator determinante na aprendizagem.....	18
2.3 Comportamentos facilitadores da aprendizagem	21
2.4 A atuação docente que dificulta a aprendizagem do aluno	21

CAPÍTULO 3.....	23
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E SEU IMPACTO NA PRÁTICA DA NÃO RETENÇÃO ESCOLAR.....	23
3.1 As políticas públicas	23
3.2 Avanços na busca do sucesso escolar: iniciativas e políticas públicas para melhorar a qualidade do ensino e reduzir a evasão escolar.....	24
3.3 A avaliação da aprendizagem: breve análise conceitual sobre o tema.....	26
3.4 Bases conceituais sobre evasão e retenção.....	28
3.5 Retenção escolar.....	30
3.6 Não retenção escolar como política educacional pública	31
3.7 A não-retenção escolar no contexto da democratização das oportunidades educacionais	35
PARTE III.....	39
ESTUDOS EMPÍRICOS	39
CÁPITULO 4.....	39
METODOLOGIA DA PESQUISA	39
4.1 Introdução	39
4.2 Locus da Pesquisa	40
4.2.1 Município de Marabá	41
4.3 Sujeitos Investigados.....	42
4.4 Instrumentos de coleta e análise de dados.....	43
4.4.1 Instrumentos de coleta de dados.....	44
4.4.2 Instrumentos de análise de dados	45
4.5 Dimensão e critérios de seleção da amostra	46
4.5.1 Critério para a seleção dos sujeitos para estudo	46
4.6 Ética da Pesquisa.....	48
4.7 Principais desafios da pesquisa	50
CAPÍTULO 5.....	53
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
5.1 Introdução	53
5.2 Resultados e discussão das entrevistas (pesquisa qualitativa)	54
5.2.1 Análise geral das tabelas de 1 a 24 alinhadas aos objetivos da pesquisa	109
5.3 Resultados e discussão dos questionários (pesquisa quantitativa).....	110
5.3.1 Análise geral das figuras de 1 a 10 alinhada aos objetivos da pesquisa.....	127
5.4 Triangulação dos dados conforme objetivos.....	128

CAPÍTULO 6.....	131
APRESENTAÇÃO DA CONCLUSÃO FINAL E FUTURAS INVESTIGAÇÕES.....	131
6.1 Conclusão da pesquisa	131
Referências.....	134
Apêndice – A Questionário (entrevista com professores, coordenadores, direção escolar)	
Apêndice - B Questionário em escala (entrevista com pais de alunos)	
Apêndice – B Termo de Consentimento da Instituição de Ensino Básico	
Apêndice – D Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	

PARTE I

INTRODUÇÃO

Contexto introdutório

A educação básica no Brasil tem sido alvo de inúmeras reformas e debates ao longo das últimas décadas, especialmente no que diz respeito à garantia do direito à permanência e à aprendizagem de todos os estudantes. Nesse cenário, a prática da não retenção escolar se apresenta como uma das estratégias adotadas para enfrentar o histórico problema da reprovação, do fracasso escolar e da exclusão educacional que afeta, de modo particular, os alunos oriundos das camadas populares. A proposta visa garantir a continuidade dos estudos, com foco na aprendizagem processual e na superação da lógica seletiva que tradicionalmente marca a escola pública brasileira (Patto, 1988a; Gatti, 1993).

A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu artigo 205, o direito à educação como um dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), por sua vez, prevê, em seu artigo 24, a possibilidade da progressão continuada como alternativa à reprovação tradicional, permitindo a organização da educação básica em ciclos e a promoção dos alunos com base em acompanhamento contínuo e cumulativo da aprendizagem.

No entanto, a efetivação dessa política ainda é alvo de controvérsias. Embora tenha sido pensada como instrumento de equidade, sua aplicação prática muitas vezes esbarra em desafios pedagógicos, estruturais e culturais. A não retenção, quando não acompanhada de estratégias pedagógicas eficazes e de investimentos em formação docente e infraestrutura escolar, pode ser confundida com aprovação automática — comprometendo a aprendizagem dos estudantes e gerando resistência por parte de professores, famílias e gestores (Soares, 2009; Cury, 2006).

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as percepções, expectativas e estratégias pedagógicas construídas por professores, coordenadores, direção escolar e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Marabá – PA, frente à adoção do princípio da não retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como os impactos dessa política nas práticas pedagógicas e no percurso escolar dos alunos de camadas populares da zona urbana do município.

A partir disso, formulou-se a seguinte questão norteadora: quais são as percepções, expectativas e estratégias pedagógicas construídas pelos profissionais da educação e pela

SEMED sobre a política de não retenção escolar e de que maneira essa prática tem interferido nas práticas docentes e na permanência dos alunos de camadas populares na escola pública?

A metodologia adotada nesta pesquisa é de abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas: a) entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e representantes da SEMED; b) questionários com perguntas fechadas em escala Likert, aplicados aos pais ou responsáveis dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Marabá.

Essa triangulação de fontes buscou ampliar a compreensão do fenômeno, permitindo que diferentes atores da comunidade escolar pudessem expressar suas vivências, opiniões e percepções sobre a política de não retenção.

A relevância desta investigação se justifica tanto pela sua dimensão social quanto pedagógica, pois trata de um tema sensível e atual nas discussões educacionais, que coloca em xeque a função da escola pública na construção de uma sociedade mais justa. Ao final, os resultados esperados pretendem contribuir com subsídios para o aprimoramento das políticas públicas educacionais locais, sugerindo alternativas que promovam o sucesso escolar com base na aprendizagem efetiva, e não apenas na promoção formal dos alunos.

Justificativa da pesquisa

Diversas pesquisas educacionais têm se dedicado a compreender como educadores percebem e atuam frente à reprovação escolar e quais impactos essas decisões têm sobre os trajetos escolares dos estudantes. Tradicionalmente, a cultura escolar brasileira esteve alicerçada em práticas avaliativas excludentes, que utilizam a retenção como instrumento disciplinador e seletivo, especialmente contra alunos oriundos das camadas populares (Patto, 1988; Crahay, 2002).

A repetência, longe de ser uma solução pedagógica eficaz, gera consequências severas para o processo educativo. Estudos apontam que ela contribui para o aumento da evasão, para a construção de trajetórias escolares fragmentadas e para o agravamento das desigualdades educacionais (Ristoff, 2022; Silva & Araújo, 2020). Além disso, implica perdas significativas em termos de recursos humanos, materiais e financeiros, tornando-se um mecanismo oneroso e ineficiente para o sistema público de ensino (UNESCO, 2015).

A partir da década de 1990, diante das críticas à lógica excludente da reprovação, algumas administrações públicas municipais passaram a adotar propostas político-pedagógicas inovadoras, como a progressão continuada e a não retenção escolar, fundamentadas nos princípios da equidade e da gestão democrática da educação (Gatti, 1993; LDB, 1996). Tais

políticas se propuseram a construir uma cultura do sucesso escolar, garantindo a permanência dos alunos e reduzindo os impactos negativos da reprovação sistemática.

No entanto, autores como Soares (2009) e Cury (2006) alertam que, na ausência de condições estruturais e pedagógicas adequadas, a não retenção pode se transformar em uma mera aprovação automática, o que compromete a qualidade do ensino e gera críticas por parte de professores, pais e da sociedade. Essa prática, quando não acompanhada de políticas de apoio pedagógico eficazes, pode deslocar o fracasso escolar para outras formas de exclusão, como o não domínio das competências básicas por parte dos estudantes.

Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como a política de não retenção escolar tem sido vivenciada e percebida por professores, alunos e seus familiares, especialmente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública urbana de Marabá – PA. A proposta é investigar de que maneira essa política impacta nas práticas pedagógicas e nas estratégias de permanência e sucesso escolar, especialmente entre estudantes das camadas populares.

A relevância acadêmica e social do tema está no fato de que a não retenção toca diretamente em princípios constitucionais como o direito à educação de qualidade, à permanência com aprendizagem e à igualdade de oportunidades. É necessário refletir se as práticas escolares atuais têm promovido a inclusão real ou apenas formal dos sujeitos no sistema educacional.

Do ponto de vista pessoal, esta pesquisa também carrega um significado profundo. Minha trajetória escolar foi marcada por experiências concretas de retenção e exclusão, vividas desde a infância. Apesar de ter aprendido a ler aos quatro anos de idade, graças às aulas de reforço dadas por minha irmã, fui impedida de ingressar na escola formal por não ter a idade exigida pela legislação da época. Aos sete anos, fui matriculada no primeiro ano, mesmo já dominando os conteúdos escolares. Mais tarde, enfrentei novamente barreiras estruturais ao ser reprovada no exame de admissão por falta de vagas na rede pública, o que resultou em mais um ano fora da escola. Essas vivências revelam a dureza de um sistema classificatório e excludente, que ainda persiste sob diferentes formas.

Estudar e refletir sobre a prática da não retenção escolar representa, portanto, não apenas um compromisso acadêmico, mas também uma busca por justiça educacional, por meio da compreensão crítica de políticas públicas que possam promover uma escola mais humana, democrática e acolhedora, especialmente para os alunos historicamente marginalizados pelo sistema.

Motivos para a pesquisa

A escolha do tema sobre a prática da não retenção escolar no ensino fundamental da rede pública de Marabá – PA nasce de uma convergência entre a trajetória pessoal do pesquisador e a urgência social que o tema representa. Desde a infância, vivenciei de perto as barreiras e limitações impostas pelo sistema educacional, marcado por práticas excludentes como a retenção escolar e processos seletivos que restringiam o acesso e a continuidade dos estudos para crianças e jovens de famílias com menor poder aquisitivo.

Essas experiências pessoais despertaram em mim a vontade de compreender melhor os mecanismos que perpetuam tais exclusões e de investigar alternativas que possam garantir a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, especialmente daqueles oriundos de camadas populares. O contato direto com a realidade da escola pública, seja como aluno, familiar ou profissional da educação, revelou a complexidade dos desafios enfrentados por professores, gestores e estudantes diante das políticas educacionais vigentes.

Além do fator pessoal, o tema da não retenção escolar tem grande relevância social e acadêmica. Em tempos em que se busca a ampliação do direito à educação de qualidade para todos, torna-se imprescindível analisar criticamente as práticas que visam combater o fracasso escolar, mas que podem inadvertidamente reproduzir novas formas de exclusão, como a aprovação sem aprendizagem efetiva.

Assim, desenvolver esta pesquisa representa uma oportunidade de contribuir para o debate educacional a partir do contexto local de Marabá, promovendo reflexões fundamentadas que possam subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas, eficazes e humanas. A expectativa é que o estudo ajude a fortalecer uma educação que respeite as trajetórias individuais e culturais dos estudantes, promovendo a equidade e o desenvolvimento integral de todos.

Problemática

Ao analisar o cenário da educação básica brasileira, constata-se que o país tem enfrentado, ao longo das últimas décadas, sérios desafios relacionados ao fracasso escolar, evidenciado por altos índices de reprovação, abandono e distorção idade-série. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), mais de 20% dos alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental apresentam defasagem idade-série, o que compromete a equidade e a qualidade da aprendizagem.

Frente a esse contexto, emergiram nas décadas de 1980 e 1990 diversas críticas ao modelo tradicional de reprovação como mecanismo de controle da aprendizagem. Para Patto (1988a), o sistema educacional brasileiro vinha se debatendo “no beco sem saída de concepções equivocadas a respeito da natureza dos problemas e de sua solução” (p. 73), especialmente por atribuir à criança a responsabilidade por seu fracasso escolar, ignorando fatores estruturais, pedagógicos e sociais.

Nesse mesmo período, como parte das reformas educacionais inspiradas nos princípios da gestão democrática e da equidade, políticas como a progressão continuada e a não retenção escolar passaram a ser implementadas, especialmente em redes municipais. Para Gatti (1993), trata-se da substituição da cultura do fracasso escolar pela cultura do sucesso escolar, centrando-se no princípio de que a escola deve garantir aprendizagem para todos, considerando o sucesso como um direito e não como privilégio.

Essa nova perspectiva foi reafirmada legalmente na Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação básica obrigatória e gratuita com qualidade, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que, em seu Art. 24, admite a adoção da progressão continuada como estratégia pedagógica.

No entanto, apesar das intenções democráticas dessas políticas, muitas vezes a não retenção tem sido implementada sem o devido suporte pedagógico, gerando o fenômeno da aprovação automática. Ou seja, os alunos progridem nos anos escolares sem dominar os conhecimentos e habilidades básicas esperadas. Isso tem gerado resistência entre professores, famílias e até entre os próprios estudantes, que percebem a fragilidade dessa lógica.

Essa tensão é reforçada por estudos como o de Soares (2009), que alerta que a progressão continuada, sem investimentos em formação docente e suporte pedagógico adequado, pode se transformar em mecanismo de “maquiagem estatística” do fracasso escolar. Em vez de garantir o direito à aprendizagem, pode apenas mascarar a exclusão, que agora se expressa pelo não domínio das competências essenciais.

Em Marabá – PA, a rede pública de ensino enfrenta desafios semelhantes. A cidade, que concentra uma das maiores populações da região Sudeste do Pará, apresenta altos índices de vulnerabilidade social e desigualdade educacional. Dados do Censo Escolar (INEP, 2023) mostram que, mesmo com políticas de não retenção, persistem dificuldades significativas no desempenho dos alunos nos anos iniciais, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática.

Diante desse cenário, questiona-se se a política de não retenção está sendo efetivamente acompanhada de ações pedagógicas e investimentos que garantam o sucesso escolar real,

sobretudo entre os estudantes de camadas populares. Assim, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora:

Diante desse contexto, a indagação principal de pesquisa está voltada na seguinte questão: Quais as percepções, expectativas e estratégias pedagógicas construídas por professores do ensino fundamental dos anos iniciais do município de Marabá – Pará, na zona urbana, sobre a adoção do princípio da não retenção escolar, e de que forma essa política tem interferido em suas práticas pedagógicas e nas estratégias de permanência e sucesso escolar dos alunos de camadas populares? Diante desse questionamento, ainda pode-se levantar os seguintes pontos para apoio a essa indagação: Como os professores e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) percebem e implementam a prática da não retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais são os impactos dessa prática nas estratégias pedagógicas adotadas nas escolas públicas do município? A não retenção escolar tem contribuído para a permanência e o sucesso dos alunos de camadas populares ou tem mascarado deficiências no processo de aprendizagem? Existem políticas, ações ou projetos específicos desenvolvidos pela SEMED para garantir que a não retenção venha acompanhada de suporte pedagógico eficaz? Os investimentos realizados pela rede municipal têm sido suficientes e eficazes no enfrentamento da evasão e fracasso escolar nos anos iniciais?

Diante dessas indagações, torna-se necessário formular questões de investigações que orientem a investigação científica. Tais questões não pretendem oferecer respostas definitivas, mas sim levantar possibilidades que possam ser confirmadas ou refutadas ao longo da pesquisa empírica. As questões de investigação, portanto, buscam aprofundar a compreensão dos efeitos, limitações e potencialidades da prática da não retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Marabá – PA, considerando tanto as políticas institucionais quanto as experiências docentes no cotidiano escolar. Diante disso segue as questões de investigação da pesquisa: Será que os professores dos anos iniciais compreendem a não retenção escolar como uma política de valorização da permanência e do sucesso escolar dos alunos? A prática da não retenção escolar tem provocado mudanças significativas nas estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes da rede pública municipal? A não retenção tem garantido efetivamente o direito à aprendizagem dos alunos ou tem apenas promovido sua progressão sem domínio adequado dos conteúdos? A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) possui programas ou ações estruturadas que apoiam pedagogicamente os alunos promovidos por meio da não retenção escolar? Os investimentos feitos pelo município de Marabá são suficientes para assegurar acompanhamento pedagógico individualizado e garantir o sucesso escolar nos anos iniciais? A prática da não

retenção tem contribuído para reduzir a evasão escolar e fortalecer a permanência dos alunos de camadas populares no sistema de ensino?

Objetivos

Os objetivos da pesquisa referem-se aos resultados que se pretende alcançar por meio da investigação científica. Eles definem o que o pesquisador deseja alcançar com o estudo e orientam o planejamento e a execução da pesquisa.

Geral

Analisar as percepções, expectativas e estratégias pedagógicas adotadas pela SEMED e por professores do ensino fundamental dos anos iniciais da zona urbana de Marabá-PA, frente à prática da não retenção escolar, bem como seus impactos nas práticas pedagógicas e no percurso escolar dos alunos de camadas populares.

Específicos

1. Identificar as percepções, expectativas e estratégias pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à adoção da prática da não retenção escolar.
2. Verificar de que forma a não retenção escolar tem influenciado as práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos de camadas populares.
3. Investigar as dificuldades e os avanços relacionados à promoção do sucesso escolar no contexto da não retenção dos alunos;
4. Compreender como a não retenção contribui para a garantia do direito à permanência e à continuidade dos estudos dos alunos.;
5. Identificar e analisar as ações ou projetos desenvolvidos pela SEMED para combater a retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental em Marabá.
6. Verificar a existência e a efetividade dos investimentos realizados pela rede pública municipal no combate à retenção escolar nos anos iniciais (1º ao 5º ano).

Portanto busca-se, uma relação lógica e equilibrada entre o problema investigado, as questões levantadas e os objetivos propostos, o que confere solidez à proposta de investigação.

Estrutura da pesquisa

A estrutura da pesquisa científica - dissertação foi dividida em várias seções. Onde aqui será mostrada de forma resumida a estrutura: capa: a primeira página do trabalho está contida informações como o título do trabalho, o nome do autor, o nome da instituição e a data. Também tenho um resumo da pesquisa, onde descreve uma breve descrição do trabalho, que contém perguntas de pesquisa, a metodologia utilizada, os resultados e as conclusões; A introdução: na introdução buscou-se apresentar o tema da pesquisa, a pergunta de pesquisa e a relevância do estudo. Além disso, deve conter uma revisão da literatura relacionada ao tema.

Quanto à revisão da literatura: esta seção contém uma análise crítica da literatura relevante ao tema da pesquisa. É importante que a revisão da literatura seja atualizada e inclua pesquisas recentes. A mesma está dividida em 03 capítulos. Na Metodologia: esta seção descrevemos os métodos e procedimentos utilizados na pesquisa, incluindo o desenho do estudo, a amostra, os instrumentos de coleta de dados e as técnicas de análise.

Na parte de resultados: nesta seção, foi apresentado os resultados da análise dos dados coletados. Os resultados foram apresentados em forma de tabelas, gráficos ou figuras.

Na fase de discussão: na discussão, os resultados da pesquisa foram interpretados e relacionados com a revisão da literatura. Também destacou-se as implicações e as limitações do estudo.

Na conclusão: na conclusão, buscou-se responder às perguntas da pesquisa, resumir as principais conclusões da pesquisa e discutir as suas implicações para a área de estudo. No item de Referências bibliográficas: nesta seção, foram listados todos os trabalhos citados ao longo do texto, seguindo as normas da APA 7.^a edição.

Podemos destacar que a estrutura pode variar de acordo com as exigências da instituição ou da área de estudo. Além disso, é importante seguir as normas de formatação estabelecidas pela instituição.

PARTE II

FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA

CAPÍTULO 1.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL

O desenvolvimento humano é um processo rico e diversificado, pois cada pessoa precisa de um tempo diferente para desenvolver-se, cabe ao professor trabalhar de forma que incentive e acompanhe a criança, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento. Não importa o quanto se estude sobre o desenvolvimento humano ele sempre reservará surpresas e imprevistos. O ser humano é singular por isso deve ser estudado de forma cautelosa já que nunca se sabe de que forma ele reagirá. Deste modo, este capítulo tem o intuito de iniciar a pesquisa buscando a compreensão da importância do ensino no desenvolvimento humano.

1.1 Origem e conceito de desenvolvimento humano

O século XX foi marcado por profundas mudanças ocorridas muito além da esfera econômica: estabeleceu-se o regime democrático participativo como modelo predominante de organização política, os conceitos de direitos humanos e liberdade política foram ampliados, as pessoas têm maior longevidade do que no passado.

Por outro lado, vive-se também em um mundo de privação, destituição e opressão extraordinárias. Conforme Sen (2010) existem problemas novos convivendo com antigos: persistência da pobreza, fome coletiva, violação de liberdades políticas, ampla negligência da condição das mulheres, ameaças ao meio ambiente e à sustentabilidade da vida econômica e social. Muitos destes problemas podem ser observados, em maior ou menor grau, tanto em países ricos como em países pobres. A superação destes problemas é uma parte central do processo de desenvolvimento.

Para Haq (2008) o estudo do desenvolvimento humano é antigo. Aristóteles já argumentava que riqueza não é o bem que procuramos, pois se trata de um meio e que existe em função de algo maior. Muitas escolhas humanas estão além do bem-estar econômico. Saúde, conhecimento, meio ambiente equilibrado, liberdade política e prazeres simples da vida não dependem muito, ou exclusivamente, de renda. O ponto-chave do sucesso das políticas de desenvolvimento é a melhoria da vida humana, não se restringindo, portanto, à mera expansão

dos processos produtivos. O paradigma do desenvolvimento humano envolve toda a sociedade, não apenas a economia.

De acordo com o pensamento de Sen (2010), o desenvolvimento pode ser encarado como um processo de alargamento das liberdades reais que uma pessoa goza. A tônica nas liberdades humanas contrasta com visões mais restritas de desenvolvimento, que as identificam com o crescimento do PIB, com o aumento das receitas pessoais, com a industrialização, com o progresso tecnológico ou com a modernização social.

Segundo Oliveira (2010), durante as décadas de 50 a 70, as políticas de desenvolvimento no Brasil e na América Latina enfatizavam a necessidade de promover o crescimento do PIB e da renda por meio da acumulação de capital e da industrialização baseada na estratégia de substituição de importações.

Cano (1985, como citado em Oliveira, 2010), observa que nas regiões industrializadas no Brasil, "a qualidade de vida baixou consideravelmente: ganharam mais indústrias e mais empregos, mas também ganharam mais filas de transporte, menos água, escolas e hospitais [...] e muito mais favelas" (p. 345).

Industrialização e crescimento nem sempre significam desenvolvimento. O Brasil é um bom exemplo disso. Mais do que o simples nível de crescimento ou de industrialização é o modo como os frutos do progresso, da industrialização e do crescimento econômico são distribuídos para a população de modo a melhorar a sua qualidade de vida.

Sen (2010) afirma que a crença de que o desenvolvimento humano é um luxo permitido apenas aos países ricos é um problema a ser enfrentado. As economias do Extremo Oriente caminharam relativamente cedo para a massificação da educação e dos cuidados de saúde, tendo-o feito, em muitos casos, antes de terem vencido os constrangimentos da pobreza generalizada. O desenvolvimento humano é primeira e primariamente um aliado dos pobres, mais do que os ricos e abastados. Um país que garante a todos cuidados de saúde e educação pode conseguir resultados notáveis em termos de duração e qualidade de vida de toda a população.

O simples crescimento econômico não se basta para garantir o desenvolvimento humano. Delors (2000) comenta que na atualidade, os recursos não-renováveis estão se esgotando rapidamente - sejam eles energéticos ou terras férteis. Paralelamente, as próprias indústrias estão na origem da poluição da natureza e as condições de vida na terra estão ameaçadas devido à forma como a humanidade vem utilizando desordenadamente os recursos naturais.

Um dos principais papéis da educação é exatamente prover a humanidade da capacidade de dominar seu próprio desenvolvimento, fazendo com que cada indivíduo assume seu próprio destino e contribua, de forma responsável, para o progresso da sociedade em que vive. Para Delors (2000), "face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social" (p.11). Segundo o autor supracitado, só a educação conduzirá "a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras.

1.2 A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem na teoria de Piaget

Piaget (1970) estrutura sua explicação do desenvolvimento cognitivo e afetivo fundado na ação impulsionada por um motivo, que se traduz sempre sob a forma de uma necessidade que manifesta uma situação de um desequilíbrio. Aqui, cabe introduzir as noções de Esquema, Assimilação e Acomodação. Os Esquemas são estruturas mentais referentes a um todo organizado, estando relacionados com uma estrutura cognitiva específica. A Assimilação concerne à capacidade de o sujeito incorporar objetos da cognição à sua estrutura cognitiva. A Acomodação concerne ao reajustamento ocorrido na estrutura de modo a poder incorporar o novo objeto.

Para Becker (2014) o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação recebe o nome de equilíbrio. Em todo processo de interação do sujeito com o objeto, os processos de Assimilação e Acomodação se encontram presentes, ora com a predominância de um, ora com a predominância de outro. Os esquemas possuem uma plasticidade dinâmica, adaptando-se à realidade de maneira a poder assimilá-la. Diante de uma situação externa, ocorre a aplicação do esquema, isto é, a ação assimiladora do sujeito inicia um ciclo de ações sobre o objeto. Se o esquema conseguir incorporar o novo objeto à estrutura previamente existente ocorre a manutenção da situação atual. Mas se o esquema não conseguir incorporar o novo objeto frente ao qual o sujeito se encontra, então o sujeito está diante de um desequilíbrio. Essa situação se coloca quando o referido ciclo de ações do sujeito sobre o objeto for seguido de ações de retorno, do objeto sobre o sujeito. A função do objeto, no processo de construção das competências cognitivas, é desequilibrar o sujeito.

O fracasso da ação desencadeia a tomada de consciência, com o sujeito procurando os pontos em que houve falha da adaptação do esquema de assimilação ao objeto. Intervém, nesse caso, o mecanismo de regulação. Sobre as regulações e a tomada de consciência, para Piaget (1970), regular é manter, modificar ou variar a ação seguinte em função dos resultados da ação

anterior. Há dois tipos de regulação: automática e ativa. São as regulações ativas que provocam a tomada de consciência.

O sujeito, diante da resistência do objeto, efetua modificações em seus esquemas assimiladores e segundo Becker (2014), “para dar conta da nova ação que sentiu ser insuficiente. Um novo ciclo de ações pode ser inaugurado se o sujeito resolver continuar e voltar a agir sobre o objeto, agora com capacidade de assimilação melhorada” (pp. 110-111).

Como resultado, temos um sujeito mais capaz onde Becker (2014), comenta que “As novas construções resultam das ações do sujeito em resposta às resistências do objeto” (p. 111). Desse modo, o desequilíbrio pode ser majorante ou não. Por desequilíbrio majorante Piaget (1970), define o desequilíbrio que leva o sujeito a um processo de acomodação da estrutura cognitiva. Ocorre a modificação dos Esquemas de Assimilação de maneira a assimilar o novo objeto, mas se o objeto está muito longe das possibilidades de assimilação dos Esquemas atuais, ocorre um desequilíbrio que não é majorante. Nesse caso, o sujeito nega o objeto ou o ignora, ocorrendo então a manutenção da situação atual. Ademais, o próprio processo assimilador também faz intervir o mecanismo de regulação, desencadeando a tomada de consciência.

Com a abordagem piagetiana do desenvolvimento cognitivo e afetivo calcado na ação, fica explicitado que, embora Piaget (1970) não tenha sido efetivamente um pedagogo, seu pensar epistêmico e sua psicologia genética muito contribuiu para a elaboração de uma pedagogia ativa. O objetivo dessa pedagogia, segundo Piaget (1970), é levar a criança a atingir o seu pleno desenvolvimento cognitivo, uma vez que os conhecimentos derivam da ação no sentido já abordado. E assim o sendo, “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo” (p.30). A natureza da construção do conhecimento na Epistemologia piagetiana é ativa. Isso porque a criança, os adolescentes/alunos são sujeitos ativos de seu desenvolvimento cognitivo. Ele conhece, compreende, inventa, cria, constrói e reconstrói. A natureza ativa da construção do conhecimento implica a existência de métodos ativos na aprendizagem escolar. Tais métodos são descritos como aqueles que conferem especial destaque à pesquisa espontânea do aluno, requerendo que toda verdade a ser adquirida seja reinventada por ele e não apenas transmitida.

Para que ocorra a aprendizagem da criança e do adolescente, é necessário haver interação entre sujeito e objeto, pois o conhecimento é elaborado por meio de uma construção contínua, isto é, ele não se encontra pronto e acabado nem no meio exterior nem no sujeito do conhecimento. De acordo com Collares (2003), “o conhecimento não tem sua gênese nem no sujeito nem no objeto, mas resulta das interações entre o sujeito e objeto pela ação do sujeito”(p.49). Na relação entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido, há a presença impreterível da ação.

Desse modo, o aluno aprende porque, como sujeito ativo, age sobre os conteúdos escolares, assimilando o que a professora propõe. Para Becker (2013), na perspectiva piagetiana, o aluno precisa amadurecer, mas a maturação não é suficiente. Precisa ser estimulado – a estimulação tem que estar presente na escola. Mas é a ação do aluno que transformará tal material estimulante verdadeiramente em estímulo. Ação que não pode ficar entregue ao acaso: precisa ser orientada pelo professor. Vergnaud (2009) diz que o professor como colaborador há de saber fazer uso da atividade da criança para promover a sua aprendizagem. É mais que um conhecimento aprofundado sobre o conteúdo a ser ensinado: é saber relacioná-lo às possibilidades da criança.

A ação do educador de criar situações para que o sujeito aprendiz possa conhecer é uma ação calcada na ciência e no respeito pelo seu desenvolvimento cognitivo, pois o que se transmite através de instrução é bem assimilado pela criança quando representa, de fato, uma extensão de algumas de suas construções espontâneas (Piaget, 1970). Sobre isso, é muito importante ratificar que, para o autor referido anteriormente, o desenvolvimento espontâneo não significa maturação nem significa negar a influência e a necessária ação sistemática do meio escolar. Antes, significa que, no estudo do desenvolvimento das noções científicas, toma lugar a necessidade da consideração para Montoya (1995) “do processo da construção das operações pelo sujeito do conhecimento, que consistem em ações interiorizadas que se fazem reversíveis e se coordenam entre si em sistemas de conjunto sujeitos a leis bem definidas” (p.36).

1.3 A relação entre desenvolvimento e aprendizagem em Vygotsky

A Psicologia Histórico-Cultural, que tem em Vygotsky o seu iniciador e um de seus principais representantes, aborda o desenvolvimento psicológico da criança como fenômeno histórico intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamentais a consideração do lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas nas quais é desenrolado o seu desenvolvimento (Pasquini, 2009)

Vygotsky (1995) argumenta, pois, que tal desenvolvimento não é determinado por leis naturais de caráter universal, evidenciando a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural. Tal relação entre o plano biológico e o plano cultural é delineada em termos de uma diferenciação das funções psicológicas elementares, funções comuns a homens e animais, tais como a atenção e a memória involuntárias, das funções psicológicas superiores, funções exclusivamente humanas que possuem gênese fundamentalmente cultural e não biológica, tais como a atenção voluntária e o pensamento abstrato.

O que permite a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o conceito de mediação. A relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, o que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento., como exemplo, a utilização de objetos para contagem. Segundo Vygotsky (1995), toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social (categoria intersíquica), e depois no psicológico (categoria intrapsíquica).

A análise referida pelo autor aupracitado, traz implicações diretas para o ensino, na própria medida em que ressalta a dependência do desenvolvimento psicológico da criança em relação aos processos educativos. Ao concluir que as funções psicológicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, aparece como evidente a necessidade de o ensino não se basear na expectativa da maturação espontânea de tais funções e nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens. Antes, é responsável por promover seu desenvolvimento. Ademais, ao planejar seu trabalho pedagógico, o professor precisa considerar que ele é um dos mediadores da cultura socialmente valorizada, situando-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de conduzir o primeiro a se apropriar do segundo.

O desenvolvimento psicológico é caracterizado pela alternância de períodos relativamente longos e estáveis e de curtos períodos de crise. Enquanto nos períodos estáveis o desenvolvimento ocorre principalmente a partir de mudanças microscópicas da personalidade da criança acumuladas até determinado limite, se manifestando mais tarde como uma súbita formação qualitativamente nova, nos períodos críticos, mudanças bruscas e fundamentais na personalidade são produzidas em tempo relativamente curto, desembocando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio (Vygotsky, 1996).

Em cada etapa do desenvolvimento psicológico da criança, encontra-se sempre uma nova estrutura da idade (Vygotsky, 1996). A noção de estrutura da idade concerne a um conjunto de relações integrais entre funções psicológicas, focalizando as suas inter-relações, ao invés de considerá-las isoladamente. Essa noção introduz que, em cada idade, a multiplicidade das funções psicológicas que integram o processo de desenvolvimento constitui um todo único e possui uma determinada estrutura. De acordo com Facci (2004), “A estrutura de cada idade

anterior transforma-se em uma nova que surge e se desenvolve à medida que ocorre o desenvolvimento da criança” (p.75).

Ademais, para Vygotsky (1996), em cada etapa do desenvolvimento psicológico da criança, encontra-se sempre também uma nova formação central que configura uma espécie de guia para todo o processo de reorganização da personalidade da criança sobre uma base nova.

Charklin (2011) refere que essa nova formação é organizada na situação social de desenvolvimento por uma contradição básica entre as capacidades atuais da criança, as necessidades e desejos das crianças e as demandas e possibilidades do ambiente. Ao tentar superar essa contradição, de modo a poder realizar sua atividade, a criança se engaja em distintas tarefas concretas e específicas interações que podem desembocar na formação de novas funções ou no enriquecimento de funções já existentes. A nova formação central produzida em um dado período etário é consequência das interações das crianças.

CAPÍTULO 2.

AS CONDIÇÕES E OS FATORES QUE INFLUENCIAM O SUCESSO ESCOLAR.

Partindo desses dados, foi feita uma categorização dos cinco principais fatores que são considerados básicos para levar um aluno a obter sucesso. São eles: família, professores/escola competente, autoestima do aluno/força de vontade, saúde geral do aluno e recursos econômicos.

2.1 Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem

Existem diversos fatores que podem interferir negativa ou positivamente no processo de aprendizagem do aluno. Entre eles, destacam-se aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares. Fatores como condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição também são considerados determinantes para a aprendizagem do aluno na escola e fora dela. São condições fundamentais para que a criança tenha a sua saúde preservada e mantenha as condições físicas e psicológicas necessárias à aprendizagem.

Condições habitacionais, como grandes números de filhos, principalmente pela falta de planejamento familiar, interferem na concentração do aluno nas tarefas escolares que leva para casa ou até mesmo em estudar para as avaliações, deixando-o sem condições de executar tais tarefas, muitas vezes pelo barulho que a grande quantidade de pessoas faz, contribuindo para a limitação da sua aprendizagem. Fatores de higiene e nutrição são preponderantes; quando a família é numerosa e as condições financeiras não permitem que essas condições sejam satisfeitas, muitas vezes a criança vai para a escola sem a higiene necessária, o que pode, inclusive, torná-la objeto de discriminação pelos colegas e por funcionários e professores da escola.

O fator nutrição tem contribuído significativamente como limitante da aprendizagem, visto que uma criança ou adolescente bem alimentado tem condições de desenvolver aprendizagem significativa. O contrário se percebe quando as condições de nutrição são precárias, principalmente em uma família numerosa, em que o aluno sai de casa para a escola mal alimentado ou às vezes sem nenhuma alimentação, tendo na merenda escolar sua principal fonte de alimentação. Fatores como esses podem ser preponderantes para dificultar a aprendizagem do aluno.

2.1.1 Fatores sociais e econômicos

Quando as condições financeiras ou econômicas das famílias não permitem um maior cuidado ou zelo para com a criança, pode haver baixo rendimento escolar por falta de recursos que lhe proporcionem boa alimentação, boa vestimenta ou melhor qualidade de vida, de saúde, lazer etc. Isso inclui o meio no qual essa criança ou adolescente está inserido, pois comportamentos inadequados por parte de pais ou responsáveis, principalmente promiscuidade, prostituição, drogas na família, violência doméstica, desemprego e desestruturação familiar são fatores que interferem diretamente no comportamento da criança ou adolescente, contribuindo para dificultar sua aprendizagem. Fatores como desemprego ou subemprego dos pais ou responsáveis pela criança ou adolescente têm elevado as estatísticas de evasão, desistência, repetência e reprovação escolar, causadas, na maioria das vezes, pelo fato de ele ter que trabalhar para ajudar no aumento da renda familiar, deixando de lado os estudos.

Tais fatores têm contribuído para o aumento dos índices brasileiros do trabalho infantil, como casos em que se pode observar, por exemplo, crianças e adolescentes da cidade de João Câmara/RN que estão perdendo as impressões digitais no trabalho de assar e quebrar castanhas. Nesse processo, a castanha solta um óleo que, para ser limpo, exige, além de água e sabão, água sanitária, o que faz com que a pele dos dedos se desprenda, deixando-os sem as impressões digitais, como mostrou um programa Globo Repórter de 2013. Além disso, há modalidades de trabalho infantil que são extremamente insalubres, como na roça, nas cerâmicas de tijolo ou nas feiras como carregadores. Tudo isso para ajudar nas despesas de casa, deixando de estudar, brincar, perdendo principalmente a condição e o direito de ser criança.

2.1.2 Fatores físicos e mentais

Os fatores físicos e mentais também são limitantes da aprendizagem do aluno, pois alunos com dificuldade de locomoção enfrentam mais dificuldades que alunos que não possuem essas limitações, principalmente quando as escolas não possuem condições de acessibilidade, como rampas para cadeirantes e banheiros adaptados, carteiras acessíveis etc. Quando os fatores são mentais, as dificuldades são muito maiores, visto que muitas escolas ainda não estão preparadas para receber essas crianças em suas salas de aulas regulares, devido principalmente à falta de professores e funcionários qualificados, o que, sem sombra de dúvida, torna-se fator limitante da aprendizagem, principalmente quando eles precisam de cuidados especiais por parte de professores e acompanhantes, tornando esse fator determinante para a aprendizagem

de alunos com necessidades especiais, notadamente quando a escola ainda não está inserida na perspectiva inclusiva.

2.2 A atuação docente como fator determinante na aprendizagem

Outro fator que pode ser determinante para dificultar ou facilitar a aprendizagem do aluno diz respeito à atuação docente, que é percebida tanto na condução da aula como nas relações o professor com os alunos; esses dois eixos levam inevitavelmente a manifestações expressas ou reprimidas no aluno. De acordo com Mahoney (2000):

O professor e o aluno constituem um par unitário, indivisível quando analisamos o que ocorre em sala de aula. A aprendizagem é o resultado desse encontro. A pergunta a ser feita é: quais comportamentos ocorrem nesse encontro, em quais situações, para termos esse resultado? (p. 13)

Entre os fatores que podem facilitar a aprendizagem do aluno, de acordo com Segundo (2007), em sua dissertação de mestrado, afetividade no processo de ensino-aprendizagem: atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem (PUC-SP, 2007), estão: propor aulas dinâmicas e descontraídas que despertem o interesse do aluno; tirar dúvidas do aluno; explicar quantas vezes forem necessárias para que haja entendimento por parte do aluno; propor exercícios que proporcionem o entendimento da matéria; estar aberto a perguntas; apresentar linguagem acessível ao aluno; permitir a participação do aluno; desenvolver aulas expositivas; fazer o aluno pensar e levar a sala de aula a constituir-se num grupo.

De acordo com a professora supracitada, o bom professor é aquele que facilita a aprendizagem, é o que sabe conduzir a aula, o que para o aluno significa explicar bem, tornar a aula interessante, pelo uso de estratégias diferenciadas e atividades dinâmicas; dar mobilidade às aulas, propiciando a participação do aluno, realizando atividades em grupo, trazendo dados atuais relacionados ao conteúdo, propondo exercícios que propiciem o entendimento por parte do aluno, promovendo debates, gincanas, estudos do meio, encontros culturais, tornando o ato de aprender prazeroso por parte do aluno. Muitas experiências de natureza positiva não se restringem somente às relações interpessoais entre professor e aluno, mas “também pela forma como a política pedagógica é planejada e desenvolvida pelo professor” (Segundo, 2007, p.23). Nesse sentido, nota-se a importância das decisões pedagógicas assumidas pelo professor desde seu planejamento; ensinar é um ato intencional, e para tal deve-se considerar todos os fatores

que possam auxiliar o processo ensino-aprendizagem, pois, conforme Leite (2006), menciona “todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno certamente aumentam as possibilidades de que as relações que estão se constituindo entre eles e os referidos objetos de conhecimento sejam efetivamente positivas” (p.25).

Percebe-se que essas estratégias de ensino adotadas pelo professor favorecem a aprendizagem, pois possibilitam maior envolvimento do aluno com o objeto do conhecimento. Ao planejar estratégias de ensino diferenciadas para o desenvolvimento do conteúdo, visando motivar e despertar o interesse do aluno, o professor incentiva a atitude positiva do aluno em sala de aula, valorizando a relação do aluno com o conhecimento.

A estrutura do trabalho docente tem por característica uma complexidade própria revelada, entre outras coisas, por relações que vão além do cotidiano da sala de aula. Tardif e Lassard (2007), referem que no seu dia a dia profissional o professor tem que respeitar programas e finalidades escolares; assume diferentes papéis diante dos alunos, ora como agente moral, ora como responsável por sua instrução; seu trabalho se firma pelo tempo, pelo ritmo e pela dinâmica do sistema escolar.

A própria atividade dentro da sala de aula exige diversas habilidades, como estar atento às especificidades de cada aluno ao mesmo tempo que atende o conjunto como um todo, seguindo padrões gerais. Para ele, além da habilidade mencionada, o professor precisa seguir regras institucionalizadas e burocratizadas impostas pelas relações de poder existentes dentro da organização escolar (Freire, 2005).

O autor supracitado menciona também que a atividade do professor demanda, ao mesmo tempo, flexibilidade e equilíbrio, uma vez que suas interações com seus alunos têm influência direta das exigências do ambiente organizacional escolar. Além disso, a complexidade desse tipo de trabalho vem crescendo com o passar dos anos, devido ao aumento das influências organizacionais. De acordo com essa realidade, o docente apresenta comportamentos que podem indicar sujeição aos controles externos, levando-o muitas vezes a fecharem-se em sua sala de aula e focar-se exclusivamente nas relações com os alunos.

Na mesma linha de pensamento, Pimenta (2002) defende que a postura de fechamento do professor em sua sala de aula, focando apenas no espaço interno, limita a sua ação profissional. Ele argumenta que essa atitude pode restringir o professor a um espaço sem poder político e simbólico sobre a organização escolar, dificultando a construção de uma ação mais colaborativa e solidária entre os colegas.

Ainda sobre a complexidade do exercício docente, Castro (2001) ressalta que o cotidiano escolar impõe ao professor um grande nível de exigências, que o impele a lidar com

situações repletas de multidimensionalidade, simultaneidade, imprevisibilidade e imediaticidade de eventos e unicidade de respostas a inúmeras situações práticas, constituindo-se, portanto, num sério desafio (Castro, 2001). Além disso, o professor precisa atender a uma série de cobranças relacionadas ao novo contexto social, o qual exige que o docente esteja atento às novas tecnologias e a formas de se relacionar em um mundo onde os conhecimentos se transformam constantemente. Dessa forma, ele precisa refletir sobre suas práticas e reconstruí-las para adaptar-se a essa realidade (Pimenta, 2002).

Diante disso, o autor mencionado anteriormente, comenta que o docente pode vir a desenvolver sentimentos negativos como ansiedade, insegurança, medo de não conseguir alcançar seu objetivo, desejo de abandono, insatisfação, chegando, nos casos mais graves, à síndrome de Burnout.

No Brasil, a deterioração do trabalho escolar tem sido constante e crescente. Muitas vezes, a falta de estrutura física e a precarização de matérias não permitem ao docente executar suas atividades de forma satisfatória, causando situações indesejáveis, mal-estar, sentimento de impotência etc. Diante dessas cobranças, o professor se vê sozinho para dar conta de toda a diversidade e a imprevisibilidade existentes no cotidiano escolar, o que exige alto nível de criatividade, uma vez que precisa buscar maneiras de suprir as necessidades estruturais que o impedem de bom desempenho em sala de aula, muitas vezes levando-o a descontar no aluno suas angústias e frustrações, sem perceber o prejuízo que está causando, principalmente, na aprendizagem desse aluno (Sampaio e Marin, 2004).

