



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Carlos Augusto Aguilar Júnior

**Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede
pública de Niterói**

Rio de Janeiro

2019

Carlos Augusto Aguilár Júnior

**Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de
Niterói**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão

Rio de Janeiro

2019

Carlos Augusto Aguilár Júnior

**Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de
Niterói**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 17 de janeiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Talita Vidal Pereira
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da UERJ

Prof^a. Dr^a. Alicia Maria de Catalano Bonamino
Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Prof^a. Dr^a. Monica Dias Peregrino Ferreira
Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro (UNIRIO)

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

A Deus, que me apoiou, me inspirou e me ergueu nos momentos de queda do caminho tão difícil que é o da pesquisa científica.

A Bernardo, meu pequeno, minha razão de ser, meu menino lindo, meu filho amado.

A minha mulher e companheira de todas as horas Ana Cristina, meu porto seguro, meu amor.

À doce lembrança e memória de meus avós Lucia e Antônio. Ah, quanta saudade...

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Maria Isabel Ramalho Ortigão, por sua atenção em todo o desenvolvimento da pesquisa, pelas parcerias nos trabalhos e artigos publicados e por seus ensinamentos para o aprimoramento de minha escrita acadêmica.

Aos meus amigos de grupo de pesquisa “Políticas de avaliação, desigualdades e educação matemática” Antonia Alves, António Fernando Zucula, Guilherme Pereira Stribel, Graciane Volotão e Renata Oliveira, pela convivência saborosa e os encontros acadêmicos e de farra que me ajudaram a tornar mais leve o desafio do curso de doutorado e da escrita deste relatório final.

Aos membros da banca de doutorado Alicia Bonamino, Monica Peregrino, Carmen Mattos e Talita Vidal, cujos apontamentos e sugestões me permitirão prosseguir no caminho da pesquisa científica e no aprofundamento dos achados desta investigação.

Ao corpo docente do ProPEd, pelos ensinamentos e qualificação de excelência recebidos durante os quatro anos de curso. Agradeço ao corpo docente da linha *Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura*, integrado pelas professoras Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Maria de Lourdes Tura, Maria Isabel Ramalho Ortigão, Raquel Goulart Barreto, Rita de Cassia Frangela, Rosanne Dias, Siomara Borba, Talita Vidal e Verônica Borges, pelo seu zelo à pesquisa e seu rigor, sem perder, entretanto, a doçura e a humanidade no tratamento com todo o corpo discente.

À família que somos graças a minha amada companheira, incentivadora e revisora textual Ana Cristina Andrade dos Santos e ao meu filhote gordinho e levado Bernardo Andrade Aguilar, que, nas horas vagas entre as ideias pensadas e deitadas no papel e a total ausência de inspiração para a escrita, encheu-me de alegria e ânimo! Agora, sim, Bernardo, você vai poder brincar mais comigo e rabiscar os rascunhos da tese!

Às duas escolas investigadas e a todo o seu corpo docente, discente, equipe técnico-pedagógica e de apoio, pela ajuda e acolhida afetuosa durante todo o tempo da pesquisa de campo. Cumprimento a todos na pessoa da servidora Daniela, que foi um anjo da guarda em sua eficiência e pronta resposta a todas as minhas solicitações.

Ao corpo técnico-administrativo do ProPEd, cujo serviço é fundamental para o bom funcionamento das rotinas burocráticas concernentes a esse momento de fechamento do mestrado e do doutorado.

Aos funcionários da biblioteca do 12º andar da UERJ – Campus Maracanã que sempre nos atendem com muita delicadeza e presteza.

Aos trabalhadores e às trabalhadoras terceirizadas da UERJ, que prestam um serviço fundamental, tornando salubre e seguro este espaço vivo, plural e democrático que é nossa UERJ, mesmo não tendo seu direito ao salário em dia respeitado pelas autoridades públicas.

Aos amigos queridos do COLUNI, nas pessoas de Isabella Pedroso, Juliana Borges, Karine Bloomfield, Leandro Teofilo, Luiz Mazzei, Maria Cecilia Castro, Kate Lane Paiva e Luciana Collier, por sempre me incentivarem e me apoiarem concretamente na realização deste doutoramento. Valeu, meus camaradas!

Ao colegiado do Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI-UFF, por acatarem meu pedido de afastamento, fundamental para que a pesquisa micro pudesse se desenvolver com mais fluidez e tranquilidade e para o avanço da escrita.

À Universidade Federal Fluminense, através da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), por ter referendado meu afastamento com ônus limitado, garantindo a percepção do salário.

Ao ANDES-SN e à ADUFF-SSind, que me inspiram, me nutrem e me atualizam quanto à necessidade de lutarmos em defesa da universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada! Estou voltando às trincheiras!!!

Aos meus pais, Vera Lucia e Carlos Augusto, e aos meus irmãos Fernando, Alessandra (in memoriam) e Alan, por sempre me apoiarem e entenderem minhas ausências nestes momentos.

A todos os trabalhadores dos campos de investigação que me acolheram e me ajudaram na condução da pesquisa, fornecendo documentos e entrevistas.

A todos aqueles e aquelas que, de alguma forma, contribuíram para o meu caminhar nesta desafiante trilha da pesquisa acadêmico-científica.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, universidade que aprendi a amar e a respeitar, pela oportunidade de me construir como pesquisador e militante das causas da educação pública e na defesa intransigente da manutenção do caráter público, gratuito, laico, democrático e socialmente referenciado desta universidade que é a voz da multiplicidade de gêneros, raças, tribos, opiniões...
#UerjResiste!

Sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial.

Paulo Freire, em Pedagogia dos Sonhos Possíveis

RESUMO

AGUILAR JÚNIOR, Carlos Augusto. **Reprovação e política de avaliação na escola**: um estudo na rede pública de Niterói. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta tese investiga a reprovação escolar nos anos finais do ensino fundamental brasileiro. A partir de uma revisão ampla da literatura específica, construímos a hipótese de que a reprovação é entendida pelos atores sociais - professores, coordenadores, gestores educacionais - como fator positivo no processo de escolarização e buscamos responder às seguintes questões: (a) que fatores impactam a reprovação escolar?; (b) como as políticas de avaliação são atuadas nas escolas? (c) qual o lugar da reprovação na política de avaliação na escola? Para a realização do estudo, fizemos uso de duas abordagens distintas, mas complementares. Inicialmente, utilizamos os microdados do SAEB 2015 para analisar as características associadas ao risco da reprovação, por meio da aplicação de um modelo de regressão logística, seguindo orientações teórico-metodológicas de Babbie (2005). Os resultados iniciais reiteram os encontrados em estudos e pesquisas relatados pela literatura, em que se verifica um risco maior à reprovação de alunos em vulnerabilidade socioeconômica e cultural, com menores condições de apoio da escola aos estudos, além da questão de gênero (sexo masculino mais propenso à reprovação) e da cor declarada (estudantes não-brancos apresentam maiores riscos à reprovação), e em situação de trabalho infantil. Na sequência, construímos um roteiro de entrevistas que nos permitisse compreender a reprovação escolar inserida no contexto da política de avaliação na escola. Para isso, selecionamos três escolas públicas situadas no município de Niterói, Rio de Janeiro e aplicamos entrevistas à equipe diretiva, aos professores e aos estudantes do nono ano do ensino fundamental. Também assistimos aos conselhos de classe e analisamos documentos da escola. Nesta etapa fomos conduzidos pelas orientações de Ball, Maguire e Braun (2016). Os achados desta etapa evidenciam a construção de discursos-mestres que, mobilizam o recurso da governamentalidade de Foucault e tentam estabelecer o controle das mentalidades dos estudantes, na tentativa de criar o “bom aluno”, naturalizando a reprovação e a utilizando como um dispositivo para motivar os estudantes a estudarem mais e terem maior dedicação. A pesquisa também mostrou que o contexto da prática é espaço também de produção de políticas a partir do movimento de interpretação e tradução dos textos políticos, conferindo novos sentidos e, desse modo, produzindo novos textos políticos para os processos educacionais, com destaque para os processos avaliativos. Percebeu-se também que, de modo geral, a avaliação é encarada como burocracia necessária para a atribuição de um conceito definidor da vida do estudante – avaliação somativa –, sem maiores discussões sobre os processos educativos que resultaram nos resultados obtidos.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Reprovação. Análise macro-micro. Políticas educacionais e de avaliação. Teoria da atuação.

ABSTRACT

AGUILAR JÚNIOR, Carlos Augusto. **Disapproval and the police evaluation in the school**: a study in the Public Network of Niteroi. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This thesis investigates the school failure in the final years of Brazilian fundamental education. From a broad review of the specific literature, we have hypothesized that reprobation is understood by social actors - teachers, coordinators, educational managers - as a positive factor in the schooling process and we seek to answer the following questions: (a) what factors impact school failure?; (b) how are evaluation policies implemented in schools? (c) what is the place of disapproval in the school evaluation policy? In order to carry out the study, we used two different but complementary approaches. Initially, we used the microdata of SAEB 2015 to analyze the characteristics associated with the reprobation risk, through the application of a logistic regression model, following Babbie's theoretical and methodological guidelines (2005). The initial results reiterate those found in studies and research reported in the literature, in which there is a greater risk of students failing in socioeconomic and cultural vulnerability, with lower school support conditions for studies, as well as the gender issue (male prone to reprobation) and the declared color (nonwhite students present greater risks to reprobation), and in child labor situation. Then, we constructed a script of interviews that allowed us to understand the school failure inserted in the context of the evaluation policy in the school. For this, we selected three public schools located in the city of Niterói, Rio de Janeiro and applied interviews to the management team, teachers and students of the ninth grade. We also attended class councils and reviewed school documents. At this stage we were guided by the guidelines of Ball, Maguire and Braun (2016). The findings of this stage show the construction of master-discourses that mobilize the appeal of Foucault's governmentality and try to establish control of students' mentalities in an attempt to create the "good student" by naturalizing reproof and using it as a device for motivate students to study harder and have greater dedication. The research also showed that the context of practice is also a space for the production of policies from the interpretation and translation movement of political texts, imparting new meanings and, thus, producing new political texts for educational processes, with emphasis on processes evaluation. It was also noticed that, in general, the evaluation is seen as necessary bureaucracy for the attribution of a definitive concept of the student's life - summative evaluation - without further discussions about the educational processes that have resulted in the results obtained.

Keywords: School failure. Disapproval. Macro-micro analysis. Educational and evaluation policies. Theory of action.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Comportamento da Taxa de Reprovação entre os anos 2007 – 2016	36
Gráfico 2 -	Comportamento da Taxa de Reprovação nas séries do ensino fundamental entre os anos 2007 – 2016	37
Gráfico 3 -	Comportamento da taxa de reprovação nas séries do ensino médio no período 2007-2016	38
Gráfico 4 -	Comportamento da taxa de abandono escolar no período 2007-2016	40
Gráfico 5 -	Comportamento da Taxa de Distorção Idade-Série no período 2007-2016 (EF)	41
Gráfico 6 -	Comportamento da Taxa de Distorção Idade-Série no período 2007-2016 (EM)	41
Gráfico 7 -	Séries históricas das matrículas por modalidade de ensino (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio)	100
Figura 1 -	Mapa geopolítico e administrativo da cidade de Niterói	103
Gráfico 8 -	Composição do IDHM de Niterói nos anos de referência.....	103
Gráfico 9 -	Valor da Deviance para cada modelo do estudo multivariado – SAEB 2015.....	112
Gráfico 10 -	Comportamento do Indicador de Rendimento das escolas investigadas	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Taxas de conclusão e tempo médios esperados para as 4. ^a e 8. ^a séries (5 ^o e 9 ^o anos) do EF e a 3. ^a série do EM, segundo simulação de fluxo com as taxas de transição entre séries indicadas	32
Tabela 2 -	Resultados do IDEB 2015	33
Tabela 3 -	Taxas de repetência verificadas nas edições do Pisa 2009 e 2012	53
Tabela 4 -	Descrição das variáveis Reprovação e explicativas Gênero, Cor declarada e Trabalho Infantil	80
Tabela 5 -	Níveis de confiabilidade de uma escala a partir dos valores do alfa de Cronbach	83
Tabela 6 -	Descrição das escalas construídas para utilização no modelo logístico	84
Tabela 7 -	Distribuição percentual da experiência com reprovação por gênero	96
Tabela 8 -	Distribuição da experiência com a reprovação cor raça/cor declarada	97
Tabela 9 -	Distribuição percentual da experiência prévia com a reprovação dos alunos do 9 ^o ano	98
Tabela 10 -	Distribuição percentual da experiência com reprovação por gênero (dados do estado do RJ)	101
Tabela 11 -	Distribuição da experiência com a reprovação cor raça/cor declarada (dados do estado do RJ)	101
Tabela 12 -	Estrutura etária da população de Niterói/RJ	104
Tabela 13 -	Dados sobre renda e desigualdade na cidade de Niterói	105
Tabela 14 -	Distribuição do rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i> de Niterói ...	105
Tabela 15 -	Distribuição do rendimento médio e mediano por sexo em Niterói ...	105
Tabela 16 -	Distribuição do rendimento médio e mediano por raça/cor declarada em Niterói	105
Tabela 17 -	Distribuição percentual da experiência com reprovação por gênero (dados do município de Niterói)	106
Tabela 18 -	Distribuição da experiência com a reprovação cor raça/cor declarada (dados do município de Niterói)	106
Tabela 19 -	Valores das razões de chance dos modelos univariados (nível Brasil e Niterói)	108

Tabela 20 - Distribuição da amostra da prova Brasil/SAEB 2015 (9º ano do EF – Escolas Públicas) - Niterói	109
Tabela 21 - Distribuição da frequência de trabalho infantil por grupo étnico-racial.....	110
Tabela 22 - Modelos multivariados construídos no estudo logístico	112
Tabela 23 - Principais resultados do estudo logístico multivariado nos 7 modelos construídos	113
Tabela 24 - Indicador de Rendimento (P) das escolas municipais de Niterói do ensino fundamental – anos finais no SAEB 2015	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFF-SSIND -	Associação dos Docentes da Universidade Federal Fluminense
ANDES-SN -	Sindicado Nacional dos Docentes de Ensino Superior
CAP-CI -	Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo
CEDEPLAR -	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
FACE -	Faculdade de Ciências Econômicas
FAPEMIG -	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FJP -	Fundação João Pinheiro
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM -	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse -	Indicador de Nível Socioeconômico
IPEA -	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
NC -	Nível Cultural
NCE -	Nível das Características Escolares
NEF -	Nível de envolvimento Familiar com assuntos escolares
NSE -	Nível socioeconômico
PME -	Pesquisa Mensal de Emprego
PNUD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
ProPEd -	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDESE -	Secretaria de Desenvolvimento Social de Minas Gerais
SEE -	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SPSS -	Statistical Package for Social Science
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	FUNDAMENTANDO OS CONCEITOS DE FRACASSO ESCOLAR E REPROVAÇÃO ESCOLAR	24
1.1	Reprovação, Repetência e Fracasso Escolar	24
1.1.1	<u>Reprovação e Repetência Escolar</u>	24
1.1.2	<u>Fracasso Escolar</u>	27
1.2	Discussão de resultados de pesquisas na área da reprovação escolar	34
2	OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	55
2.1	Objetivos e questões de pesquisa	55
2.2	Sobre as abordagens macro e micro da pesquisa	56
2.3	Pesquisa macro: análise estatística dos dados do SAEB 2015	61
2.3.1	<u>Os diversos capitais presentes em Bourdieu e Coleman</u>	69
2.4	Instância macro da pesquisa: o estudo quantitativo via Regressão Logística	78
2.5	Instância micro da pesquisa: estudo sobre atuação de políticas nas escolas	85
2.5.1	<u>Os instrumentos de coleta de dados das/nas microcontingências</u>	87
2.5.1.1	Entrevista	87
2.5.1.2	A observação participante: acompanhamento dos Conselhos de Acompanhamento e Planejamento dos Ciclos (CAP-CI).....	91
3	ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NA ABORDAGEM MACRO	95
3.1	Análise exploratória dos dados do SAEB 2015 e discussão dos resultados encontrados	95
3.1.1	<u>Análise e estatística descritiva dos dados – nível Brasil</u>	96
3.1.2	<u>Análise e estatística descritiva dos dados – nível Rio de Janeiro</u>	99
3.1.3	<u>Análise e estatística descritiva dos dados – nível Niterói</u>	102
3.2	Análise dos dados via regressão logística binária	107
3.2.1	<u>Variável Gênero</u>	114
3.2.2	<u>Variável Cor declarada</u>	114
3.2.3	<u>Variável Trabalho Infantil</u>	115

3.2.4	<u>Variável Nível Socioeconômico</u>	116
3.2.5	<u>Variável Nível de Características Escolares</u>	117
3.2.6	<u>Variável Nível de Envolvimento Familiar com assuntos escolares</u>	118
3.2.7	<u>Variável Nível Cultural</u>	118
3.3	Algumas considerações sobre os resultados da instância macro ..	119
4	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ESCOLAS INVESTIGADAS	122
4.1	A teoria da atuação para compreender as políticas de avaliação nos campos de pesquisa	122
4.2	Seleção e caracterização das escolas investigadas	128
4.3	A análise das entrevistas e das observações participantes não-estruturadas	135
4.4	Observações participantes e não-estruturadas dos CAP-CI	137
4.4.1	<u>Os CAP-CI da escola A</u>	138
4.4.2	<u>Os CAP-CI da escola B</u>	143
4.5	Entrevistas	149
4.5.1	<u>Entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos</u>	149
4.5.1.1	Entrevista com a diretora da escola A	150
4.5.1.2	Entrevista com a diretora da escola B	153
4.5.1.3	Entrevista com a coordenadora pedagógica da escola A	155
4.5.1.4	Entrevista com a coordenadora pedagógica B	158
4.5.2	<u>Entrevistas com professores e estudantes</u>	160
4.5.2.1	Entrevista com o professor A1	161
4.5.2.2	Entrevista com a professora A2	169
4.5.2.3	Entrevista com a professora B1	177
4.5.2.4	Entrevista com os estudantes	184
4.6	Algumas considerações	193
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
	REFERÊNCIAS	201
	ANEXO A - Questionário contextual do aluno – 9º ano do ensino fundamental – SAEB 2015	301
	ANEXO B - Construção das escalas	303
	ANEXO C - Construção da variável escala Nível Socioeconômico (NSE)	304

ANEXO D - Construção da variável escala Nível de Envolvimento Familiar (NEF) com assuntos escolares.....	306
ANEXO E - Construção da variável escala Nível das Características Escolares (NCE).....	307
ANEXO F - Construção da variável escala Nível Cultural (NC)	308
ANEXO G - Aprovação do projeto de pesquisa do doutorado pelo Comitê de Ética da UERJ via Plataforma Brasil	309
ANEXO H - Aceite das escolas	312
ANEXO I - TCLE do Diretor.....	313
ANEXO J - TCLE Coordenador.....	314
ANEXO K - TCLE Professor	315
ANEXO L - TCLE Estudante	316
ANEXO M - Roteiro das entrevistas – professores	317
ANEXO N - Roteiro das entrevistas – estudantes	318
ANEXO O - Portaria FME 085/2011	319
ANEXO P - Portaria FME nº 087/2011	322
ANEXO Q - Transcrição da entrevista semiestruturada – Professor A1	339
ANEXO R - Transcrição da entrevista – Professora A2	344
ANEXO S - Transcrição da entrevista – Professora B1	350
ANEXO T - Transcrição da entrevista – Estudantes A1, A2 e A3	356
APÊNDICE A - Sobre Políticas Educacionais e Avaliação	361

INTRODUÇÃO

Aproximação com o objeto de pesquisa

No início da minha trajetória docente, em 2008, intuía que a qualidade da educação se assentava na ideia de aulas em elevado nível de conteúdo curricular, voltadas para aqueles alunos mais “interessados”, e que a reprovação seria um processo de seleção natural dentro dessa lógica que exclui aqueles que não conseguem se adaptar ao ritmo de aprendizagem imposto pela escola, pelo sistema de ensino, pelo professor, pelas condições socioeconômicas, dentre outras várias questões. Alguns anos à frente, graças ao acúmulo de experiência e ao cotidiano da sala de aula, caminhei em direção à ideia de que a reprovação funciona como uma “oportunidade” de revisita aos conteúdos não aprendidos e de uma autorreflexão para o aluno repetente/reprovado, acreditando que levaria o estudante repetente a uma autoanálise de sua conduta durante o ano escolar.

Entendo, todavia, que todos esses meus pensamentos e toda minha postura pretérita estavam equivocados. Hoje, enxergo o processo de reprovação como algo de muito perverso no processo educacional. Esta mudança se deve ao fato de verificar, no espaço da prática escolar, que a reprovação não atendia à expectativa de melhora no desempenho do estudante, causando frustração e desestímulo em ter que repetir todo o processo de aprendizagem, muitas vezes sem nenhuma transformação no processo.

Tomando por base os resultados dos processos de avaliação e as opiniões e “verdades” que pairam no senso comum, o estudante constrói uma autoimagem, que por vezes pode ser autodestrutiva, autodesestimulante e autopunitiva; trata-se de um estratagema cruel com vistas a garantir uma educação de qualidade, pois por meio dela, ao longo da seriação, os indesejáveis e os comprometedores daquele projeto de qualidade vão sendo estimulados a se evadirem da escola, porque a reprovação funciona como um indicador de sua não adequação àquele espaço-tempo de construção de saberes.

A partir de minha experiência profissional, observando meus alunos durante quase 10 anos de docência, e de conversas com colegas de profissão, além da minha apropriação das discussões do campo do Currículo, de Políticas Curriculares e de Avaliação possibilitadas pelo Grupo de Pesquisa *Políticas de avaliação*,

*desigualdades e educação matemática*¹, algumas questões, tanto da realidade da escola quanto das características e dos fatos que extrapolam os muros da escola, impeliram-me a enveredar pelos caminhos da pesquisa acadêmica, com o objetivo de compreender a reprovação escolar nas escolas públicas, no contexto das políticas de avaliação interpretadas e encenadas nas unidades escolares.

Com o passar dos anos, ficava cada vez mais claro para mim que o processo de reprovação em nada auxiliava no desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, bem como de superação das dificuldades vividas pelos alunos reprovados, que passavam à condição de alunos repetentes (aquele que repete a série escolar em consequência da reprovação, transferência ou evasão/abandono seguido de retorno à escola).

Na seção a seguir aproximo-me da temática da reprovação escolar, a partir de textos clássicos que abordam especificamente a reprovação escolar, mas também de outros que ampliam a discussão para o campo de estudos do fracasso escolar.

Reprovação escolar: introduzindo a discussão

Este trabalho pretende lançar luz sobre a reprovação escolar, como parte da política de avaliação das escolas. Compreendo que a reprovação reproduz situações de exclusão e produz outros fatores associados ao fracasso escolar, que são a distorção idade-série e a evasão escolar. A reprovação implica, como já sinalizava Ribeiro (1991), a distorção da idade do educando em relação à série. Em uma situação de distorção muito elevada, acima de dois anos, a tendência é que o estudante não reconheça a importância da escola na/para sua formação, evadindo-se do ambiente escolar para ingressar de forma precoce no mercado de trabalho, em posições de subemprego, com condições de trabalho e salário precarizados, reproduzindo situações de exclusão social, que se inserem em contextos de total vulnerabilidade e marginalidade social (SILVA, 2009), e também em outras relacionadas ao atendimento de necessidades econômico-familiares (LEON e MENEZES-FILHO, 2002).

¹ Grupo de pesquisa liderado pela Prof.^a Dr.^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão, Pró-cientista UERJ e Jovem Cientista do Estado do Rio de Janeiro. Informações do grupo disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1432989734226097>.

Silva (2009), em sua dissertação de mestrado, apresenta um estudo do tipo survey, que se utilizou de formulários e entrevistas realizadas com jovens infratores e seus familiares com o objetivo de se verificar o possível vínculo entre a baixa escolaridade e o cometimento de atos infracionais por estes jovens. Tomando por base a discussão de fracasso escolar trazida por Patto (1996) e as contribuições de Spozati (2000) e Arroyo (2000) em relação à discussão do acesso e da permanência do estudante na escola, Silva (2009) identifica, por meio de um estudo de caso com alunos da cidade fluminense de Duque de Caxias, processos de exclusão social e fracasso escolar que levam os estudantes a, primeiro, abandonarem a escola e, depois (nesta ordem), a entrarem no mundo da criminalidade, como resultado de dificuldades financeiras da família, ausência de políticas públicas para promoção da cidadania e emancipação do indivíduo, crença em que a escola não proporcionará oportunidades para conquista de empregos mais bem remunerados e com melhores condições laborais. Por outro lado, Silva (2009) registra que a escola funciona como fator de proteção ao risco de entrada na criminalidade e possibilita inclusão social.

O trabalho longitudinal de Leon e Menezes-Filho (2002), realizado a partir de dados da Pesquisa Mensal de Emprego² – PME do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, aplicada nas principais capitais brasileiras, no período de 1987-1994, permitiu descrever os fatores que levam estudantes dos ensinos fundamental e médio a sofrerem repetência e, conseqüentemente, evadirem-se da escola. Os autores realizaram um recorte em seu levantamento investigando a influência do contexto econômico-familiar sobre a chance da progressão e continuidade dos estudos.

Como metodologia de pesquisa, os autores criaram um banco de dados extraídos da PME em que se estabeleceu o acompanhamento de sujeitos das 4.^a e 8.^a séries (atuais 5.^o e 9.^o anos) do ensino fundamental e 3.^a série do ensino médio durante 16 meses, de modo que os investigadores tivessem uma noção de seus fluxos escolares.

Em suas conclusões, Leon e Menezes-Filho (2002, p. 449-450) destacam de que maneira a necessidade familiar da subsistência afeta o desenvolvimento do

² De acordo com Leon e Menezes-Filho (2002, p. 419), a Pesquisa Mensal de Emprego trata-se de um estudo longitudinal e é realizada nas cidades de Belo Horizonte, São Paulo, Salvador, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Recife, acompanhando por um período de 16 meses os sujeitos investigados da amostra.

estudante na escola, evidenciando que nas faixas de renda mais baixas o avanço da escolarização é mais dificultado em relação aos quintis de renda mais elevados.

Dessa forma, as questões socioeconômicas exercem influência decisiva na vida escolar dos estudantes, principalmente em termos de continuidade dos estudos, tendo em vista que a necessidade de entrada no mercado de trabalho, por motivos de subsistência da família, afasta o estudante dos bancos escolares, que também, como apontado por Silva (2009), não enxergam a escola como uma possibilidade de emancipação social e conquista de melhores condições de emprego e salário.

Não olvidando a interferência dos fatores escolares na produção do fracasso do projeto de educação, é importante frisarmos que a sociedade na qual a escola, enquanto instituição, se encontra inserida também apresenta fracassos em diversas áreas, que no atual cenário político-econômico registra elevadas taxas de desemprego, encolhimento da renda média do trabalhador, desinvestimento em políticas públicas e sociais em saúde e educação, por força da Emenda Constitucional 95/2016, e supressão de direitos trabalhistas, como a reforma trabalhista e a lei de terceirizações. Em um país que hoje figura entre as 15 maiores economias mundiais³, segundo dados recentes do Instituto de Pesquisa das Relações Internacionais – IPRI, é inconcebível e inaceitável que ainda exista tamanha desigualdade social, econômica e cultural. É inexplicável haver um contingente de centenas de milhares de famintos; é vergonhoso que milhares de residências brasileiras não possuam, em pleno século XXI, acesso à água potável e a tratamento de esgoto; é intolerável termos milhares de jovens sem perspectiva qualquer de construção de um projeto de futuro, de vida – fenômeno do “nem-nem”: nem estuda, nem trabalha –, e outros muitos que abandonam os bancos escolares porque não veem sentido na escolarização, não se sentem células vivas do espaço escolar e do processo educativo. As conclusões às quais os autores dos trabalhos discutidos acima chegam indicam que o fracasso do papel da escola em possibilitar pleno desenvolvimento do ser social é uma decorrência do fracasso do projeto de sociedade mais geral, como aponta Arroyo (2000).

De acordo com este autor, analisar a reprovação/repetência consiste em compreender os mecanismos de exclusão incrustados nas instituições, mergulhadas em “complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que

³ Informação disponível em: <http://www.funag.gov.br/ipri/index.php/o-ipri/47-estatisticas/94-as-15-maiores-economias-do-mundo-em-pib-e-pib-ppp>. Acesso em 1 jun. 2017.

perpassa todas as instituições sociais e políticas [...], inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação” (p. 34). Dessa forma, a escola, os processos de avaliação, de escolarização e as políticas curriculares também contribuem para tal fenômeno ou, nas palavras de Arroyo, “pesadelo” para a educação brasileira, principalmente para a educação pública.

A escola, nesse sentido, funciona como reprodutora do modelo social posto, uma vez que funciona como instituição desta sociedade em que processos culturais e sociais de seletividade e de exclusão são evidenciados e reforçados, principalmente, pelas políticas de avaliação atuadas nas escolas, nas quais a reprovação assume papel preponderante.

Spozati (2000) adverte que, apesar de a exclusão social e o fracasso escolar estarem intimamente ligados, não se pode estabelecer uma mera relação de causa e efeito entre eles, sob risco de naturalização do fracasso da escola em meio a uma realidade de exclusão social. De acordo com a autora, essa naturalização se ancora nas teses neoliberais e meritocráticas, destacando a fala de Adam Smith, que afirma serem diferentes os homens como os são os dedos da mão. Para realizar um debate mais teórico sobre o tema, Spozati (2000, p. 22) propõe um tensionamento entre os conceitos de fracasso e sucesso escolar, apontando para a discussão do não-fracasso, que não é o sinônimo de sucesso, mas sim um fator de inclusão social, um conceito que se refere à erradicação das condições de fracasso escolar.

Entendo que fracasso escolar seja uma combinação de fatores que sinalizam que a escola não cumpriu seu mister em relação ao processo de escolarização, qual seja, o de possibilitar aprendizagem qualificada dos estudantes, permitir a conclusão da escolarização em idade compatível, sem distorções entre a idade e a série cursada, e construindo possibilidades de desenvolvimento sociocognitivo com seu grupo social constituído no interior da escola. Neste sentido, refiro-me ao fracasso escolar a partir da compreensão de que a retenção/reprovação escolar, o abandono e a defasagem entre idade e série representam, juntamente com o baixo rendimento em avaliações (tanto internas quanto externas), são o não cumprimento ou o fracasso do cumprimento das funções do processo de escolarização.

Partindo das considerações debatidas sobre o processo de escolarização (acesso à escola e oferta de vagas, construção cultural e relacional dos sujeitos da

escola), Spozati (2000, p. 30) infere que a escola assume papel de cúmplice da produção/reprodução da exclusão social, apontando a necessidade, dentro de uma realidade de pleno desenvolvimento científico e tecnológico, de superação das formas de segregação e dominação que se traduzem em exclusão social.

De fato, a ação da escola ou talvez a sua não-ação em promover um ambiente de aprendizagem favorável, em possibilitar pleno desenvolvimento do educando, pode estar associada ao processo de exclusão, que ela mesma produz e reproduz. Spozati (2000) chama atenção para o descolamento da realidade que a escola apresenta em relação às experiências e expectativas dos estudantes e o conseqüente fracasso escolar, ao afirmar que:

Ultrapassada a barreira do acesso à escola, a criança, uma vez dentro dela, tem pouco ou nenhum incentivo para nela permanecer. Digo isso porque acredito que, dentre os demais fatores que levam os jovens para longe das escolas, está o distanciamento de sua realidade pessoal. O modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social (p. 27).

Tendo em vista os textos aqui lidos e discutidos, encaminho este relatório final no sentido de formular o problema de pesquisa, a hipótese e as questões norteadoras e objetivos desta pesquisa.

Sobre o problema de pesquisa, objetivos e questões norteadoras

Estas leituras e reflexões iniciais me ajudaram a compreender que a reprovação escolar se insere nas políticas de avaliação, em se se privilegiam a seleção e a classificação dos estudantes. Dessa forma, o problema da pesquisa que aqui foi discutido e é relatado neste relatório final pode ser assim formulado: **Qual o papel da reprovação escolar nas políticas educacionais, em especial as políticas de avaliação atuadas na escola?** Como hipótese de pesquisa, compreendo que a reprovação não é entendida pela comunidade escolar como um problema educacional, mas sim é encarada pelos atores sociais professores, coordenadores, gestores educacionais como fator positivo no processo de escolarização e de aprendizagem dos estudantes.

Por questões de economicidade e da relevância das políticas educacionais desenvolvidas e das características sociodemográficas da cidade, a pesquisa realizou-se na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. O sistema público de ensino de Niterói experimentou profundas transformações em seu sistema de

ensino, passando pela correção de fluxo entre os anos de 1995 a 1998 (VASCONCELLOS, 2017, p. 51), que consistiu num sistema de “progressão continuada” (ausência da reprovação por insuficiência de aprendizagem), dando lugar posteriormente a dois projetos de ciclos de aprendizagem: “Construindo a escola do nosso tempo”, em 1999, e “Escola de Cidadania”, de 2002. De acordo com Vasconcellos (2017), a implantação do sistema de ciclos de aprendizagem, em que pesasse os argumentos do poder público municipal de que o projeto partira de uma construção que considerou as opiniões dos professores da rede municipal, houve por parte dos professores, especialmente os lotados no 2º segmento do ensino fundamental, duras críticas ao sistema de ciclos, considerando a inviabilidade deste sistema de escolarização nas condições de infraestrutura oferecidas à época.

Das reflexões teórico-metodológicas que apresento neste texto, surgem estas questões que norteiam este trabalho e que pretendo responder no movimento de investigação, tanto na análise dos dados estatísticos como também na pesquisa de campo:

- Que fatores internos à escola, a partir dos dados do SAEB 2015, impactam na reprovação de estudantes de 9º ano da rede pública brasileira e de Niterói?
- Que fatores externos à escola, a partir dos dados do SAEB 2015, impactam na reprovação de estudantes de 9º ano da rede pública brasileira e de Niterói?
- Como as políticas de avaliação são atuadas nas escolas municipais de Niterói investigadas?
- Como o processo de reprovação se insere na política de avaliação das escolas investigadas?

Queremos responder a estas questões que surgem em meio aos processos de avaliação realizados nas escolas a partir das políticas de avaliação que são interpretadas, traduzidas e atuadas nos espaços escolares. Não podemos nos furtar de dar à investigação um cunho quantitativo, a partir da análise dos indicadores educacionais e do SAEB 2015, disponíveis no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Neste levantamento estatístico, nosso interesse é a identificação dos fatores associados às ideias de capitais sociais, culturais e econômicos, além das condições da escola e características particulares dos estudantes que influenciam no risco da Reprovação no Brasil.

Para a realização desta investigação, lançamos mão de uma abordagem quali-quantitativa, que, num primeiro momento, analisou os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2015 – SAEB 2015 referentes ao questionário do aluno relativo ao 9º ano do ensino fundamental, buscando verificar os fatores que funcionam como risco à ocorrência da reprovação escolar através do recurso estatístico da regressão logística; e, num segundo momento, tentando compreender como as políticas de avaliação são atuadas em duas escolas municipais da rede de ensino niteroiense, conduzimos estudo qualitativo em duas escolas da rede pública de Niterói que se apropriou de elementos da etnografia, como o uso de entrevistas, análise documental e acompanhamento *in loco* dos conselhos de classe.

Além desta introdução, esta tese compreende outros cinco capítulos. No Capítulo 2 faço uma discussão sobre os conceitos do fracasso escolar e da reprovação, apoiando-me na literatura especializada sobre o tema, apresentando ainda uma discussão sobre séries históricas das taxas de reprovação, evasão escolar e distorção idade-série com apoio da literatura selecionada. O Capítulo 3 foi dedicado a realizar o debate metodológico desta pesquisa, que se apropriou de modelos macro e micro para responder às questões de investigação, que se desdobraram de objetivos apontados nesse capítulo. Os capítulos 4 e 5 realizam as análises dos resultados das investigações macro e micro, respectivamente, em que me apoiei em vasta literatura para realizar os experimentos com o modelo de regressão logística binária (abordagem macro) e o aporte teórico trazido por Ball, Maguire e Braun (2016) para a análise dos discursos dos participantes da pesquisa qualitativa (abordagem micro). Ao fim, apresento algumas considerações desta empreitada, apontando alguns caminhos futuros para a sequência da investigação e mesmo construção de novos projetos de pesquisa. Além dessa estrutura básica, este relatório final apresenta alguns anexos e um apêndice onde discuto políticas educacionais e avaliação.

No próximo capítulo, abordo os conceitos de fracasso escolar e reprovação e repetência, bem como exploro, em diálogo com a literatura, as séries históricas com as taxas de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série.

1 FUNDAMENTANDO OS CONCEITOS DE FRACASSO ESCOLAR E REPROVAÇÃO ESCOLAR

Na introdução desta tese faço uma primeira aproximação da discussão teórica sobre a reprovação e os fatores a ela associados. Parece-nos igualmente importante analisar os dados disponíveis sobre os indicadores educacionais para compreender as relações presentes entre a reprovação escolar e os fatores que redundam no fracasso escolar – distorção idade-série e abandono escolar.

Neste capítulo discuto os conceitos de reprovação e fracasso escolar, realizando um debate teórico apoiado em trabalhos clássicos, como os de Patto (1996) e Paro (2001), além da discussão empírica sobre estas temáticas, trazendo resultados de investigações sobre estes conceitos. A seção a seguir cuida da discussão teórica dos conceitos de reprovação, repetência e fracasso escolar.

1.1 Reprovação, Repetência e Fracasso Escolar

1.1.1 Reprovação e Repetência Escolar

Como esta pesquisa discute a reprovação/repetência como parte integrante da política de avaliação escolar, faz-se necessária a discussão destes dois significados, com base na literatura disponível sobre o tema. De forma geral, a literatura (COIMBRA, 2008; GIL, 2015; ROCHA, 2016) aponta para diferenciações entre as duas palavras.

Coimbra (2008) traz uma discussão em relação a estes termos que merece atenção, porque os define de acordo com situações contextuais e de significação que serão importantes neste trabalho. De sua leitura, entende-se reprovação como o resultado de um processo avaliativo em que o estudante não se habilitou para sequência de seus estudos escolares na série/no ciclo posterior àquele em que o estudante está. A reprovação carrega também um sentido excludente e demarcador de fracasso por parte do estudante: o de que o(a) estudante reprovado(a) não se enquadrou nas regras da escola, não conseguiu se adequar ao processo avaliativo e se inserir na lógica avaliativa da escola. Rocha (2016) e Coimbra (2008) reforçam em suas análises a pecha negativa que o termo “reprovado” apresenta, vinculando-se à incapacidade de o estudante se habilitar à série seguinte.

A literatura faz referência à repetência – repetir a mesma série/ciclo de estudos no trajeto escolar – como fenômeno decorrente do retorno à mesma série devido à ruptura do fluxo escolar, ocasionada por questões e situações referentes a evasão/abandono/desistência e a outros fatores que impedem a permanência do educando na escola (condições sociais e econômicas desfavoráveis, entrada prematura no mercado de trabalho, violência doméstica, *bullying* escolar, gravidez na adolescência, marginalidade e criminalidade juvenil, adoecimento na família ou do próprio estudante, dentre outros). Estes fatores se traduzem no que se denomina por fracasso escolar, que discuto mais à frente. Gil (2015) resume de forma clara a distinção que se pode estabelecer entre estes dois conceitos:

A reprovação corresponde ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável. A retenção é decorrência dessa reprovação, visto que determina, assumido o modelo de escola seriada, a impossibilidade de o aluno seguir no fluxo normal de uma série a outra. Já a repetência aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente (p. 3).

Dessa forma, reprovação escolar estaria ligada essencialmente ao desempenho escolar do aluno, enquanto a repetência escolar se conectaria com a ideia do aluno que cursa novamente a mesma série em que parou seus estudos, em decorrência das inúmeras situações que impedem ou prejudicam a permanência do estudante na escola, estando dentre as situações a reprovação.

Embora nos últimos anos tenha havido processos de redução dessas taxas, por meio de políticas educacionais de progressão continuada e ciclada de escolarização, ainda assim as taxas de reprovação são muito elevadas, como já indicavam Leon e Menezes-Filho (2002, p. 449), principalmente quando comparadas com países em condições socioeconômicas semelhantes, como é o caso dos países latino-americanos. Persistem taxas de reprovação elevadas, da ordem de 12%, o que representa, em alguns casos, 4 a 5 vezes a taxa média observada em outros países. De acordo com Torres (2004, apud COIMBRA, 2008), nos anos 1990, o ensino fundamental em nível mundial amargou a marca de mais de 35 milhões de repetentes dentre 80 países pesquisados, sendo que neste exército de reprovados/repetentes 5 milhões eram brasileiros. Dez a 20% de estudantes do mundo reprovam em algumas das séries do ensino obrigatório. As regiões da África Subsaariana e a América Latina mantêm as taxas mais altas de repetência.

Nos dados trazidos por Coimbra (2008, pp. 30-31), ao citar Torres (2004, p. 30, apud COIMBRA, 2008), fica claro que as condições socioeconômicas mais favoráveis permitem taxas de repetência menores, quando destaca que países latino-americanos e africanos apresentam taxas que chegam aos 20% dos estudantes dos países africanos à variação de 10% a 15% na América Latina, enquanto países desenvolvidos, como os países árabes membros da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo), asiáticos e europeus registram taxas de reprovação que não ultrapassam os 10% – nos países europeus a taxa fica entre 3% e 4%.

Em Coimbra (2008, p. 28) é possível verificar uma boa discussão com respeito à diferenciação entre os conceitos de reprovação e repetência escolar. Partindo de seu levantamento de dados e da literatura disponível (GOMES, 2005; GIL, 2015; TORRES, 2004, apud COIMBRA, 2008), a reprovação escolar é definida em termos de repetência na mesma série e motivada, em grande parte, pelo desempenho e rendimento escolares não satisfatórios para habilitar o estudante à série ou ao ciclo seguinte. Já a repetência escolar está ligada aos fenômenos de fracasso ou insucesso, como abandono, entrada precoce no mercado de trabalho, envolvimento com tarefas domésticas, dentre outras, que levam o aluno a cursar a mesma série ou ciclo, quando de seu retorno à escolarização, após interrupção de sua sequência escolar.

Em seu texto, Coimbra (2008, p. 29) também faz referência ao que denomina por interrupção escolar para definir processos de ruptura do fluxo escolar, em razão, principalmente, da necessidade de busca de ocupação profissional para garantia de subsistência dos estudantes, diferenciando do abandono/evasão tradicionalmente presentes nas pesquisas acadêmicas e levantamento de indicadores educacionais. Neste texto, entretanto, trato destes conceitos – interrupção, abandono, evasão ou desistência – como sinônimos ou significantes contidos num mesmo campo semântico, destacando, preponderantemente, as situações de fracasso escolar que levam a estes processos.

Ribeiro (1991) sinaliza em sua pesquisa, inserida em uma perspectiva histórico-cultural, que desde 1982 o Brasil apresenta grandes índices de reprovação escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, contrapondo-se ao discurso midiático que denunciava a evasão escolar como sendo o problema da educação brasileira. Em sua avaliação da taxa de repetência, verifica-se o grande

problema da qualidade do ensino: no ano de 1982, através da análise de censos escolares, verificou-se que na primeira série do ensino fundamental a taxa de evasão era da ordem de 2,5%, já a de repetência chegava aos inacreditáveis 53%, aproximadamente. À época, este autor registrava uma ideia que ainda hoje parece persistir – embora não se tenham taxas de reprovação tão elevadas quanto aquelas que eram verificadas nas décadas de 1980 e 1990 –, que é a da banalização da repetência, ao afirmar que “parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia aceita por todos os agentes do processo de forma natural” (RIBEIRO, 1991, p. 18).

Nesta discussão, precisa-se evidenciar que a reprovação, como cultura pedagógica da escola brasileira, estava intimamente ligada ao discurso da qualidade do sistema de ensino, que foi impresso na Constituição Federal de 1988, graças às lutas em defesa da educação pública travadas pelos movimentos classistas, como já pontuei anteriormente. Qualidade pode ser entendida sob diversos vieses, de acordo com as negociações resultantes da disputa entre grupos políticos e as traduções e interpretações das políticas que os agentes políticos realizam. Desse modo, não é fácil estabelecer aquilo que se entende por qualidade da educação.

No início do processo de escolarização, as discussões estavam centradas no acesso à escola pública. Garantido em termos gerais o acesso à escola, o desafio colocado pela escola pública brasileira é a oferta em número suficiente de vagas escolares, de modo que se garantia também a conclusão da escolarização em tempo médio e um ensino de qualidade. Para tanto, é preciso compreender o fracasso escolar e os fatores que o acarretam, conforme se depreende na seção seguinte.

1.1.2 Fracasso Escolar

Este é um conceito de complexa demarcação porque envolve uma miríade de elementos, tanto intra como extraescolares. O fracasso da escola em cumprir seu papel educativo e de socialização dos estudantes pode ser associado a uma série de questões, como as condições de trabalho e de salário dos educadores, a estrutura de funcionamento dos equipamentos escolares, as relações sociais e comportamentais estabelecidas nas salas de aula, como também contextos socioeconômicos em que se vejam inseridos os alunos. O retrato mais visível do

fracasso da escola no cumprimento desta função social que lhe é conferida é a taxa ainda elevada de reprovações, em especial no sistema público de ensino, atenção para qual se volta esta tese. Desse modo, não é possível falar de reprovação escolar sem pensar em processos que culminam no fracasso escolar.

Entender a reprovação escolar no Brasil requer um resgate histórico deste processo, que se confunde com a história da escolarização no Brasil. Um trabalho relevante na área das desigualdades educacionais como reflexo das desigualdades sociais é o trabalho de Maria Helena Patto (1996), que descreve em seu livro como a reprovação escolar foi se constituindo paralelamente ao processo de escolarização brasileira, destacando os fatores de fracasso escolar que redundam na reprovação. O processo de escolarização do Brasil acompanha as transformações socioeconômicas e políticas, de acordo com a discussão trazida pela autora, em que o fracasso escolar é também enxergado como consequência de uma escola que reproduz a exclusão social, pois

na área educacional o quadro era também coerente com a sociedade brasileira de então: a educação escolar era privilégio de pouquíssimos; quando da proclamação da República, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta (PATTO, 1996, p. 55).

Falando das primeiras escolas do período imperial e da Primeira República e do processo de construção de uma nação liberal a partir da proclamação da República em 1889, Patto (1996) destaca a discussão sobre as aptidões naturais, que estavam relacionadas a questões étnicas e socioeconômicas, ao afirmar que “é nesta época (...) que se encontra uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre as raças e grupos e, por extensão, as diferenças entre rendimento escolar presentes entre as classes sociais” (p. 53-54). Reforça-se aí que a diferença de classe reflete nas condições efetivas para a aprendizagem do estudante, refletindo conseqüentemente no rendimento e aproveitamento.

Apesar de uma República que incluía em sua Constituição aspectos liberais, como o voto e a escolarização primária obrigatória, o ranço oligárquico e dos privilégios para as elites permanecia na estrutura social e política, haja vista que, citando Jorge Nagle⁴, durante o Império, que já determinava na Constituição de 1824 o ensino primário obrigatório, a taxa de analfabetismo entre adultos registrava 90%, caindo para 75% na Primeira República.

⁴ Jorge Nagle (1976) é autor do livro “Educação e sociedade na Primeira República”.

Ainda de acordo com Patto (1996), algumas concepções sobre fracasso escolar se confundem com a história da formação do Estado e da sociedade brasileira, tais como fracasso escolar centrado em questões relativas ao método de ensino-aprendizagem e processos de cognição da criança; fracasso escolar associado a questões de origem social e econômica; fracasso escolar relacionado com etnia e raça.

A escolarização brasileira retratava em suas estruturas as desigualdades de uma sociedade que, naquele momento, apresentava em sua matriz econômica e social uma formação marcada pela presença da força de trabalho escrava e economia fundamentada no latifúndio monocultor. Partindo deste ponto e das contribuições do movimento escolanovista, Patto (1996) identifica que o fracasso escolar se dá por: a) fatores intraescolares, por influência direta do movimento da Escola Nova, que localiza a fonte das dificuldades de aprendizagem nos métodos de ensino empregados; b) fracasso escolar associado a distúrbios do desenvolvimento psicológico e c) fracasso escolar associado a condições de saúde.

Na mesma linha de pensamento de Forgiarini e Silva (2008), é preciso caracterizar o fracasso escolar também em termos de aprendizagem dos alunos. Como pontuam os atores ao caracterizarem que o fracasso escolar está historicamente referenciado e contextualizado, “é possível observar que os seus determinantes têm sido atribuídos muito mais aos fatores internos à criança, colocando em segundo plano os fatores externos à escola” (p. 6), não se questionando fatores relacionados às condições ofertadas pela escola e pelas práticas pedagógicas para que a aprendizagem possa acontecer.

Num estudo da arte realizado por Patto et al. (2004), buscou-se identificar a discussão em torno da temática do fracasso escolar presente em teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas entre 1991 e 2002. Após levantamento de um número considerável de produções, as autoras centraram foco sobre 17 trabalhos, cujas abordagens sobre o tema foram agrupadas em quatro descritores: a) fracasso escolar como problema psíquico (culpabilização da criança e dos pais); b) fracasso escolar como problema técnico (culpabilização do professor); c) fracasso escolar como questão institucional (a lógica da escola como espaço de exclusão social) e d) fracasso escolar como questão política (cultura do aluno, cultura escolar e as relações de poder). Neste levantamento, não olvidando as contundentes críticas à falta de rigor teórico-metodológico na realização das pesquisas

observadas, fica evidenciada a positividade de abordagens qualitativas de pesquisa que possibilitem estudos de casos, estudos etnográficos, em que os indivíduos observados possam tornar-se sujeitos da pesquisa.

De acordo com Silva e Rapoport (2013), ao realizar revisão bibliográfica sobre fatores de risco e de proteção relacionados ao desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social, é possível identificar como fatores de risco a violência física e psicológica, pobreza extrema, desestruturação familiar, associada a problemas de envolvimento e uso de entorpecentes (drogas ilícitas e álcool), baixa escolaridade dos pais e maus-tratos.

Ortigão e Aguiar (2013), tomando por base os dados da Prova Brasil 2009, conduzem pesquisa que buscou identificar “características” dos alunos que impactavam no risco de repetência na 5ª série do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Buscando identificar os fatores de risco que acarretam a reprovação e utilizando-se de um modelo estatístico de regressão logística, os autores elencaram possíveis fatores de risco à incidência de reprovação já relatados na literatura, denominados “características sociodemográficas” (p. 372), a saber: cor declarada, posse de bens, escolaridade familiar, início da vida escolar do aluno, frequência da família a reuniões escolares, realização do dever de casa, apoio da família aos estudos, localização da escola. Aplicando-se o modelo de regressão logística, os pesquisadores concluem que: a) ao se declarar negro, a chance de reprovação do aluno é de 52,4%; b) quanto maior o capital econômico, verificado pela posse de bens, menor é a chance de reprovação (alto capital econômico representa 40% menos chance de reprovação, enquanto médio grau de capital econômico impacta em 25% menos chance de reprovar); c) quanto maior é o apoio da família aos estudos, menor é a chance de reprovação do aluno (9%).

