

## O fracasso escolar e as aulas de reforço: eficiência e eficácia no aprendizado dos alunos do ensino fundamental

Marcus Antonio Biagioni

Como citar: BIAGIONI, Marcus Antonio. **O fracasso escolar e as aulas de reforço**: eficiência e eficácia no aprendizado dos alunos do ensino fundamental. *In*: MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos**: Teoria, Práticas e Políticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 303-320. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p303-320>



# O Fracasso Escolar e as Aulas de Reforço: Eficiência e Eficácia no Aprendizado dos Alunos do Ensino Fundamental

*Marcus Antonio Biagioni*<sup>61</sup>

## Introdução

O presente estudo tem por objetivo analisar o desempenho de estudantes do 6º ano do ensino fundamental relativamente a conceitos básicos de Língua Portuguesa e Matemática. Devido ao momento crítico sanitário que assola todo o mundo, fiquei limitado em promover ações como reuniões presenciais, acompanhamentos **in loco** com significativo número de protagonistas, etc. Por isso, procurei trazer em boa parte meu relato de experiência vivida, tanto na rede de ensino municipal quanto estadual (Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio e EJA), ao longo dos anos de 2019, 2020 e 2021 (setembro/2021).

Sendo Pedagogo e professor da rede pública, desde o início dos meus estudos procurei analisar a qualidade do ensino, em especial, a plena e efetiva recuperação dos alunos com déficit de aprendizagem, que frequentam as aulas de reforço no ensino Fundamental. Analisar, na prática, como está sendo aplicado tal recurso e, em especial, o poder transformador dos profissionais da educação na vida dessas crianças.

---

<sup>61</sup> Professor da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Educação Ourinhos - SP. Aluno Especial no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p303-320>

Nos últimos três anos, regressei para a sala de aula, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio e EJA, com uma enorme expectativa de me deparar com a melhoria na qualidade do ensino público brasileiro, haja vista as significativas mudanças que ocorreram como Progressão Continuada, Aulas Regulares de Reforço, Salas de AEE, Salas de Recursos, obrigatoriedade de Auxiliar Docente para alunos com necessidades especiais - dentre inúmeros outros.

Infelizmente, constatei **in loco** a não eficiência e eficácia plena de tais conquistas para a melhoria substancial da correlação ensino e aprendizagem, falta de acompanhamento especializado em sala de aula, crianças com baixa autoestima e professores se sentindo impotentes frente a todas as mudanças pelas quais foram obrigados a se adaptar da noite para o dia.

Um dos motivos que me levaram a desenvolver esse estudo foi me considerar um profissional comprometido com a busca de melhoria concreta e plena da educação, sobretudo no ensino Fundamental por julgar, juntamente com o Ensino Infantil, os anos mais importantes da formação da criança, tanto cultural quanto social e emocional, sendo nesse período que podemos de fato contribuir ativamente, enquanto professores, para a formação de cidadãos plenos.

Outro ponto ao qual me propus a realizar esse trabalho, foi a ausência de uma literatura a respeito das aulas de reforço, havendo levantamentos estatísticos, mas pouquíssima produção acadêmica, o que a olhos desavisados pode dar a impressão de ser, o constante e crescente déficit educacional, algo menos importante.

Se as aulas de reforço não alcançarem seu objetivo maior, sanar os déficits educacionais possibilitando que os alunos acompanhem as aulas regulares em pé de igualdade com os demais, correremos sério risco de promover uma exclusão social dessas crianças com consequências emocionais, econômicas e sociais perenes.

Não pude deixar de enfatizar o papel dos professores nesse processo, sem desconsiderar a situação emocional pela qual passam. Constatei que são vítimas tanto quanto as crianças e suas famílias. Porém, se resgatarem a noção de todo seu real empoderamento frente ao processo de ensino e aprendizagem podem, com medidas simples, contribuir para a melhoria imediata dessa situação, bem como, melhorar sua autoestima.

Portanto, esse estudo teve como objetivo entender até qual nível as aulas de reforço praticadas na rede pública de ensino, Ensino Fundamental anos iniciais, são eficientes e eficazes, bem como, procurar compreender como os professores entendem seu papel nessa realidade e estão se sentindo frente a todas as mudanças drástica e imediatamente impostas.