Como se percebe, a falta de apoio influencia diretamente na condição do trabalho docente. Grande contingente de professores encontra-se desmotivado, sobrecarregado e com baixa autoestima por não ter as suas necessidades atendidas na situação de trabalho. Parece importante a existência de uma nova estrutura que dê os subsídios necessários para que ele possa desempenhar seu papel de educador com maior envolvimento e satisfação. Essa reestruturação, segundo Tardif (2002), depende de uma iniciativa que parta de um contexto macro, com políticas educacionais que visem ao bem-estar do professor, contribuindo, dessa forma, para a criação de ambientes facilitadores que possam incentivar os professores a terem comportamentos mais sensíveis, mais democráticos e facilitadores da aprendizagem no cotidiano escolar.

2.3 Comportamentos facilitadores da aprendizagem

Ainda de acordo com Segundo (2007), os comportamentos do professor que facilitam a aprendizagem são: dirigir atenção ao aluno; preocupar-se com a aprendizagem do aluno; apoiar o aluno; ser exigente, porém humano; ser calmo e paciente; respeitar o ritmo do aluno; gostar do que faz; ser alegre e engraçado; estimular e elogiar o aluno; saber ouvir. Tudo isso mostra que a influência do relacionamento positivo entre professor e aluno em sala de aula demonstra que tão importante quanto planejar uma boa aula é o desenvolvimento dela, ou seja, a interação entre os sujeitos da aprendizagem – professor e aluno, pois a interação com o conhecimento depende também da qualidade das interações entre os sujeitos. O fato de o professor dirigir atenção ao aluno, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, facilita o processo de aprendizagem e otimiza a aceitação do conteúdo por parte do aluno.

Leite (2006) evidencia a importância do papel do outro, nesse caso, o professor, para a constituição da autoestima do aluno, apresentando repercussões afetivas e cognitivas, uma vez que, para o autor, autoestima e desempenho alimentam-se mutuamente. De acordo com o mesmo autor, as relações vivenciadas externamente repercutem internamente através de atos e pensamentos, emoção, sentimento e estados motivacionais, possibilitando, por exemplo, a constituição de sujeitos seguros (ou não), motivados para enfrentar novas situações, e, mesmo, superar desafios e eventuais fracassos (Leite, 2006, como citado em Segundo, 2007).

O fato de o professor gostar do que faz torna-o facilitador do processo de aprendizagem, porque o maior domínio do conteúdo (saber ensinar e “saber conduzir a aula”) é um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Almeida (2006a, como citado em Segundo, 2007) diz que, “quando o aluno sente no professor a disponibilidade, o entusiasmo, a sinceridade, mostrando-lhe a beleza do processo de construção do saber, o aluno admira o professor por sua competência” (p.51).

Wallon (1995) relata que a emoção é contagiosa, afirma que a razão tem origem na emoção. Nesse sentido, uma das tarefas do professor é motivar o aluno, despertar o seu interesse, emocioná-lo, afetá-lo para que o cognitivo flua.

2.4 A atuação docente que dificulta a aprendizagem do aluno

As formas de o professor conduzir a aula que dificultam a aprendizagem do aluno são: não ter clareza nas explicações; apresentar aulas monótonas; recusar-se a ensinar e falta de comprometimento; não reconhecer, não permitir a produção e a participação do aluno; não esclarecer as dúvidas dos alunos; não corrigir lições; apresentar uma linguagem inadequada e

não ter clareza nas explicações. Tais práticas pedagógicas são ineficazes, são um grande obstáculo à aprendizagem do aluno (Segundo, 2007). O fato de o professor não responder ou esclarecer as dúvidas levantadas pelos alunos é entendida eles como sinal de descaso para com eles e para com a sua aprendizagem. Tal falta de comprometimento provoca no aluno atitudes como falta de interesse e desestímulo para aprender.

O professor precisa de capacitação para se tornar um tradutor do conhecimento e conseguir modificar constantemente sua maneira de explicar até que todos os alunos aprendam. Ao inibir a participação ou a produção/autoria do aluno, o professor conduz a aula como se fosse dele e para ele, perdendo a grande oportunidade de fazer com que o aluno se torne sujeito do processo de ensino-aprendizagem. O professor deve se colocar como mediador do conhecimento, ele o representa; nesse sentido, deve sair do lugar do conhecimento para que esse conhecimento possa circular entre todos os alunos e professores (Perrenoud, 2004).

Sobre o compromisso e a competência do professor, Almeida (2005) diz que, na relação professor-aluno, é ele (o professor) que acaba selecionando entre os saberes e os materiais culturais disponíveis em dado momento, bem como tornando, ou não, esses saberes efetivamente transmissíveis; é ele que faz a aproximação do aluno com a cultura da sua época.

Comportamentos do professor como não dar atenção ao aluno ou mostrar indiferença; ser injusto; ser impaciente ou intolerante; desrespeitar o aluno; ser agressivo; expor o aluno a situações vexatórias; não ter pulso, sendo permissivo com os alunos indisciplinados; não dialogar e elevar o tom de voz, tratando o aluno aos gritos são comportamentos que contribuem decisivamente para dificultar a aprendizagem. Um comportamento desrespeitoso com o aluno é extremamente prejudicial à sua autoestima, prejudicando, decisivamente o seu desempenho em sala de aula e, possivelmente, também na vida. A exposição do aluno, por parte do professor, é uma atitude tremendamente negativa, cria um clima desfavorável à aprendizagem dele, uma vez que cria uma barreira com a figura do professor e com o conhecimento que ele representa, destituindo-os de sua importância, considerando-se principalmente a fase do desenvolvimento cognitivo pela qual o aluno está passando, período em que a afetividade é exigida pelo aluno e o respeito às suas ideias e aceitação pelo grupo, aumentando, conseqüentemente, a distância entre o professor e o aluno, assim como entre o aluno e o objeto de conhecimento. Tudo isso talvez reflita o fato de muitos professores estarem insatisfeitos com a profissão e, por conseguinte, não gostarem do que fazem.

CAPÍTULO 3.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E SEU IMPACTO NA PRÁTICA DA NÃO RETENÇÃO ESCOLAR.

As políticas públicas de educação podem ter um impacto significativo na prática da não retenção escolar. A retenção escolar é um fenômeno que se refere à repetição de um ano ou de um ciclo escolar, o que pode levar a consequências negativas para o aluno, como a perda de motivação, o desinteresse e a evasão escolar.

3.1 As políticas públicas

Algumas políticas públicas que podem contribuir para a não retenção escolar são: Programas de apoio pedagógico: esses programas oferecem apoio adicional aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Eles podem incluir aulas de reforço, tutoria, orientação psicopedagógica e recursos tecnológicos que possam auxiliar no aprendizado; Currículo escolar flexível: um currículo flexível permite que os alunos possam progredir em seu próprio ritmo, o que pode reduzir a pressão sobre os alunos para acompanharem o ritmo de toda a turma. Isso pode incluir programas de ensino personalizado e atividades diferenciadas para alunos com diferentes habilidades; Investimento em formação de professores: é fundamental que os professores estejam capacitados para identificar e atender às necessidades de cada aluno. Por isso, políticas públicas que incentivam a formação continuada dos professores podem contribuir para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Podendo também possuir Medidas de inclusão social: políticas públicas que visam à inclusão social, como a oferta de bolsas de estudo, transporte escolar e materiais didáticos, podem reduzir a evasão escolar e garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado; Avaliação contínua: a avaliação contínua permite que os alunos recebam feedback constante sobre o seu desempenho, o que pode ajudá-los a identificar suas dificuldades e a buscar ajuda quando necessário. Além disso, essa avaliação pode auxiliar na identificação de possíveis casos de retenção escolar, permitindo que os professores possam intervir de forma mais precoce e efetiva.

Em resumo, as políticas públicas de educação podem ter um impacto significativo na prática da não retenção escolar. Ao promover a inclusão social, a formação de professores, a avaliação contínua e programas de apoio pedagógico, é possível oferecer uma educação de qualidade e mais inclusiva, que respeita as necessidades e habilidades de cada aluno.

3.2 Avanços na busca do sucesso escolar: iniciativas e políticas públicas para melhorar a qualidade do ensino e reduzir a evasão escolar

O conceito de “políticas públicas” se traduz naquilo que uma estrutura governamental faz ou deixa de fazer. Nas áreas educacionais, isso significa a quantidade de ações que se implementa e se deixa de implementar. Savi e Oliveira (2018) ressaltam que educação é um conceito muito amplo, não se limitando apenas aos muros escolares, mas acompanhando a vida do aluno, de sua família e de sua vida como um todo.

Tavares (2015) aponta para uma distinção entre os conceitos de abandono escolar e evasão escolar. O primeiro é conceituado como um desligamento temporário com possibilidade de retorno em anos letivos futuros, enquanto o segundo trata da situação em que o aluno deixa o ambiente escolar de forma definitiva.

Em Brasil (1988) a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 6º a educação é apontada como um dos direitos sociais em conjunto com a alimentação, moradia e outros. Em seu Art. 205 a Constituição aponta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p.23).

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), em seu Art. 53, "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho". Em complemento a esse dispositivo legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), em seu Art. 4º, inciso I, trata da abrangência da educação pública.

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I- a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, está organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio (p. 34).

No dizer do Ministério da Educação (2014), “a política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita” (p. 25). Assim, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabeleceu

20 metas para a educação nacional, com destaque para as metas 2, 3, 5 e 9, que demonstram o cuidado e a atenção com a Educação Básica.

Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental., Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2015, pp. 37, 53, 85, 159).

Para Pinto, Steinmetz e Feitosa (2015) o grande desafio das metas é a articulação com os entes federativos, além do empenho dos profissionais da educação para que as metas traçadas sejam alcançadas.

O desinteresse por parte dos gestores públicos e das famílias, inclusive com alto percentual de baixa renda, aliado ao baixo nível investimentos na área educacional demonstram os péssimos índices educacionais no longo prazo na educação básica (Cabral, 2017)

Corroborando com esse entendimento, Soares et al. (2015) indica um quadro de perfil dos estudantes que incorreram em abandono escolar no ensino médio. Efetivamente, de acordo com a pesquisa do autor, esse perfil diz respeito a estudantes do sexo masculino, de baixa renda com registro de inúmeros problemas escolares e sociais inclusive, a gravidez na adolescência. Na visão do autor, esse cenário é revelador sobre o desinteresse desse extrato estudado.

A dificuldade em identificar os motivos pelos quais os alunos incorrem em evasão escolar, mas que de maneira geral se percebe que os fatores econômicos e culturais e ainda os relacionados à aplicação pedagógica podem ser visualizados (Diniz, 2015)

Seguindo a mesma linha de pensamento do autor supracitado, (Campos e Santana, 2013), compreendem que a evasão é potencialmente provocada por situações relacionadas ao ambiente escolar, inclusive a análise de aprendizado.

As razões da evasão escolar são diversas e vão desde a problemas familiares, problemas relacionados à baixa renda e ainda a falta de perspectiva relacionada ao mercado profissional, situações potencializadas pelo fato de a educação não fazer parte das prioridades políticas (Cabral, 2017).

A evasão está entre os desafios da educação brasileira, com bastante incidência no Ensino Médio, cuja identificação é dificuldade elevada, tendo em vista a gama de fatores apontados como efetiva razão para o referido problema educacional (Diniz, 2015).

No Brasil existem 10 milhões de pessoas na idade entre 15 e 17 anos, com cerca de aproximadamente 1,5 milhão de pessoas sem registro de matrícula escolar. Esse percentual apurado de 15% revela o tamanho do problema da evasão escolar no Brasil (Barros, 2017). O mesmo autor vai mais além ao estipular que mesmo os que se matriculam aproximadamente 7% abandonam o ensino, antes da conclusão do ano letivo. Percebe-se ainda a necessidade de estimular os jovens na continuidade educacional mesmo após o término do Ensino Médio, como uma tentativa de promoção destes jovens a uma melhor qualidade de vida e renda.

Alguns estudos concluem que quando há clareza no alvo do aluno da educação básica em relação ao ingresso no ensino superior, visualiza-se uma maior motivação por parte dos alunos na educação básica (Barros, 2017).

3.3 A avaliação da aprendizagem: breve análise conceitual sobre o tema

O ato de avaliar não é uma tarefa fácil, ainda mais quando se trata de avaliar a aprendizagem dos nossos alunos. Pois, embora se pretenda dar-lhe um caráter objetivo, a avaliação passa pela subjetividade de quem avalia, no caso do contexto escolar, do professor. Em outras palavras, passa pelos seus valores e por sua concepção de educação, de infância, de sociedade e de mundo.

Hoffmann (2012), aponta para este fato ao dizer que:

(...) o processo avaliativo está fundamentado em sentimentos e percepções dos avaliadores, uma vez que se interpreta o que se observa das crianças. Interferem na avaliação nossos valores morais, concepções de educação, de sociedade e de infância, entre outros... A avaliação é de caráter fortemente subjetivo, comprometendo e envolvendo, sobremaneira o professor, pois ele irá estabelecer,

com cada bebê ou criança, maiores ou menores vínculos intelectuais e afetivos, o que resultará conseqüentemente, em sentimentos recíprocos de cada criança em relação a esse professor... Isso é relevante, porque, sem a tomada de consciência do caráter de subjetividade do processo, deixa-se de refletir sobre as conseqüências e os riscos dos preconceitos e julgamentos. (p. 15).

De acordo com o Dicionário Aurélio, avaliar significa —determinar a valia ou o valor de algo ou alguém|| esse é o sentido geral do termo avaliar, trazendo para o campo educacional Luckesi (2006) afirma que:

O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado como um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (p. 76)

A forma como a avaliação da aprendizagem tem sido utilizada nos últimos anos no contexto escolar brasileiro tornou-a um problema, pois a mesma vem sendo muitas vezes utilizadas como um instrumento de controle e poder e tem sido tomada como sinônimo de provas e testes (Vasconcelos, 2008). Em outras palavras, a avaliação que deveria ser utilizada para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é utilizada de forma pontual sendo restrita somente ao final dos bimestres quando ocorre a realização das provas escolares.

Em virtude disso, Silva (2003), afirma que “É preciso romper —com a concepção de uma avaliação que está tão presente nos nossos sistemas de ensino cuja ênfase está centrada na memorização e que porsua vez é autoritária, seletiva, excludente, classificatória, punitiva e terminal” (p.16).

Nessa mesma direção, concordamos com Fischer (2010), quando defende que a avaliação não pode ser resumida a provas e testes com dia e hora marcada, pois:

Se acreditamos que há um processo não observável, ou seja, que algo acontece com o aluno (na —caixa preta) quando ele está aprendendo; e que este processo é tão ou mais importante do que o produto final; se concordamos que perguntar, levantar hipóteses é tão ou mais importante do que responder; se assumimos que errar é parte indispensável do processo construtivo de conhecer; se apostamos em tudo isso, então a sala de aula não pode ser como antes; a ação docente não pode ser como antes. Em outras palavras, o processo avaliativo não pode se resumir somente a provas e testes com hora marcada (pp. 45-46)

A avaliação deve ser encarada como um instrumento que possibilite ao professor ter um pleno envolvimento com o processo de aprendizagem do aluno, para tanto se torna necessário que o professor esteja sempre atento às necessidades do mesmo, dando condições para que ele tenha êxito e um bom desenvolvimento em sua aprendizagem, desse modo Corrêa e Andrade (2012) referem:

(...) avaliar é criar oportunidades de ação/reflexão, num constante acompanhamento pelo professor, que estimulará o aluno a novas questões, novos problemas e novas soluções. Nesta perspectiva a avaliação deixa de ser momento final do processo ensino - aprendizagem para se transformar em momentos constantes de busca da compreensão das dificuldades do educando e no oferecimento de novas oportunidades de aquisição de conhecimento. (p. 33).

Quando se trata de avaliação da aprendizagem diferentes concepções são adotadas pelos professores, assim cabe ainda que forma breve apontar na pesquisa bibliográfica da dissertação cada uma dessas concepções de avaliação.

3.4 Bases conceituais sobre evasão e retenção

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 6º, define a educação como um direito social, ao lado de outros, como: saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social,

proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados. Como dever do Estado e da família, o direito à educação deve consolidar-se na promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

O direito à educação pode ser considerado como um dos alicerces da República Federativa do Brasil na medida em que é instrumento necessário.

À construção de uma sociedade livre, justa e solidária; à garantia do desenvolvimento nacional; à erradicação da pobreza e da marginalização, com a redução das desigualdades sociais e regionais; e à promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988, art. 3º).

Enfim, é parte da matriz que constitui em larga escala o respeito à dignidade humana. Esse preceito vem sendo expresso em inúmeros documentos, tratados, acordos nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário, e corroborado na legislação brasileira que trata da educação, em especial na LDB.

Assim, a educação é considerada como:

- Direito social e dever do Estado, para corresponder às aspirações da sociedade por um país democrático, justo e isonômico, traduzindo-se em ações que visem dar respostas públicas aos compromissos socialmente assumidos em cada uma das instituições, tanto fortalecendo o processo de inserção cidadã como contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos e para o desenvolvimento local, regional e nacional do país;
- Direito de cidadania, para formar pessoas críticas, autônomas, emancipadas e competentes tecnicamente, ativas na dinâmica do convívio social e partícipes na definição dos projetos de desenvolvimento nos âmbitos público e privado, pessoais e coletivos;
- Bem público, na perspectiva da inclusão e valorização da educação profissional e tecnológica como política pública, comprometendo-se o Estado com a qualidade social;
- E questão de soberania conjunta Estado-cidadão, para cumprir a função social e os compromissos firmados com a expansão do direito e a universalização do acesso.

Desse modo, o conceito de educação para cidadania impõe-se como requisito político e pedagógico para que as instituições cumpram sua função social.

Entretanto, não basta admitir a educação como direito fundamental. É necessário concretizar e prover as ações que permitam a garantia desse direito. Nesse sentido, tanto a CF, em seu art. 206, quanto a LDB, em seu art. 3º, indicam os seguintes princípios, com relação direta com o sucesso escolar, para que o processo educacional ocorra de forma efetiva: a igualdade de condição para o acesso e permanência na escola, a garantia do padrão de qualidade, a valorização do profissional da educação escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

3.5 Retenção escolar

Mecanismo de suspensão da progressão regular no processo de escolarização de estudantes geralmente associado a rendimento (aproveitamento e ou frequência) insatisfatório ou situação de trancamento de matrícula. Embora comumente empregado como sinônimo de reprovação, o termo nomeia também outras práticas institucionais de cerceamento do prosseguimento regular do percurso escolar que são usuais em diferentes formas de organização do ensino (seriada, ciclada, disciplinar, modular, periodizada, por etapas ou fases), por meio de recursos como os de classificação, reclassificação, repetência ou imobilidade temporária na trajetória dos sucessivos avanços institucionalizados.

Para Souza (1998) o emprego desse mecanismo também se materializa informalmente mediante emprego de critérios de estratificação na composição de turmas (classes), nas formas de organização de ensino que requerem o regime de progressão continuada. Glória (2003) e Mafra (2004) referem que o acionamento desse mecanismo está ligado à ideia de propiciar oportunidade de recuperação e solução para déficits de aprendizado, consoante a uma visão parcelar e cumulativa do conhecimento, a enfoques comportamentalistas ou cognitivistas do ensino e aprendizagem e concepção decorrente de avaliação. Tem sido visto como alternativa ao prosseguimento de estudos sem o devido aproveitamento.

A suspensão da progressão regular, mesmo que temporária, acarreta atraso na escolaridade, operando negativamente nas esferas subjetiva e objetiva (Barreto e Mitrulis, 2000 e Miranda, 2009). Além dos argumentos centrados na economia da educação, têm sido especialmente salientados os seus efeitos perniciosos na esfera emocional, na estruturação da identidade, na socialização, na produção da cidadania e das relações sociais.

O mecanismo contribui para o abandono e/ou a evasão escolar, assim como à punição do insucesso escolar, ao disciplinamento dos estudantes, à homogeneização do atendimento aos malsucedidos na escolarização, refletindo e reforçando a cultura de exclusão escolar (Arroyo, 2000).

A naturalização desse mecanismo acaba por sonegar a possibilidade de práticas escolares legalmente permitidas como as de progressão com plano de acompanhamento, percurso escolar alternativo, organização do ensino por ciclos de desenvolvimento dos estudantes, entre outras. A expressão tem sido ainda empregada embora com pouca frequência, para designar o atraso na escolarização no mesmo sentido de distorção idade/série.

3.6 Não retenção escolar como política educacional pública

O princípio da não-retenção escolar, admitido como uma política educacional pública avançada por algumas administrações municipais nos anos 1990, fundamenta-se nas concepções liberais que defendem a educação como direito de todos os cidadãos, pensamento oriundo da Revolução Francesa, no século XVIII (Horta, 1998). Nesse momento, a escola pública é concebida para propiciar a democratização das oportunidades educacionais mediante o acesso a todos os cidadãos à escola.

No Brasil, entretanto, os direitos sociais têm sido tardiamente assinalados nas Constituições Federais (Cury; Horta; Fávero, 1996), e a escola pública não chegou a se implantar no país nos termos propostos pelo movimento iluminista. Para Cury (2000), "a importância da educação para o processo de construção da democracia no país sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada" (p.583). Assim, um contingente expressivo de sujeitos vem sendo excluído do processo de escolarização. No entanto, com a expansão do ensino público brasileiro, a preocupação em garantir o acesso à escola é central nas políticas públicas nacionais e vai progressivamente cedendo espaço à questão da permanência no sistema escolar (Teixeira, 1969; Romanelli, 1998), sobretudo dos alunos oriundos das camadas populares. A inquietação com a situação educacional dos grupos sociais menos favorecidos se justifica, uma vez que — é fato pesquisado e comprovado — o tempo de permanência na escola relaciona-se à origem social do aluno (Forquin, 1995), e as vantagens e desvantagens educacionais são cumulativas, afetando os destinos escolares dos alunos e suas chances fora da escola (Bourdieu, 1998).

Especialmente a partir dos anos 1970, a questão da permanência dos alunos na escola torna-se uma preocupação social premente, por estar a escola pública alicerçada num eficiente

sistema de reprovação caracterizado pelo uso de diversos mecanismos seletivos, sobressaindo-se, dentre esses, os exames, os testes de conhecimento, testes psicológicos, a organização curricular, etc. Assim sendo, embora as crianças tenham acesso à escola, os processos seletivos no seu interior têm dificultado a trajetória regular dos alunos e ampliado o número de repetências, recuperações e evasões. No Brasil, tais dificuldades têm gerado o fenômeno da defasagem série/idade, sobretudo no ensino fundamental, o que, por sua vez, reduz as possibilidades de maior democratização do sistema escolar também nos níveis de ensino médio e superior. As desigualdades educacionais são, assim, bastante ampliadas, no sistema de ensino como um todo.

São muitos e diversos os questionamentos relativos, principalmente, à precariedade do ensino oferecido às classes populares em termos quantitativos e qualitativos.

Nos anos 1980, estava claramente configurada e enfaticamente questionada uma verdadeira cultura do fracasso escolar, alicerçada, sobretudo, em uma prática indiscriminada de reprovações. Há, também, a introdução de mudanças na política educacional por parte de grupos mais progressistas em alguns estados, que, além de democratizarem o acesso à escola, visavam à qualidade do ensino. Algumas dessas mudanças enfocavam o aspecto pedagógico, ao passo que outras eram de caráter mais assistencialista. Em um exemplo de política educacional, "na rede pública do estado de São Paulo, foi instituído, em 1983, o Ciclo Básico, programa que visava ampliar o período de alfabetização dos alunos das duas primeiras séries do 1º grau (atingindo cerca de 1 milhão de crianças), de modo a diminuir a reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental" (Silva et al., 1993, p. 9).

No mesmo período, medida semelhante é adotada em Minas Gerais e, posteriormente, em outros estados, como o Paraná. São também implantados: a Jornada Única de Trabalho Docente e Discente, em 1988, em São Paulo, com o propósito de ampliar o tempo de permanência do professor e do aluno nos dois primeiros anos da escola; os Centros Integrados

de Educação Pública CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, como modelos de escolas públicas de tempo integral voltadas para a população menos privilegiada social e economicamente; o Programa de Formação Integral da Criança Profic, no final de 1986, em São Paulo, com o objetivo de atender os menores numa perspectiva protecionista, especialmente os de baixa renda; e os Centros Integrados de Atendimento à Criança CIACs, em 1991, pelo governo federal, que combinam características dos CIEPs e do Profic. Todavia, essas medidas não foram suficientes para sanar o quadro do fracasso escolar configurado sob a forma de altos índices de reprovações, repetências e evasões. Esse insucesso parece ser decorrente de uma conjugação de fatores: falta de recursos; instabilidade política; ambiguidade na relação dos dirigentes com a população, que bem se exemplifica no imediatismo demagógico; e, ainda, pela ausência de mecanismos de avaliação e informação da sociedade civil como "indispensável no controle, fiscalização e cobrança das ações governamentais" (Silva et al., 1993, p. 14).

Assim, passados dez anos de abertura democrática, incentivo à participação popular e implementação de projetos pedagógicos por governos estaduais eleitos pelo voto popular, os dados educacionais retratam uma situação de estagnação, ou até mesmo de retrocesso, no atendimento quantitativo em todos os níveis de ensino. Para Silva et al, (1993) "o sistema educacional continua altamente seletivo, concentrando a maioria absoluta de seus alunos nos níveis elementares" p. 12)

Todo esse quadro de denúncias e críticas ao sistema escolar irá desencadear, basicamente na década de 1990, uma discussão e revisão sobre a política educacional brasileira que, segundo Patto (1988a), "vem, em relação aos seus problemas fundamentais, se debatendo no beco sem saída de concepções equivocadas a respeito da natureza dos problemas e de sua solução" (p.73). A proposta que se delineia é a de substituição da cultura do fracasso escolar por uma cultura do sucesso escolar, cujo eixo irá centrar-se na estratégia da não-retenção escolar. O discurso da mudança pauta-se, entre outros pontos, pela "necessidade de se assumir o princípio de equidade na educação escolar e da escola enquanto um lugar de progresso para a criança, considerando-se o sucesso dessa criança como a meta mais valiosa" (Gatti, 1993, p. 6). O sucesso não deve ser pensado em termos do não-fracasso, o que significaria apenas um indicador de inclusão social. Não deve bastar que os alunos concluam o ensino fundamental, conforme previsto na Constituição Brasileira de 1988, como um direito. É preciso ir além do básico, estendendo-se a discussão do sucesso à qualidade da escolaridade: "Passa-se assim de um conceito bancário — quantos dentro e quantos fora — para um conceito qualitativo sobre as aquisições, de quem está dentro e de quem está fora, para alcançar uma vida digna como brasileiro" (Sposati, 2000, p. 25).

Assim, ao considerar que o sistema de reprovação escolar implica perdas significativas, tanto em termos de recursos humanos como materiais e financeiros, nos anos 1990, algumas administrações públicas, especialmente no âmbito municipal, passaram a adotar projetos político-pedagógicos inovadores, que introduzem o princípio da progressão continuada na escolarização dos alunos, com a adoção do sistema de não-retenção escolar. Essas propostas, alicerçadas na gestão democrática da escola, redimensionam o espaço, o tempo e a organização do trabalho escolar com o objetivo de construir uma nova lógica capaz de garantir a todos os alunos o direito a uma aprendizagem efetiva, com vistas à cidadania. Para tal, propõe-se eliminar os mecanismos e procedimentos escolares que tradicionalmente produzem a exclusão das camadas populares da escola. Entre esses mecanismos, é ressaltada, na maioria desses programas, o fim da reprovação e da repetência por meio dos ciclos de formação.

Dessa forma, acreditava-se poder reduzir as desigualdades escolares e, simultaneamente, defender o direito de permanência na escola. Entretanto, se, por um lado, a referida política pode garantir um maior acesso de alunos à escola e estender sua permanência; por outro, a problemática escolar das crianças parece estar deslocando-se para a saída do sistema de ensino. Em outras palavras, a não-retenção escolar dos alunos estaria caracterizando-se como uma mera aprovação automática, sem a devida garantia de que eles tenham adquirido o domínio das competências escolares mínimas esperadas pela sociedade para o seu atual momento de escolarização.

Os professores, os pais e mesmo os alunos têm questionado o fato de os alunos estarem passando de ano sem os conhecimentos e competências exigidos pela sociedade contemporânea. Assim, aqueles que anteriormente eram excluídos por não terem acesso ou possibilidades de permanência na escola, hoje seriam excluídos pelo não-domínio das competências escolares. Em função disso, tem-se aparentemente configurada uma certa resistência nos meios educacionais à estratégia política da não-retenção escolar e suas implicações sociopedagógicas. Em recente avaliação da Proposta Escola Plural (UFMG, 2000), ficou constatado que uma das maiores dificuldades enfrentadas no processo de implantação dessa proposta foi a de convencer os professores da necessidade de eliminar as práticas e processos de reprovação escolar. Isso deve à *cultura da reprovação*, que parece estar densamente incorporada no cotidiano escolar e no imaginário familiar como algo necessário e benéfico ao aluno em situação de fracasso escolar.

3.7 A não-retenção escolar no contexto da democratização das oportunidades educacionais

Este item tem por objetivo situar e discutir o princípio da não-retenção escolar como estratégia pensada para se reverterem os altos índices de situações de fracasso escolar que se mantêm na escola pública brasileira desde a democratização das escolas públicas, iniciada na década de 30.

Analisa-se a questão da igualdade/desigualdade de oportunidades educacionais e configura-se no país uma realidade escolar capaz de reprovar e excluir milhares de crianças de seu sistema de ensino. Com a preocupação de garantir-se não somente o acesso, mas também a permanência de todos nas escolas públicas brasileiras, o questionamento crescente do sistema público de ensino, por seu caráter seletivo e excludente, faz com que se consolide, nos meios acadêmicos e político educacionais, a necessidade de superação da prática da reprovação escolar.

O discurso da mudança propõe intervir efetivamente na estrutura do sistema escolar, adotando-se, entre outras medidas, o princípio da não-retenção escolar. Entretanto, observa-se que a prática da não-retenção nas escolas públicas tem sido severamente criticada, quando não rejeitada, por diversos segmentos sociais, inclusive por aqueles a quem ela se destina, os alunos das camadas populares.

A compreensão em relação à não-retenção escolar parece ser a de que sua adoção não apenas tem sido incapaz de reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais, como chega mesmo a ampliá-las, na medida em que propicia aos alunos o prosseguimento do curso escolar sem a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades considerados básicos à formação educacional escolar e à cidadania.

O ideário da igualdade de oportunidades educacionais surge com o advento da escola pública, no século XVIII, impulsionado pelas transformações políticas e sociais em decorrência da Revolução Francesa. De acordo com os princípios democrático e igualitário da ordem social liberal que se estabelecia com vigor, a escola, antes destinada a uma elite, se estrutura e se organiza para atender também às classes populares. Entretanto, o princípio de igualdade, apregoado pelo liberalismo, que estabelece o direito de todos os indivíduos de competirem igualmente pelas posições sociais, mediante a capacidade e o talento de cada um, não implicava, pois, na eliminação das desigualdades (Cunha, 1980).

Dessa forma, a escola assumiu o papel de consubstanciar o pensamento liberal: a todos são dadas as mesmas oportunidades, mas cada um obterá o sucesso social ou não de acordo com seu próprio mérito.

Nessa perspectiva, as posições sociais e os valores materiais são supostamente distribuídos de acordo com o talento e o desempenho de cada um. Enquanto instituição social, a escola respalda e confirma os princípios do liberalismo na sua prática pedagógica, haja vista que nem todos têm o dom ou a capacidade para se instruir e ascender socialmente. Assim, a escola assume o discurso da igualdade, na medida em que anuncia o direito de todos à educação, mas, ao ampliar o acesso, a escola exerce o seu papel diferenciador, ampliando as desigualdades, pois define o acesso e a permanência na escola conforme o dom, o talento, o interesse e a vocação de cada um. Segundo Coimbra (1989), essas práticas que selecionam e excluem os alunos segundo suas capacidades e sua classe social estão presentes nos testes psicológicos, nos currículos, nos métodos de avaliação e, eu diria, na própria organização pedagógica da escola e da sala de aula como um todo, com destaque para a prática indiscriminada da reprovação.

Esse discurso meritocrático tem, assim, servido para respaldar e aparentemente justificar a exclusão e eximir a escola de quaisquer responsabilidades, já que o fracasso ou o sucesso escolar são imputados às características naturais do indivíduo: à inteligência, à motivação, ao interesse e às habilidades psíquicas da criança. Posteriormente, com o desenvolvimento da psicologia diferencial e a aplicação de testes de aptidão e de inteligência, a ideologia meritocrática afirma-se em torno de uma aclamada objetividade científica. Por extensão, as diferenças sociais e econômicas são explicadas e justificadas de acordo com as características individuais de cada criança que obtém, ou não, os sucessos escolar e social face às suas atitudes, aptidões, inteligência, motivações, interesses, etc.

Somente com as grandes enquetes sobre as desigualdades de oportunidades educacionais é que a compreensão sobre o fracasso escolar ganha novas dimensões. Segundo Forquin (1995), mediante essas grandes pesquisas realizadas nas décadas de 60 e 70, estabeleceu-se a desigualdade de acesso à educação como fato estatístico inquestionável. Os estudos da sociologia da educação procuram, então, explicá-lo. Tais estudos, de cunho culturalista, apontam fatores como os valores e aspirações de classe, o clima educacional familiar e as disparidades linguísticas como responsáveis pelas desigualdades no desempenho escolar dos alunos. Essas explicações têm em comum o fato de estabelecerem como ponto determinante das desigualdades educacionais a origem social do indivíduo: o fracasso escolar incide muito mais sobre os alunos das classes populares que sobre os demais.

A questão da igualdade/desigualdade de oportunidades educacionais ganha então um novo enfoque. Das explicações ao nível do indivíduo, passa-se a discutir o meio social e familiar em que o indivíduo vive. A explicação do fracasso escolar é transferida para as condições desprivilegiadas em que a criança vive. A explicação psicológica cede ao enfoque eminentemente social e, com isso, as dificuldades escolares passam a ser imputadas às características socioculturais do meio familiar, que, na perspectiva da escola, se mostrava deficiente em propiciar o esperado desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. A escola deveria, portanto, compensar a “carência” familiar e cultural do aluno.

Novamente os olhares incidem apenas sobre o aluno, seja enfocando suas características individuais, seja ressaltando os limites de seu meio familiar e social, mantendo-se a escola como isenta de responsabilidades na produção do fracasso escolar.

Somente com o surgimento da teoria crítico-reprodutivista, a escola passa a ser questionada em seu papel institucional. Frustradas as expectativas otimistas, segundo as quais a educação escolar seria um meio de crescimento econômico e de ascensão social, passa-se, de 1965 a 1975, a um momento de radicalismo (Dandurand, & Ollivier, 1991).

Nesse período, as visões de cunho estruturalistas analisam, nas teorias da reprodução, a relação entre escola e poder, numa crítica severa ao papel ideológico da escola, ao reproduzir e manter uma sociedade desigual segundo o ideário liberal do sistema capitalista. As teorias da reprodução social e cultural argumentam que a escola legítima, difunde e perpetua os conhecimentos, os valores e as atitudes próprios da classe que detém o poder, transmitindo padrões da cultura elitista às classes populares. Essa análise política ideológica concede à escola um poder excepcional, o de reprodução e conservação social e, em face de tais críticas, estabelece-se, no período de 1975 a 1986, uma análise determinista e mecanicista, acompanhada de um sentimento de desencantamento pela educação ao veicular a ideia de impossibilidade de transformação social pela escola (Dandurand, Ollivier, 1991).

Mas se, por um lado, a escola pode não contribuir diretamente para a mobilidade social em termos de uma sociedade igualitária e harmoniosa, de acordo com os princípios funcionalistas, também não é capaz de mantê-la estática ou a serviço somente de um grupo social e economicamente privilegiado.

Bourdieu (1998) refere-se a uma cumplicidade entre a classe social dominante e a escola, no sentido de que esta elege como valor o saber e a cultura dos privilegiados, discriminando as demais representações culturais. Para ele, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (p. 53).

A escola vem, assim, com seu discurso igualitário, ignorando as diferenças e perpetuando as desigualdades. As diferenças encontram-se no capital cultural que o aluno herda de sua família. O capital cultural, conforme Bourdieu (1998) diz que o “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (p. 42), contribui na formação de esquemas de percepção, de pensamentos e atitudes perante a cultura e a escola. A herança cultural difere, pois, de uma classe social para outra e seria determinante para o sucesso ou o fracasso escolar. Recebendo crianças com capitais culturais diversos, sendo muitos destes bastantes discrepantes da cultura escolar, a escola não tem conseguido cumprir sua real função, a saber, “desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (Bourdieu, 1998, p. 62). Percebe-se, pelas palavras de Bourdieu, que a escola, apesar de sua atuação conservadora, tem a perspectiva e o dever de exercer uma função transformadora.

Contrariamente ao esperado, ao longo de toda a sua existência, a escola tem excluído um contingente imenso de indivíduos: alguns nem sequer conheceram escola; outros dela se afastam no decorrer do processo de escolarização (às vezes, muito cedo), mediante as reprovações. Ao invés de possibilitar alternativas diferentes de ensino para as pessoas, a escola tem-se utilizado de mecanismos excludentes, que, em seu processo de ensino-aprendizagem, massifica e nega as diferenças. Conseqüentemente, a massa de alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização é muito significativa e tem sido motivo de impropérios contra uma escola que passa longe do sonhado igualitarismo.

O fato é que, historicamente, se consolidou no imaginário social o papel da escola como solução para o problema das desigualdades sociais. Estudar e obter um diploma são o sonho de muitos das classes médias e populares, que pretendem mudar de vida, o que, na prática, não necessariamente equivale à ascensão social e econômica. A educação formal é, no entanto, um caminho possível e reconhecido socialmente por possibilitar mudanças que ampliem as oportunidades pessoais e profissionais futuras.

De todo modo, perante as ideias produtivistas, abateu-se sobre o meio educacional um sentimento de impotência e a crença na incapacidade da escola de cumprir o seu papel. Somente por volta dos anos 80 se estrutura a crítica à ideia da escola como mera reprodutora de uma estrutura social e de uma ideologia, instaurando-se a perspectiva da escola como um espaço sociocultural capaz de contribuir tanto para a manutenção como para as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais.

PARTE III

ESTUDOS EMPÍRICOS

CÁPITULO 4.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, de abordagem mista (qualitativa e quantitativa), com o objetivo de compreender as percepções e práticas em torno da não retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental em Marabá – PA. Foram utilizados como instrumentos entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e equipe da SEMED, além de questionários aplicados aos pais ou responsáveis dos alunos. A escolha dos participantes seguiu critérios de amostragem intencional e acessível. Os dados qualitativos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo e os dados quantitativos, por estatística descritiva. A metodologia visa garantir uma compreensão ampla, crítica e contextualizada do fenômeno estudado.

4.1 Introdução

A presente pesquisa adota uma abordagem mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos, com o intuito de obter uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenômeno investigado: a prática da não retenção escolar e suas implicações pedagógicas no ensino fundamental da rede pública de Marabá – PA. De acordo com Creswell e Clark (2011), a pesquisa de método misto possibilita a integração de diferentes perspectivas e tipos de dados, promovendo uma análise mais rica e contextualizada da realidade.

Quanto à natureza, esta é uma pesquisa aplicada, pois busca produzir conhecimento voltado à resolução de problemas concretos no contexto educacional, com vistas à proposição de melhorias nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas relacionadas à progressão continuada. Segundo Gil (2019), a pesquisa aplicada visa gerar conhecimentos para aplicação prática, direcionando-se a problemas específicos da sociedade.

Em relação aos objetivos, a pesquisa se classifica como exploratória e descritiva. É exploratória porque busca levantar dados e aprofundar a compreensão sobre a temática da não retenção escolar, ainda pouco investigada de forma local e integrada aos diversos atores da comunidade escolar. É também descritiva, uma vez que visa analisar e descrever as percepções,

estratégias e impactos dessa política educacional no cotidiano das escolas públicas. Para Lakatos e Marconi (2017), pesquisas descritivas têm como finalidade a caracterização de fenômenos e o estabelecimento de relações entre suas variáveis.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foram utilizados dois instrumentos principais: a) entrevistas semiestruturadas, aplicadas a professores dos anos iniciais, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com o objetivo de captar as percepções e vivências desses sujeitos sobre a política de não retenção. As entrevistas permitiram uma abordagem aberta e flexível, possibilitando a construção de significados a partir do discurso dos participantes (Minayo, 2016); b) Questionário com perguntas fechadas em escala Likert, aplicado a pais ou responsáveis pelos alunos dos anos iniciais, visando identificar suas opiniões, expectativas e experiências em relação à permanência dos filhos na escola sem retenção. Essa técnica quantitativa permitiu a sistematização e análise de tendências, opiniões e padrões de resposta.

A análise dos dados qualitativos foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite a identificação de categorias temáticas a partir das falas dos entrevistados. Já os dados quantitativos foram tratados por meio de estatística descritiva, facilitando a organização das informações coletadas por frequência e percentuais.

Como estratégia metodológica, esta pesquisa adotou a triangulação de dados, integrando diferentes fontes de informação — entrevistas com professores, coordenadores, diretores e técnicos da SEMED, e questionários com pais de alunos — e distintas técnicas de coleta (qualitativa e quantitativa). A triangulação permitiu cruzar os dados obtidos a partir das percepções dos profissionais da educação com as opiniões e vivências dos familiares, ampliando a consistência analítica e favorecendo uma compreensão mais profunda do objeto de estudo (Denzin, 2012). Essa estratégia visa fortalecer a validade interna da pesquisa e aprofundar a análise do fenômeno da não retenção escolar a partir de múltiplos olhares.

4.2 Lócus da Pesquisa

O lócus da pesquisa se refere ao ambiente, contexto ou local em que a pesquisa foi realizada. Esse conceito é importante porque o ambiente em que a pesquisa foi realizada pode influenciar os resultados e as conclusões do estudo.

Portanto a pesquisa foi realizada na rede pública municipal de ensino da zona urbana de Marabá, no estado do Pará. O município possui expressiva diversidade social e enfrenta desafios históricos relacionados à qualidade da educação e à equidade no acesso à aprendizagem. Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental foram selecionadas por

representarem o público-alvo da política de não retenção escolar. O lócus contempla unidades com diferentes perfis pedagógicos e estruturais, permitindo uma análise mais ampla do fenômeno investigado.

4.2.1 Município de Marabá

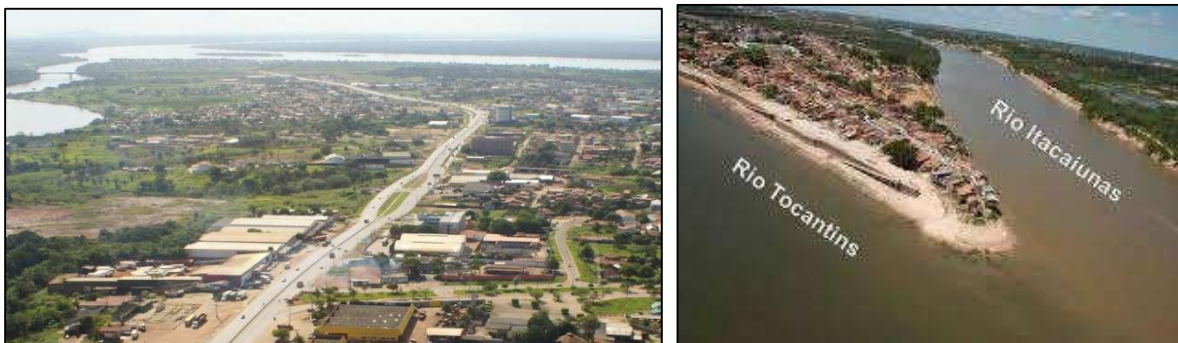
Marabá encontra-se entre dois grandes rios, Itacaiúnas e Tocantins. Vista de cima, o núcleo da Velha Marabá tem o formato de “Y”. A cidade divide-se em cinco núcleos urbanos distintos: Marabá Pioneira ou Velha Marabá localizada nas margens dos rios, Cidade Nova, onde se situa o aeroporto, Nova Marabá onde os bairros recebem o nome de folhas numeradas, São Felix I, II e III, situados depois da ponte sobre o rio Tocantins e Morada Nova, a 20 km de Marabá.