Observando os relatos de Ortigão e Aguiar (2013) e Silva e Rapoport (2013), entendo que avaliar e entender o fenômeno da reprovação escolar não se restringe à mera observação e comparação de estatísticas oficiais, mas sim criar modelos investigativos e de intervenção na realidade posta de modo que, através de instrumentos de abordagem adequados, seja possível identificar variáveis (características sociodemográficas, socioeconômicas, comportamentais, psicológicas, dentre outras) e estabelecer a partir dos dados encontrados a medida do risco de a reprovação ocorrer. Neste nosso estudo, a partir dos dados disponíveis do SAEB 2015, realizei a análise estatística por meio do modelo de regressão

logística para identificar os fatores sociais, econômicos e educacionais levantados a fim de avaliar o risco da reprovação nas escolas públicas de Niterói, cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro, levando-se em consideração dados referentes a fatores intra e extraescolares, que poderão aumentar ou diminuir o risco da reprovação acontecer.

Também é necessário associar a todo este levantamento aspectos associados ao processo de avaliação e desempenho escolar. O desempenho escolar, presumo, é o grande norteador dos educadores e educadoras na definição do futuro do educando: ainda eivada de uma cultura meritocrática, a avaliação como processo de seleção, raqueamento/classificação e aferição (diagnóstico) da aprendizagem é, em grande medida, utilizada como aparato legal/burocrático que justifica e respalda as decisões em conselhos de classe sobre a promoção ou retenção do estudante.

Em Coelho (2008, p. 244), compreende-se o que seja a boa escola, observadas as evidências do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, ao considerar fatores socioeconômicos e culturais associados ao aprendizado dos alunos como indicadores de boas práticas pedagógicas que promovem sucesso escolar. Ainda de acordo com a autora,

esses fatores distribuem-se em dois eixos centrais: o das condições de vida dos alunos, de suas famílias e de seu contexto social, cultural e econômico e o da própria escola, descrito por meio dos professores, diretores, projeto pedagógico, insumos, instalações, estrutura institucional, “clima” da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar. Essa distinção justifica a diferenciação entre políticas sociais e as especificamente educacionais (COELHO, 2008, p. 244).

Pensando ainda neste aspecto da boa escola, Pacheco e Araujo (2004) defendem que a escola seja um espaço de promoção da equidade, garantindo aos educandos, independente do meio social em que vivem, o pleno desenvolvimento e construção de saberes básicos e necessários à sua construção enquanto ser social.

Os resultados mais atualizados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB são os de 2015. Por mais que haja críticas à concepção do IDEB, que muitas vezes é utilizado não para função de diagnóstico de rede de ensino, de aprendizagem do aluno, mas sim para reiterar processos de controle do trabalho e da eficácia docente, gerando classificações que em nada contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, tal índice nos serve para apontar alguns indícios sobre a plena aprendizagem e com qualidade de nossos estudantes.

Neste sentido, Klein (2006) mostra sua preocupação em relação à qualidade do ensino público brasileiro ao analisar os dados do Saeb (pois até então ainda não existia o IDEB) e simula como seriam os índices de conclusão dos ensinos fundamental e médio, se fossem menores as taxas de evasão e repetência escolares.

Tabela 1 - Taxas de conclusão e tempo médios esperados para as 4.^a e 8.^a séries (5^o e 9^o anos) do EF e a 3.^a série do EM, segundo simulação de fluxo com as taxas de transição entre séries indicadas

Taxa de transição		Porcentagem esperada de conclusão			Tempo médio esperado de conclusão, em anos		
$T_{x_{repetência}}$	$T_{x_{evasão}}$	4. ^a série (5 ^o ano)	8. ^a série (9 ^o ano)	11. ^a série (3 ^o ano EM)	4. ^a série (5 ^o ano)	8. ^a série (9 ^o ano)	11. ^a série (3 ^o ano EM)
0,200	0,020	91,5	82,5	77,0	5,0	10,0	13,8
0,150	0,015	93,7	87,9	83,5	4,7	9,4	13,0
0,100	0,010	96,4	92,5	89,2	4,5	8,9	12,2
0,050	0,010	96,6	93,0	90,0	4,2	8,4	11,6
0,050	0,005	98,3	96,1	94,7	4,2	8,4	11,6
0,025	0,005	98,4	96,5	95,0	4,1	8,2	11,3

Fonte: KLEIN, 2006 – Adaptado pelo autor.

De acordo com os dados da tabela, Klein (2006, p. 144-145) aposta que a melhoria da qualidade da educação e a superação do fracasso escolar estão diretamente associadas à queda das taxas de repetência, que também reflete nas taxas de evasão escolar. As séries históricas construídas com os dados dos indicadores educacionais do INEP referentes à reprovação, evasão e distorção da idade em relação à série, que foram trazidos no início deste capítulo através de gráficos (gráficos 2.1 a 2.6), sugerem-nos este entendimento também: a tendência de queda na taxa de reprovação produz queda na taxa da evasão/abandono escolar e obviamente na diminuição da distorção idade-série.

O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – leva em consideração duas medidas essenciais: a média da proficiência nos testes padronizados de Matemática e Língua Portuguesa, convertida na escala de 0 a 10; e o Indicador de Rendimento, que mede a taxa de aprovação. Nas tabelas seguintes apresento a série histórica do IDEB até 2015, permitindo visualizar o comportamento do IDEB das redes avaliadas, de modo que os valores de IDEB tarjados em azul negrito indicam o cumprimento da meta projetada naquele ano, segmento e rede de ensino avaliados.

Tabela 2 - Resultados do IDEB 2015

Anos Iniciais do Ensino Fundamental												
REDE	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
ESTADUAL	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	6,1
MUNICIPAL	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,7
PÚBLICA	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,8
PRIVADA	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,5
Anos Finais do Ensino Fundamental												
REDE	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
ESTADUAL	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	3,3	3,5	3,8	4,2	4,5	5,3
MUNICIPAL	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	5,1
PÚBLICA	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	5,2
PRIVADA	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	5,8	6,0	6,2	6,5	6,8	7,3
Ensino Médio												
REDE	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
ESTADUAL	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,9
MUNICIPAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PÚBLICA	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,9
PRIVADA	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	4,6	4,7	4,8	6,0	6,3	7,0

Fonte: INEP/MEC, 2015. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 2 fev. 2017 – Adaptado pelo autor.

Os dados apontam que a melhora do rendimento das escolas brasileiras se deu de forma mais satisfatória no ensino fundamental I (também chamado de ensino fundamental – séries iniciais), superando a meta proposta. O ensino fundamental II – ou anos finais do ensino fundamental –, mesmo não cumprindo a meta estipulada, também apresentou melhora nos índices médios das redes públicas. O ensino médio, que até o fim de 2016 passava por uma (contra) reforma curricular, por meio de medida provisória, principalmente na rede pública, tem amargado a estagnação em índices, já considerados muito ruins, bem abaixo da rede privada de ensino – IDEB médio de 5,3 para rede privada em contraposição ao índice médio de 3,5 para a rede pública.

Considerando os dados relativos à rede pública de ensino, o ensino médio, onde se concentram alunos na faixa etária dos 14 aos 18 anos, registra estagnação no Índice em toda a série histórica. É interessante notar que o índice de aprovação/permanência do aluno do ensino médio público brasileiro é de 78%, abaixo dos índices verificados nos anos iniciais (90%) e nos anos finais (82%) do

ensino fundamental público. Ao longo da trajetória escolar, detecta-se uma considerável queda do índice de aprovação, refletindo consideravelmente nos resultados das médias padronizadas, saindo de uma média de 5,33 no ensino fundamental – anos iniciais – para 4,20 no ensino médio. Pelos dados do IDEB 2013, reforça-se a suspeita de uma relação entre o desempenho escolar, verificado pelo rendimento medido pelos instrumentos de avaliação, e o fracasso escolar, que, como discuti antes, redundava na não-aprovação (reprovação e abandono) e nos baixos índices de aprendizagem.

A questão do financiamento público da educação tem sido alvo de críticas em toda a sociedade. Concorro que o subfinanciamento da educação pública, representada nos baixos salários dos professores e nas condições de infraestrutura dos equipamentos educacionais, reflete negativamente nos resultados obtidos em termos de rendimento e aproveitamento escolar; há também outros que afirmam existir um desperdício de recursos quando o ente público mantém em suas políticas processos de reprovação na estrutura escolar. Nesta direção, de acordo com dados do Pisa 2009 (OCDE, 2011), dos 20.127 alunos brasileiros participantes, em média um em cada quatro estudantes declarou ter repetido pelo menos uma série escolar. Estas informações constam da publicação Pisa em Foco (OCDE, 2011), onde se afirma que os países com altos índices de reprovação/repetência escolar registram os menores resultados nas avaliações educacionais, além de representar um gasto maior no investimento em Educação, pelo aumento do tempo de formação médio dos estudantes, gerando impactos negativos na Economia, pelo atraso da formação de força de trabalho para o mercado de trabalho. A preocupação com a reprovação reside nos interesses de mercado, e não nos interesses do aluno e os impactos sociais, psicológicos e emocionais que proporciona aos estudantes por ela impactados.

1.2 Discussão de resultados de pesquisas na área da reprovação escolar

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE possui uma página na internet⁵ que compila os dados dos indicadores educacionais disponibilizados pelo

⁵ Sítio com as séries históricas com os dados sobre aprovação, repetência, evasão escolar e distorção idade-série estão disponíveis em:

INEP⁶, que também disponibiliza as informações em sua página na rede. No fim de 2017, os dados dos indicadores referentes ao ano de 2016 tornaram-se disponíveis, o que possibilita a construção de uma série histórica que reflita o comportamento das taxas de reprovação escolar, aprovação, evasão/abandono e distorção idade-série no Brasil. Os gráficos a seguir ilustram os dados ao longo dos anos de 2007 a 2016, à exceção para a distorção idade-série, cuja série histórica vai de 2006 a 2010.

No sítio indicado do IBGE para geração das séries históricas, há algumas definições com respeito aos dados gerados. A taxa de reprovação é um número percentual do número de matriculados em uma determinada série obtido pela razão do número de alunos reprovados pela soma dos números de alunos aprovados, reprovados e evadidos, enquanto a taxa de abandono/evasão se refere ao percentual de alunos que evadem a escola no decorrer do ano letivo, obtida também por uma razão entre o número de alunos evadidos e o total de matriculados. A distorção idade-série, por sua vez, é compreendida como a diferença maior ou igual a dois anos entre a idade cronológica do estudante e a idade ideal para uma determinada série, considerando que a escolarização no ensino fundamental começa aos 7 anos de idade – sistema seriado. De acordo com essas concepções, é possível definir a idade adequada para cada série escolar. O indicador de distorção idade-série permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade adequada.

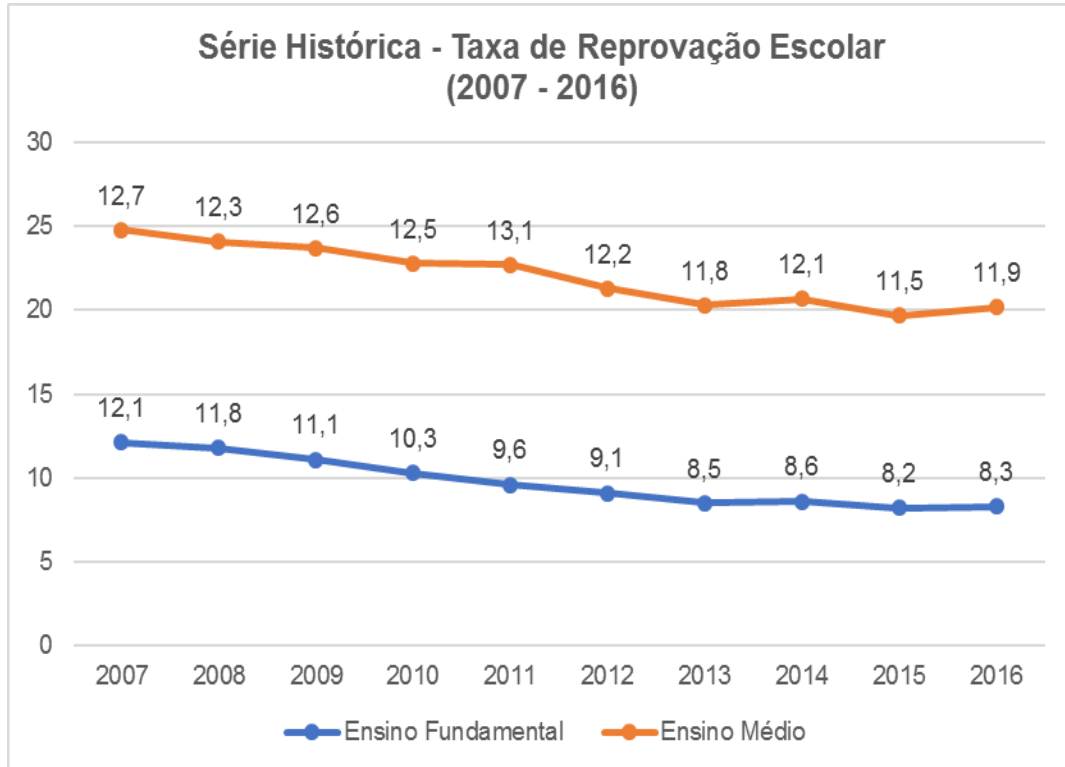
Pelo Gráfico 1, nota-se a variação da taxa de reprovação no ensino fundamental e médio. Historicamente, como mostra o trabalho de Ribeiro (1991), o ensino fundamental sempre amargou altas taxas de reprovação, até pelo menos os anos 1980. Contudo, políticas educacionais empreendidas por governos municipais e estaduais, como destaca Ortigão (2006), podem ter impactado na diminuição destes índices, como a adoção do sistema de ciclos de aprendizagem e aprovação automática dos estudantes. Vale destacar que no levantamento de dados do INEP, através do Censo Escolar, além de não ser possível acompanhar um mesmo indivíduo ao longo do tempo, o que permitiria a realização de estudos longitudinais,

https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?no=9&op=2. Acesso realizado em 27 set. 2018.

⁶ Sítio dos Indicadores Educacionais do INEP: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

como aquele realizado por Leon e Menezes-Filho (2002), não existe distinção entre reprovação e repetência escolar.

Gráfico 1 - Comportamento da Taxa de Reprovação entre os anos 2007 – 2016



Fonte: IBGE e Censo Escolar/INEP-MEC – Adaptado pelo autor.

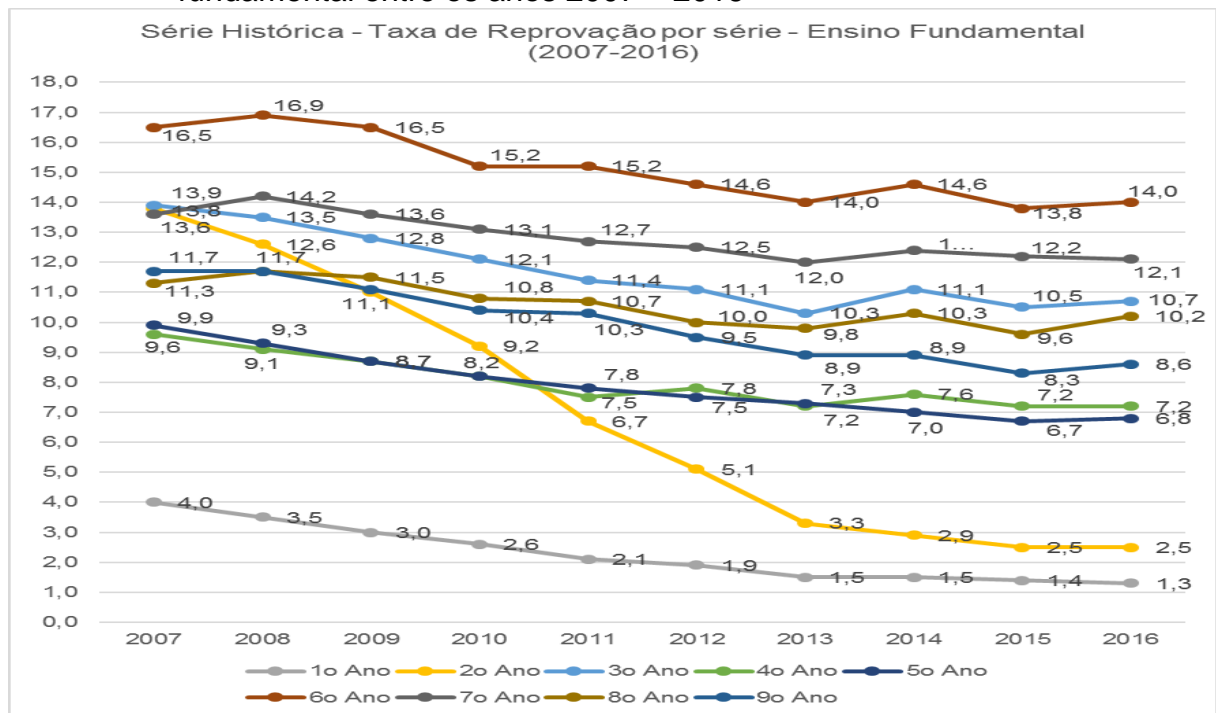
De acordo com os dados, na série histórica em análise, o ensino médio, no serviço público de competência dos estados e Distrito Federal, e que ainda não é universalizado em nosso país, apresenta as maiores taxas de reprovação escolar, sempre com dois dígitos. Uma observação que precisa ser sinalizada tem a ver com o comportamento diferencial da reprovação nas séries que correspondem às de transição.

De acordo com os dados do Gráfico 2 a seguir, constata-se que o 1º e o 2º anos (respectivamente, cores cinza claro e amarelo) apresentam baixos índices quando comparados com a série histórica das taxas de reprovação do 3º ano (cor azul claro), que podem ser explicados pelo fato de as três primeiras séries do ensino fundamental constituírem um ciclo de aprendizagem destinado à alfabetização dos estudantes, não sendo recomendada a retenção do estudante nos anos intermediários do ciclo. De forma geral, as taxas ao longo desses anos apresentam

comportamento de queda, mais acentuado no 2º ano, saindo de uma taxa na casa dos 13,5% em 2007 para 2,5% em 2016.

No Gráfico 2, ainda se observam índices elevados de reprovações, principalmente naquelas séries que representam mudanças de etapas da educação básica (ensino fundamental – anos iniciais; ensino fundamental – anos finais). As reduções nas taxas representam um avanço nas políticas de escolarização e na proposta de manutenção dos alunos na escola, mas há que se considerar que as taxas de reprovação ainda se mantêm altas, principalmente quando são comparadas com os índices de outros países, em especial os países latino-americanos, que apresentam semelhanças socioeconômicas com o Brasil. Esse comportamento se assemelha com o verificado para as séries que compõem o ensino médio, como se vê também no Gráfico 3 mais à frente.

Gráfico 2 - Comportamento da Taxa de Reprovação nas séries do ensino fundamental entre os anos 2007 – 2016

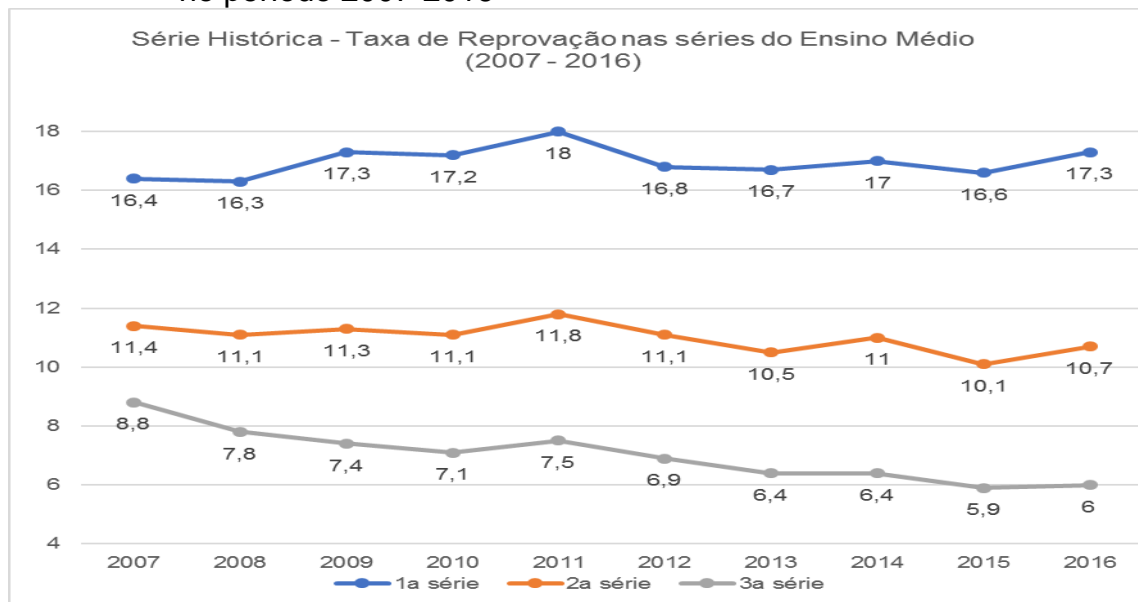


Fonte: IBGE e Censo Escolar/INEP-MEC – Adaptado pelo autor.

Com base nos dados dos Gráficos 2 e 3, o 6.º ano do ensino fundamental e a 1ª. série do ensino médio continuam sendo desafios para as políticas públicas, demandando esforços tanto em nível local – das unidades escolares – quanto num nível mais amplificado, nas redes municipais, estaduais e federal. Ambos são séries de transição e apresentam, por essa razão, elevadas taxas de reprovação, que

podem, em parte, ser explicadas pela falta de uma atenção especial aos estudantes nestes ritos de passagem, de mudança. Na 6ª. série o estudante sai da experiência com professor multidisciplinar para um sistema de organização por conteúdos ensinados cada qual por um professor, que possui didáticas, vivências e compreensões desse momento de transformação bastante particulares e individualizadas. No 1º ano do ensino médio, ocorre a mudança de ambiente escolar, uma vez que o ensino médio é obrigação de os estados ofertarem, cabendo aos municípios o oferecimento de ensino fundamental. Tal mudança pode ser um fator de risco que eleva as taxas de reprovação.

Gráfico 3 - Comportamento da taxa de reprovação nas séries do ensino médio no período 2007-2016



Fonte: IBGE e Censo Escolar/INEP-MEC – Adaptado pelo autor.

A literatura registra que a reprovação escolar reproduz desigualdades educacionais por vezes relacionadas a desigualdades sociais e produz outros fatores de fracasso escolar, como é o caso da evasão/abandono escolar. Há trabalhos, como de Castelar et al. (2012), em que um estudo de análise de regressão do tipo Probit⁷ permitiu relacionar o abandono escolar com a reprovação, a partir de dados coletados de 521 escolas cearenses de ensino médio. O estudo

⁷ Em Castelar et al. (2012), o modelo econométrico adotado foi o da regressão logística Probit, em que a variável dependente é do tipo dicotômica, e avaliou o risco de abandono escolar a partir das variáveis Percentual de alunos matriculados na série adequada conforme sua idade, Quantidade de alunos transportados do meio rural pelo município para a rede estadual de ensino, Produto Interno Bruto, População residente total, Área total do município em quilômetros quadrados e Quantidade de óbitos nos municípios causados por agressões e armas diversas.

consistiu, também, em relacionar a evasão escolar com a reiterada experiência da reprovação vivida pelos estudantes, constatando que os maiores índices de abandono escolar são acompanhados por maiores percentuais de reprovação, considerando-se existir relação entre processo de reprovação e a situação vivida pelo estudante, que, ao fim de um ano letivo, não consegue aprovação para a série seguinte, para dar sequência nos estudos escolares.

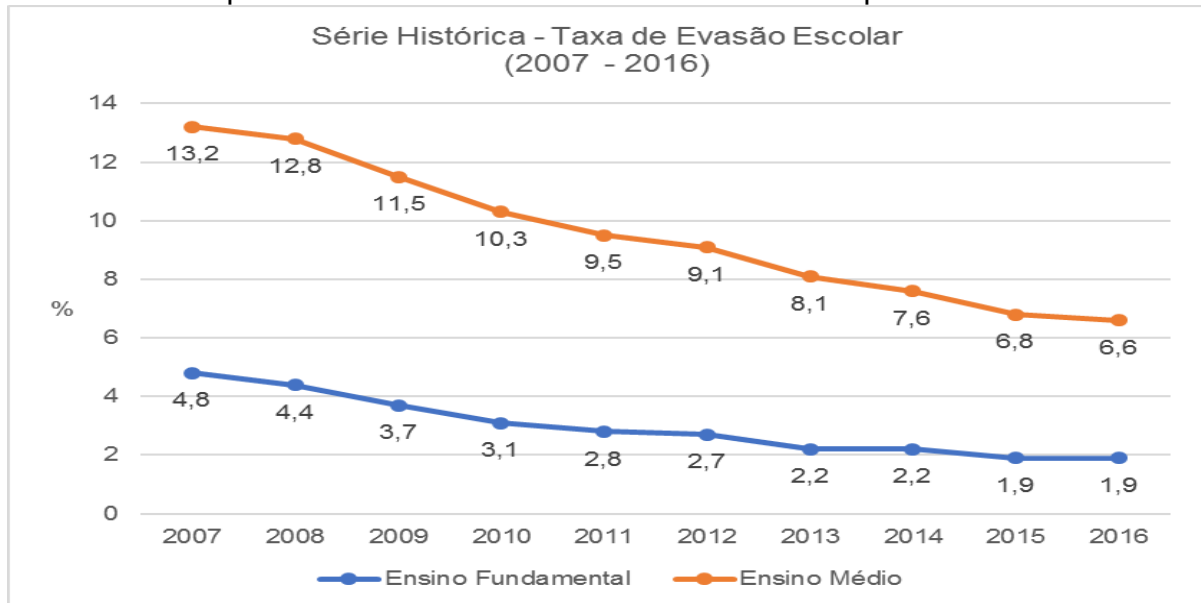
A partir da análise de regressão logística, Castelar et al. (2012, p. 19) conseguem demonstrar que o risco de incidência de abandono escolar verificado nas escolas públicas cearenses da região metropolitana de Fortaleza está diretamente relacionado com: (a) maior incidência de reprovação; (b) maior número de alunos matriculados na unidade escolar; e (c) maior criminalidade na localidade em que a escola esteja inserida ou onde os estudantes residam e (d) maior Produto Interno Bruto – PIB – do município, uma vez que PIB maior indica maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho, o que leva muitos alunos com necessidade de colaborar no sustento da família e também comparando o “benefício futuro da educação e o custo de oportunidade no presente”, como sinalizam Castelar et al. (2012, p. 19-20), a abandonarem a escola.

O Gráfico 4 a seguir apresenta o comportamento da taxa de abandono ou evasão escolar durante na série histórica considerada. Por meio dele, verifica-se que os dados reforçam o impacto maior de abandono escolar no ensino médio, período da escolarização marcado por situações que perpassam contextos estruturais das escolas, socioeconômicos e mesmo psicológicos – transformações biológicas, questionamentos e autoquestionamentos, decisões a serem tomadas em meio a dilemas e cobranças – que demandam para a instituição e para equipe escolar uma atenção ainda maior devido às novas demandas que surgem destes estudantes. No ensino médio percebe-se menor envolvimento da família com os assuntos escolares, como nos aponta Franceschini (2015), pois à medida que os jovens vão crescendo as famílias compreendem que seus filhos vão adquirindo maturidade suficiente para realizarem suas escolhas, se autocontrolarem e se autorregularem em termos de assuntos escolares.

Pelo gráfico, é possível observar um comportamento de queda das taxas de abandono, mas ainda se amargam, especialmente no ensino médio, taxas não desprezíveis de evasão escolar, acompanhando o comportamento da taxa de reprovação verificada neste segmento de ensino (Gráfico 1). Estes fatores

associados, em conjunção também com os baixos níveis de proficiência (aprendizagem, aquisição de conhecimentos/habilidades e competências) registrados em avaliações em larga escala – Prova Brasil, PISA –, dentre outros fatores indicados pelas leituras que trago a este texto, repercutem no fracasso escolar.

Gráfico 4 - Comportamento da taxa de abandono escolar no período 2007-2016



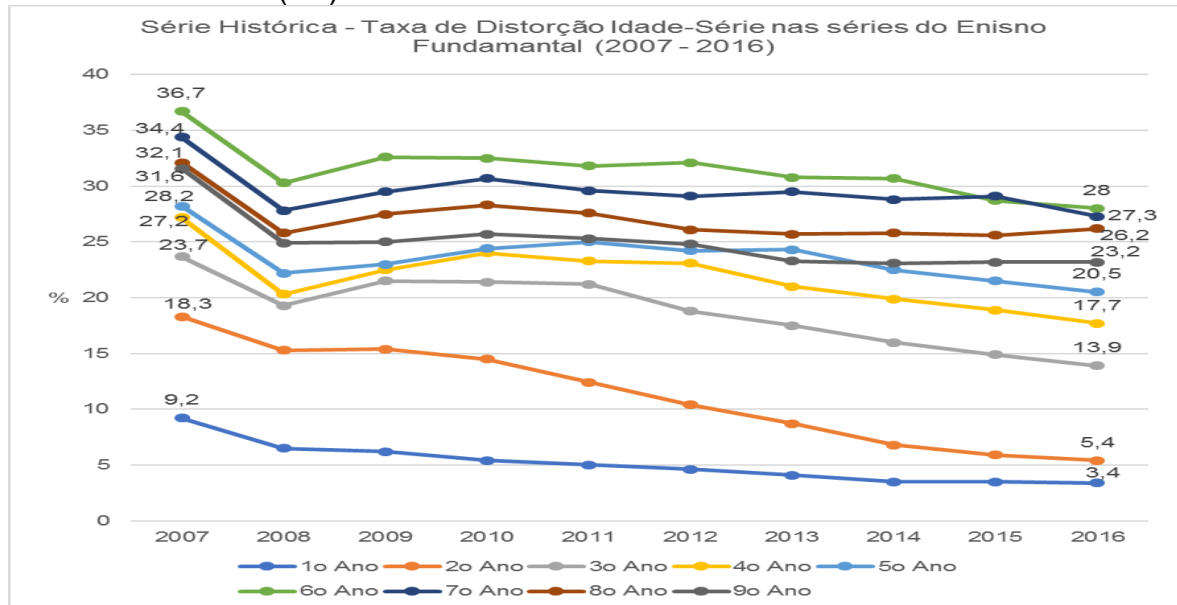
Fonte: IBGE e Censo Escolar/INEP-MEC – Adaptado pelo autor.

Assim como no Gráfico 1 constata-se uma queda das taxas médias de reprovação entre 2007 e 2016, os dados referentes ao abandono/evasão escolar (Gráfico 4) também apresentam redução, acompanhando a tendência verificada, reforçando as conclusões de estudos anteriores que relacionam a reprovação com o risco de abandono/evasão escolar. Esta relação mostra comportamento semelhante em relação à taxa de distorção idade-série, que inclusive motivou a formulação e a implementação de políticas públicas de avaliação continuada e escolarização por ciclos com o objetivo de se reduzirem as taxas de defasagem escolar, como adotadas em diversos sistemas de escolarização, a exemplo das cidades do Rio de Janeiro e de Niterói.

Dessa forma, também nos impressionam e nos chamam a atenção os dados referentes às taxas de distorção idade-série. Este índice refere-se ao percentual de alunos matriculados na rede pública que apresentam idade não compatível com a série escolar. Esta é mais uma das manifestações do fracasso escolar, que impacta consideravelmente os alunos mais desfavorecidos economicamente (SAMPAIO,

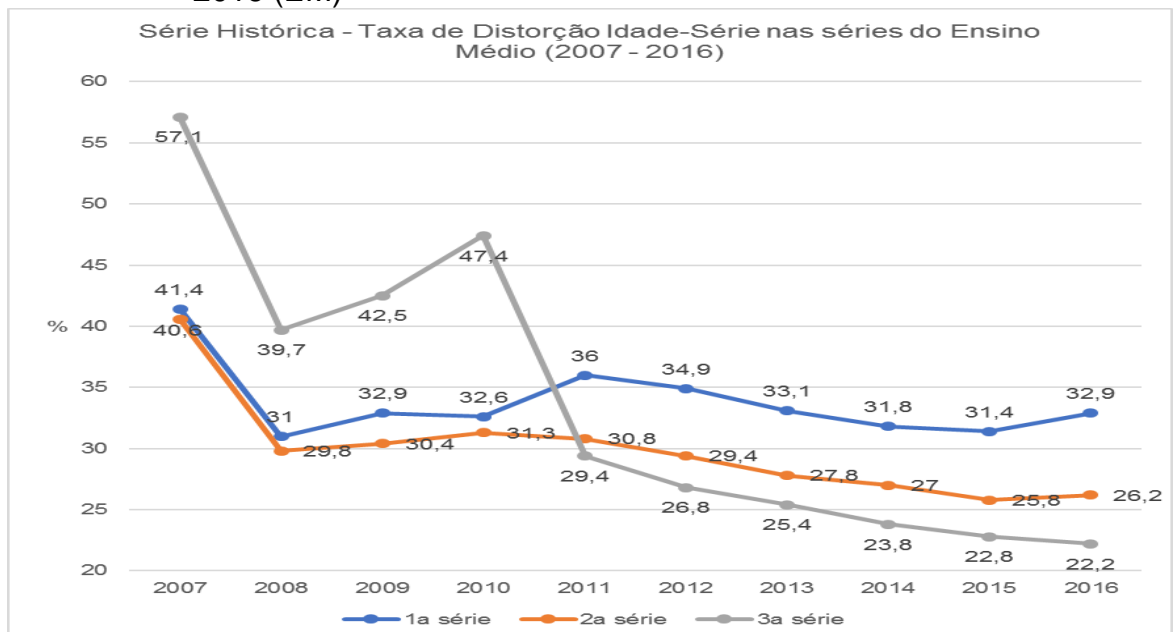
2010, p. 61), mais suscetíveis à reprovação e ao abandono escolar. Os gráficos 5 e 6 a seguir mostram o comportamento da taxa de distorção entre idade e a série escolar para o período de 2007 a 2016 para cada série escolar do ensino fundamental e médio, respectivamente.

Gráfico 5 - Comportamento da Taxa de Distorção Idade-Série no período 2007-2016 (EF).



Fonte: IBGE e INEP/Censo Escolar – Adaptado pelo autor.

Gráfico 6 - Comportamento da Taxa de Distorção Idade-Série no período 2007-2016 (EM)



Fonte: IBGE e INEP/Censo Escolar – Adaptado pelo autor.

Ainda de acordo com Sampaio (2010, p. 62), não relegando a importância do desperdício de recursos públicos que a reprovação e a distorção idade-série proporcionam, a proposição de projetos e turmas de aceleração de estudos deve primar por um processo pedagógico e de ensino e aprendizagem que possibilite experiências diferenciadas, que se distingam daquelas que não foram eficientes em evitar o fracasso escolar e que efetivamente possibilitem aos alunos em contexto de atraso superar essa realidade, aprendendo com qualidade e tendo acesso ao conhecimento escolar, assim como os demais alunos. O processo pedagógico se identifica como as ações planejadas, articuladas e realizadas pelo professor visando à promoção de um ambiente em que a aprendizagem dos estudantes possa ocorrer da maneira mais efetiva possível.

A distorção idade-série é a consequência mais impactante para o desenvolvimento do estudante no processo educativo, pois retrata a profundidade dos problemas sociais e decorre da reprovação, como sinalizam Crahay e Baye (2013), em estudo realizado sobre os dados do Pisa 2009. Nesta investigação, as autoras procuram associar a eficácia escolar com diminuição das desigualdades sociais através da análise estatística apoiada no modelo estatístico de regressão logística, em que identificam que o risco de reprovação é ampliado em função dos efeitos das condições socioeconômicas das famílias e que as elevadas taxas de reprovação implicam altos índices de distorção idade-série, tratadas pelas autoras como “atraso escolar” – categoria diferenciada em relação às demais pesquisas na área da avaliação educacional. Para Crahay e Baye (2010), eficácia escolar se traduz em ações de otimização dos recursos materiais e pedagógicos, de modo a garantir, por meio do aumento do desempenho geral dos alunos, a construção da aprendizagem dos estudantes, de maneira equitativa, independente da origem social dos estudantes, o que também é compreendido por justiça escolar (p. 868).

Reforçando as condições socioeconômicas como fator preponderante e determinante da causa da reprovação e do atraso escolar, em que os países sul-americanos se sobressaem como aqueles com maiores contrastes sociais e fortes processos de desigualdade social, Crahay e Bayne (2010, p. 874) afirmam que as taxas de distorção idade-série variaram de 22% (México) a 40% (Brasil), evidenciando a relação de causa e efeito entre reprovação e distorção, mas também reiterando os impactos e efeitos do atraso social e econômico.

As taxas referentes a abandono escolar, reprovação e distorção idade/série comportam-se de maneira aparentemente relacionada, como aponta a literatura (VIANNA, 1991; PARO, 2001; COIMBRA, 2008). Tomando como exemplo o 1.º ano do ensino médio e os dados referentes a 2014, verifica-se que uma alta taxa de repetência, da ordem de 18,1%, influencia diretamente na distorção idade/série (31,8%) e na evasão escolar (10,6%), ou seja, em torno de 10% dos alunos que estão na 1.º série do ensino médio se evadem da escola. As taxas elevadas de reprovação repercutem negativamente nas taxas de abandono escolar e distorção idade/série – que podem estar também associadas a fatores externos à escola, como questões socioeconômicas, entrada precoce no mundo do trabalho, gravidez na adolescência, dentre outras situações.

Em um relato de um estudo que Vianna (1991) realizou e apresentou no simpósio “Educação: o desafio do ano 2000”, destacam-se as avaliações em larga escala realizadas pelo Ministério da Educação – MEC, no início dos anos 1990, com um universo de 30.000 estudantes da rede pública, em uma amostra de 238 escolas de 69 cidades de diversos estados brasileiros. Os dados do estudo evidenciaram situações críticas em relação ao nível de aprendizagem e às taxas de evasão e reprovação no ensino fundamental. Neste trabalho, o autor ressalta o perfil do estudante da escola pública brasileira daquele período: basicamente, o estudante da rede pública pertence às camadas mais pobres; também são citadas a situação socioeconômica, as deficiências no processo de ensino-aprendizagem e a estrutura da escola, que da forma como estava configurada não estimulava o estudante nem despertava seu interesse pela permanência no espaço escolar.

Entendo, dessa forma, que a escola leva o estudante reprovado a mergulhar em um contexto de distorção idade-série escolar, culminando com a evasão, uma vez que ele não se compreende como participante do processo educativo, não se sente adaptado à realidade e à estrutura escolar. Além disso, considerando a realidade econômica dos estudantes da escola pública, a literatura trazida a este relatório e o próprio texto de Vianna (1991), reforço que se tem constatado que a evasão ocorre também pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho, informal e precarizado na maioria das vezes, para contribuir com o sustento e a subsistência da família, ou para realizar tarefas domésticas, como o cuidado com irmãos mais novos e a arrumação da casa, por exemplo.

Sobre a reprovação, Vianna (1991, p. 89) apresenta índices da ordem de 60% de reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental, destacando que os fatores que levam o aluno a ser reprovado estão centrados na questão da deficiência do processo de ensino-aprendizagem, da infraestrutura escolar precária, além das questões extraescolares que levam à evasão. Retomando o problema da fiabilidade dos dados, afirma que as “escolas desenvolviam toda uma filosofia de reprovação”, o que dialoga com Ribeiro (1991), que declara existir uma cultura da reprovação nas escolas públicas, ao analisar dados de avaliações do MEC e as taxas de repetência verificadas.

Em Paro (2001), em um estudo etnográfico realizado em uma escola pública de ensino fundamental de São Paulo, há a descrição e a discussão da implementação de políticas de correção de fluxo escolar e de melhoria do rendimento acadêmico em uma escola pública da periferia da cidade, marcada por diversos contrastes sociais e problemas de infraestrutura. Em seu trabalho, que se iniciou em 1999 com a coleta de dados, realizada através de entrevistas, Paro (2001, p. 22) descreve as mudanças ocorridas na escola a partir da chegada de uma nova equipe gestora que tomou posse na direção da escola, por meio de eleição. A chegada da nova equipe gestora trouxe a incorporação de projetos de aceleração da aprendizagem e de melhoria do rendimento escolar ao projeto político-pedagógico da unidade escolar, além de reestruturação curricular e da grade de horários.

Falando especificamente sobre a reprovação na escola objeto da pesquisa, Paro (2001, p. 58-63) relata alguns depoimentos de professores e de membros da equipe diretiva em relação à reprovação, constatando que existia impregnada entre os professores a ideia de que a reprovação possuía um caráter pedagógico de resgate e complementação dos conteúdos não aprendidos ou mal construídos.

Em levantamento feito com os dados disponibilizados pela secretaria da escola, Paro (2001, p. 58-59) estabelece a relação entre os elevados índices de retenção/reprovação e a evasão escolar, destacando que, apesar da adesão do regime de ciclos, com progressão continuada entre as séries do mesmo ciclo, ainda havia presente na política de avaliação da escola o processo de reprovação, conforme os índices levantados mostraram, bem como uma concepção, por parte da equipe docente, de que a reprovação é um recurso pedagógico, “componente de uma concepção mais geral de educação a funcionar tal qual uma ideologia” (p. 58). Ainda sobre o tema da reprovação, o autor identifica nas falas da equipe diretiva

preocupação com uma proposta de trabalho na escola que se preocupe com a qualidade, relegando a segundo plano a discussão sobre a reprovação, que é enxergada por Paro (2001, p. 61) como recurso e método pedagógico, o que entra em contradição com a concepção de escolarização como processo democrático de formação e emancipação humana.

Em sua tese de doutorado, Coimbra (2008) debate fracasso escolar localizando este conceito em associação com os temas da reprovação e do abandono escolar. Tratando o abandono escolar por interrupção escolar, a autora reafirma entendimento consolidado na literatura e no debate sobre o fracasso escolar da correlação existente entre a reprovação e o abandono. Retomando a gênese antiga da reprovação como método de garantia da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a reprovação reforça a ideia de escola como privilégio para poucos, como também salienta Souza (2015), Coimbra (2008) aponta também que as políticas de avaliação no Brasil, a partir de 1997, começaram a conceber nos sistemas de ensino a aceleração de aprendizagem. O projeto de aceleração da aprendizagem estipula que o regime de ensino “2 por 1”, em que se prevê a conclusão de duas séries escolares em um único ano letivo, cria um ambiente e um entendimento da “promoção de uma educação inclusiva através de um mecanismo dirigido a romper com o ciclo de reprovação e de interrupção, particularmente do ensino fundamental” (COIMBRA, 2008, p. 32-33).

Estudos empíricos indicam também que a reprovação não possibilita nova oportunidade de aprendizagem e de melhoria do rendimento escolar do estudante. Ortigão, Aguilar Júnior e Zucula (2015), a partir da análise dos dados do PISA 2012 colhidos através do questionário contextual dirigido aos estudantes sobre a experiência com a repetência escolar, constataram que o rendimento na prova de matemática apresentava diminuição da proficiência média, à medida que se aumentava a recorrência da experiência da repetência escolar por parte do estudante. Os dados mostraram que a proficiência em matemática dos alunos brasileiros avaliados pelo PISA 2012 e que declararam nunca terem passado pela experiência da repetência era, em média, de 404,25, caindo para 318,65 o rendimento daqueles que declararam terem repetido duas ou mais vezes. Defendo que a avaliação seja um processo que permita aprendizagens, ou seja, que seja uma avaliação para as aprendizagens, como nos ensina Fernandes (2008). Isso significa pensar os processos de avaliação como importantes tecnologias do

processo pedagógico que permitem ao professor e ao aluno compreenderem os avanços alcançados e os pontos necessários a aprimorar, retroalimentando o processo de aprendizagem dos estudantes e fornecendo meios para o autocontrole do estudante sobre seu próprio desenvolvimento em termos de aprendizagem. Nesta perspectiva, Domingos (2008, p. 355) vai propor teoricamente que se trabalhe com a ideia da Avaliação Formativa Alternativa.

Partindo da caracterização da avaliação formativa sob os olhares de autores franceses e ingleses, Domingos (2008, p. 357) vai propor uma avaliação que está voltada “para as aprendizagens, porque é deliberadamente organizada para ajudar os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor, através de uma diversidade de processos que incorporam o feedback e a regulação das aprendizagens”.

Na mesma linha está o estudo desenvolvido por Silva, Mascarenhas e Silva (2011), em que a rede pública estadual de Manaus (AM) foi investigada por meio de aplicação de formulários e análise de dados via softwares estatísticos, de modo a verificar a existência de relação entre a experiência de reprovação e desempenho/rendimento escolar. O estudo, que se utilizou de um modelo de regressão logística que relacionou os dados da reprovação com a média e outras atribuições causais agrupadas em fatores (Estudos, Capacidades, Professores e Sorte), verificou que a 9ª série do ensino fundamental amargou um índice de 40,7% de seus alunos matriculados como já tendo experimentado a reprovação em alguma etapa da escolarização e que fatores escolares influenciaram nas baixas médias obtidas pelos estudantes repetentes. As autoras, referenciando-se a estudos anteriores, afirmam que crenças e lembranças de experiências avaliativas dos alunos repetentes impactam consideravelmente na possibilidade de obtenção de sucesso na nova oportunidade de aprendizagem (SILVA, MASCARENHAS e SILVA, 2011, p. 6). A reprovação, de alguma forma, produz um sentimento de descrença na aprendizagem por parte do aluno, que também não se sente estimulado em repetir no ano seguinte toda a experiência avaliativa, muitas vezes como os mesmos professores com os quais teve o contato na série em que foi reprovado.

Assumo como pressuposto que a reprovação é utilizada também sob o argumento de garantia da qualidade, porque retira da escolarização os indesejáveis, os incapazes, aqueles que irão atrapalhar o desenvolvimento do restante da turma.

Souza (2015), ao descrever programa de correção de fluxo escolar adotado no Distrito Federal – programa Correção Idade-Série –, destaca que o discurso da

qualidade da educação confunde-se com o processo de reprovação na prática de alguns docentes que acreditam que a ameaça da reprovação mobiliza os alunos para a dedicação aos estudos. Contrapondo-se a esta visão, a autora ressalta que o foco do processo e o discurso de qualidade devem se voltar para a aprendizagem, acreditando que:

muitas vezes a falta de aprendizagem não decorre da falta de dedicação. Nesse caso, o efeito da ameaça da reprovação pode repercutir de modo contrário, desestimulando ainda mais os estudantes que apresentam necessidades específicas de atendimento. Além disso, o prazer de aprender não pode ser substituído pela barganha estudo-nota sob pena de condicionar a busca pelo conhecimento a alguma forma de compensação (p. 7).

Por vezes, estes processos associados ao fracasso escolar – reprovação, abandono e distorção idade-série – estabelecem uma relação de mútua dependência, no sentido de que fatores externos influenciam nos processos de fracasso escolar, assim como questões referentes ao processo de escolarização repercutem diretamente em questões sociais e econômicas extraescolares. Em uma pesquisa descritiva desenvolvida por Alberto et. al. (2011) envolvendo 100 crianças e adolescentes na faixa dos 7 aos 18 anos de idade, que buscou verificar o risco de repetência escolar entre os sujeitos da pesquisa que vivenciavam o trabalho doméstico, constatou-se que 80% dos participantes da pesquisa envolvidos com o trabalho doméstico apresentavam experiência com a repetência escolar e 85% encontravam-se em contexto de distorção idade-série. A metodologia aplicada foi a do “diagnóstico rápido”, em que se utiliza “um conjunto de instrumentos (técnicas quantitativas e qualitativas) com o objetivo de se conhecer e compreender uma determinada realidade num contexto econômico e social particular” (p. 297), ou seja, uma metodologia quali-quantitativa que se apoiou basicamente na estatística descritiva com apoio de software específico (SPSS) e na análise do conteúdo de Bardin. Os pesquisadores verificaram que existe uma relação direta e mútua entre os estudantes adolescentes e crianças envolvidos em contexto de trabalho doméstico e os altos índices de defasagem escolar, dialogando com a literatura disponível e retratando os efeitos do trabalho doméstico no processo de escolarização de nossos estudantes.

Nosso estudo focalizou a rede de ensino pública de Niterói, que instituiu, desde a década de 1990, sistema de avaliação continuada – escolarização através de ciclos de aprendizagem. Neste estudo cuja abordagem foi quali-quantitativa/marco-

micro, analiso documentos normativos no âmbito da prefeitura de Niterói (portarias, decretos, leis municipais) que implementaram as mudanças do sistema seriado para o sistema ciclado, além da realização de entrevistas com os atores políticos diretores, coordenadores pedagógicos e docentes para compreender as políticas de avaliação encenadas nas escolas e o papel da reprovação nestas políticas. Recorri também à literatura pesquisada (AROSA, 2013; ALVES, 2013; REIS, 2010; FERNANDES, 2003) para fundamentar o estudo dos ciclos de aprendizagem, em especial a experiência com este modelo de escolarização em Niterói.

A adoção do sistema de ciclos, de acordo com Reis (2010, p. 77), ocorreu em Niterói na década de 1990 por força dos dados do censo escolar, que apontaram elevadas taxas de distorção idade-série. Sem recorrer às *edu-business*, como fez a gestão do (Partido) Movimento Democrático Brasileiro – MDB⁸ – na prefeitura do Rio de Janeiro, a prefeitura de Niterói propôs a avaliação continuada para os anos iniciais do ensino fundamental, em ciclos de aprendizagem que superavam a lógica da avaliação como definidora do avanço ou retenção para as séries seguintes. Apesar desta intenção, a tradução da política trazida pela Portaria 530/1994 representou graves problemas de aprendizagem, uma vez que a interpretação que se construiu a partir do texto legal era a de que o sistema de escolarização se fundamentava na aprovação automática, ficando em segundo plano a aprendizagem com qualidade dos estudantes niteroienses.