## **1 Pressupostos Metodológicos**

Para o desenvolvimento desse estudo, o levantamento de dados se deu de forma qualitativa e quantitativa, através de estratégias de investigação como: levantamento de material bibliográfico e análise, acompanhamento dos alunos em suas aulas de reforço, avaliação diagnóstica, levantamento do PPP da unidade escolar selecionada para os levantamentos e observação e acompanhamento em campo nas salas de reforço de escolas da rede municipal de ensino.

O acompanhamento em campo nas escolas da rede municipal e estadual de ensino, as quais atuei nos últimos três anos, se deu junto aos alunos do ensino fundamental, médio e EJA, para acompanhamento, levantamento e análise de toda metodologia das aulas de reforço (público alvo, recursos, espaço físico das salas de reforço, material didático, materiais de apoio, capacitação docente, didática pedagógica, quantidade de alunos por sala, critérios para montagem das salas, carga

horária, horário das aulas de reforço – turno ou contra - turno, dentre outros).

Falando de professor para professor, importante foi, concomitantemente aos levantamentos, repensar minha própria práxis pedagógica, minha estrutura, apoio e interação, quando permitida, com os demais profissionais envolvidos enquanto na posição de professor titular.

## 2 Fundamentação Teórica

Nas pesquisas e levantamentos bibliográficos sobre o tema, **O Fracasso Escolar e as Aulas de Reforço: Eficiência e Eficácia no Aprendizado dos Alunos do Ensino Fundamental**, foi constatada a escassez de trabalhos acadêmico-científico abrangendo especificamente o assunto.

O que existe são artigos e indicadores, na maior parte dos órgãos oficiais do governo, contudo sem abordar a questão da eficiência e eficácia das aulas de reforço no aprendizado dos alunos, sanando seus déficits educacionais.

Alguns estudos mais aprofundados analisam a Progressão Continuada como um todo, acabando por não abordar especificamente toda a mecânica e metodologia das aulas de reforço, assim como, não enfatizam o poder transformador dos educadores, quando efetivamente se apropriam dessa consciência de empoderamento, sendo esse, ao meu olhar, o pilar mestre de transformação educacional e garantia de satisfação e dever cumprido dos profissionais da educação.

Aprofundando os levantamentos, podemos constatar estatisticamente uma evolução quantitativa e “qualitativa” no sistema educacional brasileiro, mas será que reflete a realidade de sala de aula?

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre o Ensino Fundamental, divulgados no site <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=SEE17&t=taxa-liquida-escolarizacao-niveis-ensino>, acessado em 20 de julho de 2021, vemos:

**ESCOLARIZAÇÃO:** De 1991 a 2016, o índice de escolarização da população brasileira passou de 80,1% em 1991 para 96,5% em 2016, aumento de 16,4.

Analisando os dados do abandono, aprovação e reprovação escolar dos alunos do Ensino Fundamental, de 2001 a 2017, temos:

**ABANDONO:** De 11,3% em 2001 para 1,9% em 2017. Melhoria de 9,4%;

**APROVAÇÃO:** De 83,1% em 2008 para 89,8% em 2017. Melhoria de 6,7%;

**REPROVAÇÃO:** De 12,1% em 2001 para 8,3% em 2017. Melhoria de 3,8%.

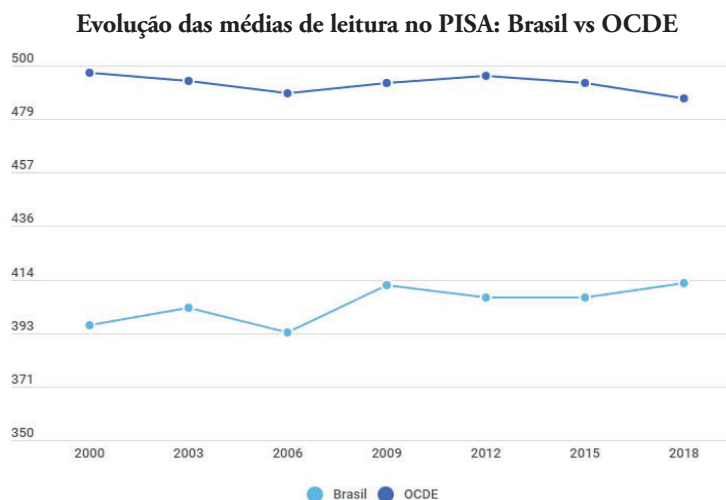
Os dados estatísticos acima, ao menos a olhos desavisados, apresentam melhoria significativa em todos os aspectos abordados. A questão aqui posta é: A educação no Brasil vem melhorando efetivamente ou por força de leis como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e normas reguladoras, melhoramos os **índices** de ingresso à escola, e pelo advento da Progressão Continuada, diminuímos o abandono (evasão escolar), a reprovação e “melhoramos” os índices de aprovação sem que isso reflita em uma melhora qualitativa da educação?

O problema em voga não é recente, mas continua atual, a envolver questões multiestruturais. PATTO *et al.* (2004) elenca diversos condicionantes, a destacar:

A análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso escolar deve considerar a escola como instituição inserida em

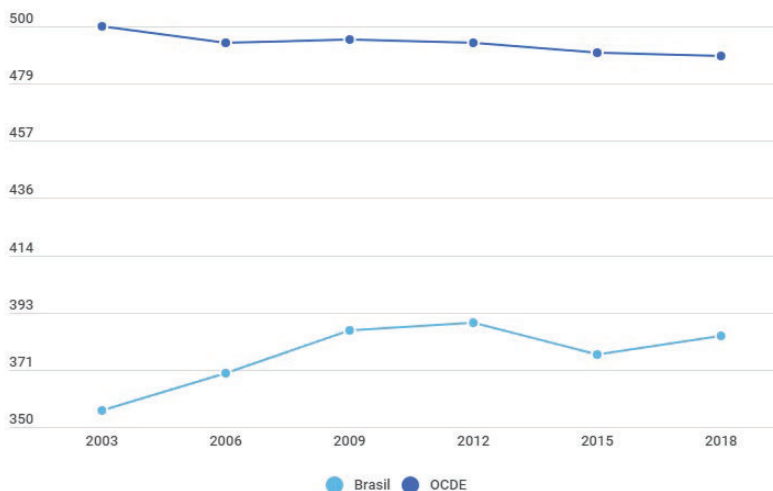
uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004, p. 62).

Comparando a classificação do Brasil no Ranking de educação mundial divulgado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), de 2000 a 2018, constatamos que tanto em Leitura quanto em Matemática o Brasil se apresenta bem abaixo da média dos países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fechando o ano de 2019 entre 58º e 60º lugar em Leitura e 72º e 74º em Matemática.



**Fonte:** <https://blog.lyceum.com.br/ranking-de-educacao-mundial-posicao-do-brasil/>, acesso em 31 de julho de 2020.

**Evolução das médias de matemática no PISA: Brasil vs OCDE**



**Fonte:** <https://blog.lyceum.com.br/ranking-de-educacao-mundial-posicao-do-brasil/>, acesso em 31 de julho de 2020.

Pelos dados analisados, fica claro que os alunos brasileiros se apresentaram estagnados nos últimos 15 (quinze) anos quanto à evolução no aprendizado da Leitura e de Matemática.

Em 2000, a Supervisora de Ensino aposentada, Izabel Sadalla Grispino, já alertava para o “perigo” da progressão continuada. Ressaltava a dicotomia entre a teoria e a prática educativa, pois segundo ela, com as novas reformas da educação à época, sem reestruturações internas e aperfeiçoamento dos profissionais, estaríamos privilegiando **estatísticas** em detrimento do efetivo desenvolvimento intelectual dos alunos:

**A TEORIA E A PRÁTICA EDUCATIVA** – As normas adotadas oficialmente, os passos propostos pela reforma do ensino, devem passar pelo crivo do bom senso, da consciência que a prática educativa confere ao professor. É ele, o professor, o elemento abalizador da problemática educacional. Somente o professor é



capaz de assinalar os eventuais descompassos entre o discurso e a realidade, entre as ações implementadas e suas reais condições de trabalho. Se não aprimorarmos a formação do professor, se não melhorarmos suas condições de trabalho – classes superlotadas de 40 a 50 alunos – se não melhorarmos a qualidade de vida do professor, não nos iludamos, não sejamos mais realistas que o rei, vamos continuar trabalhando a favor das estatísticas e contra o próprio aluno, contra a própria sociedade tecnológica<sup>62</sup>.