Localizada no Sudeste paraense está entre o limite das cidades Itupiranga, Jacundá e Rondon do Pará ao Norte, São Geraldo do Araguaia, Curionópolis, Parauapebas e São Félix do Xingu ao Sul, Bom Jesus do Tocantins e São João do Araguaia ao Leste e Senador José Porfírio ao Oeste do estado. A distância que separa Marabá, da capital Belém é de 485 km.

Denominação Marabá tem origem indígena e significa filho do prisioneiro ou estrangeiro, ou ainda o filho da índia com o branco. Criado em 27 de fevereiro de 1913 por reivindicação da comunidade marabaense, o município só foi instalado formalmente em 05 de abril do mesmo ano, data que passou a ser comemorada como seu aniversário e só recebeu o título de cidade em 27 de outubro de 1923, através da lei 2207.

Figura 1

Vista aérea de Nova Marabá



Fonte: <https://maraba.pa.leg.br/institucional/maraba>

Em 1929, a cidade já se encontra iluminada por uma usina à lenha e em 17 de novembro de 1935 o primeiro avião pousa no aeroporto recém-inaugurado na cidade. Nesse período, a cidade era composta por 450 casas e 1500 habitantes fixos.

Com a abertura da PA-70, em 1969, Marabá é ligada à rodovia Belém-Brasília. E em 1980 a cidade é assolada pela maior enchente da sua história. Já restaurada, em 1988 dá início aos preparativos para a instalação de indústrias siderúrgicas, para produção de ferro-gusa, negócio que veio trazer grandes benefícios e expansão para o município.

A população do município aumentou significativamente e em meados de 1998 o número de habitantes fixos alcançava 157.884. Sempre nesse processo de crescimento é que no ano seguinte, a cidade, se firmou como a sede de grandes eventos de repercussão nacional: MARALUAR, EXPOAMA, FECAM e FICAM.

Atualmente a população marabaense está em torno de 199.946 habitantes, segundo dados do IBGE 2008, e o crescimento dessa estimativa é inevitável, já que a cidade está em processo de desenvolvimento acelerado e recebe muitas pessoas vindas de outras localidades.

Marabá, cidade em constante expansão, que com sua área de 15.092,268 Km², recebe pessoas oriundas de outros estados e as acolhe como filhos da terra.

Estima-se que nesta cidade residam em torno de 196.468 habitantes, divididos em 98.998 homens e 97.470 mulheres, de acordo com pesquisas do IBGE em 2007, porém o Ministério da Saúde aumenta esse número em 10% quando são repassados recursos do Sistema Único de Saúde (SUS) para a cidade, elevando-o para 205.753 moradores. Uma população bastante miscigenada, praticamente todos os Estados brasileiros estão representados em Marabá, com maior volume de maranhenses, goianos e piauienses, mas baianos, paulistas e pernambucanos também vieram tentar a sorte e acabaram fixando moradia no município. No que tange ao número de eleitores, nas últimas eleições ocorridas, em 2020, estimava-se que 159 mil pessoas estariam aptas a levar seu voto até as urnas municipais.

4.3 Sujeitos Investigados

Os sujeitos investigados nesta pesquisa compõem diferentes segmentos da comunidade escolar da rede pública municipal de ensino de Marabá – PA, especificamente da zona urbana, e foram selecionados conforme os objetivos da investigação. Participaram do estudo professores dos anos iniciais do ensino fundamental, coordenadores pedagógicos, gestores escolares (diretores e vices), técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pais ou responsáveis pelos alunos matriculados nas escolas participantes.

Cada grupo de sujeitos foi associado a um instrumento específico de coleta de dados, de acordo com a natureza das informações buscadas e com a abordagem mista da pesquisa. Para os professores, coordenadores, gestores escolares e equipe técnica da SEMED, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de captar percepções, práticas e estratégias relacionadas à adoção da política de não retenção escolar e seus impactos no cotidiano escolar. Esse instrumento qualitativo permite, segundo Minayo (2016), acessar o ponto de vista dos participantes em profundidade, respeitando a complexidade do contexto social e educativo em que estão inseridos.

Por sua vez, os pais e responsáveis responderam a um questionário estruturado com perguntas fechadas em escala Likert, possibilitando a quantificação das opiniões e percepções sobre a permanência dos filhos na escola, a qualidade da aprendizagem e a política de não retenção. De acordo com Gil (2019), os questionários são adequados para coletar dados de forma padronizada e objetiva, especialmente em estudos que envolvem amostras maiores e a necessidade de sistematização quantitativa.

A seleção dos sujeitos se deu por amostragem intencional e acessível, considerando critérios como atuação direta nos anos iniciais do ensino fundamental, experiência prática com a política de não retenção e disponibilidade para participar do estudo. Essa estratégia é adequada em pesquisas qualitativas e mistas, uma vez que busca sujeitos que possam fornecer informações relevantes para o fenômeno estudado (Triviños, 2008).

A pluralidade dos sujeitos e a utilização de diferentes instrumentos contribuíram para a triangulação dos dados, fortalecendo a validade do estudo por meio da comparação de diferentes perspectivas e experiências (Denzin, 2012). Assim, a metodologia garantiu uma análise articulada e fundamentada das percepções e práticas escolares diante da política de não retenção.

4.4 Instrumentos de coleta e análise de dados

Os instrumentos de coleta e análise de dados são ferramentas que foram utilizadas para coletar e examinar informações relevantes durante uma pesquisa científica. Eles permitiram que a pesquisadora coletasse dados de forma sistemática e consistente, o que foi essencial para a produção dos resultados confiáveis e válidos apresentados neste trabalho.

Em resumo, os instrumentos de coleta e análise de dados foram fundamentais para uma pesquisa científica bem-sucedida. Eles permitiram a pesquisadora coletar e examinar informações de forma sistemática e consistente, o que foi essencial para a produção de resultados válidos e confiáveis.

4.4.1 Instrumentos de coleta de dados

A escolha dos instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa foi orientada pela abordagem mista adotada, com o objetivo de captar, de forma ampla e aprofundada, as percepções e práticas relacionadas à política de não retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Marabá – PA. Dessa forma, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e questionários com escala Likert, ambos definidos conforme a natureza dos sujeitos e a complexidade do fenômeno investigado.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esse tipo de instrumento qualitativo permite a coleta de informações mais detalhadas, possibilitando que os participantes expressem suas opiniões, experiências e interpretações em relação ao objeto de estudo. Segundo Minayo (2016), as entrevistas semiestruturadas são especialmente úteis em pesquisas que envolvem fenômenos sociais complexos, pois permitem ao pesquisador aprofundar temas emergentes durante a fala do entrevistado, sem perder o foco da investigação.

Já os questionários estruturados, compostos por perguntas fechadas em escala de tipo Likert, foram aplicados aos pais ou responsáveis pelos alunos dos anos iniciais. Essa ferramenta possibilitou o levantamento de dados quantitativos sobre as percepções familiares a respeito da não retenção escolar, o acompanhamento da aprendizagem dos filhos e a avaliação da política educacional adotada. Como destaca Gil (2019), os questionários com escala Likert são eficazes para medir atitudes, opiniões e percepções, permitindo a análise estatística de padrões de resposta em grupos sociais definidos.

A adoção combinada desses instrumentos justifica-se pela necessidade de realizar a triangulação de dados, buscando garantir maior validade e confiabilidade aos resultados da pesquisa. A triangulação permite a convergência de informações obtidas por diferentes técnicas e sujeitos, oferecendo uma compreensão mais robusta e integrada do problema estudado (Denzin, 2012).

Todos os instrumentos foram elaborados à luz dos objetivos da pesquisa e passaram por uma etapa de validação de conteúdo, garantindo sua pertinência e clareza. As entrevistas foram gravadas (com autorização dos participantes) e posteriormente transcritas para análise qualitativa, enquanto os dados dos questionários foram organizados em tabelas e gráficos para tratamento estatístico descritivo.

Portanto, os instrumentos utilizados foram fundamentais para captar diferentes dimensões do fenômeno, articulando dados objetivos e subjetivos, e permitindo uma análise crítica sobre a prática da não retenção escolar no contexto educacional de Marabá – PA.

4.4.2 Instrumentos de análise de dados

A análise dos dados coletados nesta pesquisa foi realizada por meio de duas abordagens complementares, alinhadas à metodologia mista adotada: a análise de conteúdo para os dados qualitativos e a análise estatística descritiva para os dados quantitativos. Essa combinação metodológica visou garantir uma interpretação mais aprofundada e abrangente do fenômeno da não retenção escolar no ensino fundamental da rede pública de Marabá – PA.

Para os dados oriundos das entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e equipe da SEMED, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica permite a decomposição sistemática do conteúdo das falas em categorias temáticas, facilitando a identificação de regularidades, contradições e significados atribuídos pelos sujeitos investigados. A análise foi desenvolvida em três etapas: pré-análise (leitura flutuante e organização do material), exploração do conteúdo (codificação e categorização), e tratamento dos resultados (interpretação e inferências).

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma ferramenta eficaz para interpretar discursos em profundidade, sendo especialmente útil em estudos voltados à compreensão de fenômenos sociais complexos, como práticas pedagógicas, políticas educacionais e percepções subjetivas.

No que diz respeito aos dados quantitativos, provenientes dos questionários em escala Likert aplicados aos pais ou responsáveis dos alunos, a análise foi conduzida por meio de estatística descritiva, com uso de frequências absolutas, relativas e percentuais. Essa técnica, conforme Gil (2019), permite organizar e resumir as informações de forma objetiva, facilitando a visualização de padrões e tendências nos dados coletados. Os resultados foram apresentados em tabelas e gráficos, permitindo a comparação entre variáveis e a identificação de percepções predominantes no grupo pesquisado.

A articulação entre os dados qualitativos e quantitativos ocorreu por meio da triangulação metodológica, visando à validação cruzada das informações e ao fortalecimento da confiabilidade dos resultados (Denzin, 2012). Essa triangulação possibilitou comparar os discursos dos profissionais da educação com as percepções das famílias, contribuindo para uma

análise mais crítica e contextualizada da política de não retenção escolar e seus efeitos no cotidiano escolar.

Portanto, os instrumentos de análise utilizados nesta pesquisa foram fundamentais para transformar os dados brutos em informações relevantes, permitindo responder com profundidade à problemática proposta e atingir os objetivos do estudo.

4.5 Dimensão e critérios de seleção da amostra

A dimensão e critérios de seleção da amostra são aspectos importantes em uma pesquisa científica que envolve a escolha de um subconjunto de indivíduos ou elementos da população que serão incluídos na pesquisa. A amostra é selecionada para representar a população de interesse e permitir que os resultados sejam generalizados para toda a população.

A dimensão da amostra refere-se ao número de elementos ou indivíduos que serão incluídos na amostra. É importante que a amostra seja grande o suficiente para representar a população de interesse, mas também não seja tão grande que torne a coleta de dados difícil ou onere os recursos da pesquisa.

4.5.1 Critério para a seleção dos sujeitos para estudo

A seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada por meio de amostragem intencional e não probabilística, considerando a relevância e a experiência direta com a temática da não retenção escolar. Foram escolhidos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e técnicos da SEMED atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas da zona urbana de Marabá – PA, bem como pais ou responsáveis de alunos matriculados nessas escolas. O critério principal foi a vinculação direta ao cotidiano escolar e à política de progressão continuada, garantindo assim a contribuição efetiva e contextualizada dos participantes para os objetivos da pesquisa.

A definição da amostra seguiu critérios de representatividade e acessibilidade, tendo em vista os objetivos da pesquisa e o contexto da rede pública municipal de ensino de Marabá – PA. A amostragem adotada foi intencional e não probabilística, conforme recomendam Gil (2019) e Triviños (2008) em pesquisas qualitativas e mistas, priorizando sujeitos com vínculo direto com os anos iniciais do ensino fundamental e com experiência em relação à política de não retenção escolar.

A pesquisa contou com a participação de 123 sujeitos, distribuídos entre os seguintes grupos:

Tabela 1*Grupo investigado*

Grupo Investigado	Quantidade de Participantes	Percentual (%)
Professores dos anos iniciais	12	11%
Coordenadores pedagógicos	04	3%
Diretores escolares	04	3%
Técnicos da Secretaria de Educação (SEMED)	03	2%
Pais ou responsáveis de alunos	100	81%
Total	123	100%

Os professores, coordenadores, diretores e técnicos da SEMED participaram por meio de entrevistas semiestruturadas, com questões abertas que permitiram aprofundar suas percepções, práticas e estratégias relacionadas à não retenção escolar.

Já os pais ou responsáveis pelos alunos responderam a um questionário estruturado com perguntas fechadas em escala Likert, abordando temas como permanência escolar, qualidade do ensino e acompanhamento da aprendizagem.

A amostra foi composta por profissionais de quatro escolas municipais da zona urbana, selecionadas por critério de acessibilidade, diversidade de estrutura pedagógica e experiência com a política de progressão continuada. As escolas foram codificadas para fins éticos e de anonimato, sendo denominadas: Escola A, Escola B, Escola C e Escola D.

A distribuição dos participantes por escola está explanada na tabela 2.

Tabela 2*Escolas investigadas com os sujeitos*

Escola	Professores	Coord. Pedagógicos	Direção	Pais/Responsáveis
Escola A	3	1	1	25
Escola B	3	1	1	25
Escola C	3	1	1	25
Escola D	3	1	1	25

A participação foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os princípios éticos da pesquisa científica com seres humanos (Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde).

Essa composição diversificada da amostra possibilitou a triangulação dos dados, favorecendo uma análise mais abrangente e confiável sobre os efeitos e percepções da não retenção escolar na rede pública de ensino do município de Marabá.

4.6 Ética da pesquisa

A ética em pesquisa científica é um componente fundamental e indispensável para garantir o respeito aos direitos, dignidade e integridade dos participantes envolvidos no estudo, bem como assegurar a credibilidade, legitimidade e qualidade do processo investigativo. Na presente pesquisa, que envolveu sujeitos humanos, foram rigorosamente observadas as normas e diretrizes estabelecidas para pesquisas no Brasil, especialmente aquelas previstas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2016).

Segundo Beauchamp e Childress (2013), os princípios básicos da ética em pesquisa incluem o respeito pela autonomia dos participantes, a beneficência, a não maleficência e a justiça. Esses princípios orientam a proteção dos sujeitos contra danos e a garantia de que a participação seja voluntária, informada e consciente. O respeito à autonomia implica que os participantes tenham liberdade para decidir sua participação, com acesso claro a todas as informações relevantes sobre o estudo, seus objetivos, procedimentos e possíveis riscos.

A ética na pesquisa é, portanto, um compromisso de assegurar que os direitos humanos sejam preservados em todas as fases do estudo, desde o planejamento até a divulgação dos resultados. Conforme Silva e Menezes (2017), a ética científica não apenas protege os participantes, mas também legitima a pesquisa e fortalece a confiança da sociedade nos resultados produzidos.

Um dos principais instrumentos para garantir a ética na pesquisa foi o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi apresentado e assinado por todos os participantes da pesquisa, conforme orientação da Resolução nº 466/2012 e da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012; 2016). O TCLE contém informações claras e acessíveis sobre o propósito da pesquisa, a voluntariedade da participação, a possibilidade de desistência a qualquer momento sem prejuízo, os procedimentos envolvidos, riscos e benefícios previstos, além do compromisso com o sigilo e a confidencialidade dos dados. O TCLE foi entregue em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador, assegurando que todos tivessem uma cópia para consulta. Antes da assinatura, o pesquisador esclareceu dúvidas e certificou-se de que os participantes compreenderam plenamente o

conteúdo do termo, conforme recomendação de Flick (2018) para o processo de consentimento informado.

Para garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados, todas as informações pessoais dos participantes foram codificadas por meio de pseudônimos ou códigos numéricos, impedindo a identificação direta dos sujeitos. A preservação do anonimato é essencial para proteger a privacidade e evitar possíveis constrangimentos ou prejuízos decorrentes da divulgação dos dados (Triviños, 2008). Além disso, os dados coletados foram armazenados em ambiente digital seguro, com acesso restrito ao pesquisador e aos orientadores do estudo. A utilização dos dados ficou restrita aos fins acadêmicos previstos na pesquisa, sem divulgação de informações que pudessem identificar os participantes.

No que diz respeito à integridade acadêmica, o presente trabalho adotou rigorosas práticas de combate ao plágio e à apropriação indevida de ideias, conforme as normas da American Psychological Association, (APA; 2020) 7.^a edição. Todos os trechos textuais e conceitos retirados de outras obras foram devidamente citados, garantindo o reconhecimento dos autores e respeitando os direitos autorais. A utilização de softwares antiplágio, como Turnitin e similares, foi empregada para garantir a originalidade do texto, atendendo aos padrões éticos exigidos pelas instituições acadêmicas e editoras científicas. Essa prática é reforçada por Roig (2010), que destaca a importância do combate ao plágio para a manutenção da ética e credibilidade científica.

A pesquisa obedeceu a todos os trâmites legais para aprovação ética. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Educação de Marabá. A aprovação comprova que o estudo atende aos requisitos éticos e legais para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, conforme exigido pelas agências reguladoras nacionais e internacionais (Brasil, 2016).

A atenção rigorosa às questões éticas reforça a responsabilidade social e científica do pesquisador, garantindo que os resultados produzidos sejam confiáveis e que o processo investigativo respeite os direitos dos participantes. Conforme Flick (2018), a ética é o alicerce que sustenta toda pesquisa social, principalmente quando envolvem temas sensíveis como a educação e as políticas públicas.

4.7 Principais desafios da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa, iniciada em 2023, enfrentou uma série de desafios que influenciaram significativamente o andamento e a conclusão do estudo. Tais desafios não apenas comprometeram os prazos previamente estabelecidos, mas também impactaram emocional e psicologicamente a pesquisadora, exigindo constante reorganização metodológica, redimensionamento das estratégias de coleta de dados e resiliência pessoal frente aos obstáculos enfrentados no campo. Conforme observa Gatti (2012), a pesquisa educacional no Brasil demanda persistência e flexibilidade, sobretudo diante das limitações estruturais, institucionais e humanas que caracterizam muitos contextos escolares da rede pública.

Um dos maiores entraves foi a baixa adesão dos sujeitos convidados a participar da pesquisa, especialmente durante a etapa de entrevistas presenciais. Dos 150 sujeitos inicialmente estimados para compor a amostra (25 professores, 10 coordenadores pedagógicos, 10 diretores, 5 técnicos da Semed e 100 pais ou responsáveis), apenas 50 aceitaram efetivamente participar da pesquisa, representando uma taxa de adesão de aproximadamente 33%. A resistência à participação se manifestou de diversas formas, desde recusas diretas até o não comparecimento em encontros previamente agendados.

Entre os principais motivos alegados estavam: falta de tempo, excesso de atribuições escolares, desconhecimento ou desconfiança em relação à finalidade da pesquisa e temor sobre possíveis repercussões administrativas, mesmo com a garantia de anonimato e confidencialidade prevista no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Essa resistência corrobora o que afirma Minayo (2016), ao destacar que a participação em pesquisas sociais, sobretudo aquelas que abordam temas sensíveis como políticas educacionais, pode gerar apreensão nos participantes, exigindo estratégias empáticas e éticas por parte do pesquisador.

Outro desafio recorrente esteve relacionado às limitações logísticas para o acesso às escolas e à Secretaria Municipal de Educação. Embora tenha havido autorização formal para a realização da pesquisa, em muitos momentos foi difícil agendar entrevistas com técnicos da Semed, devido a alterações na gestão, indisponibilidade de horário ou reestruturações internas. A burocracia institucional e a lentidão no retorno às solicitações por parte de alguns setores da secretaria também atrasaram o cronograma previsto inicialmente.

A realidade das escolas, muitas delas marcadas por sobrecarga de trabalho docente, ausência de espaços adequados para entrevistas e falta de equipe de apoio, dificultou a realização das coletas em horários planejados. Em determinadas situações, a pesquisadora teve

que retornar duas ou três vezes à mesma escola para conseguir completar a entrevista com um único profissional. Esse cenário de dificuldades cotidianas é amplamente reconhecido por autores como Oliveira (2013), que aponta que as condições de trabalho e gestão escolar impactam não apenas o ensino, mas também as iniciativas de pesquisa acadêmica dentro das instituições públicas. Um aspecto particularmente sensível foi o desgaste emocional enfrentado pela própria pesquisadora ao longo da realização do estudo. As dificuldades no campo, as frustrações com a não adesão dos participantes e os constantes recomeços metodológicos afetaram diretamente a motivação e o rendimento acadêmico da pesquisadora, o que culminou em atrasos significativos na conclusão do projeto. Durante o segundo semestre de 2023, a pesquisadora relatou quedas na produtividade acadêmica, adiando por diversas vezes a etapa de sistematização dos dados e a finalização da redação do relatório final. Tal vivência reflete o que aponta Delamont (2012), ao dizer que o processo de pesquisa, especialmente em contextos adversos, é permeado por experiências de solidão intelectual, autocobrança e crises emocionais, que muitas vezes não são devidamente reconhecidas nas discussões metodológicas formais.

A vivência do pesquisador é, segundo Lima e Miotto (2007), parte constituinte da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, é legítimo e necessário reconhecer que a subjetividade, as emoções e as experiências pessoais do pesquisador não são "ruídos" no processo investigativo, mas elementos que também moldam a construção do conhecimento. A baixa autoestima acadêmica e o sentimento de frustração experimentados pela pesquisadora em diversos momentos da jornada de campo trouxeram à tona a necessidade de cuidado com a saúde mental do pesquisador, sobretudo em investigações de longa duração e em contextos desafiadores.

Diante de tais entraves, tornou-se indispensável a revisão do planejamento inicial da pesquisa. Diversas estratégias foram adotadas para minimizar os impactos dos desafios enfrentados. Entre elas, destacam-se: a) Redução do número de escolas participantes (de 6 para 4) para concentrar os esforços e viabilizar a coleta; b) Realização de entrevistas por chamadas telefônicas e chamadas de vídeo quando os participantes não podiam atender presencialmente; c) Extensão do prazo para aplicação dos questionários com os pais, utilizando plataformas digitais como o Google Forms, o que garantiu a coleta de 100 respostas válidas, de um total de 120 esperadas (84%).

Essas adaptações metodológicas foram necessárias para garantir a continuidade e a viabilidade da pesquisa. Como destaca Sampieri, Collado e Lucio (2013), a flexibilidade metodológica é uma característica fundamental de pesquisas aplicadas a contextos reais, onde imprevistos e mudanças são elementos naturais do processo investigativo.

Apesar das dificuldades, o percurso da pesquisa proporcionou importantes aprendizados à pesquisadora. A vivência no campo, os momentos de escuta dos sujeitos e a necessidade de lidar com adversidades concretas contribuíram para uma formação mais crítica e madura, tanto em termos acadêmicos quanto pessoais. O reconhecimento dos limites e das potencialidades do processo de pesquisa fortaleceu o compromisso ético e científico da investigadora.

CAPÍTULO 5.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCURSÃO

Este capítulo apresenta os principais achados da pesquisa sobre a prática da não retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Marabá – PA. A análise foi realizada com base nas entrevistas aplicadas a professores, coordenadores, gestores escolares e técnicos da SEMED, bem como nos questionários respondidos por pais de alunos. Os dados foram organizados em categorias temáticas e discutidos à luz dos objetivos propostos e da literatura científica. A discussão evidencia percepções divergentes sobre a eficácia da política de não retenção, revelando avanços em relação à permanência escolar, mas também apontando desafios pedagógicos, especialmente quanto à aprendizagem efetiva e ao suporte institucional.

5.1 Introdução

Este capítulo tem por finalidade apresentar e discutir os principais resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados por meio de entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED), bem como através de questionários aplicados aos pais ou responsáveis dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública urbana do município. A abordagem adotada permitiu conhecer de forma mais ampla e crítica as percepções, estratégias e desafios enfrentados pelos diversos atores educacionais diante da política da não retenção escolar.

A política de progressão continuada, frequentemente associada à não retenção, tem gerado debates significativos entre educadores, gestores e pesquisadores. Conforme Libâneo (2013b), a não retenção pode ser compreendida tanto como um instrumento de inclusão e permanência dos alunos quanto como uma medida controversa quando não articulada a estratégias pedagógicas consistentes. Nesta perspectiva, a presente pesquisa buscou investigar se a adoção dessa política, no contexto de Marabá, tem sido acompanhada por ações que garantam a aprendizagem efetiva e o sucesso escolar dos alunos, ou se, ao contrário, tem se configurado como uma prática de aprovação automática.

Os dados empíricos revelam tensões entre o discurso da permanência escolar e a realidade das práticas pedagógicas. Enquanto alguns professores e gestores reconhecem avanços no combate à evasão escolar, outros apontam para um esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando não há investimentos adequados em formação

docente, acompanhamento pedagógico e infraestrutura. Essa constatação dialoga com as análises de Patto (1988b), que já alertava para os riscos de políticas educacionais que negligenciam os aspectos estruturantes da qualidade da educação e produzem um aparente sucesso quantitativo, mas sem garantir o domínio das competências escolares pelos alunos.

A análise dos discursos obtidos nas entrevistas, articulada às respostas dos questionários aplicados aos pais, permitiu identificar categorias temáticas centrais como: concepção sobre a não retenção escolar, impactos na prática pedagógica, estratégias de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, e percepção dos pais sobre a qualidade do ensino. Tais categorias emergiram a partir da aplicação da técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), a qual possibilitou organizar e interpretar o corpus empírico da pesquisa de forma rigorosa e fundamentada.

Além disso, os dados foram examinados por meio do processo de triangulação metodológica, conforme defendido por Denzin (2009), articulando as diferentes fontes (entrevistas, questionários e revisão de literatura) para aumentar a validade, a profundidade interpretativa e a confiabilidade dos resultados. A triangulação também contribuiu para evidenciar convergências e divergências entre os diferentes sujeitos da pesquisa, oferecendo uma visão mais ampla e crítica sobre a realidade educacional local.

Assim, ao longo deste capítulo, os resultados são apresentados de forma categorizada e discutidos à luz dos objetivos específicos da pesquisa e do referencial teórico adotado, com o intuito de responder à problemática central: Quais as percepções, expectativas e estratégias pedagógicas construídas por professores do ensino fundamental dos anos iniciais do município de Marabá-PA sobre a adoção do princípio da não retenção escolar, e como esta tem interferido em suas práticas pedagógicas e nas estratégias de sobrevivência escolar dos alunos de camadas populares?

5.2 Resultados e discussão das entrevistas (pesquisa qualitativa)

Para a compreensão aprofundada dos desafios e práticas relacionadas à retenção escolar no município de Marabá, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um total de 23 profissionais diretamente envolvidos no contexto educacional local e 04 escolas selecionadas. Participaram da pesquisa 12 professores, 4 diretores, 4 coordenadores pedagógicos e 3 técnicos da Secretaria Municipal de Educação. A escolha destes participantes buscou contemplar diferentes perspectivas dentro do sistema escolar, desde a gestão até o contato direto com os alunos, garantindo um panorama diversificado e representativo dos processos educacionais e administrativos.

As entrevistas foram cuidadosamente planejadas para explorar temas relacionados à permanência e evasão escolar, políticas públicas, estratégias pedagógicas, desafios institucionais e articulações intersetoriais. Cada participante respondeu a um conjunto de perguntas específicas, as quais permitiram identificar nuances e variáveis presentes no cotidiano escolar e nas políticas municipais.

Para a análise dos dados qualitativos coletados, adotou-se o método de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Esse método possibilita a organização e sistematização das informações em categorias temáticas, identificando padrões, convergências e divergências nas respostas. A partir da transcrição integral das entrevistas, foi realizada a codificação das falas, que foram agrupadas segundo os principais temas abordados.

Dessa forma, as respostas foram sintetizadas em 24 tabelas temáticas, cada uma representando um aspecto específico da pesquisa, tais como: estratégias de permanência escolar, políticas públicas em vigor, articulação entre Secretaria e escolas, desafios enfrentados, entre outros. As tabelas foram estruturadas com base nas respostas textuais dos entrevistados, destacando as principais afirmações, categorias e frequências, permitindo uma análise comparativa e uma reflexão crítica sobre os dados.

Esse procedimento garantiu um tratamento rigoroso e transparente das informações, facilitando a discussão dos resultados à luz da literatura especializada e do contexto local, conforme será apresentado nas seções seguintes.

Tabela 3

Percepção sobre a política de não-retenção escolar

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência (nº de ocorrências)	Interpretação / Análise
1. Percepção sobre a política de não-retenção	“Afeta na prática pedagógica”; “Uma faca de dois gumes”; “Intuito era dar mais oportunidades”; “Desafiador sem suporte”; “Significativa para diagnosticar”	Alta (citada por 15 professores)	A maioria reconhece a política como desafiadora e ambígua: há reconhecimento da intenção de inclusão, mas também críticas à falta de suporte e impacto negativo na qualidade do ensino.
2. Expectativas sobre a política	“Não acredito que melhore a aprendizagem”; “Só melhora o fluxo escolar”; “A expectativa é superar evasão”; “Precisa de investimento, caso contrário não funciona”	Alta	Muitos professores não acreditam em melhorias reais de aprendizagem sem investimento em formação, diagnóstico e acompanhamento. Alguns apontam para resultados estatísticos apenas.
3. Estratégias pedagógicas utilizadas	“Recomposição da aprendizagem”, “Aulas de reforço”, “Atividades diferenciadas”, “Sala de leitura com inclusão”, “Monitoramento de habilidades”	Alta	Estratégias apontadas são frequentes, mas limitadas. Destaca-se a tentativa de individualização do ensino, ainda que os docentes relatem falta de tempo, recursos e apoio.

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência (nº de ocorrências)	Interpretação / Análise
4. Desafios enfrentados com a política	“Gestão de turmas mistas”, “Sobrecarga”, “Falta de reconhecimento”, “Poucos recursos”, “Falta de formação”, “Sistema arcaico”	Muito Alta	Há consenso de que a política agrava os desafios da prática docente, gerando sobrecarga, frustração e sensação de impotência, especialmente sem políticas públicas de suporte estruturado.
5. Participação e escuta docente na formulação da política	“Nunca fui convidado para discutir a política”, “Obrigados a aprovar”, “Não houve debate amplo”	Média	Muitos afirmam não terem sido ouvidos na construção da política, o que evidencia ausência de diálogo entre professores e gestores de política pública.
6. Impacto no comportamento e motivação dos alunos	“Alunos relaxam por saber que serão promovidos”, “Falta de esforço do estudante”, “Comportamento inadequado”, “Desmotivação”	Alta	Docentes relatam que a percepção de promoção automática reduz o engajamento dos estudantes e interfere negativamente na disciplina e aprendizagem.

A análise de conteúdo das respostas fornecidas pelos entrevistados, referente à percepção sobre a política de não-retenção escolar, revelou seis categorias temáticas principais. A seguir, apresentamos a análise interpretativa de cada uma delas, à luz da literatura educacional e das hipóteses desta pesquisa.

A maioria dos entrevistados demonstra uma compreensão crítica e ambígua sobre a política de não-retenção. Embora reconheçam seu viés inclusivo — como a tentativa de reduzir o fracasso escolar e garantir a permanência do aluno na escola — os entrevistados apontam que, na prática, ela se torna desafiadora, especialmente pela ausência de suporte institucional e pedagógico adequado. Essa visão reflete a crítica de Libâneo (2013), para quem políticas educacionais sem articulação com ações de suporte real ao trabalho pedagógico acabam recaindo sobre o professor a responsabilidade por resultados que dependem de múltiplos fatores. Conforme Bardin (2016), essa ambivalência na percepção revela tensões latentes entre a intenção da política e sua execução no chão da escola.

Os entrevistados demonstram descrença quanto ao potencial da política de não-retenção em promover efetiva aprendizagem. Muitos reconhecem que ela contribui para a redução de estatísticas negativas (evasão, reprovação), mas não acreditam que, sozinha, seja capaz de assegurar o sucesso educacional. Segundo Freitas (2012), políticas de aprovação automática, quando não acompanhadas de mecanismos pedagógicos sólidos, tendem a mascarar os índices reais de aprendizagem. A desconfiança dos docentes está alinhada à hipótese 3 desta pesquisa, que questiona se a não-retenção garante a aprendizagem ou apenas promove a progressão dos alunos.

As estratégias pedagógicas adotadas nas escolas, indicam esforço em adaptar as práticas à nova realidade imposta pela política de não-retenção. Há destaque para ações como reforço escolar, recomposição da aprendizagem e monitoramento de habilidades, embora relatadas

como insuficientes diante da escassez de recursos, formação continuada e tempo pedagógico adequado. De acordo com Nóvoa (2009), o docente, enquanto protagonista da prática educativa, reinventa constantemente suas metodologias diante de novos desafios. No entanto, sem formação e apoio, essas estratégias se tornam paliativas. Isso reforça a hipótese 2 da pesquisa: a política tem provocado mudanças, mas sem respaldo institucional adequado.

Desafios enfrentados, essa categoria foi a mais recorrente entre os entrevistados, apontando desafios como gestão de turmas mistas, sobrecarga de trabalho, ausência de reconhecimento, carência de recursos e formação, e um sistema de ensino que, segundo alguns, continua “arcaico”. Esses relatos revelam um contexto de esgotamento emocional e profissional dos docentes. Segundo Tardif (2014), o professor é atravessado por múltiplas pressões institucionais que impactam diretamente sua saúde mental e qualidade de ensino. A política de não-retenção, sem ações estruturadas de apoio, acaba gerando um efeito contrário ao pretendido: intensifica as desigualdades e precariza a prática docente.

Quanto a participação e escuta docente na formulação da política, as respostas indicam que muitos docentes não participaram das discussões sobre a implementação da política de não-retenção, o que aponta para uma gestão educacional centralizadora e distante das realidades escolares. A ausência de diálogo entre SEMED e professores compromete a legitimidade da política, conforme Franco (2018), que defende a construção coletiva das ações educativas como condição para sua eficácia. Essa exclusão pode enfraquecer o engajamento dos profissionais e gerar resistência às mudanças propostas. Isso compromete a hipótese 4, que sugere que a SEMED teria ações estruturadas de apoio — algo que os professores parecem não reconhecer em sua prática.

Quanto aos impactos no comportamento e motivação dos alunos, os docentes associam a política à redução do engajamento e da motivação dos alunos, que percebem a promoção automática como garantia de passagem, independentemente do esforço. Isso estaria gerando comportamentos indisciplinados e desinteresse pelas atividades escolares. Segundo Vygotsky (2007b), a aprendizagem significativa ocorre na interação ativa entre aluno e conteúdo, mediada por professores e contextos motivadores. Quando o sistema transmite ao aluno que seu esforço não é necessário para a progressão, compromete-se o princípio pedagógico da aprendizagem ativa.

Em suma, a política de não-retenção escolar, tal como percebida pelos professores de Marabá-PA, necessita de reformulações urgentes para ser efetivamente uma estratégia de promoção do sucesso escolar, e não apenas um mecanismo de progressão automática descolado da aprendizagem real.

Tabela 4

Expectativas quanto à política de não-retenção escolar e sua relação com a aprendizagem dos estudantes

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Interpretação / Análise
1. Expectativas negativas com base na experiência prática	“Não leva à melhoria da aprendizagem”; “A maioria dos alunos não atinge o mínimo exigido ao final do ciclo”; “Relaxamento do estudante”; “Perspectivas frustradas”	Alta (11 respostas)	A maioria dos professores expressa descrença na eficácia da política em sua forma atual. Relatam que ela desmobiliza o esforço dos estudantes, reduz a exigência escolar e não garante o aprendizado mínimo esperado.
2. Expectativas condicionadas à implementação de políticas complementares	“Precisa de investimento na formação docente”, “É necessário suporte individualizado”, “Monitoramento das aprendizagens”, “Trabalho pedagógico pautado em avaliação diagnóstica”	Alta (8 respostas)	Muitos docentes reconhecem potencial na política, mas apenas se houver apoio estruturado: investimentos, planejamento estratégico e intervenções pedagógicas eficazes. Sem isso, consideram ineficaz.
3. Expectativas de promoção da inclusão e equidade	“Permite que os alunos avancem de acordo com sua maturidade cognitiva”; “Promover a inclusão”; “Garantir a equidade”; “Trabalho pontual voltado aos alunos com dificuldade”	Média (5 respostas)	Parte dos professores entende que a política pode ampliar a inclusão escolar e equidade, desde que combinada com ações pedagógicas direcionadas. Essas expectativas são positivas, mas ainda condicionadas a suporte técnico e institucional.
4. Expectativas voltadas à melhoria do fluxo e permanência escolar	“No máximo, melhora o fluxo escolar”; “Superar a evasão escolar”; “Estende a permanência na escola”	Média (4 respostas)	Alguns reconhecem que a política tem impacto em indicadores estatísticos (evasão, repetência), mas sem garantir aprendizado efetivo. A crítica está voltada à valorização de dados em detrimento da qualidade.
5. Desconhecimento / Não respondeu	“Não respondeu”	Baixa (2 respostas)	Dois professores não forneceram opinião, o que pode indicar desconhecimento, não envolvimento na formulação da política ou desmotivação para o debate.

A tabela 4 reúne os posicionamentos dos entrevistados sobre as expectativas quanto à política de não-retenção escolar e sua relação com a aprendizagem. A categorização mostra um conjunto de percepções críticas, ainda que com nuances de otimismo condicionado ao apoio institucional.

A maioria dos entrevistados demonstra uma visão pessimista em relação à efetividade da política de não-retenção para melhorar a aprendizagem. Termos como “relaxamento do estudante”, “perspectivas frustradas” e “não atinge o mínimo” expressam um sentimento recorrente de que a política tem fragilizado o compromisso escolar e a exigência pedagógica, tornando-se contraproducente ao sucesso acadêmico. Segundo Crahay (2002), políticas de progressão continuada mal implementadas podem levar à chamada “ilusão de inclusão”, quando o aluno avança sem domínio adequado do conhecimento, comprometendo seu percurso escolar. Esse posicionamento dos professores está fortemente alinhado à Hipótese 3 da pesquisa, que questiona se a política garante aprendizagem ou apenas promove a progressão automática.

Um número significativo de entrevistados afirma que a política poderia ter efeitos positivos, desde que fosse acompanhada por ações estruturantes: investimento na formação contínua dos professores, estratégias de avaliação diagnóstica, planejamento pedagógico e apoio técnico às escolas. Essa categoria sinaliza uma consciência crítica sobre o que seria necessário para operacionalizar a política de forma eficaz. De acordo com Libâneo (2013c), políticas públicas só geram impacto positivo quando articuladas a condições de trabalho pedagógico reais, como infraestrutura, formação e gestão democrática. Isso também confirma a Hipótese 2, segundo a qual a política tem provocado mudanças nas práticas pedagógicas, embora os resultados estejam condicionados ao suporte oferecido.

Alguns entrevistados demonstram uma visão mais otimista ao apontarem que a não-retenção pode contribuir para um processo mais inclusivo, respeitando ritmos de aprendizagem e promovendo equidade. Esse grupo acredita que a progressão dos alunos deve considerar aspectos como maturidade cognitiva e diversidade sociocultural, valorizando uma pedagogia centrada no sujeito. Essa perspectiva se aproxima da concepção de Vygotsky (2007), que destaca o papel das mediações no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, e reforça os princípios de justiça social na educação, como defende Dubet (2004). Contudo, mesmo essas visões positivas são apresentadas com ressalvas — ou seja, condicionadas ao suporte institucional.

Há uma parcela dos entrevistados que reconhece que a política ajuda a melhorar indicadores de fluxo escolar — como redução da evasão e repetência — mas expressa ceticismo quanto à efetividade na aprendizagem. A crítica principal está na valorização de números em detrimento da qualidade da formação dos estudantes, refletindo o risco de “estatísticas vazias”, conforme apontado por Freitas (2012). Esse tipo de crítica reforça a Hipótese 1, que interroga se os professores realmente compreendem a política como uma valorização do sucesso escolar ou apenas como um mecanismo de fluxo.

O baixo número de não respostas pode indicar desinformação, desengajamento ou cansaço dos profissionais com relação ao debate sobre políticas educacionais. Segundo Tardif (2014), o excesso de exigências burocráticas e a centralização das decisões afastam os professores dos processos decisórios e reflexivos, gerando apatia ou resistência.

A análise da Tabela 4 evidencia que a política de não-retenção é vista de forma predominantemente crítica pelos professores, sobretudo por sua limitação em garantir a aprendizagem efetiva dos alunos. Ainda que alguns docentes reconheçam o potencial da política para ampliar a inclusão escolar, a maioria ressalta a ausência de políticas públicas complementares como o maior entrave à sua eficácia.

O otimismo aparece apenas quando atrelado à exigência de suporte técnico, formação continuada, avaliação diagnóstica e intervenções pedagógicas consistentes. Por isso, os resultados desta tabela confirmam diversas questões da pesquisa: que os professores compreendem a política como frágil em seu formato atual (Questões 1 e 3), que sua efetividade depende de investimentos complementares (Questões 2, 4 e 5) e que, em parte, contribui para permanência escolar, mas sem garantir aprendizagem significativa.

Essa constatação reforça a necessidade de se pensar a não-retenção não como uma política isolada, mas como parte de um conjunto de ações integradas que visem o sucesso escolar real e não apenas estatístico.

Tabela 5

Estratégias utilizadas pelos professores da rede pública de Marabá-PA para os estudantes ultrapassarem as dificuldades de aprendizagem no contexto da política de não-retenção escolar.

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Interpretação / Análise
1. Recomposição da aprendizagem e reforço paralelo	“Recomposição da aprendizagem”; “Aulas de reforço”; “Recuperações paralelas”; “Projeto de recomposição das aprendizagens”	Alta (10 respostas)	A estratégia mais mencionada é a recomposição das aprendizagens, o que indica uma tentativa dos professores em minimizar os efeitos da não-retenção, garantindo que os alunos adquiram as habilidades essenciais ao longo do processo.
2. Atividades diferenciadas e intervenções personalizadas	“Atividades diferenciadas para alfabetizar”; “Chamo o aluno à mesa para leitura e atividades específicas”; “Conhecer o nível de aprendizagem do aluno para intervenção conforme a necessidade”	Alta (9 respostas)	Muitos docentes usam estratégias individualizadas, demonstrando esforço para lidar com turmas heterogêneas e atender às necessidades específicas de cada aluno — prática fundamental diante da política de não-retenção.
3. Diagnóstico e monitoramento das aprendizagens	“Monitoramento e análise das habilidades não consolidadas”; “Conhecimento dos níveis de aprendizagem”; “Avaliação diagnóstica”	Média (6 respostas)	Há um reconhecimento de que o diagnóstico contínuo das aprendizagens é crucial para a eficácia da não-retenção. A avaliação serve de base para as intervenções pedagógicas direcionadas.
4. Práticas inclusivas e foco na equidade	“Nenhum aluno pode ficar de fora do processo”; “Garantir a equidade para nossos docentes”; “Distribuição dos alunos em grupos com riqueza de vivências”	Média (5 respostas)	As respostas destacam uma preocupação com a inclusão e a justiça educacional, o que está alinhado com o princípio da não-retenção, quando compreendido como instrumento de equidade e não de promoção automática.
5. Metodologias de reagrupamento e leitura coletiva	“Reagrupamento a cada bimestre”; “Leitura coletiva”; “Construção de textos variados em sequência didática permanente”	Média (4 respostas)	Estratégias mais complexas como reagrupamento de alunos e sequências didáticas integradas foram relatadas por alguns docentes, demonstrando práticas mais estruturadas voltadas à formação de autonomia e protagonismo.
6. Envolvimento da família e fatores extraclasse	“Envolvimento da família”; “Problemas familiares que refletem na escola”; “Interesse e comportamento do aluno”	Média (4 respostas)	Alguns professores destacam que aspectos extraclasse afetam diretamente o sucesso das estratégias pedagógicas, revelando que a política de não-retenção deve ser

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Interpretação / Análise
			compreendida de forma intersetorial e contextualizada.
7. Não respondeu ou não atua em sala de aula	“Não respondeu”; “Não estou em sala de aula”	Baixa (3 respostas)	Parte dos participantes está afastada do contexto de sala de aula ou preferiu não responder, o que limita a compreensão integral do cenário e sugere a necessidade de inclusão contínua da equipe gestora nas discussões pedagógicas.