De acordo com a descrição de Reis (2010, p. 78-80), em que relata todo o processo de construção da proposta do sistema de escolarização por ciclos de aprendizagem, ficam claros os desafios a serem enfrentados e superados quando se propõem mudanças no sistema de escolarização, que vão desde a reprovação e a distorção idade-série até a defasagem conhecimento-série. Devido à compreensão de que a Portaria 530/1994 implementava a progressão automática, muitos estudantes, por motivos variados, chegavam ao fim do ensino fundamental sem domínio adequado de leitura. Apesar de as propostas governamentais apresentarem caráter impositivo, com pouca margem de negociação, Reis (2010) argumenta que

⁸ Durante o regime militar, um dos dois únicos partidos legalizados era o MDB – Movimento Democrático Brasileiro, que passou a se chamar PMDB a partir da redemocratização brasileira. Envolvido atualmente em grandes esquemas de corrupção e tendo como maior representante o atual presidente da república Michel Temer, para desviar a atenção e provocar confusão no eleitor, o partido decidiu pela supressão da letra “P” da sua sigla, de modo que não viesse a perder tamanho nas eleições gerais de outubro de 2018.

sempre houve movimentos de resistência e contestação, uma vez que a proposta pedagógica dos ciclos de formação

não contou com a efetiva participação dos educadores da Rede, dando origem a muitas críticas e resistências. Os educadores afirmavam que a eles não foram dadas oportunidades nem possibilidades de escolhas, apesar de incluir os professores em diversos momentos de reflexão e debate posteriormente à implantação dos Ciclos de Formação (p. 81).

A contar do nível de profundidade que prescindiu uma pesquisa sobre a política educacional de Niterói a partir de 1999, que levou em conta a produção acadêmica na área e observações *in loco*, além da análise dos textos políticos (portarias e decretos municipais) que nortearam o processo de ciclos de aprendizagem, Arosa (2013) vai nos mostrar que o projeto de ciclos para a escolarização pública de Niterói se traduz, na prática, em um processo de resseriação, em que a lógica estruturante dos procedimentos de avaliação do modelo seriado continuou presente.

Mainardes (2007) discute a implementação da organização da escolarização por ciclos no Brasil tencionando as concepções filosóficas deste modelo e o que se verifica no contexto da prática a implementação destas políticas de ciclos de aprendizagem, que pretende construir uma escola mais democrática e que não exclua seus alunos. Partindo da ideia de que o modelo de ciclos de aprendizagem visa, em primeira instância, a extirpar da escolarização o fracasso escolar notabilizado pela reprovação, evasão escolar e distorção idade-série, Mainardes (p. 194) assevera que

a construção de um sistema educacional democrático, não-seletivo e não excludente depende de uma série de medidas que vão muito além da mera expansão do tempo, por meio da eliminação da reprovação. A implantação de programas de ciclos com vistas à construção de um sistema educacional com tais características precisaria ser acompanhada de uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola. Isso quer dizer que os aspectos relacionados ao currículo, pedagogia, avaliação, organização, formação permanente e políticas de democratização do sistema educacional como um todo precisam estar organicamente articulados.

Identificando a política pública de ciclos de aprendizagem realizada em Niterói como um processo de resseriação, Arosa (2013, p. 135) aponta que os ciclos em Niterói não romperam com a estrutura da escolarização por séries, uma vez que a proposta não consolidou, no contexto da prática, na atuação da política, uma reorganização curricular que levasse em consideração a finalidade social da escola

e a inserção da comunidade na construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, nem um processo de permanente formação continuada e de alteração do regime de trabalho e valorização profissional (maior dedicação em carga horária e salários compatíveis), mantendo-se, na realidade, a fragmentação curricular por séries, com rígidos controles de organização e de tempo, tendo a avaliação ainda o papel de certificação e classificação dos estudantes. O autor assevera ainda que a proposta de ciclos não deve suscitar em suas estruturas elementos constituintes da escolarização por séries, tendo em vista que

não se trata, igualmente, de fazer incorporar aos Ciclos os princípios da organização seriada (até mesmo, porque não há uma única forma de se organizar a escola em Ciclos). Trata-se, ao contrário, de não se afastar da matriz que organiza a Série, em que a regulação sobre a forma de distribuição de saberes e da transmissão de valores (o currículo) se mantém na base da repetição e da acumulação, condicionadas pelo tempo e pelo espaço, ainda que flexibilizados como, de modo geral, se pode ver nas outras possibilidades de mesclar Ciclo e Série, (...) e, ainda, um sistema avaliativo baseado no binômio aprovação-retenção (p. 136).

Vale destacar que o histórico da implementação destas medidas em Niterói considerou, em primeiro momento, os índices de distorção idade-série, motivados pela reprovação escolar. Como forma de se combater este fracasso, a medida de avaliação continuada, que na prática representou a promoção continuada, sem reprovação, gerou outro fracasso, que era a distorção conhecimento escolar-série. Sobre isso, Fernandes (2003) pontua a proposta pedagógica *Construindo a Escola do nosso tempo* como uma mediação entre o sistema de ciclos de aprendizagem, mantendo estruturas da organização de aprendizagem e curricular por séries, resgatando o processo da reprovação entre os ciclos de aprendizagem como forma de combate à defasagem conhecimento-série. Fernandes (2003) retrata bem o intento político desta nova proposta pedagógica:

A implantação dos ciclos surge, então, como uma alternativa intermediária entre o sistema tradicional de escolaridade (série/aprovação/reprovação) e o sistema adotado anteriormente para a rede (seriação/avaliação continuada/promoção automática). O novo sistema organiza-se em ciclo/aprovação/retenção/reorientação/ progressão parcial (dependência). (...) Diferentemente da maior parte das redes de ensino público, a implementação do sistema de ciclos em Niterói termina com a impossibilidade de retenção. (...) Se, nas propostas de implementação dos ciclos, a ênfase é dada na flexibilização do tempo e tem-se o foco na não-retenção dos alunos, procurando-se romper com a cultura da repetência, em Niterói, a presença de uma escolaridade em ciclos permite, através da flexibilização do tempo, um ajuste entre a progressão automática da proposta anterior e as retenções entendidas como necessárias para corrigir

distorções de defasagem de conhecimentos, como o documento explicita (p. 151).

Neste processo, ocorre um deslizamento de sentidos de elementos estruturantes do sistema de escolarização por séries, como aprovação, retenção, avaliação, que visam combater a distorção entre conhecimento e série/idade escolar, mas ainda se utilizando de expedientes que (re)produzem classificações desmobilizantes e desestimulantes para os alunos em condições menos favoráveis para sequência de seus estudos, de sua vida escolar.

Alves (2013) defende a construção de uma escola democrática, que supere os estigmas da exclusão causada por uma estrutura seriada que apresenta em seu bojo a avaliação como processo para seleção, certificação e classificação dos estudantes, como já denunciava Arosa (2013). Para isso, Alves (2013, p. 88) afirma a necessidade de se pensar no modelo de ciclos de aprendizagem que não cumpram apenas o papel performático de geração de resultados e obtenção de melhores índices nas avaliações externas de larga escala e também nas taxas de reprovação, evasão escolar e distorção de idade em relação à série, mas que permita a construção de um sistema mais democrático de escolarização, em que a avaliação funcione como diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem e não como subterfúgio para punir alunos e professores.

A proposta dos ciclos de aprendizagem, mais que uma mera reorganização das séries escolares e dos currículos, pretende viabilizar aprendizagem a todos os alunos, respeitando as individualidades e os ritmos de aprendizagem de cada indivíduo, não devendo ser confundida ou traduzida na prática como artifício para aprovação em massa de estudantes, com o objetivo de economizar recursos públicos e diminuir o quantitativo de alunos em contexto de distorção idade-série.

Alguns fatores podem estar associados a estas taxas elevadas, como a mudança de espaço escolar e de convívio com os pares (em geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio públicos, ocorre mudança de unidade escolar, tendo em vista que o ensino fundamental é de competência dos municípios, e o ensino médio, dos estados), bem como questões relacionadas ao ambiente e contexto socioeconômico em que o indivíduo está inserido. No ambiente da escola é possível identificar fatores que elevam ou diminuem estas taxas, o que a literatura vai nomear por fatores de risco e de proteção.

O que representa hoje o fenômeno da repetência/reprovação escolar nas políticas educativas? Faz sentido reprovar? Qual seu significado pedagógico? Quais são as implicações que esse processo traz para a vida escolar, profissional e pessoal do aluno repetente/reprovado? Quais são os impactos financeiros e administrativos que a repetência/reprovação produz para o sistema público de educação?

Muitas são as questões que nos fazem pensar sobre os processos de repetência e reprovação que ainda marcam a Educação Brasileira como um raro caso no mundo em que os projetos de educação e escolarização de massa ainda adotam tais procedimentos. Apesar de uma série de medidas ao longo dos anos, tanto pontuais quanto em âmbito nacional, apontar para políticas educacionais que visem à superação da reprovação, como os processos de ensino e de aprendizagem em ciclos e as classes de aceleração da aprendizagem, ainda persiste um projeto de educação que não se destina à totalidade dos alunos.

Em artigo publicado na revista Nova Escola⁹, datado de 2010, o Brasil é apresentado como o “campeão” das reprovações mundo afora. A matéria apresenta dados do levantamento da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, comparando a situação do Brasil com outros países. De acordo com a matéria, o Relatório de Monitoramento da Educação para Todos, da UNESCO, apontou que a taxa de retenção do Brasil em 2009 foi da ordem de 18,9%, enquanto a taxa média verificada em nível mundial chegou a 2,9%. Vale destacar que, mesmo em países em que existe a reprovação como componente do sistema de avaliação das redes de ensino, os índices de reprovação verificados estão sempre muito abaixo daqueles experimentados pelo Brasil.

Bacchetto (2016) destaca que o relatório do Pisa 2012 apresenta o Brasil como um dos países que mais reprova seus estudantes. De acordo com o levantamento dos dados extraídos dos questionários da avaliação do Pisa, 37,4% dos estudantes submetidos ao exame relataram ter passado pela experiência da reprovação ao menos uma vez em seu percurso escolar. No relatório sobre os resultados brasileiros do Pisa 2012 (BRASIL, 2014), apesar de os dados mostrarem uma retração nas taxas de repetência analisadas, existe a denúncia de sua permanência em patamares elevados. Neste relatório, é possível verificar a

⁹ Matéria da revista Nova Escola disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/1889/repetencia-um-erro-que-se-repete-a-cada-ano>

comparação entre as edições de 2009 e 2012 das taxas de reprovação verificadas pelos países sul-americanos participantes do exame internacional, além de Portugal, Espanha, Finlândia, Coreia do Sul e Estados Unidos. Reproduzo aqui os dados referentes à taxa de reprovação dos países latino-americanos participantes das edições 2009 e 2012 do Pisa.

Tabela 3 - Taxas de repetência verificadas nas edições do Pisa 2009 e 2012

País participante	Repetência 2009 (%)	Repetência 2012 (%)	Variação (%) 2009/2012
Colômbia	33,9	40,6	+ 6,7
Uruguai	38,0	37,9	- 0,1
Brasil	40,1	37,4	- 2,7
Argentina	33,8	36,2	+ 2,4
Peru	28,1	27,5	- 0,6
Chile	23,4	25,2	+ 1,8
México	21,5	15,5	- 6,0

Fonte: BRASIL, 2014 – Adaptado pelo autor.

Faço isto porque estes países apresentam semelhanças em seus níveis de desenvolvimento socioeconômico, em que o Brasil é apontado, inclusive, como um dos propulsores do desenvolvimento regional, cabendo, neste ponto, a comparação. A comparação e o ranqueamento com os demais países lá listados não se adéquam, uma vez que, além de apresentarem diferenças fundamentais em seus sistemas educacionais, como a abolição da reprovação ou metas claras para sua aplicação, apresentam níveis de desenvolvimento socioeconômico bem mais elevados que os verificados no Brasil.

Os dados aqui trazidos revelam ter havido redução da taxa de retenção na comparação entre 2009 e 2012 em quatro dos sete países latino-americanos participantes/convidados do Pisa, com destaque para o México (redução de 6 pontos percentuais) e o Brasil. Contudo, ainda se registram taxas elevadas, entre 15% e 40%, que podem ser reflexo de um sistema educacional que reproduz a exclusão social, triste marca dos países latinos.

A luta pela universalização da educação pública nas décadas de 1970 e 1980, permitindo às camadas mais populares acesso à educação pública e de qualidade, socialmente referenciada, contrasta com a postura reiterada de boa parte das escolas públicas brasileiras em manter em suas políticas de avaliação o processo de reprovação. Tenciona-se que o instrumento da reprovação se faz necessário para a garantia de turmas mais eficientes e aprendizado mais qualificado, garantindo assim

um ensino de maior qualidade, conforme pontuam Oliveira e Araujo (2005, p. 6) ao tratarem dos sentidos diversos que a palavra “qualidade” apresenta no contexto social e político na América Latina. Ainda de acordo com o estudo realizado pelos autores, o discurso da qualidade começa a entrar em choque com o discurso da democratização, pois a lógica que começa a nortear os processos se apoia no discurso neoliberal da eficiência e da produtividade para a busca de melhores resultados com um custo menor.

Apesar de o acesso ao sistema público de ensino ser um direito fundamental consolidado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), a permanência dos alunos e sua passagem pela escola dentro do intervalo de tempo menor possível não são oportunizadas pelos nossos estabelecimentos públicos de ensino, evidenciando uma contradição do papel da escola, que no discurso da universalização se apresenta como fator de inclusão social dos indivíduos, que acabam excluídos através de processos escolares meritocráticos reforçados e referendados pela sociedade excludente capitalista.

Neste capítulo competiu-me delimitar os conceitos e as ideias presentes na literatura com os quais operei. Nas seções seguintes, aprofundo o debate sobre os temas principais da nossa discussão: o objeto de pesquisa, que é a reprovação escolar inserida no contexto das políticas públicas de avaliação, muitas vezes tomada como sinônimo de “repetência escolar”, e a discussão referente ao fracasso escolar, buscando sua compreensão e os fatores associados. Mais à frente, faço a apresentação e discussão da metodologia de pesquisa que utilizei para encarar o desafio de buscar respostas às questões de pesquisa e meus objetivos com esta investigação, que se encaminhou pelos caminhos da pesquisa qualitativa/micro e quantitativa/macro.

2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Objetivos e questões de pesquisa

Tendo realizado a discussão teórica e empírica sobre a reprovação/repetência e o fracasso escolar, localizando o objeto desta investigação, preciso apresentar os caminhos que foram percorridos no sentido de investigar o tema desta tese, na busca por alcançar os objetivos traçados e as questões de investigação.

Como apontei no capítulo introdutório desta tese, objetivo com esse trabalho sobre políticas de avaliação atuadas nas escolas públicas:

- Construir/contribuir com a discussão sobre política de avaliação e processos de reprovação escolar;
- Visibilizar as características que afetam o risco de repetência dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da cidade de Niterói;
- Compreender os processos que os professores utilizam para atuarem, no contexto da prática escolar, nas políticas de avaliação;
- Analisar e compreender o movimento de tradução das políticas educativas em Niterói a partir dos textos normativos (legislação, portarias da secretaria de educação, dentre outros);
- Analisar e compreender a ótica dos professores com relação ao sistema de escolarização ciclada de Niterói.

Partindo da hipótese de pesquisa, em que afirmo que a reprovação não é entendida pela comunidade escolar como um problema educacional, mas sim é encarada pelos atores sociais professores, coordenadores, gestores educacionais como fator positivo no processo de escolarização e de aprendizagem dos estudantes, formulei como problema de investigação a seguinte questão: **Qual o papel da reprovação escolar nas políticas educacionais, em especial nas políticas de avaliação atuadas na escola?** Desse problema de pesquisa, e dos objetivos que pretendi alcançar, desdobraram-se as seguintes questões norteadoras:

- Que fatores internos à escola, a partir dos dados do SAEB, impactam na reprovação de estudantes da rede municipal de Niterói?
- Que fatores externos à escola, a partir dos dados do SAEB, impactam na reprovação de estudantes da rede municipal de Niterói?

- Como as políticas de avaliação são atuadas nas escolas investigadas?
- Como o processo de reprovação se insere na política de avaliação?

É a partir destas questões que os caminhos da pesquisa foram pensados e estruturados. Identifiquei que a pesquisa precisava hibridizar abordagens considerando as questões que emergiram dos objetivos colocados. Dessa forma, adotamos uma abordagem metodológica quantitativa-qualitativa, ou macro/micro (LOPES, 2006), em que os dados dos SAEB 2015 foram analisados considerando a macroestrutura político-social e econômica – movimentando os conceitos de capitais de Bourdieu e Coleman –, e a atuação das políticas educacionais voltadas para a questão da avaliação escolar e a reprovação/repetência, encarada na nossa pesquisa como uma microcontingência, nos termos que nos coloca Lopes (2006, p. 621). As duas abordagens se complementam porque, nas microcontingências, a reprovação acontece como justificativa para características muito centradas nos estudantes, como já apontava a pesquisa de Patto (1996), e a pesquisa quantitativa/macro nos sinalizou que características dos estudantes podem funcionar como fatores de risco à reprovação, bem como a pesquisa micro evidenciou características que escapam dos levantamentos dos questionários sociais do SAEB.

Na seção seguinte, falo a respeito das abordagens metodológicas que utilizei para realizar a presente pesquisa.

2.2 Sobre as abordagens macro e micro da pesquisa

Geralmente os estudos e pesquisas na área da Educação se utilizam de abordagens metodológicas que são localizadas, basicamente, em duas perspectivas: a quantitativa, que leva em consideração um contexto mais abrangente e lança mão da manipulação e análise de dados ditos quantitativos, como dados levantados por estatísticas, análise de políticas educacionais num contexto amplo, como propostas curriculares e textos normativos; e a qualitativa, que se utiliza de técnicas de coleta de dados junto a pessoas, como entrevistas, formulários/questionários orientados, grupos focais, observação participativa, dentre outros.

Neste sentido, buscando compreender as abordagens utilizadas na pesquisa em educação na região Sudeste brasileira, Lopes (2006) realizou estudo da arte que organizou dissertações e teses de doutorado de programas de pós-graduação em

Educação da região Sudeste defendidas entre os anos de 1995 e 2002 sobre a temática do Currículo e, a partir da abordagem empírica que as pesquisas apresentavam, classificou as abordagens metodológicas nas instâncias macro e micro. A instância macro (LOPES, 2006, p. 624) representa as abordagens empíricas que se debruçam sobre as investigações que analisam elementos tais como disposições legislativas, propostas curriculares oficiais, história das disciplinas no sistema escolar, análise da organização curricular e da seleção de conteúdos, enquanto a instância micro (idem, p. 625) vai se dedicar aos estudos mais voltados para a realidade escolar: estudos nos/dos/com os cotidianos, pesquisa sobre práticas pedagógicas, história das instituições escolares, uso de livros didáticos e história curricular, bem como estudos de caso de maneira geral.

Nas ciências sociais, existe sempre um debate entre os métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa. Alguns autores, como Pereira e Ortigão (2017) e Günther (2006), trazem contribuições sobre esta discussão, destacando, em essência, que o método de pesquisa é sempre uma escolha do pesquisador tomada a partir do problema de investigação posto e adequada à situação observada.

Günther (2006) argumenta em seu texto que existem pontos positivos e negativos, vantagens e desvantagens em cada método de abordagem investigativa a ser utilizada, cabendo, portanto, o apontamento das diferenciações entre os dois modelos de investigação para que, a partir da questão de pesquisa, o investigador saiba escolher o “melhor” método a ser empregado, que precisa passar por validação. Para compreender a pesquisa qualitativa, Günther (2006, p. 202) aponta que é preciso ter em mente suas bases teóricas, a saber: realidade social como construção e atribuição de significados; pesquisa com caráter processual e de reflexão; as condições objetivas da vida social serem relevantes para o processo de subjetivação; o caráter comunicativo da realidade social permitir um processo de construção de realidades e de significados, tornando-se ponto de partida da pesquisa.

Uma questão que se coloca também na pesquisa micro/qualitativa é sua capacidade de gerar padrões e de generalização dos resultados encontrados. Sobre essa questão, o autor afirma, citando Mayring (2002, apud GÜNTHER, 2006), que o método qualitativo de pesquisa prescinde de uma generalização argumentativa, uma vez que,

à medida que os achados na pesquisa qualitativa se apoiem em estudo de caso, estes dependem de uma argumentação explícita apontando quais generalizações seriam factíveis para circunstâncias específicas. No caso da pesquisa quantitativa, uma amostra representativa asseguraria a possibilidade de uma generalização dos resultados (GÜNTHER, 2006, p. 203).

Como realizamos pesquisa de campo em duas escolas de Niterói, selecionadas pela evolução da taxa de reprovação verificada até o ano de 2015, é preciso ter atenção e cuidado para que a coleta de dados não gere dados imprecisos e inverossímeis em relação a realidade/objeto de estudo em questão.

Retomando a questão da generalização argumentativa, para que se realize tal feito, é necessário que a abordagem quantitativa também se faça presente neste trabalho. Günther (2006, p. 204) ensina que “abordagens qualitativas, que tendem a ser associadas a estudos de caso, dependem de estudos quantitativos, que visem a gerar resultados generalizáveis”.

Pereira e Ortigão (2017) entendem que a pesquisa quantitativa possibilita uma visão panorâmica ampliada das questões de investigação, por meio da construção e sintetização de dados manipuláveis e operáveis do ponto de vista estatístico, que permitiram subsidiar as análises qualitativas e as possíveis generalizações que se possam estabelecer a partir do estudo realizado, isto é, determinando uma relação entre o macro e o micro, por intermédio de uma abordagem quantitativa e qualitativa ou, como se costumou dizer, metodologia ou abordagem quali-quantitativa. Os autores também alertam para a questão da fé nos dados que por vezes é depositada por alguns pesquisadores inexperientes, uma vez que os dados colhidos são tratados por meio de abordagens de análise estatística, que opera sob o princípio da incerteza. Na defesa de sua utilização, rechaçando a pecha de reacionária e sem vitalidade dada à metodologia quantitativa, os pesquisadores destacam que

a história tem mostrado que a ciência não é neutra e que tem sido utilizada para justificar e validar os mais diversos tipos de políticas; não é diferente com a metodologia quantitativa. Porém, não é a metodologia a ser reacionária, mas as possíveis utilizações dela, sobretudo por seu caráter panorâmico, que pode ser distorcido para dar falsas ideias democráticas, por exemplo. E, finalmente, sobre a falta de vitalidade das pesquisas quantitativas, não poderia haver maior engano; há manifestação dela em diversas áreas, com milhares de trabalhos anuais. É pungente que os diversos tipos de pesquisa sejam considerados como complementares, no sentido de produzirem olhares diversos sobre uma mesma questão. A produção de resultados de cunho quantitativo complementa e promove questões e pesquisas metodologicamente pautadas em teorias qualitativas,

e vice-versa. Esta retroalimentação é, na verdade, um princípio básico da produção científica (PEREIRA e ORTIGÃO, 2017, p. 70).

A metodologia de abordagem trazida em Babbie (2005) nos permite entender a questão de pesquisa que iremos estudar e estruturar os instrumentos de coleta de dados. No seu livro, a discussão centra-se na construção dos instrumentos survey (formulários) e entrevistas. Em nossa ida às escolas, o levantamento dos dados será feito por meio de entrevistas semiestruturadas, que aplicaremos a estudantes, professores e membros da equipe diretiva (direção e coordenação pedagógica).

Neste estudo, atuei em duas direções complementares, usualmente chamadas abordagens quantitativa e qualitativa: a quantitativa, através da análise dos dados do SAEB 2015 por meio de estatística descritiva dos dados das variáveis de interesse e formulação dos construtos teóricos das variáveis explicativas para serem aplicadas no modelo de regressão logística; e a qualitativa, com a observação dos CAP-CI, realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores, e livres com diretores e coordenadores, além da análise documental das portarias municipais que tratam da organização dos ciclos de aprendizagem e do sistema de avaliação no âmbito da rede municipal de ensino. Dessa forma, usando a tautologia proposta por Lopes (2006), faço referência à abordagem quantitativa como instância macro dessa pesquisa, e em relação à abordagem qualitativa, refiro-me nesta tese à instância micro.

Destarte, é necessário ressaltar que as duas instâncias, nesta pesquisa, complementam-se e se tornam indissociáveis, uma vez que os achados da pesquisa macro, além de apresentar um panorama geral da situação da reprovação escolar em termos estatísticos em relação ao risco de sua ocorrência em face de determinadas características medidas pelas variáveis explicativas consideradas, possibilitaram restringir melhor a investigação na instância micro, nas escolas escolhidas para se realizarem as entrevistas e as observações participantes dos CAP-CI.

As observações na instância micro, realizadas nas duas escolas selecionadas, eram de duas singularidades, com composições socioculturais e econômicas bastante específicas. Como assevera Boas (1943, apud MATTOS, 2011a, p. 27), que rompe com a tradição evolucionista eurocentrada, é preciso olhar os grupos sociais em suas vivências e histórias próprias, singulares. Este estudo não se caracteriza por uma etnografia propriamente dita, considerando que as idas

às escolas se deram de maneira muito pontual, em ocasiões específicas para entrevistar os atores das políticas de avaliação – professores, estudantes, coordenadores pedagógicos e diretores –, acompanhar os CAP-CI e recolher documentos escolares.

Mattos (2011b) alerta para críticas que podem ser feitas ao trabalho pautado na etnografia. Para a autora, são dois os aspectos que merecem a atenção do pesquisador:

Em primeiro lugar, o uso indiscriminado e individualizado de instrumentos sem o devido cuidado e treinamento do pesquisador (...), em segundo lugar o processo de análise – geralmente o pesquisador não leva em conta a voz ou a presença do participante na pesquisa e no relatório final do trabalho (p. 52).

Neste sentido, um de meus instrumentos de coleta de dados para análise na instância micro – entrevista – passou por processo de pré-testagem e validação das questões/perguntas, de modo que esta ferramenta me permita coletar com maior fiabilidade e validade os dados de que a investigação prescinde.

Os recursos utilizados nas entrevistas e acompanhamentos de CAP-CI foram o gravador digital disponível no aparelho de telefonia móvel (telefone celular) e o diário de campo, sendo um para cada escola acompanhada. Estes instrumentos, em especial os digitais, são importantes em uma entrevista ou observação porque permitem ao pesquisador ver e/ou ouvir várias vezes os dados coletados, ampliando a percepção de elementos que compõem a narrativa dos entrevistados/observados, como entonações, pausas, gestuais que complementam as informações prestadas de forma oral, além de permitirem realizar contrapontos com as anotações firmadas no diário de campo (MATTOS, 2011a, p. 33).

De acordo com a taxonomia apropriada por Mattos (2011a, p. 34) da autora Sara Delamont, localizo minha pesquisa como de cunho qualitativo, que se serviu de elementos metodológicos da etnografia. Não posso caracterizar a metodologia empregada como etnográfica porque minha intervenção nos campos de pesquisa careceu de uma vivência mais continuada nas duas escolas acompanhadas, o que não permitiu algo essencial à etnografia educacional: analisar a história singular de cada grupo social dentro de sua microcultura escolar por meio de um acompanhamento sistemático e constante, de observação participante e de uma vivência do cotidiano escolar em sua inteireza e completude. Como pontuam Frankham e MacRae (2015, p. 69), a etnografia se caracteriza pela imersão,

consistindo na convivência com os grupos sociais investigados por longos períodos, realizando uma observação ampliada e complementada pelo registro dos fatos que ocorriam naturalmente, complementados por entrevistas e coletas de outras formas de dados.

Tendo sido feitas estas considerações sobre o arcabouço metodológico que utilizei para conduzir a investigação, passo às seções seguintes descrevendo mais minuciosamente os dois percursos metodológicos que assumi na pesquisa, começando pela abordagem macro/quantitativa, encerrando este capítulo com a abordagem micro/qualitativa.

2.3 Pesquisa macro: análise estatística dos dados do SAEB 2015

Na literatura educacional, como mencionamos no capítulo introdutório desta tese, há inúmeros trabalhos teóricos e empíricos que se debruçam sobre a problemática da reprovação escolar em associação com fatores internos e externos à escola (BOURDIEU e PASSERON, 1975; BOURDIEU, 1979, 1980, 1989; COLEMAN, 1988; PATTO, 1996; LEON e MENEZES-FILHO, 2002; BONAMINO, FRANCO e FERNANDES, 2002; BROOKE e SOARES, 2008; ORTIGÃO e AGUIAR, 2013; SILVA e RAPOPORT, 2013). Inspirados em trabalhos anteriores que utilizaram o modelo de regressão logística para avaliar o risco de reprovação de uma determinada população de estudantes (ORTIGÃO, 2006; FRANCO, ORTIGÃO e ALVES, 2007; BONAMINO et al., 2010; BONAMINO, AGUIAR e VIANA, 2012; LOUZANO, 2013; ORTIGÃO e AGUIAR, 2013; SOUZA et al., 2015; FRANCESCHINI, 2015; FRANCESCHINI, MIRANDA-RIBEIRO e GOMES, 2016; ANDRADE, BRANDÃO e MARTINS, 2017), realizamos a abordagem empírico-quantitativa das questões de pesquisa apresentadas a partir de valores de variáveis contextuais que retratam as características escolares, socioculturais, socioeconômicas, familiares, de gênero e raça/etnia, promovendo análises univariadas e multivariadas da variável discreta e dicotômica (que assume dois valores possíveis) *Reprovação* com variáveis que registram informações sobre cor/etnia, gênero, posse de bens, escolaridade dos pais, frequência dos pais às reuniões escolares, características da escola, dentre outros.

A literatura já destaca em reiterados trabalhos que estudantes negros e pardos são sempre os mais vulneráveis ao risco de serem reprovados/retidos. Isso

pode estar associado ao passado escravocrata brasileiro, em que milhões de negros e negras traficados da África foram submetidos a condições rebaixadas de dignidade humana e de condições de vida, mesmo após a abolição da escravatura em 1888. Mesmo sendo maioria da população brasileira, uma vez que 56% dos homens são negros e 53,6% das mulheres, negras (IBGE, 2016, p. 40), a população negra ainda sofre os efeitos da desigualdade racial em termos de educação (anos de estudo), taxa de desemprego, habitação e saneamento, distribuição e desigualdade de renda, por exemplo.

Os dados e as análises contidos em Ipea (2011), que analisou informações levantadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada pelo IBGE entre os anos de 1999 e 2009, são alarmantes: em termos de anos de estudo, apesar da melhora geral do número de anos de escolaridade dos grupos sociais investigados no comparativo entre 1999 e 2009, a população negra maior de 16 anos ainda acumula menor taxa média de anos de escolaridade – 7,3 anos de escolaridade em 2009, sendo 7,8 anos para as mulheres e 6,8 anos para os homens –, enquanto para a população branca a média de anos de escolaridade chega a 9,25 anos; em relação às taxas médias de desemprego, os negros amargaram 9,55%, e os brancos, 7,25%; sobre habitação e saneamento, o relatório ressalta a ampliação dos serviços públicos de água e esgotamento sanitário nas favelas: embora as residências nestes espaços sejam chefiadas por negros¹⁰ tenham cobertura de 90,1%, 94,8% das residências chefiadas por pessoas brancas contavam com água e saneamento básico; em termos de renda, a desigualdade é abissal: enquanto a renda média da população negra é de R\$ 688,95, a renda média dos brancos chega a R\$ 1.224,00, ou seja, os brancos possuem renda média 43,7% maior que os negros. Todas essas desigualdades provocadas pela questão racial, que apesar dos progressivos avanços ainda se mantêm ativas, impactam diretamente nos índices educacionais, em especial no que se refere aos estudantes negros/pardos.

Sobre esta questão racial, Franceschini, Miranda-Ribeiro e Gomes (2016) relatam pesquisa realizada com dados coletados no Censo Escolar e no projeto Pesquisa Jovem de 2.826 estudantes da rede estadual de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte em que se verificou a correlação entre

¹⁰ A maior parte dos lares é chefiada por negros, correspondendo a 66,2% dos lares.

características destes estudantes, agrupadas em cinco variáveis explicativas – raça/cor, características demográficas, situação socioeconômico; história escolar e estilo de vida – com o desempenho escolar (reprovação/retenção).

O modelo de regressão logística utilizado foi o multivariado, partindo de modelos de regressão univariados (com entrada de uma única variável explicativa no modelo) que foram submetidos a testes de significância para se medir a robustez e a confiabilidade do modelo utilizado. Nos cinco modelos estudados, as estudantes declaradas como pardas sempre apresentavam riscos maiores em termos de reprovação, quando comparadas com os estudantes da mesma raça/cor. No modelo univariado, o resultado para as estudantes pardas foi de $OR = 2,26$, já para os estudantes pardos o registro foi de $OR = 1,66$. Embora o trabalho de Ortigão e Aguiar (2013) indiquem que o gênero feminino é um fator que atenua o risco de reprovação, os resultados de seu estudo empírico com o SAEB/Prova Brasil 2009 apontam para o fato de que ser negro ou pardo aumenta o risco de o aluno ser reprovado/retido, conforme já debatemos anteriormente.

Ortigão (2006) e Franco, Ortigão e Alves (2007) utilizam o referencial teórico do enfoque dos capitais culturais, econômicos e sociais discutidos em Bourdieu e Passeron (1975), e também reportados no estudo de larga escala conduzido por James Coleman, popularmente referenciado por relatório Coleman (1966), para estruturarem seu modelo de regressão logística, compreendendo basicamente variáveis explicativas relacionadas ao gênero e à raça do estudante, composição familiar e envolvimento da família com as questões referentes à escola, bem como medidas do nível de desenvolvimento social e econômico das famílias dos estudantes – nível socioeconômico.

Especificamente no estudo de Ortigão (2006), é apresentada a razão de chance para cada modelo de regressão a partir de alguns fatores de risco considerados com base na literatura de referência. Em relação ao gênero, Ortigão destaca que para valor masculino = 1 tem-se $OR = 1,455$, indicando que, a partir dos dados do SAEB 2001, o risco de um aluno do gênero masculino ser reprovado era de 45,5%, o que dialoga com a literatura que destaca o papel da escolarização para a promoção da igualdade e superação das discriminações de gênero, o que elevaria o rendimento escolar das alunas (ORTIGÃO, 2006, p. 11). Destaca-se da leitura e análise dos resultados contidos em Ortigão (2006) a inter-relação que se pode estabelecer entre gênero e nível socioeconômico. O risco de reprovação entre os

meninos se eleva quando estes estudantes se encontram em nível socioeconômico mais baixo (p. 10).

Quanto à cor/raça declarada, embora não tenha sido apresentada a medida da razão de chance para a reprovação em relação a negros e pardos, a autora destaca que se eleva a razão de chance de reprovação quando a cor declarada é negra ou parda, o que encontra lastro na literatura especializada. Outro fator relevante para o agravamento do risco da reprovação é a medida do nível socioeconômico (NSE). Basicamente, o estudo relata que, quanto menor o nível socioeconômico do aluno, maior é o risco de este estudante ser reprovado, principalmente se este aluno for do gênero masculino, conforme acima discutido.

Outro elemento que influencia no fenômeno da reprovação escolar é a medida da Relação família-escola. De acordo com Ortigão (2006, p. 12), os alunos provenientes de famílias que se interessam mais pelos assuntos relativos à sua escolarização apresentam menos chance de reprovação se comparados com aqueles outros estudantes cujas famílias não se envolvem tanto com os assuntos da escolarização, como participação das reuniões escolares, cobrança e acompanhamento do rendimento escolar e das atividades de casa (dever de casa) etc. Quanto à Relação família-aluno, os alunos que apresentam uma relação satisfatória com sua família, sem conflitos e com mais diálogo, têm muito menos risco de serem reprovados (ORTIGÃO, 2006, p. 13), o que também dialoga com a literatura já discutida anteriormente.

Franco, Ortigão e Alves (2007) acentuam que o fenômeno da reprovação escolar se constitui de complexidade que envolve fatores familiares e escolares, além das características pessoais do próprio aluno. Tanto o estudo de Ortigão (2006) como aquele realizado por Franco, Ortigão e Alves (2007) se pautam em discussões advindas do campo da sociologia da educação, em que se tenta compreender as características escolares associadas às desigualdades sociais.

Apropriando-se da noção de capital estendida pelos estudos de Coleman (1988) e Bourdieu e Passeron (1975), Franco, Ortigão e Alves (2007) estruturaram uma análise quantitativa a partir dos dados do SAEB 2001 que verificou a interação raça e origem social com o fenômeno da reprovação escolar entre os estudantes da 8ª série – atual 9º ano do ensino fundamental. Partindo de três questões de investigação, em que se inferia a influência das características dos alunos e dos capitais econômico, cultural e social sobre o risco de repetência, além de se verificar

se o efeito do capital econômico era homogêneo nos diferentes grupos sociais, os autores construíram seu modelo logístico, em que a variável Reprovação (dicotomizada em valor 0 = nunca foi reprovado; e em valor 1 = sim, uma vez ou mais) era dependente para verificar a associação desta variável com características dos estudantes e suas famílias (cor declarada, trabalho infantil, habitação com mais de 4 pessoas, Gosto pelo estudo da Matemática, Instrução familiar; Posse de bens e Recursos educacionais). Neste estudo, concluem que os estudantes meninos e negros são os que mais apresentam risco de reprovação, e que o capital econômico mais elevado protege contra o risco da reprovação, à exceção da população estudantil negra: no modelo multivariado reprovação x cor declarada preto e alto nível de capital econômico, o fator capital econômico amplia o risco de reprovação dos estudantes negros e caracteriza a reprovação como sendo parte da política de avaliação seletiva e classificatória realizadas pelas escolas brasileiras, ao afirmarem que, “no Brasil, aprovação e reprovação são, tipicamente, políticas de unidades escolares, decididas de modo relativamente autônomo pelas escolas” (p. 178), ressaltando ainda que as desigualdades educacionais são reforçadas pelas desigualdades raciais.

Outro estudo que se utiliza das noções de capitais trazidos por Bourdieu e Coleman é o trabalho de Bonamino et. al (2010) sobre os resultados do PISA 2000. Embora os autores dessa investigação se utilizem da regressão linear, vale o destaque a essa pesquisa devido ao uso aprofundado dos conceitos de capital cultural, social e econômico baseados nos estudos de Coleman (1988) e Bourdieu (1979, 1980, 1989). As escalas socioeconômicas (construídas a partir de variáveis que registravam posse de bens, diálogo familiar e quantidade de recursos educacionais familiares) e socioculturais (elaboradas com as variáveis que mediram o nível de instrução da mãe e a posse de bens culturais) foram construídas a partir de algumas variáveis presentes no questionário dos alunos, de modo a relacionar, via regressão linear, a proficiência em leitura com estas escalas.

Neste estudo, verificou-se que maior posse de bens implica aumento na média da proficiência em leitura, além do diálogo familiar, status ocupacional e recursos educacionais familiares também atuarem de forma positiva em relação ao incremento na média da proficiência. A título de conclusão, Bonamino et al. (2010, p. 497) destacam dois resultados sociológicos importantes para compreensão do desempenho escolar a partir de fatores contextuais internos e externos à escola: o

primeiro se refere ao diálogo familiar, que em todos os grupos sociais atuou como fator associado à melhor performance na proficiência em leitura; e o segundo, à presença nos modelos lineares das variáveis posse de bens e recursos educacionais familiares, e como o volume destes capitais econômico e social influencia no desempenho acadêmico dos estudantes dos diversos grupos socioeconômicos, o que dialoga com os estudos sobre os capitais de Bourdieu e Coleman e a reprodução das desigualdades escolares.

Embora neste trabalho de Bonamino et al. (2010) o modelo estatístico utilizado para análise da proficiência em leitura frente a outras variáveis associadas aos capitais social, econômico e cultural seja o da regressão linear, diferindo, assim, do modelo que adotamos (regressão logística), trouxemos a discussão destes autores pelo fato de que foi realizada uma abordagem relevante e até mesmo instrutiva dos capitais social, cultural e econômico, que nos ajudou na reflexão e no ajuste de nosso estudo logístico e no aprofundamento nos estudos trazidos por Bourdieu e Coleman.

Louzano (2013), em seu estudo comparado entre os dados do SAEB 2001 e do SAEB 2011, reforça o coro dos estudiosos que apontam o agravamento das desigualdades educacionais para os estudantes negros. Seu estudo realiza uma revisão da literatura que visibiliza a relação entre as desigualdades sociais com as desigualdades raciais, ressaltando que a pobreza no Brasil tem cor. A partir dos estudos de Henriques (2002), Louzano (2013) aponta que

os negros estão desproporcionalmente entre os mais pobres do país. (...) representavam menos da metade da população brasileira, mas eram a maioria entre os mais pobres (60% entre os pobres e 70% entre os extremamente pobres) (p.113).

Tal desproporcionalidade repercute na distribuição desigual das oportunidades educacionais. Baseando-se em outros autores, Louzano (2013, p. 113) discute que as desigualdades de renda observadas entre os grupos étnicos estão relacionadas à defasagem que os negros e pardos apresentam em relação aos brancos em termos de rendimento escolar, que, segundo Barros, Henriques e Mendonça (2000, apud LOUZANO, 2013), chega a 55% de diferença, isto é, o rendimento médio das populações negras e pardas é 55% menor que o rendimento médio dos estudantes brancos.

Em seu estudo, Louzano (2013) comparou as medidas das *odds ratio* dos dados do SAEB 2001 e do SAEB 2011, de modo a verificar o risco de reprovação a partir das variáveis explicativas raça, gênero, escolaridade dos pais e região geográfica. Nos dois grupamentos de dados, a autora conclui que ser preto aumenta o risco de reprovação em todas as regiões e em todos os níveis de instrução dos pais. Outro fato que a autora destaca (p. 125) se refere à questão de gênero. Os meninos são reportados como os que mais estão propensos ao risco da reprovação, mas os meninos pretos são os que estão mais suscetíveis a passarem por nova experiência com a reprovação. Sobre a população estudantil negra, Louzano (2013) afirma que

por razões que não podem ser totalmente explicadas neste modelo estatístico, as crianças negras têm maior dificuldade de progredir na sua escolarização sem repetir ou abandonar a escola. Essas razões podem incluir sentir-se discriminado pelos colegas, professores e funcionários da escola, ou mesmo não se encaixar na cultura escolar (p. 125).

Ainda sobre a questão das desigualdades raciais, Louzano (2013, pp 125-126) cita estudos de Ziviani (2003) e Lopes (1995) em que se constata a predileção de professores e diretores de escola pelos alunos brancos, uma vez que os alunos negros estariam associados ao baixo desempenho escolar e à pobreza, além de trazerem relatos de estudantes negros que afirmaram preferirem ter nascido brancos para serem aceitos entre os estudantes e terem apreço maior de seus professores.

Tomando por base os dados do SAEB 2011 dos anos iniciais do ensino fundamental, Bonamino, Aguiar e Viana (2012) demonstram em seu trabalho que características escolares, como existência e frequência/uso da biblioteca e presença de outros espaços pedagógicos, como sala para atividades de arte, laboratório de Ciências e de Informática, horta e quadra poliesportiva, funcionam como fator de proteção ao risco da reprovação. Também neste estudo são reiterados os resultados de aumento do risco de reprovação para os grupos étnicos negros e pardos e socioeconomicamente menos favorecidos.

Em sua tese de doutoramento, Pereira (2012) realizou estudo empírico-analítico que consistiu em localizar os fatores que contribuem para o melhor desempenho dos estudantes portugueses nos exames externos de longo alcance. A pesquisa levantou evidências teóricas que destacam fatores internos e externos à escola que influenciam no desempenho escolar. Utilizando também a análise estatística da regressão logística, Pereira (2012) afirma que, considerando fatores

ao nível do aluno, a variável “histórico” – que é construída a partir da análise de fatores do aluno relacionados à experiência com retenção escolar, média obtida no teste anterior e número de faltas – foi a variável que apresentou maior correlação com a variável desempenho nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. Pereira (2012, p. 241) destaca que os resultados das estatísticas descritivas realizadas puderam demonstrar que estudantes de grupos socioeconômicos menos favorecidos são aqueles que apresentam piores desempenhos nos testes de matemática e língua portuguesa, além das diferenças motivadas pela questão de gênero.

A tese de Franceschini (2015) empenhou-se em descrever e discutir a reprovação na 1ª série do ensino médio da cidade mineira Ribeirão das Neves, sob a perspectiva quali-quantitativa. Especificamente em sua análise quantitativa, utilizou a abordagem da regressão logística para verificar quais dos fatores utilizados eram de risco ou de proteção. Como seu estudo se deu sobre uma amostra específica – um estrato da Pesquisa Jovem¹¹ –, com uma quantidade de dados mais reduzida, para apurar o resultado das análises, a autora se utilizou do teste da razão de verossimilhanças (estimativa da Deviance) para avaliar a significância das variáveis utilizadas nos modelos. Em seu estudo multivariado, a partir dos dados coletados, foram utilizadas/construídas, através da análise de fatores, variáveis preditoras do risco da reprovação, a saber: Características Demográficas, Background Familiar, Trajetória Escolar, Estilo de Vida e Autoconceito e Motivação. As análises se realizaram de forma univariada e multivariada, em cinco modelos (modelo 1 incluindo uma variável explicativa, modelo 2 incluindo 2 variáveis explicativas e assim sucessivamente). Nas conclusões de sua análise logística, Franceschini (2015, pp. 177-187) aponta que muitos dos resultados encontrados dialogam com a literatura, como é o caso de os meninos serem mais suscetíveis à reprovação do que as meninas. Neste mesmo estudo, o fator raça/cor não se mostrou significativo, considerando que a população da amostra estudada é majoritariamente negra/parda. O elemento mais surpreendente se refere ao fato de que a participação

¹¹ Pesquisa Jovem foi um levantamento estatístico realizado no âmbito de parceria firmada entre Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR) / Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a colaboração da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e financiamento da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDESE) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Nessa pesquisa, de cunho longitudinal, buscou-se traçar um perfil dos jovens estudantes de escolas estaduais selecionadas nos municípios da região metropolitana de Belo Horizonte entre os anos de 2007 e 2010.

da família nos estudos do aluno não representa fator de proteção ao risco de reprovação, uma vez que nesta etapa escolar os estudantes apresentam grau de maturidade e de autonomia maiores em relação à família. Citando Silva e Hasenbalg (2002), a autora destaca que no “próprio processo de escolarização ocorre uma seletividade de tal modo que os fatores relativos ao background familiar vão perdendo força à medida que níveis educacionais mais elevados vão sendo atingidos”, o que implica afirmar que certas variáveis perdem sua significância nestes estudos sociológicos.

As leituras que destacamos acima nos inspiraram a amadurecer a construção de nosso modelo de análise dos dados estatísticos através da regressão logística, em que algumas de nossas variáveis explicativas construídas se baseiam nos constructos teóricos de capitais, vistos em Bourdieu e Passeron (1975), Bourdieu (1979, 1980, 1989) e Coleman (1988), conforme pudemos constatar em diversos modelos estatísticos revisitados neste levantamento aqui trazido. Dessa monta, entendo como necessária a apresentação destas ideias para que possamos sustentar teoricamente as escolhas que realizamos em nossos modelos.

2.3.1 Os diversos capitais presentes em Bourdieu e Coleman

Nos anos 1960, os países centrais, como Estados Unidos, França e Inglaterra, promoveram políticas públicas de expansão e de democratização do acesso da população à escolarização. Havia um certo entusiasmo com o processo de democratização do acesso, que cedeu lugar a um pessimismo oriundo dos resultados de estudos em larga escala, que evidenciavam a distribuição desigual da aprendizagem sob influência das características dos diversos grupos sociais. De certa forma, para os grupos sociais mais desfavorecidos do ponto de vista econômico, cultural e social, a escola parecia não funcionar como espaço para aprendizagem e superação das dificuldades.

Estudos que se destacaram nesse contexto foram aqueles realizados por Pierre Bourdieu, sendo alguns em parceria com Jean Claude Passeron, na França, e James Coleman, nos Estados Unidos. A teorização sociológica dos capitais foi desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1975) e Bourdieu (1979; 1980), na França, e Coleman (1988), nos Estados Unidos, no âmbito de seus estudos em que se avaliava e relacionava o rendimento escolar dos estudantes com algumas

características escolares, fatores externos à escola, características do próprio aluno e de sua família, além das “bagagens” que a família do estudante lhe proporciona, isto é, os capitais – social, econômico, cultural. Nesse sentido, Bourdieu e Coleman, a partir dos dados empíricos de seus estudos, ampliam o conceito de capital para falar da produção, reprodução e acumulação de recursos sociais e culturais, uma vez que capital econômico não consegue explicar totalmente a relação entre nível socioeconômico e bons resultados de desempenho educacional, passando a considerar que outras formas de capital – como o capital social e cultural – influenciam e interagem com o capital econômico para consolidar esta relação.

De acordo com Salej H (2005, p. 117), Bourdieu (1980) foi o primeiro teórico da Sociologia a discutir capital social, a partir de duas publicações. Nos dois impressos, o sociólogo francês conceitua os capitais social, cultural e econômico e descreve os processos de produção, acumulação e conversão de cada uma dessas formas de capital. O uso da expressão “capital” nestes estudos realizados por Bourdieu e Passeron, e por Coleman, de acordo com Alves, Ortigão e Franco (2007, p. 165), soa como uma “metáfora para falar das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias possuem conduzindo-os, geralmente, a um nível socioeconômico mais elevado”. O acúmulo social e cultural, que formariam o que popularmente chamamos de “bagagem” ou ainda “experiência”, funcionam como potencializadores da elevação do nível socioeconômico. E estas experiências acumuladas pelas famílias e transmitidas aos seus filhos repercutem nos resultados dos rendimentos dos estudantes.

Em pesquisa realizada na França, em que se intentou verificar a relação da atuação docente com o rendimento escolar, considerando também as características sociais e as condições escolares dos estudantes, Bourdieu e Passeron (1975, pp. 81-82) sinalizam que a origem social dos estudantes e seu histórico de formação e desempenho escolar são fatores preponderantes que irão influenciar no desenvolvimento acadêmico dos alunos, uma vez que os estudantes das classes populares deteriam um menor *capital linguístico* em comparação com os estudantes oriundos de estratos sociais mais escolarizados e privilegiados, do ponto de vista econômico. Lopes e Macedo (2011) indicam que, da leitura que fazem de Bourdieu e Passeron (1975), “a ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (*habitus*) com efeito de inculcação ou reprodução” (p. 28). Neste sentido, a escola funciona como instituição social

responsável por reproduzir estes valores culturais e sociais e distribuí-los de acordo com as condições de classe dos estudantes.

Em relação à questão do capital econômico, Bourdieu (1989) apresenta a existência de uma relação entre capital econômico, capital social e capital cultural. Numa intenção de romper com o determinismo econômico das relações sociais, como propõe a teoria marxista, Bourdieu (1989, p. 133) vai apontar que a centralidade do capital econômico acabaria por reduzir o campo social e suas relações a relações únicas e exclusivas de produção e reprodução capitalista, gerando apagamentos nas diversas dimensões que compõem o capital econômico no campo social. Embora defenda esse ponto de vista, ressalta, por outro lado, a influência do capital econômico na estruturação dos demais campos – cultural, social e simbólico. De acordo com Bonamino et al. (2010, p. 488), o espaço social é um campo onde se travam lutas entre os agentes e grupos sociais para ocupar posições de dominação, subordinação ou manutenção da sua atual situação dentro do campo. Segundo Bourdieu (1989), os agentes e grupos sociais e instituições formam no âmbito do campo redes de relações objetivas entre as posições possíveis de dominação, subordinação e homologia (equivalência), que garantem a acumulação e a distribuição/circulação de capitais (entendido também como poder, no interior do campo) que estão em jogo no campo. As lutas travadas no campo são jogos de classificação de signos, possibilitados pelo capital acumulado por cada agente, grupo social ou instituição.