Esta situação também se observa ao analisarmos os dados oficiais. Embora tenha ocorrido no Brasil um aumento quantitativo expressivo de alunos matriculados na rede de ensino nos últimos anos, como já abordamos anteriormente, tem se observado que mais de 1/3 desses alunos chegam ao 6º ano do ensino fundamental, sem alcançarem a pontuação considerada mínima no aprendizado de matemática e língua portuguesa, 33,12% e 39,32% respectivamente (SAEB, 2017).

Isso por si só já se torna extremamente grave, e se não fosse suficientemente preocupante, esse percentual quase dobra ao ingressarem no 1º ano do ensino médio, 63,11% em matemática e 60,51% em língua portuguesa não atingem as habilidades mínimas necessárias nessas duas disciplinas. (SAEB, 2017)

Se as aulas de reforço foram implementadas para que os alunos consigam sanar suas dificuldades e alcancem aprendizado do conteúdo mínimo desejado para cada série do ensino fundamental, na prática não é o que vem ocorrendo.

Na rotina diária das escolas nas quais atuei, observei uma preocupação cada vez maior com o preenchimento de relatórios. **“O importante são os índices”**, disse um professor; **“... temos de escolher**

---

62

[http://www.izabelsadalagriscino.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1328](http://www.izabelsadalagriscino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1328). Acesso em: 26 jun. 2020.

**entre dar aulas ou preencher relatórios”**, completou outro. (Anonimato preservado).

Pela deliberação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo sobre o regime de progressão continuada no ensino fundamental, estipulava-se o objeto de recuperação contínua e paralela, com avaliações periódicas possibilitando orientação e (ou) reorientação do processo.

O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (SÃO PAULO, 1997, p. 12). Porém na prática o objeto não se verifica, tornando as aulas de reforço uma questão simplesmente de “cumprimento regulamentar”, como se o simples fato da escola possuir aulas de reforço bastasse.

Godoi (1997) também já enfatizava a diferença entre a teoria e a prática educacional, alertando para a resistência e descontentamento por parte dos docentes com relação a avaliação escolar no Projeto Ciclo Básico.

Acreditamos que a proposta de avaliação escolar do Projeto Ciclo Básico ficou muito distante da realidade escolar, uma vez que a teoria pregava um tipo de avaliação e a prática nos mostra outra. Percebemos ainda que havia um descontentamento e muita resistência por parte dos professores em relação ao Projeto Ciclo Básico, e nesse sentido, eles acabavam mantendo suas práticas no modelo tradicional e, portanto, a avaliação escolar seguia o mesmo caminho (GODOI, 1997, p. 90).

Além dessa lacuna geradora da oportunidade desse estudo, existiu minha motivação pessoal, por ser parte ativamente integrante desse processo, professor da rede municipal do ensino fundamental e

incansável defensor de melhores práticas para a educação, procurando sempre dialogar com meus pares, ao invés de “falar para professores”.

Tive como foco, procurar entender qual problema permeia essa situação; se perpassa pelo preparo dos docentes, da metodologia das aulas de reforço, dos recursos materiais, a própria motivação dos professores, bem como, seu autorreconhecimento da sua importância em todo processo e seu empoderamento, sem esquecermos dos recursos e apoio que recebem, ou não.

Ao final, com esse estudo, se pretende propor melhoras efetivas nas práticas das aulas de reforço, contribuindo efetiva e eficazmente para a melhoria dos índices de aprendizado no ensino fundamental brasileiro, contribuindo para toda sociedade e reforçando o poder de empoderamento frente a essa realidade, que todos os profissionais da educação possuem.