A tabela 5 sintetiza as estratégias relatadas pelos entrevistados da rede pública de Marabá-PA sobre como enfrentam as dificuldades de aprendizagem no contexto da política de não-retenção escolar. As respostas indicam um esforço coletivo em adaptar práticas pedagógicas à nova lógica de progressão continuada, com foco em intervenções específicas e medidas compensatórias.

A recomposição da aprendizagem surge como a estratégia mais recorrente entre os entrevistados. São citadas ações como reforço paralelo e projetos contínuos, revelando a tentativa de garantir que os alunos, mesmo não retidos, recuperem habilidades essenciais.

Essa prática se alinha à ideia de “ensino reparador” descrita por Freitas (2012), que considera fundamental a criação de tempos e espaços pedagógicos voltados à recuperação do que não foi aprendido. No entanto, a ausência de estrutura adequada pode tornar essas práticas apenas paliativas, como alerta Libâneo (2013), ao discutir os limites do ensino compensatório sem suporte contínuo.

A segunda categoria revela o uso de intervenções individualizadas, como atendimentos personalizados e atividades adaptadas. Os entrevistados demonstram sensibilidade às diferenças cognitivas e sociais dos estudantes, algo essencial para o êxito da não-retenção. De acordo com Vygotsky (2007), a aprendizagem é potencializada quando o educador atua na zona de desenvolvimento proximal do aluno, o que exige escuta ativa, planejamento e adequação constante. Essa categoria reafirma o esforço dos profissionais em responder à heterogeneidade das salas de aula.

Vários entrevistados destacaram a importância do diagnóstico contínuo, com foco nas habilidades não consolidadas. A avaliação diagnóstica é apontada como pré-requisito para direcionar intervenções efetivas. Segundo Luckesi (2011), a avaliação diagnóstica é componente central de um processo pedagógico comprometido com a aprendizagem real e não com a simples verificação de conteúdo. Essa prática também confirma a Hipótese 2 da pesquisa, ao indicar que a política tem exigido mudanças pedagógicas importantes.

As respostas aqui apontam para a valorização da equidade e da inclusão escolar, com falas como “nenhum aluno pode ficar de fora”. Isso revela que parte dos entrevistados compreende a política de não-retenção como uma oportunidade para pensar uma educação mais justa e sensível às desigualdades sociais. Essa perspectiva está em consonância com os estudos de Dubet (2004), que defende que uma escola justa é aquela que reconhece e valoriza a diversidade como parte da estrutura escolar. No entanto, tal ideal depende de suporte pedagógico e intersetorial efetivo, como também indicado na Hipótese 4.

Práticas como reagrupamento por níveis e uso de sequências didáticas permanentes são relatadas por alguns entrevistados. Essas estratégias, mais estruturadas, indicam um olhar para o desenvolvimento do protagonismo dos alunos e da autonomia intelectual, indo além de medidas corretivas. Segundo Zabala (1998), o uso de metodologias ativas e integradas favorece a construção significativa do conhecimento, principalmente em contextos de distorção idade-série, como os gerados por políticas de progressão continuada. Tais estratégias, embora não majoritárias, apontam caminhos promissores.

Envolvimento da família e fatores extraclasse, essa categoria mostra que alguns entrevistados reconhecem a influência de fatores familiares e sociais nas dificuldades de aprendizagem. Mencionam o envolvimento da família e os reflexos dos problemas extraclasse no desempenho dos alunos. Esse reconhecimento é fundamental, pois, como defende Bronfenbrenner (1987), a aprendizagem escolar é atravessada por múltiplos contextos — familiares, comunitários e institucionais — e, portanto, políticas como a de não-retenção devem ser compreendidas dentro de um modelo intersetorial de educação.

Embora minoritária, essa categoria indica que parte dos entrevistados não atua diretamente em sala ou optou por não responder. Isso reforça a necessidade de ampliar o diálogo pedagógico com todos os segmentos da gestão educacional e garantir sua participação ativa na formulação e acompanhamento das políticas escolares.

A análise da Tabela 5 revela que os entrevistados têm adotado uma variedade de estratégias para enfrentar as dificuldades de aprendizagem no contexto da política de não-retenção. Predominam ações como recomposição de aprendizagens, atividades personalizadas e avaliações diagnósticas, demonstrando esforço e comprometimento, mesmo em um cenário de desafios estruturais.

As práticas relatadas refletem um movimento de adaptação pedagógica que, embora ainda limitado por fatores como infraestrutura, formação e tempo pedagógico, aponta para o fortalecimento de uma cultura de atenção à diversidade e ao direito à aprendizagem. Isso confirma as Hipóteses 2, 3 e 4 da pesquisa, ao mostrar que a política tem exigido mudanças

pedagógicas, mas seu sucesso depende da efetivação de ações de apoio institucional e articulação com a realidade dos alunos.

É fundamental, portanto, que a política de não-retenção escolar venha acompanhada de investimentos contínuos, formação docente, diagnóstico permanente, e um olhar sensível para o contexto social e familiar dos estudantes — para que se transforme em uma verdadeira política de sucesso escolar e não apenas de progressão administrativa.

Tabela 6

Percepções dos professores sobre os principais desafios enfrentados no exercício profissional com a implementação da política de não-retenção escolar

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
1. Sobrecarga e complexidade do trabalho docente	“Adaptação de atividades aos alunos com dificuldades”; “Sobrecarga de trabalho sobre o professor”; “Turmas mistas diversificadas”; “Tempo maior de planejamento”	Alta (9 respostas)	Os docentes sentem-se sobrecarregados e pressionados a atender a diversidade das turmas. A não-retenção, sem suporte adequado, aumenta as exigências sobre o planejamento e a execução pedagógica.
2. Falta de apoio institucional e estrutura precária	“Falta de recursos”; “Sem política pública de verdade”; “Salas sem condições”; “Sistema arcaico”	Alta (8 respostas)	A ausência de políticas complementares (reforço, formação, estrutura física e pedagógica) compromete a efetividade da não-retenção, tornando-se um desafio sistêmico, além da sala de aula.
3. Dificuldades na gestão da heterogeneidade	“É necessário manter equidade de conhecimento no grupo”; “Diferentes níveis de aprendizagem”; “Manter os direitos de aprendizagem”	Alta (7 respostas)	A diversidade de níveis de aprendizagem nas turmas é uma realidade que desafia a prática docente, exigindo estratégias inclusivas e maior personalização do ensino.
4. Impactos comportamentais e desmotivação dos estudantes	“Relaxamento do estudante ao descobrir que será promovido”; “Desrespeito com profissionais”; “Comportamentos inadequados”	Média (5 respostas)	A não-retenção pode gerar desmotivação e descomprometimento de parte dos alunos, ao reduzir o senso de responsabilidade frente ao processo avaliativo. Professores relatam desafios disciplinares e impactos sociais.
5. Falta de formação e diálogo com a rede	“Nunca fui convidada para nenhuma formação”; “A política nunca foi debatida”; “Deveria ser pauta constante”	Média (4 respostas)	Muitos professores expressam falta de formação continuada e de participação nas decisões. Isso revela um déficit de articulação entre as políticas de rede e os profissionais da base.
6. Necessidade de avaliação processual e intervenções contínuas	“Avaliação processual como caminho”; “Diagnóstico e intervenção durante o processo”; “Evitar apenas a nota final como critério”	Média (4 respostas)	Os docentes valorizam a avaliação contínua e formativa como forma de mitigar os efeitos negativos da não-retenção, especialmente quando realizada de forma planejada e com apoio.
7. Conflitos institucionais e familiares	“Situação de conflito entre profissionais, famílias e comunidade”; “Violência simbólica nas reprovações”; “Estatísticas versus realidade pedagógica”	Média (3 respostas)	Os desafios da política de não-retenção transcendem a sala de aula, provocando tensões nas relações institucionais, entre professores, gestores, famílias e órgãos da rede.
8. Não respondeu / Não aplicável	“Não respondeu”; “Não vejo como desafio”; “Tudo faz parte de adaptação”	Baixa (4 respostas)	Alguns entrevistados não percebem a não-retenção como problemática, ou não comentaram o tema. Pode indicar resistência, concordância ou omissão na compreensão do impacto da política.

A tabela 6 aborda as percepções dos entrevistados sobre os principais desafios enfrentados no exercício profissional com a implementação da política de não-retenção escolar. As categorias evidenciam sobrecarga de trabalho, carências estruturais, impactos na aprendizagem e nas relações institucionais, apontando para uma realidade pedagógica fragilizada pela ausência de suporte sistêmico.

A sobrecarga de trabalho foi um dos desafios mais citados. A necessidade de adaptar constantemente atividades para diferentes níveis de aprendizagem, a gestão de turmas mistas e o aumento do tempo dedicado ao planejamento foram recorrentes entre os relatos. Segundo Tardif (2014), o exercício docente é historicamente marcado por múltiplas funções acumuladas e pela invisibilidade desse esforço. No contexto da não-retenção, a pressão sobre os profissionais se intensifica, exigindo maior dedicação sem, no entanto, garantir condições de trabalho compatíveis com essas demandas.

Diversos entrevistados destacaram a ausência de suporte institucional, desde a falta de recursos pedagógicos e infraestrutura escolar, até a inexistência de políticas públicas que viabilizem a efetividade da não-retenção. Essa crítica reforça que a simples progressão automática, sem investimentos, torna-se inócua. Conforme Libâneo (2013), a eficácia de qualquer política educacional depende de sua ancoragem em práticas pedagógicas estruturadas e sustentadas por condições materiais e humanas. Sem isso, amplia-se a frustração dos profissionais e o descrédito das políticas públicas — como reforça também a Hipótese 5 da pesquisa.

Outro grande desafio relatado foi a heterogeneidade das turmas, agravada pela não-retenção. Os entrevistados relataram dificuldades em garantir a equidade no aprendizado entre alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, o que demanda estratégias inclusivas e personalizadas. Segundo Nóvoa (2009), um dos papéis centrais da escola contemporânea é lidar com a diversidade, mas isso exige formação, tempo e planejamento adequado. A política, quando descolada dessas condições, acentua a desigualdade pedagógica e compromete o direito à aprendizagem.

Foi relatado que a percepção de promoção garantida provoca relaxamento no comportamento dos alunos, diminuindo seu comprometimento com o processo avaliativo. Esse comportamento pode resultar em dificuldades disciplinares, queda de rendimento e desrespeito aos profissionais. Como alerta Vygotsky (2007), o desenvolvimento educacional só ocorre quando o aluno está inserido num ambiente de mediação ativa e motivadora. Se a política de não-retenção é percebida como "aprovação automática", o vínculo com o saber pode ser comprometido.

Vários entrevistados relataram ausência de formação continuada e de espaços de escuta sobre a política de não-retenção. Sentem-se excluídos dos processos decisórios e desinformados sobre os objetivos e práticas associadas à política. Franco (2018) destaca que políticas educacionais só se efetivam quando construídas de forma participativa e em diálogo com os sujeitos que as executam. Isso confirma a questão 4 da pesquisa, que questiona se a SEMED tem de fato ações estruturadas de apoio.

Parte dos entrevistados apontou que a avaliação processual é um caminho importante para superar os impactos da não-retenção. Sugerem a substituição da ênfase na nota final por práticas de acompanhamento contínuo e diagnóstico formativo. Essa abordagem é coerente com Luckesi (2011), que defende a avaliação como instrumento de transformação pedagógica e não apenas de controle. Ela também fortalece a ideia de que a não-retenção, para ser eficaz, precisa de ações pedagógicas permanentes e planejadas.

Alguns entrevistados mencionaram tensões nas relações entre escola, família e comunidade, resultantes da política de não-retenção. Apontam desde conflitos com os pais até discordâncias entre colegas e gestores. Segundo Dubet (2004), a escola é um espaço de disputa simbólica e política, onde diferentes expectativas se confrontam. Se a política pública não for bem comunicada, seus efeitos podem se refletir em atritos institucionais e na perda de credibilidade da própria escola.

Um pequeno número de entrevistados não percebe a política como um desafio ou não respondeu à questão. Isso pode indicar diferentes fatores: naturalização das dificuldades, concordância com a política, resistência ao debate ou mesmo afastamento da realidade da sala de aula.

A análise da tabela 6 revela que a política de não-retenção escolar impõe desafios complexos e multifatoriais à prática pedagógica e à gestão escolar. A sobrecarga, a falta de apoio institucional, a heterogeneidade das turmas e os impactos comportamentais dos estudantes são os pontos mais críticos apontados pelos entrevistados.

Esses dados confirmam as Questões 1, 2, 4 e 5 da pesquisa: os entrevistados não percebem a política como promotora automática de sucesso; identificam a necessidade urgente de investimentos estruturais; e denunciam a ausência de diálogo e formação continuada. Os relatos também demonstram a importância da avaliação processual e da atuação intersetorial, reafirmando que o sucesso da política depende de sua articulação com práticas pedagógicas efetivas, formação docente e escuta ativa da rede.

Portanto, mais do que repensar a retenção ou a aprovação, é preciso pensar na qualidade da permanência dos alunos na escola, garantindo-lhes condições reais de aprendizagem, equidade e desenvolvimento integral.

Tabela 7

Elaboração do planejamento pedagógico e definição de estratégias de ensino adotadas pelos professores diante da heterogeneidade dos estudantes e da ausência de suporte institucional

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
1. Adaptação do planejamento pedagógico aos diferentes níveis de aprendizagem	“Adaptar atividades conforme o nível de aprendizagem dos alunos”; “Fazer dois planos de aula ao mesmo tempo”; “Planejar aulas estratégicas e diversificadas”	Alta (10 respostas)	A não-retenção exige que o professor planeje de forma diferenciada, considerando os níveis heterogêneos de aprendizagem. Essa adequação nem sempre é apoiada institucionalmente, tornando o processo exaustivo.
2. Ênfase em avaliação diagnóstica e acompanhamento contínuo	“Consideração dos diagnósticos e dos níveis de aprendizagem”; “Encaminhar os alunos com dificuldade à frente da sala”; “Diagnóstico inicial no planejamento”	Alta (8 respostas)	A avaliação diagnóstica se consolida como base essencial para a efetividade da política de não-retenção. Ela guia o planejamento e possibilita ações de intervenção mais eficazes e personalizadas.
3. Aulas de reforço e recomposição das aprendizagens	“Atividades de reforço”; “Recomposição da aprendizagem”; “Redirecionamento do planejamento e recuperação paralela”	Alta (9 respostas)	Os professores recorrem com frequência ao reforço escolar e recomposição como estratégias para atender os alunos que não atingiram as habilidades esperadas, mas apontam limites estruturais e institucionais.
4. Impacto direto na prática pedagógica e desgaste profissional	“A não-retenção impacta significativamente na prática e planejamento”; “Acaba sendo exaustivo para o professor”; “Não oferecem resultado satisfatório ao discente”	Média (7 respostas)	A falta de valorização do tempo de planejamento e a sobrecarga gerada pelo atendimento individualizado são aspectos destacados como desgastantes para o docente, o que compromete a qualidade do ensino.
5. Ausência de políticas de suporte e infraestrutura adequada	“Professores utilizam recursos próprios”; “Falta de hora-atividade para planejar”; “Falta de investimentos e recursos”	Média (6 respostas)	A ausência de apoio institucional adequado limita o alcance das estratégias planejadas, comprometendo os objetivos da política de não-retenção. O professor acaba assumindo responsabilidades além de suas condições reais.
6. Questionamentos sobre a eficácia da política de não-retenção	“Alunos passando sem as competências exigidas no currículo”; “Política causa dúvidas nos docentes”; “Resultados insatisfatórios para os discentes”	Média (5 respostas)	Muitos educadores expressam insegurança ou descrença quanto à efetividade da política, especialmente quando não há garantias de aprendizagem associadas à progressão. Isso fragiliza o engajamento dos professores.
7. Tentativas de organização pedagógica coletiva	“Planejamento coletivo com foco nas dificuldades”; “Sala de leitura e laboratório como apoio”; “Diversificação em reuniões de planejamento”	Média (4 respostas)	Algumas escolas têm buscado soluções em equipe, envolvendo espaços e profissionais de apoio. No entanto, os resultados ainda são parciais, especialmente em contextos com escassez de recursos.
8. Não respondeu / Não aplicável	“Não respondeu”	Baixa (1 resposta)	Pouquíssimos entrevistados deixaram de responder essa pergunta, o que indica que o impacto da política no planejamento pedagógico é percebido de forma evidente por quase todos os professores.

A tabela 7 apresenta os desdobramentos da política de não-retenção escolar no planejamento pedagógico, evidenciando como os entrevistados têm articulado suas práticas diante da heterogeneidade dos alunos e da ausência de suporte institucional. As categorias analisadas reforçam os desafios vivenciados pela rede pública municipal de Marabá-PA na operacionalização dessa política.

A adaptação do planejamento é uma das estratégias mais mencionadas. Os entrevistados relataram a necessidade de elaborar planos paralelos e atividades diversificadas para contemplar estudantes com diferentes níveis de domínio dos conteúdos. Segundo Libâneo (2013), essa prática é essencial em contextos de progressão continuada, onde o professor deve ajustar sua mediação pedagógica à diversidade presente em sala. No entanto, quando realizada de forma solitária e sem apoio institucional, essa adaptação pode se tornar exaustiva, como apontam os próprios participantes.

O uso de avaliações diagnósticas como base para o planejamento foi amplamente relatado. Elas permitem identificar lacunas de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes. Conforme Luckesi (2011), a avaliação diagnóstica é fundamental em uma pedagogia comprometida com o aprender. Ela deixa de ser instrumento de exclusão para se tornar uma ferramenta de reconstrução do percurso de aprendizagem — aspecto coerente com os objetivos da política de não-retenção.

As estratégias de reforço escolar e recomposição de aprendizagem continuam sendo amplamente utilizadas para recuperar o conteúdo não assimilado. Os entrevistados reconhecem sua importância, mas também denunciam os limites de sua aplicação, especialmente pela ausência de estrutura física, humana e de tempo pedagógico. Essa prática evidencia a tentativa de atender à Hipótese 3 da pesquisa, que questiona se a política tem assegurado o direito à aprendizagem ou apenas promovido a progressão sem domínio real dos conteúdos.

Os entrevistados também mencionam o desgaste emocional e físico causado pelo esforço constante de planejamento adaptativo, sobretudo quando não há reconhecimento ou valorização desse trabalho. Tardif (2014) destaca que o excesso de exigências sem condições adequadas contribui para a precarização da prática docente, impactando negativamente a saúde do profissional e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A carência de políticas estruturantes, como horas destinadas ao planejamento, acesso a materiais e apoio técnico, foi apontada como um obstáculo constante. Os entrevistados relatam que frequentemente utilizam recursos próprios e tempo extra para suprir lacunas institucionais. Segundo Freitas (2012), a não-retenção escolar só é eficaz quando integrada a um sistema de

apoio pedagógico efetivo e contínuo, o que não se observa plenamente em contextos de fragilidade estrutural, como o evidenciado pela pesquisa.

Há descrença de parte dos entrevistados quanto à efetividade da política. Destacam que muitos alunos são promovidos sem alcançar as competências mínimas previstas, gerando dúvidas sobre os reais objetivos e resultados da não-retenção. Essa percepção reforça a necessidade de se rever os critérios de progressão, não apenas como instrumento de permanência, mas como política articulada ao direito real à aprendizagem, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Algumas unidades escolares têm buscado soluções por meio do planejamento coletivo, uso de espaços complementares (como sala de leitura) e práticas colaborativas. Essas ações revelam um movimento positivo de corresponsabilização, ainda que limitado pela escassez de recursos. Conforme Nóvoa (2009), a construção de comunidades de prática entre os educadores fortalece a inovação pedagógica e a superação de desafios institucionais. Esse tipo de iniciativa precisa ser incentivado pelas secretarias de educação.

A presença de apenas uma não resposta evidencia que a maioria dos entrevistados percebe claramente o impacto da política de não-retenção em sua rotina de planejamento e ensino, o que confirma a centralidade do tema no cotidiano escolar.

A análise da Tabela 7 confirma que a política de não-retenção escolar reconfigura o planejamento pedagógico, exigindo maior personalização, avaliações frequentes, recomposição contínua das aprendizagens e articulação com espaços de apoio. Embora essas estratégias apontem para uma prática pedagógica mais responsiva e equitativa, os desafios estruturais e o esgotamento dos profissionais são evidentes.

As respostas reforçam as Questões 2, 3 e 5 da pesquisa: a não-retenção altera significativamente as práticas de ensino, mas sua efetividade depende da existência de políticas de suporte, infraestrutura adequada e formação continuada. Sem isso, a política corre o risco de se tornar mais um elemento de desgaste, em vez de uma ferramenta de garantia do direito à aprendizagem.

É necessário, portanto, que a Secretaria Municipal de Educação fortaleça a dimensão formativa da política, promova a valorização dos profissionais e assegure investimentos constantes para que o planejamento pedagógico seja de fato transformador.

Tabela 8

Estratégias utilizadas pelos alunos de camadas populares para sobreviverem ao ambiente escolar

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
1. Acesso à tecnologia como estratégia emergente	“Buscam estratégias de pesquisa e videoaulas”; “Tiveram acesso a ferramentas tecnológicas”	Média (4 respostas)	Com o avanço da tecnologia, alguns alunos das camadas populares utilizam ferramentas digitais para complementar seus estudos, o que pode minimizar as desigualdades quando há acesso. No entanto, isso ainda é desigual e restrito.
2. Adaptação e esforço dos alunos frente às dificuldades sociais e escolares	“Tentam acompanhar as atividades”; “Se adequam ao contexto escolar”; “Postura de heróis nacionais e sobreviventes de guerra”	Alta (10 respostas)	Os alunos de baixa renda demonstram resiliência significativa, lidando com privações econômicas, emocionais e estruturais. A permanência na escola já é, para muitos, um ato de resistência.
3. Ausência de condições básicas e políticas públicas frágeis	“Escola sem quadra”; “Sem professor de língua portuguesa”; “Família à mercê das políticas públicas”; “O Estado é mínimo”	Alta (9 respostas)	A ausência de infraestrutura adequada e de políticas públicas efetivas fragiliza as possibilidades reais de aprendizagem, mesmo com a não-retenção, o que reforça o abismo social.
4. A não-retenção como possibilidade de inclusão etária e permanência	“A não-retenção oferece oportunidade de aprender conforme a faixa etária”; “Mantém o aluno na escola”	Média (6 respostas)	A não-retenção é vista por parte dos respondentes como instrumento de permanência e progressão escolar, evitando a evasão e a estigmatização precoce.
5. A não-retenção como “bola de neve” no fracasso escolar	“Aprovados sem aprender”; “Vão somando nas estatísticas do fracasso escolar”; “Clientela do EJA”	Alta (8 respostas)	Muitos profissionais relatam que a progressão automática acumula defasagens, levando à desmotivação, indisciplina e abandono. Isso indica um descompasso entre avanço escolar e aprendizagem efetiva.
6. Estratégias escolares e diagnósticos como resposta institucional	“Diagnóstico e criação de metas”; “Manter frequência, saúde e alimentação”	Média (5 respostas)	Algumas escolas desenvolvem ações organizadas como diagnóstico de aprendizagem e suporte socioemocional e nutricional, reconhecendo o impacto das condições externas no desempenho escolar.
7. Não respondeu / Desconhece	“Não respondeu”; “Desconheço”	Baixa (3 respostas)	A baixa frequência de não resposta indica que a maioria dos profissionais percebe e vivencia diretamente os impactos da não-retenção nas estratégias de sobrevivência escolar.

A tabela 8 revela as percepções dos entrevistados sobre as estratégias que alunos de camadas populares adotam para sobreviver ao ambiente escolar e como a política da não-retenção interfere nesse processo, apontando aspectos socioeconômicos, pedagógicos e institucionais.

Alguns entrevistados destacam o uso crescente de ferramentas digitais, como videoaulas e pesquisas on-line, como recursos que os alunos utilizam para ampliar o aprendizado. Este acesso tecnológico representa uma estratégia emergente que pode mitigar desigualdades educacionais. No entanto, como ressaltam Selwyn e Facer (2013), o acesso à tecnologia ainda é desigual, refletindo a exclusão digital que acompanha as desigualdades socioeconômicas. Portanto, embora a tecnologia tenha potencial transformador, sua distribuição limitada restringe o impacto positivo.

Os entrevistados identificam uma forte resiliência dos alunos, que se adaptam e persistem apesar das adversidades econômicas, emocionais e estruturais. Essa capacidade de resistência é fundamental para a permanência escolar. Freire (1996) destaca que a educação

popular está fortemente ligada à luta pela sobrevivência e emancipação, e a perseverança dos estudantes em contextos adversos é um exemplo claro dessa dinâmica. A permanência na escola, para esses alunos, é um ato de resistência social e cultural.

É frequente a menção às carências estruturais da escola e do entorno social, como falta de espaços adequados, professores qualificados e apoio institucional. Essa fragilidade política e estrutural limita o sucesso da política de não-retenção. Essa constatação dialoga com o conceito de exclusão social de Castel (1998), onde a precariedade das condições materiais compromete as possibilidades de inserção e progresso dos alunos na escola, reforçando o ciclo de desigualdade.

Alguns entrevistados veem a política como uma oportunidade para que os alunos avancem conforme sua idade, evitando a estigmatização causada pela retenção e contribuindo para a continuidade escolar. Esse ponto corrobora o princípio da inclusão escolar defendido por Schwab (2001), que destaca a importância da permanência dos alunos no sistema educacional como forma de garantir direitos educacionais básicos.

Há relatos preocupantes de que a não-retenção, quando mal implementada, pode gerar uma progressão acumulativa de defasagens, causando fracasso escolar crescente e eventual evasão. Essa crítica reforça a discussão de Souza (2014), que alerta para o perigo da aprovação automática sem a devida garantia da aprendizagem, o que pode transformar a escola em uma máquina que produz estatísticas ilusórias de sucesso, mas que na prática aumenta as desigualdades educacionais.

Em algumas escolas, há ações mais organizadas, como diagnósticos pedagógicos e programas de suporte à saúde e alimentação, que reconhecem o impacto das condições sociais no desempenho dos alunos. Esse reconhecimento está alinhado à abordagem de Bernstein (1999), que defende a articulação entre ações pedagógicas e políticas sociais para a efetivação do direito à educação em contextos vulneráveis.

A baixa taxa de não resposta indica que a maioria dos entrevistados tem consciência das dificuldades enfrentadas pelos alunos e do papel da não-retenção no cenário educacional, fortalecendo a validade das análises.

A política da não-retenção escolar interage diretamente com as estratégias de sobrevivência escolar adotadas por alunos de camadas populares, servindo como uma ferramenta para evitar a exclusão por idade e para promover a permanência. No entanto, a ausência de condições básicas e investimentos públicos limitam o alcance dessas estratégias, potencializando o risco de fracasso escolar acumulado.

A análise evidencia a importância de integrar políticas pedagógicas e sociais para garantir que a não-retenção não seja apenas um mecanismo estatístico, mas sim um instrumento efetivo de inclusão e aprendizagem real, conforme as diretrizes da educação inclusiva e de qualidade.

Tabela 9

Consequências da política de não-retenção escolar na motivação, desempenho e comportamento dos alunos oriundos de contextos populares e como os professores têm lidado com esses desafios

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Impacto da não retenção na motivação dos alunos	- "A não retenção causa relaxamento na mentalidade do aluno, desmotivando-o." - "A falta de motivação é inegável, leva ao desinteresse e baixa autoestima." - "Alguns alunos com pouca motivação têm deixado nas mãos dos professores um desafio ainda em processo."	Alta	A não retenção escolar está fortemente associada à diminuição da motivação dos alunos, afetando seu interesse pela aprendizagem e autoestima, o que pode contribuir para um ciclo negativo de baixo desempenho e evasão escolar.
Desafios para os professores diante da não retenção	- "Professores enfrentam desafios para lidar com alunos não retidos e desmotivados." - "Os professores fazem sua parte, mas o poder público precisa se envolver mais." - "A não retenção demanda avaliar e organizar estratégias para potencializar o avanço no ensino-aprendizagem."	Média	Os professores reconhecem os desafios gerados pela não retenção, tentando compensar com estratégias diferenciadas, porém apontam a necessidade de políticas públicas e apoio institucional para melhorias efetivas no processo educacional.
Consequências pedagógicas da não retenção	- "Avançar de ano sem adquirir habilidades é um grande perigo e pode gerar evasão escolar." - "A promoção sem aprendizagem efetiva pode levar a um ciclo de desinteresse e baixo aproveitamento." - "O não domínio dos conteúdos afeta a autoestima dos estudantes."	Alta	A prática da não retenção pode comprometer a aprendizagem, pois promove avanços sem a consolidação de conteúdo, gerando prejuízos futuros no desempenho acadêmico e aumentando o risco de evasão escolar.
Percepção social e familiar sobre a não retenção	- "Alunos e famílias percebem que a escola não reprova, causando desvalorização do ensino." - "A não retenção pode estar ligada a fatores socioeconômicos, mas também a comportamentos inadequados." - "O direito à educação é uma luta, mas a escolarização depende também do contexto familiar e social."	Média	Existe uma compreensão social da não retenção que influencia a motivação e o valor atribuído à escola, podendo enfraquecer o compromisso com a aprendizagem, sobretudo em contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Perspectivas positivas e negativas sobre a não retenção	- "Alguns veem a não retenção como desafio, outros como causa de fracasso escolar." - "Há quem veja a não retenção ligada a superação de perfil dos alunos, desvinculada da pobreza." - "A não retenção provoca comportamentos inadequados que não estão relacionados à situação socioeconômica."	Baixa	As opiniões sobre a não retenção são divergentes: enquanto parte vê impacto negativo na motivação e desempenho, outra parcela entende que ela pode ser superada por comportamentos e atitudes dos alunos, apontando para a complexidade do fenômeno.

A tabela 9 explora as percepções dos entrevistados sobre as consequências da política de não-retenção escolar na motivação, desempenho e comportamento dos alunos, especialmente os oriundos de contextos populares. Também evidencia como os profissionais da educação têm enfrentado tais desafios no cotidiano escolar.

A maioria dos entrevistados associa a não-retenção à desmotivação estudantil, expressando que o conhecimento de que serão promovidos mesmo sem pleno domínio dos conteúdos gera relaxamento, apatia e queda na autoestima. Segundo Charlot (2000), o sentido atribuído pelo aluno à escola está diretamente relacionado à sua percepção de reconhecimento e desafio. Quando a promoção ocorre sem exigência, rompe-se o vínculo simbólico com o esforço e o mérito, o que pode contribuir para o desengajamento.

Os entrevistados relatam que a política coloca sobre eles o ônus de manter a aprendizagem em contextos desmotivadores, sem respaldo suficiente do poder público. É comum a expressão de sobreposição de papéis: além de ensinar, precisam compensar lacunas sociais e emocionais dos estudantes. Essa sobrecarga docente está alinhada à crítica de Tardif (2014), que aponta a ampliação das funções atribuídas aos professores sem a devida valorização ou estrutura institucional, o que compromete a efetividade da prática pedagógica.

A política de progressão continuada, quando desacompanhada de ações concretas de reforço e recomposição, é percebida como causadora de defasagens acumulativas, desinteresse e, em casos mais graves, evasão escolar. Conforme Libâneo (2013), o avanço sem aprendizagem real compromete o desenvolvimento cognitivo e emocional do estudante, gerando descontinuidade no processo formativo e desvalorização da escola como espaço de crescimento.

Alguns entrevistados apontam que a política afeta também a imagem social da escola, reduzindo sua autoridade perante os alunos e suas famílias. A percepção de que "ninguém reprova" deslegitima o esforço e contribui para comportamentos de indisciplina e evasão. Isso dialoga com Bourdieu e Passeron (1992), que afirmam que a escola transmite não apenas

conteúdo, mas também valores simbólicos. Quando esses valores são questionados ou esvaziados, a escola perde seu lugar como mediadora de capital cultural, afetando diretamente os estudantes das camadas populares.

Embora predominem percepções críticas, há entrevistados que relativizam os efeitos da não-retenção, destacando que fatores como comportamento, apoio familiar e esforço individual também influenciam o sucesso escolar, independentemente da política em si. Essa visão revela a complexidade do fenômeno: não se trata apenas da presença ou ausência da retenção, mas de como ela é implementada em contextos específicos, conforme a teoria da justiça educacional de Dubet (2004), que propõe considerar a diversidade das trajetórias escolares.

A análise da tabela 9 mostra que a política de não-retenção, embora pensada como instrumento de inclusão e permanência, tem gerado efeitos ambíguos. Por um lado, desestabiliza a lógica tradicional do mérito e da progressão, impactando negativamente a motivação e o engajamento dos alunos. Por outro, revela a ausência de políticas públicas de suporte que deveriam acompanhar essa diretriz.

As falas dos entrevistados confirmam a Hipótese 3 da pesquisa, que questiona se a não-retenção assegura o direito à aprendizagem ou apenas promove a progressão automática. Também reforçam a Hipótese 5, ao destacar a insuficiência de investimentos públicos em acompanhamento pedagógico e apoio à aprendizagem.

Frente a esse cenário, recomenda-se que a política de não-retenção seja reformulada de maneira estruturada, com base em estratégias intersetoriais, formação docente continuada e fortalecimento da gestão escolar, para que o avanço de ano esteja atrelado à construção efetiva de conhecimentos e competências.

Tabela 10

Política de não retenção escolar avaliada pelos professores e pelos alunos de camadas populares e perspectivas para o futuro da educação pública

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Avaliação negativa da não retenção pelos professores	- "Não tem sido vista com bons olhos." - "Professores veem como relaxamento no aprendizado." - "Não é solução, é agravante que aliena a classe popular." - "Causa desmotivação e desinteresse, alunos não compreendem oportunidade que têm."	Alta (cerca de 10)	A maioria dos professores avalia a não retenção negativamente, associando-a à perda da qualidade do ensino, desmotivação dos alunos e a dificuldade de acompanhar o aprendizado. Há um sentimento de que a prática contribui para a alienação e não prepara os alunos para desafios futuros.

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Avaliação controversa e resistência à prática	- "Avaliação é controversa, professores a enxergam como obstáculo." - "Muitos professores não aceitam a não retenção, acreditando que maior tempo na série significa mais aprendizado." - "Apenas é avaliado o número de alunos não retidos para evitar cobranças da Semed."	Média (cerca de 6)	A prática da não retenção gera resistência e controvérsias entre os educadores, que percebem falta de coerência e questionam sua eficácia, reforçando a necessidade de acompanhamento pedagógico mais individualizado e políticas mais claras.
Perspectiva dos alunos sobre a não retenção	- "Alunos não entendem que a não retenção é uma chance para aprender." - "Desvantagem de serem promovidos sem domínio dos conteúdos."	Média (cerca de 4)	Alunos têm dificuldade em compreender o benefício da não retenção, percebendo mais a desvantagem de avançar sem a devida aprendizagem, o que pode comprometer seu desempenho e autoestima.
Preocupações com o futuro dos alunos	- "Na atual realidade, trará grandes prejuízos para o futuro dos estudantes." - "Poucas ou nenhuma expectativa para o futuro." - "Estamos construindo uma sociedade sem estudos e conhecimentos."	Alta (cerca de 8)	Existe um consenso sobre os riscos da não retenção no médio e longo prazo, podendo gerar prejuízos significativos para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, além de impactos negativos para a sociedade como um todo.
Necessidade de intervenções personalizadas e políticas	- "Requer personalização, intervenções assertivas e acompanhamento contínuo." - "Falta estrutura e condições para fortalecer o ensino de qualidade." - "É essencial fortalecer a formação continuada e apoio psicossocial." - "O Estado deve investir mais para garantir equidade."	Média (cerca de 5)	A não retenção demanda estratégias pedagógicas personalizadas, suporte institucional e investimentos em formação docente e infraestrutura, apontando para um modelo educacional que considere as necessidades individuais e contextuais dos alunos para garantir avanços efetivos no aprendizado.
Visão crítica e reflexiva sobre modelos tradicionais	- "Superação das teorias tradicionalistas do papel histórico dos professores." - "Processo de ensino e aprendizagem se dá na convivência e releitura crítica." - "Democracia na educação se reinventa, visão positiva da não retenção baseada na diversidade."	Baixa (cerca de 2)	Alguns educadores apresentam uma visão crítica e progressista, entendendo a não retenção como oportunidade de aprendizagem diversa e inclusiva, alinhada a conceitos democráticos e à superação de práticas tradicionais punitivas, enfatizando a diversidade e pluralidade nos processos educacionais.

A tabela 10 apresenta a avaliação dos entrevistados sobre a política de não retenção escolar, destacando tanto os impactos atuais quanto as projeções para o futuro da educação pública municipal, especialmente em relação aos estudantes de camadas populares.

A maioria dos entrevistados associa a não retenção a efeitos negativos sobre o ensino e a aprendizagem. São recorrentes as críticas à desvalorização da aprendizagem, à perda de autoridade pedagógica, e ao relaxamento do estudante diante da ausência de consequências imediatas. Esse posicionamento ecoa as preocupações de Souza (2014), ao alertar que, quando

não acompanhada de políticas de reforço escolar e avaliação processual, a não retenção pode se tornar uma política meramente estatística, reproduzindo desigualdades em vez de reduzi-las.

Alguns entrevistados expressam resistência institucional e apontam contradições entre a política oficial e a prática pedagógica cotidiana. Muitos indicam que os critérios de promoção são percebidos como impostos por metas administrativas, e não como resultado de um processo real de aprendizagem. Segundo Nóvoa (2009), reformas educacionais que não dialogam com os profissionais da base tendem a fracassar em sua implementação. A resistência observada aqui revela a ausência de participação docente no processo decisório, o que enfraquece o compromisso com os objetivos da política.

A visão dos alunos, segundo os entrevistados, é marcada pela confusão e incompreensão sobre o real significado da política de não retenção. Muitos alunos não percebem a promoção como uma oportunidade, mas sim como um avanço sem méritos, o que prejudica a construção de autoestima e sentido para a escola. Charlot (2000) argumenta que o aluno precisa encontrar sentido no processo de aprender. A desconexão entre o avanço escolar e a aquisição efetiva de conhecimento compromete a formação da identidade do estudante e sua relação com o saber.

Há uma percepção clara de que, mantida sem mudanças estruturais, a política de não retenção poderá comprometer o futuro educacional, profissional e social dos alunos. Os entrevistados apontam o risco de formação de uma geração com baixa qualificação, especialmente entre os mais vulneráveis. Essa crítica remete às observações de Libâneo (2013), para quem o sucesso escolar não pode ser confundido com aprovação formal, devendo estar atrelado ao domínio das competências e habilidades necessárias para a cidadania plena.

Os entrevistados destacam a urgência de políticas de apoio pedagógico individualizado, além de formação continuada, acompanhamento psicossocial e investimentos na infraestrutura escolar. A não retenção, sozinha, não garante equidade — é preciso que ela seja acompanhada de ações complementares consistentes. Esse ponto converge com a perspectiva de Gatti (2018), que defende políticas intersetoriais e focalizadas como condição para o enfrentamento das desigualdades estruturais no sistema educacional.

Embora minoritária, uma parcela dos entrevistados apresenta uma leitura positiva e transformadora da não retenção, ao relacioná-la à superação de modelos tradicionais, autoritários e excludentes. Esses depoimentos defendem uma educação democrática e plural, centrada na valorização da diversidade e da convivência. Essa visão está em consonância com os princípios da educação inclusiva, como defendido por Arendt (1999) e Mantoan (2003), que propõem o rompimento com o paradigma da reprovação como mecanismo disciplinador, defendendo a escola como espaço de desenvolvimento humano integral.

A análise revela que a política de não retenção é vista, majoritariamente, com ceticismo e preocupação, especialmente quando dissociada de ações estruturantes que garantam o direito à aprendizagem. As percepções negativas são intensificadas pela falta de apoio institucional e pela ausência de diálogo com os profissionais da educação.

Contudo, também emergem visões críticas e progressistas, que reconhecem o potencial da não retenção para promover inclusão e combater a exclusão escolar, desde que seja efetivada como parte de um projeto pedagógico transformador e participativo.

Essas conclusões reforçam as hipóteses 1, 3, 4 e 5 da pesquisa, demonstrando que a compreensão e a efetividade da não retenção estão condicionadas à formação docente, à escuta ativa da comunidade escolar e à implementação de políticas públicas integradas e humanizadas.

Tabela 11

Principais barreiras enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem e as estratégias adotadas pela escola para enfrentá-las

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Dificuldades em leitura, escrita e interpretação	- “Dificuldades na leitura, escrita e matemática.” - “Processo de interpretação e compreensão é essencial.” - “Dificuldade de compreensão leitora.” - “Leitura e compreensão leitora.”	Alta (cerca de 9)	As principais dificuldades se concentram em habilidades básicas como leitura, escrita e interpretação, comprometendo o desempenho geral dos alunos e seu entendimento crítico do mundo. Essas limitações dificultam o avanço nas demais áreas do conhecimento.
Falta de atenção, foco e desinteresse dos alunos	- “Falta de atenção.” - “Falta de foco e interesse.” - “Alunos não se adaptam a alguns métodos.”	Média (cerca de 5)	Problemas relacionados à atenção e interesse demonstram que muitos estudantes não conseguem se manter engajados com as práticas tradicionais de ensino, exigindo abordagens mais interativas, motivacionais e adaptadas à realidade dos alunos.
Dificuldades agravadas pela pandemia e contexto social	- “Quadro pós-pandemia trouxe novo perfil de alunos.” - “Projetos de exclusão social, econômica e cultural.” - “Perda da identidade cultural e humana.”	Média (cerca de 4)	A pandemia e os fatores históricos de exclusão social aprofundaram as dificuldades já existentes, revelando a necessidade de ações mais inclusivas e políticas públicas que considerem o contexto cultural e social dos alunos para promover uma aprendizagem significativa e humanizada.
Abordagens tradicionais e insuficientes da escola	- “A escola aborda de forma tradicional.” - “Não temos recebido o apoio familiar, do sistema e da sociedade.” - “Cultura de não produção de saberes.”	Média (cerca de 5)	A abordagem tradicional, somada à ausência de apoio estrutural, limita o enfrentamento eficaz das dificuldades. A falta de envolvimento familiar e de suporte institucional agrava o quadro, comprometendo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.
Estratégias pedagógicas	- “Usamos atividades com níveis	Alta (cerca de 7)	Professores relatam esforço em utilizar metodologias alternativas e diversificadas para atender às dificuldades

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
diferenciadas e individualizadas	diferenciados.” - “Metodologias diversificadas para chamar atenção.” - “Estímulo às potencialidades com diálogo com a família.” - “Boas estratégias e intervenções planejadas.”		individuais dos alunos, destacando a importância de ações propositivas e adaptadas às realidades específicas. Essas estratégias indicam caminhos para superar as barreiras educacionais.
Falta de apoio tecnológico e pedagógico	- “Falta de tecnologia para chamar atenção dos alunos.” - “Falta de estrutura e de acompanhamento pedagógico com qualidade.”	Média (cerca de 4)	A ausência de recursos tecnológicos e pedagógicos adequados limita o engajamento dos alunos e a capacidade da escola de inovar nas práticas educacionais, revelando a necessidade de investimentos e apoio às escolas públicas para modernização e efetivação da aprendizagem.