Neste sentido, o capital econômico, nas suas mais variadas formas, apesar de não apresentar um papel determinista para reprodução das relações sociais na visão de Bourdieu, vai influenciar diretamente na produção e acumulação dos capitais cultural e social. Entendendo a educação/instrução escolar como um capital cultural, por exemplo, estudos de Bourdieu reportados em parceria com Passeron (1974, 1980, apud BONAMINO et al., 2010, p. 488) vão apontar que o capital econômico exerce influência na forma da distribuição dos processos de escolarização e de aprendizagem, destacando-se a existência de

seletividade educacional que elimina e marginaliza os alunos oriundos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital econômico, cultural e social, contribuindo assim para a reprodução, de geração em geração, dos capitais acumulados. Essa teoria contraria a convicção, até então amplamente aceita, de que existe igualdade de chances no sistema educacional (BONAMINO et al., 2010, p. 488).

Em relação ao capital social, Coleman (1988) vai debatê-lo a partir de uma conceituação teórica que lhe permitiu compreender o funcionamento das instituições escolares em relação às estruturas sociais às quais pertenciam os atores sociais envolvidos no processo educacional – estudantes e seus familiares e professores. O autor entende que o conceito de capital social possa ser tomado como um recurso que permite aos sujeitos/atores sociais, na ação racional, atuarem nas estruturas sociais. A atuação na estrutura depende exatamente do controle sobre os recursos – capitais sociais – disponíveis para aquele determinado ator social. Neste sentido, diferenciando-se, neste aspecto, da teorização de Bourdieu e Passeron (1975), Coleman (1988) assinala que o capital econômico compõe o chamado background familiar, que irá influenciar no desenvolvimento da criança, pois o capital econômico compreende os bens e serviços acessados e acumulados pelas famílias através de suas rendas e riquezas. O capital econômico, para Coleman (1988, p. S109), possibilita, no contexto do background familiar¹², o provimento de uma infraestrutura que permitirá melhor desenvolvimento dos filhos nas questões escolares, como espaço reservado na casa para os estudos e aquisição de materiais e serviços de apoio para aprendizagem, bem como recursos econômicos que garantirão a superação de eventuais problemas familiares.

De acordo com Coleman (1988, p. S98), cada tipo de recurso presente na ação racional disponível ao ator social é um capital social, sendo também definido por sua função e caracterizando-se por uma variedade de entidades que apresentam duas características similares: todas as entidades são oriundas de aspectos intrínsecos à estrutura social e facilitam a realização de algumas ações pelos atores sem recorrer à estrutura. Para caracterizar ainda mais a ideia de capital como algo que é produzido, acumulado e circulado, Coleman (1988) afirma que:

Conforme outras formas de capital, o capital social é produtivo, tornando possível a realização de determinados fins que, na sua ausência, não seriam possíveis. Da mesma forma do capital físico¹³ e do capital humano,

¹² Background familiar, de acordo com Coleman (1988, p. S110), é composto por três capitais: econômico, humano e social. Em seu estudo, capital humano se referia ao nível de instrução educacional dos pais dos estudantes, e o capital social englobava as medidas sobre a presença dos pais (pai e mãe) na mesma casa, número de irmãos e o nível de expectativa dos pais com a educação de seus filhos.

¹³ Capital físico se refere aos meios de produção que são utilizados, através da força de trabalho humana, para transformação do capital natural em produto/mercadoria a ser movimentado no sistema de circulação capitalista.

capital social não é completamente fungível¹⁴, mas pode ser específico para certas atividades. (...) Ao contrário de outras formas de capital, capital social é inerente à estrutura das relações entre os atores sociais (p. S98, tradução nossa).

Bourdieu (1980) discute o capital social para justificar as posições sociais dos agentes no interior de redes duráveis de relações. Nestas redes, são mobilizados recursos que vão possibilitar aos agentes reconhecerem em maior ou menor grau seu sentimento de pertencimento ou vinculação ao grupo social. Neste aspecto, o grupo social família ganha centralidade para a construção do capital social, conforme a bibliografia especializada que Bonamino et al. (2010) nos apresenta. De acordo com estes autores, existem duas linhas de abordagem do papel da família para a construção do capital social. A primeira linha aponta a família como lugar da construção do capital social de seus membros (agentes, nas palavras, de Bourdieu), que influenciará no desempenho escolar dos filhos, enquanto a segunda focaliza o movimento das famílias na produção de capital social por fora das redes familiares e no interior de contextos econômicos e comunitários.

Nestas redes de relações duráveis, a noção de vinculação ao grupo por parte dos agentes se sustenta nos processos de interconhecimento e de inter-reconhecimento. No interior do campo social, os agentes circulam, produzem e acumulam capital social a partir das relações/ligações estabelecidas e que são fundadas em trocas materiais e simbólicas realizadas pelos agentes. Embora o capital econômico não seja determinante para este movimento, como o próprio Bourdieu (1989) vai destacar ao propor a ruptura com a teoria marxista, o capital social se movimenta sempre numa relação com o capital econômico e cultural. O movimento de inter-reconhecimento prescinde de um mínimo de homogeneidade entre os agentes, uma “homogeneidade objetiva” (BOURDIEU, 1980, p. 2), isto é, pertencimento ao grupo social, o que leva à mobilização de capital social, que depende dos capitais econômico e cultural para ser formado/produzido.

A relevância do capital social está na sua possibilidade de produção de outros capitais, como o econômico e o social, uma vez que as relações duráveis permitiriam a determinados agentes das redes a apropriação de bens e serviços materiais, como acesso a escolas de maior qualidade, empregos mais bem remunerados, além de prestígio e reconhecimento social na rede de relações.

¹⁴ Fungível é tudo aquilo que pode ser substituído por algo semelhante, de mesma espécie, qualidade, quantidade e valor.

No bojo das relações duráveis no campo social, o capital social mobiliza a formulação do conceito de *habitus*, também formulado por Bourdieu. Na atuação dos agentes nas redes, práticas sociais são assimiladas e exercidas pelos diferentes agentes e os diferentes grupos de agentes. O *habitus* configura tais práticas sociais que são características intrínsecas às frações de classe presentes no campo social. Mais precisamente, Bourdieu (1994) descreve o conceito de *habitus*:

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas — o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro (p. 22).

Sobre esta questão, Bonamino et al. (2010, p. 490) afirmam que

o *habitus* enfatiza a dimensão de um aprendizado passado que tende a conformar e a orientar as ações dos agentes. É o sistema de esquemas para a elaboração de práticas concretas, ou esquemas estruturados, incorporados pelos agentes na forma de um senso prático que facilita sua orientação nos domínios relativos à existência social. A interiorização, pelos agentes, de valores, normas e princípios sociais assegura a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo.

Em suma, o *habitus* é produto das relações sociais e atua para perpetuar práticas sociais assimiladas pelos agentes e grupos de agentes, conformando e orientando suas ações. Nessa esteira, valores, normas e princípios são acomodados pelos agentes na forma de senso prático que lhe permite se compreender e ser compreendido em existência enquanto ser social.

Outros dois capitais discutidos por Coleman e Bourdieu são, respectivamente, os capitais humano e cultural. Em Coleman (1988), constata-se que capital humano está relacionado com habilidades e conhecimentos adquiridos por um indivíduo. Na sua discussão sobre capital social, Coleman (p. S109) justifica que o capital social é “utilizado” tanto no âmbito das famílias quanto em relação às comunidades para formação de capital humano, que seria a criação de possibilidades de acesso a níveis maiores de instrução escolar das futuras gerações. Ou seja, o capital social é potencializador da produção e acumulação do capital humano (formação escolar), e

o capital humano se refere, no contexto das famílias, pela medida da instrução dos pais.

Em especial no seio familiar, o capital social, como sinalizamos anteriormente, compõe o background familiar, que será importante elemento de análise do desempenho escolar por Coleman (1988). Capital humano está relacionado com a formação escolar dos pais dos estudantes e, quanto maior foi esse capital (humano) dos pais, maiores são as possibilidades de se oferecer um ambiente cognitivo favorável à aprendizagem por parte da criança, com os apoios necessários para a promoção do desenvolvimento das aprendizagens escolares, colhendo alguns benefícios ou “lucros” nessa mobilização, como por exemplo ampliação das possibilidades de acesso a empregos mais bem remunerados e com maior status social, ou ainda na satisfação por adquirir conhecimentos que permitirão melhor compreensão do mundo ao redor. Explorando exemplos de envolvimento das famílias com as questões da aprendizagem dos estudantes – um exemplo se refere ao pai dedicar tempo e esforço para ensinar seu filho, e outro, à aquisição de duas cópias de livros didáticos pelas famílias de imigrantes asiáticos para que as mães pudessem estudar estes livros para ensinar seus filhos –, Coleman (1988) ressalta a importância do capital social da família para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, uma vez que

o capital social da família são as relações entre os filhos e seus pais (...) Ou seja, se o capital humano possuído pelos pais não é complementado pelo capital social incorporado nas relações familiares, é irrelevante para o crescimento educacional da criança que os pais tenham muita ou pequena quantidade de capital humano (p. S110, tradução nossa).

Bonamino et al. (2010, p. 491) afirmam que o capital humano não é suficiente para influenciar no desenvolvimento escolar das crianças, uma vez que é na mobilização do capital social que relações sociais entre os pais e seus filhos são estabelecidas de maneira mais intensa e próxima. Para que o desenvolvimento escolar e intelectual das crianças possa se concretizar, é necessário que se considere, para além do nível de instrução/formação escolar dos pais (capital humano), o capital social, que se refere à disponibilidade de ações, atitudes e recursos da família para apoiar o processo de escolarização e de aprendizagem de seus filhos e filhas.

Importante na discussão de Coleman (1988), para fins de pesquisa estatística, o caráter que este autor confere ao capital social, compreendendo-o

como combinação de categorias e escalas de medidas como habitação do pai e da mãe com o aluno, a quantidade de irmãos e as expectativas dos pais com os estudos dos estudantes, isto é, uma espécie de medida da força das relações existentes entre os filhos e seus pais que mobilizam o desenvolvimento educacional dos filhos.

Bourdieu, por sua vez, vai debater o capital cultural, cuja teorização surge a partir dos estudos educacionais que refletem as desigualdades educacionais verificadas em estudantes de diferentes contextos socioculturais e econômicos. Para Bourdieu (1979, p. 3), o capital cultural é o fator preponderante a ser avaliado em termos de desigualdades educacionais, propondo, assim, como citamos anteriormente, um afastamento da visão marxista em relação ao papel central do capital econômico nas diversas relações sociais e uma ruptura com ideias referentes a pressupostos psicossociais que estabelecem relação de sucesso ou fracasso escolar com aptidão natural da criança. Dessa forma, o capital cultural é relacionado com o sucesso escolar e com “benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar” (p. 3).

Reiterando o que as teorias da reprodução apresentam em relação ao papel da escola na sociedade capitalista, em que a escola é localizada como espaço institucionalizado que reproduz a estrutura social, delegando a cada criança seu papel na sociedade do mercado, Bourdieu (1979, p. 4) aponta que no processo de reprodução social a partir da ação escolar o capital cultural influencia diretamente no rendimento escolar em conjunto com o capital social, que irá conferir “valor” econômico à certificação escolar. Através dessa certificação, os estudantes obteriam o “lucro” de alcançar melhores posições sociais e econômicas, acessando empregos mais bem remunerados e mais socialmente referenciados na sociedade.

Bourdieu (1979, p. 3) entende que o capital cultural se manifesta de três formas: capital incorporado, que se refere ao processo de inculcação e apropriação/assimilação do capital cultural – domínio da língua na sua forma padrão (norma culta), hábitos e gostos culturais; capital objetivado, que tem relação com os bens culturais possuídos sob forma de bens concretos ou imateriais, como quadros, livros, instrumentos, máquinas e saberes, teorias; e capital institucionalizado, que se refere à garantia de ter a “propriedade” dos conhecimentos e aprendizagens respaldos por determinada cultura, isto é, apresenta relação com a questão da certificação escolar.

O capital cultural incorporado refere-se aos valores que são assimilados pelos agentes através de um esforço pessoal, à custa de investimento de tempo e dedicação, num trabalho de aquisição que se assemelha ao cultivar-se, de modo que “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um “habitus”. De acordo com Bonamino et al (2010), tal assimilação e acumulação do capital cultural incorporado se constitui de um investimento pessoal de longa duração, de modo que esse capital se torne, de fato, não apenas “ter”, mas parte constituinte do indivíduo, “ser”. Estes autores destacam que

o capital cultural, no seu estado incorporado, constitui o componente familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar da prole, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado de conteúdos e dos códigos escolares (p. 492).

Capital objetivado refere-se aos bens culturais de que são posse das famílias, como livros, obras de arte, dentre outros, transmissíveis, do ponto de vista jurídico da posse, entre as gerações e os agentes dada a sua materialidade, e se define a partir do capital cultural incorporado no interior das famílias. Bourdieu (1979, p. 4) destaca que a simples posse de capital cultural objetivado não confere ao indivíduo a produção de capital cultural incorporado, uma vez que os bens culturais precisam ser operados na lógica de uma apropriação material (capital econômico) e simbólica (capital cultural). Essa apropriação do valor simbólico dos bens culturais depende do nível de capital cultural incorporado disponível pelos agentes.

Por fim, o terceiro estado do capital cultural, o capital institucionalizado, é o capital cultural conferido pelas instituições escolares sob a forma de diplomas e certificados. Esse diploma, também chamado de título ainda na atualidade, confere capital cultural e simbólico ao seu detentor que pode ser “convertido” em capital econômico, uma vez que o diploma permitirá àquele que o possuir acesso ao mercado de trabalho e a determinadas posições nesse mercado de acordo com o capital cultural institucionalizado adquirido. A depender do investimento realizado para a obtenção de determinado diploma escolar, tal título terá variações de valor, configurando o que Bourdieu (1979, p. 6) denomina por “inflação de diplomas”. Na discussão sobre a conversão do capital cultural institucionalizado em capital econômico, Bourdieu (idem) destaca que

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e (...) também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto de conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho (p. 6, tradução nossa).

Trouxemos nesta seção a discussão sobre os capitais que são referência nos diversos trabalhos citados neste capítulo e que, conseqüentemente, influenciou na construção de nosso modelo de análise quantitativa, como mostraremos mais adiante, na Seção 3.3.

Passemos, agora, para a discussão envolvendo o estudo macro baseado na técnica estatística da regressão logística.

2.4 Instância macro da pesquisa: o estudo quantitativo via Regressão Logística

Esta investigação, como indicada no início deste capítulo, compreende metodologicamente duas perspectivas: a qualitativa e a quantitativa, ou micro-macro, como decidi chamar. Quis compreender o papel da reprovação escolar nas políticas de avaliação que são traduzidas, interpretadas e atuadas em duas escolas municipais da cidade fluminense de Niterói. Para isso, abordei a problemática da reprovação escolar, primeiramente, através da metodologia da análise estatística dos dados quantitativos do SAEB 2015, segundo o modelo de regressão logística. Neste estudo, considerando que a variável a ser explicada/dependente Reprovação foi dicotomizada, utilizei a regressão logística binária para proceder às análises do risco da reprovação em face das variáveis explicativas.

A regressão logística binária consiste de uma equação matemática em que é possível prever o resultado de um determinado fenômeno medido por uma variável dicotômica (variável dependente) a partir de um conjunto de outras variáveis, ditas explicativas. De acordo com Cramer (2002, p. 3), o modelo de regressão logística foi inventado no séc. XIX para estudar o crescimento das populações e comportamento das reações químicas de alguns fármacos. Através deste modelo matemático, é possível estimar a probabilidade de ocorrência de um evento a partir de uma combinação dos efeitos de um conjunto de fatores (variáveis explicativas).

A fórmula matemática da regressão logística binária é dada por:

$$P(Y=1) = \frac{1}{1 + e^{-f(X)}}$$

sendo que $f(X) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n$

Nesta fórmula, Y é a variável dependente, sobre a qual o estudo fará predileções, $X_1, X_2, X_3 \dots X_n$ são as variáveis explicativas do modelo e $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n$ representam os coeficientes de ajuste obtidos a partir do método da máxima verossimilhança, em que se encontra uma combinação de coeficientes que maximiza a probabilidade de a amostra ter sido observada. Os efeitos ou as intensidades de cada uma das variáveis $X_1, X_2, X_3 \dots X_n$ são determinados pelos valores assumidos pelos respectivos coeficientes $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n$. Tais coeficientes são obtidos de modo a garantir o melhor ajuste entre as probabilidades previstas pelo modelo e as probabilidades verificadas em cada caso individual.

Como já enunciado, este modelo estatístico permite estimar o risco de ocorrência de um determinado fenômeno medido por uma variável preditora/dependente, verificando o valor da razão de chances (odds ratio – OR) obtida na análise. Tal valor indica “como as chances de ocorrência de um evento se modificam quando se transita entre diferentes categorias de um mesmo fator, sendo a categoria de partida o nível de referência” (ORTIGÃO, 2005, p. 81). A razão de chances (OR) é obtida através do $\exp(\beta)$ e sua medida determina se a variável associada ao valor do $\exp(\beta)$ representará, ou não, um fator de risco. Caso a OR assumira o valor um (OR=1), a chance de ocorrência de um evento não sofre alteração na presença de um dado fator. Caso os valores da OR sejam maiores do que a unidade (OR>1), a chance de ocorrência sofre um aumento e se OR for menor do que a unidade, a chance de ocorrência sofre uma redução. Dessa forma, valores positivos dos coeficientes indicam maiores chance de ocorrência do evento medido, enquanto coeficientes negativos (equivalente a $\exp(\beta) < 1$) representam menor chance de ocorrer o evento.

A regressão logística está associada à ideia de risco ou proteção. Estudos envolvendo regressão logística são bastante utilizados no campo da Saúde para se investigar desfechos tipicamente desfavoráveis (doenças, morte etc.). No campo da educação, repetência ou evasão escolar são exemplos desfechos desfavoráveis. De

toda sorte, risco ou proteção são ideias relacionais, ou seja, dependendo da situação de referência, implica um ou outro.

Para ajustar o modelo de regressão logística a partir da entrada das variáveis consideradas neste estudo, utilizei a medida da deviance para avaliar se os modelos considerados, envolvendo diferentes combinações de variáveis no estudo, estavam ajustados. A deviance avalia a verossimilhança do modelo ajustado em face do conjunto de dados considerados. Na pesquisa avaliei o comportamento da deviance em combinações de variáveis explicativas que resultaram em sete distintos modelos, que estão descritos no capítulo dos resultados desta pesquisa (Capítulo 4).

No estudo, as variáveis explicativas foram construídas ou tomadas dos dados do questionário contextual do SAEB 2015 – questionário do aluno –, aplicado junto da Prova Brasil, que consta dos anexos deste relatório (Anexo 1). Todas elas são do tipo dicotômica, com atribuição de valores tomados no conjunto discreto $\{0, 1\}$, e foi levada em consideração a discussão teórica realizada na Seção 3.3 e sua Subseção 3.3.1 para a escolha e construção das variáveis explicativas.

As variáveis Gênero e Trabalho Infantil foram recodificadas de maneira que se constituíssem como uma variável categórica com valores 0 e 1. A variável Gênero registra a resposta dada em relação ao sexo masculino (valor = A) ou feminino (valor = B). A Variável Trabalho Infantil registra a relação do estudante com atividades laborais fora de casa, remuneradas ou não. A variável Cor declarada registra resposta dada pelo estudante em relação à sua autodeclaração no questionário e foi transformada em dummies específicas para se estabelecer a comparação com a raça/cor declarada branca. A tabela seguinte mostra como foram recodificadas as variáveis. Estas variáveis são conceitos do presente estudo compreendidos como *observáveis*, uma vez que os dados registrados por estas variáveis são observados diretamente.

Tabela 4 - Descrição das variáveis Reprovação e explicativas Gênero, Cor declarada e Trabalho Infantil

VARIÁVEL	PERGUNTA NO QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL DO ALUNO DO 9º ANO (SAEB 2015)	RESPOSTAS POSSÍVEIS	RECODIFICAÇÃO DA VARIÁVEL
REPROVAÇÃO	“48. Você já foi reprovado?”	Não Sim, uma vez Sim, duas vezes ou mais	Valor 1: Sim ($B \rightarrow 1; C \rightarrow 1$) Valor 0: Não ($A \rightarrow 0$)

GÊNERO	“1. Qual é o seu sexo?”	Masculino Feminino	Valor 1: Masculino (A→1) Valor 0: Feminino (B→0)
RAÇA/COR DECLARADA	“2. Como você se considera?”	Branco (a) Pardo (a) Preto (a) Amarelo (a) Indígena Não sei	<i>Dummys criadas:</i> COR_NEGRO: Valor 1: Preto(a) ou pardo (a) (B→1; C→1) Valor 0: Branco (A→0) COR_INDÍGENA Valor 1: Amarelo(a) ou indígena (D→1; E→1) Valor 0: Branco (a) (A→0)
TRABALHO INFANTIL	“45. Atualmente trabalha fora de casa?”	Sim Não	Valor 1: Sim (A→1) Valor 0: Não (B→0)

Fonte: Elaboração própria.

Existem outros conceitos que não são observáveis de maneira direta, que não apresentam diretamente o resultado para que se possa fazer uma avaliação. Um exemplo, neste estudo, é a variável/escala Nível socioeconômico, que não pode ser observada diretamente a partir dos dados disponíveis do SAEB 2015. Trata-se de um conceito *latente* que pode evocar diferentes imagens conceituais e compreensões diversas de acordo com os critérios teóricos – perspectiva teórica – adotados pelo pesquisador. Ortigão (2005) defende a necessidade de se especificarem as imagens e manifestações que o conceito latente proporciona, de modo que esteja claro “que, ao fazer tais especificações, o pesquisador irá medir aquilo que ele convencionou ser seu conceito latente” (p. 43).

Outras variáveis explicativas também foram construídas a partir da concepção de escalas de medida de níveis (de envolvimento da família com as questões escolares, cultural e de características escolares), e que também trata-se de

conceitos latentes nesta pesquisa. Babbie (2005, p. 214) destaca que as escalas se constituem como medidas compostas de variáveis, compreensões obtidas por um conjunto de variáveis relacionadas de um determinado questionário. Discutindo sobre a diferenciação entre índices e escalas, que têm sido tomados na literatura como sinônimos, Babbie (2005, pp. 214-215) compreende que o índice é obtido por meio da soma dos valores (escores) atribuídos às respostas específicas do questionário que o formam, e a escala é construída através dos padrões de resposta entre as questões que a compõem, de modo que as respostas diferentes se constituem em uma estrutura de intensidade, isto é, cada resposta a um determinado item apresentará um escore diferenciado, compondo uma hierarquia de valores pela sua intensidade.

Entendo, a partir dessas contribuições de Babbie (2005), que são escalas as variáveis contextuais/conceitos latentes Nível Socioeconômico – NSE, Envolvimento das famílias com assuntos escolares – NEF, Características escolares¹⁵ – NCE e Nível Cultural – NC, que desenvolvi para a realização deste estudo. As escalas, nesta pesquisa, foram construídas por meio do recurso da análise de fatores. A análise de fatores consiste no agrupamento de algumas variáveis relacionadas, reduzindo-as, a partir de operações com matrizes, a uma variável do tipo contínua, que permite atribuir uma “medida” àquela característica que está sendo avaliada. Citando como exemplo, construímos a variável NSE (nível socioeconômico) a partir da análise de fatores das variáveis que quantificavam a posse de bens de consumo, como a presença em casa de rádio, DVD, freezer, lavadora, automóvel, computador, banheiro e dormitório, a escolaridade dos pais e responsáveis e seus hábitos de leitura.

Antes de realizar a análise de fatores, procedemos à verificação do nível de consistência da escala que estava a ser construída. Para tanto, realizamos a análise dos itens através do alfa de Cronbach, valor numérico que determina o grau de confiabilidade de uma escala. Ortigão (2005) destaca em seu trabalho a necessidade de se verificar a confiabilidade das escalas a serem construídas, para realização de estudos em que se busca correlacionar variáveis. Ressaltando que a

¹⁵ As Características escolares constituem um conceito latente que mede o ambiente escolar propício às aprendizagens e foram coletadas a partir da percepção do aluno sobre a escola, no questionário contextual do estudante. Embora a base de microdados do SAEB 2015 apresente dados referentes à estrutura física da escola, indicando as características da escola de maneira mais pormenorizada, utilizamos, por uma limitação da coleta de dados, as informações prestadas somente pelo estudante.

literatura especializada apresenta a discussão sobre a fidedignidade de escalas construídas a partir da medida do alfa de Cronbach, Ortigão (2005, p. 67) afirma que esta medida permite verificar o grau de correlação média entre os itens considerados para a construção da escala. Matos (2014) cita que os valores de Alfa de Cronbach variando entre 0,60 e 0,70 são considerados como limite inferior da aceitabilidade. Destacando outros autores, como Hays (2005), Revicki (2005) e Graham et al. (2012), este autor aponta que não há consenso sobre um valor suficiente para alfa de Cronbach: se 0,70 pode ser suficiente para uma medida utilizada para fins de pesquisa, outros pesquisadores defenderão um valor de 0,8 a 0,9 como o mínimo para a tomada de decisões importantes. Em Landis e Koch (1977, p. 165) podemos encontrar um tabelamento sobre os valores desta constante e seu significado em termos de medida de confiabilidade.

Tabela 5 - Níveis de confiabilidade de uma escala a partir dos valores do alfa de Cronbach

α de Cronbach	Nível de confiabilidade da escala
<.030	Fraco
0,31 – 0,60	Moderado
0,61 – 0,80	Substancial
0,81 – 1,00	Quase perfeito

Fonte: Landis e Koch (1977) – adaptado pelo autor.

Em nosso estudo, vamos adotar o referencial de Landis e Koch (1977) para avaliar o grau de confiabilidade das escalas construídas. O quadro a seguir apresenta as variáveis que utilizamos no modelo de regressão construído, destacando a origem dos dados nelas registrados. As escalas foram pensadas a partir dos referenciais trazidos neste capítulo, em especial as ideias associadas aos capitais culturais, sociais e econômicos discutidos em Bourdieu (1979, 1980, 1989), Bourdieu e Passeron (1975) e Coleman (1988). Nos Anexos 2 a 6, indico as variáveis do questionário do aluno que foram tratadas e avaliadas para que as escalas fossem construídas.

A construção desse modelo analítico levou em consideração a literatura disponível sobre a temática da reprovação, associada com fatores internos e externos à escola, comumente chamados de fatores de risco. As escalas construídas constituíram variáveis contínuas, que foram recodificadas e categorizadas em variáveis discretas, com valores definidos no discreto {0, 1} para que pudessemos utilizá-las na análise via regressão logística.

Tabela 6 - Descrição das escalas construídas para utilização no modelo logístico

VARIÁVEIS EXPLICATIVAS	DESCRIÇÃO	α de Cronbach
Nível socioeconômico (NSE)	Variável construída por meio da análise de fatores ¹⁶ , considerando as respostas dos estudantes ao questionário, em itens que se relacionam com o nível econômico da família (posse de bens, estrutura da residência do estudante, familiares na mesma residência e nível de instrução dos pais). Esta escala/variável foi construída a partir das ideias de <i>background familiar</i> de Coleman (1988) e capital social, de Bourdieu (1979).	0,731
Envolvimento Familiar com assuntos escolares (NEF)	Obteremos estes dados a partir de respostas no questionário por meio de análise de fatores, em que levantaremos o envolvimento e nível de interesse da família em relação às questões escolares. Esta escala/variável foi pensada a partir do conceito de capital social no interior da família, de Coleman (1988).	0,613
Características escolares (NCE)	Estes dados também serão obtidos via análise de fatores, ao responderem a questões referentes à escola, como frequência à biblioteca, correção de tarefas por parte dos professores de Matemática e Língua Portuguesa, além do gosto por estas disciplinas. Essa medida foi idealizada tomando por base as discussões presentes em Louzano (2013), Lopes (1995, apud LOUZANO, 2013), Bonamino, Aguiar e Viana (2012) e Pereira (2012).	0,653
Nível cultural (NC)	Esta variável considerará a análise de fatores relativos a questões culturais respondidas pelos alunos no questionário contextual (Questionário do Aluno), tais como frequência a museus, cinemas, teatros e hábitos de leitura. Esta variável/medida encontra lastro na discussão de capital cultural de Bourdieu (1979).	0,694

Fonte: Elaboração própria.

Nesta instância macro, a investigação permitiu considerar um panorama da reprovação escolar e do fracasso escolar a partir das estatísticas descritivas realizadas com os dados dos indicadores educacionais, e especificamente verificar o risco da incidência da reprovação a partir de alguns fatores/conceitos observáveis e latentes considerados na pesquisa.

A abordagem metodológica híbrida (quali-quantitativa ou macro-micro) adotada nesta tese permite estabelecer uma relação entre macro e micro, descrevendo e analisando em cada instância os dados levantados e verificando as ligações (ou não) existentes entre as duas realidades – a mais geral e ampla e os casos particulares do estudo realizado nos campos de pesquisa.

¹⁶ Análise de fatores explica a estrutura dos dados através de correlações entre variáveis. Por esse método, os dados são sumarizados em algumas dimensões, condensando um número grande de variáveis em um conjunto menor de variáveis latentes ou fatores.

Na sequência apresento a abordagem qualitativa da pesquisa, que se caracterizou pesquisa de campo em duas escolas municipais de Niterói selecionadas a partir de critérios que serão descritos à frente, para que pudesse verificar como a reprovação escolar, no contexto micro, atua como elemento importante das políticas de avaliação atuadas nas escolas.

2.5 Instância micro da pesquisa: estudo sobre atuação de políticas nas escolas

Agora passo a descrever a metodologia utilizada para a condução da pesquisa nas escolas selecionadas. Adotei a metodologia do estudo de caso nas escolas, com o intento de descrever e analisar como as políticas educacionais no campo da avaliação escolar são atuadas nessas escolas.

Primeiramente, é necessário caracterizar e justificar o porquê de minha ida às escolas para realizar a coleta de dados se configura um estudo de caso. De forma geral, no estudo de caso é realizada coleta abrangente de dados de um problema de pesquisa que caracterize aquela microssociedade, microcomunidade ou microespaço social. Babbie (2005) destaca que em um estudo de caso “você busca coletar e examinar o máximo de dados possíveis sobre o seu tema” (p. 73) de modo a se ter uma quantidade relativamente grande de dados que possibilite caracterizar melhor o caso estudado.

Na pesquisa que aqui relato, o tema que me leva à escola é a reprovação escolar funcionando como componente principal das políticas de avaliação que são atuadas em cada escola em especial, uma vez que compreendo a leitura dos textos normativos como aberta à polissemia que a interpretação de cada leitor possibilita (LOPES, 2006). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores e entrevista livre com diretores e coordenadores pedagógicos. O acompanhamento dos CAP-CI também forneceu dados importantes para compreender as políticas de avaliação atuadas nos dois espaços escolares que acompanhei.

O estudo de caso permite, partindo desse princípio da coleta e exame da maior quantidade possível de informações e dados sobre o problema que está sendo analisado, que se tenha na pesquisa a visão dos participantes (entrevistados, por exemplo). Ainda sobre a caracterização teórica da metodologia do estudo de caso, Chadderton e Torrance (2015) afirmam que o estudo de caso é um enfoque

que a pesquisa confere à complexidade da atividade social e educacional, descrita de modo a representar “os significados que os atores sociais individuais trazem para esses âmbitos e constroem neles. O estudo de caso pressupõe que a ‘realidade social’ é criada por meio da interação social” (p. 91).

Contudo, a metodologia do estudo de caso apresenta alguns obstáculos epistemológicos, como bem descrevem Chadderton e Torrance (2015). Um deles diz respeito à questão da generalização dos resultados encontrados. Sobre este ponto, os autores destacam que parte do leitor do relatório da pesquisa a busca pelos obstáculos epistemológicos à generalização dos resultados encontrados, verificando se os dados encontrados foram bem analisados e discutidos e promovendo uma generalização natural das conclusões obtidas. Outro obstáculo diz respeito à delimitação da problemática da pesquisa, como quais são os campos de investigação e o que se pretende levantar nestes lócus de pesquisa e lançando mão de quais instrumentos e/ou ferramentas, não se tratando de uma tarefa de fácil solução, considerando que “as instituições têm histórias e memórias expressas por meio dos critérios e das ações das pessoas” (p. 91).

O estudo de caso como metodologia de pesquisa nas ciências sociais deriva de duas correntes teóricas: a antropológica/sociológica e a da pesquisa aplicada e avaliação de programas. Na corrente antropológica, o estudo de caso é compreendido como uma metodologia presente nos estudos etnográficos, que enfatizam a observação participante de longo prazo de um único lócus de pesquisa, de modo geral (CHADDERTON e TORRANCE, 2015, p. 92), em que o trabalho de campo se preocupa em conhecer a perspectiva dos observados, dando voz a estes atores sociais. Já a tradição da pesquisa aplicada vai defender um trabalho de campo intensivo, baseado na observação participante e nas entrevistas com os sujeitos/“habitantes” do campo de pesquisa (idem).

Nesta investigação, entendo que a pesquisa de campo se coloca como adequada para realizar a pesquisa sobre o papel da reprovação nas políticas de avaliação que são atuadas nas escolas que acompanhei. Primeiro porque cada comunidade escolar apresenta suas estratégias de leitura, interpretação e tradução das políticas educacionais, em especial aquelas voltadas à avaliação das aprendizagens dos estudantes. Segundo, porque parto da hipótese de que cada comunidade escolar encara a reprovação de maneira difusa e polissêmica, motivo pelo qual optei pela realização a pesquisa de campo, lançando mão da metodologia

da observação dos CAP-CI e das entrevistas, que permitiu extrair informações e dados que me levaram à compreensão do papel da reprovação no processo pedagógico e nas políticas de avaliação.

Na sequência falo dos instrumentos de coleta de dados que utilizei no desenvolvimento da pesquisa no contexto micro: entrevista e observação – dos CAP-CI.

2.5.1 Os instrumentos de coleta de dados das/nas microcontingências

Na Seção 3.5 apresentei o caráter qualitativo da pesquisa nos dois espaços escolares, que se constituiu de algumas metodologias que descrevo nas seções seguintes, a saber: entrevista (semiestruturada com alunos e professores, e livre, com diretores e coordenadores pedagógicos) e observação participante (acompanhamento dos CAP-CI).

2.5.1.1 Entrevista

A metodologia da entrevista é muito recorrente na pesquisa em instâncias micro que se baseiam em procedimentos etnográficos ou que “bebem” dessa perspectiva metodológica, sem necessariamente realizar uma pesquisa totalmente etnográfica, como é o caso desta tese. A literatura destaca (DUARTE, 2004; BABBIE, 2005; GÜNTER, 2006; SCHOSTAK e BARBOUR, 2015) que a entrevista é um rico aporte metodológico, que contempla a coleta de farta quantidade e qualidade de dados levantados. Babbie (2005, p. 259) afirma que a presença do entrevistador em geral minimiza a quantidade de respostas vagas ou que não acrescentam relevância para o estudo que está sendo realizado.

Schostak e Barbour (2016) problematizam o uso da entrevista e o cuidado ético que se deve ter na utilização desta ferramenta metodológica. Ainda de acordo com os autores, existem alguns conceitos (p. 100) que devem ser considerados ao se adotar a entrevista como ferramenta de coleta de dados na instância micro, a saber: Poder, considerando que a relação que se estabelece entre entrevistado e entrevistador é uma relação de poder; Posição social ocupada pelos envolvidos na entrevista; Valor da informação prestada pelo entrevistador como testemunho da verdade a ser construída pelo investigador; Confiança como alicerce que se

estabelece na relação entrevistado-entrevistador; Significado, que é uma construção discursiva do entrevistador, que pode interpretar e concluir não exatamente aquilo que o entrevistado quis dizer; Interpretação, que precisa, numa situação de polissemia, pautar-se por regras, enfoques e arcabouços teóricos que fundamentem a interpretação dos dados realizada pelo investigador/entrevistador; e a Incerteza idiossincrática do processo de entrevistar, dada a dificuldade ou mesmo impossibilidade de encontrar um significado fixo frente a variedade de sentidos. Alves e Silva (1992), em um trabalho com mais de 210 citações, alertam que, no trabalho de análise qualitativa dos dados coletados em entrevistas, deve ser estabelecida uma espécie de roteiro, a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa e das questões de investigação, que deve considerar estes princípios ou

guias mestras: 1- As questões advindas do seu problema de pesquisa (o que ele indaga, o que quer saber); 2- As formulações da abordagem conceitual que adota (gerando pólos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados); 3- A própria realidade sob estudo (que exige um "espaço" para mostrar suas evidências e consistências) (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

Dessa forma, precisei estar atento à leitura orientada para extração/construção das interpretações dos dados construídos de modo que não perdesse de vista as questões de investigação que norteiam a pesquisa, para produzir uma sistematização dos dados e de suas interpretações que fossem inteligíveis e dialogassem com as perguntas da pesquisa. Essa tarefa me requereu uma atenção redobrada e pesquisa teórica para me municiar, instrumentalizar-me. Dessa forma, o “o que quero saber” funciona como uma lente poderosa que me permitiu a leitura dos dados que me interessavam para dar respostas a essas perguntas, o que pode parecer óbvio, mas que não se verifica trivial no defrontar com os dados.

Com as entrevistas, busquei extrair dos entrevistados algumas concepções ou traços com respeito às políticas de avaliação na escola em que trabalham/estudam, e o papel da reprovação nesse contexto de avaliação. Para os estudantes e professores, realizamos entrevistas semiestruturadas, e com os diretores e coordenadores pedagógicos realizamos entrevistas livres, que focaram em levantar com estes atores políticos aspectos gerais da escola, como composição do quadro docente e discente, dificuldades encontradas na gestão escolar, projetos pedagógicos desenvolvidos na escola e sua visão sobre avaliação e reprovação

escolar. As entrevistas semiestruturadas passaram por um processo de validação com professores e estudantes de outra unidade escolar, fora do contexto desta investigação, que me permitiu avaliar o instrumento e reformulá-lo.

De acordo com Duarte (2004, p. 216), as entrevistas semiestruturadas requerem do investigador cuidado técnico e um quadro teórico bem montado e organizado, de modo que as entrevistas proporcionem situações que sejam “ao mesmo tempo formais e informais, de forma a ‘provocar’ um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante” (p. 216).

Assim, lanço mão deste instrumento de coleta de dados não porque a pesquisa que empreenderei tem caráter qualitativo – muitas vezes, parece existir uma “obrigação” de se realizar entrevistas somente porque se tem uma pesquisa qualitativa de estudo de caso –, mas porque vislumbro a possibilidade de obter informações mais detalhadas que me permitam compreender e entender os papéis que os encenadores de políticas desempenham nas traduções possíveis em relação às políticas de avaliação escolar, no que concerne principalmente à reprovação escolar.

Neste sentido, Duarte (2004) adverte sobre os riscos que a entrevista, como instrumento de coleta de dados em pesquisa qualitativa, pode trazer para a investigação, especialmente no que tange à confiabilidade e à subjetividade na sua condução, mas pontua que as entrevistas

são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (p. 215).

Durante as entrevistas, utilizei instrumentos digitais (gravação de áudio) para registro mais fiel das contribuições dos participantes, além do diário de campo. O diário de campo foi um complemento importante à gravação, porque permitiu registrar pontos considerados importantes nas falas dos entrevistados, bem como expressões, gestos e impressões que a gravação em áudio não seria capaz de captar.

Para análise dos dados das entrevistas, realizamos as transcrições dos áudios, Anexos 17 a 20, a título de consulta de seus possíveis leitores. A transcrição das gravações autorizadas foi realizada com o auxílio da ferramenta *Web Speech*

*API Demonstration*¹⁷. Sobre este procedimento de transcrição das entrevistas, Duarte (2004, p. 221) apresenta uma espécie de roteiro para a organização dos dados a serem extraídos das gravações, sugerindo a conferência de fidedignidade – que consiste em ler as transcrições e ouvir as entrevistas para comparação –, além de criar unidades de significação a partir de fragmentações das falas dos entrevistados, o que permite uma análise mais facilitada destes dados, que serão organizadas em categorias de análise. Sobre este ponto, afirma que estas categorias

podem ser eleitas pelo pesquisador antes da realização das entrevistas (integrando, portanto, os objetivos das mesmas), a partir de referências teórico/conceituais (como “geração”, “leitura”, “protagonismo”, “socialização profissional” etc.) ou de um conhecimento prévio do campo empírico (...). Podem também emergir no momento da análise, pela identificação por parte do pesquisador de conteúdos recorrentes no discurso de seus entrevistados (...). A análise final das entrevistas consistirá em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos (p. 221-222).

A análise dos dados que levantei nas entrevistas, assim como dos dados coletados nos CAP-CI, será pautada nas discussões que Ball, Maguire e Braun (2016), no que diz respeito ao referencial de Barthes sobre textos escrivíveis e textos legíveis (BARTHES, 1970, apud BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 30), e de Foucault, no que se refere a discurso e governamentalidade, de Foucault.

Uma questão importante a se destacar refere-se à questão do compromisso ético que assumi com os participantes desta investigação e com as instituições escolares que me acolheram em seu microcosmos para desenvolver a pesquisa. Para tanto, procedi ao cadastramento do projeto de pesquisa que resultou nesta tese junto ao Comitê de Ética da UERJ, cujo parecer aprovando o projeto se encontra nos anexos desta tese (Anexo 7).

Além do Comitê de Ética, a pesquisa precisou ser submetida à Fundação Municipal de Educação de Niterói, para que eu pudesse receber a devida autorização para realização da pesquisa de campo nas escolas selecionadas, que também foi anexada ao projeto encaminhado ao Comitê. No projeto e através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, é garantida a preservação do

¹⁷ Ferramenta da Google disponível em: <https://www.google.com/intl/pt/chrome/demos/speech.html>.

sigilo de identidade dos participantes desta investigação, assim como das unidades escolares que me receberam e me acolheram durante 1 ano de investigação.

2.5.1.2 A observação participante: acompanhamento dos Conselhos de Acompanhamento e Planejamento dos Ciclos (CAP-CI)

Os estudos etnográficos contemplam dentre suas metodologias a chamada observação participante. De acordo com Mattos (2011a), neste método o investigador participa ativamente com os observados sem, contudo, “influenciar o curso que os eventos podem tomar” (p. 38). Neste sentido, embora “participante”, a observação que o investigador realiza é aquela em que se coloca na posição dos atores/sujeitos observados, valendo-se dos valores que estes trazem consigo, tentando compreender a ocorrência dos eventos da observação através do ponto de vista desses atores, posição bastante difícil de ser mantida, como ressalta a autora.

Neste sentido, minha atuação no acompanhamento dos CAP-CI levou em consideração, em primeiro lugar, minha posição nestes encontros: como sou um elemento “estranho” à escola e a sua rotina, minha presença poderia inibir a liberdade de expressão e de posicionamento dos professores durante as discussões, o que não ocorreu porque fui apresentado, e o meu interesse de pesquisa naquela unidade escolar, pelas coordenadoras pedagógicas das duas escolas. Também considerei a questão do filtro cultural, ao qual se refere Mattos (2011a, p. 39), ao ressaltar a necessidade de o pesquisador manter atenção ampliada e particular ao se realizar observação participante em conselho de classe. Tal filtro cultural pode afunilar a atenção para os dados que lhe são familiares e de maior interesse para a pesquisa, ficando eventualmente de fora da coleta impressões, manifestações e expressões corporais dos investigados. Para ajudar na coleta dessas informações, o diário de campo foi fundamental.

Somekh e Jones (2015) discutem em seu texto a metodologia da observação, destacando que o arcabouço metodológico adotado para realização da pesquisa acaba por determinar de alguma maneira o dado que é visto neste processo de observação. Neste sentido, os autores apresentam os métodos de observação mais frequentes em pesquisas de cunho qualitativo. A observação estruturada, como o nome sugere, é realizada a partir de programa prévio com instruções sobre as

categorias de comportamento e expressão (fala, gestual, etc.) que devem ser consideradas pelo pesquisador no campo de investigação.

A observação não estruturada se baseia na técnica holística, da captura mais globalizada dos dados presentes na atividade que está sendo observada, caracterizada pela postura do pesquisador que se senta ao fundo da sala ou junto à mesa de reunião e realiza registros detalhados, como foi meu caso nos acompanhamentos dos CAP-CI. De acordo com Somekh e Jones (2015), nesta proposta holística da observação, “o pesquisador se norteia por seu conhecimento prévio e sua experiência e ‘vê’ através da lente peculiar de seus valores elaborados socioculturalmente” (p. 185).

Um terceiro método de observação diz respeito aos chamados estudos de seguimento, em que o pesquisador acompanha/segue um dos participantes da observação com o objetivo de estudar a pessoa seguida e compartilhar as experiências dessa pessoa.

O quarto e último método é a observação participante. Nesta metodologia, o pesquisador mergulha na realidade que está observando, passando a integrar, de alguma maneira, o fenômeno que está sendo acompanhado, inserindo-se na cultura do grupo. Assim como asseverou Mattos (2011a; 2011b), Somekh e Jones (2015, p. 186) ressaltam que o observador precisa manter o foco da observação sobre os dados pertinentes e referentes ao objeto de pesquisa, além de apontar as limitações da recolha de dados, como as anotações mais minuciosas no diário de campo e a imersão demasiada na cultura do grupo que pode interferir na captação de outras perspectivas.

Entendo, por ser professor e vivenciar na escola esta realidade, que os espaços de decisão da vida escolar do aluno são, em muitos casos, verdadeiras arenas políticas onde se disputam os sentidos e as interpretações dos textos normativos, além dos sentidos para os termos “qualidade”, “oportunidade”, “melhoria da aprendizagem”. Na rede pública de Niterói, de acordo com os relatos trazidos por Arosa (2013), Alves, (2013) e Reis, (2010), as políticas educacionais formuladas e implementadas na rede de ensino de Niterói quiseram promover “qualidade” da aprendizagem e “oportunidade”, ao buscar reduzir a distorção idade-série através do processo que ficou conhecido como progressão automática, o que gerou a distorção conhecimento-idade (ROCHA, 1999, apud REIS, 2010, p. 80; AROSA, 2013, p. 137), cujo ajuste se deu mais tarde, por intermédio da adoção do sistema de ciclos de

aprendizagem, em que a avaliação se dava de forma contínua e com reprovações entre os ciclos, garantindo assim a “melhoria da aprendizagem” através do aumento da performance dos alunos nas avaliações, principalmente de larga escala.

O CAP-CI, como já explicitado anteriormente, corresponde aos tradicionais conselhos de classe, onde se discutem as turmas, os alunos e o desenvolvimento pedagógico apresentado, os resultados obtidos e o traçado de estratégias para superação de dificuldades encontradas na condução dos processos pedagógicos, como também se discutem os critérios de atribuição de notas ou conceitos, que perpassam, em muitas ocasiões, por opiniões e caracterizações subjetivas e carregadas de preconceções sobre o papel social e afetividade das meninas e dos meninos. Costa e Mattos (2011), em pesquisa realizada em 4 escolas fluminenses, identificam que critérios subjetivos, muitas vezes marcados por estereótipos associados a gênero e condição socioeconômica, definem a vida acadêmica dos e das estudantes.

Nesta investigação de Costa e Mattos (2011), destacam-se os procedimentos metodológicos adotados para coleta de dados. Através de gravações em vídeo e observações registradas em diários de campo, foi possível estabelecer como as questões de gênero impactam sobre os processos de avaliação e de atribuição de notas e conceitos dos alunos e das alunas, bem como a importância do espaço do conselho de classe para a geração, inconscientemente, do fracasso escolar, marcadamente no que se refere à reprovação escolar.

Os conselhos de classe são espaços importantes da instituição escolar em que os resultados das políticas de avaliação se constroem e se legitimam a partir da discussão entre os professores e a coordenação pedagógica (MATTOS, 2005; MANDELERT, 2010). Mattos (2005) registra em pesquisa sobre conselhos de classe observados e gravados por intermédio de câmeras de filmagem que os conselhos de classe funcionam como espaços de legitimação e produção de fracasso escolar, considerando que as avaliações feitas sobre os alunos e suas turmas, em grande parte, pautam-se por critérios pessoais e subjetivos, em que visões e aspectos negativos dos estudantes dão voz, repercussão e “solidariedade” entre os professores, fazendo incidir sobre os estudantes a “culpa” pelo resultado do processo avaliativo. Sobre as impressões que suscitaram dos dados coletados, Mattos (2005) afirma que

(...) tentam assim eximir-se de possíveis culpas quanto a suas responsabilidades para com o processo de aprendizagem e de socialização de seus alunos e alunas, recorrendo a recursos diversos: eles tanto podem projetar a culpa do fracasso da interação pedagógica sobre o aluno e a aluna, sobre seu nível de inteligência ou suas características de personalidade, traçando um perfil desumanizante e preconceituoso que comprove a impossibilidade de seu desenvolvimento cognitivo por maior que seja a competência e os esforços da professora; quanto podem responsabilizar a família por não acatar as sugestões escolares quanto ao futuro de seus filhos, ou ainda remetê-los a instâncias especializadas exteriores à escola. Esta última forma adotada para se eximir da culpa — a atribuição apressada do fraco desempenho escolar a causas psicológicas — assume características de uma profecia auto-realizável, cujo fundamento se encontra, por vezes, até mesmo em fatores de caráter genético (p. 226).

O conselho de classe é um espaço burocrático-institucional da escola em que se produz e reproduz os processos de classificação social dos estudantes na vida escolar, sendo poucas vezes aproveitado como um espaço de discussão de políticas pedagógicas que visem à melhoria da aprendizagem dos estudantes e à superação ou atenuação das dificuldades encontradas para o ensino e a aprendizagem. Mandelert (2010), em sua tese de doutorado que pesquisou a reprovação escolar em escolas de prestígio do Rio de Janeiro, compreende que o conselho de classe é um espaço “excepcionalmente adequado para compreender como se produz e reproduz o sistema de classificação da instituição por intermédio da fala de seus agentes” (p. 81), uma vez que este momento de troca entre os professores permite, numa espécie de autoapoio estabelecido entre os professores, a exposição de suas impressões, crenças e pré-concepções sobre os estudantes-alvo de suas avaliações-julgamentos.