Quando falo desse empoderamento, não se trata de “transferir” a responsabilidade aos docentes, que aliás são igualmente vítimas nesse processo como já alertamos. Na maioria das vezes estão preocupados em transformar essa realidade, mas se sentindo despreparados, desamparados e profundamente angustiados com a realidade posta.

É fato que sem políticas públicas plenas e efetivas a educação não avança como deveria. Porém, com mudanças simples na práxis pedagógica não conseguiríamos maiores e melhores resultados? Fato é, que por se tratar de uma questão aculturada nos profissionais da educação, o simples se torna complexo, mas possível.

### 3 Resultados e Discussões

Por vezes pensei em desistir, achei que não daria conta ou que seria impossível agir para a melhoria da realidade “**não adianta bater em ferro frio**”, ouvia com frequência chegando quase a me convencer.

Ao longo desses três anos lecionando em oito escolas, distribuídas em sete municípios e titular em quatorze séries e outras tantas oportunidades de atuar com professor substituto, em média de 20 % a 25% dos meus alunos eram analfabetos ou analfabetos funcionais. **“Esse aluno não aprende...”**, era o que ouvia recorrentemente me indignando pois a grande maioria (90%) eram alunos que estavam nas escolas desde a educação infantil. Como chegaram ao 5º ano do ensino fundamental sem que essa situação fosse sanada? Não era possível entender como normal esse cenário, tão pouco culpar os professores. Também não fazia sentido para mim, transferir toda culpa para as famílias ou governo.

Percebi que a questão não era “encontrar culpados”, mas sim, resgatar a união e envolvimento pleno de todos os envolvidos, afinal os problemas atingiam todos, em maior ou menor grau. Quanto a oferta das aulas de reforço, talvez mais por força regimentar do que efetividade, observei que 100% das escolas da rede municipal e estadual de ensino fundamental, anos iniciais e finais, ofertavam tal recurso. Já nas escolas estaduais do ensino médio e EJA, nenhuma trabalhava com aulas de reforço. Será que no ensino médio não há problemas de déficit educacional de habilidades trabalhadas no ensino fundamental?

O intrigante é que as escolas que possuíam salas de aula do Ensino Fundamental anos finais também possuíam salas do Ensino Médio. Seria como se toda a estrutura educacional tivesse desistido de sanar os déficits dos alunos, o que me fez recordar da frase ouvida e que me causou tanta indignação: **“não adianta bater em ferro frio”**.

**Quadro 1: Indicadores de oferecimento de aulas de reforço**

<b>Escolas Acompanhadas</b>	<b>Total</b>	<b>Oferta de Aulas de Reforço (%)</b>
Ensino Fundamental Anos Iniciais	7	100%
Ensino Fundamental Anos Finais	2	100%
Ensino Médio	2	0%
EJA	1	0%

**Fonte:** Dados da pesquisa

Nas unidades escolares do ensino fundamental, muito embora 100% ofertassem as aulas de reforço, não se pode comprovar uma diminuição no déficit da aprendizagem. Procurei entender os motivos e me deparei com a seguinte situação:

**ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS:** Não havia uma interação entre os professores responsáveis pelas aulas de reforço com os professores titulares das salas de aula regular, nem tão pouco um planejamento individualizado à necessidade de cada criança. Pareciam duas salas de aula independentes, com necessidades diametralmente opostas e com interlocutores únicos. Tal situação causava uma frustração nas crianças à medida que tinham de frequentar as aulas de reforço, sem lhes ser claro os motivos pelos quais haviam sido selecionadas, tão pouco os objetivos que se pretendiam alcançar. **“Frequento as aulas de reforço porque sou burro, eu não aprendo...”**, relatavam as crianças! Essa mecânica acaba por destruir a autoestima delas, que aliás já era baixíssima. Em virtude de não haver um diálogo e planejamento entre os professores, titulares e das aulas de reforço, todo conteúdo trabalhado nas aulas regulares eram novamente trabalhados nas aulas de reforço, com as mesmas metodologias e materiais. Ora, se essa práxis pedagógica não estava funcionando nas aulas regulares, do que adiantava reproduzi-la? Outra questão observada, porém, não menos importante, é que as crianças que frequentavam as aulas de reforço, possuíam necessidades de

aprendizado particulares e, nessa metodologia aplicada, mesmo que a criança não tivesse dificuldades em uma determinada área do conhecimento, era obrigada a ficar assistindo repetidas vezes esse conteúdo para só depois, entrar nas questões as quais possuía déficit, tornando o caminho mais árduo e cansativamente desmotivador.

**ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS:** Nessa fase do aprendizado, a realidade encontrada no ensino fundamental, anos iniciais, se repetia, agora com mais um agravante. Tomando como exemplo, os alunos do 6º ano do ensino fundamental que apresentassem déficit de aprendizagem, eram encaminhados para as aulas de reforço. Lá, eram trabalhadas apenas e tão somente as habilidades do 6º ano do ensino fundamental anos finais, sendo que muitas das dificuldades das crianças estava no fato de não terem compreendido habilidades do 3º ano do ensino fundamental, anos iniciais. Sendo o sistema de ensino brasileiro espiralado, ignorarmos déficits de aprendizagem em habilidades precursoras e massificarmos aulas de reforço nas habilidades sucessoras me parece tarefa improvável de lograr êxito, desnecessariamente exaustiva, tanto aos professores quanto aos alunos e reforçadora de uma “incompetência” de aprendizagem, ou seja, mais cumprimento regimentar do que ação didática humanizadora.

**ENSINO MÉDIO E EJA:** Nessas duas etapas, nenhuma das unidades escolares das quais participei ofertavam tais aulas de reforço. Pairava aqui a impressão, de que se até agora não aprenderam, nada mais há a ser feito.

Você pode estar se perguntando, e os professores, não se davam conta dessa realidade? Não se preocupavam com isso? Por que não faziam nada para mudar tal realidade?

Mantive contato com 80 professores regulares e 10 professores das aulas de reforço e, em nossas conversas, nas Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento, ATPA, ou nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, ATPC, o desânimo, sensação de impotência e sentimento de frustração aparecia frequentemente. Embora autores desse processo de ensino e aprendizagem, se viam na angustiante função de espectadores, por inúmeras vezes. Estavam sobrecarregados com atividades burocráticas e sem programas de qualificação específica, sem falar na já sabia baixa remuneração e pouquíssima valorização profissional.

Quando perguntado se achavam importante a aula de reforço, 100% dos professores afirmaram que sim, complementando que sem elas, a situação estaria muito mais caótica. Já na questão se acreditavam que as aulas de reforço surtiam efeito na recuperação e erradicação dos déficits educacionais, 90% afirmaram surtir algum efeito e 95% afirmaram não erradicar os déficits educacionais.

Portanto, enquanto 100% dos professores avaliaram como fundamentais haver aulas de reforço e 90% afirmaram surtirem algum efeito positivo, 94,44% não veem os déficits educacionais erradicados, o que por si só deixa claro que há algo não funcional no processo.

**Quadro 2: Avaliação dos docentes sobre aulas de reforço (%)**

Séries	Docentes	Julgam importante	Surtiu algum efeito positivo	Não erradicou os déficits educacionais
Anos iniciais	56	56	50	53
Anos finais	34	34	31	32

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Quando a questão abordada foi a importância de se fazer um planejamento personalizado para a necessidade específica de cada aluno, feito a quatro mãos (professor das aulas de reforço e professor titular da sala da aula), sugeriram as seguintes colocações, agrupadas pela frequência que apareceram:

*Acho muito importante, mas na prática isso é impossível...temos pouco contato entre nós, os horários são diferentes... (60 professores).*

*a... interessante, mas fazer quando? Não sobra tempo para mais nada". (85 professores).*

*Sim, acho importante, mas a questão é mais séria. Essas crianças apresentam graus de dificuldade que se a família não der continuidade ao trabalho da escola, surtiria pouco efeito. (40 professores).*