A tabela 11 revela, com base nas respostas dos entrevistados (professores, gestores e técnicos da SEMED), as principais barreiras enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem e as estratégias adotadas pela escola para enfrentá-las. A análise evidencia graves limitações no domínio de habilidades básicas, bem como impactos sociais e estruturais que dificultam a superação desses obstáculos.

A maioria dos entrevistados destaca limitações na leitura, escrita e compreensão textual, o que compromete todas as demais áreas do conhecimento. Segundo Morais e Silva (2010), essas competências são condições básicas para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem crítica. A recorrência dessas dificuldades indica a existência de defasagens acumuladas ao longo do percurso escolar, muitas vezes não diagnosticadas ou enfrentadas adequadamente, em parte devido à política de não retenção e à falta de acompanhamento personalizado.

O desinteresse dos estudantes, associado à falta de foco e de atenção, aparece como um problema transversal. Isso reflete, segundo Charlot (2000), uma crise de sentido atribuída à escola, que se intensifica entre estudantes de contextos vulneráveis. Essa condição desafia a escola a adotar metodologias mais atraentes, dialógicas e contextualizadas, capazes de conectar os conteúdos escolares à realidade vivida pelos alunos.

Os entrevistados reconhecem o impacto prolongado da pandemia no perfil dos estudantes, além dos fatores históricos de exclusão social, econômica e cultural. Esse cenário produziu novas formas de vulnerabilidade escolar. Para Arroyo (2012), a escola precisa reconhecer os sujeitos históricos que ela atende e responder com práticas que respeitem suas experiências, identidades e direitos. A superação das dificuldades, portanto, exige políticas que transcendam o espaço escolar e dialoguem com as desigualdades sociais.

Parte dos entrevistados critica o modelo tradicional de ensino ainda presente nas escolas, centrado na transmissão de conteúdos e desarticulado da realidade dos alunos. Segundo Freire (1996), a pedagogia bancária impede o desenvolvimento da consciência crítica, o que contribui para o fracasso escolar. Essa constatação reforça a necessidade de ruptura com práticas autoritárias e excludentes, e a urgência de investir em formação docente voltada a práticas participativas, investigativas e emancipadoras.

Apesar das limitações estruturais, alguns entrevistados relatam o uso de metodologias diversificadas, atividades com níveis diferenciados e diálogo com a família, como estratégias para enfrentar as dificuldades. Essas ações estão em sintonia com Vygotsky (2007), que defende que o desenvolvimento do aluno ocorre na interação com o outro, sendo potencializado quando há mediação adequada e intervenções planejadas dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A ausência de recursos tecnológicos e pedagógicos de qualidade continua sendo uma barreira importante. A falta de investimento público impacta diretamente na capacidade da escola de inovar e motivar os alunos, especialmente no uso de ferramentas que poderiam ampliar o acesso e promover engajamento. Segundo Moran (2015), a tecnologia pode ser uma aliada poderosa no processo de ensino-aprendizagem, desde que integrada de forma planejada e pedagógica, e acompanhada de formação continuada dos profissionais da educação.

A análise evidencia que os alunos da rede pública enfrentam graves entraves no processo de aprendizagem, relacionados não apenas a aspectos pedagógicos, mas também a condições sociais, emocionais e estruturais. A política de não retenção, ao não ser acompanhada de estratégias eficazes de recomposição e apoio individualizado, tem pouco impacto positivo na reversão dessas dificuldades.

Por outro lado, as experiências relatadas de práticas diferenciadas, envolvimento da família e avaliação diagnóstica demonstram potencialidades pedagógicas importantes, desde que apoiadas por uma estrutura institucional sólida, recursos adequados e políticas educacionais consistentes.

Tabela 12

A promoção de práticas de inclusão e diversidade no sucesso escolar dos alunos

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Práticas inclusivas e atividades	- “Constantes rodas de conversas, palestras,	Alta (cerca de 8)	As escolas têm buscado implementar práticas de inclusão por meio de projetos, atividades participativas e

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
pedagógicas diversificadas	<p>dinâmicas.”</p> <p>- “Projetos integrados com escuta de estudantes e professores.”</p> <p>- “Metodologias ativas, participação dos alunos, sensibilização sobre temas diversos.”</p>		metodologias diversificadas, visando o fortalecimento dos vínculos e o respeito à diversidade. Tais ações impactam positivamente na autoestima e no engajamento dos alunos no processo educativo.
Ações institucionais voltadas à diversidade	<p>- “A SEMED criou o NAP e propôs políticas para alunos com deficiência e questões raciais.”</p> <p>- “Formações continuadas para lidar com situações diversas.”</p> <p>- “Recomposição das aprendizagens e adequações curriculares.”</p>	Média (cerca de 5)	Há esforços institucionais voltados à inclusão, com foco em políticas públicas, formação docente e ajustes no currículo. No entanto, essas ações ainda precisam ser ampliadas e fortalecidas para garantir maior efetividade nos resultados escolares.
Limitações de recursos e infraestrutura escolar	<p>- “Falta até papel A4 na escola.”</p> <p>- “SEMED não ajuda em quase nada.”</p> <p>- “Atendemos com nossa própria força, com poucos recursos.”</p>	Média (cerca de 4)	A precariedade de recursos materiais e estruturais nas escolas compromete a efetividade das ações inclusivas, exigindo esforços individuais dos professores e dificultando o alcance de uma inclusão mais ampla e equitativa.
Ambiente de acolhimento e respeito à diversidade	<p>- “Ambiente de colaboração, apoio e respeito.”</p> <p>- “A escola não recusa nenhum aluno, independente do seu nível.”</p> <p>- “Objetivo de respeitar a condição física, intelectual e de necessidade especial.”</p> <p>- “Co-acolhimento das famílias e adequações pedagógicas.”</p>	Alta (cerca de 7)	As escolas têm buscado criar um ambiente acolhedor, respeitoso e integrador, promovendo o pertencimento dos alunos com diferentes perfis. O envolvimento das famílias é destacado como fator essencial para o sucesso dessas ações.
Impacto positivo no sucesso escolar	<p>- “Impactando de maneira positiva nos alunos.”</p> <p>- “Quando há participação familiar competente, há sucesso escolar.”</p>	Média (cerca de 4)	Os relatos indicam que, apesar das limitações, as práticas inclusivas têm contribuído para o fortalecimento do engajamento escolar e o desempenho dos alunos, especialmente quando há apoio familiar e articulação comunitária.
Críticas à exclusão cultural e invisibilização identitária	<p>- “A escola não se vê como parte do território amazônico.”</p> <p>- “Livros didáticos ignoram as vivências locais.”</p> <p>- “A ausência de debate sobre cultura, identidade e alteridade gera exclusão.”</p>	Média (cerca de 3)	Algumas falas trazem críticas à ausência de reconhecimento e valorização das identidades regionais, especialmente da Amazônia. Isso revela uma lacuna cultural na inclusão, que compromete a construção do pertencimento e o papel transformador da escola na vida dos alunos.

A tabela 12 apresenta percepções dos entrevistados sobre como as escolas da rede pública de Marabá têm promovido práticas de inclusão e respeito à diversidade, e os efeitos percebidos no sucesso escolar dos alunos. A análise revela esforços pontuais e estruturais, mas

também limitações que dificultam a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, plural e democrática.

A presença de rodas de conversa, dinâmicas e projetos integradores indica que parte das escolas busca promover a escuta ativa dos alunos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitam a pluralidade. Essas ações favorecem a construção de vínculos afetivos e o fortalecimento da autoestima, fatores essenciais para a permanência escolar e o sucesso dos estudantes (Arroyo, 2012; Freire, 1996). As metodologias ativas e a escuta de vozes diversas representam um avanço frente ao modelo tradicional, aproximando-se de uma perspectiva pedagógica inclusiva e dialógica.

A referência à criação de núcleos como o NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico) e às formações continuadas demonstra que há iniciativas da SEMED para estruturar a inclusão. No entanto, os entrevistados indicam que essas ações ainda ocorrem de forma limitada e com alcance parcial. Segundo Mantoan (2003), para que a inclusão seja efetiva, é necessário que haja formação contínua, recursos didáticos, currículo flexível e compromisso institucional com a transformação do ambiente escolar.

A precariedade relatada – “falta até papel A4” – evidencia um contrassenso entre a política de inclusão e a realidade material das escolas. A insuficiência de recursos sobrecarrega os profissionais da educação, que muitas vezes assumem responsabilidades institucionais com recursos próprios. Essa situação reforça o alerta de Cury (2004), de que não se pode falar em inclusão sem garantir condições objetivas de permanência com qualidade, sob risco de mascarar desigualdades com discursos simbólicos.

Apesar das limitações materiais, os entrevistados relatam a construção de um ambiente afetivo e colaborativo, baseado no respeito às diferenças e na não exclusão. A promoção do pertencimento e o envolvimento familiar são elementos centrais nesse processo. Essa dimensão afetiva é fundamental na perspectiva de Vygotsky (2007), que considera o desenvolvimento como resultado da interação social e da mediação cultural, o que implica reconhecer o valor da convivência, da escuta e do acolhimento.

As práticas inclusivas, mesmo que pontuais, demonstram potencial de impacto direto na aprendizagem, na frequência e na motivação dos alunos, sobretudo quando há articulação com a família e sensibilidade da equipe escolar. Segundo Oliveira (2013), o sucesso escolar em contextos populares depende de relações afetivas positivas, respeito às vivências do aluno e diálogo entre a escola e a comunidade.

As críticas à ausência de valorização das identidades amazônicas e à invisibilidade das realidades culturais locais nos materiais didáticos e práticas escolares revelam um aspecto

negligenciado da inclusão: o reconhecimento da diversidade étnica, territorial e cultural. Como afirma Hall (2006), a identidade é construída socialmente, e sua negação no ambiente escolar reproduz mecanismos de exclusão simbólica, enfraquecendo o papel da escola como espaço de cidadania e transformação social.

A análise da Tabela 12 demonstra que as escolas de Marabá têm buscado promover práticas inclusivas, por meio de projetos pedagógicos, ações institucionais e ambientes acolhedores. No entanto, os limites materiais, a falta de apoio técnico e a invisibilização de identidades regionais comprometem a amplitude e a efetividade dessas ações.

A construção de uma escola inclusiva requer o reconhecimento da diversidade em suas múltiplas dimensões – cultural, étnica, cognitiva, emocional e social – e o fortalecimento de políticas públicas que sustentem essa prática com infraestrutura, formação e diálogo com os territórios escolares.

Tabela 13

Estratégias pedagógicas consideradas mais eficazes para promover o sucesso escolar dos alunos

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Intervenção individualizada e diagnóstico das dificuldades	- “Detectar as deficiências e trabalhar de forma individualizada.” - “Diagnosticar o aprendizado e realizar intervenções.” - “Ações para alunos identificados com problemas.” - “Reforço escolar.”	Alta (cerca de 6)	As estratégias mais destacadas envolvem o diagnóstico das dificuldades específicas dos alunos e a realização de intervenções direcionadas. Isso demonstra uma abordagem personalizada do processo de ensino, fundamental para atender às necessidades diversas e promover o sucesso escolar.
Planejamento e práticas de recuperação	- “Planejamento para atingir objetivos.” - “Aulas com práticas de memorização.” - “Diálogo constante com a turma.” - “Práticas de recuperação.”	Média (cerca de 4)	O planejamento estratégico, com foco em recuperação e memorização, é percebido como um instrumento eficaz para garantir a aprendizagem. As práticas de diálogo reforçam a importância da escuta ativa e da construção coletiva do saber.
Atividades adaptadas e agrupamento produtivo	- “Atividades adaptadas para alunos com dificuldade.” - “Agrupamento produtivo.” - “Adequar e diversificar atividades para garantir a participação de todos.”	Média (cerca de 5)	A adaptação de atividades de acordo com o nível dos alunos é essencial para assegurar inclusão no processo de aprendizagem. O agrupamento produtivo favorece a aprendizagem colaborativa e respeita o ritmo individual.
Oficinas e projetos permanentes	- “Oficina de leitura e escrita.” - “Projetos permanentes.”	Baixa (cerca de 2)	O uso de oficinas e projetos continuados contribui para a consolidação das aprendizagens e estimula a criatividade e o protagonismo dos alunos. Embora pouco citado, é uma prática eficaz que merece ser ampliada.

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Valorização da diversidade e da linguagem	- “Manifestar o sentimento democrático da variação linguística.” - “Respeitar a diversidade na linguagem formal e informal.”	Média (cerca de 3)	A valorização das múltiplas formas de expressão linguística é um indicativo de práticas pedagógicas mais democráticas, que consideram os diferentes repertórios culturais dos alunos, o que pode promover maior inclusão e engajamento.
Visão crítica sobre limitações metodológicas	- “Não existe uma metodologia melhor que outra sem considerar o tempo, pessoas e condições.” - “As estratégias dependem de espaço e realidade.”	Média (cerca de 3)	Há reconhecimento de que a eficácia das estratégias pedagógicas depende do contexto escolar, estrutura, condições de trabalho e do perfil dos alunos, indicando a necessidade de flexibilidade e sensibilidade por parte do professor.

A tabela 13 reúne as estratégias pedagógicas consideradas mais eficazes pelos entrevistados para promover o sucesso escolar dos alunos e evidencia como essas ações têm sido desenvolvidas nas escolas públicas de Marabá. A análise revela um esforço contínuo por parte dos educadores para garantir uma aprendizagem significativa, mesmo diante das limitações estruturais e da diversidade de contextos escolares.

As respostas indicam que muitos entrevistados valorizam a avaliação diagnóstica como ponto de partida para a prática pedagógica, identificando dificuldades específicas e atuando com reforço e acompanhamento individualizado. Essa estratégia está alinhada ao que defende Vygotsky (2007), ao afirmar que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando respeita a zona de desenvolvimento proximal, exigindo do educador sensibilidade para reconhecer o estágio atual e propor desafios possíveis.

As práticas de planejamento voltadas à recuperação da aprendizagem, aliadas ao diálogo com os alunos, são destacadas como ações essenciais para reorganizar o ensino e melhorar o desempenho. Segundo Libâneo (2013), planejar é antecipar pedagogicamente as necessidades da turma, e a recuperação contínua deve ser integrada ao processo formativo, evitando sua redução a momentos isolados e mecânicos.

A adaptação de atividades conforme o nível de aprendizagem dos alunos e o uso do agrupamento produtivo revelam uma compreensão mais ampla da heterogeneidade como parte da realidade escolar. Essa abordagem reforça a importância da aprendizagem colaborativa (D'Ambrosio, 2011), que valoriza o trabalho em grupo, o protagonismo discente e o respeito ao ritmo de cada estudante.

Embora menos mencionadas, as oficinas de leitura e escrita e os projetos permanentes são reconhecidos como práticas eficazes, especialmente para o desenvolvimento da linguagem, da autoria e da criatividade dos alunos. Conforme Freire (1996), o projeto pedagógico deve ser

um espaço de construção crítica e cultural, sendo as oficinas um caminho potente para formar sujeitos críticos e atuantes.

A aceitação da variação linguística como ferramenta pedagógica reforça uma visão democrática da linguagem e da escola, reconhecendo os múltiplos repertórios culturais dos alunos. Essa abordagem dialoga com os estudos de Bagno (2007), que defendem a desmistificação da norma padrão e a valorização das formas populares de fala como legítimas e formadoras de identidade.

Alguns entrevistados destacam que nenhuma metodologia é universalmente eficaz, e que as estratégias devem ser contextualizadas. Essa visão demonstra maturidade pedagógica, reconhecendo que fatores como estrutura da escola, perfil dos alunos e tempo disponível impactam diretamente nos resultados das práticas. Essa perspectiva é reafirmada por Nóvoa (2009), ao afirmar que o professor deve ser pesquisador da sua prática, sensível às variáveis que compõem seu cotidiano e disposto a repensar continuamente suas ações.

A análise da Tabela 13 evidencia que os entrevistados têm buscado aplicar estratégias personalizadas, colaborativas e contextualizadas, reconhecendo a necessidade de ações diagnósticas e continuadas para garantir o sucesso escolar. Há também uma compreensão crítica das limitações estruturais e da importância de valores como escuta, diversidade e respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluno.

As práticas relatadas indicam um caminho pedagógico mais humanizado, inclusivo e sensível às realidades locais, mas que ainda exige suporte institucional, formação continuada e investimento em infraestrutura para alcançar resultados sustentáveis.

Tabela 14

O papel central que a relação escola-família desempenha no processo educacional

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Uso de tecnologias para comunicação família-escola	- “Grupos de mensagens instantâneas (WhatsApp).” - “Aplicativos digitais como WhatsApp, Facebook e Instagram.”	Alta (cerca de 5)	As tecnologias digitais têm facilitado a aproximação entre a escola e as famílias, permitindo uma comunicação constante sobre faltas, atividades e desempenho. Isso favorece maior participação e acompanhamento da vida escolar dos alunos.
Reuniões e plantões pedagógicos	- “Reuniões periódicas com apresentação de gráficos de desempenho.” - “Plantão pedagógico.” - “Dia da Família na escola.”	Alta (cerca de 6)	As reuniões formais e os plantões pedagógicos permitem a construção de um diálogo mais estruturado com as famílias, promovendo a corresponsabilidade entre escola e responsáveis sobre o processo de aprendizagem.
Envolvimento limitado ou insuficiente	- “São feitas algumas reuniões durante o ano e nada mais.” - “Trazer os pais tem sido	Média (cerca de 4)	Apesar das iniciativas, o envolvimento familiar ainda encontra barreiras, especialmente entre as famílias de alunos com maiores vulnerabilidades. Essa dificuldade

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
	<p>tarefa difícil.”</p> <p>- “O maior desafio é envolver os pais dos alunos que mais apresentam dificuldades.”</p>		prejudica o acompanhamento e a motivação dos estudantes no ambiente escolar.
Estratégias de conscientização e responsabilização familiar	<p>- “Conscientização dos pais durante as reuniões.”</p> <p>- “Atribuir responsabilidade junto à escola.”</p> <p>- “Propor rotinas de estudo com a família.”</p>	Média (cerca de 4)	A escola tem adotado ações de conscientização para mostrar aos pais que sua presença e responsabilidade são determinantes no sucesso escolar dos filhos. Incentiva-se a participação ativa, com diálogo e rotinas educativas em casa.
Parcerias intersetoriais e busca ativa	<p>- “Ações como busca ativa e acionamento de parceiros.”</p> <p>- “Acompanhamento das aprendizagens com apoio de parceiros externos.”</p>	Baixa (cerca de 2)	Em alguns contextos, a escola tem recorrido a políticas públicas e instituições parceiras para ampliar o envolvimento familiar, especialmente com alunos em situação de vulnerabilidade social. Essas parcerias contribuem para diminuir desigualdades e favorecer a permanência e o sucesso escolar.
Impacto sociocultural e histórico no envolvimento familiar	<p>- “A responsabilidade costuma recair sobre a mãe.”</p> <p>- “Falta de envolvimento do pai.”</p> <p>- “Questões culturais e políticas públicas influenciam o acompanhamento.”</p>	Média (cerca de 3)	O envolvimento familiar sofre influências históricas e culturais. A ausência paterna e o papel predominante da mãe são destacados, assim como os conflitos entre visões políticas e sociais sobre o papel da escola e da família, o que interfere diretamente na consolidação de uma parceria sólida e duradoura.
Relação positiva com impacto no desempenho escolar	<p>- “Parceria entre escola e pais tem boas evidências no desenvolvimento da aprendizagem.”</p> <p>- “Boa relação com as famílias garante frequência e apoio ao trabalho em casa.”</p>	Média (cerca de 4)	Quando ocorre, a parceria entre escola e família apresenta impactos positivos claros no desempenho escolar dos alunos, reforçando a importância da integração entre os dois espaços para alcançar melhores resultados educacionais.

As respostas reunidas na tabela 14 evidenciam o papel central que a relação escola-família desempenha no desempenho e permanência dos alunos no ambiente educacional. A análise revela avanços no uso de tecnologias e mobilização para reuniões, mas também desafios históricos e estruturais para uma parceria efetiva e contínua.

As ferramentas digitais, como WhatsApp, Facebook e outras redes sociais, surgem como instrumentos de mediação e diálogo com as famílias, facilitando o acompanhamento em tempo real de questões relacionadas à frequência, notas e comportamento dos alunos. Esse uso otimiza o contato e amplia o acesso à escola, especialmente em contextos urbanos. Conforme Moran (2015), a incorporação das tecnologias na comunicação escolar pode contribuir para uma cultura colaborativa entre educadores e famílias, promovendo maior engajamento e corresponsabilidade.

A realização de reuniões com base em evidências pedagógicas (como gráficos, relatórios e devolutivas formais) contribui para o estreitamento dos laços entre responsáveis e

escola. O "Dia da Família" aparece como prática positiva de integração e valorização da escola enquanto espaço de comunidade. Segundo Paro (2012), a gestão democrática passa pelo fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, valorizando a participação dos pais como parte ativa do processo educativo.

Ainda que haja iniciativas, muitos entrevistados reconhecem a dificuldade em engajar as famílias, sobretudo as de alunos com maiores dificuldades ou em situação de vulnerabilidade. A ausência desses responsáveis nos momentos decisivos da vida escolar dos filhos é recorrente, o que fragiliza a efetividade das ações escolares. As escolas vêm tentando despertar nos responsáveis o sentido de corresponsabilidade sobre o desempenho escolar dos filhos. Ações como reuniões com pautas formativas, incentivo à criação de rotinas de estudos em casa e diálogo constante demonstram essa tentativa de formar uma rede de apoio familiar à aprendizagem.

Algumas escolas mobilizam estratégias de busca ativa e articulações com setores públicos e privados (CRAS, conselhos tutelares, ONGs) para localizar, envolver ou apoiar famílias em situação de risco. Essas ações revelam a compreensão de que a garantia do direito à educação ultrapassa os muros da escola. De acordo com Gatti (2018), o fortalecimento de políticas intersetoriais é fundamental para superar os efeitos da desigualdade social na educação, garantindo proteção social integrada aos alunos.

Há um destaque para a desigualdade de gênero no engajamento familiar, com predominância da mãe nas relações com a escola. Além disso, questões culturais, ausência paterna, jornadas de trabalho extensas e visões políticas sobre o papel da escola interferem nesse vínculo. Libâneo (2015) destaca que a educação é reflexo de relações sociais mais amplas, sendo necessária uma leitura crítica da realidade social e familiar que circunda o ambiente escolar.

Quando a parceria escola-família se estabelece de forma afetiva e constante, os benefícios são claros: melhoria na frequência, participação nas atividades, avanço nas aprendizagens e maior motivação dos estudantes. Como afirma Vygotsky (2007), o desenvolvimento do aluno ocorre por meio das interações sociais significativas, sendo a família um dos primeiros e mais importantes mediadores da aprendizagem.

A Tabela 14 revela que as escolas têm avançado na diversificação dos meios de comunicação com as famílias e buscado estratégias para engajá-las no cotidiano pedagógico. No entanto, persistem desafios estruturais, socioculturais e históricos que limitam essa aproximação, especialmente com os responsáveis dos alunos em situação de maior vulnerabilidade.

Ainda assim, os entrevistados reconhecem que a parceria entre escola e família é essencial para o sucesso escolar, sendo necessário fortalecer essa relação com ações formativas, políticas públicas integradas e valorização do território cultural da comunidade.

Tabela 15

Estratégias utilizadas pelas escolas para garantir a permanência dos alunos na escola especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Comunicação constante com a família e busca ativa	- “Estamos em constante comunicação com as famílias.” - “Busca ativa.” - “Entrar em contato por telefone quando o aluno falta.” - “Monitoramento da frequência.” - “Contato permanente com responsáveis.”	Alta (cerca de 6)	A estratégia mais comum para garantir a permanência é manter uma relação direta com as famílias, por meio da busca ativa e da verificação da frequência escolar. Esse acompanhamento fortalece o vínculo e permite ações preventivas diante de riscos de evasão.
Ambientes acolhedores e projetos atrativos	- “Criar ambiente acolhedor.” - “Projetos com música, dança, arte e ludicidade.” - “Aulas experimentais e metodologias ativas.”	Média (cerca de 3)	A construção de um ambiente escolar receptivo e estimulante contribui para o pertencimento dos alunos. A inclusão de atividades artísticas, culturais e criativas torna a escola mais atrativa, fortalecendo o vínculo dos alunos com o espaço escolar.
Ações de contraturno e reforço escolar	- “Parceria com aulas no contraturno.” - “Atividades como reforço, karatê, dança e futsal.” - “Mais duas horas na escola com merenda.”	Média (cerca de 3)	Iniciativas que estendem o tempo de permanência na escola por meio de projetos no contraturno têm mostrado resultados positivos, pois oferecem alimentação e atividades pedagógicas ou esportivas, contribuindo para o engajamento dos alunos em situação de vulnerabilidade.
Ausência ou limitação de políticas públicas efetivas	- “Não há ações específicas.” - “Falta pagamento do piso do magistério.” - “Falta de políticas públicas para permanência e contraturno.” - “Sem implementação de equipes multidisciplinares.”	Alta (cerca de 5)	Muitos apontam que a ausência de apoio governamental efetivo e a desvalorização dos profissionais impactam negativamente na permanência escolar. A ausência de políticas estruturantes como assistência social e psicológica torna o trabalho da escola isolado e insuficiente para lidar com a vulnerabilidade dos alunos.
Ações simples de acolhimento com efeito limitado	- “Apenas acolhendo de forma mais simples possível.”	Baixa (cerca de 2)	Embora o acolhimento seja essencial, quando não está atrelado a ações estruturadas, ele tende a ser insuficiente diante das demandas da vulnerabilidade social. A simplicidade dos recursos disponíveis limita o alcance das ações de permanência.
Reflexões sociopolíticas e críticas ao sistema	- “Desigualdade como projeto histórico das elites.” - “Introdução da tecnologia causa sentimento de não pertencimento.”	Média (cerca de 3)	Algumas respostas trazem uma análise crítica das causas estruturais da evasão escolar, destacando como a exclusão econômica, cultural e política impede o acesso e a permanência na escola. Essas percepções reforçam a necessidade de ações mais amplas e integradas com políticas públicas intersetoriais.

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
	- “Falta de identidade cultural nas escolas.”		

A tabela 15 trata das estratégias utilizadas pelas escolas para garantir a permanência dos alunos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social, e revela um conjunto de ações que os profissionais da educação têm desenvolvido diante de desafios estruturais, sociais e institucionais. As respostas evidenciam tanto esforços internos das escolas quanto críticas ao contexto político mais amplo que afeta diretamente a permanência dos estudantes.

Um dos aspectos mais recorrentes nas falas é o fortalecimento da comunicação com a família e a busca ativa como principais instrumentos de combate à evasão escolar. Essa estratégia é compreendida como uma ação preventiva essencial, onde professores e gestores mantêm contato frequente com os responsáveis para monitorar a frequência dos alunos, o que permite intervenções rápidas em casos de ausências injustificadas. Essa prática reforça a ideia de corresponsabilidade entre escola e família, conforme defendido por Libâneo (2015), e tem se mostrado eficaz na prevenção de abandono escolar.

Outro ponto relevante está na promoção de ambientes acolhedores e de projetos atrativos, com o uso de atividades culturais e metodologias mais dinâmicas e envolventes, como aulas experimentais, dança, música e arte. Tais ações, ainda que não amplamente disseminadas, foram mencionadas como formas de tornar a escola um espaço mais interessante e significativo para os alunos. Essa dimensão afetiva e lúdica é essencial para fortalecer o sentimento de pertencimento, como destaca Vygotsky (2007), e contribuir para a permanência.

As ações no contraturno escolar, como atividades de reforço, práticas esportivas e fornecimento de alimentação, também aparecem como alternativas promissoras para manter os estudantes na escola por mais tempo. Essas práticas, além de complementarem o processo formativo, atendem a necessidades básicas, sobretudo para os alunos em maior vulnerabilidade. No entanto, a continuidade e expansão dessas ações dependem fortemente de investimentos públicos.

Nesse sentido, chama atenção a frequente crítica à ausência ou limitação de políticas públicas efetivas voltadas à permanência escolar. Muitos profissionais relataram a inexistência de apoio governamental, a falta de pagamento de salários dignos aos docentes e a ausência de equipes multidisciplinares, o que torna o trabalho da escola restrito às suas próprias forças e iniciativas. Esse cenário reforça a análise de Gatti (2018), que aponta a urgência de políticas

intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência social e cultura para assegurar condições reais de permanência.

Algumas respostas também revelam que, diante da falta de suporte externo, a escola tem recorrido a ações simples de acolhimento, como escuta ativa e apoio emocional, embora reconheçam que, isoladamente, essas práticas têm impacto limitado frente à complexidade das vulnerabilidades enfrentadas.

Por fim, surgem reflexões críticas sobre o sistema educacional, nas quais os participantes questionam as raízes históricas das desigualdades, a desconexão entre a escola e o território amazônico e o distanciamento cultural das práticas pedagógicas em relação à identidade dos estudantes. Tais críticas apontam para a necessidade de uma escola mais contextualizada, culturalmente sensível e politicamente engajada.

Tabela 16

Estratégias implementadas pela escola para identificar as causas da evasão escolar

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Busca ativa e contato com famílias	- “Localizar as famílias, mesmo com mudança de endereço e contato.” - “Busca ativa por meio de telefone e visitas.” - “Contato com vizinhos e colegas para localizar o aluno.” - “Ligação telefônica quando há número.”	Alta (cerca de 6)	A busca ativa é a principal ferramenta adotada pelas escolas para combater a evasão escolar. Essa estratégia visa reestabelecer o vínculo com os estudantes por meio de contatos diretos com famílias, colegas e até vizinhos. Apesar das dificuldades logísticas, tem mostrado resultados positivos em algumas unidades escolares.
Monitoramento da frequência e diário de classe	- “Acompanhamento da frequência no diário.” - “Verificação sistemática da frequência como forma de identificar evasão.” - “Chamadas e entrevistas com responsáveis ao constatar ausências.”	Média (cerca de 4)	O monitoramento da frequência é um dos mecanismos mais imediatos de identificação da evasão. A escola age reativamente após o registro da ausência, tentando compreender os motivos e reconduzir o aluno ao processo educativo.
Apoio de orientação educacional e entrevistas investigativas	- “Trabalho da orientação educacional após faltas.” - “Entrevista investigativa com o aluno e a família.” - “Conversas de apoio e ajustes no currículo.”	Média (cerca de 3)	Algumas escolas contam com o suporte de orientação educacional para desenvolver ações mais sistemáticas e humanizadas de escuta ativa dos alunos e responsáveis, buscando compreender causas específicas e propor soluções mais adaptadas à realidade do aluno.
Ausência de projetos estruturados ou apoio da gestão pública	- “Não temos nenhum projeto financiado pela gestão.” - “Falta de apoio dos órgãos competentes.”	Média (cerca de 2)	A falta de políticas públicas efetivas e apoio institucional foi destacada como um entrave para combater a evasão escolar. A ausência de estrutura impede o desenvolvimento de estratégias contínuas e sustentáveis.
Fatores socioeconômicos e estruturais	- “Desempenho escolar como fator de migração territorial.” - “Expulsão do campo e	Média (cerca de 3)	A evasão é também associada a fatores estruturais, como a vulnerabilidade social, instabilidade de moradia, violência, migração forçada e ausência de políticas

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
	avanço do agronegócio.” - “Violência nas comunidades e exposição excessiva às telas.”		culturais. Essas causas exigem ações intersetoriais e articulação com outras áreas além da educação.
Falta de reconhecimento da identidade cultural	- “Escolas desconectadas do território amazônico.” - “Livros didáticos com saberes externos.” - “Ausência de debate sobre diversidade, diferenças e alteridade.”	Baixa (cerca de 2)	A desconexão entre o currículo escolar e a identidade sociocultural dos alunos pode gerar sentimento de exclusão, desinteresse e, conseqüentemente, evasão. Essa crítica aponta a necessidade de uma educação contextualizada e representativa.

A evasão escolar permanece como um dos desafios centrais da educação pública brasileira, sobretudo em regiões marcadas por vulnerabilidade social e exclusão histórica. A análise da tabela 16 evidencia como as escolas têm atuado, em sua maioria, de maneira reativa, utilizando ferramentas internas e improvisadas para tentar compreender e reverter o abandono escolar, diante da ausência de políticas públicas articuladas e sustentáveis.

Uma das estratégias mais frequentes destacadas é a busca ativa, que envolve desde ligações telefônicas até visitas domiciliares e contatos com vizinhos e colegas dos estudantes. Trata-se de uma ação emergencial que busca restabelecer o vínculo entre aluno e escola, funcionando como medida preventiva à evasão. Essa prática reforça a noção de corresponsabilidade e de acompanhamento contínuo do aluno, conforme argumenta Paro (2012), ao defender que a escola pública precisa assumir um papel mais ativo na mediação entre o contexto social do aluno e o espaço educativo.

Aliada a essa prática, o monitoramento da frequência escolar aparece como um indicador imediato da evasão, funcionando como um sinal de alerta. Os diários de classe são utilizados como ferramenta para identificar ausências recorrentes e acionar a família. No entanto, como destacam Sposito e Galvão (2011), esse tipo de monitoramento, embora necessário, é insuficiente se não estiver articulado a políticas de acompanhamento pedagógico e psicossocial mais amplas.

Outra ação presente em algumas instituições é o envolvimento da orientação educacional, que atua por meio de entrevistas e escuta ativa dos alunos e seus responsáveis. Essa abordagem humanizada se mostra eficaz, pois considera a singularidade de cada situação e propõe intervenções mais contextualizadas. Como observa Vygotsky (2007), é fundamental compreender os sujeitos a partir de sua realidade cultural e social, respeitando seus ritmos e trajetórias.

Contudo, os dados também apontam que muitas escolas não contam com projetos estruturados para combater a evasão, nem com apoio sistemático da gestão pública. Essa ausência reflete um cenário de negligência do poder público frente à permanência escolar, especialmente em territórios de maior vulnerabilidade. Segundo Gatti (2018), a superação do fracasso escolar exige a atuação intersetorial e o comprometimento político com a educação como direito social.

Além disso, os participantes associam a evasão a fatores socioeconômicos e estruturais, como violência, instabilidade familiar, deslocamentos territoriais e condições de pobreza extrema, fatores esses que extrapolam a capacidade de intervenção da escola. Conforme defende Arroyo (2007), é impossível pensar a permanência sem considerar o conjunto de desigualdades históricas que afetam os estudantes das periferias e das zonas rurais, muitas vezes expulsos da escola por um sistema que não os acolhe.

Por fim, emerge de forma crítica a falta de reconhecimento da identidade cultural e territorial dos estudantes. A ausência de conteúdos que valorizem os saberes locais e que dialoguem com o território amazônico, por exemplo, é apontada como uma das causas do desinteresse e afastamento dos alunos. Essa desconexão curricular gera um sentimento de exclusão, conforme defendem Candau (2012) e Freire (1996), para quem a escola que não dialoga com o mundo do aluno contribui para sua alienação e, muitas vezes, para sua exclusão silenciosa.

Tabela 17

As políticas públicas e programas governamentais de incentivo à permanência escolar

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Programas do Governo Federal e Benefícios Sociais	- “Bolsa Família.” - “Programa Educação e Família.” - “Mais Educação (desativado).” - “Escola envia faltas ao comitê do Bolsa Família.”	Alta (6)	Os principais programas reconhecidos são de nível federal, como o Bolsa Família e o Educação e Família. No entanto, sua implementação é vista mais como instrumento de controle de frequência do que de engajamento escolar, demonstrando necessidade de políticas mais proativas e formativas nas escolas.
Recomposição de Aprendizagens	- “Projeto de recomposição das aprendizagens.” - “Realizamos recomposição a partir dos assuntos em que os alunos não obtiveram sucesso.”	Média (3)	A recomposição da aprendizagem aparece como uma ação articulada com as dificuldades educacionais, especialmente no contexto pós-pandemia. É uma política escolar local, mas que carece de reforço institucional e metodológico por parte da gestão municipal e estadual.
Parcerias com programas	- “Parcerias com a saúde, postinho faz vacina e palestra.”	Média (4)	As escolas têm buscado parcerias com setores da saúde e sociedade civil organizada, viabilizando projetos culturais, esportivos e de saúde. Apesar dos esforços, a ausência de

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
educativos e culturais	- “Palestras trazidas por voluntários.” - “Parceria para atividades como xadrez escolar e karatê.” - “Parcerias com programas no contraturno.”		apoio logístico (como transporte e materiais) prejudica a expansão dessas iniciativas.
Busca ativa como política escolar	- “Desde a pandemia adotamos a política de busca ativa.”	Baixa (1)	A busca ativa tem se consolidado como ação estratégica em algumas escolas, mas ainda depende do engajamento local. Não há menção a programas governamentais que fortaleçam sistematicamente essa prática como política pública ampla.
Falta de apoio institucional e políticas insuficientes	- “Desconheço tais políticas.” - “Não vejo muito incentivo.” - “Não há ônibus para visitas, nem oficinas para professores.” - “Mais educação está desativado.”	Alta (5)	Muitas respostas evidenciam um sentimento de abandono institucional. Há ausência de programas estruturados, recursos pedagógicos, incentivos culturais e formação continuada. A falta de políticas efetivas é um dos grandes entraves à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes em situação de vulnerabilidade.
Projetos locais e iniciativas autônomas da escola	- “A escola realiza rodas de conversa, palestras.” - “A gestão buscou parceria para manter índice de evasão baixo.”	Média (3)	Em muitos casos, as ações mais eficazes são iniciativas próprias da escola ou resultado da busca voluntária por parcerias. Isso mostra protagonismo das equipes escolares, mas também revela a carência de um sistema articulado de políticas públicas educacionais permanentes e integradas.

A análise da tabela 17 evidencia que, no contexto das escolas pesquisadas, as políticas públicas e programas governamentais voltados para a permanência escolar possuem reconhecimento, mas sua articulação e efetividade apresentam limitações significativas. O Bolsa Família e o Programa Educação e Família são as iniciativas federais mais citadas, utilizadas sobretudo como instrumentos de controle da frequência escolar, confirmando o que Silva e Almeida (2017) destacam sobre o uso desses programas para monitorar a presença dos estudantes, porém com pouca ênfase na promoção do engajamento pedagógico.

Outro aspecto relevante refere-se às ações de recomposição de aprendizagens, que aparecem como iniciativas locais para recuperar conteúdos e fortalecer a aprendizagem, especialmente em função dos impactos da pandemia da COVID-19. Essas ações, embora importantes, carecem de suporte institucional e metodológico, conforme argumentam Pimenta e Lima (2020), que ressaltam a necessidade de políticas integradas e de formação docente para fortalecer programas de recuperação escolar pós-crise.

As parcerias com programas educativos e culturais também emergem como estratégias para ampliar o repertório de ações no ambiente escolar, envolvendo setores como saúde e organizações da sociedade civil. Essa articulação intersetorial, alinhada com o que propõe Freitas e Santos (2019), pode ampliar o campo de atuação da escola e oferecer suporte integral

aos alunos. No entanto, as respostas indicam que tais parcerias ainda são pontuais e limitadas, sofrendo com falta de infraestrutura, transporte e recursos materiais.

A busca ativa, que na tabela anterior apareceu como estratégia frequente, neste contexto aparece como uma política que vem se consolidando timidamente, sem, contudo, contar com políticas públicas mais amplas que a institucionalizem. Essa lacuna reforça a crítica de Silva et al. (2021), que apontam para a necessidade de institucionalização da busca ativa em políticas educacionais como forma eficaz de combater a evasão.

É preocupante o destaque dado à falta de apoio institucional e à insuficiência das políticas existentes, que foi frequente nas respostas dos profissionais da educação. A ausência de incentivos, recursos, formação continuada e programas permanentes é um entrave sério para o fortalecimento da permanência escolar, corroborando estudos de Oliveira (2018) que mostram como a precarização das políticas públicas impacta negativamente o desempenho e a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade.

Por fim, as iniciativas autônomas das escolas, como rodas de conversa e palestras, revelam o protagonismo e a criatividade das equipes escolares para enfrentar a evasão, mas também evidenciam a falta de um sistema integrado de políticas públicas que dê suporte sustentável a essas ações. Essa realidade ressalta o desafio de articular políticas públicas que reconheçam e fortaleçam as ações locais com suporte técnico e financeiro adequado (Lima & Carvalho, 2019).

Tabela 18

Valorização da diversidade e busca de práticas pedagógicas adaptadas às diferenças individuais dos alunos

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Formação continuada e sensibilização docente	- “Os professores têm participado de formações que possibilitam construir práticas que atendam à diversidade.” - “A diversidade tem sido tema de palestras, rodas de conversa, autoconhecimento.”	Média (3)	Há esforços voltados à formação docente para lidar com a diversidade, com enfoque na inclusão e valorização das diferenças, porém ainda insuficientes diante da complexidade das realidades escolares.
Planejamento adaptado e estratégias diferenciadas	- “Desenvolvemos estratégias didáticas visando à não retenção.” - “As atividades são adaptadas conforme as condições e possibilidades.” - “Planejamos atividades adequadas e readaptadas.”	Alta (5)	A diversidade está sendo considerada no planejamento pedagógico, com ações de adaptação curricular, o que contribui para a permanência dos alunos e reduz os impactos negativos da não retenção.
Ambientes acolhedores e	- “Acolhimento e respeito às diferenças.”	Alta (5)	A promoção de um ambiente acolhedor e respeitoso tem sido central nas práticas inclusivas. Essa

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
valorização das diferenças	- “A escola reconhece que os alunos são diferentes.” - “Respeitando diversidades, abordando temáticas sociais.”		valorização das diferenças é essencial para o fortalecimento do vínculo escola-aluno e favorece a permanência e o engajamento.
Ausência ou fragilidade de políticas institucionais	- “Não há ações específicas para tratar dessas questões.” - “Fica na responsabilidade do professor.” - “Não há apoio estruturado da gestão.”	Média (3)	A ausência de políticas escolares estruturadas sobre diversidade sobrecarrega os professores, dificultando uma atuação sistêmica e coerente com os princípios da inclusão escolar.
Suporte da Secretaria de Educação e NAP	- “A secretaria vem atuando com o Núcleo de Apoio Pedagógico Psicossocial.” - “Busca ativa e formação continuada.”	Baixa (2)	Há menções à atuação da gestão municipal e do NAP, mas essas ações ainda são pontuais. Indica-se a necessidade de ampliar e institucionalizar essas práticas nas escolas para garantir seu alcance e efetividade.
Ações complementares (reforço e recuperação)	- “Aulas de reforço e recuperação paralela.”	Média (3)	As ações de reforço escolar são estratégias práticas importantes para lidar com dificuldades específicas e diferenças de aprendizagem, mostrando-se como resposta direta à política de não retenção e tentativa de equidade.
Reflexões críticas e abordagens sociopolíticas	- “A diversidade exige repensar a sociedade individualista e meritocrática.” - “Política de inclusão como humanização.” - “Crítica à ausência de políticas públicas no contexto pós-moderno.”	Média (3)	Algumas falas trazem reflexões amplas e críticas sobre o papel social da escola diante das desigualdades estruturais, apontando para a urgência de políticas públicas mais amplas e intersetoriais que combatam não só a evasão, mas também o preconceito, a exclusão e a desvalorização da diversidade.

A análise da tabela 18 revela que as escolas têm avançado na valorização da diversidade e na busca de práticas pedagógicas adaptadas para atender às diferenças individuais dos alunos, elementos fundamentais para garantir a permanência e o sucesso escolar em conformidade com políticas de não retenção. Destaca-se, primeiramente, o investimento em formação continuada e sensibilização docente como estratégia para preparar os professores para lidar com a complexidade da diversidade escolar. Apesar de esses esforços serem positivos, a frequência média das menções indica que ainda são insuficientes diante da amplitude das necessidades presentes na realidade educacional (Lück, 2015).

O planejamento adaptado e as estratégias diferenciadas são aspectos centrais evidenciados na análise, com ações concretas de adaptação curricular e readequação das atividades pedagógicas para contemplar as particularidades de cada estudante. Isso confirma a importância de um ensino flexível e inclusivo, que possibilite o atendimento às diferenças e que fortaleça a permanência escolar, conforme destacado por Bossa e Silva (2019), que ressaltam a adaptação curricular como pilar para a educação inclusiva eficaz.