A observação participante e não-estruturada dos CAP-CI foi importante para a pesquisa, em conjunto com as entrevistas, porque permitiu perceber como as políticas de avaliação atuadas pelas escolas acompanhadas são interpretadas e realizadas em cada sala de aula, conforme as manifestações orais dos professores, e como a reprovação permeia todo discurso pedagógico voltado para as políticas de avaliação. Passaremos, agora, para a análise dos resultados dos dados encontrados tanto na instância micro quanto na instância macro nos dois capítulos seguintes.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NA ABORDAGEM MACRO

Após a exposição da metodologia que conduziu esta investigação, realizada no Capítulo 3, apresento neste capítulo os resultados encontrados na pesquisa. Lembro que a escolha metodológica de que lancei mão abordava a problemática da reprovação escolar e das políticas de avaliação atuadas em escolas públicas da rede municipal de Niterói sob as perspectivas macro e micro.

A abordagem macro foi realizada tomando por base os dados do SAEB 2015 para analisar o risco da reprovação a partir de algumas variáveis consideradas com base em características étnico-raciais, gênero e experiência com trabalho fora de casa, além das escalas que mediram o nível socioeconômico, cultural, de características escolares e do envolvimento familiar. Já na perspectiva micro, foi conduzida investigação que coletou dados através do acompanhamento dos Conselhos Avaliativos e Planejamento dos Ciclos e da realização de entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos, em duas escolas da rede pública municipal de Niterói, e os analisou a partir da teoria da atuação, trazida por Ball, Maguire e Braum (2016).

Nas seções seguintes faço a uma análise exploratória dos dados do SAEB 2015 em nível Brasil, Rio de Janeiro (estado) e Niterói, em diálogo com pesquisas e levantamentos estatísticos, como o apresentado pelo IBGE (2016). Na sequência discuto a análise dos dados do SAEB 2015 dos estudantes do 9º do ensino fundamental das escolas públicas, que foi realizada com a técnica da regressão logística binária, finalizando com os achados dessa abordagem e já encaminhando a pesquisa qualitativa.

3.1 Análise exploratória dos dados do SAEB 2015 e discussão dos resultados encontrados

Fizemos até aqui as discussões teóricas e metodológicas que sustentaram o estudo logístico que realizamos aqui, caracterizando nossa abordagem quantitativa sobre a reprovação verificada através dos dados da Prova Brasil de 2015 – SAEB 2015.

Nesta seção, fizemos uma descrição dos principais elementos relacionados com a reprovação escolar dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental das

escolas públicas, verificando sua frequência de acordo com gênero, raça/cor declarada e sua distribuição pelas regiões demográficas brasileiras, fazendo também uma apresentação, para fins de comparação, dos dados estatísticos referentes ao estado do Rio de Janeiro e especificamente do município de Niterói.

3.1.1 Análise e estatística descritiva dos dados – nível Brasil

O foco de nossa análise quantitativa será a estimação do risco de reprovação utilizando a análise de regressão logística. Contudo, antes dessa abordagem, cabe descrever os dados encontrados no SAEB 2015, de modo que possamos ter um “retrato” da reprovação. Realizamos, para isso, uma estatística descritiva dos dados da reprovação encontrados nos microdados do SAEB 2015, relacionando com algumas variáveis, como gênero e raça/cor declarada. Os microdados do SAEB 2015 foram lidos e trabalhados no software IBM SPSS 20. A seguir, a Tabela 7 apresenta a distribuição da reprovação em termos de gênero.

Tabela 7 - Distribuição percentual da experiência com reprovação por gênero

	Feminino	Masculino
Nunca foi reprovado	74,86%	64,46%
Já foi reprovado uma ou mais vezes	25,14%	35,54%
TOTAL	100,00%	100,00%

Fonte: INEP, 2015 – elaboração própria a partir dos dados do SAEB 2015.

Nesta distribuição, reiterando o que outros estudos e levantamentos vêm demonstrando, verificamos que, ao longo de sua trajetória escolar, os estudantes meninos continuam sendo os que possuem maior experiência com a reprovação escolar. Esse resultado pode estar associado ao desempenho escolar, verificado nas avaliações da aprendizagem e influenciado por questões comportamentais dos estudantes. Dal’Inga (2007), em seu estudo, aponta que as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas reside, especialmente, na forma como o processo de escolarização reproduz desigualdades de gênero, que repercutem no desempenho dos e das estudantes. A tabela seguinte aborda a distribuição percentual da experiência com reprovação por gênero.

Na Tabela 7, reforçamos a diferença verificada entre os índices de reprovação entre meninos e meninas, além de indicar o total da taxa da experiência com a reprovação dentre os 1.716.905 estudantes do 9º ano das escolas públicas brasileiras. Assim como na análise dos dados do PISA 2015 realizada por Matos, Silva e Ferrão (2018), constatamos uma diferença de 10,4 pontos percentuais na taxa de reprovação verificada entre meninos (35,54%) e meninas (25,14%).

Outra estatística descritiva que realizamos sobre o levantamento da reprovação se associa à frequência desse fenômeno motivado pelos fatores étnico-raciais, que é uma característica muito referenciada na literatura especializada. Na Tabela 8 trazemos essa distribuição, segundo a raça/cor declarada pelos estudantes.

Tabela 8 - Distribuição da experiência com a reprovação cor raça/cor declarada

	Raça/cor declarada				
	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena
Nunca foi reprovado	75,02%	69,51%	62,66%	68,86%	66,57%
Já foi reprovado uma ou mais vezes	24,98%	30,49%	37,34%	31,14%	33,43%
Total:	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SAEB 2015.

Como se pode notar, os dados se comportam no sentido de confirmar os processos de desigualdades educacionais motivadas pelo fator raça/cor declarada. A literatura que aqui discutimos mais acima, como no caso da pesquisa de Ortigão (2006), já sinalizava que a população estudantil negra é a que mais apresenta histórico de experiência com a reprovação escolar.

Na Tabela 8, verificamos que a população parda/preta é a que mais concentra taxa de reprovação, totalizando 62,87% de estudantes com histórico de reprovação escolar, o que corresponde a 328.306 estudantes dentre os 522.239 que se declararam repetentes quando da aplicação do SAEB 2015, enquanto os alunos repetentes que se declararam brancos representam 22,83%, ou 119.222 repetentes. Olhando para os dados de cada grupo étnico, verificamos que 24,98% dos brancos são repetentes, e que dentre os que se declararam pardos e pretos a taxa chega a assustadores 67,83%.

A distribuição da experiência anterior com a reprovação escolar também se diferencia entre as regiões demográficas do país. Historicamente, as regiões brasileiras que apresentam menores índices de desenvolvimento social e econômico amargam os piores indicadores educacionais. A tabela a seguir traz a distribuição

percentual da experiência prévia com a reprovação dos alunos do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, pelas regiões demográficas brasileiras, em que registramos, de acordo com os dados do SAEB 2015 coletados pelo questionário destinado aos alunos, 534.733 estudantes do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas, com experiência prévia em reprovação escolar.

Tabela 9 - Distribuição percentual da experiência prévia com a reprovação dos alunos do 9º ano

	Região demográfica				
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Não reprovados	62,79%	60,69%	76,43%	69,08%	71,52%
Reprovados	37,21%	39,31%	23,57%	30,92%	28,48%
Total:	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: INEP, 2015 – elaborado pelo autor.

Como a Tabela 9 mostra, as regiões Norte e Nordeste foram as regiões que apresentaram os maiores percentuais de alunos que já experimentaram a reprovação escolar em algum momento da vida escolar até o 9º ano. Ortigão (2006, p. 3), em relação aos dados do SAEB 2001, inferia que a distribuição desigual das taxas de reprovação nas regiões demográficas do país poderia estar associada à adoção por alguns sistemas municipais e estaduais de ensino de processos de escolarização ciclada, o que, em tese, minimiza o impacto das reprovações.

Considerando as regiões geográficas brasileiras como também regiões demográficas, com características econômicas e sociais específicas, não à toa, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015 – PNAD 2015 (IBGE, 2016) sinalizam que as regiões Norte e Nordeste continuam apresentando baixos índices de desenvolvimento em diversas áreas, como educação e condições socioeconômicas. Em relação à taxa de analfabetismo, a região nordeste amargava 16,2% de analfabetismo entre pessoas com 15 ou mais anos de idade. Sobre a taxa de frequência à escola, de acordo com o relatório, na faixa de avaliação referente à população de 6 a 14 anos de idade, correspondendo à fase de escolarização obrigatória no Brasil (ensino fundamental), “a taxa foi de 98,6% para o conjunto do País. A Região Norte apresentou a menor taxa (97,5%), já a Sudeste, a maior (99,2%)” (IBGE, 2016, p. 46).

Destacamos também a avaliação de crianças e adolescentes em contexto de trabalho e o rendimento salarial. Sobre a realidade do trabalho infantil, que compreende a faixa etária dos 5 aos 13 anos de idade, verificamos que as regiões Norte e Nordeste apresentam os maiores percentuais dessa população em situação

de trabalho infantil (21,6% na região Norte e 21,2% na região Nordeste), o que pode redundar em evasão escolar devido à dificuldade da conciliação de horários trabalho-escola, como a literatura vem apontando. Sobre o rendimento médio real, as regiões Norte e Nordeste registram os menores rendimentos médios, sendo R\$ 1.453,00 na região Norte e R\$ 1.223,00 no Nordeste.

Agora, passo às análises dos dados estatísticos referentes ao Rio de Janeiro e à cidade Niterói, local onde iremos realizar a pesquisa no seu estágio micro/qualitativo.

3.1.2 Análise e estatística descritiva dos dados – nível Rio de Janeiro

De acordo com os dados disponíveis no sítio do IBGE¹⁸, o estado do Rio de Janeiro apresenta densidade demográfica de 365,23 hab/km² e IDH de 0,761 (todos estes dados correspondem ao Censo 2010), e sua população é da ordem de 15.989.929 pessoas. Em relação ao seu Produto Interno Bruto – PIB, conforme apontam os dados sistematizados pela Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro – CEPERJ¹⁹, desde 2015 o estado do Rio de Janeiro tem amargado sucessivas quedas de suas taxas de crescimento econômico – variação de - 2,79% em 2015, - 4,07% em 2016 e - 2,19% em 2017 –, o que levou também a uma retração da renda per capita média, caindo de R\$ 39.827,00 em 2015 para R\$ 37.314,00, redução de 6,3% no período citado. Segundo os dados disponíveis pelo IBGE, o rendimento nominal domiciliar médio verificado no ano de 2017 foi de R\$ 1.445,00, o 6º no ranque dos estados e do Distrito Federal; o rendimento médio dos trabalhadores formais, acima de 16 anos, na semana de referência do levantamento alcançou a 4ª posição nacional, com R\$ 2.651,00.

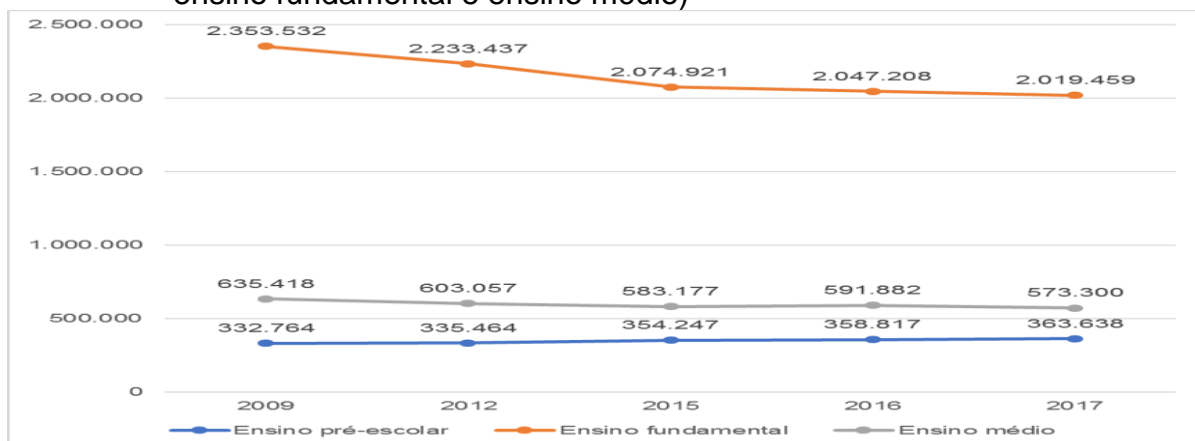
Em relação aos dados referentes à educação, há 2.019.459 matrículas no ensino fundamental, representando o 4º estado brasileiro em termos de matrículas escolares no ensino fundamental (1º ao 9º ano). Ainda sobre estes números, há uma série histórica que apresenta o comportamento das matrículas

¹⁸ Informações coletadas no sítio eletrônico: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/panorama>. Acesso em 29 de agosto de 2018, às 17h29. As informações disponíveis refletem os dados do Censo 2010.

¹⁹ Informações coletadas no sítio eletrônico: <http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/pib/Estimativa%20do%20PIB%20do%20Estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro%20em%202017%202022%20de%20mar%C3%A7o%20de%202018.doc>. Acesso em 29 de agosto, às 18h26.

na pré-escola e nos ensinos fundamental e médio, representada na forma de gráfico que aqui reproduzimos.

Gráfico 7 - Séries históricas das matrículas por modalidade de ensino (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio)



Fonte: IBGE (sítio eletrônico: cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/panorama) – elaborado pelo autor.

Neste gráfico, a série histórica das matrículas escolares das três fases de escolarização consideradas mostra estagnação quanto ao crescimento do número de matrículas na pré-escola e no ensino médio e um decréscimo tendencial das matrículas do ensino fundamental, que, no intervalo de 8 anos, foi de aproximadamente 14%. Embora seja positiva a tendência de crescimento do número de matrículas da pré-escola, política pública essencial para as classes populares, o crescimento ainda é muito lento frente às necessidades, principalmente das mulheres trabalhadoras, de existência de espaços educacionais onde se possa deixar seus filhos enquanto trabalham.

Com o auxílio do programa de computador SPSS, fomos capazes de reduzir a base de dados às informações referentes ao estado do Rio de Janeiro. A base contém dados válidos referentes a 107.580 estudantes do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas das três esferas de governo presentes nos 92 municípios que compõem esta unidade da Federação.

Ao analisar a frequência da repetência entre os 149.855 estudantes fluminenses do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas que participaram do SAEB 2015, verificamos que, entre os dados válidos (111.063 estudantes), concentram-se 34,8% de estudantes que em algum momento de sua trajetória escolar passaram pela experiência da reprovação, o que

corresponde a 38.660 estudantes repetentes, mais que a população de algumas cidades fora do eixo metropolitano do estado²⁰.

Os dados do histórico de reprovação e sua distribuição pelo gênero declarado apresentam comportamento semelhante ao verificado no âmbito nacional: os estudantes do gênero masculino são os que apresentam maiores taxas de reprovação.

Tabela 10 - Distribuição percentual da experiência com reprovação por gênero (dados do estado do RJ)

	Feminino	Masculino
Nunca foi reprovado	70,02%	60,26%
Já foi reprovado uma ou mais vezes	29,98%	39,74%
TOTAL	100,00%	100,00%

Fonte: INEP, 2015 – elaboração própria a partir dos dados do SAEB 2015.

Na comparação com a Tabela 7, verificamos que o percentual de meninos com histórico de reprovação escolar supera a computada no nível nacional, que foi de 35,54%. Conforme já sinalizamos nas discussões anteriores, estes resultados da distribuição desigual da reprovação por gênero são relatados e documentados em estudos da área, que associam esse fato a questões fundamentalmente comportamentais que diferenciam as meninas dos meninos.

Também em relação à distribuição da reprovação em termos de raça/cor declarada, encontramos similaridades com os dados nacionais. Vejamos a Tabela 11 a seguir:

Tabela 11 - Distribuição da experiência com a reprovação cor raça/cor declarada (dados do estado do RJ)

	Raça/cor declarada				
	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena
Nunca foi reprovado	75,02%	69,51%	62,66%	68,86%	66,57%
Já foi reprovado uma ou mais vezes	24,98%	30,49%	37,34%	31,14%	33,43%
Total:	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: INEP, 2015 – elaboração própria a partir dos dados do SAEB 2015.

Também no Rio de Janeiro todas as raças/cores declaradas como não-brancas registram maiores taxas de repetência, o que reforça as desigualdades educacionais motivadas, também, por questões raciais, como a literatura já

²⁰ Dados disponíveis em:
ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2015/estimativa_dou_2015.pdf.
 Acesso em 29 ago. 2018, às 19h40.

denúncia em diversos estudos. Negros e pardos representam 63,10% de todos os 37.696 estudantes fluminenses que declararam experiência com a reprovação.

Passemos, agora, a uma breve descrição dos dados referentes à cidade de Niterói. Verificaremos que o comportamento dos dados mantém similitude, o que nos permitirá realizar as análises logísticas no macro, reproduzindo seus resultados para o *lócus* de nossa pesquisa, que é a cidade de Niterói. Na introdução desta tese, justificamos o porquê da escolha de Niterói como campo de nossa investigação sobre a reprovação escolar como parte processo de avaliação nas escolas municipais.

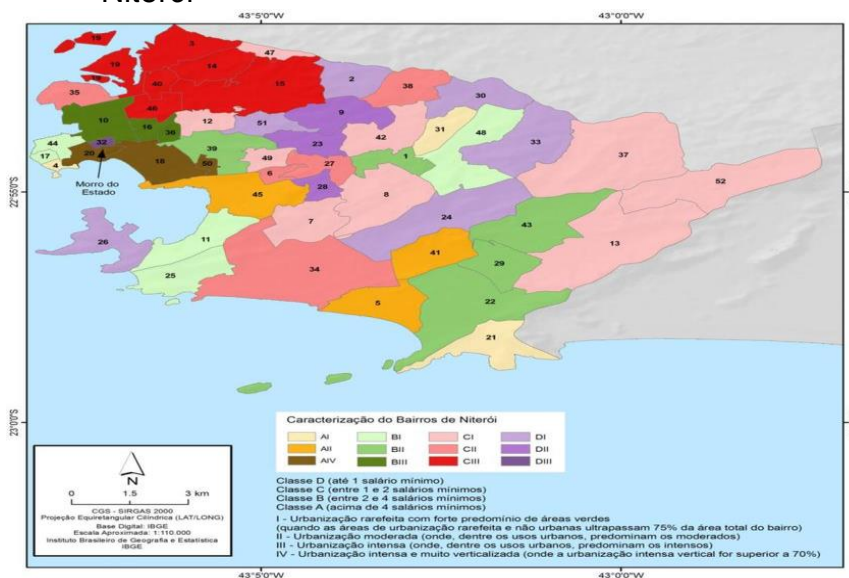
3.1.3 Análise e estatística descritiva dos dados – nível Niterói

Como a pesquisa se realizou em Niterói, antes de descrever as estatísticas referentes à reprovação especificamente na cidade, trazemos algumas informações referentes a aspectos econômicos, sociais e demográficos. A fonte de informações foi o Atlas Brasil²¹, que condensa levantamentos dos censos populacionais do IBGE, além de estudos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, da Fundação João Pinheiro – FJP, fundação de pesquisa econômica do Governo de Minas Gerais, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

A cidade de Niterói é um dos 30 municípios que compõem a região metropolitana do Rio de Janeiro e que concentra a maior parte da população fluminense, cerca de 78% dos habitantes. Niterói figura entre uma das cidades com os mais destacados índices que medem o desenvolvimento econômico, social e humano.

²¹ Atlas Brasil pode ser acessado em: <http://www.atlasbrasil.org.br>. Os dados relativos à cidade de Niterói foram acessados no dia 31 de agosto, às 12h09.

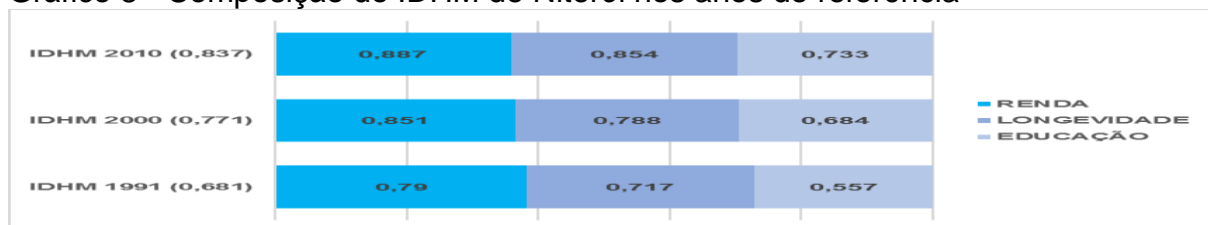
Figura 1 - Mapa geopolítico e administrativo da cidade de Niterói



Fonte: Research Gate (disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Mapa-de-Caracteristicas-Urbanas-dos-Bairros-de-Niteroi_fig3_320592579). Acesso em 31 ago.2018, às 15h41).

De acordo com o Atlas Brasil, Niterói possui área de aproximadamente 136,27 km², população estimada em 487.562 habitantes, entre os quais 46,3% são homens e 53,7%, mulheres, além de uma baixa densidade demográfica, 3573,56 hab/km², indicando ocupação irregular do espaço. Apresenta um IDH municipal de 0,837, considerado muito alto na escala do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM. Sobre este indicador, o relatório do Atlas Brasil aponta que desde o levantamento de 1991 o IDHM de Niterói passa por sucessivas ampliações, como é possível verificar no esquema gráfico a seguir:

Gráfico 8 - Composição do IDHM de Niterói nos anos de referência



Fonte: Atlas Brasil – elaborado pelo autor.

A melhoria dos indicadores que compõem o IDHM pode inferir que políticas públicas de geração de emprego e renda e investimentos públicos em saúde, habitação e educação possibilitaram o avanço desses índices.

Outro dado a destacar é a composição etária da população de Niterói. Acompanhando movimento mundial, é uma população que está envelhecendo e sua taxa de fecundidade diminuindo, o que deverá levar os governos a pensar e construir políticas públicas para a área da assistência social e da saúde, em especial. Na Tabela 9 seguinte podemos compreender a composição etária de sua população a partir dos dados consolidados dos censos de 1991, 2000 e 2010, que mostra o comportamento de envelhecimento da população.

Tabela 12 - Estrutura etária da população de Niterói/RJ

Estrutura etária	1991		2000		2010	
	População	%	População	%	População	%
Menos de 15 anos	106.908	24,51	94.602	20,59	81.201	16,65
Entre 15 e 64 anos	296.189	67,91	319.672	69,58	347.040	71,18
65 anos ou mais	33.058	7,58	45.177	9,83	59.321	12,17
Razão de dependência²²	47,26		43,73		40,49	
Taxa de envelhecimento²³	7,58		9,83		12,17	

Fonte: Atlas Brasil – adaptado pelo autor.

Pelos dados que adaptamos a partir dos dados do Atlas Brasil, verificamos que entre 1991 e 2010 a razão de dependência no município decresceu de 47,26% para 40,49% enquanto a taxa de envelhecimento passou de 7,58% para 12,17%²⁴. Em 1991, esses dois indicadores eram, respectivamente, 47,26% e 7,58%. Em comparação com os dados do estado do Rio de Janeiro, a razão de dependência passou de 65,43% em 1991, para 54,88% em 2000 e 45,87% em 2010, enquanto a taxa de envelhecimento aumentou de 4,83% (1991), para 5,83% (2000) e para 7,36% (2010).

Em termos de dados econômicos, Niterói, nos três levantamentos considerados, apresenta melhorias na renda *per capita* e nos percentuais da fração da população pobre e extremamente pobre. A renda *per capita* média de Niterói cresceu 83,36% desde 1991, passando de R\$ 1.090,93 para R\$ 1.596,51, em 2000, e para R\$ 2.000,29, em 2010, um crescimento à taxa média anual de 3,24%. Houve também uma diminuição da proporção de pessoas pobres, isto é, aquelas que vivem

²² Razão de dependência refere-se ao percentual da população com idade abaixo de 15 anos e acima de 65 anos (população dependente) sobre a população economicamente ativa, que é aquela com faixa etária entre 15 e 64 anos.

²³ Taxa de envelhecimento é a relação entre a população dependente (acima de 65 anos) e o total da população. Através dela se verifica o envelhecimento da população.

²⁴ Foge ao escopo de nossa discussão, mas estes dados podem justificar medidas de ajustes nas contas da Previdência Social, com a imposição de idade mínima para aposentadoria. Na corrida presidencial de 2018, este tema foi explorado pelos candidatos.

com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 140,00 (referência: agosto de 2010): saiu dos 12,07% registrados em 1991 para 6,60%, em 2000, e para 3,34%, em 2010. O índice de Gini dos três levantamentos apresenta comportamento estável, de estagnação. A tabela a seguir resume as informações:

Tabela 13 - Dados sobre renda e desigualdade na cidade de Niterói

	1991	2000	2010
RENDA PER CAPITA	R\$ 1.090,93	R\$ 1.596,51	R\$ 2.000,29
% DE EXTREMAMENTE PROBRES	2,99	1,53	0,80
% POBRES	12,07	6,60	3,34
ÍNDICE DE GINI²⁵	0,57	0,58	0,59

Fonte: Atlas Brasil – adaptado pelo autor.

Dados relativos ao rendimento médio mostram disparidades entre raça e gênero. Os salários de homens são, em média, 1,5 vezes o salário das mulheres, equivalendo, em termos monetários, a R\$ 1.000,00 de defasagem. A população negra apresenta rendimento médio de R\$ 1.181,00 contra R\$ 3.292,00 verificados entre os declarados brancos. As tabelas a seguir, adaptadas do Censo Demográfico 2010 do IBGE, trazem detalhadamente estas informações.

Tabela 14 - Distribuição do rendimento mensal domiciliar *per capita* de Niterói

Rendimento mensal total domiciliar <i>per capita</i> nominal			
Valor médio (R\$)	Quartis (R\$)		
	1º quartil	2º quartil (mediana)	3º quartil
1.700	400	900	2.153

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010 – adaptado pelo autor.

Tabela 15 - Distribuição do rendimento médio e mediano por sexo em Niterói

Valor médio e mediano do rendimento mensal total nominal, por sexo (R\$)				Razão entre valor médio e mediano do rendimento mensal total nominal de homens e mulheres	
Médio		Mediano		Médio (A/B)	Mediano (C/D)
Homem (A)	Mulher (B)	Homem (C)	Mulher (D)		
3.166	2.176	1.500	1.020	1,5	1,5

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010 – adaptado pelo autor.

Tabela 16 - Distribuição do rendimento médio e mediano por raça/cor declarada em Niterói

Valor médio do rendimento mensal total nominal, por cor ou raça (R\$)				
Branca (A)	Preta (B)	Parda (C)	Amarelo (D)	Indígena (E)
3292	1181	1553	2429	2333

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010 – adaptado pelo autor.

²⁵ Índice de Gini é uma medida estatística que mede o nível de desigualdade social a partir do referencial renda. É uma medida compreendida entre 0 e 1, de modo que no valor 0 temos igualdade total e no valor 1, desigualdade total (o que representaria uma única pessoa concentrando toda a renda).

Feitas essas discussões sociodemográficas, de modo descrever a cidade de Niterói em suas características básicas, passemos à discussão da base dos dados do SAEB 2015 restritos à cidade. Participaram do SAEB 2015 em Niterói 3.334 estudantes do 9º ano das escolas públicas municipais, estaduais e federal. Numa primeira aproximação com os dados, pudemos verificar o quantitativo de alunos que já tiveram experiência com a reprovação durante seu percurso escolar e sua distribuição por gênero. Conforme a literatura aponta e acompanhando os cenários nacional e estadual, a distribuição desigual da repetência também se verifica nos dados referentes a Niterói. A Tabela 14 a seguir resume essa distribuição por gênero:

Tabela 17 - Distribuição percentual da experiência com reprovação por gênero (dados do município de Niterói)

	Feminino	Masculino
Nunca foi reprovado	63,74%	51,57%
Já foi reprovado uma ou mais vezes	36,26%	48,43%
TOTAL	100,00%	100,00%

Fonte: INEP, 2015 – elaboração própria a partir dos dados do SAEB 2015.

A distribuição da repetência pela raça/cor declarada também se apresenta de forma desigual, acompanhando tendência nacional e regional. No universo de estudantes repetentes, aqueles que se declararam brancos representam 24,6% da população considerada contra 60,33% dos autodeclarados pretos ou pardos. Esses resultados reforçam a vasta discussão na literatura, trazida aqui também, que localiza a questão da raça/cor declarada e as desigualdades sociais decorrentes dessas diferenças com rebatimentos para as desigualdades educacionais.

Tabela 18 - Distribuição da experiência com a reprovação cor raça/cor declarada (dados do município de Niterói)

	Raça/cor declarada				
	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena
Nunca foi reprovado	60,27%	59,66%	55,66%	53,91%	56,98%
Já foi reprovado uma ou mais vezes	39,73%	40,34%	44,34%	46,09%	43,02%
Total:	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: INEP, 2015 – elaboração própria a partir dos dados do SAEB 2015.

Outra informação que julgamos importante fazer constar dessas discussões iniciais refere-se ao Indicador de Nível Socioeconômico²⁶ – Inse, que o INEP

²⁶ A nota técnica de que trata o Inse pode ser acessada em:
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_s

estruturou a partir dos dados do SAEB 2011 e 2013 (questionário do aluno). Esse indicador foi construído de modo que se pudesse contextualizar os resultados das avaliações da Prova Brasil. Tal Indicador foi construído a partir do modelo da Teoria da Resposta ao Item, utilizando-se de variáveis presentes no questionário contextual do aluno que coletaram informações referentes à posse de bens materiais, à contratação de serviços pela família referente à empregada doméstica, à renda familiar e ao nível de escolaridade dos pais ou de seus responsáveis diretos. De acordo com os dados dos indicadores educacionais sobre o Inse, as escolas públicas de Niterói, em especial as municipais, estão na faixa de escolas com Inse de Médio Alto a Alto, com valor médio de Inse igual a 45,08 (nível 3 dos 7 existentes da escala de medida absoluta do Inse). Neste nível, foi indicado pelos alunos que existem bens elementares em suas residências, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro, além de bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet.

Todas as discussões realizadas até aqui objetivaram refletir sobre a construção de nossa abordagem quantitativa/macro dos dados do SAEB 2015, referentes aos estudantes das escolas públicas do 9º ano do ensino fundamental. A reprovação, enquanto fenômeno educacional ainda presente no sistema de escolarização brasileira e parte das políticas de avaliação atuadas nas escolas, deve ser compreendida, na análise macro, a partir de fatores contextuais internos e externos à escola, como o nível socioeconômico das famílias dos estudantes, o nível cultural, o envolvimento da família com os assuntos escolares, o envolvimento do estudante com trabalho infantil, além das condições da escola.

Nas seções seguintes apresentamos as escalas construídas de modo a verificar o grau de influência destas variáveis explicativas na probabilidade da ocorrência da reprovação, usando, para isso, a regressão logística.

3.2 Análise dos dados via regressão logística binária

Feitas todas as discussões e tendo sido apresentadas as variáveis utilizadas na análise logística no capítulo de metodologia (Capítulo 3), convém apresentar os modelos que utilizamos nas análises para discutir o risco da reprovação por influência de cada variável explicativa. De acordo com o que já foi explicitado e

debatido anteriormente, optei por abordar os dados segundo o modelo de regressão logística, considerando que a variável a ser explicada – a variável reprovação – apresenta-se como categórica, sendo recodificada para se tornar dicotômica do tipo numérico, com valores definidos entre 0 ou 1. Tal como considerou Franceschini (2015, p. 81), acredito que os resultados obtidos nesta abordagem macro geraram elementos importantes para a condução da abordagem micro, nas escolas, através da coleta de informações, em especial as entrevistas com os atores do processo educativo – professores, diretores, coordenadores pedagógicos e estudantes. Cabe destacar ainda que, devido à limitação da forma como os dados são coletados no SAEB/Prova Brasil, não realizamos em nossa investigação modelos hierárquicos envolvendo os demais dados coletados pelos questionários dirigidos aos professores, diretores, além daquele referente à escola, preenchido pelos aplicadores do INEP.

Inicialmente, realizamos as regressões logísticas univariadas, de modo a verificar o p-valor obtido nas simulações, considerando o nível de significância de 5%, conforme a referência discutida apontou. Fizemos as simulações em nível Brasil e Niterói, de modo a comparar o comportamento das odds ratio obtidas nos modelos univariados. Na tabela seguinte é possível verificar os resultados encontrados:

Tabela 19 – Valores das razões de chance dos modelos univariados (nível Brasil e Niterói)

VARIÁVEL EXPLICATIVA (PREDITORA)		BRASIL		NITERÓI	
		Razão de Chances (OR)	p-valor	Razão de Chances (OR)	p-valor
Gênero	Referência: Valor 1: Masculino	1,641	.000	1,651	.000
Cor/Raça declarada (dummy COR_NEGRA)	Referência: Valor 1: Preto(a) ou pardo(a)	1,404	.000	1,094	.000
Trabalho Infantil	Referência: Valor 1: Sim	1,986	.000	2,166	.000
NSE	Referência: Valor 1: baixo NSE	1,632	.000	1,105	0,292**
NCE	Referência: Valor 1: baixo NCE	1,446	.000	1,356	0,001
NEF	Referência: Valor 1: baixo NEF	1,379	.000	1,348	0,001
NC	Referência: Valor 1: baixo NC	1,203	.000	1,115	0,233**

Nível de significância de 5%. ** Não estatisticamente significativo a 5% de significância.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados encontrados nesta primeira simulação dialogam com os achados relatados em outras pesquisas aqui discutidas. O efeito gênero e cor declarada reiteram os resultados da literatura (ORTIGÃO, 2006; FRANCO,

ORTIGÃO e ALVES, 2007; PEREIRA, 2012; LOUZANO, 2013; ORTIGÃO e AGUIAR, 2013), apontando as desigualdades étnico-raciais e de gênero refletidas nos resultados de desempenho e rendimento escolar. Dentre os estudantes da amostra, os estudantes meninos são os que apresentam maior risco à reprovação, até 64% de chances de ser reprovado. Estudantes de grupos étnico-raciais não-brancos também estão mais vulneráveis ao fenômeno da reprovação: entre os estudantes autodeclarados pretos ou pardos, encontramos risco de 40,4% de reprovação, enquanto os autodeclarados amarelos ou indígenas possuem risco de 41,1%.

Comportamento semelhante é verificado em Niterói, entre os 3.334 estudantes do 9º ano do ensino fundamental: a chance de um estudante do sexo masculino ser reprovado é de 65,1%, em contrapartida, os estudantes pretos e pardos apresentam risco de 9,4%. Essa redução se deve ao fato da composição étnico-racial de nossa amostra, conforme a Tabela 20 condensa a seguir. Nela verificamos que os alunos autodeclarados pretos são 25,5%, e pardos somam 16,4%, totalizando 41,9% frente aos 17,8% dos alunos autodeclarados brancos. Os dados referentes aos estudantes autodeclarados amarelos e indígenas não foram estatisticamente significativos (p -valor = 0,192, acima do nível de significância de 5%), o que pode ser justificado pela pouca representatividade na amostra (amarelos representam 4% e indígenas, 2,7%).

Tabela 20 - Distribuição da amostra da prova Brasil/SAEB 2015 (9º ano do EF – Escolas Públicas) - Niterói

	Amostra	%
Cor declarada	Não responderam/não sabem sua cor	1.120 33,6%
	Branco(a)	595 17,8%
	Pardo(a)	851 25,5%
	Preto(a)	546 16,4%
	Amarelo(a)	133 4,0%
	Indígena	89 2,7%
	Total	3.334* 100

* Dos 3.334 estudantes, 1.120 não responderam ou responderam que não sabiam. Fonte: INEP, 2015 – elaborado pelo autor.

Um resultado que chama atenção é o referente à variável explicativa Trabalho Infantil, que consideramos como sendo aquela atividade laboral realizada pelo estudante, fora de casa, podendo ser remunerada ou não, conforme a questão 45 do questionário do estudante (vide Anexo 1). A discussão sobre o ingresso precoce no

mercado de trabalho afeta sobremaneira o desenvolvimento educacional de jovens e crianças (VIANNA, 1991; FRANCO, ORTIGÃO e ALVES, 2007; ALBERTO et al., 2011; GIL, 2015). Em nosso estudo logístico, estudantes que estudam e trabalham fora de casa apresentam chance de 98,6% e 116,6%, respectivamente, nas análises com as bases de dados nos níveis Brasil e Niterói. Pelos dados da Tabela 19, o fato de um jovem estudante do 9º do ensino fundamental se encontrar em situação de trabalho infantil agrava sensivelmente o risco de ser retido nesta fase da escolarização, sendo o fator que apresenta o maior risco à reprovação tanto no nível Brasil quanto no nível Niterói. A tabela seguinte apresenta a distribuição do trabalho infantil entre os estudantes brasileiros, por grupo étnico-racial.

Tabela 21 - Distribuição da frequência de trabalho infantil por grupo étnico-racial

Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não um salário)?	Grupos étnico-raciais				
	Branco(a)	Pardo(a)	Preto(a)	Amarelo(a)	Indígena
Sim	13,59%	14,31%	16,47%	13,44%	16,39%
Não	86,41%	85,69%	83,53%	86,56%	83,61%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: INEP, 2015 – elaborado pelo autor.

Também na questão do trabalho infantil percebemos distribuição desigual entre os diversos grupos étnicos. Considerando o universo de todos os estudantes que declararam exercer alguma atividade laboral fora de casa, os estudantes pretos e pardos que realizam trabalho fora de casa representam 60,55%, contra 25,93% de estudantes brancos trabalhadores. Esses dados dialogam com o levantamento do IPEA (2011), em que se mostrou que o rendimento médio dos trabalhadores negros representava metade daquele percebido pelos trabalhadores brancos. Uma vez que a renda familiar da população negra é mais rebaixada, existe a necessidade material de as crianças e jovens ingressarem no mercado de trabalho precocemente para ajudarem no sustento da família.

As escalas criadas e posteriormente recodificadas em dicotômicas apresentaram comportamento no estudo logístico que dialoga com a literatura que aqui trouxemos para o debate: quando menores forem os níveis socioeconômicos, culturais, de envolvimento familiar com a escola e das características escolares, maiores são as chances de o estudante ser reprovado. Contudo, entre os estudos realizados na base do SAEB 2015, considerando os dados em âmbito de Brasil e os concernentes à cidade de Niterói, as escalas se comportam de maneira

diferenciada. Quanto aos dados de todo o Brasil, os resultados são todos eles significativos estatisticamente (p -valor = $.000 < 0,05$), e a escala que mais impacta é o nível socioeconômico (OR = 1,632), seguido pelo nível das características escolares (OR = 1,446), pelo nível de envolvimento familiar com os assuntos escolares – NEF (OR = 1,379) e pelo nível cultural – NC (OR = 1,203).

Em relação aos dados de Niterói, os resultados do estudo logístico univariado para as variáveis NSE e NC não foram estatisticamente significativos, mas as variáveis NEF e NCE apresentaram comportamento de risco à reprovação, quando o valor 1 representa baixo NEF e baixo NCE. Especificamente para os dados de Niterói, o baixo nível das características escolares, que se refere ao conjunto de itens do questionário do aluno que estabelece uma compreensão das características da escola a partir da visão do estudante – gosto pelo estudo da Matemática e da Língua Portuguesa, aplicação de deveres de casa e correção pelos professores, além da existência e frequência à sala de leitura/biblioteca –, é um fator de risco à reprovação mais latente que o baixo nível de envolvimento dos pais com os assuntos escolares – que congrega os itens do questionário relativos à participação dos pais ou responsáveis em reuniões da escola, incentivo à realização de tarefas escolares, à leitura e à frequência escolar. Os valores da razão de chances no modelo univariado Reprovação X NCE foi de 1,356 e Reprovação X NEF, 1,348. Embora sejam valores próximos, podemos afirmar que o baixo nível das características escolares agrava mais o risco de reprovação que o baixo nível de envolvimento familiar com os assuntos escolares.

Considerando os resultados das análises univariadas, realizamos os experimentos multivariados, com a inserção das variáveis construídas. Especificamente em relação à questão da raça/cor declarada, nos modelos que descrevermos a seguir utilizamos apenas a dummy relativa aos estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos, considerando estudos anteriores que fazem referência à questão étnico-racial centrado o debate sobre os pretos e pardos. Na tabela a seguir apresentamos os modelos (7, no total) construídos.

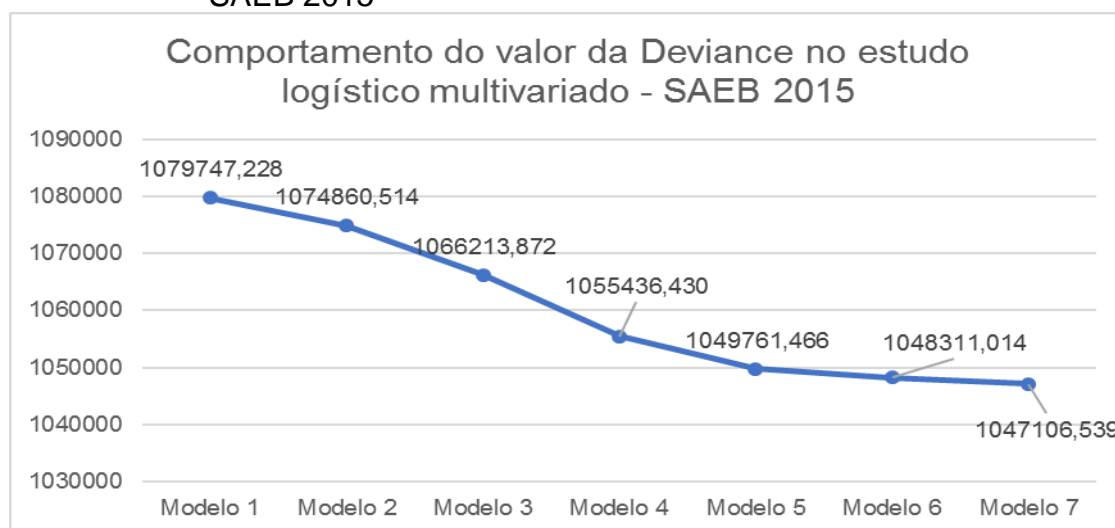
Tabela 22 - Modelos multivariados construídos no estudo logístico

Variável Explicativa	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7
Gênero (Ref.: Masculino – valor 1)	X	X	X	X	X	X	X
Cor declarada – COR_NEGRO ²⁷ (Ref.: Preto(a) ou pardo(a) – valor 1)		X	X	X	X	X	X
Trabalho Infantil (Ref.: Sim – valor 1)			X	X	X	X	X
NSE (Ref.: Baixo NSE – valor 1)				X	X	X	X
NCE (Ref.: Baixo NCE – valor 1)					X	X	X
NEF (Ref.: Baixo NEF – valor 1)						X	X
NC (Ref.: Baixo NC – valor 1)							X

Fonte: elaboração própria.

A avaliação do ajuste do modelo se deu pela avaliação pelo teste da Deviance (teste D), que apresenta comportamento semelhante ao Qui-Quadrado (χ^2) para amostras relativamente grandes em termos de número de dados. No SPSS, o valor da Deviance é representado por $D = -2 \log \text{likelihood}$. Compreende-se que o modelo está ajustado quando, ao se inserirem as variáveis nos modelos, o valor da Deviance decresce e, em caso contrário, este valor aumenta. Em nosso estudo, verificamos que, em relação aos dados Brasil, os modelos construídos estão ajustados. O gráfico a seguir mostra o comportamento do valor da Deviance.

Gráfico 9 - Valor da Deviance para cada modelo do estudo multivariado – SAEB 2015



Fonte: Elaborado pelo autor, com auxílio do SPSS 20 e Excel Office 365.

Na sequência apresentamos os resultados das razões de chance obtidas em cada um dos modelos para cada variável explicativa. Conforme intentamos ilustrar na Tabela 23, os modelos do estudo empírico com base na regressão logística

²⁷ COR_NEGRO foi uma dummy criada para se trabalhar com o contraste em negros e pardos e não negros e não pardos.

multivariada consistem na entrada das variáveis explicativas em cada bloco. Por exemplo, o modelo 3 considerado no estudo representa a entrada da variável Trabalho Infantil no modelo que já considerava as variáveis Gênero e Cor declarada – dummy referente à população de estudantes autodeclarados pretos ou pardos. Nesta apresentação, constam, além da OR de cada variável explicativa, o intervalo de confiança das OR e o ajuste do modelo pelo teste da estatística D (Deviance).

Tabela 23 - Principais resultados do estudo logístico multivariado nos 7 modelos construídos

Variável Explicativa	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6		Modelo 7	
	OR	IC (95%)	OR	IC (95%)	OR	IC (95%)	OR	IC (95%)	OR	IC (95%)	OR	IC (95%)	OR	IC (95%)
Gênero	1,700	1,684 – 1,716	1,698	1,683 – 1,714	1,592	1,577 – 1,607	1,671	1,655 – 1,687	1,635	1,619 – 1,650	1,630	1,615 – 1,646	1,669	1,653 – 1,685
Cor declarada	-	-	1,426	1,412 – 1,441	1,421	1,407 – 1,435	1,310	1,296 – 1,323	1,308	1,296 – 1,322	1,312	1,299 – 1,326	1,303	1,290 – 1,317
Trabalho Infantil	-	-	-	-	1,837	1,814 – 1,861	1,876	1,900	1,851	1,828 – 1,875	1,837	1,813 – 1,860	1,820	1,797 – 1,843
NSE	-	-	-	-	-	-	1,654	1,639 – 1,670	1,652	1,636 – 1,668	1,637	1,621 – 1,651	1,649	1,633 – 1,665
NCE	-	-	-	-	-	-	-	-	1,439	1,425 – 1,452	1,384	1,370 – 1,397	1,427	1,413 – 1,441
NEF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,230	1,217 – 1,243	1,270	1,257 – 1,284
NC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,191	1,179 – 1,203
Teste D	1074860,514		1074860,514		1066213,872		1055436,430		1049761,466		1048311,014		1047106,539	

(-) Variável não inserida no modelo.

Todos os valores encontrados são estatisticamente significativos (p-valor = .000).

Modelo adotado está ajustado de acordo com o valor do teste D.

OR: odds ratio (razão de chances).

IC: Intervalo de confiança 95%. Significa dizer que existem 95% de chance de a previsão do risco medido ocorrer.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados contidos na Tabela 23 mostram como a interação entre as variáveis provoca alterações nos valores da OR. Todos os resultados encontrados são estatisticamente significativos, considerando o nível de significância de 5% e os p-valores encontrados – todos são menores que 0,05. O modelo utilizado está bem

ajustado, como referenciado anteriormente, devido ao comportamento do teste D (diminui à medida que as variáveis são inseridas na equação da regressão logística, indicando bom ajuste do modelo). Na sequência, apontaremos como cada variável se comportou nos modelos multivariados.

3.2.1 Variável Gênero

Como destacamos no início das discussões, tomando por base estudos e referências na literatura (ORTIGÃO, 2006; FRANCO, ORTIGÃO e ALVES, 2007; LOUZANO, 2013) que apontam para o fato de os estudantes do sexo masculino serem os mais propensos ao risco de reprovação, o valor de referência era o valor 1 = masculino. Nos modelos 1, 2, 4 e 7 (tabela 23) há aumento do risco da reprovação para os estudantes do sexo masculino, enquanto nos modelos 3, 5 e 6 a presença de outras variáveis explicativas diminui o efeito do gênero masculino no risco de reprovação. No modelo 2, em que são inseridas na equação da regressão logística as variáveis gênero e cor declarada – dummy pretos e pardos –, verificamos agravamento do risco de reprovação para os estudantes negros: enquanto no modelo univariado o fato de o(a) estudante se autodeclarar preto(a) ou pardo(a) gerava risco de 40,4% de ser reprovado (tabela 19), no modelo 2 multivariado temos que os estudantes negros ou pardos correm o risco de 69,8% de passar pela experiência da reprovação.

Em todos os modelos construídos, há uma elevação do risco da reprovação para os estudantes do gênero masculino, mas com oscilações entre os modelos. No modelo 3, ao se inserir à variável Trabalho Infantil, o risco da reprovação de estudantes do sexo masculino é de 59,2%, menor que os 69,8% verificados no modelo 2. Conforme estudo de Ortigão e Franco (2013, p.384), as desigualdades educacionais se reforçam em questões centradas no estudante, em especial às questões de gênero, que podem ter reflexo na própria cultura escolar, em que as estudantes meninas se envolvem mais com as tarefas de casa e apresentam comportamento de “sala de aula” (estar sentada e atenta às aulas).

3.2.2 Variável Cor declarada

Para a variável que registra a raça/cor declarada, realizamos a separação das respostas encontradas através de dummies, para comparar com a raça/cor autodeclarada branca. Foram criadas as dummies COR_NEGRO e COR_INDIGENA,

que congregaram, respectivamente, as autoclarações pretas ou pardas e amarelas ou indígenas. No nosso estudo, utilizamos apenas a dummy COR_NEGRO, uma vez que os estudos étnico-raciais que utilizamos no embasamento deste estudo fazem menção à cor declarada preta/parda.

No modelo univariado, verificamos que a probabilidade de um(a) estudante do 9º ano que se autodeclarou preto(a) ou pardo(a) ser reprovado era de 40,4%. Nos modelos 2 e 3, esse risco é aumentado, respectivamente, para 42,6% e 42,1% na presença de outras variáveis (gênero, no modelo 2; e gênero e trabalho infantil, no modelo 3). A relação entre gênero masculino e raça/cor negra ou parda é fartamente discutida na literatura (ORTIGÃO, 2006; FRANCO, ORTIGÃO e ALVES, 2007; ORTIGÃO e AGUIAR, 2013, LOUZANO, 2013; FRANCESCHINI, MIRANDA-RIBEIRO e GOMES, 2016) como fatores combinados que agravam o risco da reprovação de estudantes, como podemos constatar em nosso estudo logístico.

Outros resultados apresentaram comportamentos diferenciados em relação à cor declarada. Nos modelos de 4 a 7, quando são inseridas as variáveis explicativas Trabalho Infantil e as quatro escalas construídas, percebemos que o fato de ser estudante preto ou pardo continua gerando risco à reprovação, mas esse impacto é minimizado e varia nestes 4 modelos entre 30,3% (modelo 7) a 31,2% (modelo 6). Em relação à análise realizada a partir base de dados de Niterói, conforme se verifica na Tabela 19, temos que as simulações com a variável cor declarada/dummy pretos e pardos não apresentaram resultados estatisticamente significativos, o que pode estar relacionado com o tamanho da amostra.

3.2.3 Variável Trabalho Infantil

Esta variável apresentou resultados estatisticamente significativos em todas as simulações, tanto na base Brasil quanto na base Niterói. Dentre as variáveis explicativas, esta é a que mais apresenta risco de reprovação ao estudante do 9º ano do ensino fundamental. Embora tenha havido redução do valor da OR para esta variável na comparação do modelo univariado com os modelos multivariados, o risco dos estudantes brasileiros que se encontram em contexto de trabalho infantil fora de casa gira em torno de 80%, variando entre 82% e 87,6%. Mais especificamente, no município de Niterói, estes alunos têm o dobro de chances de serem reprovados em comparação àqueles que não trabalham fora de casa. De todas simulações

realizadas, sem dúvidas a variável Trabalho Infantil se destaca como a que mais agrava o risco da reprovação, ou seja, os alunos em contexto de trabalho infantil sofrem mais risco de serem reprovados se comparados com as demais situações envolvendo as escalas criadas para este estudo.