Discutimos então, a questão das ações que poderiam ser tomadas, a fim de nós professores, sermos agentes transformadores dessa realidade e quais sugestões haveriam para transformarmos essa realidade, embora 100% tenham reconhecido que algo precisa ser feito com urgência, bem como entender que o professor continua sendo um importante agente transformador de fundamental relevância no processo de ensino e aprendizado, 98% se demonstraram preocupados, despreparados, desamparados ou desmotivados em agir nessas transformações. Porém, surgiram algumas colocações que julgo pertinente refletirmos a respeito:

*voltarmos a fazer reuniões coletivas, nas quais todos os professores de todas as séries possam interagir, e discutir os problemas e questões educacionais na escola. (60 professores).*

*discutirmos as melhores práticas, sem receio de sermos mal interpretados. (35 professores).*

*trazermos familiares para participarem das nossas reuniões. (10 professores).*



## Considerações Finais

Nesse estudo, parti do pressuposto de que a relação ensino-aprendizagem envolve, além de aspectos cognitivos, condicionantes de natureza afetiva, socioculturais e atinentes às políticas públicas.

Parece claro, também, que a temática do fracasso escolar não é mera expressão da incapacidade para ensinar ou para aprender, mas que há necessidade de ações efetivas para melhor encaminhamento do trabalho educativo na escola básica. Entre elas, elegemos as “aulas de reforço” como objeto de estudo, discutindo a forma como os docentes a percebem.

Ficou claro que algo tem de ser feito para sanarmos os déficits educacionais dos nossos alunos e que nesse processo, o papel transformador do professor é inquestionável. Igualmente necessário se apresentou medidas efetivas para que os professores sejam acolhidos e plenamente preparados para lidar com esses desafios.

Muito embora a educação se transforme por meio de políticas públicas, nós professores não podemos desanimar; podemos, através de medidas simples como tomarmos a iniciativa de dialogarmos, professor efetivo com professor efetivo, professor efetivo com professor das aulas de reforço, a fim de entendermos como está a evolução dos nossos alunos, suas necessidades, suas realidades socioemocionais, traçarmos a quatro mãos um planejamento personalizado e implementarmos mecanismos de avaliação diagnóstica que, existem para os alunos regulares mas, talvez por não serem uma exigência regulamentar, não são aplicadas para qualificação do aprendizado dos alunos que frequentam as aulas de reforço.

Quando a formação continuada dos professores, prevista em lei, talvez devamos pensar junto aos órgãos responsáveis, como ocorre. Estão surtindo efeito? O profissional da educação possui um tempo realmente

livre para tais qualificações? O profissional da educação, que por esforço próprio procura se aprimorar, possui efetivo reconhecimento e aporte financeiro, quando necessário, para tal empreitada?

Mais do que estar chamando a reflexão para uma questão de melhoria do ensino e aprendizagem, em especial para as crianças com déficit de aprendizagem, acredito que nós professores temos de exercer a nossa prerrogativa de empoderamento, apesar de todas as tendências. Temos de efetivamente olhar para cada um dos nossos alunos, como unidades sociais individuais, seres humanos que possuem sua própria história, percurso de vida, necessidades e limitações, e assim como nós, cada um ao seu tempo, traçarmos ações concretas para atendê-los.

Só assim, resgatando um olhar atento, jamais aceitando que alguém possa ser “deixado para trás”, e cientes das nossas possibilidades conseguiremos, apesar das adversidades, limitações estruturais e políticas públicas, avançar nessa árdua, porém gratificante missão social e transformadora de qualquer sociedade: a educação.

## Referências

BRASIL. República Federativa. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Série Sinopses Estatísticas 2019**. Brasília, IBGE, 2019. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=SEE17&t=taxa-liquida-escolarizacao-niveis-ensino>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2017.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação escolar no ciclo básico**. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GRISPINO, Izabel Sadalla. **A teoria e a prática educativa**. Disponível em:  
[http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1328](http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1328). Acesso em: 26 jun. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza; ANGELUCCI, Carla Bianca; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata. O estado da arte na pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 09/97**. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, CEE, 1997.