Além disso, o ambiente escolar tem buscado promover o acolhimento e o respeito às diferenças, valorizando a heterogeneidade dos alunos e incorporando temáticas sociais em sua abordagem. Essa atitude é fundamental para a construção de vínculos afetivos e sociais entre a

escola e os estudantes, um fator amplamente reconhecido como indispensável para o engajamento e a permanência, corroborando o que afirma Vygotsky (2007) ao enfatizar a importância do contexto social e afetivo na aprendizagem.

Entretanto, a análise também revela uma ausência ou fragilidade de políticas institucionais específicas, o que sobrecarrega os professores, que frequentemente assumem a responsabilidade isoladamente, sem apoio estruturado da gestão escolar. Essa lacuna compromete a consistência e a abrangência das ações, reforçando a necessidade de políticas claras e sustentadas que promovam a inclusão de forma sistemática (Oliveira & Silva, 2020).

A atuação da Secretaria de Educação e do Núcleo de Apoio Pedagógico Psicossocial (NAP), embora mencionada, ainda se mostra pontual e limitada, indicando a urgência de institucionalizar e ampliar essas ações para garantir seu impacto real na rede pública (Gonçalves, 2018).

As ações complementares, como aulas de reforço e recuperação, aparecem como práticas importantes para enfrentar dificuldades de aprendizagem específicas, alinhadas à política de não retenção, oferecendo um suporte direto para minimizar as desigualdades e assegurar o progresso dos alunos (Freitas, 2017).

Por fim, a presença de reflexões críticas e abordagens sociopolíticas nas falas dos educadores revela uma consciência acerca das dimensões mais amplas da diversidade e da inclusão, que transcendem o ambiente escolar. Essas reflexões indicam a necessidade de políticas públicas intersetoriais que combatam as desigualdades estruturais, a exclusão social e o preconceito, enfatizando a inclusão como um projeto de humanização e transformação social (Freire, 1996; Gomes, 2021).

Tabela 19

Desconhecimento ou ausência de um projeto para combate à retenção escolar nos anos iniciais em Marabá e estratégias adotadas para implementá-lo

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Desconhecimento ou ausência de projeto estruturado	- “Desconheço tal projeto.” - “Não trabalhamos nos anos iniciais.” - “Não respondeu.”	Alta (6)	A ausência de informações e o desconhecimento por parte dos profissionais indicam falhas na comunicação e na disseminação das ações da gestão pública. Isso revela um problema de articulação entre as instâncias administrativas e pedagógicas nas escolas.
Iniciativas pontuais e estratégias locais	- “Ações de busca ativa aos estudantes faltosos.” - “Diagnósticos bimestrais e recuperação paralela.” - “A retirada dos alunos com defasagem e	Média (4)	Algumas estratégias estão sendo aplicadas com base na gestão escolar local, como forma de combater a evasão ou a retenção, mas não necessariamente como parte de um projeto estruturado do município.

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
	reorganização por níveis de aprendizagem.”		
Programas e estruturas em nível municipal	- “Foi criado o Núcleo de Alfabetização e o Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial.” - “Formação continuada para professores e gestores.”	Média (3)	Aponta-se a existência de estruturas de apoio que, embora citadas, parecem ainda insuficientes ou mal divulgadas. Quando acionadas, têm o potencial de fortalecer o combate à retenção escolar.
Projetos e infraestrutura educacional	- “Construção e expansão de NEIs (Núcleos de Educação Infantil) para crianças de 0 a 6 anos.” - “Primeiro ciclo como política nacional com poucas referências a inovações locais.”	Média (3)	Há certo investimento em infraestrutura voltado à educação infantil, mas pouco alinhamento com projetos claros voltados à permanência ou ao combate à retenção escolar, especialmente com foco nos anos iniciais.
Críticas à gestão municipal e falta de investimento	- “Não pagamento do piso nacional do magistério.” - “Ausência de políticas de valorização e incentivo à permanência.” - “Falta de parcerias para atividades no contraturno.”	Alta (4)	A falta de incentivos, valorização profissional e apoio intersetorial (como psicólogos, assistentes sociais, etc.) é apontada como entrave direto à implementação eficaz de qualquer política de combate à retenção.
Crítica sociopolítica mais ampla	- “Exclusão social, ideológica e tecnológica.” - “Sabotagem da identidade e abandono educacional como forma de reprodução da desigualdade.”	Média (2)	Algumas respostas demonstram uma leitura crítica da realidade educacional de Marabá dentro de um contexto mais amplo de desigualdade social, econômica e cultural, revelando como essas estruturas impactam diretamente as possibilidades de permanência escolar e sucesso educativo nos anos iniciais.

A análise da tabela 19 evidencia um quadro preocupante sobre o combate à retenção escolar nos anos iniciais em Marabá, marcado principalmente pelo desconhecimento ou ausência de um projeto estruturado. A alta frequência de respostas que indicam desconhecimento ou ausência de ações explícitas revela um problema de comunicação e articulação entre as esferas administrativas e as equipes pedagógicas nas escolas. Isso corrobora a reflexão de Libâneo (2015), que ressalta a importância da clareza e da disseminação das políticas educacionais para seu efetivo funcionamento e implementação.

Algumas iniciativas pontuais e estratégias locais são mencionadas, como a busca ativa por estudantes faltosos, diagnósticos bimestrais e recuperação paralela, além da reorganização dos alunos por níveis de aprendizagem. Tais ações demonstram que, apesar da ausência de uma política municipal consolidada, há esforços isolados da gestão escolar para enfrentar a retenção, o que confirma o papel fundamental do protagonismo local no enfrentamento de problemas estruturais, conforme destacado por Moran (2015).

No âmbito municipal, a existência de programas como o Núcleo de Alfabetização e o Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial aponta para a criação de estruturas de suporte, ainda que limitadas e pouco divulgadas. A formação continuada para professores e gestores, mencionada como parte dessas ações, é uma estratégia reconhecida como fundamental para qualificar o ensino e contribuir para a redução da retenção escolar (Tardif, 2014). Contudo, o alcance e a consistência dessas iniciativas parecem insuficientes para enfrentar a complexidade do problema.

Além disso, a ampliação da infraestrutura educacional, por meio da construção e expansão dos Núcleos de Educação Infantil (NEIs), sinaliza um investimento voltado para a primeira infância, essencial para a aprendizagem inicial. No entanto, observa-se uma desconexão entre essa infraestrutura e projetos claramente definidos para a permanência e combate à retenção nos anos iniciais, indicando uma lacuna entre políticas públicas e práticas pedagógicas (Barbosa & Almeida, 2018).

As críticas à gestão municipal refletem a insatisfação com a falta de valorização profissional, ausência de incentivos e a carência de apoio intersetorial, como psicólogos e assistentes sociais, considerados indispensáveis para o atendimento integral aos alunos em situação de vulnerabilidade. Essa precariedade dificulta a implementação eficaz de políticas de combate à retenção e reforça o debate sobre a necessidade de investimentos consistentes em capital humano e recursos educacionais (Gatti, 2018).

Por fim, as respostas que trazem uma crítica sociopolítica mais ampla demonstram uma visão reflexiva sobre as causas estruturais da exclusão escolar, associando a retenção a fatores como desigualdade social, ideológica e tecnológica. Essa abordagem crítica destaca a escola como um espaço onde se reproduzem ou contestam desigualdades históricas, tema amplamente debatido na literatura educacional (Freire, 1996; Silva, 2020). A compreensão dessas dimensões é fundamental para o desenvolvimento de políticas educacionais que sejam realmente inclusivas e eficazes.

Tabela 20

Articulação entre a Secretaria de Educação e as escolas

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Desconhecimento ou ausência de articulação clara	- “Desconheço tal informação.” - “Não trabalhamos nos anos iniciais.” - “Não respondeu.”	Alta (5)	Parte significativa dos respondentes não tem conhecimento de como a secretaria articula ações para combater a retenção, indicando fragilidade na comunicação institucional e na efetividade da

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
			implementação das políticas públicas no contexto escolar.
Formação continuada como principal estratégia	- “A Secretaria articula sempre com formação continuada para professores e coordenadores.” - “Formação continuada, acompanhamento pedagógico e proposta de trabalho conforme o nível de aprendizagem.”	Média (3)	A formação continuada aparece como uma ação estruturada da Secretaria de Educação, sugerindo que há esforços voltados à capacitação docente, embora não haja clareza se isso está diretamente articulado a um projeto de combate à retenção escolar.
Orientações gerais e suporte pedagógico	- “Através de reuniões com equipes gestoras, a SEMED orienta as escolas.” - “Trabalhar a recomposição das aprendizagens.” - “Tem dado o suporte necessário.”	Média (3)	Relatos mostram que a secretaria tem promovido reuniões e dado suporte pontual às escolas, principalmente com foco em recomposição das aprendizagens e alfabetização, o que pode contribuir para reduzir a retenção, embora ainda de forma genérica.
Ações pontuais (busca ativa)	- “Experiência da busca ativa: correr atrás da família e do aluno após ciclo de ausências.” - “Não é uma política preventiva da baixa autoestima escolar.”	Média (2)	A busca ativa é citada como uma ação reativa, aplicada após abandono escolar. Não há evidências claras de estratégias proativas voltadas à valorização, motivação ou fortalecimento dos vínculos escola-aluno, revelando limites na ação articulada com vistas à permanência.
Crítica sociopolítica e lacunas estruturais	- “Violência, exclusão digital, falta de políticas culturais e artísticas.” - “Imposição de visões descontextualizadas da realidade amazônica nos currículos.”	Média (2)	As falas revelam percepções mais amplas sobre os desafios sociais que impactam a escola, questionando a eficácia de políticas educacionais que não consideram as realidades locais. A falta de uma articulação efetiva com os contextos culturais e territoriais dificulta a implementação de ações contra a retenção escolar.

A análise da tabela 20 revela uma significativa fragilidade na comunicação e articulação entre a Secretaria de Educação e as escolas, evidenciada pelo alto índice de respondentes que desconhecem as ações específicas da secretaria para o combate à retenção escolar, especialmente nos anos iniciais. Essa lacuna aponta para um déficit institucional que compromete a implementação efetiva das políticas públicas e reforça a importância de uma gestão educacional integrada e transparente, conforme destacado por Libâneo (2015) sobre a importância da gestão participativa para o êxito escolar.

A formação continuada para professores e coordenadores emerge como a principal estratégia reconhecida da Secretaria, configurando-se como um esforço estruturado para capacitar o corpo docente e os gestores escolares. Essa prática está alinhada com as recomendações de Tardif (2014), que aponta a formação continuada como ferramenta fundamental para o desenvolvimento profissional e para a adaptação das práticas pedagógicas às demandas contemporâneas, incluindo o enfrentamento da retenção escolar.

Além disso, há relatos de orientações gerais e suporte pedagógico, com reuniões periódicas e ênfase na recomposição das aprendizagens e alfabetização. Embora essas ações possam contribuir para a redução da retenção, elas parecem ser aplicadas de maneira genérica,

sem um direcionamento específico para as causas e desafios da retenção escolar, o que pode limitar sua efetividade (Moran, 2015).

A busca ativa, embora mencionada como uma iniciativa, é vista predominantemente como uma ação reativa, focada em localizar alunos após longos períodos de ausência, e não como uma política preventiva que fortaleça a autoestima e o vínculo dos estudantes com a escola. Essa perspectiva indica que faltam estratégias proativas que promovam a permanência escolar por meio do engajamento e valorização do aluno, conforme apontam estudos que enfatizam a importância do protagonismo estudantil para o sucesso educacional (Freire, 1996).

Por fim, as respostas que abordam uma crítica sociopolítica e lacunas estruturais indicam uma percepção crítica sobre os desafios mais amplos enfrentados pela educação no município, como violência, exclusão digital e desconsideração das especificidades culturais amazônicas nos currículos escolares. Esse descompasso entre políticas educacionais e a realidade local reforça a necessidade de abordagens contextualizadas e sensíveis às identidades territoriais para que a escola desempenhe seu papel emancipatório e de inclusão social (Silva, 2020).

Tabela 21

Conhecimento e sistematização de informações sobre os resultados do projeto de combate à retenção escolar

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Desconhecimento e ausência de dados formais	- “Não trabalhamos nos anos iniciais.” - “Desconheço tais dados.” - “Não respondeu.”	Alta (6)	Grande parte dos respondentes desconhece os resultados ou não possui dados oficiais sobre os impactos do projeto de combate à retenção escolar, indicando ausência de avaliação sistematizada ou divulgação transparente das informações nas escolas e na Secretaria.
Resultados pouco claros ou insatisfatórios	- “Os resultados não são satisfatórios devido à sobrecarga do professor e resistência do aluno.” - “Ainda em passos lentos, não como gostaríamos, mas com avanços significativos.” - “Não há uma política formal, apenas orientações orçamentárias.”	Média (4)	Avaliações apontam que, mesmo existindo alguma tentativa de combate à retenção, os resultados são limitados e pouco eficazes, afetados por questões estruturais como falta de políticas claras, resistência dos alunos e sobrecarga dos professores.
Redução da evasão como indicador positivo	- “Houve uma diminuição da evasão escolar.”	Baixa (1)	A diminuição da evasão escolar foi mencionada como resultado positivo, mas há poucas informações que comprovem este impacto de forma sistemática e integrada a políticas municipais robustas.
Falta de transparência e debate público	- “Avaliações e dados do município são mantidos em segredo.”	Média (2)	A ausência de transparência e participação social na avaliação do programa limita o conhecimento sobre sua

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
	- “Não há debates públicos nem consulta em sites oficiais.”		efetividade e impede o envolvimento comunitário, crucial para o sucesso das políticas educacionais.
Referências a projetos desativados ou insuficientes	- “Lembro do programa Mais Educação, atualmente desativado.” - “Acredito que existem projetos federais e estaduais, mas não locais.”	Baixa (2)	A falta de continuidade ou desativação de projetos importantes como o Mais Educação contribui para a fragilidade das políticas municipais de combate à retenção, reforçando a necessidade de políticas locais consistentes e articuladas.

A análise dos dados revela uma grande lacuna no conhecimento e na sistematização de informações sobre os resultados do projeto de combate à retenção escolar no município de Marabá. A maioria dos entrevistados demonstra desconhecimento acerca dos dados formais ou sequer da existência de avaliações institucionais sobre os impactos da iniciativa, o que indica uma fragilidade significativa na gestão e no acompanhamento das políticas públicas educacionais (Libâneo, 2015). A ausência de transparência e a falta de divulgação pública dificultam o controle social e o aprimoramento contínuo do projeto.

Além disso, os relatos destacam que os resultados obtidos até o momento são pouco claros e insatisfatórios, em grande parte devido à sobrecarga dos professores e à resistência dos alunos, fatores que interferem diretamente na eficácia das ações. Essa realidade reflete desafios estruturais e organizacionais que comprometem a implementação de políticas educacionais eficazes, corroborando estudos que apontam que a sobrecarga docente e o desengajamento estudantil são barreiras comuns na redução da retenção escolar (Moran, 2015; Tardif, 2014).

Embora haja menção a uma redução da evasão escolar, essa informação é isolada e carece de comprovação sistematizada, o que dificulta avaliar seu real impacto no contexto municipal. Esse dado ressalta a importância de indicadores quantitativos e qualitativos confiáveis para orientar políticas públicas e estratégias pedagógicas (Freire, 1996).

Outro ponto importante é a falta de transparência e de debate público sobre os resultados do projeto, evidenciada pela ausência de divulgação em meios oficiais e na falta de participação da comunidade no processo avaliativo. A transparência e a participação social são componentes fundamentais para a legitimação e o sucesso das políticas educacionais, como defendem autores que destacam o papel da gestão democrática e da corresponsabilidade social (Silva, 2020).

Por fim, a referência a projetos federais ou estaduais desativados, como o programa Mais Educação, indica uma fragilidade e descontinuidade das políticas locais de combate à retenção escolar. Isso reforça a necessidade de iniciativas municipais consistentes, permanentes e articuladas para garantir resultados efetivos e duradouros (Libâneo, 2015; Moran, 2015).

Tabela 22

Desafios enfrentados na implementação do projeto de combate à retenção escolar no ensino fundamental e respectiva abordagem

Categoria Temática	Unidades de Registro (Exemplos das Respostas)	Frequência	Análise / Interpretação
Ausência ou inexistência de projetos/políticas formais	- “Não houve implementação de nenhum projeto até o momento.” - “Não existe nenhuma política formal.” - “Não trabalhamos nos anos iniciais.” - “Não há debates específicos sobre retenção nas formações.”	Alta (7)	Há um cenário marcado pela ausência de políticas ou projetos estruturados e formalizados para combate à retenção escolar, o que prejudica a organização e planejamento pedagógico, dificultando intervenções efetivas no ensino fundamental.
Falta de investimento em formação docente e planejamento	- “Falta de investimento na formação dos docentes, no tempo para estudo e planejamento.” - “Professor e aluno insatisfeitos com a política de não retenção.”	Média (3)	A falta de preparação e formação adequada dos professores, associada à insatisfação de docentes e alunos em relação às políticas vigentes, constitui um desafio central para a efetividade das ações contra a retenção.
Dificuldades relacionadas ao envolvimento familiar	- “Manter a frequência e compromisso familiar.” - “Diálogos com a família e proposição de rotinas de estudo.”	Média (2)	O engajamento da família é apontado como fundamental, mas difícil de manter, sendo um desafio para assegurar a continuidade e sucesso escolar dos alunos.
Percepções críticas e políticas de exclusão social	- “Política falida, não orienta para soluções de superação de defasagens.” - “Conflito de luta de classes e políticas públicas implícitas.” - “Ideologia individualista e mercadológica afeta a inclusão e o combate à retenção.”	Baixa (2)	Algumas respostas trazem uma análise crítica do contexto sociopolítico e ideológico que envolve a educação, destacando como fatores externos influenciam negativamente a implementação das políticas educacionais e a superação da retenção escolar.
Resposta insuficiente/omissão	- “Não sei opinar.” - “Não respondeu.”	Média (4)	Parte dos respondentes não soube ou não quis responder, o que pode refletir falta de informação, envolvimento ou clareza sobre o tema dentro das escolas.

A análise dos dados evidencia que a principal dificuldade na implementação do projeto de combate à retenção escolar no ensino fundamental reside na ausência ou inexistência de políticas e projetos formais estruturados e articulados no município de Marabá. A falta de uma política pública clara e formalizada compromete a organização e o planejamento pedagógico, fragilizando as ações preventivas e interventivas necessárias para reduzir a retenção escolar. Tal ausência pode ser compreendida como um reflexo das limitações administrativas e da

insuficiência de políticas educacionais que considerem as especificidades locais (Libâneo, 2015).

Outro desafio relevante identificado é a falta de investimento na formação continuada dos docentes e na organização do tempo para planejamento pedagógico. A ausência de preparo adequado para lidar com as demandas específicas da retenção escolar, somada à insatisfação de professores e alunos com as políticas vigentes, torna-se um obstáculo significativo para a efetividade das ações implementadas. Estudos indicam que a formação docente é crucial para a adoção de metodologias ativas e para a articulação de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes, promovendo sua permanência e sucesso escolar (Moran, 2015; Tardif, 2014).

Ademais, o envolvimento familiar aparece como uma dificuldade constante, pois a manutenção da frequência e o compromisso dos responsáveis são apontados como questões difíceis de gerir. A literatura destaca que a parceria família-escola é fundamental para garantir a permanência e o engajamento dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social (Bronfenbrenner, 1987; Vygotsky, 2007). Contudo, a realidade local demonstra lacunas nesse aspecto, o que limita os resultados das ações escolares.

Por fim, há manifestações de percepções críticas relacionadas ao contexto sociopolítico, que apontam para a existência de políticas falidas e influências ideológicas que dificultam a inclusão e o combate à retenção. Esses fatores externos, ligados a desigualdades sociais e a visões mercadológicas da educação, configuram obstáculos estruturais que demandam respostas integradas e intersetoriais, conforme defendem autores que tratam das dimensões políticas da educação (Freire, 1996; Silva, 2020).

Observa-se também uma parcela significativa de respostas que indicam falta de opinião ou desconhecimento sobre o tema, o que pode refletir desinformação e baixa participação dos atores escolares na discussão e implementação das políticas, sinalizando a necessidade de maior conscientização e formação sobre o tema (Libâneo, 2015).

Tabela 23

Informações e desconhecimento sobre o orçamento destinado ao combate à retenção escolar nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º) e como esse recurso tem sido utilizado

Resposta / Comentário	Categoria / Tema	Frequência	Análise
Não respondeu / Não tenho essa informação / Não conheço essa realidade	Ausência de informação ou desconhecimento	Alta (12)	Grande maioria dos respondentes não possui informações sobre orçamento ou uso dos recursos para combate à retenção, demonstrando falta de transparência ou

Resposta / Comentário	Categoria / Tema	Frequência	Análise
			comunicação sobre o tema nas escolas e comunidade escolar.
Desconheço as leis orçamentárias, sei somente do recurso financeiro do Conselho Escolar, que decide prioridades para compra de materiais	Conselho Escolar atua no controle local	Baixa (1)	Apenas uma menção ao papel do Conselho Escolar no estudo e decisão do uso de alguns recursos, o que indica atuação local pontual, porém sem detalhamento sobre orçamento municipal para retenção escolar.
Gestão municipal não incentiva servidores, não há pagamento do piso nacional do magistério, nem parcerias para contraturno ou permanência escolar, equipes multidisciplinares são necessárias para convencimento de alunos e famílias	Falta de investimento e ausência de políticas públicas adequadas	Média (2)	Há críticas sobre a falta de investimento efetivo, precariedade das condições de trabalho dos profissionais da educação, e ausência de políticas e equipes multidisciplinares essenciais para melhorar a permanência dos alunos.
Estratégias pedagógicas priorizam alfabetização, recomposição da aprendizagem, acesso e permanência, mas sem detalhamento financeiro	Foco pedagógico sem detalhamento orçamentário	Baixa (1)	Estratégias voltadas para alfabetização e recomposição são adotadas, mas sem clareza sobre o orçamento destinado ou efetividade da aplicação financeira, sugerindo possível desconexão entre planejamento pedagógico e recursos financeiros.
Análise crítica do contexto socioeconômico e histórico, apontando exclusão e dificuldades sociais, mas sem referência direta ao orçamento	Contexto social e político influenciando a educação	Baixa (1)	Comentários que inserem a questão orçamentária no contexto mais amplo de exclusão social e desigualdade, ressaltando impactos profundos no processo educacional, mas sem conexão direta com os dados orçamentários para retenção escolar.

A análise dos dados revela um cenário marcado pela ausência significativa de informações e desconhecimento sobre o orçamento destinado ao combate à retenção escolar, tanto nos anos iniciais quanto nos finais do ensino fundamental. A grande maioria dos respondentes não possui acesso ou clareza sobre os recursos financeiros disponíveis e sua aplicação, o que aponta para uma falta de transparência e comunicação efetiva entre a gestão municipal, as escolas e a comunidade escolar. Essa deficiência compromete a participação social e o controle democrático dos recursos públicos, fundamentais para a eficiência das políticas educacionais (Schneider & Ingram, 1997).

Em contrapartida, o Conselho Escolar aparece isoladamente como agente de controle local dos recursos, atuando na definição de prioridades para compra de materiais, porém sem detalhes específicos sobre a destinação orçamentária para ações de combate à retenção escolar. Essa atuação, embora importante, revela uma gestão descentralizada ainda pouco integrada e com limitada influência sobre os recursos municipais (Libâneo, 2015).

Outro ponto crítico é a falta de investimento efetivo e a ausência de políticas públicas adequadas, evidenciada pela precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação, a não aplicação do piso salarial nacional e a carência de parcerias para atividades de contraturno ou apoio à permanência escolar. A ausência de equipes multidisciplinares,

essenciais para abordar as múltiplas dimensões da vulnerabilidade estudantil, dificulta o convencimento e o acompanhamento das famílias, reduzindo a eficácia das ações (Gatti, 2018; Freire, 1996).

Embora haja menções às estratégias pedagógicas voltadas à alfabetização, recomposição da aprendizagem e promoção da permanência, não há clareza sobre a relação entre essas ações e o orçamento disponível, indicando uma possível desconexão entre o planejamento pedagógico e a gestão financeira dos recursos educacionais (Moran, 2015). Essa lacuna dificulta a avaliação da efetividade das políticas implementadas.

Finalmente, algumas respostas indicam uma análise crítica do contexto socioeconômico e histórico, associando as dificuldades educacionais a fatores estruturais como exclusão social e desigualdade, mas sem estabelecer conexão direta com a questão orçamentária. Isso sugere que o debate sobre recursos financeiros está dissociado das discussões mais amplas sobre os desafios educacionais na região (Bourdieu & Passeron, 1990).

Tabela 24

As iniciativas do município de Marabá voltadas especificamente para o combate à retenção escolar nos anos iniciais e anos finais, e como elas tem sido monitorada e avaliada

Resposta / Comentário	Categoria / Tema	Frequência	Análise
Não respondeu / Já foi respondida acima	Ausência de resposta	Alta (7)	A maioria dos respondentes não trouxe informações novas sobre iniciativas específicas, indicando baixa comunicação ou ausência de conhecimento sobre programas formais.
Programa PNADE e Território em Rede	Programas específicos citados	Baixa (1)	Citação direta de programas federais ou municipais focados na educação, demonstrando a existência de iniciativas estruturadas, mas sem detalhamento de funcionamento ou resultados.
Recomposição das aprendizagens	Estratégia pedagógica destacada	Baixa (1)	Ênfase na recomposição das aprendizagens como ação para combater a retenção, mas sem detalhamento sobre metodologia ou monitoramento.
Formação continuada, estrutura escolar, merenda escolar, implementação de projetos educativos	Infraestrutura e capacitação	Média (2)	Indicação de que a Secretaria de Educação trabalha com formação continuada, melhoria da estrutura física e projetos pedagógicos, associados a ações para reduzir a retenção, com monitoramento pela equipe da SEMED.
Monitoramento e avaliação pela equipe da SEMED por meio de diagnósticos	Monitoramento e avaliação	Baixa (1)	As ações são avaliadas pela Secretaria de Educação, com base em diagnósticos da rede, sugerindo controle institucional, porém sem maior detalhamento sobre os instrumentos ou periodicidade dessas avaliações.
Desconhecimento ou crítica ao funcionamento das gestões escolares e Conselho Municipal de Educação, que teriam papel burocrático e normativo	Gestão e fiscalização	Média (2)	Alguns relatos mostram crítica quanto à burocratização das gestões e conselhos municipais, com pouca efetividade prática no combate à retenção, indicando um distanciamento entre normativas e práticas pedagógicas efetivas.

Resposta / Comentário	Categoria / Tema	Frequência	Análise
Comentários sobre fatores sociais, culturais e econômicos que impactam a educação, sem relação direta com as iniciativas de combate à retenção escolar	Contexto social e cultural	Baixa (1)	Respostas que ampliam a discussão para questões sociais estruturais, violência, exclusão, isolamento digital e falta de políticas culturais, demonstrando que o combate à retenção está inserido em um contexto maior de desafios socioeconômicos.
Acompanhamento pedagógico e adequações curriculares	Ações pedagógicas complementares	Baixa (1)	Indicação de que além dos programas formais, há adaptações curriculares e acompanhamento pedagógico para atender às necessidades dos alunos, contribuindo para o combate à retenção.

A análise dos dados evidencia que uma parcela significativa dos respondentes não trouxe informações novas ou específicas sobre iniciativas do município voltadas ao combate à retenção escolar, o que revela uma comunicação interna deficiente e/ou ausência de conhecimento sistematizado acerca dos programas em vigor. Tal realidade aponta para um desafio na transparência e disseminação das ações públicas, dificultando a mobilização e o engajamento das equipes escolares e da comunidade (Libâneo, 2015).

No âmbito das políticas públicas, foram mencionados programas federais como o PNADE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar) e o Território em Rede, o que indica a presença de iniciativas estruturadas, ainda que sem detalhamento sobre sua operacionalização ou resultados concretos. Isso sugere que, embora existam políticas formais, seu impacto e articulação local permanecem pouco claros para os profissionais da educação (Gatti, 2018).

Uma estratégia pedagógica destacada é a recomposição das aprendizagens, apontada como uma ação importante para enfrentar a retenção escolar. Essa prática, porém, carece de maior detalhamento metodológico e avaliação sistemática, limitando a compreensão sobre sua eficácia. A recomposição da aprendizagem é reconhecida na literatura como essencial para garantir que os alunos recuperem conteúdos essenciais e evitem defasagens acumuladas (Moran, 2015).

Outros aspectos relevantes referem-se à formação continuada dos professores, melhorias na infraestrutura escolar, oferta de merenda e implementação de projetos pedagógicos, os quais são monitorados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esses elementos configuram ações integradas que buscam fortalecer a permanência escolar por meio do suporte pedagógico e das condições materiais adequadas. No entanto, o monitoramento realizado ainda carece de maior transparência e sistematização, o que compromete a avaliação do impacto dessas ações (Libâneo, 2015).

A gestão escolar e o Conselho Municipal de Educação são alvo de críticas relacionadas à burocratização excessiva, com relatos de que sua atuação se limita ao aspecto normativo, com pouca efetividade prática no combate à retenção. Isso evidencia a necessidade de maior aproximação entre os órgãos gestores e as práticas pedagógicas para que as políticas sejam efetivamente implementadas e adaptadas às realidades locais (Freire, 1996).

Além disso, respostas que contextualizam o combate à retenção no âmbito dos desafios sociais, culturais e econômicos — como violência, exclusão digital e falta de políticas culturais — reforçam a complexidade do fenômeno e a importância de uma abordagem intersetorial e contextualizada para enfrentá-lo (Bourdieu & Passeron, 1990).

Finalmente, a menção a adequações curriculares e acompanhamento pedagógico revela que, além dos programas formais, há esforços para adaptar o ensino às necessidades dos estudantes, o que contribui para minimizar a retenção escolar e favorecer a inclusão educacional.

Tabela 25

Articulação do município de Marabá com outras instâncias governamentais e com a sociedade civil, no combate à retenção escolar no ensino fundamental

Resposta / Comentário	Categoria / Tema	Frequência	Análise
Não respondeu	Ausência de resposta	Alta (6)	Alta incidência de respostas sem informação específica, indicando pouca transparência ou desconhecimento sobre articulações interinstitucionais.
Parcerias com governo estadual (Alfabetiza Pará), empresas privadas (Vale, Trilhos da Alfabetização), fundações (Lemann, FGU)	Parcerias institucionais	Média (4)	Existem parcerias significativas com entidades governamentais e privadas, especialmente a Vale e fundações educacionais, sugerindo articulação importante para qualificação e apoio pedagógico.
Articulação com universidades federais e governo do estado para qualificação profissional	Cooperação acadêmica e governamental	Baixa (2)	Relação com universidades para formação continuada dos profissionais da educação, fortalecendo a capacitação docente para o combate à retenção escolar.
Crítica à ausência de articulação do município, inclusive com o Ministério Público que deveria atuar para melhorar o cenário educacional	Crítica à gestão e falta de articulação	Baixa (1)	Aponta-se inação do município e órgãos públicos em garantir apoio efetivo, refletindo um cenário de dificuldades estruturais e desarticulação institucional.
Desconhecimento ou percepção burocrática da atuação das gestões escolares e conselhos municipais	Gestão e fiscalização	Média (2)	Relatos que destacam a burocracia e a falta de efetividade prática das instâncias locais na articulação e implementação das políticas públicas relacionadas à retenção escolar.
Comentários gerais sobre políticas educacionais federais e estaduais, e desafios sociais relacionados	Contexto educacional mais amplo	Baixa (1)	Respostas que ampliam o contexto da retenção escolar para fatores socioculturais e políticos, destacando a necessidade de uma atuação integrada e ampla.

Resposta / Comentário	Categoria / Tema	Frequência	Análise
Manifestação pessoal sobre a importância da variação linguística e práticas pedagógicas democráticas, reforçando a complexidade do contexto educacional	Reflexão pedagógica pessoal	Baixa (1)	Considerações que destacam a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas à diversidade cultural e linguística dos alunos como parte das políticas para combater a retenção escolar.

A análise dos dados da tabela revela uma expressiva ausência de respostas específicas sobre a articulação do município com outras instâncias governamentais e a sociedade civil, o que indica um problema significativo de transparência e comunicação sobre as ações interinstitucionais relacionadas ao combate à retenção escolar. A falta de informações reflete também uma possível desarticulação entre os diferentes níveis de governo e entre o município e a comunidade, dificultando o planejamento e execução de políticas públicas integradas (Libâneo, 2015).

Por outro lado, existem registros importantes acerca de parcerias firmadas com o governo estadual, programas como o “Alfabetiza Pará”, e com empresas privadas como a Vale e o “Trilhos da Alfabetização”, além de fundações educacionais, como a Lemann e a Fundação Getúlio Vargas (FGU). Essas colaborações indicam um esforço no sentido de qualificar o ensino e fortalecer o apoio pedagógico, representando um modelo promissor de cooperação público-privada que pode contribuir para a superação da evasão e retenção escolar (Gatti, 2018). Tais parcerias são fundamentais para mobilizar recursos técnicos, financeiros e humanos, ampliando as possibilidades de intervenção nas escolas.

Ainda que em menor escala, a articulação com universidades federais e o governo estadual para a qualificação profissional dos educadores aparece como uma ação que fortalece a capacitação docente, essencial para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que combatam a retenção escolar (Moran, 2015). Essa cooperação acadêmica representa um caminho para o desenvolvimento profissional contínuo, ajustado às demandas locais e às particularidades da rede municipal.

No entanto, também foram identificadas críticas à gestão municipal pela falta de articulação efetiva, inclusive apontando a ausência de atuação do Ministério Público, que poderia contribuir para a melhoria das condições educacionais. Essa visão crítica evidencia dificuldades estruturais, burocráticas e institucionais que fragilizam as políticas de permanência e indicam a necessidade de maior comprometimento e cooperação entre as diversas esferas de poder (Freire, 1996).

Além disso, as percepções sobre a burocratização das gestões escolares e dos conselhos municipais apontam para uma desconexão entre as instâncias normativas e as práticas

pedagógicas efetivas no contexto local, limitando a execução de políticas públicas eficazes (Libâneo, 2015).

Por fim, algumas respostas ampliam o debate para o contexto sociocultural mais amplo, ressaltando desafios educacionais relacionados à diversidade cultural, variações linguísticas e práticas pedagógicas democráticas, essenciais para combater a evasão e a retenção escolar em um município culturalmente plural como Marabá (Bourdieu & Passeron, 1990).

Tabela 26

Resultados alcançados pelo município de Marabá no combate à retenção escolar nos anos iniciais e finais, assim como a divulgação à população e aos envolvidos na área educacional

Resposta / Comentário	Categoria / Tema	Frequência	Análise
Não respondeu	Ausência de resposta	Alta (7)	Grande número de respostas sem informação, indicando baixa transparência ou desconhecimento dos dados ou da divulgação dos resultados.
Houve uma diminuição da retenção e os dados são divulgados anualmente	Resultados positivos / divulgação	Média (2)	Relatos indicam redução na retenção e existência de divulgação periódica dos dados à comunidade escolar.
Resultados positivos, mas avaliação crítica das avaliações externas e internas que são consideradas excludentes e pouco contextualizadas	Crítica às avaliações	Baixa (1)	Questionamento sobre o formato das avaliações que não contemplam a diversidade da sala de aula, dificultando a efetiva mensuração dos avanços e afetando a percepção dos professores e alunos.
Resultados divulgados apenas internamente entre profissionais da educação, sem ampla participação da comunidade	Divulgação restrita	Média (2)	Indicação de que os dados são compartilhados apenas em círculos técnicos, limitando o acesso da população e famílias às informações sobre avanços e dificuldades no combate à retenção.
Gestão escolar e conselho municipal atuando mais na burocracia e regulamentação do que na comunicação efetiva dos resultados	Gestão e transparência	Média (2)	Sugere que a gestão pública tem foco na formalização e normatização, sem mecanismos eficazes de comunicação ou de mobilização social em torno dos resultados da educação.
Comentários que contextualizam o combate à retenção escolar dentro de processos sociais mais amplos, incluindo desafios culturais, econômicos e políticos	Contextualização social	Baixa (1)	Aponta para a necessidade de ações integradas e multifacetadas que ultrapassem o ambiente escolar, envolvendo família, comunidade e políticas públicas intersetoriais para enfrentar as causas profundas da retenção escolar.
Resultados ainda abaixo da média nacional (média 4,8), com divulgação restrita ao acompanhamento pedagógico interno	Resultados insatisfatórios / divulgação interna	Média (2)	Demonstra desafios persistentes para melhoria da aprendizagem e a falta de divulgação pública ampla, o que pode dificultar o engajamento comunitário e políticas participativas.

Os dados apresentados revelam que uma parcela significativa dos respondentes não soube informar sobre os resultados alcançados pelo município de Marabá no combate à retenção escolar nos anos iniciais e finais, evidenciando baixa transparência e falta de comunicação eficaz com a comunidade escolar e a sociedade em geral. Essa ausência de informação

compromete a percepção da população sobre os avanços educacionais e limita a participação social no acompanhamento das políticas públicas (Libâneo, 2015).

Por outro lado, alguns relatos indicam que houve uma redução na taxa de retenção, e que os dados são divulgados anualmente. Essa prática, quando bem conduzida, fortalece a cultura da avaliação e da transparência, elementos essenciais para o aprimoramento contínuo do sistema educacional e para o engajamento dos diferentes atores envolvidos (Gatti, 2018). No entanto, mesmo entre esses relatos positivos, há uma crítica às avaliações externas e internas, apontando que estas nem sempre consideram a diversidade e o contexto específico das salas de aula, o que pode gerar distorções na interpretação dos resultados e afetar a motivação de professores e alunos (Moran, 2015).

A divulgação dos dados, segundo a análise, ocorre muitas vezes de forma restrita, concentrada entre os profissionais da educação, sem ampla participação ou acesso das famílias e da comunidade. Essa limitação prejudica a construção de um diálogo democrático sobre a educação e enfraquece o papel social da escola como espaço de participação e controle social (Freire, 1996).

Ainda, a gestão escolar e o conselho municipal tendem a focar mais nas questões burocráticas e regulatórias, ao invés de desenvolver mecanismos efetivos de comunicação e mobilização social em torno dos resultados educacionais. Essa situação evidencia a necessidade de políticas públicas que priorizem a transparência e o envolvimento da comunidade, fortalecendo o controle social e o compromisso coletivo com a melhoria da educação (Libâneo, 2015).

Além disso, algumas respostas ampliam a análise do combate à retenção escolar para o âmbito dos processos sociais, culturais, econômicos e políticos mais amplos, enfatizando que a evasão e a retenção são fenômenos complexos que exigem ações intersetoriais, envolvendo famílias, comunidades e políticas públicas articuladas (Bourdieu & Passeron, 1990). Este olhar ressalta que a escola, isoladamente, não consegue resolver todos os fatores que levam à retenção, sendo imprescindível um trabalho conjunto para o enfrentamento das desigualdades estruturais.

Por fim, os resultados apontam que os índices de retenção em Marabá ainda estão abaixo da média nacional (média 4,8), e que a divulgação é majoritariamente interna, o que pode dificultar o engajamento da sociedade civil na formulação e acompanhamento das políticas educacionais (Gatti, 2018). Este cenário indica a urgência de ampliar a transparência e a participação pública para fortalecer o combate à retenção escolar.

5.2.1 Análise geral das tabelas de 1 a 24 alinhadas aos objetivos da pesquisa

A análise integrada dos dados apresentados nas tabelas 1 a 24 revela um panorama complexo sobre a prática da não retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Marabá, com ênfase nas percepções, estratégias pedagógicas, desafios e avanços apontados por professores e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Essa análise é fundamental para compreender como a política de não retenção tem se refletido nas práticas pedagógicas e no percurso escolar dos alunos provenientes de camadas populares da zona urbana.

Primeiramente, os dados indicam que a percepção dos professores acerca da não retenção é marcada por expectativas positivas, mas também por dificuldades concretas, sobretudo relacionadas à diversidade das necessidades dos alunos e à insuficiência de apoio institucional. Essa constatação converge com o objetivo específico 1, que busca identificar as percepções e estratégias docentes diante da não retenção. A literatura reforça que a formação continuada e o planejamento adaptado são essenciais para que os professores possam responder às demandas de uma clientela escolar diversa, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social (Pereira & Santos, 2020; Vygotsky, 2007).

Quanto à influência da não retenção sobre as práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos (objetivo 2), as tabelas evidenciam que a política tem estimulado ações de recomposição de aprendizagem e o uso de metodologias ativas, porém enfrenta desafios ligados à sobrecarga dos docentes e à falta de recursos pedagógicos e estruturais adequados. Moran (2015) destaca que metodologias ativas e estratégias de ensino adaptadas podem mitigar as dificuldades de aprendizagem, mas demandam investimento em formação e suporte pedagógico, aspectos ainda deficitários em Marabá.

No que se refere às dificuldades e avanços na promoção do sucesso escolar (objetivo 3), as análises apontam para a presença de iniciativas locais e parciais, como projetos de reforço, busca ativa e parcerias comunitárias, mas também para lacunas estruturais significativas, tais como ausência de políticas públicas contínuas, insuficiência de apoio familiar e fragilidade na articulação interinstitucional. Tais fatores corroboram a visão de Libâneo (2015), para quem o sucesso escolar depende não apenas das práticas escolares, mas da articulação de um conjunto de políticas e ações integradas.

Em relação à garantia do direito à permanência e à continuidade dos estudos (objetivo 4), observa-se que, apesar das dificuldades, a política de não retenção tem contribuído para reduzir índices de evasão e fortalecer o vínculo escolar, sobretudo por meio da busca ativa e do

acompanhamento da frequência, conforme indicam as tabelas 13 e 14. Contudo, a eficácia dessas ações é comprometida pela falta de um suporte institucional robusto e pela limitada participação da comunidade escolar, aspectos também destacados por Freire (1996) como fundamentais para a efetivação do direito à educação.

Sobre as ações e projetos desenvolvidos pela SEMED (objetivo 5), verifica-se uma clara insuficiência de projetos estruturados e comunicação interna fragilizada, o que compromete a implementação eficaz das políticas de combate à retenção. A existência de núcleos de apoio pedagógico e de algumas parcerias demonstra avanços pontuais, mas que carecem de ampliação e integração sistêmica, reforçando a necessidade de políticas mais consistentes e abrangentes (Gatti, 2018).

Por fim, a análise do investimento da rede pública municipal (objetivo 6) revela um cenário de escassez de recursos e falta de transparência quanto ao orçamento destinado ao combate à retenção, evidenciando fragilidade na sustentabilidade das ações pedagógicas e estruturais. A precariedade do financiamento e a ausência de equipes multidisciplinares comprometem a continuidade das estratégias, limitando os impactos positivos esperados da política de não retenção (Pereira & Santos, 2020).

De modo geral, os resultados convergem para a necessidade de fortalecer a articulação entre formação docente, recursos pedagógicos, políticas públicas e participação comunitária para assegurar o sucesso da política de não retenção escolar. Tal integração deve considerar as especificidades socioculturais e econômicas da população atendida, como apontado por Bourdieu e Passeron (1990), para que a não retenção se efetive como estratégia de inclusão e promoção da equidade educacional.