Nos modelos multivariados experimentados com os dados de Niterói, com a entrada das escalas NEF e NCE ocorrem algumas variações nos valores da OR associados à variável do trabalho infantil, mas o risco continua sendo o dobro para os estudantes que se encontram nesta situação de trabalho fora de casa.

Em nosso levantamento bibliográfico, apenas encontramos referência ao trabalho fora de casa como impactante no rendimento escolar do aluno os trabalhos de Leon e Menezes-Filho (2002), Franco, Ortigão e Alves (2007) e Franceschini (2015), o que aponta para a necessidade de considerarmos mais este elemento em outros trabalhos com este cunho sociológico.

3.2.4 Variável Nível Socioeconômico

Esta escala foi construída, como já anteriormente mencionado, a partir das ideias de background familiar, discutida por Coleman (1988), e do conceito de capital social, de Bourdieu (1979). Esta variável, que de acordo com os estudos apresenta variações em seu escopo, é referenciada em diversos trabalhos da área educacional (ORTIGÃO, 2006; FRANCO, ORTIGÃO e ALVES, 2007; BONAMINO, AGUIAR e VIANA, 2012; PEREIRA, 2012) que se utilizam do modelo de regressão logística para avaliar o risco de um determinado fenômeno ocorrer por influência dessa medida de nível socioeconômico. Em Niterói, como o resultado da análise univariada apresentou p-valor = 0,292, o que pode estar associado, novamente, com o tamanho da amostra dos dados analisados para aquela cidade, não inserimos nos modelos multivariados esta variável.

Já em relação ao Brasil, os resultados encontrados, além de serem estatisticamente significativos, reiteram o que estudos anteriores apontavam, de que baixo nível socioeconômico, nos termos aqui definidos para a pesquisa, agrava o risco de reprovação. Num modelo alternativo, em que inserimos, pela ordem, as variáveis Gênero, Cor declarada e NSE, verificamos que o baixo nível socioeconômico agrava o risco da reprovação de meninos (OR = 1,736) pretos ou

pardos (OR = 1,304), o que implica afirmar que baixo NSE afeta principalmente os estudantes pretos ou pardos, conforme a literatura indica.

No modelo univariado, encontramos OR = 1,632 e nos modelos multivariados esse risco varia 1,637 a 1,654. No modelo 4, que é o modelo que contém também as variáveis gênero, cor declarada e trabalho infantil, a razão de chance para a variável NSE sai do 1,632 do modelo univariado para 1,654. Tal agravamento pode ser explicado pela influência do contexto de trabalho infantil, que, como também analisamos acima, impacta sensivelmente no risco de reprovação escolar. A entrada das variáveis NCE (modelo 5) e NEF (modelo 6) produziram diminuição do fator NSE, como podemos verificar na Tabela 23.

3.2.5 Variável Nível de Características Escolares

O nível das características escolares representa uma escala que foi montada levando-se em conta os dados relativos à percepção dos alunos sobre questões escolares, como o gosto pelo estudo das disciplinas escolares Matemática e Língua Portuguesa, a aplicação de deveres de casa e sua correção pelos professores dessas disciplinas e o uso da biblioteca pelo estudante. Compreendemos que o gosto pelo estudo, de uma maneira geral, é possibilitado pelo maior envolvimento dos professores com os estudantes nos processos pedagógicos, isto é, relaciona-se ao desenvolvimento de um processo pedagógico que envolve os estudantes, fazendo-os sujeitos e co-responsáveis da aprendizagem. Paro (2018) atenta que o despertar do gosto do aluno pelo estudo é essencial para seu pleno desenvolvimento pedagógico. As características escolares também são visualizadas em pesquisas sobre a temática da reprovação escolar como um fator de risco à reprovação (LOUZANO, 2013; LOPES, 1995 apud LOUZANO, 2013; BONAMINO, AGUIAR e VIANA, 2012; PEREIRA, 2012).

Nos estudos empíricos que realizamos com a regressão logística, o estudo univariado para os dados na abrangência Brasil revelou que o baixo NCE implica o risco de 44,6% de reprovação, contra 35,6% relativos aos dados de Niterói. Nos ensaios multivariados com a base de dados do Brasil, a razão de chance varia nos 3 modelos que envolvem esta variável entre 1,384 e 1,439, ficando abaixo do risco verificado no modelo univariado. Isso está relacionado com o fato de nos modelos

em que a variável foi inserida haver outras que representam maiores riscos à reprovação, como baixo NSE e contexto de trabalho infantil, por exemplo.

No estudo logístico realizado com os dados de Niterói, conforme constatamos na Tabela 19, NCE e NEF foram as escalas utilizadas nos experimentos multivariados, tendo em vista que apresentaram resultados estatisticamente significativos para suas OR nas simulações univariadas. Dessa forma, no estudo multivariado que envolveu a variável NCE, a razão de chances associada a esta escala foi de 1,377, contra 1,356 do modelo univariado, indicando que o agravamento do risco pode ter se dado pela presença de outros contextos que contribuem para a reprovação, como o baixo NEF e o contexto de trabalho infantil.

3.2.6 Variável Nível de Envolvimento Familiar com assuntos escolares

A escala NEF foi construída com base na discussão da literatura (ORTIGÃO, 2006; ORTIGÃO e AGUIAR, 2013; FRANCESCHINI, 2015) e principalmente no conceito de Coleman (1988) do capital social no interior da família, que discutimos na subseção 3.1.1 deste capítulo. Esta escala considerou variáveis do questionário do aluno que registraram respostas a itens que se referiam ao envolvimento de sua família com os assuntos da escola, como a participação das reuniões pedagógicas com pais e responsáveis, incentivo aos estudos, à leitura, à realização de tarefas escolares e à frequência às aulas.

No experimento univariado, verificamos os valores da OR 1,379 e 1,348, respectivamente, para os dados do Brasil e de Niterói. Os resultados da análise multivariada, tanto com a base de dados Brasil quanto com a base Niterói, destacam que o baixo NEF influencia menos na reprovação, quando o estudante apresenta outras características desfavoráveis à sua sequência escolar. Nos modelos multivariados 6 e 7 (dados Brasil), a OR desta variável sai de 1,379 (modelo univariado) para 1,230 (modelo 6) e 1,270 (modelo 7). A recuperação do valor no modelo 7 pode ser explicada pela presença da variável Nível Cultural (NC), que discutiremos a seguir.

3.2.7 Variável Nível Cultural

A última escala considerada nos experimentos foi o Nível Cultural, construído tomando por base os conceitos de capital cultural em seus três estados de Bourdieu

(1979) – incorporado, objetivado e institucionalizado. Os dados referentes ao acesso a bens culturais – materiais e imateriais – encontram-se na categoria do capital cultural objetivado, que é mobilizado para produzir os demais capitais, inclusive o simbólico e o institucionalizado – diploma escolar –, conforme discutimos na seção 3.1.1.

A construção desta escala considerou o acesso a bens culturais materiais, como livros, revistas, gibis, jornais e notícias, além dos bens culturais imateriais, que compreendemos por frequência a eventos culturais, teatro, cinema e a participação em atividades sociais em sua comunidade. Esta escala não foi considerada para os dados de Niterói, devido ao seu valor de OR encontrado no estudo univariado não ser estatisticamente significativo.

As simulações com o modelo logístico, no caso univariado, apresentaram o menor impacto dentre as escalas construídas: baixo NC representa risco de 20,3% de reprovação. O único modelo multivariado que inseriu a variável NC foi o modelo 7, com todas as variáveis explicativas, e neste modelo a OR obtida foi de 1,191. Olhando exatamente as OR das escalas neste modelo, veremos que $OR(NSE) = 1,649$, $OR(NCE) = 1,427$ e $OR(NEF) = 1,270$. Este valor de OR para NC neste modelo infere afirmar que o fator nível cultural em seu estado baixo é o que menos impacta no risco de reprovação de nossos estudantes – estudante negro e em contexto de trabalho infantil e que também se encontra inserido em situação de baixos níveis socioeconômicos, de envolvimento familiar e de condições escolares.

3.3 Algumas considerações sobre os resultados da instância macro

Minha intenção com este estudo empírico-quantitativo foi a de responder às perguntas da investigação associadas aos fatores externos e internos à escola que impactam o risco da reprovação escolar tanto referentes aos dados brasileiros quanto niteroienses da base SAEB 2015 – 9º ano ensino fundamental das escolas públicas. Quis também situar o contexto socioeconômico e demográfico da cidade de Niterói para contextualizar o lugar no qual pesquisei as políticas de avaliação, considerando a reprovação escolar como parte integrante destas políticas, mas ainda buscando responder às perguntas referentes especificamente sobre os fatores que aumentam o risco da reprovação escolar. Para além disso, a pesquisa macro buscou visibilizar características que produzem o fracasso escolar associado à

reprovação e que puderam subsidiar a pesquisa micro, no sentido de constatar se as políticas educacionais são atuadas de maneira a anularem esses efeitos ou reforçá-los no contexto da prática da avaliação escolar interna.

Para isso, construí um modelo de regressão logística binária com variáveis explicativas que são referenciadas na literatura especializada sobre essa temática, sendo algumas delas escalas que se basearam nas ideias dos capitais teorizados pelos estudiosos Bourdieu e Coleman. Constatei que a reprovação, em nível nacional e do ponto de vista estatístico, tem cor, gênero, condição socioeconômica e cultural, além das características referentes à família e à escola.

Com base nisto, é possível apontar como fator de risco à reprovação o fato de as condições escolares não serem favoráveis. Levando-se em conta a limitação dos dados disponíveis no questionário do aluno que se referem especificamente à escola em que o estudante está matriculado naquele momento (existência de biblioteca, aplicação e correção de deveres de casa pelos professores), entendemos que as características escolares perceptíveis pelo aluno quando de sua participação no SAEB 2015 são aquelas que dizem respeito ao gosto pelas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa – e aqui fica nossa ponderação de que o formulário deveria contemplar as demais áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, como as ciências da natureza e humanas, corpo e movimento, línguas estrangeiras e expressão artística –, bem como a aplicação e correção de deveres de casa pelos docentes destas duas disciplinas, e ainda a frequência à biblioteca, que parte, em muitas ocasiões, de estímulos do professor, na intenção de se criar esse hábito.

Em relação aos fatores externos à escola, especificamente em Niterói, os resultados reiteram que os baixos níveis de envolvimento da família com assuntos escolares (NEF) e de características escolares (NCE) agravam o risco de reprovação escolar. Também se verifica que o contexto de trabalho infantil é o fator mais agravante para a retenção, podendo dobrar as chances de repetência do estudante que se encontra nesta situação.

Estes resultados, além de identificarem os fatores que impactam no risco da reprovação, subsidiaram a outra abordagem aplicada para a condução desta investigação, como já destacado anteriormente. A partir deles, pudemos avaliar a construção do instrumento entrevista, para coleta de dados nos campos de pesquisa (duas escolas públicas da rede municipal de Niterói) junto a diretores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes, além da observação de

conselhos de classe, chamados em Niterói de Conselho de Avaliação e Planejamento para cada Ciclo (CAP-CI), buscando perceber na atuação das políticas de avaliação se haveria práticas ou procedimentos que buscassem atenuar essas características que os estudantes apresentam.

No próximo capítulo descrevo a intervenção nos campos de investigação e analiso os dados encontrados.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ESCOLAS INVESTIGADAS

Agora, dedico-me nesta seção e nas subseções que se seguem a tratar da análise dos dados que foram coletados na pesquisa de campo nas duas escolas selecionadas. No campo, os dados foram coletados através da observação não estruturada dos Conselhos de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI), de entrevistas livres com diretores e coordenadores e de entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes. Quisemos com estes levantamentos encontrar dados que nos permitissem responder ao problema de pesquisa e às questões norteadoras relativas às políticas de avaliação atuadas e a reprovação escolar nas escolas públicas de Niterói, buscando identificar, também, elementos que sugerissem práticas e procedimentos cotidianos que minimizassem ou reforçassem os efeitos dos fatores de risco à reprovação evidenciados e encontrados na abordagem macro dessa pesquisa.

Nas subseções seguintes, descrevo e analiso os dados que encontrei no levantamento realizado através das entrevistas. Tomo por meu referencial básico para análise as discussões trazidas por Ball, Maguire e Braun (2016). Na seção imediatamente subsequente, discuto a teoria da atuação, que motivou a pesquisa de Ball, Maguire e Braun (2016) e que me inspirou a pensar em como as políticas de avaliação são atuadas de modo a mobilizar, mesmo no contexto da escolarização por ciclos de aprendizagem, o artifício da reprovação para diversas finalidades, conforme verificar-se-ão nas análises mais à frente.

4.1 A teoria da atuação para compreender as políticas de avaliação nos campos de pesquisa

Como já foi apontado em diversas partes dessa tese, busco entender como a reprovação escolar se insere como parte das políticas de avaliação que são construídas e/ou interpretadas e traduzidas no contexto da prática avaliativa nas/das escolas. Dessa forma, utilizei o referencial de Stephen J. Ball, que desde os anos 1990 se dedica a estudar política educacional e seus processos de construção, circulação e atuação nas instituições escolares. Apropriei-me das discussões sobre os ciclos de políticas (BOWE, BALL e GOLD, 1992), e de forma mais focada no trabalho de Ball, Maguire e Braun (2016), em que são analisados em quatro escolas

públicas britânicas os processos de interpretação e tradução de políticas e sua atuação no contexto da prática escolar. Também me ajudaram a pensar sobre políticas educacionais e os processos de atuação dos sujeitos políticos outros autores nacionais que apresentam profunda e conceituada discussão sobre este referencial (MAINARDES, 2006; LOPES, CUNHA e COSTA, 2013; LOPES, 2004; LOPES e MACEDO, 2011; LOPES, 2016).

Num trabalho inicial, nos anos 1990, Bowe, Ball e Gold (1992) estruturaram o funcionamento da produção e da circulação de políticas públicas para a educação, tomando como objeto de investigação a realidade dos programas e políticas educacionais na Inglaterra, neste período. De acordo com Mainardes (2006), o estudo do referencial teórico-analítico potencializado pela abordagem do ciclo de políticas permite descrever e compreender um panorama da construção e implementação de programas e políticas educacionais no contexto da prática escolar, possibilitando também a articulação entre processos macro e micro, global e local das políticas educacionais e demonstrando a complexidade do processo político.

Sobre essa complexidade, que está também relacionada à questão da construção e atribuição de sentidos às políticas, Lopes (2004) afirma que as políticas educacionais se constituem em

processos de negociação complexos, nos quais 'momentos' como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos nesses 'momentos', sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros (p. 112).

O ciclo de políticas, que partiu de uma formulação inicial que se restringia a três espaços – de influência (política de fato), formulação (política proposta) e prática (política em uso) – para produção e circulação das políticas educacionais, é pensado por Bowe, Ball e Gold (1992) como um espaço de disputas e enfrentamentos, que é subsumido por uma leitura mais rígida das políticas, como sendo produção de textos políticos e sua aplicação/implementação nas escolas, que constitui o lugar da prática. O conceito de ciclo de políticas, além de caracterizar e descrever as arenas políticas – contexto da prática, contexto de influência e contexto da produção de textos –, dá visibilidade às disputas que existem em todo o processo político de construção e implementação de políticas.

Para isso, os autores se valem do referencial de Roland Barthes para tratar os textos políticos como legíveis e escrevíveis. Textos políticos que são apenas lidos, com interpretação limitada e sem atribuição de sentidos por parte dos atores políticos envolvidos no processo, são os textos legíveis, em que os envolvidos no processo político no contexto da prática são “consumidores inertes” das políticas (MAINARDES, 2006, p. 50). Já os textos escrevíveis são aqueles que podem ser preenchidos de sentido, permitindo que atores políticos se tornem coautores do fazer político, intérpretes criativos (idem).

No ProPEd-UERJ, existe um grupo de pesquisa liderado por Alice Casimiro Lopes²⁸, que se debruça sobre o estudo das políticas educacionais brasileiras, analisando-as a partir do referencial teórico trazido por Ball. Lopes, Cunha e Costa (2013) ressaltam a compreensão do fluxo e intercâmbio de políticas educativas em níveis locais e globais, que é possibilitada pela leitura que o ciclo de políticas apresenta. Nesse sentido, os autores atestam que

a potência da abordagem de Ball encontra-se no reconhecimento de que a circulação dos textos e discursos implica a circulação de ideias, concepções e valores dos atores sociais que atuam no campo da educação e, por isso, produzem a reinterpretação das políticas para além ou para aquém do que é suposto por quem escreve os textos e tenta por eles construir regras para as políticas (LOPES, CUNHA e COSTA, 2013, p. 394).

Importante também destacarmos como Ball entende o processo de recontextualização por hibridismo nos diversos contextos políticos. Para isso, ele defende que os textos e discursos políticos referentes às políticas educacionais seguem uma trajetória não verticalizada, que se inicia no processo de formulação das políticas públicas até sua implementação no contexto da prática.

Avançando sobre este tema da implementação das políticas, o que pode dar a impressão de que os textos políticos, mesmo havendo espaços de contestação, deslizamentos de sentidos e disputas, são sempre implementados/postos para funcionar e fazer acontecer a “política” neles contida, o trabalho realizado por Ball, Maguire e Braun (2016) sugere que, na realidade, as políticas são atuadas, e não simplesmente implementadas. As políticas são interpretadas e traduzidas no contexto da prática, que se ressignifica como um espaço de atuação de políticas.

²⁸Líder do grupo Políticas de Currículo e Cultura. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0157151504758441>.

Os autores descrevem teoricamente os conceitos de interpretação e tradução de políticas, que são fundamentais para compreender os processos de atuação de políticas nos espaços escolares. Da leitura do livro, compreende-se que a interpretação é compreendida como o processo de busca de significação para a política, através da decodificação do texto, pois é a partir do texto político, da cultura, da história da instituição e das biografias dos atores políticos, que se estabelece um processo estratégico de construção de sentidos que relacionam necessidades institucionais com as possibilidades trazidas pelo texto político, construindo-se uma agenda institucional (BALL, MAGUIRE e BRAUN, p. 68-69).

Já a tradução é o processo associado ao contexto prático, à produção de textos institucionais e à sua atuação na prática, possibilitando agregar valor simbólico e concretude à política. Junto à tradução há um processo de recodificação da política, que consiste em dar essa concretude à política, através de materiais, práticas, conceitos procedimentos e orientações. Dessa forma, a tradução se compreende como leitura ativa da política, em que a linguagem da política é traduzida em linguagem da prática, palavras em ações, abstrações em processos interativos, o que repercute na produção discursiva de indivíduos como efeito e objeto de poder e de conhecimento (idem, p.72-74). Sobre os processos de tradução e interpretação, Lopes (2016) afirma que

fica evidenciada a distância entre textos originais remetidos ao contexto de produção e texto nas escolas, no contexto da prática. Neste contexto os atores buscam operar com a invenção e com a aquiescência. Por isso, concluem que se engajar criativamente para desenvolver o processo de colocar a política em ação também é uma forma de ser capturado pelos discursos da política (p. 9).

Utilizando-se de referenciais pós-estruturais, como Barthes e Foucault, para compreender o papel dos textos políticos nos processos de interpretação e tradução e como agem os sujeitos nesse processo da atuação das políticas, criando subjetividades e identidades profissionais, inclusive, em uma pesquisa etnográfica, realizada em quatro escolas britânicas, Ball, Maguire e Braun (2016) relatam os processos de interpretação e tradução de políticas nestes contextos escolares distintos, mostrando como os professores, equipe diretiva e alunos são atores, que encenam as políticas, como também são sujeitos, no sentido de sujeição, deste processo. Assim, a atuação de políticas (policy enactment) implica os professores agirem com os textos políticos conforme os atores atuam no texto a ser encenado,

produzindo sentidos, interpretando de formas distintas as políticas, propagando de modo difuso os diferentes sentidos.

Neste sentido, Lopes (2016) sinaliza que a teoria da atuação de Ball é um aprofundamento de noções referentes à contextualização da política no campo da prática (política em ação) e tensionamento à noção de que a escola seja mero espaço de implementação de políticas, a partir da compreensão de que os sujeitos do espaço escolar – em especial, professores – realizam leituras diversificadas, interrogando dialogicamente significados e símbolos. A autora afirma que “Atuação, interpretação, tradução e contexto são assim noções centrais para entender as políticas educacionais em uma perspectiva discursiva e a elas Ball se dedica teórica e empiricamente” (p. 4). Reforçando o caráter discursivo que as políticas educacionais possuem aos serem analisadas com as lentes possibilitadas pela teorização de Ball, Lopes (2016, p. 5) argumenta que as políticas são significadas nos espaços de atuação – escolas, considerando que as políticas são “plurais, multifacetadas, construídas discursivamente de forma não coerente e não coesa”.

Também é importante neste trabalho ressaltar o papel do contexto para a formulação e a atuação das políticas. Em seu trabalho, Ball, Maguire e Braun (2016 p. 38) identificam quatro contextos ou dimensões contextuais da/para atuação de políticas, a saber: contextos situados, que se relacionam com a localidade e história da escola, bem como número e “origem” das matrículas; culturas profissionais, que são referidas a valores, comprometimento e experiência dos professores e gestão da política nas escolas; contextos materiais, que têm a ver com as condições de infraestrutura e de pessoal da escola; e os contextos externos, numa referência ao apoio das instituições do poder público, resultados de avaliações externas e ranqueamento, processos de responsabilização.

Os contextos locais particulares (infraestrutura, localização e historicidade, comunidade escolar, dentre outros fatores), à luz do que nos ensinam Ball, Maguire e Braun (2016), além de outros fatores específicos de cada contexto escolar, influenciam os processos de interpretação e atuação das políticas, tendo em vista que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (p. 36). Dessa forma, a descrição das escolas acompanhadas no estudo micro podem nos apontar indícios de como os professores atuam as políticas de avaliação.

Lopes (2016) descreve a teoria da atuação de Ball como uma atuação teatral. Sob o olhar discursivo, a autora realiza a tradução da palavra “enactment” (de *policy enactment*) como performance teatral, de encenação, em que os atores políticos executam no palco discursivo, interpretando-o. O palco para os atores de políticas é

o contexto da prática, entendido também como espaço discursivo de produção de sentidos para as políticas, e o texto é o das políticas educacionais – e, no caso desta pesquisa, políticas de avaliação – a serem interpretadas e traduzidas neste “palco”. Lopes (2016, p. 5) comenta que se utiliza do verbete inglês “enactment” como atuação, por considerar que o significante atuação engloba os significados de representação teatral, apoiada nos processos de interpretação e tradução, bem como o de prática em qualquer relação social. Ainda de acordo com Lopes (2016), a atuação, com sentido de colocar em ação, é simultaneamente processo de decodificação de políticas para construir significados (interpretação) e materializá-los no contexto da prática (tradução) através das dinâmicas psicossociais e históricas estabelecidas.

Neste sentido, as políticas são dirigidas e compreendidas para, discursivamente, produzir “o bom aluno”, “o bom professor” e o propósito da escolarização. A reprovação escolar, enquanto artifício para a condução de processos de avaliação em situação de escolarização por ciclos de aprendizagem, é mobilizada para garantir, através das políticas de avaliação atuadas nas escolas, educação de “qualidade” e a formação do “bom aluno”. Para Lopes (2016), ao considerar a política como texto e que este texto pode ser do tipo escrevível (writerly), afirma que “os professores oscilam, portanto, entre dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles” (p. 6). Esta escolha não se dá de forma completamente consciente, e é influenciada pelo contexto institucional e a forma como a política circula entre os diversos atores (os artefatos utilizados para disseminar a política).

Um elemento importante da teoria da atuação é o discurso mestre. Este conceito se estabelece a partir da ideia de discurso foucaultiano que aponta fragilidade intrínseca do discurso em termos de lacunas, limites, ausências, para formular discursos mais atualizados sobre os sujeitos da política, travando-se uma disputa entre discursos pretéritos e atuais. Olhando para os dados levantados em mais de dois anos de pesquisa de campo, Ball, Maguire e Braun (2016) apontam que encontraram

evidências poderosas de ser o ‘bom professor’, produzir o ‘bom aluno’ e fazer a ‘boa escola’. Esses discursos são incorporados no vasto número de políticas inter-relacionadas que se reúnem para abordar as especificidades e os mecanismos do desempenho escolar. Desempenho e comportamento de alunos é, talvez, o “discurso mestre” de escolaridade do século XXI (p. 202).

Conforme sugere Lopes (2016), entendo também que a teoria da atuação permite uma abordagem contestadora das políticas educacionais, ao questionar a visão pretendida pelos textos políticos de se promover a valorização do papel instrucional da escola (ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares), em detrimento das aprendizagens voltadas às questões de justiça social e igualdade.

Dessa forma, apoiei a condução deste trabalho na referência teórico-metodológica trazida por Ball, Maguire e Braun (2016), devido à consistência teórica que o trabalho apresenta ao se fundamentar nas ideias de Barthes sobre os textos escrevíveis e legíveis, e de Foucault sobre processos discursivos de constituição de subjetividades e identidades profissionais. Seu método etnográfico me inspirou a realizar a intervenção nas escolas niteroienses selecionadas, tendo em vista a atenção que deve ser dada aos contextos em que elas se inserem e à forma como estes influenciam as políticas de avaliação.

Na próxima seção realizo a caracterização do processo de seleção das escolas investigadas e caracterizo estes dois campos de pesquisa, tentando de toda forma manter e preservar em anonimato a identidade das instituições e consequentemente dos sujeitos participantes do estudo.

4.2 Seleção e caracterização das escolas investigadas

Conforme citamos no decorrer deste texto, caracterizamos como objeto de nossa investigação o processo de reprovação em escolas públicas como parte das políticas de avaliação. Para tanto, optamos por construir a compreensão deste processo por duas vias: uma, sob a perspectiva macro, olhando os dados disponíveis do SAEB 2015; outra, numa percepção micro, por meio da observação das políticas públicas de avaliação em atuação nas escolas selecionadas para estudo.

A escolha pela rede municipal se deu por algumas razões: em primeiro lugar, trabalho na cidade de Niterói, no Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI-UFF, viabilizando com maior facilidade minha atuação na pesquisa de campo; também vale a pena destacar o fato de Niterói inserir em sua rede, desde a década de 1990, a proposta da substituição do sistema seriado pelo sistema de ciclos de aprendizagem; em terceiro lugar, levando em consideração este elemento do regime de ciclos, os dados do SAEB 2015 e o histórico dos Indicadores Educacionais do INEP sugerem um campo de estudo profícuo em relação à reprovação, uma vez que, mesmo no sistema ciclado, que na prática visa à redução das taxas de

distorção idade-série por intermédio da extinção da política de reprovação, os dados revelam a persistência de consideráveis índices de não-aprovação e de defasagem entre idade e série escolar.

Na rede municipal de Niterói, de acordo com os resultados do SAEB 2015, é possível localizar 11 escolas participantes da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC/Prova Brasil. Na tabela a seguir, apresentamos os Indicadores de Rendimento, ou seja, a taxa média de aprovação nos anos finais do ensino fundamental, para termos ideia do nível de reprovação que ainda existe na rede ciclada daquela cidade. Por questões éticas, iremos omitir o nome real das escolas a fim de preservação de sua identidade.

Tabela 24 - Indicador de Rendimento (P) das escolas municipais de Niterói do ensino fundamental – anos finais no SAEB 2015

Escolas	(P)	Escolas	(P)	Escolas	(P)
Escola A	0,94	Escola E	0,84	Escola I	0,76
Escola B	0,91	Escola F	0,83	Escola J	0,74
Escola C	0,88	Escola G	0,82	Escola K	0,73
Escola D	0,88	Escola H	0,78		

Fonte: INEP, 2015 – elaborado pelo autor.

O Indicador de Rendimento (P) mede a taxa de aprovação média em um determinado segmento da escolarização (ensino fundamental – anos iniciais e anos finais – e ensino médio) e trata-se de um fator utilizado para se calcular o IDEB²⁹. Através deste indicador, é possível verificar-se a taxa de não-aprovação. Por exemplo, na Escola J, o indicador de rendimento é 0,74, o que indica uma taxa de não aprovação de 0,26, isto é, uma taxa de reprovação média nas séries do ensino fundamental de 26%. Pelos dados da Tabela 24, a média de reprovação das escolas públicas municipais de ensino fundamental – anos finais – de Niterói registra uma média de 17%, quando a média das redes públicas municipais de todo o país foi de 15,9%.

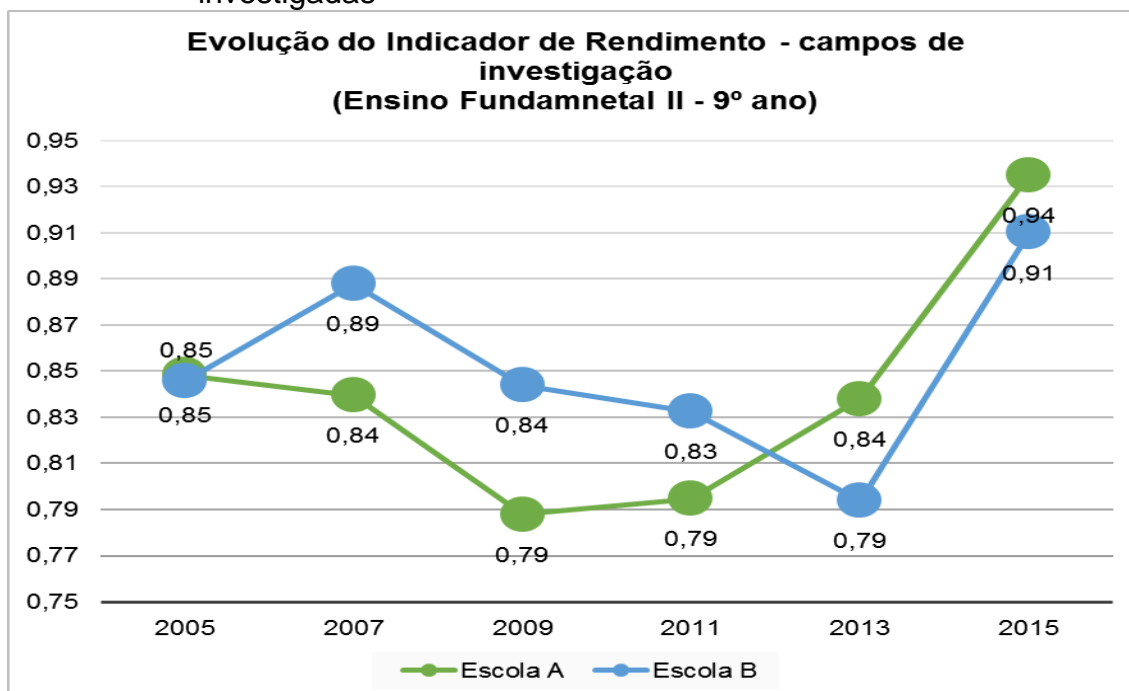
Os indicadores educacionais apontam que a rede pública (ensino fundamental – anos iniciais e finais) de ensino de Niterói amargou uma taxa de não aprovação da ordem de 11,9% no ano de 2014, aumentando este índice para 12,2% em 2015, contrastando com o comportamento de queda da taxa de reprovação nacional, que em 2015 apresentou uma redução, chegando à taxa média de 9,6%, na rede

²⁹O cálculo do IDEB que leva também em consideração a Nota Padronizada, que é a média padronizada dos rendimentos na ANRESC/Prova Brasil em Matemática e Língua Portuguesa. O índice é obtido através da fórmula $N \times P$, em que N é a nota padronizada – média padronizada dos resultados obtidos nas provas de Matemática e Língua Portuguesa – e P, o indicador de rendimento.

pública. Vale ressaltar que a taxa de dois dígitos ainda é elevada, tendo em vista o sistema de ensino moldado por ciclos, em que a estrutura seriada é substituída por grupamentos de séries escolares de dois ou três anos, que abole, na prática, o processo de reprovação e retenção dos estudantes.

Diante disso, buscando responder às questões norteadoras de pesquisa que formulei inicialmente, dentre os quais está o de compreender se a reprovação escolar acontece como parte da política de avaliação das escolas, realizei, para tanto, como discutido no capítulo anterior, pesquisa de campo em que utilizei uma abordagem metodológica que se apoiou em elementos da etnografia, como a observação participante e a entrevista. Os campos de investigação desta instância micro foram selecionados dentre as 11 escolas participantes do SAEB 2015. Foram selecionadas duas escolas, a partir do critério do comportamento do Indicador de Rendimento (P), em especial entre os anos de 2013 e 2015. Selecionei as escolas que apresentaram maior crescimento desse indicador, isto é, as duas escolas que menos reprovaram no período indicado. O gráfico seguinte mostra o comportamento desse indicador nas edições do SAEB.

Gráfico 10 - Comportamento do Indicador de Rendimento das escolas investigadas



Fonte: Inep, 2015 – elaborado pelo autor.

Do Gráfico 10, verificamos que de 2007 a 2011 o comportamento era de queda, tendência que se inverte a partir de 2013. Um fato que pode justificar é a adoção da Portaria FME 87/2011 pela Fundação Municipal de Educação de Niterói,

que instituiu na rede pública de ensino de Niterói as “Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos”, prevendo o sistema de escolarização e avaliação por ciclos de aprendizagem. Através deste documento político, a rede municipal de ensino de Niterói implementa uma proposta que visa ao sucesso escolar dos alunos aliado ao aperfeiçoamento das condições de trabalho dos profissionais de educação, pautada pelo “amplo e aprofundado diálogo construído com os profissionais” (NITERÓI, 2011). O processo de organização por ciclos de aprendizagem e os processos de avaliação previstos nas normas legais da Fundação Municipal de Educação mereceram um debate que integrou os anexos da presente tese (Anexo 15).

As duas escolas selecionadas, como já citamos, apresentam-se no estrato das escolas consideradas com indicador do Nível Socioeconômico (Indicador NSE) na faixa do Médio Alto, sendo que a escola A possui índice de 50,15 e a escola B, 54,74. Embora estejam no mesmo estrato, nas localidades e nas comunidades nas quais as escolas estão inseridas destacam-se muitos contrastes sociais. Para manter o sigilo dos atores e das escolas investigadas, não daremos maiores detalhes que permitam uma fácil identificação.

A escola A se localiza num bairro marcado pela pobreza, conforme pude perceber nas minhas visitas ao campo, que contrasta, entretanto, com casas e prédios que parecem ser de moradores com maior poder aquisitivo, o que pode, inclusive, explicar o fato de o indicador NSE da escola ser da faixa Médio Alto. Há comércio local e a presença do poder público se manifesta através da própria escola, de um posto de saúde e polícia. A população é majoritariamente negra ou parda e há pouca oferta de transporte público. Em minha primeira visita, que foi utilizando transporte público, havia uma única linha que atendia à escola.

A população escolar deste campo de investigação da instância micro é majoritariamente negra ou parda, com idade variando dos 6 aos 17 anos de idade, considerando que nesta escola os dois segmentos do ensino fundamental são atendidos. Há 20 grupos de referência (GR, como são chamadas as turmas na rede municipal de Niterói), distribuídos em dois turnos – matutino e vespertino –, sendo que o turno da tarde reúne o 1º e 2º ciclos (até o 4º ano), e o da manhã, o 3º e 4º ciclos, além de turmas do 5º ano e dos projetos de aceleração 2 e aceleração 3 (GRA2A, GRA3A). A escola B possui 430 alunos, com média do número de alunos

por grupo de referência/turma em torno de 21 alunos. A distribuição dos alunos nos grupamentos é a seguinte: GR1A: 24, GR1B: 24, GR2A:23, GR2B:20, GR3A:23, GR3B: 20, GR3C: 19, GRA1A: 14, GR4A: 22, GR4B: 21 (todas turmas do turno da tarde), GR5A: 27, GR5B: 26, GRA2A: 15, GR6A: 21, GR6B: 23, GR7A: 21, GR7B: 20, GRA3A: 20, GR8A: 23 e GR9A: 24. GR1A, GR2A, GR3A, GR4A e GR5A representam os grupos de referência de 1º ao 5º ano, respectivamente, agrupados no 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos) e 2º ciclo (4º e 5º ciclos). Já GR6, GR7, GR8 e GR9 correspondem aos grupamentos do 6º, 7º, 8º e 9º anos, respectivamente, e que integram o 3º ciclo (6º e 7º anos) e 4º ciclos (8º e 9º anos) de aprendizagens, enquanto GRA1, GRA2 e GRA3 representam os grupamentos de aceleração dos estudos, destinados para os alunos em contexto de distorção idade-série.

A escola B dispõe de 33 professores, sendo que 1/3 deles é contratado mediante o processo de contratação temporária. Há na escola uma sala de professores privativa, secretarias geral/direção e da coordenação pedagógica, uma sala de leitura, uma sala de audiovisual, uma sala de informática e um laboratório de informática, além de um refeitório, quadra poliesportiva coberta e 10 salas de aula não climatizadas. A unidade escolar se envolve em diversos projetos, constituídos no interior da escola, como também em parceria com empresas privadas e órgãos públicos, como a FME. No âmbito da FME, a escola B está envolvida com o Reforço Escolar de matemática e língua portuguesa, Gincana de Língua Portuguesa, Concurso de Poesias, Maratona de Matemática, Mostra de Talentos, NitTech e Passeios Pedagógicos a cinemas e a museus. Na escola, a coordenação e a equipe docente construíram e realizaram o Dia da Matemática e a Copa Escola A, além dos Projeto Instituinte (projeto interno apoiado pela FME) de cinema e outro voltado à formação e preparação para concursos de escolas públicas numa empresa privada, em projeto interinstitucional com a Secretaria Municipal de Educação.

A escola B está situada em uma região em que as condições de vida da população no entorno da escola são superiores se comparadas às verificadas na região da escola A. O acesso a essa escola é facilitado, com vias de acesso bem sinalizadas e pavimentadas. Há maior disponibilidade de linhas de ônibus para atender a região, que é caminho para praias oceânicas. O comércio e os serviços públicos disponíveis são mais abrangentes, sendo que o logradouro em que a escola se localiza apresenta características de rua domiciliar. É uma escola grande, em números e em espaço físico, apresentando amplo espaço de convivência para

os estudantes, com pátio interno, quadras (uma coberta e outra descoberta). Conta com 10 salas de aula amplas, com ventiladores e sem ar condicionado, além de laboratório de ciências (um), laboratório de informática (um) e sala de leitura (uma). Os professores têm disponíveis armário para guardar seu material e uma sala, que contém um bebedouro e uma geladeira exclusivos, mural para avisos internos e externos e uma mesa com cadeiras para convivência e mesmo preparo de aulas, ajustes de diários de classe e correção de atividades. Ao todo, nos três turnos de funcionamento da escola B, existem 27 turmas, sendo 10 no turno matutino, 10 no turno vespertino e 7 no noturno, que atende à Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Os grupamentos escolares e suas lotações são os seguintes: GR6A: 29; GR6B: 33; GR6C: 32; GR6D: 33; GR6E: 32 GR7A: 31; GR7B: 30; GR7C: 29; GR7D: 28; GR7E: 24 GR8A: 27; GR8B: 29; GR8C: 25; GR8D: 25; GR8E: 24, GRA3A: 22; GRA4A: 23 GREJA1B e GREJA2B (agrupadas): 17; GREJA3B E GREJA4B (agrupadas): 19; GREJA5B: 17; GREJA6B: 15; GREJA7B: 22; GREJA8B: 25; GREJA9B: 22. GREJA1, GREJA2, GREJA3, GREJA4, GREJA5, GREJA7, GREJA8 e GREJA9 são os grupamentos da educação de jovens e adultos para as séries de 1º ao 9º anos do ensino fundamental, respectivamente.

Para atendimento destes três turnos, a escola conta com aproximadamente 90 professores, sendo em sua maioria (90%) de professores concursados e os demais contratados temporariamente para cobrir a carência existente na rede pública da cidade de Niterói. De acordo com as informações colhidas com a secretaria da escola, existem carências de algumas disciplinas que têm sido preenchidas com dupla regência, em que o professor recebe um salário extra proporcional aos tempos de aula que assume para além de sua carga horária contratada. Na escola B atualmente são desenvolvidos dois projetos institucionais: um em parceria com uma empresa privada, que financia atividades voltadas para práticas de sustentabilidade através do desenvolvimento de mostras de artes cênicas que explorem a temática do desenvolvimento sustentável, envolvendo a comunidade do entorno; e outro, interno, estimulando competências e habilidades de concentração, trabalho em equipe e formulação e testagem de hipóteses através do jogo de xadrez. Tentou-se, por intermédio e articulação da coordenação pedagógica, a instituição de regime de aulas de apoio sempre no contraturno, para que os estudantes pudessem tirar suas dúvidas e reforçar aprendizagens. Para isso, a prefeitura paga um adicional no salário dos professores que disponibilizam horários

para essa atividade de reforço, mas ela foi suspensa devido à baixa procura dos alunos por esse serviço oferecido.

A partir das visitas que realizei, pude perceber que a escola é bastante limpa e bem cuidada, com refeitório arejado e claro, limpo e arrumado, com televisor para entreter no momento da refeição. Os bebedouros são bem localizados e higienizados, fornecendo água potável tratada e bem refrigerada. A merenda é bem balanceada, seguindo cardápio preparado pela equipe de nutricionistas da FME, e é sempre composta de comida preparada no próprio dia e uma sobremesa, em geral fruta da estação. Nas visitas também não notei reclamações dos professores e demais membros da equipe escolar em relação à disponibilidade de material (livros, folhas para produção de textos complementares, listas de exercícios, instrumentos de avaliação, etc.). A biblioteca, lugar destinado às reuniões de quarta-feira e para os CAP-CI, é climatizada e apresenta bom acervo literário e bibliográfico, além de outros equipamentos como TV e DVD, projetor de slides e vídeos educativos para serem utilizados no trabalho com a sala de leitura.

Uma realidade crônica na rede municipal e detectada também nas duas escolas visitadas é a carência de profissionais de apoio. Na escola B, há duas funcionárias da Companhia de Limpeza de Niterói – Clin para atender a todo espaço escolar, que considerei bastante grande. Na secretaria da escola, que cuida dos registros e documentação escolar, ponto e ficha funcional dos professores e demais servidores, há duas funcionárias. Junto à direção, trabalha um professor readaptado, que presta apoio à direção, e na portaria há um único funcionário responsável pelo controle de entrada e saída dos funcionários e estudantes. Nos corredores, para cada turno, há uma agente educacional apenas. A questão do número insuficiente de funcionários de apoio foi apontada como grande problema a ser enfrentado pelas escolas que acompanhei, em especial o agente educacional, que presta o apoio para controle do desvio de comportamento/indisciplina dos estudantes, atrapalhando, na visão de professores e coordenadores pedagógicos, o pleno desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas.

Realizadas as descrições dos dois espaços de investigação micro, passo a discutir como serão conduzidas as análises do material que foi levantado neste campo.

4.3 A análise das entrevistas e das observações participantes não-estruturadas

Como já discutido e apresentado, na instância micro o estudo pretende responder às perguntas da pesquisa voltadas especificamente para as políticas de avaliação que circulam nas escolas, que são tomadas como roteiros e atuadas pelos atores sociais diretamente envolvidos com os processos de avaliação – professores e alunos, em especial, mas também a equipe gestora da escola.

A referência que utilizo nesta análise é o texto de Ball, Maguire e Braun (2016). Conforme já discutido anteriormente, estes autores fizeram pesquisa etnográfica em 4 escolas britânicas, realizando entrevistas com professores, diretores, funcionários técnicos e de apoio pedagógico, coordenadores regionais e licenciandos, em que se buscou compreender como as políticas educacionais eram interpretadas, traduzidas e atuadas nos espaços escolares, que de acordo com a teorização articulada por esses autores “entrelaça três facetas constituintes do trabalho com políticas e o processo da política – o material, o interpretativo e o discursivo” (p. 30).

A materialidade está contida na prática da política, ou seja, é no contexto da prática que se localizam os elementos materiais que possibilitam a atuação das políticas. No campo desta atuação, diversas maneiras de assimilar e traduzir as políticas estão em jogo, o que caracteriza a faceta interpretativa do trabalho com políticas, em especial as políticas educacionais.

Ainda, a característica interpretativa do trabalho com políticas busca conferir sentido à política, a partir da decodificação do texto político: a partir desse texto político, da cultura, da história da instituição e das biografias dos atores políticos, estabelece-se um processo de construção de sentidos que relaciona as necessidades institucionais com as possibilidades trazidas pelo texto político.

A faceta discursiva reside no caráter textual da política, que pode ser lida e escrita de diferentes maneiras, com preenchimento de sentidos pelos atores políticos que foge ao controle de qualquer processo de governamentalidade que se pode pretender os textos políticos. É nesse sentido que se assenta o caráter discursivo das políticas educacionais.

Sobre textos escritíveis e textos legíveis (BARTHES, 1970, apud BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016), operei esse conceito para compreender como os atores políticos, em especial os coordenadores e professores, realizam a leitura dos textos

– portarias, leis, discursos formulados na FME e repassados pelas direções e coordenações. Tais leituras são livres e criativamente reescritas por estes sujeitos, preenchendo as lacunas eventualmente faltantes. Mainardes (2006, p. 50) explica que o texto legível (readerly) é aquele que apresenta um caráter “prescritivo”, limitando a interação do leitor com este texto e a produção de sentidos pelo leitor, enquanto o texto escritível (writerly) oferece ao leitor a possibilidade de ser um reescritor deste texto, ou seja, de produzir sentidos ao texto, sendo um leitor-escritor criativo de sentidos para a política.

A governamentalidade é um conceito de Michel Foucault para definir as formas de governo das pessoas, considerando o contexto neoliberal. Candiotta (2010) vai nos mostrar que a genealogia do conceito de governamentalidade parte dos estudos de Foucault sobre os modos de governar na Europa entre os séculos XVI e XVIII para compreender os processos modernos de governo das coisas, que seriam as relações e os laços que o homem, enquanto ser social, estabelece com as riquezas, recursos, costumes, hábitos e modos de fazer e de pensar (FOUCAULT, 2006, p. 290).

Dessa forma, no Estado moderno, o governo das coisas, em especial dos seres sociais, concretiza-se através das instituições do Estado (polícia, justiça, escola) que, no exercício da soberania e da disciplina, utilizam-se aparelhos (discursivos) específicos de governo, como os textos e normas legais, para então fabricar subjetividades.

Assim sendo, analisei os discursos dos entrevistados, gravados e/ou registrados nos diários de campo, utilizando-me destes dois recursos teóricos para compreender como o processo de atuação de políticas era realizado no contexto da prática escolar, da prática avaliativa, considerando a tentativa estatal de exercer governo e criar subjetividades a partir das normas legais que orientam o funcionamento pedagógico das escolas, especialmente em termos de políticas de avaliação, não afastando a possibilidade de escape à tentativa de “domínio” concretizada pelas leituras diferenciadas que os sujeitos realizam destas normas legais. Sobre este aspecto, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que

enquanto textos de políticas são normalmente escritos para serem autoritários e persuasivos, e são acumulativos e intertextuais, ao atuarem esses textos, os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas “leituras” [escrituras] e suas interpretações (p. 30, destaque meu).

Apresentados e discutidos os elementos teóricos que utilizei para proceder à análise dos dados da instância micro, passo agora para a descrição e análise dos dados levantados nos CAP-CI e nas entrevistas, começando pelas observações participantes e não-estruturadas dos CAP-CI.

4.4 Observações participantes e não-estruturadas dos CAP-CI

O acompanhamento dos CAP-CI se constitui das metodologias das observações participantes e não-estruturadas. Participante porque, a partir de minha experiência de sala de aula e de vivência de conselhos de classe, acompanhei em cada escola cerca de três CAP-CI de forma intensa e ativa, sem me envolver diretamente nas discussões, sob o risco de desviar o foco de minha observação. Não-estruturada porque não havia um roteiro prévio ou categorias elaboradas sobre as quais lanço foco. Ao contrário, meu olhar e ouvido se mantiveram atentos a dados (falas) que dialogavam com minhas questões de investigação, embora reconheça que a presença de um “estranho no ninho” pudesse mitigar ou mascarar algumas informações relevantes para a pesquisa. Por este motivo, todos os registros do CAP-CI foram realizados através do diário de campo.

Destaco que o documento político que normatiza (ou tenta normatizar) a estrutura e o funcionamento do CAP-CI é a portaria FME 087/2011 (NITERÓI, 2011), que pode ser visualizada em sua íntegra nos anexos desta tese (Anexo 16). O CAP-CI, de acordo com esta portaria, apresenta-se como espaço de deliberação política e de discussão sobre as questões da avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos para o prosseguimento dos estudos escolares dos estudantes (aprovação, retenção, aprovação com dependência, reclassificação), mas também como espaço oportuno para se apontarem estratégias e ações que visem a proporcionar nova oportunidade de aprendizagem aos estudantes que não conseguiram acompanhar o desenvolvimento de seu grupo de referência (turma) e para a rediscussão e reflexão sobre o trabalho pedagógico e os processos de ensino e de aprendizagem realizados.

Nesse sentido, acompanhei três CAP-CI, sendo o primeiro deles no fim de 2017 e os demais nos 1º e 2º trimestres de 2018. Minha ideia inicial era a de assistir todos de um mesmo ano, o que não foi possível devido à minha chegada no ano passado às escolas já no decurso do 3º e último trimestre do ano. Contudo, foi

possível verificar se do fim de 2017 e início e meio de 2018 houve um repensar das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem a que a portaria 087/2011 faz alusão.

Feitas essas considerações iniciais, realizo na sequência a análise dos CAP-CI acompanhados, começando pela escola A.

4.4.1 Os CAP-CI da escola A

O primeiro CAP-CI observado na escola A aconteceu no dia 15 de dezembro de 2017. Este conselho ficou responsável por definir os “casos pendentes” do grupo de referência do 9º ano, considerando que no dia 13 do mesmo mês ocorreu outro CAP-CI em que grande parte das discussões já havia sido travada. Estes casos dependiam, também, do resultado da prova trimestral elaborada com questões de todas as disciplinas, de modo que ao chegar à escola encontrei parte do corpo docente realizando as correções através dos cartões-respostas dos estudantes.

Terminada a correção, os docentes se reúnem e se tem início o CAP-CI do 9º ano. Neste CAP-CI participou também a direção da escola. Como se tratava de uma única turma, as discussões foram pormenorizadas e feitas sobre cada um dos “casos pendentes”. A turma apresentava 29 alunos no total e os casos pendentes representavam 11 alunos, ou 37,9% dos estudantes. Desses, 7 alunos foram retidos, representando uma taxa de reprovação de 25,9%. Para todas as reprovações, houve diversas justificativas que sempre imputavam ao aluno retido a responsabilização por este resultado: os argumentos iam do desinteresse em acompanhar as aulas, passando pelo excesso de faltas, às dificuldades no avanço e progresso com as disciplinas e comportamento em sala de aula. Num dado momento, ao se discutir sobre a progressão parcial com dependência, modalidade de progressão prevista na portaria 87/2011, a leitura que os professores fazem deste instituto é que “ele não serve pra nada”, compreendendo ser este mecanismo uma outra maneira de se mitigar o processo de reprovação. Nesse momento, percebi nos discursos dos professores que a reprovação era um elemento importante para organização escolar e atuação das políticas de avaliação na escola A, uma vez que a ausência do processo de reprovação impedia, de um lado, a realização de um controle maior da disciplina (comportamento em sala) e, de outro, o envolvimento com os estudos por parte dos estudantes.

A equipe diretiva reconheceu que houve um esforço da equipe docente em oferecer oportunidades de aprendizagem e de avaliação, e que estes sete estudantes não souberam aproveitá-las, reforçando a responsabilização do estudante por esses resultados e reiterando o processo de governamentalidade exercido na expectativa de se formarem as subjetividades do “bom aluno”. Os sete alunos retidos no último ano do 4º ciclo de aprendizagem – 9º ano do ensino fundamental – não se encaixavam nessa identidade do “bom aluno” – que é o aluno que acompanha as aulas, é comportado e disciplinado, executa as tarefas aplicadas e, dessa forma, consegue produzir seus conceitos satisfatórios.

Terminado esse momento, no intervalo do almoço, conversei com a coordenadora pedagógica A sobre os resultados do CAP-CI do 9º ano e como compreendia o resultado de elevado número de retenções. Sobre isto, justificou que os alunos retidos, de fato, não se dedicaram e não correspondiam às atividades propostas, lembrando que chegou a realizar conversa com os estudantes, especialmente com aqueles que apresentavam risco de retenção em que se estimulou a realização de uma autoavaliação por parte dos estudantes. Relatou que os estudantes reconheceram que não se dedicaram na medida suficiente para lhes permitirem a aprovação para o ensino médio. A diretora A também concordou com as reprovações ocorridas no 9º ano e afirmou que elas foram justificadas pela falta de responsabilidade dos estudantes com as tarefas de casa.

Nota-se que o processo de autoavaliação funciona com outro dispositivo para a operacionalização da governamentalidade sobre si mesmos, por parte dos estudantes, promovendo um autocontrole de suas atitudes e ações, para construção do significado de “bom aluno” e as consequências positivas que advêm desta subjetividade.

Indaguei sobre o processo avaliativo. Segundo a coordenadora pedagógica A, houve envolvimento dos professores na promoção de uma avaliação da aprendizagem que refletisse os conhecimentos construídos e os conteúdos abordados nas aulas. Destacou o funcionamento do reforço escolar, que não surtiu o efeito esperado para alguns alunos porque a postura e o método de ensino desenvolvidos durante o reforço eram os mesmos realizados nas aulas regulares – o mesmo professor dava as aulas regulares e de reforço.

Após o almoço, fomos receber os alunos do 9º ano que foram à escola para saberem do resultado do CAP-CI ocorrido pela manhã. Na sala da coordenação,

foram recepcionados, individualmente, três dos sete retidos. A conversa foi de forma humanizada, conduzindo o estudante à reflexão e à conclusão de que o resultado de seu comportamento em sala de aula e sua falta de empenho redundaram na reprovação escolar.

No dia seguinte ocorreu o CAP-CI para os demais grupos de referência – turmas – do ensino fundamental. Aqui destaco a manutenção da lógica das séries estanques. O 9º ano, juntamente com o 8º ano, compõe o 4º ciclo da aprendizagem, de modo que o CAP-CI deveria acontecer junto ou levando em consideração os resultados do ano anterior, como propõe a Portaria 87/2011. Neste CAP-CI, o único grupo de referência que poderia gerar reprovações por baixo desempenho é o equivalente ao 7º ano, que é o último ano do 3º ciclo. Mesmo assim, ocorreram 5 retenções pelo critério de faltas em turmas de 6º ano (4 retenções, sendo duas no GR6A e outras duas no GR6B) e 8º ano (1 retenção na GR8A).

A turma GR7A foi a que gerou maior debate. O debate foi motivado, principalmente, pela questão da reprovação, mostrando-me o papel de destaque que este processo apresenta nas políticas de avaliação que são atuadas pelos professores e alunos na escola A. A diretora da escola A estava acompanhando este conselho e defendeu que a reprovação deve ser preferível de ser “utilizada” no 7º ano, uma vez que a aprovação no 7º ano funcionaria como uma habilitação tácita para o aluno cursar o 9º ano devido ao sistema de ciclos da aprendizagem. A reprovação, nessa visão, serviria como um instrumento para filtrar os alunos que não apresentam conhecimento acumulado suficientemente para se desenvolver melhor nas séries seguintes. Nesse sentido, a diretora A afirmou que não reter o aluno no 7º ano e reter no 9º ano com o discurso de que o estudante não se esforça e não cumpre as tarefas aplicadas é incoerente, pois acredita que a “correção” do aluno do segundo segmento dar-se-á através da reprovação no 7º ano.

Neste primeiro CAP-CI, realizado em três etapas, como relatei, pude me aproximar das estratégias que os professores e equipe gestora enquanto grupo constroem para atribuir sentido às atuações nas políticas de avaliação, principalmente no que se refere ao processo de retenção dos estudantes. Notei que o corpo docente formulou o discurso do “bom aluno”, fabricando essa subjetividade para justificar o processo de reprovação: os alunos que não foram “bons alunos” precisaram ser reprovados. Percebi também que a reprovação poderia dar nova oportunidade para que a aprendizagem realmente ocorresse, evitando criar a ideia

falsa de aprendizagem – que não ocorreu –, conforme a diretora A sinalizou em sua fala para justificar a reprovação como processo necessário nas políticas de avaliação.

Tendo essa primeira compreensão sobre o CAP-CI, decidi acompanhar os demais conselhos do ano letivo de 2018 para verificar se foram adotadas algumas medidas coletivas com a intenção de se evitar a reprodução do fracasso escolar – reconfiguração do modelo avaliativo e adoção de novos projetos pedagógicos, por exemplo.

No primeiro CAP-CI do ano letivo de 2018, acompanhei o debate sobre cada uma das turmas. Neste CAP-CI houve um momento de participação dos representantes discentes de cada grupo de referência para levar as impressões que a turma possuía em relação ao desenvolvimento do trimestre letivo. A coordenação pedagógica fez um trabalho prévio, no sentido de orientar os representantes sobre as formas de conduzir a reunião com a turma para fazer esse diagnóstico.

De modo geral, neste conselho de acompanhamento, notei muitas reclamações dos professores sobre a apatia dos estudantes com os estudos, além de questões relacionadas ao comportamento e à indisciplina. Uma justificativa para esse quadro levantado nas discussões diz respeito ao fato de que nos primeiros anos de cada ciclo não há retenção motivada pelo baixo rendimento.

Houve, entretanto, citações elogiosas, estas sempre se referindo à atuação positiva dos estudantes no contexto das políticas de avaliação, atendendo à subjetividade do “bom aluno”, que “trabalha” mais, que cumpre as tarefas passadas e que participa mais ativamente das aulas.

Pude notar que vários problemas são citados, como por exemplo o de uma turma de 7º ano que apresenta defasagem de conteúdos curriculares, levando a um baixo rendimento, mas não foram pensadas ou sugeridas medidas e abordagens para enfrentamento dos pontos críticos levantados.

No segundo conselho, ocorrido em agosto, percebi alguma mudança na dinâmica do conselho, com a apresentação de propostas de atividades diferenciadas às turmas. Uma turma de 6º ano foi novamente apontada como uma turma que acumulava problemas em relação à defasagem de conteúdos curriculares das séries anteriores que impactavam na aprendizagem de conteúdos do 6º ano, refletindo no resultado insuficiente e fraco da turma. Embora se tenha apontado essa questão da aprendizagem, não surgiram dentre as propostas de atividades diferenciadas

proposições no sentido de tentar superar as dificuldades no processo de aprendizagem.

Uma das medidas que a escola adotou como política educacional voltada à superação das dificuldades e melhoria do desempenho nas avaliações foi o reforço escolar. Os professores afirmaram que o projeto de reforço escolar exerce grande influência no desenvolvimento nas atividades pedagógicas e nas aprendizagens. Outra medida comentada foi o do esforço da escola para trazer mais os pais para a escola, cuja presença mais regular tem representado melhoria no desempenho, sentida pelos professores. Além desses movimentos, os professores sugeriram outras atividades, como passeios pedagógicos, concurso de poesias da FME, Projeto Instituinte, Roda de Leitura e Dia da Matemática.

Dois debates que destaco referem-se àqueles que giraram em torno dos grupos de referência do 8º e do 9º anos. Em ambas as turmas houve reclamações dos professores referentes ao baixo envolvimento e comprometimento com as tarefas, mas por motivações distintas: no 8º ano, existe a certeza da aprovação, o que percebo nas falas dos professores como uma certeza de “injustiça” e “impunidade”, considerando que os estudantes não se dedicam aos estudos como deveriam, não se revestem da subjetividade do “bom aluno” construída discursivamente pelos professores; já no 9º ano, existe a crença da aprovação, considerando que os estudantes intuem que os professores não irão reprová-los por se tratar do último ano deles na escola. Sobre a turma de 9º ano, os professores sugeriram “dar um susto na turma”, tornando mais rigorosos os critérios avaliativos de maneira que os levem a se dedicar mais e a produzir mais resultados.

Após a observação dos três conselhos de acompanhamento e planejamento, compreendi que os CAP-CI são espaços de formulação de políticas que funcionam como contextos de produção de textos, no sentido discursivo, quer dizer, é um espaço que também preenche de sentido as políticas atuadas pelos sujeitos políticos – professores, em particular.

De modo geral, funciona também como espaço burocrático que precisa produzir conceitos e atas, numa ideia de accountability para a FME e para a população que quiser informações sobre a escola, seu desempenho e rendimento acadêmico. Considerando que as turmas são relativamente pequenas (21 alunos por turma, em média), foi possível perceber nos conselhos um debate mais pormenorizado de cada aluno, apontando suas características e suas limitações, o

que considero um ponto positivo desta microcontingência. Contudo, senti falta nos debates de uma reflexão por parte dos professores e coordenação pedagógica sobre essa grande desmotivação e desinteresse tão comentados e criticados durante os conselhos, o que seria uma fonte importante de medidas e estratégias para, além de compreender os baixos resultados, superar a apatia e despertar o gosto pelo conhecimento e pelo aprender.

Não constatei nestas três observações debates e reflexões entre os professores sobre os efeitos dos capitais sociais, econômicos e culturais, além de outras características como gênero e situação de trabalho fora de casa, que os estudantes apresentam, o que a pesquisa macro localizou como fatores de risco associados à reprovação escolar, quando estes capitais se apresentam em níveis baixos. Sem a intenção da crítica aos professores e à gestão escolar, notei que as políticas de avaliação, e mesmo as demais políticas educacionais, não se constituem de maneira a amortecer os efeitos destas características que os estudantes apresentam.

Agora, descrevo e analiso na seção seguinte as observações participantes realizadas junto aos CAP-CI da escola B.

4.4.2 Os CAP-CI da escola B

De forma semelhante, também neste estudo de caso acompanhei 3 CAP-CI, sendo o último de 2017 e os dois primeiros de 2018. O primeiro que observei ocorreu no dia 6 de dezembro de 2017 e se dedicou a analisar os grupos de referência do 7º e do 9º anos, que representam as séries finais do 3º e 4º ciclos, respectivamente. Nestas séries, de acordo com a Portaria 87/2011, os alunos que não alcançassem o conceito mínimo C nas disciplinas poderia ficar reprovado na série ou prosseguir com aprovação parcial, tendo que cumprir no ano seguinte a dependência nas disciplinas reprovadas (no máximo duas). Esse conselho funcionou como um pré CAP-CI, em que foram discutidas as características das turmas e o trabalho pedagógico desenvolvido, sem se definir o futuro escolar dos “estudantes pendurados” (aprovação parcial ou reprovação), sendo que no turno matutino se discutiram os grupos de referência do 7º ano e no CAP-CI da tarde se debatem as turmas do 9º ano.

Uma grande parte do CAP-CI foi ocupada pela burocracia interna, em que se tomaram os conceitos e o número de faltas de cada disciplina para consolidar os dados educacionais da escola exigidos pela FME e para a produção dos boletins a serem entregues aos responsáveis.

Como as turmas nesta escola são maiores, em comparação à escola A, cuja média de alunos por turma era de 21 alunos, nesta escola a média de alunos era da ordem de 30 alunos por turma, de modo que a discussão aluno por aluno, como constatei na escola A, era inviável de se fazer no CAP-CI da escola B. De modo geral, as discussões de cada grupo de referência eram conduzidas pela coordenação da seguinte forma: características gerais da turma, alunos destacados de forma positiva, alunos que deveriam ser encaminhados para acompanhamento especializado ou conselho tutelar (no caso de número excessivo de faltas) e, por fim, a recolha dos conceitos e faltas no trimestre de cada uma das disciplinas. A discussão mais resumida foi justificada pela coordenadora pedagógica B a partir do argumento de que os debates sobre as questões de aprendizagem dos ciclos já haviam sido travados em oportunidades anteriores.

Os pontos que levavam a debates mais duradouros se concentravam na questão do desinteresse dos estudantes e no comportamento durante as aulas. Em algumas turmas, a grande justificativa pela aparente apatia e dificuldade de aprendizagem se resumia à questão disciplinar, não tendo sido refletidas questões pedagógicas e curriculares, por exemplo.

Destaco, no final do CAP-CI da manhã, a discussão surgida de um caso concreto: uma aluna de uma das turmas do 6º ano acumulou número de faltas que a fazia incorrer na reprovação por insuficiência de presença. O Conselho Tutelar enviou documentação à escola justificando as ausências. Uma docente participante do conselho avaliou que a escola B deveria rejeitar o documento, considerando que este órgão não teria tal prerrogativa e argumentou a necessidade da retenção da estudante baseada na aprendizagem insuficiente e com pouca qualidade dos conteúdos curriculares do 6º ano, o que atrapalharia a sequência dos estudos. Constato, nesta manifestação, que o sistema de ciclos de aprendizagem apresenta problemas de construção e de implementação. A atuação dessa política por parte dos docentes da escola B – sem diferir muito do corpo docente da escola A nesta temática – apresenta resistência e dificuldades no processo de tradução. Na realidade, permanece uma continuidade dos processos avaliativos segundo a

escolarização seriada, assim como os currículos das disciplinas, que mantiveram uma estruturação que se remete à organização das séries – daí o argumento da necessidade de se reter para oferecer ao estudante nova oportunidade de aprendizagem dos conteúdos curriculares “daquela série”.

Sobre essa questão da reprovação, numa conversa informal com uma professora que se interessou pela minha pesquisa, aproximou-se e começou a dar depoimentos em relação à reprovação escolar. Tomando sua experiência profissional em três segmentos do ensino básico (ensinos fundamental I e II e ensino médio), a professora B1 citou as dificuldades estruturais da rede e também as carências sociais e de cuidados psicossociais fundamentais para os estudantes, comentando que existe no âmbito da FME um núcleo de atenção multidisciplinar, que infelizmente fica aquém das necessidades da rede pública de Niterói. Ainda sobre a reprovação, diz que tem pensado sobre este processo em termos das “novas oportunidades” de ensino e de aprendizagem para os estudantes que não conseguem alcançar o “mínimo”, indagando retoricamente: “*Se eu reprovar, o que de diferente a escola irá oferecer para esse aluno retido?*”. Essa docente refletiu sobre a argumentação utilizada para tornar aceitável e palatável o processo de reprovação, indagando sobre como a escola pode se organizar para oferecer, de fato, uma nova oportunidade de ensino e de aprendizagem, ainda mais num cenário de dificuldades estruturais para a própria efetivação dos ciclos de aprendizagem.

À tarde têm início os CAP-CI relativos às turmas de 9º ano e da aceleração de aprendizagem. A ritualística do CAP-CI do turno da manhã é novamente verificada neste momento. Percebi que algumas turmas foram mais elogiadas e referenciadas positivamente pelos professores presentes, mas sem detalhamentos maiores sobre os processos de ensino e de aprendizagem que foram desenvolvidos nas disciplinas. As turmas melhor avaliadas apresentavam maiores concentrações de conceitos A e B, da presença do “bom aluno”, subjetividade produzida segundo a ideia do aluno que entrega as tarefas, cumpre os prazos, realiza satisfatoriamente as avaliações e tem bom comportamento em sala. Numa destas turmas mais destacadas positivamente, um professor fez uma intervenção referente a um aluno que estaria indicado à retenção: “*Um aluno de 17 anos no 9º ano não é incompetência dele, é incompetência minha... a culpa não é dele, é do sistema...*”.

Essa fala do professor B3 é contra-hegemônica nos CAP-CI que acompanhei, tanto na escola B quanto na escola A. Ela tenciona o discurso de justificação do

fracasso escolar a partir do desinteresse do aluno, ou seja, de uma ideia de docilização dos corpos e das subjetividades discentes para aceitarem uma autorresponsabilização pelo fracasso escolar que sofreram. Na sequência de sua fala, o professor B3 mencionou algo semelhante às indagações da professora B1 na conversa comigo no intervalo, afirmando se tratar de uma “esquizofrenia” a exigência de que o aluno repetente melhore sua aprendizagem e sua postura, oferecendo a ele os mesmos procedimentos e as mesmas oportunidades experimentadas anteriormente e que acabaram em fracasso escolar.

No dia 20 de dezembro de 2017, aconteceu o CAP-CI final. Nessa oportunidade, os professores puderam apresentar seus conceitos finais, levando em consideração as avaliações que faltavam ser aplicadas e corrigidas e as recuperações. Neste CAP-CI foram selados os destinos dos estudantes de toda a escola, chegando-se a este resultado: em cada uma das 5 turmas de 6º ano, 1 estudante foi retido por insuficiência de frequência, tendo um dos casos sido recomendado encaminhamento ao Conselho Tutelar; na GR7A, 7 alunos retidos (20,5% do total), GR7B, 3 alunos (9% do total de alunos), GR7C, outros 3 retidos (9% do total), 7D apresentou 11 alunos retidos (35,4% do total) e na GR7E também três reprovados; nos grupos de referência do 8º ano, ocorreu apenas uma reprovação pelo critério de frequência na turma GR8A; nas turmas do 9º ano, houve apenas retenções na turma GR9D, mas em todas houve casos de progressão parcial – dependência, sendo a turma GR9D a que mais conteve casos de dependência, num total de 14 casos; os grupos de aceleração III (referente ao 3º ciclo) e aceleração IV (referente ao 4º ciclo) também registraram reprovações, sendo 7 reprovados na GRA3A, 6 reprovados na GRA3B e 2 alunos na GRA4A.

Para se chegar a esses números de alunos retidos, os docentes construíram um discurso coletivo que argumentava sobre o fato de os estudantes não terem construído as aprendizagens necessárias para seu prosseguimento no fluxo escolar. Minha compreensão foi a de que os professores entendiam como necessária e importante uma nova oportunidade de aprendizagem para levá-lo a uma tomada de consciência de que precisavam se dedicar mais aos estudos e serem mais frequentes à escola. O discurso hegemônico presente no debate se dirigia no sentido de controlar e governar os estudantes, com vistas à construção do “bom aluno”. Para os alunos que não se revestiam da subjetividade do “bom aluno”,

algumas dessas frases foram ditas no conselho: “*Reprovado com louvor...*”, “*É um mala!*”, “*Desorientado!*”.

Também percebi nesse conselho que o grupo de professores possui um apego à questão meritocrática da avaliação, sendo bonificados os alunos que agiram de acordo com a compreensão do que seja, para o corpo docente, o “bom aluno”, ficando relegados àqueles que não cumprem as metas das avaliações a retenção.

A política de avaliação atuada pelos professores é aquela destinada ao cumprimento da burocracia estabelecida pela Portaria 87/2011, que requer a apresentação de um “resultado” da avaliação através de conceitos. Neste conselho, o último do ano de 2017 e que determinou a retenção de 51 alunos, não houve uma discussão a respeito do desenvolvimento curricular e de como se desenrolaram os processos de avaliação nas diversas turmas.

Neste ano, participei apenas do conselho do 2º trimestre. Quis, como na escola B, verificar se houve um planejamento de atividades diferenciadas para oportunizar algo diferente do que foi oferecido no ano em que 51 alunos passaram pela experiência da reprovação escolar. Pelo que pude perceber, os conselhos continuavam a funcionar de maneira a se pautar por formulários da FME em que se coletam dados, como alunos infrequentes, alunos que necessitam de algum encaminhamento, características das turmas, conceitos e faltas por disciplina. Também verifiquei que as discussões eram semelhantes àquelas acompanhadas nos dois CAP-CI do fim de 2017: algumas turmas foram elogiadas em termos de rendimento e comportamento, outras foram mais criticadas – uma especificamente, a GR9A, foi definida por um professor como “*A turma em si é um destaque negativo*”, e sinalizações sobre problemas de aprendizagem e comportamento não acompanhadas de discussões sobre possibilidades para minimizar os problemas.

Percebi, de modo geral, que os problemas de rendimento dos estudantes estão relacionados, na fala dos professores, a questões externas ao espaço escolar e, principalmente, centradas nos estudantes, que são rotulados como “*desinteressado*”, “*horrível*”, “*com problemas neurológicos*”, além da referência a questões familiares, recaindo sobre ele a “culpa” pelo insucesso no rendimento. Dessa forma, a política de avaliação é atuada no sentido de produzir os resultados demandados pelos textos legais, cabendo ao processo de reprovação o papel de filtragem e seleção natural dos alunos indisciplinados, desinteressados e com

dificuldades. Embora sejam notados pelos professores os efeitos de certas características que os estudantes trazem com eles, como o baixo nível de envolvimento familiar como fator de risco à ocorrência da reprovação, também não localizei a formulação de políticas educacionais mais gerais, que apresentassem um efeito neutralizador dessas características.

As observações participantes dos CAP-CI aqui apresentados e discutidos foram importantes para compreender este espaço de discussão e de deliberação sobre os desdobramentos das políticas de avaliação atuadas pelos professores em suas salas de aula e nos seus trabalhos pedagógicos desenvolvidos. Ficou evidenciado, pelas falas recorrentes, especialmente na escola B, que a avaliação é encarada como um processo somativo, que por vezes é refletido em termos das dificuldades que ficam destacadas nos resultados das avaliações, mas não há um aprofundamento das discussões desses resultados sob uma perspectiva mais formativa. Atribuo a isso as condições de trabalho verificadas na escola B: apesar de ser de melhor acesso tanto para os estudantes quanto para os professores, e ter um perfil socioeconômico mais vantajoso, as turmas são muito grandes, impedindo um acompanhamento pelos professores mais de perto ou mesmo discussões mais minuciosas sobre as dificuldades e possíveis estratégias para sua superação.

Também não se constataram nos dois espaços escolares investigados discussões sobre os processos externos e características apresentadas pelos estudantes e evidenciadas na pesquisa macro, que afetam o rendimento escolar, além da construção coletiva de estratégias e ações que pudessem minimizar os efeitos desses fatores.

Através destas observações pude selecionar os candidatos docentes às entrevistas nas duas escolas, tendo conseguido dois voluntários na escola A e um voluntário na escola B. Nas seções seguintes, analiso as entrevistas com estes professores, além da direção e da coordenação pedagógica. Especialmente à coordenação pedagógica cabe um papel importante nas políticas de avaliação: como Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75) nos colocam, estas profissionais funcionam como tradutoras das políticas produzidas no contexto de produção de textos da FME, construindo dessa forma leituras difusas desses textos políticos junto aos seus respectivos corpos docentes, formulando, assim, discursivamente, políticas locais de avaliação, como analiso a seguir.

4.5 Entrevistas

4.5.1 Entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos

Com os diretores e coordenadores pedagógicos realizei entrevistas livres. Não me foi permitida a gravação das entrevistas, de modo que os pontos mais importantes das conversas foram registrados no diário de campo de cada escola visitada. De modo geral, as conversas se dirigiram no sentido de levantar informações mais básicas da escola, como composição escolar, quadro de funcionários docentes e de apoio, mas também aquelas que apresentavam ligação com a questão dos processos de avaliação realizados na escola.

Antes de descrever e analisar as entrevistas livres que realizei com as direções e as coordenações pedagógicas das duas escolas, penso que seja importante levantar alguns pontos sobre o perfil da função de diretor e do cargo de coordenador pedagógico.

A função de diretor, exercida exclusivamente por professores do quadro permanente da FME (docentes concursados), é um cargo de confiança da FME, que é nomeado a partir do resultado de consulta eleitoral à comunidade escolar da qual participam professores, funcionários de apoio técnico-administrativo e pedagógico, alunos e responsáveis. Pelo que pude apurar durante meu tempo de permanência no campo, trata-se de uma função de gestão, principalmente do ponto de vista da burocracia da escola: controle dos orçamentos e das verbas públicas que a escola recebe, bem como da prestação de contas dos gastos realizados com elas, controle e gestão de pessoal, que atualmente é um grave problema da rede pública de Niterói, que tem realizado contratos temporários para cobrir as carências de docentes e funcionários de apoio nas escolas. As demandas de cunho pedagógico e disciplinar também são resolvidas pela direção, mas num grau muito menor do que o verificado pelas coordenadoras pedagógicas. A participação da direção nos CAP-CI, por exemplo, é muito rara de ocorrer e somente percebi a presença das direções nos CAP-CI finais, em que se definiam as aprovações e reprovações, com consequências em relação ao número de turmas, necessidade de abertura de carga horária extra para professores cobrirem as novas turmas, bem como “as cobranças” por parte da FME em relação aos índices de reprovação.

Já em relação ao cargo de coordenador pedagógico, destarte, como falei, trata-se de um cargo público, provido através de concurso público de provas e títulos para profissionais formados em Pedagogia, não sendo, portanto, como em outras redes de ensino, a exemplo da rede do município do Rio de Janeiro e da rede estadual, uma função de confiança, cuja lotação se dá por indicação política ou pela direção da unidade escolar. Dessa forma, existe na estrutura da rede municipal de Niterói a presença do cargo coordenador pedagógico que desenvolve na escola os projetos pedagógicos e funciona como principal articulador das políticas educacionais estruturadas no contexto da produção de textos (FME) no espaço escolar, isto é, atua como um intérprete e tradutor das políticas educacionais, em especial as políticas de avaliação.

Feitos estes apontamentos, na sequência, farei a transcrição e análise das informações colhidas através do diário de campo.

4.5.1.1 Entrevista com a diretora da escola A

Na escola A, entrevistei a diretora A. Uma característica interessante era o fato de ela também ser professora em outra rede de ensino, no horário noturno, atuando com turmas de educação de jovens e adultos. Esse fato acrescenta à entrevistada uma visão mais abrangente do processo de avaliação, considerando seu duplo papel gestão-docência. A entrevista ocorreu em seu gabinete e transcorreu sem interrupções.

De início falei do meu objeto de pesquisa, que é a reprovação escolar como componente da política de avaliação atuada nas escolas, de modo que minha pergunta inicial foi diretamente em relação à política de avaliação na escola A. A diretora A comenta que cabe a ela realizar a reprodução dos instrumentos de avaliação e que por vezes realiza uma leitura crítica destes instrumentos, em especial o instrumento “prova”. Observa que alguns instrumentos são preparados de forma a “facilitar a vida do aluno”, com questões “retiradas dos livros didáticos e já resolvidas em sala”. Em sua opinião, o instrumento prova necessita apresentar algum nível de dificuldade, considerando que “a escola deve preparar o aluno para a vida lá fora”, como também para garantir que aconteça aprendizagem. Sobre essa questão da aprendizagem, a diretora A afirmou que a qualidade da aprendizagem somente é garantida quando o processo de avaliação apresenta algum nível de

dificuldade, compreendendo que resultados positivos em “provas fáceis” não representam aprendizagem.

A diretora A defendeu também que o trabalho pedagógico deve ser transparente e refletir a realidade da aprendizagem dos alunos, além de apontar que o ensino nos 1º (1º, 2º e 3º anos) e 2º ciclos (4º e 5º anos) deveria ser a base para as “aprendizagens fundamentais” – alfabetização e letramento matemático – e que é nesta fase que a reprovação/retenção deve ocorrer. Percebi na fala da diretora, que como disse também é regente de turma, a compreensão de que a reprovação se insere na política de avaliação para aferir a qualidade do processo educativo – somente são aprovados aqueles que aprenderam “com qualidade”. Constatei, também, que a leitura feita pela entrevistada sobre a política de avaliação é a de que a avaliação deve ser capaz de identificar o aluno que realmente aprendeu e promovê-lo às séries seguintes, não permitindo a aprovação sem conhecimento construído, o que levaria a criar a “ilusão” no aluno de que ele aprendeu o que não foi aprendido. Dessa forma, são perceptíveis concepções dessa diretora com respeito ao “bom professor” – aquele que realiza um processo avaliativo “transparente” e sem facilidades –, ao “bom aluno” – que se dedica, se interessa e atende aos objetivos das avaliações – e do processo de escolarização – que deve promover aprendizagem de qualidade para os alunos, flertando com a ideia de governabilidade através da avaliação, produzindo as subjetividades docente e discente.

A fala com respeito ao processo de escolarização me fez perguntar sobre como ela encarava o sistema de ciclos de aprendizagem. A entrevistada afirmou não acreditar na proposta dos ciclos porque não há compromisso em que as aprendizagens aconteçam no momento adequado; a ideia de ciclo é falha e não traz resultados positivos, considerando que muitos alunos permanecem sem as aprendizagens necessárias. Indaguei se não houve, ao menos na escola A, um repensar do currículo escolar para se adequar a essa nova realidade dos ciclos, o que foi negado pela diretora A. Junto com os ciclos, há ainda a proposta de aceleração dos estudos (NITERÓI, 2014b; 2015), com vistas à redução da distorção idade-série, que é do mesmo modo criticado pela diretora A, uma vez que não garante a aprendizagem de “forma transparente”, sugerindo que estes alunos fossem transferidos para turmas de EJA.

Na tentativa de encontrar na entrevista elementos do contexto micro que dialogassem com resultados da intervenção macro realizada – estudo de regressão logística binária –, perguntei sobre a realidade socioeconômica da comunidade em que a escola está inserida. Em sua opinião, baixos níveis socioeconômicos influenciam negativamente, sim, no desempenho dos estudantes, influenciado também pela infrequência destes estudantes em situação socioeconômica mais desfavorável. A diretora A indicou que as ausências estão, em muitos casos, associadas ao trabalho doméstico – auxílio com as tarefas domésticas, principalmente no cuidado dos irmãos mais novos – e ao trabalho fora de casa.

Ao falarmos sobre avaliação, a diretora A falou do “mundo avaliativo” que envolve a todos, não sendo, por isso, contra a aplicação do instrumento de avaliação prova, reivindicando-a como instrumento importante para verificar aprendizagem dos estudantes. Na sua experiência paralela como professora regente, defendeu, além do instrumento prova, o exame individualizado dos cadernos, de modo a valorizar o registro individual produzido pelos estudantes, funcionando como estímulo ao acompanhamento das aulas, embora esta proposta possa dar trabalho, “mas há o ganho de se conhecer cada aluno”.

Retomando a temática da reprovação, a diretora afirmou que não defende “qualquer reprovação”, porque entende que não se pode aprovar sem que o aluno tenha aprendido. Aproveitei esse momento para comentar com ela sobre as reprovações ocorridas em 2017 no grupamento³⁰ do 9º ano, no total de 7 alunos. Declarou que essas reprovações geraram a consciência nos alunos do atual grupamento de 9º ano (de 2018) da necessidade da dedicação e do estudo comprometido. Indagando sobre este aspecto levantado pela entrevistada em relação à reprovação, a diretora A diz entender que a reprovação pode levar o aluno a estudar mais, contudo ressaltando a importância do envolvimento da família nesse processo, fundamental para mudanças positivas em relação à aprendizagem e ao desempenho. Disse também que a reprovação impactou na mudança de comportamento dos alunos repetentes, porque compreenderam que sua indisciplina em sala contribuiu para sua retenção.

Finalizando nossa entrevista, a diretora A defendeu que o funcionamento dos ciclos deveria ser mais bem compreendido pelos professores e que os ciclos

³⁰ Em Niterói, por força da Portaria FME 087/2011, as turmas são chamadas de grupamentos, numa tentativa de romper, pela linguagem que a norma implica, com a lógica da escolarização seriada.

correspondentes aos anos iniciais (1º e 2º ciclos) e anos finais (3º e 4º ciclos) do ensino fundamental poderiam “conversar” mais entre si, principalmente em escolas em que os anos finais e iniciais do ensino fundamental coexistem.

A entrevista com esta diretora foi bastante importante para a pesquisa porque ela trazia o olhar da gestão e da docência simultaneamente. Aqui se compreenderiam dois níveis de atuação das políticas de avaliação: um deles seria o papel de “controlar” a atividade docente, difundindo discurso sobre a necessidade de se realizar uma aprendizagem de “qualidade”, pautada por um processo avaliativo “transparente”, e que a reprovação teria seus “efeitos positivos”; o outro seria o papel do docente, que valoriza a prova e a produção do caderno, como meio de verificar o envolvimento e acompanhamento das aulas.

Embora a diretora A reconheça que baixos níveis socioeconômicos influenciam de forma relevante nos resultados educacionais, não se verificaram, em sua fala, elementos que me pudessem inferir que a escola conduzia seus processos educacionais levando em consideração esta realidade dos estudantes.

4.5.1.2 Entrevista com a diretora da escola B

Em nossa entrevista, a diretora B trouxe a informação de que o processo eleitoral para sucessão aos cargos de diretor e vice-diretor estava em aberto para o triênio 2018-2020. Nossa conversa, em diversos momentos, foi interrompida em razão de demandas que professores e funcionários de apoio lhe apresentavam, indo de assuntos referentes à burocracia interna – recepção de material, atendimento a telefone, assinatura de documentos – a problemas de indisciplina de alunos. Neste dia, a coordenadora pedagógica, que absorve parte dessas demandas, estava ausente por questões de saúde, sobrecarregando a direção.

Sobre a questão da reprovação, a diretora B diz acreditar que a reprovação pode, em alguns casos, possibilitar a aprendizagem daqueles que “não quiseram nada” no ano anterior. Faz uma crítica em relação ao sistema de ciclos de aprendizagem, que se constituiu de uma política que não foi construída com os professores, tendo sido mal implantada na rede.

Perguntada sobre esse processo de adaptação da escola ao sistema de ciclos, a diretora afirmou que não percebeu uma construção na escola de uma proposta curricular e de avaliação que dialogasse com a proposta dos ciclos, uma

vez que os professores a enxergavam apenas como um processo de diminuição da taxa de reprovação/retenção, permanecendo a lógica das avaliações somativas – aquelas que se prestam a avaliar os conteúdos curriculares e atribuir um conceito para fins de classificação e seleção –, das turmas seriadas e da retenção escolar. A diretora afirmou também que o processo de ciclos de aprendizagem permitia que os professores pudessem acompanhar melhor, com mais detalhamento, o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, considerando que cada estudante é uma subjetividade/uma individualidade e possui ritmos e tempos distintos de aprendizagem.

A entrevista foi relativamente curta devido à questão da ausência da coordenadora, como relatei. Ficamos de marcar uma espécie de continuidade da entrevista, mas ela não aconteceu por diversas razões. Uma delas se deve ao fato de que a diretora já estava em vias de se aposentar e já estava bastante cansada com a rotina escolar. Contudo, mesmo com uma entrevista relativamente curta, vimos que nas políticas de avaliação a proposta do ciclo de aprendizagens é fonte de fortes críticas dos demais atores políticos por que mitiga a política de reprovação. Essa entrevista me ajudou a pensar nas questões referentes aos ciclos, a dirigir meu olhar também nas reuniões do CAP-CI para compreender como a proposta dos ciclos era compreendida e atuada pelos professores.

Percebe-se na fala da diretoria B a constituição daquilo que Ball, Maguire e Braun (2016) chamaram de discurso-mestre sobre as políticas de avaliação: o ciclo de aprendizagens não possibilitava, em razão da impossibilidade de retenção entre as séries pertencentes ao ciclo, uma aprendizagem de qualidade, uma vez que desestimulava os alunos a se dedicarem aos estudos. E a reprovação funciona como possibilidade de aprender aquilo que ficou faltando e como motivador para que se estude e não fique retido.

Dessa maneira, o corpo de professores, juntamente com a equipe diretiva e coordenação pedagógica, mobiliza discursos e produz sentidos a partir das leituras influenciadas pelas suas vivências, histórias particulares e experiências, sobre aprendizagem, qualidade e o “bom aluno”.

Realizadas as duas entrevistas com as diretoras escolares, passo a discutir as entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, nos itens c) e d) seguintes.

4.5.1.3 Entrevista com a coordenadora pedagógica da escola A

Em minha visita à escola A, que foi agendada previamente por telefone, expressei meu interesse de pesquisar naquela escola e falei de meu objeto. A diretora foi quem me atendeu por telefone e me encaminhou para a coordenadora A para realizar os contatos e as articulações para acompanhamento dos CAP-CI e entrevistas com estudantes e professores. Em momentos distintos, a coordenadora A foi entrevistada, porque minha frequência ao campo foi levantando elementos para que pudesse, através das perguntas, coletar mais dados para compreender as políticas em ação em relação aos processos de avaliação naquele espaço escolar. O primeiro contato foi em 16 de novembro de 2017, de modo que nossa entrevista livre girou em torno das questões da reprovação, com destaque aos fatores internos e externos que explorei na pesquisa macro. A entrevista não foi gravada, porque a coordenadora A achou que ficaria inibida em dizer “certas coisas” se houvesse a gravação, de modo que fiz todo registro possível no diário de campo.

Sobre a temática da reprovação, perguntei o que a escola tinha feito em termos de políticas de avaliação para que os indicadores de rendimento tivessem aumento, principalmente o mais expressivo entre os anos de 2013 e 2015 (cf. Gráfico 8). A coordenadora A afirmou que a escola apresentava um histórico de elevadas taxas de reprovação, assim como na rede de uma maneira geral, e que a solução encontrada pela rede municipal de Niterói foi a adoção do sistema de ciclos de aprendizagem, que aboliu as reprovações nas séries que compõem os ciclos em razão de baixo rendimento escolar.

As reprovações por infrequência permanecem – por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9.394/1996) –, e as associadas ao rendimento escolar somente ocorrem entre as mudanças de ciclo, ou seja, nas passagens do 1º para o 2º ciclo (3ª série do ensino fundamental), 2º para o 3º (5ª série), do 3º ao 4º (7ª série) e, ao fim do 4º ciclo, na 9ª série. Existe o instituto da dependência, instituído pela Portaria FME nº 04/2014 (NITERÓI, 2014a), como outro artifício para mitigar as intenções de reprovação por parte dos docentes e do sistema escolar como um todo. Para a coordenadora A, se não houvesse sido editada a Portaria 087/2011 da FME, os indicadores refletiriam outra realidade, que atualmente está mascarada pelo processo dos ciclos de aprendizagem e dependência (progressão parcial). Outra vedação à repetência é o fato de que nem toda disciplina tem o

“poder de reprovar”: as disciplinas Artes, Educação Física, Língua Estrangeira (inglês e espanhol), mesmo apresentando o estudante rendimento escolar insuficiente nelas, não pode reprovar o estudante. No seu entendimento, os professores dessas disciplinas se sentem “desprivilegiados” e desvalorizados porque os estudantes acabam por não se dedicarem a estas disciplinas pela ausência da possibilidade de retenção. Para minimizar esta sensação de menos-valia, a coordenadora A comentou que tem trabalhado junto aos corpos docente e discente um processo de valorização destas disciplinas, destacando a importância delas para a formação mais plena e integral do estudante. A título de exemplo, a entrevistada citou que o trabalho com a educação física é voltado para questões relacionadas à higiene pessoal, à prática desportiva associada à promoção da saúde, além do desenvolvimento das habilidades da convivência em grupo e do relacionar-se com o outro; e também deu destaque ao trabalho com línguas estrangeiras, que se pauta pelo trabalho com a oralidade, possibilitando que os estudantes aprendam o mínimo de vocabulário e pronúncia para estabelecer pequenos diálogos nestas línguas. Lembrou que todo esse movimento acontece a partir de construções coletivas com o corpo docente que se reúne sempre às quartas-feiras, após o recreio, para planejamento de atividades e discussão das dificuldades pedagógicas que os professores enfrentam nas turmas.

Em relação a estas situações sinalizadas pela coordenadora A, vejo que esta entrevistada exerce um papel de liderança na escola e de atuação central nas políticas de avaliação que são atuadas naquele espaço de prática. A interpretação e a tradução das políticas de avaliação que ela empreende permitem uma ressignificação do papel das aprendizagens e mesmo das próprias disciplinas no processo de escolarização e de formação dos estudantes. A reescritura que a coordenadora realiza dos textos normativos resulta em políticas criadas na/para a escola, que permite um trabalho diferenciado em termos de aprendizagem e avaliação.

Sobre a estrutura dos ciclos de aprendizagem e do currículo escolar, indaguei da entrevistada se existia alguma produção interna em termos de currículo que se adaptasse a essa organização da escolarização. A coordenadora A informou que existem diretrizes curriculares centralizadas pela FME através da Portaria 085/2011 (NITERÓI, 2011b) e que os professores se apoiam sobre estas diretrizes, realizando as devidas adaptações à realidade do aluno e do espaço escolar.

Avancei nas perguntas, buscando trazer para o contexto das microcontingências os resultados encontrados na pesquisa macro, relacionada aos fatores internos e externos à escola. Sobre fatores externos, perguntei como verificava a influência dos fatores socioeconômico e de envolvimento da família com os assuntos escolares na atenuação do fracasso escolar e, conseqüentemente, da reprovação. Em relação ao envolvimento da família, a coordenadora A disse enxergar mudança significativa na postura do aluno em relação aos estudos e à redução do risco de reprovar, porque seu desempenho acadêmico apresenta melhora. Sobre o perfil socioeconômico, afirmou que é difícil quantificar, considerando que a escola se localiza num bairro bastante empobrecido, mas que nos últimos anos têm recebido atenção do poder público, com projetos de urbanização e habitação. Comentou que no bairro há localidades com melhores condições de habitação e que com a chegada de projetos públicos de moradia popular famílias que viviam em barracos de dois cômodos passaram a viver em apartamentos com sala, quartos, cozinha e banheiro. Apontou que os programas de distribuição de renda durante os governos federais entre 2003 e 2016 possibilitaram melhoria das condições socioeconômicas.

Quanto aos fatores internos, a entrevistada, de forma entusiasmada, destacou que a escola apresenta características internas que visam ao atendimento pleno das necessidades educacionais dos estudantes, como o projeto de Reforço Escolar, projetos com outras instituições (públicas e privadas), concursos culturais promovidos pela FME e o envolvimento dos professores. Nesse momento da entrevista, a coordenadora A falou um pouco sobre as dificuldades iniciais para realizar seu trabalho de coordenação na escola A e que paulatinamente foi conquistando o apoio do corpo docente e o respeito pelo seu trabalho, que visa a valorizar tanto o professor no seu fazer quanto o aluno aprendiz.

Aproveitando esta sua fala, emendei uma pergunta sobre o papel da reprovação e sua opinião sobre ele. A interlocutora respondeu que o importante no processo de escolarização é a aprendizagem do estudante e a construção do conhecimento, porque entende que o conhecimento abre infinitamente portas para novas experiências, novas aprendizagens e novos conhecimentos a serem construídos e aprendidos, e que a reprovação fecha estas portas, limitando o avanço do estudante e desestimulando-o em relação às atividades escolares.

A coordenadora A é uma atuante da política de avaliação cuja agência se dá na produção das políticas locais a partir da interpretação e tradução dos textos políticos construídos no âmbito da FME, pautando-se por um discurso mestre de valorização do trabalho pedagógico do professor e do envolvimento do aluno com as atividades que os professores e a escola lhe oferecem. Nos acompanhamentos das reuniões de quarta-feira, pude identificar que a tradução do texto político para o contexto da prática mantinha o poder do governo das pessoas – tanto professores quanto estudantes – que precisavam se adequar aos “critérios de avaliação” estabelecidos, como por exemplo a obrigatoriedade da aplicação do “Provão”, que era uma prova objetiva única para cada série, reunindo questões de todas as disciplinas e cujo conceito deveria ser utilizado como uma das avaliações de todos os professores. Essa política também gera as subjetividades e as concepções sobre “bom professor” e “bom aluno”, nos termos debatidos por Ball, Maguire e Braun (2016): o “bom professor” atua na política de avaliação construída a partir de negociações e disputas discursivas entre os professores – sobre os sentidos de cada instrumento de avaliação –, “cumprindo com o combinado” e o bom aluno, como aquele que cumpre as atividades propostas. Dessa forma, os alunos retidos são as subjetividades fabricadas pela política de avaliação que exclui aqueles que não se enquadram nas regras da escola.

Passo agora para a descrição e a análise da entrevista realizada com a coordenadora B, da escola B.

4.5.1.4 Entrevista com a coordenadora pedagógica B

Após a seleção das escolas como espaços das microcontingências para empreender a investigação de que trata esta tese, realizei contato telefônico para estabelecer um primeiro contato. De forma semelhante à ocorrida na Escola A, ao falar de minha pesquisa, o atendimento foi direcionado no sentido de conversar com a coordenadora pedagógica, que aqui chamo de coordenadora B.

A coordenadora B já trabalha na rede pública há mais de 20 anos e atua paralelamente na educação privada. Nossa entrevista ocorreu após a realização de um CAP-CI final, em que foram confirmados os resultados de discussões prévias sobre o destino escolar dos estudantes (aprovação e retenção), de modo que a entrevista foi muito influenciada pelas questões abordadas no CAP-CI.

Comecei a entrevista perguntando sobre os processos de avaliação que a escola possui. A coordenadora B respondeu que tem alguns “senões” sobre a avaliação desenvolvida. Relatou sua experiência no ensino privado e falou do ingresso de alunos oriundos da rede privada após a crise econômica de 2015, que “se perderam” no meio das turmas. Defendeu um maior pulso sobre a questão disciplinar para promover um nivelamento, homogeneização das turmas, que influenciaria no resultado das avaliações.

Em relação ao sistema de ciclos, afirmou que não consegue enxergar o funcionamento do processo de aprendizagem via sistema de ciclos, e principalmente da organização curricular. Houve questões conjunturais (reuniões, burocracias da rede) que não possibilitaram construir uma política curricular, destacando que o fracasso escolar ainda persiste em razão da heterogeneidade que marca a formação dos grupamentos (turmas) e por uma organização curricular voltada para o sistema seriado. Ela também fez crítica a diversas burocracias da rede, que impedem o funcionamento do planejamento às quartas-feiras.

Percebo que a coordenadora B também realiza uma interpretação e tradução das políticas (sua visão sobre o papel da avaliação, da formação das turmas), mas de forma menos intensa daquela verificada no perfil da coordenadora B. Não constatei aqui uma forma de reescrita das políticas de modo que a construção de políticas no contexto da prática escolar pudesse fabricar os sujeitos das políticas: o corpo docente é bastante numeroso e possui visões bastante distintas sobre os processos de avaliação e de aprendizagem. A construção das subjetividades discentes, do “bom aluno”, é possibilitada pela atuação das políticas, por parte dos professores, que se destina “a tornar os alunos visíveis e produtivos” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 105).

Na sequência, perguntei sobre a distribuição do desempenho escolar pela raça e pelas condições socioeconômicas. A coordenadora B declarou que o aproveitamento das crianças brancas é maior que o das crianças negras, e que essa diferenciação se verificava tanto na rede privada quanto na rede pública, e destacou que essa diferença pode estar associada ao passado escravocrata e opressivo sofrido pelos povos negros, o que dialoga com a literatura que trouxemos à discussão quando da análise dos resultados da instância macro da pesquisa (ORTIGÃO, 2006; FRANCO, ORTIGÃO e ALVES, 2007; ORTIGÃO e AGUIAR, 2013, LOUZANO, 2013; FRANCESCHINI, MIRANDA-RIBEIRO e GOMES, 2016).

Especificamente sobre as reprovações, a coordenadora B disse que já havia ciência dos resultados apresentados no CAP-CI, uma vez que os professores já haviam sinalizado estas prováveis e hoje reais reprovações durante as reuniões de planejamento e pré-CAP-CI. Afirmou que a escola se mobilizou por meio da oferta de reforço escolar e de encaminhamento ao Conselho Tutelar como forma de evitar a ocorrência do fracasso escolar, mas que “não houve interesse por parte desses alunos”. Sobre o reforço, explicou que ele acontecia no mesmo turno de aulas do interessado e que o reforço buscava trabalhar questões “básicas” de Matemática e Língua Portuguesa: operações, leitura e interpretação de textos. Justificou as reprovações, argumentando que os alunos foram acompanhados desde o início do ano pela coordenação pedagógica, a partir dos apontamentos de problemas de aprendizagem e de disciplina feitos pelo corpo docente. Indagada sobre como a escola realizou esse acompanhamento, informou que sempre contactava a família para atualizá-la dos problemas e que os professores se mobilizavam para oferecer melhor aprendizagem e mais oportunidades de avaliação.

Pude compreender na entrevista que existe um processo de “desresponsabilização” dos professores e da escola pelo fracasso escolar gerado pelas políticas de avaliação, que pretendem formar a subjetividade do “bom aluno”, e responsabilizando pelo insucesso os alunos que se evadem e que são reprovados. As políticas de avaliação atuadas se dirigem no sentido de promover a seleção e a classificação dos estudantes, uma avaliação de caráter somativo – avaliação das aprendizagens (FERNANDES, 2006; 2008) –, voltada apenas para a certificação das aprendizagens adquiridas ou mesmo cumprir o papel burocrático da emissão de um conceito que definirá a vida escolar dos estudantes.

As letras a seguir trago as análises das entrevistas realizadas com professores e estudantes. Ao todo, consegui entrevistar 3 professores (dois da escola A e um da escola B) e três estudantes, todos da escola B. Os professores foram codificados como A1, A2 e B1; e os estudantes, como E1, E2 e E3. As entrevistas com esses atores de políticas foram do tipo semiestruturadas, seguindo roteiros que podem ser conferidos nos Anexos 13 e 14 desta tese.

4.5.2 Entrevistas com professores e estudantes

Como já referenciado anteriormente, as entrevistas realizadas com os professores e participantes foram realizadas através da metodologia da entrevista

semiestruturada, cujos roteiros podem ser consultados nos anexos desta tese. (Anexos 13 e 14). Consegui obter a gravação das entrevistas com a expressa autorização dos entrevistados, o que auxiliou em muito o trabalho de análise dos dados. As entrevistas com estes sujeitos da pesquisa ocorreram após o acompanhamento dos CAP-CI nas duas unidades escolares.

Na sequência, faço a análise da entrevista com os três professores e três alunos.