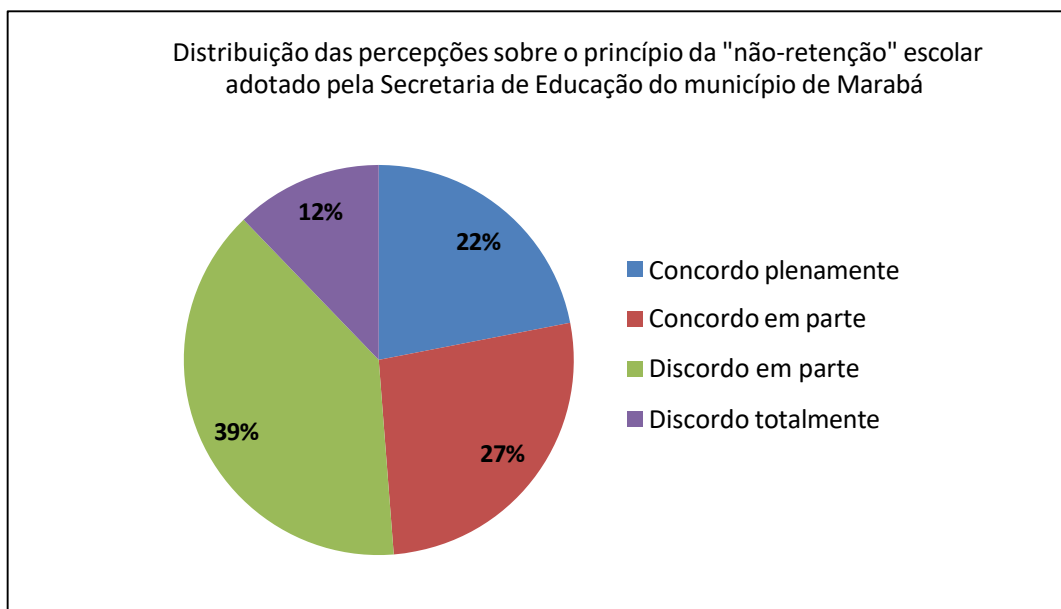
5.3 Resultados e discussão dos questionários (pesquisa quantitativa)

A aplicação dos questionários a 100 pais de alunos permitiu captar percepções relevantes sobre a política da não-retenção escolar adotada no município de Marabá-PA. Os dados revelaram uma visão crítica por parte da maioria dos pais.

Os resultados evidenciam a necessidade de reforço nas estratégias pedagógicas, maior diálogo com a comunidade e investimento em políticas públicas que articulem equidade, qualidade e acompanhamento pedagógico contínuo, como propõem Libâneo (2012), Patto (1988) e Gatti (2009).

Figura 2

Distribuição das percepções sobre o princípio da não-retenção escolar adotado pela Secretaria de Educação do município de Marabá



Os dados revelam que há uma percepção predominantemente crítica por parte das famílias em relação ao princípio da não-retenção escolar. Somando as respostas negativas, 51% dos pais declararam discordar parcial ou totalmente da política, enquanto apenas 22% afirmam concordar plenamente com ela. A percentagem intermediária (27%) que "concorda em parte" reforça a ideia de que o tema é complexo e envolve diferentes interpretações por parte da comunidade escolar.

A política de progressão continuada, na qual se baseia a não-retenção escolar, tem como finalidade principal evitar o fracasso escolar, promover a permanência dos estudantes e garantir a aprendizagem ao longo de um ciclo formativo. No entanto, quando mal implementada ou mal compreendida, pode ser percebida como aprovação automática, o que parece influenciar diretamente na visão dos pais. Segundo Patto (1988b), políticas que apenas maquiam os indicadores de rendimento escolar sem enfrentar as causas estruturais da dificuldade de aprendizagem tendem a gerar descrédito e resistência entre os sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, a falta de acompanhamento pedagógico sistemático, somada à comunicação deficiente entre escola e família, pode reforçar a desconfiança sobre a efetividade da progressão continuada. Libâneo (2013) adverte que, para que a não-retenção seja legítima, é necessário que a escola esteja organizada para garantir o sucesso real do aluno, por meio de estratégias de ensino personalizadas, recuperação contínua e avaliação diagnóstica permanente.

A análise dos dados indica que muitos pais percebem que seus filhos estão progredindo de ano sem que tenham, de fato, assimilado os conteúdos necessários para a etapa seguinte. Essa percepção está alinhada com o que Souza e Ferreira (2021) observaram em estudo semelhante: a implementação do princípio da não-retenção, quando não acompanhada de formação docente e investimento pedagógico, tende a ser vista como uma fragilização do ensino e não como uma política de inclusão.

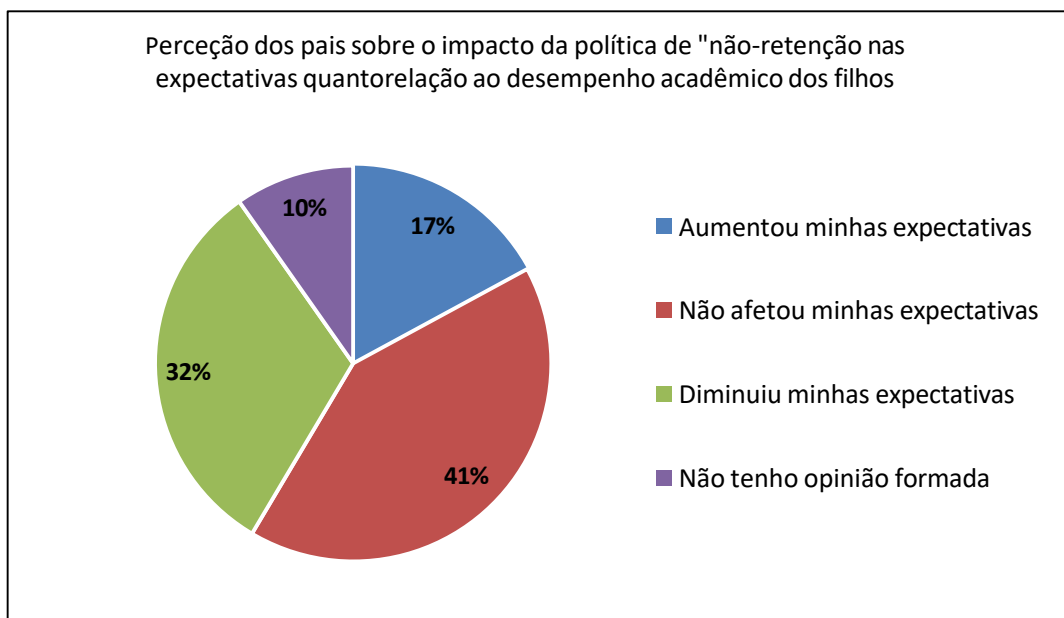
Outro ponto importante é que os pais muitas vezes não são ouvidos no processo educativo, o que dificulta o entendimento de suas expectativas e valores quanto à educação formal. Como afirmam Paro (2001b) e Luck (2009), a participação efetiva da família no projeto pedagógico da escola é condição fundamental para o sucesso escolar dos estudantes, pois fortalece os vínculos, melhora a confiança mútua e favorece a corresponsabilidade no processo educativo.

A discrepância entre o discurso oficial da Secretaria de Educação, que defende a política como promotora de equidade e permanência, e a percepção crítica de grande parte das famílias revela um desafio comunicacional e formativo a ser superado. A ausência de espaços de diálogo sobre os reais objetivos da não-retenção pode estar contribuindo para que os pais a interpretem como falta de rigor ou de qualidade no ensino oferecido.

Assim, os resultados apontam para a necessidade urgente de ações de sensibilização, escuta e formação para os familiares, de modo que possam compreender o papel da progressão continuada como uma alternativa pedagógica que visa garantir o direito à aprendizagem e não apenas ao avanço de séries.

Figura 3

Percepção dos pais sobre o impacto da política de não-retenção nas expectativas quanto ao desempenho acadêmico dos filhos



A análise dos dados revela que a maioria dos pais (41%) considera que a política de não-retenção escolar não alterou suas expectativas em relação ao desempenho acadêmico dos filhos. No entanto, é significativo observar que 32% afirmaram que essa política diminuiu suas expectativas, número quase o dobro daqueles que relataram um aumento de expectativas (17%). Ainda, 10% declararam não ter opinião formada.

Esses resultados sugerem que, embora uma parcela das famílias mantenha sua percepção inalterada ou otimista, há um índice expressivo de pais que associam a não-retenção à redução da qualidade do ensino e, conseqüentemente, ao baixo rendimento escolar. Isso revela uma possível desconfiança sobre a eficácia da progressão continuada como política pedagógica capaz de assegurar aprendizado com equidade. Segundo Libâneo (2012), a expectativa dos pais em relação ao desempenho escolar dos filhos está diretamente relacionada à confiança na estrutura pedagógica e nos resultados visíveis da aprendizagem. Quando as famílias percebem que os estudantes avançam de série sem a devida consolidação dos conteúdos, tendem a interpretar a política de não-retenção como uma forma de aprovação automática, o que impacta negativamente suas expectativas quanto ao sucesso acadêmico. A diminuição das expectativas por parte de 32% dos pais evidencia uma crise de confiança entre a comunidade escolar e os gestores da política pública educacional. Como apontam Arroyo (2011) e Cury (2002), a construção de uma escola democrática e inclusiva requer o envolvimento efetivo das famílias,

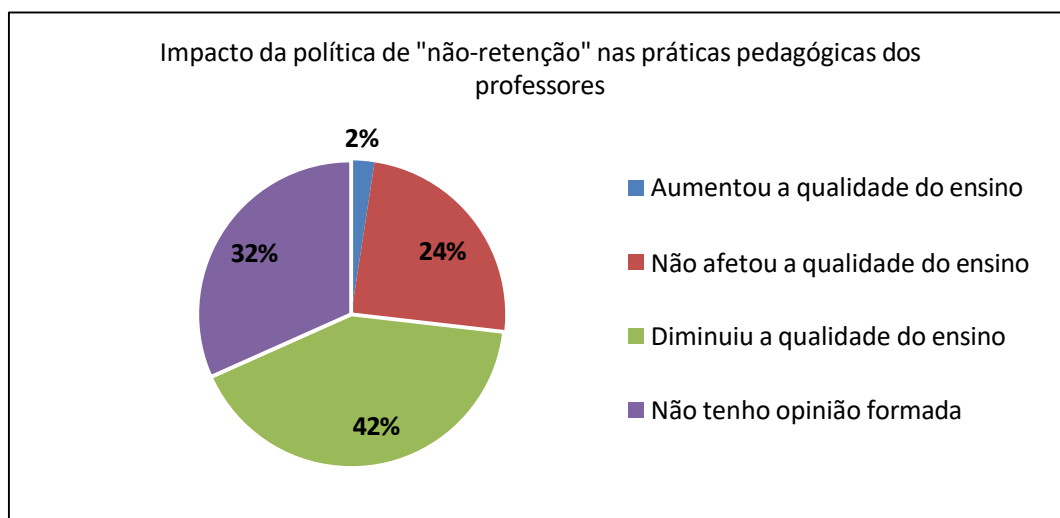
mas também pressupõe transparência e diálogo sobre as práticas avaliativas e os princípios pedagógicos adotados.

Para os 17% que afirmaram ter suas expectativas aumentadas, é possível inferir que a não-retenção, em certos contextos, é compreendida como uma estratégia positiva de valorização do processo educativo contínuo, reduzindo o estigma da reprovação e estimulando a permanência do aluno. Essa percepção pode estar mais presentes em famílias que percebem suporte escolar ativo, como reforço pedagógico, tutoria ou acompanhamento diferenciado — elementos que, segundo Luckesi (2011), são essenciais para transformar a progressão continuada em uma política de promoção da aprendizagem real.

O grupo de 10% que declarou não ter opinião formada indica a existência de pais com baixa participação no acompanhamento escolar dos filhos ou que não compreendem plenamente os efeitos da não-retenção no processo educacional. Isso corrobora estudos como o de Paro (2001), que ressaltam que muitas famílias de classes populares não são suficientemente incluídas nos processos decisórios e informativos da escola, o que limita sua participação crítica e colaborativa. Em síntese, a questão da expectativa familiar está diretamente associada à forma como a política de não-retenção é implementada, comunicada e sustentada pelas práticas pedagógicas cotidianas. A gestão pública e as escolas devem investir em estratégias de diálogo com as famílias para alinhar as percepções, valorizar o papel parental na aprendizagem e tornar clara a diferença entre não-reter e aprovar automaticamente.

Figura 4

Impacto da política de não-retenção escolar nas práticas pedagógicas dos professores



Os dados evidenciam que a percepção predominante entre os pais (42%) é de que a não-retenção escolar tem diminuído a qualidade do ensino ofertado pelos professores. Apenas 2%

consideram que houve melhoria, enquanto 24% acreditam que não houve impacto e 32% não têm opinião formada.

Este cenário revela uma visão crítica da política de progressão continuada e sua associação, por parte das famílias, a uma possível fragilização das práticas pedagógicas. Como destaca Libâneo (2013), quando a progressão é desvinculada de estratégias efetivas de apoio à aprendizagem, há o risco de se estabelecer uma cultura de promoção automática, que enfraquece a autoridade pedagógica e dificulta o trabalho do professor.

A percepção negativa de 42% dos pais pode estar relacionada à ausência de ações pedagógicas sistemáticas de recuperação, acompanhamento individualizado ou reorganização curricular, elementos indispensáveis para que a não-retenção cumpra sua função de garantir o direito à aprendizagem. Para Patto (1988), políticas educacionais que não enfrentam diretamente os fatores estruturais da exclusão escolar tendem a mascarar o fracasso e a sobrecarregar os docentes, gerando práticas pouco eficazes e maior desmotivação profissional.

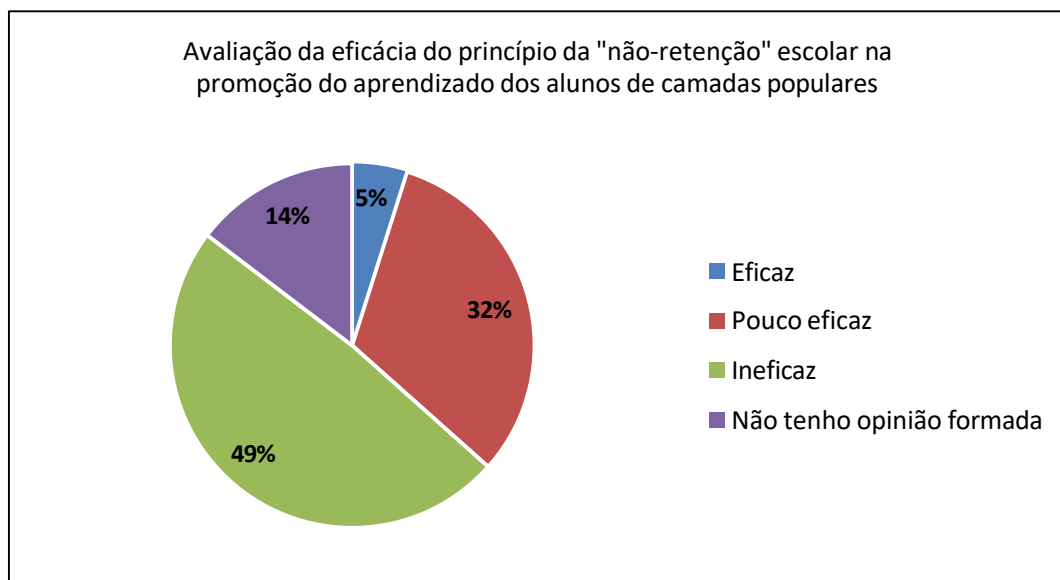
O dado de que apenas 2% acreditam em melhoria da qualidade do ensino sugere uma dificuldade das escolas em comunicar ou demonstrar os resultados positivos da política, quando existem. Segundo Luckesi (2011), a eficácia da prática pedagógica não pode ser medida apenas pelo avanço de séries, mas pela capacidade de desenvolver competências cognitivas, críticas e sociais no aluno. Se a não-retenção não vier acompanhada de avaliação formativa e intervenções pedagógicas bem estruturadas, sua função educacional se enfraquece.

Além disso, o índice de 32% de pais que não têm opinião formada aponta para um distanciamento entre família e escola ou para uma baixa compreensão sobre como ocorrem as práticas pedagógicas no cotidiano. Como ressaltam Paro (2001) e Gadotti (2000), a construção de uma escola democrática exige a aproximação entre os atores escolares, de modo que os pais sejam participantes do processo educativo, e não apenas observadores externos.

Diante disso, é fundamental que a política de não-retenção seja acompanhada por formações continuadas para professores, por ações pedagógicas de reforço e por estratégias de diálogo com as famílias. A qualidade da prática docente está diretamente vinculada às condições de trabalho, ao suporte institucional e à clareza sobre os objetivos educacionais.

Figura 5

Avaliação da eficácia do princípio da não-retenção escolar na promoção do aprendizado dos alunos de camadas populares



Os dados mostram que uma maioria expressiva dos pais (49%) considera a política de não-retenção escolar ineficaz na promoção do aprendizado dos alunos das camadas populares. Somando os que a veem como “pouco eficaz” (32%), temos 81% de respostas críticas, enquanto apenas 5% avaliam como eficaz, e 14% afirmam não ter opinião formada.

Essa percepção revela um importante ponto de alerta sobre os efeitos reais (ou percebidos) da não-retenção na qualidade da aprendizagem. Embora essa política tenha como objetivo assegurar a permanência e equidade no ensino (Libâneo, 2012), ela não tem alcançado reconhecimento efetivo pelas famílias como um instrumento de promoção da aprendizagem, especialmente entre os alunos mais vulneráveis socialmente.

Autores como Patto (1988) já alertavam que as políticas de progressão continuada, quando não acompanhadas de investimentos pedagógicos reais, tendem a favorecer apenas uma inclusão estatística, sem aprendizagem efetiva. Ou seja, o aluno permanece na escola, mas sem a devida apropriação do conhecimento, o que gera o chamado “fracasso escolar silencioso”.

Essa visão é reforçada por Gatti (2009), que aponta que a eficácia da progressão depende da presença de metodologias diferenciadas, suporte pedagógico e avaliação formativa contínua. Quando essas condições não estão presentes — como ainda é comum em muitas redes públicas — a não-retenção passa a ser percebida como uma simples promoção automática, reduzindo sua legitimidade e eficácia pedagógica.

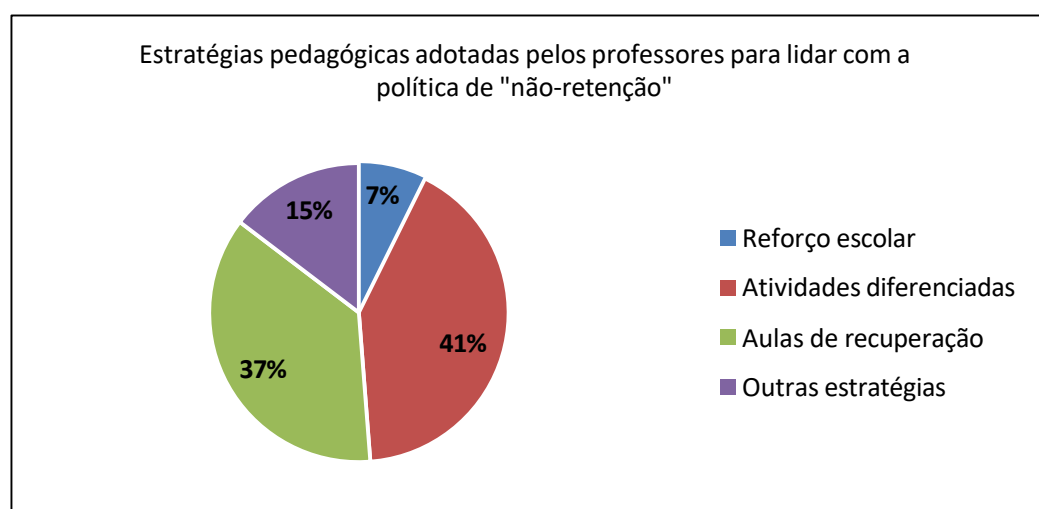
A avaliação crítica da política também se explica pelo perfil dos sujeitos — famílias de alunos das camadas populares — que muitas vezes vivenciam diretamente as dificuldades educacionais, como falta de acompanhamento, apoio didático, ou reforço escolar. Segundo Arroyo (2006), a escola que atende alunos pobres precisa “fazer mais do que ensinar conteúdos”, pois deve ser uma instituição comprometida com o direito à aprendizagem com dignidade, e isso não pode ser substituído por políticas formais que não dialogam com a realidade.

O número reduzido (5%) de pais que acreditam na eficácia da política indica que, para a maioria, a não-retenção ainda não resultou em transformações visíveis no desempenho escolar dos filhos. Isso reforça a necessidade de revisar a forma como a política é implementada e comunicada. Além disso, os 14% que não têm opinião formada refletem um possível distanciamento das famílias em relação ao debate pedagógico, o que, conforme Paro (2001), revela falhas na construção da gestão democrática e participativa da escola.

Portanto, os resultados desta pergunta evidenciam que a não-retenção, para ser socialmente reconhecida como eficaz, precisa estar articulada a um projeto educacional que garanta aprendizagem real, formação docente contínua, e diálogo ativo com as famílias. Sem isso, a política tende a ser mal compreendida e rejeitada por parte significativa da comunidade escolar.

Figura 6

Estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para lidar com a política de "não-retenção escolar"



Os resultados revelam que, segundo a percepção dos pais, as atividades diferenciadas (41%) e as aulas de recuperação (37%) são as estratégias mais adotadas pelos professores para

lidar com os desafios da não-retenção escolar. Em menor proporção, apenas 7% identificam a realização de reforço escolar, enquanto 15% mencionam outras estratégias.

Esses dados demonstram que há algum grau de mobilização pedagógica dos professores diante da política de progressão continuada, o que pode indicar esforços no sentido de assegurar a aprendizagem contínua e minimizar os impactos da não-retenção. O uso de atividades diferenciadas, como projetos, dinâmicas, jogos pedagógicos e materiais adaptados, está alinhado às propostas de ensino mais inclusivas e participativas, defendidas por autores como Libâneo (2013) e Nóvoa (1995), que apontam a necessidade de diversificar metodologias frente às desigualdades sociais e educacionais.

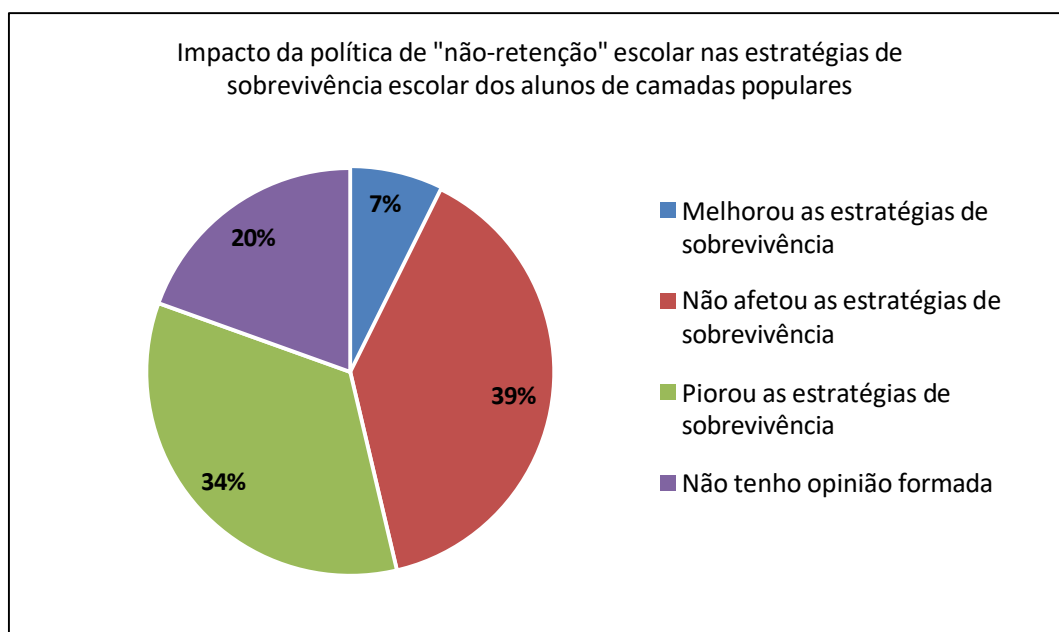
As aulas de recuperação, apontadas por 37% dos pais, refletem uma estratégia tradicional de correção de lacunas de aprendizagem, que pode ser eficaz desde que articulada com diagnósticos pedagógicos contínuos e metodologias ativas (Luckesi, 2011). Porém, o número ainda baixo de pais que reconhecem a presença do reforço escolar formal (7%) levanta questionamentos sobre a efetividade, frequência ou mesmo a comunicação dessas ações com as famílias. Segundo Paro (2001), a ausência de diálogo claro entre escola e comunidade pode invisibilizar ações importantes, impedindo que os pais compreendam e valorizem os esforços da escola. Já os 15% que apontam outras estratégias indicam que pode haver práticas alternativas sendo adotadas, como tutorias, atividades em grupo, uso de tecnologias ou suporte emocional, mas que ainda não estão amplamente sistematizadas ou conhecidas pela maioria das famílias.

É fundamental destacar que, conforme Arroyo (2006), lidar com a diversidade e as dificuldades dos alunos das camadas populares exige respostas pedagógicas criativas e contextualizadas, e que a mera adoção de estratégias sem acompanhamento e avaliação contínua pode não garantir os resultados desejados. Os dados também sugerem que as escolas podem estar agindo de forma reativa, e não preventiva, frente às dificuldades de aprendizagem. Isso reforça a importância de políticas integradas que aliem formação docente, avaliação diagnóstica, estrutura de apoio pedagógico e envolvimento da comunidade escolar.

Em síntese, embora os pais reconheçam a existência de algumas estratégias adotadas pelos professores, os resultados indicam que essas práticas ainda carecem de maior sistematização, visibilidade e articulação pedagógica para que se tornem realmente eficazes no contexto da não-retenção.

Figura 7

Impacto da política de não-retenção escolar nas estratégias de sobrevivência dos alunos de camadas populares



A análise dos dados mostra que uma parcela significativa dos pais (34%) acredita que a não-retenção escolar piorou as estratégias de sobrevivência escolar dos alunos, enquanto apenas 7% observam melhoria. 39% afirmam que não houve impacto e 20% não têm opinião formada. Essa percepção levanta importantes reflexões sobre os efeitos dessa política no cotidiano escolar dos alunos das camadas populares.

A expressão “estratégias de sobrevivência escolar” refere-se a um conjunto de ações conscientes ou intuitivas dos alunos – como esforço adicional, adaptação ao ritmo escolar, apoio familiar, entre outras – para se manterem na escola e obterem algum êxito (Charlot, 2000). Quando 34% dos pais percebem um agravamento dessas estratégias, pode-se inferir que a não-retenção, ao desobrigar o aluno de resultados objetivos para progredir de ano, pode ter reduzido o senso de urgência, responsabilidade e engajamento com os estudos.

Esse efeito está em consonância com críticas de autores como Patto (1988) e Libâneo (2012), que apontam que a progressão continuada, quando mal implementada e não acompanhada de suporte pedagógico eficaz, tende a desestimular o esforço escolar, sobretudo entre os alunos mais vulneráveis. Em vez de promover a permanência qualificada, pode reforçar o ciclo do fracasso escolar silencioso, no qual os alunos são promovidos sem aprender, sentem-se desmotivados e acabam por abandonar ou concluir a educação básica com baixa proficiência.

Os 39% que indicam que não houve alteração nas estratégias de sobrevivência sugerem que, para muitas famílias, as dificuldades de permanência escolar estão mais associadas a fatores externos, como pobreza, falta de apoio doméstico, ou trabalho infantil – aspectos estruturais que a política de não-retenção, por si só, não consegue resolver. Como argumenta Arroyo (2006), a permanência dos alunos pobres na escola depende de uma rede de políticas públicas integradas, que envolvem assistência social, alimentação escolar, transporte e acolhimento afetivo.

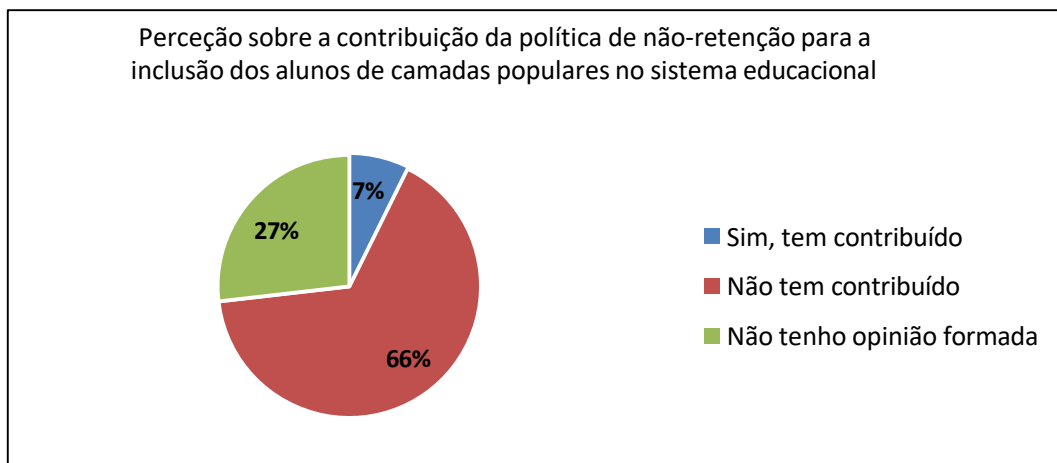
Por outro lado, os 7% que reconhecem melhoria talvez estejam ligados a contextos em que há algum nível de apoio pedagógico ou políticas compensatórias funcionando com mais efetividade – como reforço, acompanhamento psicológico, ações de mediação de conflitos ou metodologias inovadoras que envolvam os alunos. Isso confirma a ideia de que a eficácia da não-retenção varia conforme o contexto escolar e a estrutura de suporte oferecida (Gatti, 2009).

A porcentagem de 20% de pais que não têm opinião formada evidencia um desconhecimento ou afastamento da comunidade escolar sobre os reais efeitos da política.

Como aponta Paro (2001), a participação ativa da família é essencial para avaliar e fortalecer as estratégias de permanência na escola. A percepção dos pais sobre a não-retenção escolar revela um cenário ambíguo e problemático: embora não se reconheça impacto significativo por parte da maioria, um terço considera que a política enfraqueceu a sobrevivência escolar dos alunos. Isso indica que, sem suporte pedagógico concreto, envolvimento familiar e reorganização do currículo, a não-retenção pode se tornar mais um fator de desestruturação do processo educativo, especialmente para os estudantes das camadas populares.

Figura 8

Percepção sobre a contribuição da política de não-retenção escolar para a inclusão dos alunos de camadas populares no sistema educacional



Os dados revelam uma forte percepção negativa por parte dos pais: 66% afirmam que a não-retenção não tem contribuído para a inclusão dos alunos das camadas populares, enquanto apenas 7% enxergam benefícios inclusivos nessa política. Ainda, 27% demonstram indecisão ou desconhecimento, afirmando não ter opinião formada.

Esse resultado é bastante expressivo e aponta uma desconexão entre os objetivos teóricos da política educacional e sua concretização prática nas escolas. A não-retenção escolar — muitas vezes implementada por meio da progressão continuada — tem como princípio a promoção da equidade e da permanência dos alunos, especialmente os socialmente vulneráveis, evitando a exclusão por meio da reprovação repetida (Libâneo, 2012; Gatti, 2009). Contudo, os dados coletados mostram que essa proposta, na prática, não está sendo percebida como instrumento real de inclusão.

Segundo Patto (1988), a exclusão escolar no Brasil é complexa e estrutural, e estratégias que apenas alteram a lógica da aprovação sem modificar profundamente as condições de ensino e aprendizagem podem promover uma "inclusão perversa", em que o aluno permanece na escola sem acesso real ao saber. Essa percepção é refletida na insatisfação da maioria dos pais respondentes, que não veem mudanças significativas na inclusão social e educacional dos filhos.

Além disso, o baixo percentual de pais que percebem a política como inclusiva (7%) reforça a crítica de que a progressão continuada não está sendo acompanhada por políticas pedagógicas consistentes, como reforço escolar, adaptação curricular, metodologias ativas ou apoio socioemocional — elementos essenciais para garantir aprendizagem com equidade (Arroyo, 2006; Charlot, 2000).

A grande parcela de pais que não têm opinião (27%) é também sintomática: revela a fragilidade da comunicação entre escola e família, bem como a ausência de formação crítica para compreender as implicações de políticas públicas no cotidiano escolar. Segundo Paro (2001), a gestão democrática exige o envolvimento da comunidade escolar em todas as etapas do processo educativo, e não apenas como expectadora dos resultados.

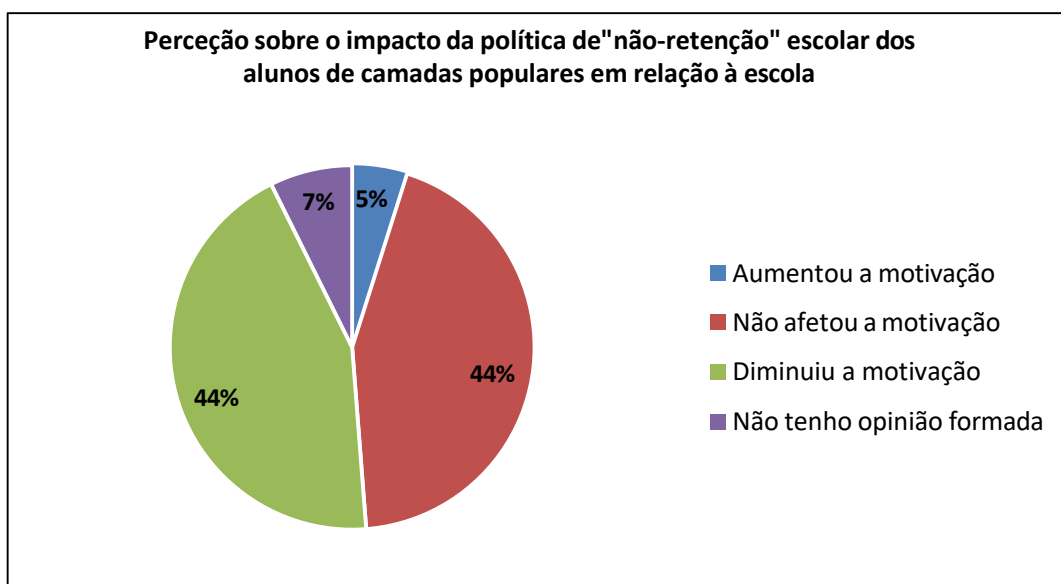
Portanto, os dados revelam que a não-retenção, tal como está sendo vivenciada na rede pública de Marabá-PA, não está sendo percebida como uma política de inclusão autêntica, e sim como uma medida que pouco ou nada altera o ciclo de exclusão pedagógica dos alunos das camadas populares.

A pergunta 7 confirma que há um descrédito da comunidade escolar, especialmente das famílias, quanto ao papel da não-retenção na promoção da inclusão social. Isso indica a necessidade urgente de revisão das estratégias pedagógicas, fortalecimento da participação das

famílias, formação continuada dos professores e reorganização da cultura avaliativa das escolas, para que a política de progressão continuada seja mais que um mecanismo burocrático de promoção, e se torne uma ferramenta de justiça educacional.

Figura 9

Percepção sobre o impacto da política de não-retenção escolar na motivação dos alunos de camadas populares em relação à escola



Os resultados demonstram um quadro preocupante: apenas 5% dos pais percebem que a política de não-retenção escolar aumentou a motivação dos alunos, enquanto 44% acreditam que não houve impacto e outros 44% afirmam que a motivação dos filhos diminuiu. Esse empate entre os que percebem neutralidade e os que apontam queda de motivação exige uma análise crítica sobre o real impacto dessa política no engajamento estudantil.

De acordo com Charlot (2000), a motivação escolar está diretamente ligada ao sentido que o aluno atribui ao saber e à escola, o que depende, entre outros fatores, da clareza dos objetivos escolares, da qualidade das interações pedagógicas e da valorização do esforço individual. Quando a progressão ocorre automaticamente, sem critérios visíveis de mérito ou aprendizagem, muitos alunos podem desenvolver uma postura de desinteresse, apatia ou acomodação, como indicam os dados de 44% dos pais.

Esse fenômeno é conhecido como “desmotivação institucionalizada”, em que o aluno permanece fisicamente na escola, mas emocional e cognitivamente está desconectado do processo. Para Patto (1988), a ausência de desafios e reconhecimento do progresso pessoal

contribui para o esvaziamento da experiência escolar, especialmente entre os estudantes das camadas populares, cuja relação com a escola já é marcada por obstáculos históricos e culturais.

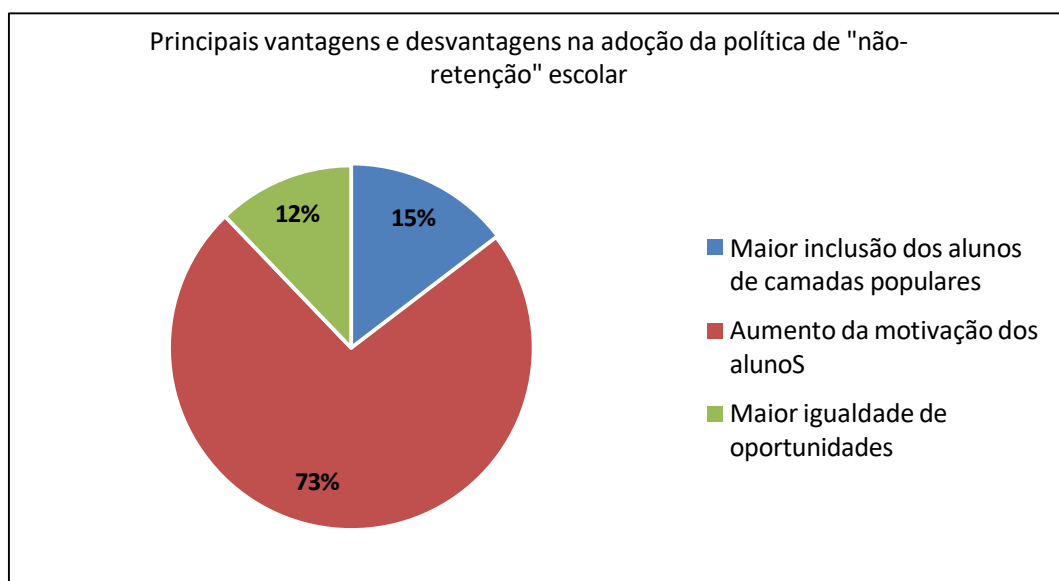
A não-retenção, se não vier acompanhada de um projeto pedagógico que estimule a aprendizagem ativa, o protagonismo do estudante e a valorização de suas conquistas, pode se tornar um fator de desestímulo, como apontam os dados. Isso é confirmado por Libâneo (2012), que afirma que a permanência sem aprendizagem leva ao fracasso disfarçado, o que mina a autoestima e o interesse dos alunos.

Por outro lado, os 44% de pais que acreditam que a política não afetou a motivação podem estar refletindo uma visão ainda distante da realidade escolar, sugerindo que não percebem mudanças no comportamento ou no desempenho dos filhos. Já os 7% sem opinião formada indicam novamente um descompasso entre escola e comunidade, o que reforça a necessidade de maior diálogo, transparência e participação das famílias na vida escolar dos alunos (Paro, 2001b).

A percepção de que a não-retenção não está gerando efeitos positivos na motivação dos estudantes das camadas populares deve ser considerada um alerta para os gestores e educadores. Manter o aluno na escola é importante, mas é insuficiente se ele não estiver engajado no processo de aprendizagem. A motivação precisa ser construída com base na valorização da participação ativa do aluno, no reconhecimento do seu esforço e na criação de um ambiente que estimule a curiosidade, a cooperação e a superação de desafios (Arroyo, 2006).

Figura 10

Principais vantagens e desvantagens percebidas na adoção da política de não-retenção escolar



Os dados revelam que, embora a maioria dos pais tenha demonstrado críticas à política de não-retenção em outras perguntas, 73% reconhecem como principal vantagem o potencial aumento da motivação dos alunos. Esse dado, aparentemente contraditório à Pergunta 8 (na qual 44% disseram que a motivação diminuiu), pode indicar uma percepção idealizada do que a política deveria promover – ainda que não esteja funcionando plenamente.

Segundo Libâneo (2012), políticas como a progressão continuada ou a não-retenção partem da ideia de que a reprovação desmotiva os alunos, estigmatiza os de menor desempenho e perpetua desigualdades sociais, o que reforça o argumento de que sua eliminação deveria, em tese, aumentar o interesse e a autoestima do estudante. Charlot (2000), por sua vez, destaca que a motivação dos alunos depende fortemente da valorização simbólica da escola e da percepção de que o esforço é recompensado. Se os pais associam a não-retenção à permanência e continuidade dos estudos, mesmo sem garantias de aprendizagem efetiva, eles podem compreender isso como um benefício psicológico e social imediato.

A inclusão dos alunos de camadas populares, citada por 15% dos pais, está diretamente relacionada ao objetivo central da política. Conforme Gatti (2009), a não-retenção visa combater o ciclo de exclusão estrutural que historicamente afeta os estudantes mais pobres, oferecendo-lhes maiores chances de permanência escolar. No entanto, o dado relativamente baixo revela que muitos pais não percebem essa inclusão como um resultado prático e direto, possivelmente devido à precariedade das estratégias pedagógicas e do apoio institucional, como apontado por Patto (1988).

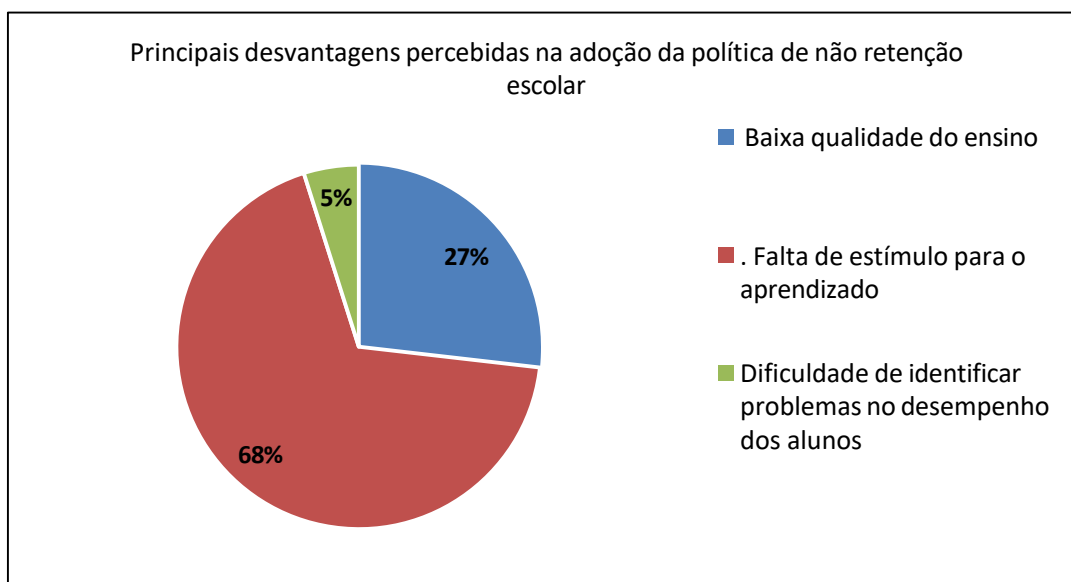
Já os 12% que apontam maior igualdade de oportunidades estão alinhados ao discurso legal e político da equidade educacional, como previsto na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e na LDB (Lei nº 9.394/1996). Esses documentos reforçam o direito de acesso, permanência e sucesso escolar para todos, especialmente os mais vulneráveis. No entanto, o pequeno percentual indica uma compreensão ainda limitada da relação entre progressão escolar e justiça social, talvez por falta de informação, participação ativa ou resultados concretos observáveis no cotidiano escolar.

Assim, os dados da pergunta 9 revelam que, embora haja uma expectativa positiva em relação à motivação e ao potencial inclusivo da política de não-retenção, a percepção prática de sua efetividade ainda é baixa, como apontado nas respostas anteriores. Isso sugere que as vantagens teóricas da política precisam ser acompanhadas de ações pedagógicas eficazes, comunicação com as famílias e práticas de acompanhamento individualizado do aluno para que essas expectativas se transformem em realidade.

A valorização da motivação como principal vantagem atribuída à não-retenção mostra que as famílias ainda veem a escola como um espaço de esperança, mas também revela a distância entre discurso e prática pedagógica. Para que a política cumpra sua função de promover inclusão e igualdade de oportunidades, é necessário um investimento efetivo em formação docente, estrutura escolar, avaliação diagnóstica e diálogo com a comunidade (Arroyo, 2006; Paro, 2001).

Figura 11

Principais desvantagens percebidas na adoção da política de não-retenção escolar



Os dados revelam uma percepção crítica predominante dos pais quanto aos impactos da não-retenção escolar: 68% consideram que ela gera falta de estímulo para o aprendizado, enquanto 27% apontam queda na qualidade do ensino e 5% indicam dificuldade em identificar problemas de desempenho.

A percepção de falta de estímulo como a principal desvantagem indica uma preocupação recorrente entre as famílias: a ideia de que, ao eliminar a reprovação como mecanismo regulador, os alunos não sentem mais a necessidade de se dedicar ou alcançar metas escolares claras. Essa leitura é reforçada por Libâneo (2012), ao afirmar que a motivação do estudante também está relacionada a exigências claras e a metas de aprendizagem, e que a ausência de critérios objetivos para a progressão pode levar ao descomprometimento.

Charlot (2000) ressalta que o sentido atribuído ao estudo está vinculado à percepção de reconhecimento e mérito. Quando o aluno percebe que será promovido independentemente de

seu esforço ou desempenho, a escola pode perder o valor simbólico de superação, o que afeta negativamente sua motivação e persistência. Isso confirma os resultados anteriores desta mesma pesquisa, em que 44% dos pais já haviam relatado que a motivação dos filhos diminuiu com a adoção da política de não-retenção.

Os 27% que percebem queda na qualidade do ensino também expressam um sentimento compartilhado por parte significativa da comunidade escolar e pela literatura crítica. Segundo Patto (1988), quando a progressão não é acompanhada de mecanismos eficazes de acompanhamento pedagógico, a escola tende a normalizar a defasagem e empurrar os alunos adiante, mascarando os índices reais de aprendizagem. Isso pode criar um ciclo de baixa exigência pedagógica e desqualificação do currículo, o que enfraquece a credibilidade da escola perante alunos e famílias.

A dificuldade de identificar problemas de desempenho, mencionada por 5% dos pais, aponta para um efeito colateral da não-retenção quando não há avaliação diagnóstica contínua. Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser um instrumento de orientação e não apenas de veredito. Se a escola não adota práticas avaliativas eficazes para mapear as dificuldades dos alunos, o princípio da não-retenção pode ocultar essas lacunas, gerando consequências mais graves no futuro escolar do estudante.

Essas críticas reforçam a tese de que a não-retenção, embora bem-intencionada como política de inclusão e permanência, não é suficiente por si só para garantir aprendizagem efetiva. Sem investimento em políticas de reforço, acompanhamento individualizado, metodologias ativas e formação de professores, ela tende a ser percebida como um mecanismo de aprovação automática, com efeitos negativos para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos, sobretudo os mais vulneráveis (Gatti, 2009).

As desvantagens percebidas pelos pais sugerem que há uma ruptura entre o ideal normativo da não-retenção e sua aplicação real nas escolas públicas, especialmente em contextos com baixa infraestrutura e acompanhamento pedagógico frágil. A falta de estímulo e a queda da qualidade do ensino, como apontam os pais, colocam em xeque o princípio da equidade quando não há mecanismos efetivos de suporte à aprendizagem.

Assim, para que a política atinja seus objetivos, ela precisa vir acompanhada de ações concretas de avaliação diagnóstica, reforço escolar, desenvolvimento profissional docente e maior articulação com as famílias (Paro, 2001).

5.3.1 Análise geral das figuras de 2 a 11 alinhada aos objetivos da pesquisa

As figuras 2 a 11, derivadas da pesquisa aplicada a 100 pais de alunos do ensino fundamental anos iniciais da zona urbana de Marabá-PA, apresentam percepções importantes sobre a política da não-retenção escolar, sendo essenciais para a compreensão dos objetivos desta investigação. A análise dos dados permite identificar como a comunidade escolar interpreta os impactos pedagógicos, emocionais e sociais dessa prática, revelando nuances importantes para a gestão educacional.

A partir da Figura 2, que aborda a percepção geral sobre o princípio da não-retenção, observou-se que 39% dos pais discordam parcialmente da política, o que já indica um cenário de baixa aceitação e desconfiança sobre seus efeitos. Esse dado está alinhado ao Objetivo 1, que busca identificar as percepções e expectativas sobre a prática. Segundo Patto (1988), a imposição de políticas educacionais sem diálogo com a base pode gerar resistência e sentimento de ineficácia entre os atores sociais envolvidos.

A figura 3, sobre as expectativas com o desempenho escolar, mostra que 32% dos pais relataram queda nas expectativas com a aprendizagem dos filhos, refletindo diretamente o Objetivo 2, que visa verificar o impacto nas práticas pedagógicas e no desempenho dos alunos. Isso reforça a discussão trazida por Libâneo (2012), ao afirmar que sem condições de apoio efetivo à aprendizagem, a progressão automática pode gerar um efeito contrário ao desejado, desestimulando o esforço dos estudantes.

As figuras 4 e 5, que tratam da percepção sobre as práticas docentes e da eficácia da não-retenção, evidenciam que 42% dos pais veem queda na qualidade do ensino, e 49% consideram a política ineficaz. Tais resultados dialogam diretamente com o Objetivo 3, ao revelarem as dificuldades percebidas no processo de promoção do sucesso escolar, muitas vezes interpretadas como aprovação sem aprendizagem (Charlot, 2000).

Na figura 6, ao se questionar sobre as estratégias pedagógicas adotadas, 41% mencionam atividades diferenciadas e 37% apontam aulas de recuperação. Isso responde parcialmente ao Objetivo 1, ao mostrar que há tentativas de adaptação docente, mas que ainda carecem de sistematização e apoio institucional, como defendido por Gatti (2009), que aponta a necessidade de formação continuada e recursos adequados para implementação de políticas inclusivas.

A Figura 7 mostra que 34% dos pais acreditam que as estratégias de sobrevivência escolar dos alunos de camadas populares pioraram com a não-retenção. Este dado está relacionado ao Objetivo 4, que propõe compreender se a política contribui com a permanência

e sucesso escolar. A baixa percepção positiva demonstra que a permanência física sem aprendizagem significativa ainda é vista como um fracasso simbólico, conforme discutido por Paro (2001).

A figura 8, ao indicar que 66% dos pais não veem contribuição da política para a inclusão escolar, evidencia o descompasso entre o discurso da equidade e sua aplicação prática. Isso reforça a importância do Objetivo 5, que analisa as ações da SEMED e sua efetividade. Sem projetos estruturantes, a não-retenção pode se tornar apenas um dispositivo estatístico, como advertido por Arroyo (2006).

A figura 9 reforça os dados anteriores, com 44% relatando queda na motivação escolar, sinalizando que a política precisa ser acompanhada de práticas pedagógicas significativas, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e reafirma o Objetivo 2.

As figuras 10 e 11, que apresentam respectivamente as vantagens e desvantagens da política, sintetizam a polarização de opiniões. De um lado, 73% reconhecem a intenção positiva de aumentar a motivação (Figura 10), mas, por outro, 68% afirmam que há falta de estímulo para o aprendizado real (Figura 11). Essa contradição indica que a política é compreendida como promissora, mas ineficaz na prática, reforçando a urgência do cumprimento do Objetivo 6, que propõe verificar os investimentos reais da SEMED para garantir que a não-retenção seja parte de uma política de qualidade.

Em suma, os dados analisados demonstram que a política de não-retenção escolar, apesar de seus fundamentos legais e pedagógicos, ainda enfrenta desafios significativos de aceitação, eficácia e implementação. Como destaca Souza (2011), a não-retenção só cumpre sua função social quando acompanhada de práticas educativas eficazes e inclusivas, que valorizem o tempo escolar como tempo de aprendizagem real.

5.4 Triangulação dos dados conforme objetivos

A triangulação dos dados obtidos por meio dos instrumentos qualitativos (entrevistas) e quantitativos (gráficos) evidencia um panorama coerente e complementar sobre as percepções, estratégias e efeitos da política de não-retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental em Marabá-PA. Ao integrar os dois conjuntos de dados, é possível reforçar achados relevantes, esclarecer contradições e aprofundar a análise das práticas pedagógicas adotadas no contexto investigado, conforme os objetivos propostos.

Objetivo 1 – Percepções e Estratégias Pedagógicas dos Professores. As tabelas 1 a 6 revelam que muitos professores reconhecem a importância da não-retenção como estratégia de permanência, mas apontam dificuldades na execução por falta de apoio institucional,

sobrecarga docente e ausência de formação adequada. Essas percepções dialogam com os dados das figuras 2, 4 e 6, onde grande parte dos pais expressa baixa confiança na política e identifica queda na qualidade do ensino, mesmo diante de estratégias pedagógicas como atividades diferenciadas e aulas de recuperação.

Esses achados refletem o que Gatti (2009) afirma: a eficácia das políticas depende da existência de políticas formativas que ofereçam suporte real ao docente, para que a prática pedagógica acompanhe os pressupostos da não-retenção. Sem isso, segundo Patto (1988), cria-se um abismo entre o que se pretende com a política e o que efetivamente ocorre na sala de aula.

Objetivo 2 – Impactos da Não-Retenção nas Práticas e no Desempenho. O cruzamento entre as tabelas 7 a 10 e os dados das figuras 3, 5 e 9 evidencia que a não-retenção tem provocado mudanças nas práticas pedagógicas, mas também gerado queda nas expectativas e motivação dos alunos, especialmente entre os de camadas populares. Os professores relataram ações como recomposição da aprendizagem e planejamento adaptado, mas também demonstraram frustração diante da desvalorização simbólica da progressão automática, que por vezes não vem acompanhada da aprendizagem.

Libâneo (2012) destaca que não se pode confundir permanência com sucesso escolar, sendo necessário garantir suporte real ao aluno. A BNCC também enfatiza que a aprendizagem significativa deve estar no centro das práticas pedagógicas, algo que, como mostram os dados, ainda encontra barreiras estruturais e pedagógicas em Marabá.

Objetivo 3 – Dificuldades e Avanços na Promoção do Sucesso Escolar. As tabelas 11 a 16, quando trianguladas com as figuras 7, 10 e 11, revelam a ambiguidade presente no cenário educacional analisado. Se por um lado há iniciativas locais de reforço escolar e ações de acolhimento à diversidade, por outro há críticas contundentes à efetividade da política, tanto por parte de professores quanto das famílias.

Na figura 10, 68% dos pais afirmam que a política não estimula o aprendizado real, o que converge com os dados qualitativos que apontam para a falta de políticas estruturadas de suporte à aprendizagem. Charlot (2000) já advertia que a escola corre o risco de promover a exclusão simbólica ao garantir apenas a presença física dos alunos, sem assegurar seu aprendizado real.

Objetivo 4 – Garantia do Direito à Permanência e Continuidade dos Estudos. Embora as tabelas 17 a 19 evidenciem a fragilidade das políticas municipais voltadas ao combate à retenção, há também menções a iniciativas como busca ativa, formações pontuais e ações de

diagnóstico e recomposição, o que demonstra uma tentativa, ainda que incipiente, de responder às exigências da permanência escolar.

Contudo, os dados da figura 7, onde 34% dos pais acreditam que a sobrevivência escolar dos alunos piorou com a política, apontam para um descompasso entre presença física e engajamento escolar real. Paro (2001) alerta que a permanência sem sentido pode aprofundar o fracasso escolar e mascarar as desigualdades, o que exige políticas integradas e centradas na aprendizagem.

Objetivo 5 – Ações da SEMED para Combater a Retenção Escolar. A triangulação entre as tabelas 20 a 23 e a figura 8 revela uma baixa percepção social sobre a efetividade das ações da SEMED. A figura mostra que 66% dos pais não veem contribuição da política para a inclusão, o que coincide com o relato de professores sobre a inexistência de projetos estruturados, falta de diálogo entre instâncias institucionais e ausência de monitoramento público transparente.

Arroyo (2006) afirma que a não-retenção pode se tornar uma política de fachada quando não articulada com ações formativas, acompanhamento pedagógico e apoio social. A análise revela a necessidade de ampliar o papel da gestão municipal, promovendo ações intersetoriais e escuta das escolas e das famílias.

Objetivo 6 – Investimentos e Recursos no Combate à Retenção. Por fim, as tabelas 21 e 24 e as figuras 10 e 11 evidenciam graves lacunas no investimento público e ausência de transparência sobre a destinação dos recursos, conforme relatado por professores. Mesmo que 73% dos pais (figura 10) reconheçam que a política tem a intenção de promover motivação, a falta de recursos e apoio prático compromete sua efetividade.

Souza (2011) destaca que sem políticas consistentes de financiamento, acompanhamento e avaliação, a não-retenção se reduz a uma ação estatística, e não pedagógica. Os dados revelam que a baixa comunicação institucional e a inexistência de dados claros sobre orçamento educativo minam o engajamento da comunidade escolar e dificultam o aprimoramento das práticas.

A triangulação entre os dados qualitativos e quantitativos revela uma convergência crítica: a política de não-retenção, embora baseada em princípios de equidade e inclusão, não tem sido acompanhada de condições estruturais, pedagógicas e institucionais adequadas para garantir seu êxito em Marabá. Os desafios são diversos — desde a falta de apoio docente, ausência de monitoramento público até a baixa articulação com as famílias e a sociedade civil.

CAPÍTULO 6.

APRESENTAÇÃO DA CONCLUSÃO FINAL E FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Este capítulo apresenta a síntese dos principais achados da pesquisa sobre a prática da não retenção escolar nos anos iniciais do ensino fundamental em Marabá-PA. A conclusão destaca que, embora a política de não retenção contribua para a permanência dos alunos na escola, ainda enfrenta desafios quanto à garantia da aprendizagem efetiva e à formação continuada dos docentes. As percepções dos sujeitos indicam avanços em termos de inclusão, mas também revelam limitações estruturais e pedagógicas. Diante disso, o capítulo propõe futuras investigações voltadas à eficácia das estratégias de acompanhamento escolar, à escuta dos alunos e ao papel da gestão pedagógica no contexto da progressão continuada.

6.1 Conclusão da pesquisa

O presente trabalho buscou compreender, de forma ampla e crítica, os impactos da política de não retenção escolar no ensino fundamental – anos iniciais – da zona urbana de Marabá-PA, investigando percepções, práticas e desafios enfrentados por professores, gestores e pela própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Diante de um cenário nacional de discussões intensas sobre progressão continuada, fracasso escolar e permanência estudantil, esta pesquisa se insere como um esforço significativo para iluminar os caminhos percorridos pelas políticas públicas em nível local, trazendo à tona as vozes daqueles que vivenciam cotidianamente os efeitos da não retenção.

Mais do que simplesmente descrever os efeitos de uma diretriz educacional, esta pesquisa propôs uma análise crítica e detalhada de como a não retenção tem moldado o percurso escolar de alunos de camadas populares, afetando diretamente práticas pedagógicas, relações escolares, investimentos públicos e estratégias de permanência. A partir da triangulação entre dados quantitativos (questionários aplicados a pais/responsáveis), qualitativos (entrevistas com professores, gestores e técnicos da SEMED), foi possível tecer uma leitura aprofundada sobre as contradições, avanços e lacunas da política em questão.

Em relação ao primeiro objetivo específico, observou-se que os professores apresentam compreensões heterogêneas sobre a não retenção. Muitos veem a prática como um instrumento de permanência escolar, mas também a associam à falta de apoio institucional, formação inadequada e desvalorização da aprendizagem. Há iniciativas pedagógicas de reforço e adaptação, mas ainda limitadas em alcance e estruturação.

Quanto ao segundo objetivo, os dados revelam que a não retenção tem influenciado as práticas pedagógicas de forma desigual. Embora haja esforços para implementar atividades diferenciadas e recuperação paralela, as condições materiais, a sobrecarga docente e a ausência de acompanhamento efetivo comprometem a efetividade dessas estratégias.

O terceiro objetivo identificou avanços, como a maior atenção à diversidade e à inclusão, e dificuldades como a resistência de parte do corpo docente, a fragilidade na formação continuada e a falta de acompanhamento pedagógico sistemático dos alunos promovidos.

No que se refere ao quarto objetivo, compreende-se que a não retenção contribui para a permanência escolar, mas não assegura necessariamente o direito à aprendizagem. A permanência física dos alunos nem sempre é acompanhada de avanços reais nos processos cognitivos e afetivos.

O quinto objetivo, voltado às ações da SEMED, revelou que há iniciativas como a busca ativa e formações pontuais, mas a ausência de projetos estruturantes e políticas de longo prazo compromete a efetividade das propostas.

Por fim, o sexto objetivo apontou a inexistência de dados orçamentários claros e a percepção generalizada de que os recursos destinados são insuficientes para garantir um acompanhamento pedagógico efetivo e a qualidade do ensino nos anos iniciais.

Quanto as questões formuladas foram, em parte, confirmadas pelos dados: Questão 1: Confirmada parcialmente. Os professores compreendem a intenção da não retenção, mas criticam sua aplicação prática sem condições adequadas; Questão 2: Confirmada. Houve mudanças nas estratégias pedagógicas, embora com limitações; Questão 3: Confirmada. A progressão dos alunos nem sempre vem acompanhada da aprendizagem significativa; Questão 4: Não confirmada plenamente. A SEMED possui iniciativas pontuais, mas não há programas estruturados e sistemáticos; Questão 5: Confirmada. Os investimentos municipais são percebidos como insuficientes pelos profissionais da educação; Questão 6: Confirmada parcialmente. Há indícios de redução da evasão, mas sem dados oficiais e com pouca percepção de melhoria da aprendizagem.

Portanto com base nos resultados analisados, propõem-se as seguintes medidas: a) Criação de um programa municipal estruturado de combate à retenção escolar, articulando formação docente, acompanhamento pedagógico e avaliação diagnóstica; b) Investimento em formação continuada, com foco na diversidade, nas metodologias ativas e na avaliação formativa; c) Reformulação das diretrizes de acompanhamento dos alunos promovidos, garantindo um plano individualizado de aprendizagem; d) Maior transparência nos dados educacionais, com divulgação periódica de indicadores de aprendizagem, permanência e

evasão; e) Fortalecimento da relação escola-família, por meio de programas de orientação e apoio psicossocial; f) Ampliação das equipes multidisciplinares (psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos) no apoio aos professores e alunos.

A presente pesquisa evidencia que a não retenção escolar, enquanto proposta de promoção da equidade, necessita de condições pedagógicas, financeiras e institucionais para efetivar-se como garantia do direito à educação de qualidade. Em Marabá, essa realidade encontra-se ainda em construção, marcada por contradições, limitações e potencialidades.

Dessa forma, recomenda-se que futuras pesquisas possam aprofundar temas complementares, como: a) O impacto da não retenção sobre a autoestima e o desenvolvimento socioemocional dos alunos; b) A efetividade das formações continuadas da SEMED e sua relação com as práticas em sala de aula; c) A gestão orçamentária da educação básica no município; d) A contribuição das equipes multiprofissionais no enfrentamento das desigualdades escolares.

Diante dos achados da presente pesquisa, torna-se evidente que a prática da não retenção escolar, quando desarticulada de políticas públicas consistentes e de um acompanhamento pedagógico eficaz, corre o risco de se tornar apenas uma estratégia estatística, esvaziada de sentido pedagógico e social. A realidade de Marabá reflete os desafios nacionais enfrentados pelos sistemas educacionais no tocante à garantia do direito à aprendizagem com equidade. É urgente que o município invista em políticas integradas que articulem formação continuada docente, acompanhamento individualizado dos estudantes, apoio psicossocial, escuta ativa das famílias e ações intersetoriais que considerem as múltiplas vulnerabilidades enfrentadas pelos alunos de camadas populares. Somente por meio de uma educação pública democrática, acolhedora e de qualidade — comprometida não apenas com a permanência física, mas com a formação plena do sujeito — será possível transformar o atual cenário. Que os dados e reflexões aqui apresentados possam impulsionar novas investigações, projetos e políticas públicas comprometidas com a justiça educacional e com o fortalecimento da escola como espaço de emancipação, transformação e inclusão social.

Referências

- Almeida, F. R. (2005). *A política educacional brasileira e os desafios da contemporaneidade*. Atlas.
- Almeida, F. R. (2006a). *Políticas educacionais na sociedade do conhecimento*. Atlas.
- Alves, A. J. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 3(77), 53–61.
- Arendt, H. (1999). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva.
- Arroyo, M. G. (2000). Assumir nossa diversidade cultural. *Revista de Educação AEC*, (98), 42–50.
- Arroyo, M. G. (2006). *Escola cidadã: O projeto popular de educação*. Loyola.
- Arroyo, M. G. (2012). *Ofício de mestre: Imagens e autoimagens*. Vozes.
- Bagno, M. (2007). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. Loyola.
- Barbosa, L. M., & Almeida, R. S. (2018). Educação infantil e a importância da infraestrutura: Desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 23(74), 157–174. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018237408>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e ampliada). Edições 70.
- Barreto, E. S. S., & Mitrulis, E. (2000). Reprovação e evasão escolar: A face visível do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, 25(2), 39–55.
- Barros, R. R. (2017). *Evasão e retenção escolar: Um estudo sobre as políticas públicas em educação*. Universitária.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2013). *Princípios de ética biomédica*. Loyola.
- Becker, F. (2014). *Caminhos da aprendizagem: Uma abordagem da teoria de Jean Piaget*. Atlas.
- Bernstein, B. (1999). *Pedagogia, identidade e currículo*. Artmed.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bossa, G. C., & Silva, M. R. (2019). Adaptação curricular e práticas pedagógicas inclusivas: Desafios e possibilidades. *Revista Educação Inclusiva*, 12(1), 45–62. <https://doi.org/10.1590/rei.v12i1.104>
- Bourdieu, P. (1998). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia* (pp. 45–67). Ática.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1992). *Os herdeiros: Os estudantes e a cultura*. Martins Fontes.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990)*. Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012: Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n. 13.005)*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016: Diretrizes específicas para pesquisa envolvendo seres humanos*. Diário Oficial da União.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cabral, S. (2017). A política de ciclos na educação brasileira: Debates e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 425-442.
- Candau, V. M. F. (2012). *Educação e diversidade cultural: Aportes para a prática pedagógica*. Vozes.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário*. Vozes
- Castro, C. M. (2001). *O que a escola faz? Avaliação, fracasso e equidade*. Edições Loyola.
- Charklin, A. G. (2011). *The psychology of education: A contextual approach*. McGraw-Hill.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Artmed.
- Coimbra, C. M. B. (1989). As funções da instituição escolar: Análise e reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(3), 14–16.
- Collares, D. M. (2003). *A avaliação em foco: Reflexões sobre a prática pedagógica*. Atlas.
- Corrêa, B. C., & Andrade, E. N. F. (2012). Infância e vivências formativas na educação infantil: Qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? *Revista Retratos da Escola*, 5(9), 275–289.
- Crahay, M. (2002). *A escola pode contribuir para a equidade?*. Artmed.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Cunha, A. D. (1980). *A educação brasileira e o fracasso escolar*. Cortez.

- Cury, C. R. J. (2000). A educação como desafio na ordem jurídica. In E. T. Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil*. Autêntica.
- Cury, C. R. J. (2002). Educação, democracia e justiça social. *Educar em Revista*, 3(20), 11–23. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602002000100002>
- Cury, C. R. J. (2006). *Educação e justiça social*. Cortez.
- Cury, C. R. J., Horta, J. S. B., & Fávero, O. (1996). A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In O. Fávero (Org.), *A educação nas constituintes brasileiras: 1823–1988*. Autores Associados.
- D'Ambrosio, U. (2011). *Educação para todos e para a diversidade*. Autêntica.
- Dandurand, P., & Ollivier, M. (1991). *Espaces sociaux et inégalités*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Delamont, S. (2012). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives* (2nd ed.). Routledge.
- Delors, J. (2000). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Cortez.
- Denzin, N. K. (2012). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). Aldine Transaction.
- Diniz, F. C. (2015). *A gestão escolar e o enfrentamento do fracasso escolar*. Atlas.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539–555. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300005>
- Fischer, B. T. D. A. (2010). A avaliação da aprendizagem: A obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In F. O. C. Werle (Org.), *Avaliação em larga escala: Foco na escola*. Oikos; Liber Livro.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Forquin, J.-C. (Org.). (1995). *Sociologia da educação: Dez anos de pesquisa*. Vozes.
- Franco, M. L. P. B. (2018). *Análise de conteúdo: Referenciais teóricos e aplicabilidades na pesquisa qualitativa*. Liber Livro.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2012). A aprovação automática como política de inclusão: Paradoxos e desafios. *Cadernos Cedes*, 32(87), 23–36. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622012000100003>

- Freitas, L. M. (2017). Políticas de reforço escolar: Estratégias para inclusão e sucesso educativo. *Cadernos de Pedagogia*, 27(70), 78–95. <https://doi.org/10.1590/cp.v27i70.212>
- Freitas, M. L., & Santos, P. R. (2019). Políticas intersetoriais e educação: Desafios para o apoio integral ao estudante. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 9(2), 112–130. <https://doi.org/10.31543/rbpp.v9i2.130>
- Gadotti, M. (2000). *Educar para a democracia*. Cortez.
- Garcia, R. L. (Org.). (2004). *Método: Pesquisa com o cotidiano*. DP&A.
- Gatti, B. A. (1993a). Enfrentando o desafio da escola: Princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de Pesquisa*, (85), 5–10.
- Gatti, B. A. (1993b). *Formação de professores e avaliação educacional*. Autores Associados.
- Gatti, B. A. (2012). *A formação de professores no Brasil: Uma análise crítica*. UNESCO.
- Gatti, B. A. (2018a). Desigualdade social e educação: Desafios para políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 603–620. <https://doi.org/10.1590/19805314201316704>
- Gatti, B. A. (2018b). *Formação de professores no Brasil: Características e problemas*. UNESCO.
- Gatti, B. A. (2018c). *Políticas públicas para a educação: Desafios e perspectivas*. UNESCO.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.
- Glória, D. M. A. (2003). A “escola dos que passam sem saber”: A prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*, 2(22), 61–76.
- Gomes, F. A. (2021). Inclusão escolar e políticas públicas: Uma análise crítica do discurso e das práticas. *Educação & Sociedade*, 42, e024687. <https://doi.org/10.1590/es.24687>
- Gonçalves, R. T. (2018). Núcleo de apoio pedagógico e psicossocial: Contribuições para a inclusão escolar. *Revista de Educação Especial*, 31(59), 123–139. <https://doi.org/10.1590/ree.v31i59.1258>
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A.
- Haq, M. (2008). *The human development paradox: Reflections on human capabilities and well-being*. Oxford University Press.
- Hoffmann, J. (2012). *Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Mediação.
- Horta, J. S. B. (1998). Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (104), 5–34.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Censo Escolar da Educação Básica 2021 – Notas estatísticas*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/estatisticas-educacionais/censo-escolar>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo Escolar da Educação Básica 2022 – Resultados preliminares*. INEP.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8ª ed.). Atlas.
- Leite, S. S. (2006). *A retenção e o fracasso escolar: Uma análise das políticas educacionais*. Atlas.
- Libâneo, J. C. (2013b). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Cortez
- Libâneo, J. C. (2013c). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. Cortez.
- Libâneo, J. C. (2015). *Didática* (18ª ed.). Cortez.
- Lima, J. F., & Carvalho, T. A. (2019). *A gestão escolar e as políticas públicas de permanência e sucesso na escola*. Cortez.
- Lima, Y., & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa qualitativa. *Revista Katálysis*, 10(Esp.), 37–45. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000400004>
- Luck, H. (2009). *Gestão participativa na escola*. EPU.
- Lück, H. (2015). Formação continuada de professores para a inclusão: Uma revisão crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 365–385. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206208>
- Luckesi, C. C. (2006). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (22ª ed.). Cortez.
- Mafra, C. (2004). *Educação e sociedade: Reflexões sobre o fracasso escolar*. Aline.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular participation and adolescent social development: A meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(6), 643-668.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. Moderna.
- Minayo, M. C. S. (2016). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). Hucitec.

- Ministério da Educação. (2014). *Documento-base da Conferência Nacional de Educação (CONAE) - 2014*. Brasília, DF: Autor.
- Ministério da Saúde. (2016). *Diretrizes para pesquisas envolvendo populações vulneráveis*. Autor.
- Miranda, M. G. (2009). A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 123–138.
- Montoya, P. D. (1995). *Avaliação educacional: Teoria e prática*. Cortez.
- Moran, J. M. (2015). *Metodologias ativas para uma educação inovadora* (2ª ed.). Papirus.
- Nóvoa, A. (2009). *Os professores e a sua formação*. Educa.
- Oliveira, D. A. (2010). A gestão educacional e a política de ciclos no Brasil. *Educação & Sociedade*, 31(112), 651-670.
- Oliveira, D. A. (2013). *Políticas públicas e gestão da educação básica no Brasil*. Cortez.
- Oliveira, D. A., & Silva, C. P. (2020). Políticas institucionais e a inclusão escolar: Desafios e perspectivas. *Cadernos de Educação*, 20(1), 102–118. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v20n1p102>
- Oliveira, M. A. (2018). Formação docente e políticas públicas: Impactos na educação básica. *Educação em Revista*, 34(78), 95–114. <https://doi.org/10.1590/0102-469820187812>
- Oliveira, R. P. (2013). *Políticas educacionais e desigualdades sociais*. Autores Associados.
- Paro, V. H. (2001a). *Gestão democrática da escola pública*. Ática.
- Paro, V. H. (2001b). *Participação, autonomia e gestão democrática da escola*. Ática.
- Paro, V. H. (2012). *Educação, escola e democracia*. Cortez.
- Pasquini, J. A. (2009). *O ciclo escolar: Uma proposta para a superação do fracasso escolar*. Atlas.
- Patto, M. H. S. (1988a). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1988b). O fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, (65), 72–77.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. T. A. Queiroz.
- Pereira, V., & Santos, L. M. (2020). O ensino em tempos de pandemia: Desafios e possibilidades. *Revista de Educação Pública*, 29(3), 20-22.

- Perrenoud, P. (2004). *As dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Piaget, J. (1964). *O nascimento da inteligência na criança*. Zahar.
- Piaget, J. (1970). *A psicologia da criança*. Zahar.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma nova docência. *Revista do Educador*, 25(3), 1–15.
- Pimenta, S. G., & Lima, R. M. (2020). A recomposição da aprendizagem no pós-pandemia: Desafios e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, 46, e223805. <https://doi.org/10.1590/s1678-463420204623805>
- Pinto, J. A., Steinmetz, R., & Feitosa, C. (2015). A evasão escolar e a busca por estratégias de sucesso. *Revista de Educação*, 12(4), 45-60.
- Resnik, D. B. (2011). *What is ethics in research & why is it important?*. National Institute of Environmental Health Sciences. <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>
- Ristoff, D. (2022). *O fracasso escolar na educação básica*. Acadêmica.
- Roig, M. (2010). *Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing*. Office of Research Integrity. <https://ori.hhs.gov>
- Romanelli, O. de O. (1998). *História da educação no Brasil* (21ª ed.). Vozes.
- Sampaio, D., & Marin, J. S. (2004). *A avaliação escolar na prática pedagógica*. A luz.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Savi, N., & Oliveira, A. (2018). *Políticas públicas educacionais: o papel do estado na sociedade*. Editora Acadêmica.
- Schneider, A., & Ingram, H. (1997). *Policy design for democracy*. University Press of Kansas.
- Schwab, S. (2001). *Educação inclusiva: Princípios e práticas*. Artmed.
- Segundo, C. C. (2007). *O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem*. Cortez.
- Selwyn, N., & Facer, K. (2013). The sociology of education and digital technology: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 39(6), 775–787. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.860083>
- Sen, M. N. (2010). *A educação como direito e o desafio da inclusão*. Atlas.
- Silva, A. C., & Almeida, F. R. (2017). O Programa Bolsa Família e a educação: Controle social ou política pedagógica? *Revista Educação Pública*, 17(35), 43–59. <https://doi.org/10.15823/rep.v17i35.978>

- Silva, C. L., & Menezes, M. C. (2017). Ética em pesquisa: Reflexões para o ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 1017–1031. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226934>
- Silva, J. M., Ristum, M., & Barreto, E. S. S. (1993). *O Ciclo Básico na rede pública do estado de São Paulo*. Cadernos de Pesquisa, 84, 9-15.
- Silva, R. N., & Davis, C. (2003). É proibido repetir. *Estudos em Avaliação Educacional*, (7), 5–44.
- Silva, R. N., et al. (1993). O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, (84), 5–16.
- Silva, R. N., et al. (2015). *Políticas públicas e a qualidade da educação: Desafios e perspectivas*. Atlas.
- Silva, R. P., Gomes, L. S., & Fernandes, M. T. (2021). Busca ativa escolar: Avanços e desafios para políticas públicas. *Cadernos de Educação*, 21(2), 205–223. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021v21n2p205>
- Silva, R. T. (2003). *A evasão escolar e as políticas educacionais*. Cortez.
- Silva, T. B. (2020). Educação, exclusão e desigualdade social: Um olhar crítico sobre as políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 41, e199876. <https://doi.org/10.1590/es.199876>
- Silva, V. M., & Araújo, A. F. (2020). *O fracasso escolar na perspectiva das políticas de não retenção*. Editora do Autor.
- Soares, J. F. (2009). Qualidade, equidade e resultados educacionais: Um olhar para os indicadores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(64), 89–110. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100006>
- Soares, J. F., & Almeida, T. P., & Souza, J. L. (2015). *A gestão escolar e o sucesso dos alunos*. Editora do Autor.
- Souza, A. M., & Ferreira, T. P. (2021). A percepção dos pais sobre a progressão continuada: Entre o sucesso simbólico e a exclusão real. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260053. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260053>
- Souza, D. F. (2014). A aprovação automática e seus impactos na qualidade da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 385–400. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000200010>
- Souza, R. F. de. (1998). *Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910)*. UNESP.
- Sposati, A. (2000). *O direito à assistência social na Constituição Federal*. Cortez.

- Sposito, M. P., & Galvão, I. (2011). *Juventude, escolarização e relações com o saber: Desafios para a escola contemporânea*. Cortez.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (18ª ed.). Vozes.
- Tavares, F. (2015). *Evasão e abandono escolar: um olhar sobre os dados nacionais*. Editora Educacional.
- Teixeira, A. (1969). Educação no Brasil (Cap. 11, pp. 285–315). Nacional.
- Teixeira, A. (1994). *Educação e democracia: Uma crítica à educação brasileira*. Alumar.
- Triviños, A. N. S. (2008). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação* (13ª ed.). Atlas.
- UNESCO. (2015). *Relatório de monitoramento global da educação para todos*. Atlas.
- Vasconcelos, C. S. (2008). *Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudanças*. Libertad – Centro de Formações e Assessoria Pedagógica.
- Vygotsky, L. S. (2007a). *A formação social da mente* (6ª ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007b). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). Martins Fontes.
- Wallon, H. (1995). *As Origens do Caráter na Criança*. Nova Alexandria.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Artmed.

APÊNDICE

Apêndice – A

QUESTIONÁRIO ENTREVISTAS COM PROFESSORES, COORDENADORES, DIREÇÃO ESCOLAR E EQUIPE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

1 - Identificar as percepções, expectativas e estratégias pedagógicas construídas por professores do ensino fundamental dos anos iniciais no município, sobre a adoção do princípio da “não-retenção” escolar;

1. Como você percebe a política de "não-retenção" escolar e como isso afeta sua prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental?
2. Quais são suas expectativas em relação à política de "não-retenção" escolar? Você acredita que ela pode levar a uma melhoria na aprendizagem dos alunos? Por quê?
3. Quais são as estratégias pedagógicas que você utiliza para ajudar os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem? Como essas estratégias se relacionam com a política de "não-retenção" escolar?
4. Você acha que a política de "não-retenção" escolar pode trazer desafios para o seu trabalho como professor? Se sim, quais são esses desafios e como você pretende enfrentá-los?

2. Verificar se a não retenção escolar tem interferido nas práticas pedagógicas dos professores e nas estratégias de sobrevivência escolar dos alunos de camadas populares;

1. Como a não retenção escolar tem sido considerada na elaboração do planejamento pedagógico e na definição das estratégias de ensino adotadas pelos professores?
2. Quais são as estratégias de sobrevivência escolar utilizadas pelos alunos de camadas populares, e como a não retenção escolar afeta a utilização dessas estratégias?
3. Em que medida a não retenção escolar tem afetado a motivação e o desempenho dos alunos de camadas populares, e como os professores têm lidado com esses desafios?
4. Como a não retenção escolar tem sido avaliada pelos professores e pelos alunos de camadas populares, e quais são as perspectivas para o futuro?

3. Conhecer as dificuldades e os avanços para o sucesso escolar visando a não retenção escolar dos alunos;

1. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem, e como essas dificuldades têm sido abordadas pela escola e pelos professores?
2. De que forma a escola tem promovido a inclusão e a diversidade, e como isso tem impactado no sucesso escolar dos alunos?

3. Quais são as estratégias pedagógicas mais eficazes para promover o sucesso escolar dos alunos, e como os professores têm aplicado essas estratégias em sala de aula?
4. Como a escola tem envolvido os pais e responsáveis no processo educacional, e de que forma essa parceria tem contribuído para o sucesso escolar dos alunos?

5 Entender a construção e a garantia do direito dos alunos na permanência na escola com o processo da não retenção de alunos;

1. Como a escola tem garantido a permanência dos alunos na escola, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social?
2. De que forma a escola tem trabalhado para identificar as causas da evasão escolar, e como essas causas têm sido abordadas?
3. Quais são as políticas públicas e os programas de incentivo à permanência escolar, e como a escola tem se articulado com essas iniciativas?
4. Como a escola tem lidado com a diversidade e as diferenças individuais dos alunos, e de que forma essas questões têm sido abordadas no processo de não retenção escolar?

5. Identificar o Projeto de combate a retenção escolar para os anos iniciais no município de Marabá;

1. Qual é o projeto do município de Marabá para combater a retenção escolar nos anos iniciais, e quais são as estratégias adotadas para implementá-lo?
2. Como a Secretaria de Educação do município tem articulado com as escolas e professores para garantir a implementação do projeto de combate à retenção escolar?
3. Quais são os resultados alcançados até o momento com a implementação do projeto de combate à retenção escolar nos anos iniciais em Marabá, e como eles têm sido avaliados?
4. Quais são os desafios enfrentados na implementação do projeto de combate à retenção escolar nos anos iniciais em Marabá, e de que forma eles estão sendo abordados?

6. Verificar se realmente existe um investimento para combater a retenção escolar nos anos iniciais (1º ao 5º ano) no município de Marabá;

1. Qual é o orçamento destinado pelo município de Marabá para combater a retenção escolar nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e como esse recurso tem sido utilizado?
2. Quais são as iniciativas do município de Marabá voltadas especificamente para o combate à retenção escolar nos anos iniciais, e como elas têm sido monitoradas e avaliadas?
3. De que forma o município de Marabá tem articulado com outras instâncias governamentais e com a sociedade civil para garantir um investimento efetivo no combate à retenção escolar nos anos iniciais?
4. Quais são os resultados alcançados até o momento pelo município de Marabá no combate à retenção escolar nos anos iniciais, e como eles têm sido divulgados à população e aos envolvidos na área educacional?

Apêndice – B

QUESTIONÁRIO EM ESCALA ENTREVISTAS COM OS PAIS DE ALUNOS

1. Qual é a sua percepção sobre o princípio da "não-retenção" escolar adotado pela Secretaria de Educação do município de Marabá, Pará na zona urbana? a. Concordo plenamente b. Concordo em parte c. Discordo em parte d. Discordo totalmente
2. Como a "não-retenção" escolar tem afetado as expectativas que você tem em relação ao desempenho acadêmico do seu filho? a. Aumentou minhas expectativas b. Não afetou minhas expectativas c. Diminuiu minhas expectativas d. Não tenho opinião formada
3. Como a "não-retenção" escolar tem afetado as práticas pedagógicas dos professores? a. Aumentou a qualidade do ensino b. Não afetou a qualidade do ensino c. Diminuiu a qualidade do ensino d. Não tenho opinião formada
4. Como você avalia a eficácia do princípio da "não-retenção" escolar na promoção do aprendizado dos alunos de camadas populares? a. Eficaz b. Pouco eficaz c. Ineficaz d. Não tenho opinião formada
5. Na sua opinião, quais estratégias pedagógicas têm sido adotadas pelos professores para lidar com a "não-retenção" escolar? a. Reforço escolar b. Atividades diferenciadas c. Aulas de recuperação d. Outras estratégias
6. Como a "não-retenção" escolar tem afetado as estratégias de sobrevivência escolar dos alunos de camadas populares? a. Melhorou as estratégias de sobrevivência b. Não afetou as estratégias de sobrevivência c. Piorou as estratégias de sobrevivência d. Não tenho opinião formada
7. Você acredita que a adoção do princípio da "não-retenção" escolar tem contribuído para a inclusão dos alunos de camadas populares no sistema educacional? a. Sim, tem contribuído b. Não tem contribuído c. Não tenho opinião formada
8. Como a "não-retenção" escolar tem afetado a motivação dos alunos de camadas populares em relação à escola? a. Aumentou a motivação b. Não afetou a motivação c. Diminuiu a motivação d. Não tenho opinião formada
9. Na sua opinião, quais são as principais vantagens e desvantagens da adoção do princípio da "não-retenção" escolar? a. **Vantagens:** a. Maior inclusão dos alunos de camadas populares; b. Aumento da motivação dos alunos; c. Maior igualdade de oportunidades - **Desvantagens:** a. Baixa qualidade do ensino; b. Falta de estímulo para o aprendizado; c. Dificuldade de identificar problemas no desempenho dos alunos

Apêndice – C

Termo de Consentimento da Instituição de Ensino Básico

TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA

A presente pesquisa contempla o projeto de pesquisa do Instituto de Educação Superior - ILUSES, no Mestrado em Ciências da Educação em convênio com a **Escola Superior de Educação João de Deus - Portugal** e se propõe a observar, fotografar e entrevistar os envolvidos no tema da pesquisa.

Na Instituição _____
de Ensino Básico. A pesquisa intitula-se: A PRÁTICA DA NÃO RETENÇÃO ESCOLAR: Dificuldades e Avanços na Busca do Sucesso Escolar do Ensino Fundamental da Rede Pública de Marabá - Pará – Brasil. Para este fim, os intervenientes (professores, coordenadores e direção escolar) serão convidados a participar da referida pesquisa como voluntários através de entrevistas semiestruturadas, com as questões ao tema proposto. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo.

Entretanto, como estudo exploratório que se impõe, pede-se permissão para menção aos nomes ou imagens dos participantes quando estas se fizerem necessárias à comprovação dos dados e informações, sendo preservada a identificação e imagem dos sujeitos participantes, em quaisquer apresentações orais ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa é voluntária e o (a) participante pode a qualquer momento interromper a sua participação, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Após ter sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa ACADÊMICA e ter tido oportunidade para esclarecer todas as minhas dúvidas, eu (DIRETOR) autorizo a utilização dos dados, informações e imagens da escola, enquanto Participante da pesquisa.

Eu _____ autorizo a recolha, registo, tratamento e análise das respostas em questionários, depoimentos em entrevistas e conversas informais, bem como de imagens e documentos escolares relacionados exclusivamente ao fim desta pesquisa.

Marabá - PA, Brasil, de _____ de _____ 2024

DIREÇÃO ESCOLAR

Apêndice – D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) A PRÁTICA DA NÃO RETENÇÃO ESCOLAR: Dificuldades e Avanços na Busca do Sucesso Escolar do Ensino Fundamental da Rede Pública de Marabá - Pará – Brasil. Desenvolvido pela mestranda pesquisadora – **Julia Maria Ferreira Furtado**. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Marabá – Pará ____ de _____ de 2023

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____