4.5.2.1 Entrevista com o professor A1

Começo as análises com os professores da Escola A. Como indiquei no Capítulo 3, meu olhar para os dados levantados nas entrevistas e nas observações participantes e não-estruturadas dos CAP-CI deve se pautar por mostrar a realidade sobre a qual o estudo se desenvolveu, além das questões de pesquisa e dos recursos teóricos de que lancei mão para realizar a análise. Essa pesquisa se orientou por quatro questões de investigação, sendo duas delas respondidas com os dados coletados e interpretados/analizados na instância micro.

As questões foram: “Como as políticas de avaliação são atuadas nas escolas investigadas?” e “Como o processo de reprovação se insere na política de avaliação?”. Trouxe novamente nesta parte do texto para que o leitor desta tese perceba melhor que estas foram minhas lentes a partir das quais me foi possível realizar a leitura e a análise dos dados das entrevistas e das observações participantes e não-estruturadas dos CAP-CI. A atuação, como já discuti, consiste em interpretar os textos políticos como em uma encenação teatral. Dessa forma, influenciados pelas concepções teóricas, suas experiências e vivências, os atores políticos conferem ao texto político, no processo de interpretação e de tradução, sentidos e significados às ações e aos artefatos políticos no contexto da prática, isto é, conferem sentido aos instrumentos, às rotinas construídas, às posturas dos atores envolvidos (professores e estudantes).

Para tanto, busquei nos discursos dos participantes significantes e expressões que estivessem associados à questão da atuação em relação à avaliação e à reprodução escolar, ajustando esta busca com diálogo com os recursos teóricos trazidos por Ball, Maguire e Braun (2016), nomeadamente o recurso dos textos *writerly* e *readerly* (textos *escritíveis* e *textos legíveis*, de Barthes),

e governamentalidade, de Foucault. Feitas estas considerações, passemos à análise das entrevistas, iniciando pelo Professor A1.

O professor A ingressou na rede municipal de Niterói há 9 anos e acumula este cargo público com outro do estado, onde atua em duas escolas distintas, além de ter grande experiência docente em colégios particulares. Possui licenciatura curta em Matemática e Ciências, licenciatura plena em Matemática e uma especialização *lato sensu* na área de ensino de Matemática.

A entrevista com o professor A1 durou por volta de 40 minutos e com muita tranquilidade o entrevistado cooperou e respondeu com clareza às perguntas formuladas. Trata-se de um professor com vasta experiência profissional, com mais de 25 anos de experiência docente. Tal experiência parece ter feito o professor A1 rever suas posições em relação ao rigor das avaliações e de atuar na política avaliativa como um agente disciplinador ou que irá impor uma punição através da avaliação, como se vê no diálogo:

Entrevistador: “Como compreende o processo de avaliação? Quais são suas funções no processo pedagógico? De que instrumentos e/ou processos se utiliza para avaliar?”

Professor A1: “É importante porque..., mas no sentido de a gente aqui ultimamente não tem se preocupado no aspecto de um aluno ser aprovado ou reprovado, né, a gente sempre dá uma ajuda assim e o aluno acaba sendo aprovado na maioria. Só mesmos casos assim extremamente ruins, né, é que a gente reprova. Para mim, a avaliação tem mais o aspecto de um feedback que a gente vai ter do aluno aqui, pelo menos no meu caso, né, para verificar o que ele está conseguindo realmente aprender. Então a gente tem procurado reforçar aquelas áreas que a gente percebe que estão mais fracas, né, e avaliação, pelo menos no meu caso, né, tenho procurado fazer para ser sempre perto de um feedback. E desse feedback percebe as dificuldades que os alunos têm, às vezes... os alunos que não, não colaboram com eles próprios, com outros, né... na compreensão da matéria... Até então a gente tem procurado ver qual algum caminho melhor para seguir em frente, né... através desses resultados das avaliações.”

Como se depreende da resposta do professor A1, sua atuação em relação à política de avaliação em suas turmas é no sentido de empreender uma avaliação com caráter formativo alternativo, como nos coloca Fernandes (2006, 2010), ao compreender a avaliação como um processo de feedback que retroalimenta sua prática docente.

Em um movimento de tradução das políticas oficiais e de atuação das políticas de avaliação construídas no âmbito da unidade escolar, o professor A1 promove uma “avaliação diversificada”, que lança mão de diversos instrumentos de avaliação, com o caráter somativo, mas de alguma forma associado à ideia de um

feedback para que a avaliação não cumpra apenas um papel burocrático para geração de um conceito:

Entrevistador: “E os instrumentos de avaliação que utiliza?”

Professor A1: “Daqueles três... Geralmente eu faço algumas atividades que são diversificadas, às vezes a gente dá um exercício pro aluno fazer à vontade de se consultar no caderno, nos livros e tal e outras atividades que a gente faz nos ver a gente está desenvolvendo conteúdo. Ontem mesmo eu fiz atividade para os alunos fazerem a medição sobre comprimento da circunferência. Eles mediram, eles calcularam, anotaram e calcularam com a calculadora e tal e pedi para eles fazerem um tipo um relatório contendo quais foram os resultados. Aí eles fizeram e tem um papel onde eu posso depois verificar participação, quem se empenhou melhor em fazer aquela atividade, quem procurou ser mais preciso na... na medição muito sozinho cálculo depois também a atividade desse tipo, então a gente faz uma segunda, uma terceira avaliações para você poder comparar um pouco com o conceito final do trimestre anterior.”

Embora a avaliação, por um lado, paute-se pela verificação da participação e de “quem se empenhou melhor”, há um cunho formativo na proposta, que é a elaboração de um relatório da experiência de medir o comprimento da circunferência, fazendo desse momento um laboratório. O caráter somativo é muito presente na atuação da política de avaliação por parte do professor A1, mas ela, por outro lado, não perde o caráter de reflexão sobre a aprendizagem e a própria prática (“*então a gente faz uma segunda, uma terceira avaliações para você poder comparar um pouco com o conceito final do trimestre anterior.*”).

Uma questão que surgiu na nossa entrevista foi a utilização dos conceitos para exibir o resultado do processo avaliativo. O professor A1 compreende que o conceito possui a possibilidade de diminuir a questão da classificação dos estudantes e melhor expressa o alcance dos objetivos da aprendizagem, embora tenha sido apenas na rede seu contato com essa metodologia de aferição das aprendizagens:

Entrevistador: “Ouvindo o senhor falar de conceito, me surge um questionamento: desde sua entrada, há 9 anos na rede, o resultado da avaliação já era expresso por um conceito (letra)? Como prefere expressar o resultado da avaliação: conceito ou nota (numérica)? Vê alguma diferença entre eles?”

Professor A1: “Eu nunca tinha trabalhado com conceitos, sempre nota, né, tanto em algumas escolas particulares que já estou em anos atrás, atualmente, nenhuma delas como escolas do nível estadual... então todas elas têm notas de 0 a 100. Quando eu cheguei aqui né aí tive que me adaptar e eu posso dizer que já era conceito, já, os períodos durante o ano trimestrais. E aí tive que me adaptar, criando uma escala... de tanto a tanto conceito A, de tanto a tanto conceito B... e assim por diante, né. A filosofia do conceito... acho que ele não deixa de classificar os alunos né, de ranquear os alunos, aluno A, B, C, D, E, indo dos melhores aos piores, mas ele possibilita a você maior flexibilidade para a classificação dos alunos

melhores. Entre os dois têm prós e contra né, então avaliação conceito... conceito, ele tem uma flexibilização, não precisa ser exatamente o que aluno tirou, você coloca ali e tal, você vai considerar o aluno, vai considerar o comportamento de aula, é considerado o interesse que ele tem, né, a dificuldade que ele tem conteúdo... Então é nesse ponto mais flexível para você estabelecer um conceito final se aprovado ou reprovado... temos os conceitos de três para aprovação e 2 para reprovação.”

Um fator que marca sobremaneira os processos de interpretação e de tradução das políticas educacionais nos dois campos de pesquisa acompanhados, em especial as de avaliação, e sua atuação nas salas de aula pelos professores, é a organização do sistema escolar por ciclos de aprendizagem. A pergunta parte do roteiro porque esse ponto era citado nos conselhos e de maneira informal quando algum professor, nos encontros de quarta-feira, perguntava-me sobre meu trabalho de investigação. Pelos relatos das coordenadoras pedagógicas e agora reforçado pela opinião do professor A1, vemos que os ciclos de aprendizagem são fontes de grandes tensionamentos:

Entrevistador: “Fale sua percepção sobre o sistema de ciclos de aprendizagem. Desde sua implementação na rede de ensino de Niterói, como foi a adaptação das escolas por onde trabalhou a este novo sistema de escolarização? Houve alguma adaptação curricular e dos processos de aprendizagem?”

Professor A1: “Bom, mas o processo de ciclos, ele também tem seus prós e os contras, né? É, a gente percebe que os alunos que estão nas séries que não são reprováveis, né, eles têm menos interesse de correr atrás, estudar e aprender realmente. Então nessa parte tem essa dificuldade que o ciclo oferece a mais. Pode ter seus aspectos positivos também né, já pensei sobre isso realmente se existem alguns aspectos positivos. Na minha experiência, eu, por pouquíssimo tempo, isso no tempo fora daqui, eu trabalhei com ensino fundamental e ensino médio. Aqui eu acho que não houve nenhuma mudança curricular, até porque o livro didático vem numa arrumação mais ou menos de acordo com o sistema seriado, seguindo como se fosse seriado..., nem questão de conteúdo, de currículo não teve nenhuma, pelo menos eu não percebo na minha área que nenhuma mudança tenha ocorrido não.”

O desenvolvimento do processo educativo, da aprendizagem e do ensino deve ser dialógico com este sistema de organização escolar. Pelo que se depreende da leitura, a política dos ciclos de aprendizagem não abordou de forma clara e objetiva a necessidade de se repensarem os currículos das diversas disciplinas e conscientizar os professores de que este sistema não elimina a reprovação – questão muito apontada também –, mas dilata para 2 anos as antigas séries anuais, mantendo a lógica da retenção por baixo rendimento de maneira bianual. O reforço da lógica seriada está também nos materiais de apoio ao trabalho do professor, sendo o principal deles o livro didático (*“Aqui eu acho que não houve nenhuma*

mudança curricular, até porque o livro didático vem numa arrumação mais ou menos de acordo com o sistema seriado, seguindo como se fosse seriado..”).

Nas perguntas finais do roteiro, dirigi o diálogo para o debate sobre a reprovação escolar no processo avaliativo. Para tanto, comecei a indagar sobre o ponto do desinteresse, que foi uma palavra muito ouvida nos CAP-CI que acompanhei e observei. Para o professor A1, o desinteresse tem relação com o pouco envolvimento da família do estudante e com a falta da imposição de limites e da cobrança pelos resultados, apesar de suscitar que naquela unidade escolar, mesmo se apontando o desinteresse, não havia sido enfrentado pelo corpo docente esse ponto:

Entrevistador: “É muito recorrente os professores apontarem o desinteresse dos estudantes com os assuntos escolares, que leva ao baixo rendimento e conseqüentemente à reprovação. Você consegue apontar fatores externos à escola que levam a esse desinteresse? E fatores internos à escola?”

Professor A1: “O desinteresse pelo que eu tenho percebido não é exclusivo daqui, não é nem do município, nem do fundamental, esse desinteresse de maneira geral se manifesta em outras escolas tanto a nível estadual como também em redes particulares, não sei se devido... a gente... nunca parei para... a gente nunca discutiu isso, a gente nunca aprofundou nessa discussão, né, sobre o que levaria a esse desinteresse... mas eu imagino assim as facilidades que os alunos têm, principalmente... a falta de responsabilidade, cobrança, cobrança não seria o caso, mas de imposição de limites aos filhos por parte dos familiares, dos pais e responsáveis... e a tendência do ser humano mesmo, né, de... de querer a lei do menor esforço, fazer o mínimo possível... então devido a essa condição de a gente, muitas vezes, não conseguir pôr sobre os alunos aquilo que a gente gostaria que ele tivesse, interesse, atenção e tal... então devido a essa dificuldade que a gente tem então a maioria dos casos se voltam para esse lado, né, de... de desinteresse de não querer se esforçar. Fora isso, a gente nunca aprofundou numa discussão sobre, sobre isso não, seria interessante realmente né? Identificar e classificar quais seriam os motivos desse desinteresse... várias vezes a gente chega nessa situação de desinteresse... ainda bem que sempre tem uma parte... é sempre minoria, mas ainda existem alguns interessados, né? E aí... daí quem sabe uma boa fonte de discussão pra gente ver por que esses alunos estão interessados, quer dizer, e isso aí também pode influir nisso é a própria índole do aluno, né, pois temos uns que já são mais dóceis que são por si mesmo interessados. Então é só os fatores que eu vejo, né?”

Na visão do professor A1, o desinteresse, de alguma forma e em certa medida, é motivado pelo próprio aluno, devido a “facilidades” a que ele teria, como a falta de responsabilidade, de cobrança por resultados e pela ausência da imposição de “limites”. Entendo que o desinteresse do aluno funciona também como um forte argumento para a responsabilização do aluno pelas reprovações que ele sofre. E, nesse caso, o desinteresse do aluno surge no contexto do ciclo, em especial “nas primeiras séries” do 3º e 4º ciclos (6º e 8º anos, respectivamente), que adotam o

lema humano da “lei do menor esforço”. Perguntado sobre sua impressão em relação à retenção escolar e o seu papel, o professor A1 fala de sua flexibilização na questão do rigor da cobrança pelos resultados, mas sem perder de vista que tal “facilitação” ou “ajudinha” para o alcance das notas resulta em educação de “baixa qualidade”:

Entrevistador: “Como compreende e lida com a reprovação/retenção escolar?”

Professor A: “Meu passado, início de carreira a gente tenta ser mais rígido, sempre procurava deixar aprovados, objetivo final é aprovação dos alunos, os alunos que realmente estavam preparados, que realmente você via interesse em acompanhar as aulas e tal, mas com o passar do tempo, né, a gente vai é de certa forma relaxando nesse aspecto de rigidez e vai sempre dando ajudazinha e tal. E em decorrência disso talvez o nível de ensino no Brasil esteja caindo dessa maneira, né, mas às vezes a gente por nossa própria... nosso próprio... vamos entre aspas, relaxamento, né, e incentivo dos colegas... que muitos colegas são adeptos de que não deve haver reprovação... então a gente sempre no final das contas a gente procura de todas as formas se conseguir um meio de aprovar esse aluno. Aliás, o próprio sistema visa a isso, a aprovar o máximo de alunos possível (...).”

Mesmo reconhecendo, sob a perspectiva pós-estruturalista, que o discurso da qualidade é um discurso em disputa, dada a polissemia que este significante pode assumir em meio à batalha dos grupos políticos por conferir sentidos, mesmo que de forma precária e contingencial, sob o risco de sofrer uma ruptura de seu sentido no dia seguinte, compreendo que o sentido de qualidade que o Professor A1 tenta conferir guarda relação com o alcance dos resultados positivos da avaliação e com a preparação para a sequência dos estudos, de modo que alunos “realmente preparados” possam seguir adiante nos estudos em séries mais à frente. Na sua compreensão, a flexibilização da reprovação – ou seja, a mudança de concepção dos professores em relação à reprovação, implicando uma diminuição da frequência desse fenômeno através das “ajudazinhas” – exerce influência negativa nos resultados educacionais (“E em decorrência disso talvez o nível de ensino no Brasil esteja caindo dessa maneira, né, mas às vezes a gente por nossa própria... nosso próprio... vamos entre aspas, relaxamento, né, e incentivo dos colegas... que muitos colegas são adeptos de que não deve haver reprovação...”).

Numa tentativa de encontrar nas microcontingências dados que corroborem os resultados do estudo de regressão logística binária realizado com os dados do SAEB 2015, perguntei sobre fatores internos e externos à escola que impactam no desempenho e implicam em processos de fracasso escolar, como é o caso da reprovação.

Entrevistador: “Saberia indicar fatores internos à escola que podem influenciar no seu desempenho e levar um aluno a ser reprovado/retido? E fatores externos, associados à família, ambiente social, acesso à cultura?”

Professor A1: “Eu acredito que haja aspectos tanto no sentido do interior da escola, né, da vida escolar, como externa também né então pelo que eu já falei, a falta de atenção dos pais é... de participar também da educação através de cobrança dos... da realização das atividades, né, de imposição de determinados limites... pois é uma coisa que tem outra atrapalhando muito ultimamente é o uso do celular. Então eu acho que os pais, a escola também poderia adotar... existem escolas, a gente tem conhecimento de escolas que. que tem bom rendimento, bons resultados e que não permite a entrada de celular, né? Tem escolas com uma sacolinha para guardar celular, já era coisa desse tipo, não quer dizer que só no celular, né, mais coisas desse tipo que deveria ter maior exigência, maior acompanhamento tanto em casa como também na escola! Por isso aí iria afetar eu acho que de maneira muito intensa o resultado da aprendizagem do aluno aprendizagem por consequência né aprovação ou reprovação. A escola podia ter controle maior sobre esses celulares, né, aproveitando essa experiência de outras instituições que recolhem os celulares na entrada. Existe aí uma corrente que acha que a gente deve se programar para permitir o uso do celular como ferramenta para ensino... vai ser muito complicado, eu acho que é praticamente impossível: primeiro que nem todos têm o celular disponível, outros têm, mas não tem acesso à internet... na hora não vai ter como controlar se ele realmente está participando das atividades ou utilizando aquilo para outra coisa, né. Então essa questão do celular... fora isso a escola tem sido muito... tem feito o possível e certa forma nesse processo, ajudando professor, acompanhando, dando suporte às coordenadoras de turno está sempre, estamos sendo expostas, a escola tem... tem procurado atender no dia a dia o possível, separar as solicitações dos professores e material didático e outras coisas mais que outras redes escolares não tem tanta disponibilidade... aqui tem certeza de que a coordenação atende você, seja um material específico, um instrumento de medição, coisas desse tipo assim... na escola tem procurado a atender. Então nesse aspecto a escola tem ajudado bastante.”

Neste relato, o entrevistado reforça a evidência que surge dos dados do SAEB 2015, de que o baixo envolvimento dos pais com os assuntos da escola repercute negativamente sobre o desempenho dos estudantes. Em relação à escola, o professor A1 fala da problemática do uso de aparelhos eletrônicos durante as aulas, que dificultam a concentração e a atenção dos estudantes, e ressalta também que a atuação da coordenação pedagógica é importante para o trabalho pedagógico, buscando fornecer condições materiais para que este trabalho se desenvolva. Pelo que se depreende deste relato e das percepções que tive no contato com a coordenadora pedagógica A, nota-se que a coordenação pedagógica tem papel de destaque nas microcontingências locais, em especial no que diz respeito aos processos pedagógicos e de avaliação. A construção da política local de três avaliações, sendo uma delas a “prova”, é reforçada na fala deste entrevistado como uma formulação realizada no âmbito local, empreendida em

grande parte pela coordenação pedagógica que mobiliza os meios materiais disponíveis para que a política se traduza na prática.

Na última pergunta, queria saber do professor A1 sua opinião em relação aos impactos que o processo de reprovação traz para a organização escolar e para o desenvolvimento pedagógico do aluno.

Entrevistador: Qual a implicação da reprovação escolar para o desenvolvimento pedagógico do estudante e para o funcionamento da escola?

Professor A1: Eu já percebi que o ano que a gente fica mais um pouquinho mais rigoroso na questão de aprovar ou reprovar o aluno parece que no ano seguinte... esse ano foi atípico, desse ano passado teve algumas reprovações e esse ano algumas turmas melhoraram a atenção, então pelo menos no início do ano e se a gente percebe... A minha opinião particular que realmente se você reprova tinha que reprovar realmente o aluno para que ele tivesse outra chance, né... e voltasse ele melhorasse... não tivesse outra chance para aprender aquilo que não aprendeu... E como ele foi reprovado ele quisesse não tivesse um incentivo a mais para que ele se aplicasse mais aos estudos, né, mas ultimamente eu tenho percebido que isso aí não tem acontecido, o aluno é reprovado no ano seguinte... olhando individualmente para o aluno, você percebe que ele não... se ele foi um aluno desatencioso no ano anterior, no ano seguinte ele continua certa forma sendo desatencioso, quer dizer, seria mais... mais perto do comportamento do aluno... vai no aspecto da dedicação dele ao estudo, e o aspecto da reprovação não tem muita coisa muita coisa não. Grande parte dos professores, dos colegas, eles são adeptos de que não deveria haver reprovação porque isso aí não leva nada o aluno... não vai acrescentar nada... talvez seu pensamento e com tempo a gente vai se acomodando...

Como se pode perceber, a concepção do professor A1 sobre o processo de reprovação como parte da política de avaliação funciona como uma “oportunidade” para que os estudantes possam repensar suas posturas e seu comportamento do ano anterior, que culminaram na reprovação (e aí novamente o aluno é o “culpado” de sua avaliação), além de possibilitar que as aprendizagens não construídas no ano anterior se concretizem nesta “nova chance”, mas sua vivência e experiência parecem indicar não ser dessa forma que os processos se desenvolvem no contexto da prática e do cotidiano escolar.

A reprovação, pelo que se depreende aqui, deveria funcionar como parte do processo de avaliação do modo que possa realizar uma filtragem e seleção dos alunos, permitindo ao “bom aluno” o avanço dos estudos e aos repetentes, responsáveis pelos seus próprios infortúnios devido ao “seu” desinteresse, novas oportunidades de aprendizagem daqueles assuntos não aprendidos – embora ensinados – e o despertar de seu interesse pelos assuntos escolares, realidade, entretanto, que não se verifica na realidade observada pelo professor A1.

A atuação do professor A1 se dirige pelo sentido que ele extrai de sua experiência e vivência do chão da escola e imprime à avaliação diversidade de sentidos, que transitam entre o de emitir um parecer sobre a aprendizagem para cumprimento dos regramentos e das normas (burocracia escolar), e, principalmente, o de entender a avaliação como uma política educacional através da qual se consegue obter um retorno do trabalho pedagógico realizado, de modo a verificar que pontos o professor precisa rever e reforçar para garantir uma melhor qualidade da educação. Como citado há pouco, para o professor A1, a qualidade da educação é entendida como o processo que permite ao aluno estar realmente preparado para seguir com os estudos, sem “ajudazinhas” dos professores.

Na próxima subseção, apresento a análise da entrevista realizada com a professora A2.

4.5.2.2 Entrevista com a professora A2

A professora A2 é ingressa da rede há menos tempo se comparada com o professor A1. Ingressou na rede em 2011 e já passou por outras escolas antes de chegar há cerca de um ano à escola A. Além da experiência na rede municipal de Niterói, a professora A2 acumula 17 anos de docência em escolas estaduais, privadas e em universidade, onde está atualmente acumulando com a rede municipal. A entrevistada, que possui cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e outra formação (jornalismo, na qual atuou por muitos anos), afirmou em diversos momentos da conversa seu gosto pelo saber, algo que foi estimulado desde muito cedo pela sua família. A entrevista ultrapassou os 40 minutos previstos, mas foi bem realizada, com grande cooperação da entrevistada, respondendo às questões apresentadas.

Após a pergunta inicial do roteiro, que consistia em saber sobre as propostas pedagógicas da rede municipal, a professora A2 centrou sua resposta sobre os documentos curriculares da rede:

Entrevistador: “Considerando seu tempo de trabalho na rede de ensino de Niterói, você consegue indicar as propostas pedagógicas que a rede já teve? Houve discussão nas escolas sobre estas propostas?”

Professora A2: “A rede tem um referencial curricular de 2010 que ela tá sempre querendo rediscutir, né. Eu trabalho algumas questões, eu acho que ele estava no sofisticado, né, vai ser feito pela professora da UERJ porque ele na minha concepção de professora universitária ele permite muitos,

muitas narrativas históricas porque ele tem, ele tem conteúdo, dois blocos de habilidades e competências (...) eu até faço uso muito desse material com meus alunos na universidade, (...) então eu acho uma escrita aberta, bem aberta com muitas qualidades, com coisas bem claras, né... direitos humanos, cidadania, diversidade, coisas que para nós, historiadores, assim a gente preza muito, né, pelo menos eu prezo muito... então você entende o referencial curricular, ele é interessante para o trabalho pedagógico... o referencial não é discutido... a gente recebe esse referencial, a gente trabalha com ele, né... eu leio muito até porque os alunos na universidade também estão sempre trazendo questões sobre esse referencial... eu tô então sempre, estou sempre com ele digamos assim... mas na escola, não... essa discussão não chega...”

Embora haja elogios por parte da professora A2 sobre a proposta curricular, ela reconheceu que tais discussões sobre sua elaboração e construção não chegam à escola. Mesmo compreendendo que a leitura dos textos curriculares e demais textos políticos é uma leitura aberta, fadada a interpretações e traduções livres por parte dos professores, o entendimento que se percebe é o de compreender a escola como espaço da prática e da implementação obediente dos textos políticos, em especial o curricular.

Esse debate ganha ainda mais centralidade considerando a forma de se organizar a escolarização por ciclos de aprendizagem. Por essa razão, emendei numa pergunta que formulei naquele momento mesmo da entrevista:

Entrevistador: “Entendi. Agora uma coisa que eu vou te perguntar, que surgiu na tua fala sobre essa questão do referencial curricular. Nesse referencial curricular é feita alguma menção ao sistema de avaliação, considerando a realidade do sistema dos ciclos de aprendizagem?”
 Professora A2: “Eu não cheguei a olhar a introdução do referencial... (...) Assim, avaliação é uma coisa muito pouco discutida, até na academia também, né... Você tem várias matérias sobre várias coisas, mas assim tentar, parar para analisar o que é um enunciado, o que é um professor na relação de se fazer entender... autocrítica da própria redação e que é uma coisa que às vezes eu trabalho pelo menos em uma, duas aulas. Na área de História a gente não pensa nessa discussão nem nada... de verdade eu não me lembro dessa discussão na escola e eu acabei tendo essa sensibilidade também não foi por causa da rede, mas sim por causa do INEP, considerando que fui duas vezes... duas ou três vezes elaboradora de itens. (...) Por exemplo, as pegadinhas que não pode ter jeito nenhum, a contextualização da questão, a questão dos itens que se anulam e o texto-base tem que ter sentido, né... mas dentro da escola, assim... a gente não discute avaliação não nesse nível de elaboração, é instrumentos, instrumentos... a única fala é que tem que ter uma avaliação variada, né... a gente sabe que essa é a visão de uma avaliação mesmo que ela seja elaborada pela universidade com muita competência que ela ainda não é feita dessa forma... E aí a gente discute com esses alunos. Não vimos isso aí, ajeitar aquela questão, né? Então eu percebi o conceito do Chevallard de transposição didática e a discussão da criação de conhecimento pela escola, então que a gente tem um tempo de avaliação, eu acho que assim é mais o que a gente cria na escola. Em respeito aos alunos, é claro que tem essa sensibilidade para desfazer, que é a visão da atividade acadêmica, o que se desenvolve mais na escola... eu percebo que a pessoa foi meio que

é engolida pela cultura escolar, é porque ele sempre fala assim, que nessa ideia de transposição, né... eu gosto muito desse texto porque isso me fez pensar muita coisa na questão da transposição que não é uma transposição, que é pegar o seu conhecimento e simplesmente transmitir, sem fazer adaptações... eu tive muita dificuldade fazer isso no início porque eu sou de uma escola muito rigorosa, estudei a minha vida inteira num colégio privado tradicional de Niterói, era uma das melhores alunas da sala e eu prezo muito conhecimento, muito importante... acho que ele define a vida de uma pessoa. Eu tive que ceder, em termos de ensino. Apesar de trabalhar em dois lugares muito contrastantes, eu sempre respeitei muito os espaços e tá sempre... sempre disposta a entregar o melhor, com muito respeito... Essas diferenças me fizeram ver a necessidade de me adaptar aos espaços, me fez ver que... que eu comecei a entender avaliação como construção, né? Como um diálogo constante, tá aqui... hoje para mim... uma vez uma menina ela falou assim: I am a tutor! Eu falei não que eu não sou, mas assim eu sou aquele que intermedia o fazer do aluno, que eu acho que ele deve ter do conhecimento que eu passo. E eu faço muito isso em forma de laboratório, então as minhas aulas, elas estão meio que laboratoriais, eu não trabalho sozinha... o aluno tem que se envolver no processo, sabe? (...) Eu vejo a sala de aula como um laboratório... eu ali não sou professor, sou um co-participante.”

A professora A2 revelou nessa resposta sua visão sobre a avaliação. Num primeiro momento, pensando na questão procedimental da avaliação, compreende que falta um debate nas escolas e na academia a respeito da construção dos instrumentos de avaliação, a atenção à formulação dos enunciados e dos elementos da questão, sob a visão da avaliação de currículos orientados por competências e habilidades que são avaliadas a partir de descritores, em testes padronizados de largo alcance. Tal visão se aproxima da compreensão que Fernandes (2006, 2008, 2010) nos coloca a respeito das avaliações das aprendizagens, que se limita a instrumentos que aferem ou medem as aprendizagens construídas.

Outro ponto interessante que a entrevistada suscita é a falta de um debate sobre a temática da avaliação tanto na escola quanto na academia, destacando que a sua adaptação em termos de construção do conhecimento em história com os alunos da escola básica se deu muito a partir da perspectiva teórica de Chevallard, que propôs o conceito de transposição didática. Nesse sentido, a prática docente na escola básica unida a questões teóricas, como essa da transposição didática, levou a uma construção de sua identidade docente (*“fez pensar muita coisa na questão da transposição que não é uma transposição, que é pegar o seu conhecimento e simplesmente transmitir, sem fazer adaptações... (...) Eu tive que ceder, em termos de ensino. (...) E eu faço muito isso em forma de laboratório, então as minhas aulas, elas estão meio que laboratoriais, eu não trabalho sozinha... o aluno tem que se envolver no processo, sabe? (...) Eu vejo a sala de aula como um laboratório... eu ali não sou professor, sou um co-participante.”*)

Na sequência, pergunto a respeito dos processos de avaliação da escola, como eles se constituem. Como o professor A1, ela comentou que a escola construiu uma política de avaliação que se baseia em três instrumentos, sendo necessariamente um deles a prova. Contudo, em sua visão, a prova não é um instrumento totalmente definidor do conhecimento do estudante. Em sua resposta, lembrou-se de uma atividade que ela propôs aos estudantes, uma simulação de um programa de perguntas e respostas com temas relacionados à história e geografia, em que uma estudante apresentou questões brilhantes. Para além dessas atividades, ela propôs o trabalho com portfólio, em que os estudantes fariam um registro documental com todo o processo de avaliação desenvolvido pelos estudantes no decorrer dos trimestres letivos, contando como um dos conceitos para se obter a média trimestral.

Entrevistador: “Como é o processo de avaliação na escola? Segue algum padrão estabelecido coletivamente ou apresenta um procedimento próprio?”
 Professora A2: “Bem, existe um padrão que é variedade de formas de avaliação, né... eu tentei introduzir por experiência, é uma coisa dos portfólios considerando a experiência de reprovação elevada nas escolas... Experiência que eu não te... vejo na escola da elite mesmo, né, o aluno ele fica com aquele bolo de papéis, produzindo o tempo inteiro, de fazer o tempo inteiro... eu ficava, considerava a avaliação da produção ao longo do tempo... aqui na escola A tive dificuldades de fazer esse trabalho... não trazem as pastas, não conseguem comprar... aí eu desisti. Os alunos que trazem, eu valorizo... Eu não consegui fazer disso uma, uma constante, né, um hábito que essa produção, que é uma avaliação continuada e é a valorização do ele vai fazendo por ele, que ele vai construindo, vai montando... com isso eu queria estimular cumprimento de prazos de entrega, a vida tem prazos pra cumprir, né... mas uma minoria que faz e cuida da pasta. A proposta é da pasta valer tanto quanto a prova. Avaliação é trabalho... Lá na frente eu vou perceber uma fala diferenciada, observação sobre fatos sociais diferenciados que trazem para mim... então a minha avaliação é o trabalho. É claro que obedeço às solicitações da escola, faço minha prova de tudo, todas, calendário que eles pedem eu cumpro, mas... hoje, por exemplo, acabamos de fazer um jogo na quadra sobre desafio de perguntas de geografia e história. Uma das pessoas, alunas, é tão brilhante, propôs perguntas tão legais, que a capacidade dela é uma coisa tão fantástica, eu vou tirar nada dela entendeu? Então, ela é A, nem vou olhar a prova dela.”

Neste relato, compreendo uma forma de atuar as políticas de avaliação que tenciona um processo de governabilidade que modula os alunos a serem estudantes-trabalhadores em meio ao processo de avaliação (*“Avaliação é trabalho”*), no sentido de uma produção ordenada e organizada de instrumentos de avaliação e de tarefas avaliativas, visando à formação da subjetividade do “bom aluno” em história (*“Lá na frente eu vou perceber uma fala diferenciada, observação sobre fatos sociais diferenciados que trazem para mim... então a minha avaliação é*

o trabalho”). Um ponto que chamou a atenção em seu relato foi para o fato de que, apesar de “obedecer às solicitações da escola”, não há uma valorização do instrumento do tipo prova, uma vez que as demais avaliações apresentam o mesmo “peso” no momento de se computar a média e que, em situações em que o aluno obtenha rendimento e desempenho destacados, a prova perde relevância (*“Uma das pessoas, alunas, é tão brilhante, propôs perguntas tão legais, que a capacidade dela é uma coisa tão fantástica, eu vou tirar nada dela, entendeu? Então, ela é A, nem vou olhar a prova dela.”*). Essa posição da professora A em relação ao instrumento prova me fez realizar uma pergunta não prevista no roteiro, que é a seguinte:

Entrevistador: “A terceira pergunta... eu acho que você já de alguma forma falou dos instrumentos e processos que você utiliza para avaliar, você falou, são os trabalhos e a prova, mas o que me chamou muito atenção do seu relato foi de que a prova não tem essa supervalorização, essa fetichização desse instrumento como se ele fosse mais calibrado e mais acurado para medir o conhecimento...”

A professora A respondeu que o instrumento prova muitas vezes é utilizado como uma espécie de validador fidedigno do processo de aprendizagem, mas ressalta a necessidade de o aluno apresentar produtividade em termos de avaliação (entregar trabalhos, exercícios, participação das aulas), conforme podemos verificar em sua resposta:

Professora A2: Eu falo pra ele que é mata-mata... tem a visão de que é o definidor... não, não vejo dessa forma. Mas meu convencimento veio da minha trajetória... (...) eu não faço isso com ninguém, porque eu acho que uma coisa não pode definir o outro dessa forma. Agora, se o sujeito nada faz, nada apresenta para mim... ele... é isso com que a gente se preocupa porque aqui tem essas pessoas, tem esses sujeitos... Eu procurei minimizar o impacto de disso com os portfólios, quer dizer, eu já faço, eu falo para eles: vocês não têm por que ficar em recuperação ou reprovado, se vocês trabalharem, isso não acontece, mas como muitos não fazem o portfólio então acaba ficando... a prova fica com muito peso mesmo para muitos deles, né... eu acho que a avaliação é um processo de transição, um ritual de transição, marca um momento de recomeço, momento de organização, de discussão das coisas que não ficaram tão claras... os alunos têm o direito de refazer a prova... os alunos ainda têm muita dificuldade de compreender o processo de avaliação... Nesse diálogo constante eu, eu... a avaliação é feita de maneira a verificar como eles funcionam melhor, a questão do ensino... então, se uma turma funciona melhor copiando do quadro e fazendo exercícios, questionários mais simples, é assim que eu faço... Então eu insisto naquela visão muito na percepção deles no sentido de ensino na escola. Claro que eu não faço o que eles querem, mas assim eu não vou ferir a compreensão dele desse processo porque eu vou apresentar o meu, eu posso perder, entendeu?

Destaca-se nesse depoimento a adequação das políticas de avaliação para cada turma. Sua atuação nas políticas de avaliação acontece de maneira a adaptar

as propostas coletivas de avaliação, levando em consideração as especificidades de cada turma.

Essa atuação, de certa forma, entra em choque com sua identidade docente, que se constrói a partir de vivências de seu tempo enquanto estudante de uma escola de elite de Niterói, em que o valor do conhecimento passou a ter importância em sua vida, por estímulo principalmente de sua família.

Em relação à articulação dos professores e coordenação pedagógica para que a aprendizagem possa acontecer, a professora A declarou que a escola carece de um sentimento que fez parte de sua vida escolar, que é a valorização do conhecimento, o gosto por aprender, e que a escola necessitava “passar um recado” mais enfático aos alunos, no sentido de colocar para os alunos que nem tudo lhes é permitido no espaço escolar. Pelo que notei, a professora A2 defende uma autonomia do aluno no processo pedagógico, de aprendizagem, mas destacando que cada ator social atua “papéis” na escola, e que o papel dedicado ao aluno é o do sujeito aprendente e que deve valorizar o conhecimento:

Professora A2: “Eu acho que... eu acho que criar a ideia de um espaço de conhecimento, para mim, resgatar isso sempre foi uma questão, né? O aluno tem que saber que, que lugar é esse, lugar que não pode se render a ele, ainda que a gente abra mão de algumas coisas por causa da compreensão de mundo e por causa do contexto, né? A gente está lidando com o contexto social assim, o aluno é às vezes o primeiro da família a se escolarizar, a entrar na escola, na faculdade... (...) Aqui na rede eu tenho muita autonomia, sabe? Eu acho que o professor sabe o que tem que ser feito, né, os conteúdos a serem ensinados aqui... (...).

Eu sinto falta da escola pública passar o recado para o aluno: aqui é espaço de conhecimento, você não pode fazer tudo o que quiser... pensam que a escola é palco pra qualquer coisa, e isso me dá raiva, sabe? Mas isso não é só aqui não, isso é em qualquer escola pública....”

A pergunta feita na sequência se referia ao sistema de ciclos de aprendizagem e como foram as adaptações ocorridas em termos curriculares e de aprendizagem nesta nova realidade. A professora A convergiu para a opinião do professor A1 e de outros professores e professoras que se manifestaram em momentos de visita minha ao campo: de que o sistema de ciclos foi uma imposição e que ele desestimula o estudante em querer estudar e aprender:

Entrevistador: “Fale sua percepção sobre o sistema de ciclos de aprendizagem. Desde sua implementação na rede de ensino de Niterói, como foi a adaptação das escolas por onde trabalhou a este novo sistema de escolarização? Houve alguma adaptação curricular e dos processos de aprendizagem?”

Professora A2: “Eu já entrei na rede com esse sistema... (...) assim é a minha percepção de que é que é isso que eu te falei né, eu falei

anteriormente que o ser humano usa, não deveria, o aluno deveria trabalhar, mas ele percebe que nada acontece, não tem reprovação, só por falta então ele passa o ano inteiro na sala de aula circulando... então a gente ia trabalhar essa consciência, né, de que não é para ele fazer qualquer coisa, é para ele ter oportunidade de ir se construindo no ritmo diferenciado se for necessário para ele. Então, essa ideia tem um entendimento bom, agora como isso vai ser usado como vejo para a prática, né, a forma eles, eles atuam, né? É muito difícil... e aí eu fico me perguntando assim: no ano que ele não estudou porque ele não ia ser reprovado ele nada fez, aí no ano quem tem que fazer, que ele pode ficar reprovado, ele tá preparado? Ou ele continua fazendo o que agora ele não está preparado antes de fazer porque... porque ele, ele tinha uma leitura muito dele, né? Achou que era assim, que ia fazer nada... aí depois ele percebe que não está pronto pra avançar...”

Neste relato, a professora A2 situou como se dá a atuação do ator político estudante frente às políticas de avaliação num contexto de ciclos de aprendizagem, que é o de não envolvimento com as tarefas propostas, rompendo com a identidade aluno-trabalhador, que produz resultados de avaliações internas, e rompendo com a identidade do “bom-aluno”, e ausência da reprovação funciona como desmotivador ao estudo.

Sobre a questão da reprovação e como a docente lida com esse processo, ela assim respondeu:

Professora A2: “Não é natural, não é tranquilo pra mim... ué, eu dei aula, atividade e tal, aluno tá com caderno e vem aquela penca de zeros? Alguma coisa deu errado ali naquele momento... alguma coisa dá errada, né, ali nesse processo... Tem umas coisas que eu penso, mas assim, tão complicado, né... por exemplo, acho que no fundo de algumas coisas que acontecem na escola, do aluno poder fazer tudo, esse espaço é dele, essa perda da autoridade do professor, tem a ver com política, né... usar esse espaço para agradar, para fazer bonito, mas assim... fazer bem feio, né? Mas as pessoas ainda se confundem, o imediatismo nessa coisa que eu te falei, a coisa mais fora da moda é construção. (...) aqui a gente tem uma luta muito grande para dar esse sentido de escola, sabe? De espaço de construção... sobre a avaliação, não é a perfeição porque eu não quero para mim, mas, exemplo, se eu não faço, se eu não sei, se eu não lembro, se eu não aprender, se eu não... você passa uma permissividade e isso afeta é porque eu aprendi assim a narrativa ela é sincrônica e diacrônica... então você no meio do todo é afetado, né?”

Nesta fala, percebe-se certo compartilhamento das responsabilidades em relação à reprovação, compreendendo que “alguma coisa deu errado” no processo de aprendizagem ou mesmo da própria avaliação, que pode não ter respeitado características dos alunos submetidos àqueles instrumentos. Mas sua crítica à permissividade é muito marcante em sua narrativa, uma vez que entra em choque com sua vivência enquanto aluna da educação básica de uma escola de elite e com o valor dado ao conhecimento por parte de sua família. Em relação aos fatores que

podem ser relacionados com a reprovação, de modo a estabelecer, como feito anteriormente, diálogo com os resultados da pesquisa na instância macro dos dados, a professora A2 afirmou que, sobre pontos internos às escolas, a carência de professores e a rotatividade de professores contratados são problemas crônicos na rede que atrapalham a construção de projetos pedagógicos mais duradouros na rede, e em especial na escola A. Sobre os fatores internos, a professora A2 comentou da questão do background familiar ou capital cultural institucionalizado dos pais, que influencia na questão da valorização do papel da escola na construção do conhecimento. A este respeito, vale destacar a própria resposta da entrevistada à pergunta:

Professora A2: “(...) Fatores externos, entendo a questão da escolaridade dos pais, não é, como eles entendem a escola no processo mesmo deles, né... eu entendo a escola assim... eu gosto sempre de citar um dado de um artigo, já algum tempo, deve tá desatualizado, mas assim me impressionou esse artigo da ONU dando conta de que a pessoa com 4 anos de escolaridade, ela já, ela já tem condição de não cair na linha de miséria. Ela já, ela já tem condições, ciente disso, de não cair na linha de miséria, né... então assim ela dando conta de instrumentalizar o indivíduo para a solução de problemas acho que já cumpriu um papel importante: a escolarização.”

Na última pergunta, em que questiono o impacto da reprovação escolar na vida do aluno retido e na organização escolar, a professora A destacou o fracasso escolar relacionado à reprovação/retenção e à evasão escolar, fator que lamenta mais que a reprovação, compreendida como “processo”.

Entrevistador: “Qual a implicação da reprovação escolar para o desenvolvimento pedagógico do estudante e para o funcionamento da escola?”

Professora A2: “Afeta os índices que são irreais... eu acho, né... é toda uma discussão sobre a realidade escolar, valorização da cultura local, mas não dão respaldo, né... subir o índice aqui é totalmente diferente de subir o índice em escolas de elite, por exemplo, daqui de Niterói... não dão conta das complexidades dos diversos contextos, lugares, territórios... Para nós internamente eu vejo como é... o que eu te falei, que comentei na minha vida... a vida, meu fazer docente é construção, né, vou ter que construir com o cara retido, o não retido, reprovado, entendeu? Eu vou ter que construir dentro do que tá, então ele tá reprovado, vai sair, daí eu tento resgatar alguma coisa e assim a gente vai, né, a gente vê a luz do fim do túnel... então assim é a retenção, ela é ruim para esses índices sim, mas para nós eu não, entendo como algo, como processo. Acho triste a evasão, mas a retenção é um processo... agora você me diz uma coisa: uma escola que é um caixote, a pessoa vem, joga porta dentro, tranca tudo dentro do caixote... eu vejo assim, a minha escola de elite não é um caixote, é avarandada, cercada pela natureza, tem espaço de sociabilidade belíssimo, artes espalhadas pelo campus, tem campos de futebol enormes, teatro... aí o cara está nesse caixote, e ele precisa se virar nesse caixote, porque se ele não se virar é porque ele tá pisando muito fora da caixinha... Isso é muito ruim... então assim pensa... pensa do que é a engenharia da escola?”

Não era para ter uma varanda, um pátio, uma cadeira fora? Então a gente precisa fazer uma autoanálise: ah, mas ele tem lápis, tem livro, tem comida... Isso é muito pouco... E aí só o sujeito que é reprovado. E a política pública, não é reprovada também não?”

Destaca-se também da fala da professora A a menção aos índices, que em sua visão são irreais. Uma das críticas realizadas pelos professores, e mesmo pela coordenadora A em sua entrevista, é o fato de que os indicadores de rendimento estão mascarados pelo sistema de ciclos, que eliminou a retenção por baixo rendimento nas séries iniciais de cada ciclo. Também critica a estrutura física da escola que também atua no sentido de governo dos corpos, em que o aluno fica “aprisionado” em uma estrutura pouco convidativa e confortável para desenvolver aprendizagem, e a responsabilidade do fracasso acaba por recair sobre ele, destacando que as políticas sociais dirigidas aos estudantes da escola pública ainda não são suficientes para superar o fracasso escolar.

Agora, analiso a última entrevista realizada com professores. Trata-se da professora B1, da escola B.

4.5.2.3 Entrevista com a professora B1

A professora B1 é a que possui maior experiência docente na rede de Niterói, um total de quase 20 anos. Durante todo esse tempo de rede foi somente professora da escola B. Apresenta cursos de pós-graduação *lato sensu* em docência do ensino superior em Matemática, além de outros títulos *lato sensu* e *stricto sensu* em áreas distintas daquela que possui formação inicial (licenciatura em Matemática). Além da escola B, trabalha em uma universidade, onde atua em cursos de pós-graduação *lato sensu* e na coordenação de tutoria de ensino a distância. Tem muito interesse em assuntos relacionados à avaliação e, por essa razão, eu a convidei para participar da pesquisa.

Como ela possuía mais tempo de rede, a pergunta sobre os processos de alteração das políticas de escolarização e propostas pedagógicas que a rede implementou traria uma série de elementos importantes para compreender os movimentos políticos que ocasionaram as transformações.

Entrevistador: “Considerando seu tempo de trabalho na rede de ensino de Niterói, você consegue indicar as propostas pedagógicas que a rede já teve? Houve discussão nas escolas sobre estas propostas?”

Professora B1: “Quando eu entrei na rede o sistema de ensino era outro, ele não era assim, não era ciclo, era seriado, tinha bons índices, era uma escola de... considerada, assim, uma das melhores principalmente nessa, nessa área, que era uma escola de referência... só que existia a repetência, que o governo geral reclamava, que tinha que mudar para ser algo mais e o ciclo... não houve debate, nós não fomos ouvidos e ele foi imposto. Chegou a acontecer os debates nas escolas, a gente chegou a mandar documentos, mas estes documentos não chegaram a ser considerados. E a política dos ciclos foi implementada em toda a rede.”

Nesta resposta, fica evidenciada, na visão desta entrevistada, de que o movimento político de mudança do sistema de escolarização, de forma imposta e sem o devido debate para adequação da proposta à realidade dos estudantes, dos espaços escolares e da formação dos professores, não se deu a partir de debates em que as escolas pudessem participar de forma mais proativa. Numa pergunta que fiz a partir da resposta da professora, não prevista no roteiro, a docente afirmou que a real intencionalidade da implantação do sistema de ciclos não apenas estava associada à fabricação de índices mais positivos em termos de aprovação e aproveitamento, mas sim a de captar fontes de recursos financeiros junto ao governo federal, como se vê a seguir:

Entrevistador: “E você acha que foi implementado a partir da necessidade de se reverem os índices de reprovação que eram considerados altos?”

Professora B1: “Não, eu, professora A, como pesquisadora, entendo que essa mudança foi para se conseguir financiamento federal. Porque nessa época dizia o seguinte: as escolas, os municípios que aderiram ao ciclo, eles terão um financiamento... não financiamento, mas teria algum auxílio do governo federal... então para mim isso é imposição. Agora uma grande falha e aí que a gente viu, percebeu que hoje a coisa tá mais grave, foi que o seriado, ele não foi terminado, as turmas que começaram seriados não foram seriados até terminar. Houve uma ruptura: hoje eu tô com uma turma seriada que no ano seguinte ela passou ciclo! E aí você começou a ter problemas. Não é porque você perdeu 10 anos nessa história porque as crianças que estavam começando saindo do seriado... a gente teve três tipos de público: você teve um público que era seriado e virou ciclado; você teve um público que começou como, como ciclo, mas que leva 10 anos para poder tá saindo no ensino fundamental; e você teve o intermediário ali que ficou no meio do ciclo e o seriado. E isso atrapalhou muito porque veio uma política que você tinha que implementar, o ciclo... como é que você implementar, aí conversar... com o passar do tempo eles verificaram que isso era válido para as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas isso não tinha como... Essa discussão até hoje, né? Então vira e mexe essa discussão volta... agora... então tinham várias propostas, eram propostas de grupo de referência que não conseguiu se concretizar na prática... Você não tem como montar eles, como é que eu vou montar grupo de referência por disciplina? Isso é complicado, a gente não tem estrutura para isso.”

Pela fala da professora B1, que pondera a possibilidade de êxito do sistema de ciclos no 1º segmento do ensino fundamental, a ausência de condições estruturais e de pessoal é um entrave que não permite o pleno êxito dessa política

pública educacional. Destaco, também, a ideia de política como algo que é imposto de fora para dentro, cuja produção é restrita aos “centros” de poder, que produzem os textos políticos a serem implementados nos espaços da prática educativa, quando afirma que “(...) e isso atrapalhou muito porque veio uma política que você tinha que implementar, o ciclo... como é que você implementar, aí conversar... com o passar do tempo eles verificaram que isso era válido para as séries iniciais do Ensino Fundamental”.

Sobre a questão dos ciclos surgiu também uma pergunta relacionada ao ajustamento/adaptação curricular a esse novo sistema de escolarização. Em âmbito local, de acordo com a professora B1, houve uma construção política de se tentar manter um único professor durante os dois anos do mesmo ciclo, para não se perder a continuidade do trabalho e os vínculos estabelecidos com os estudantes, mas que não se sustentou em razão das questões estruturais da escola e da rede como um todo:

Entrevistador: “Nesse processo de imposição dos ciclos, pergunto se houve um repensar do currículo considerando que agora o sistema deixava de ser seriado passando a se chamar ciclo de aprendizagem, compreendendo então que aprendizagem pode ocorrer no contínuo maior do que 1 ano...”

Professora B1: “Bem, no início, já que teria que aceitar, houve uma proposta de acompanhamento: O professor que estivesse no sexto ano, esse ano que vem ele pegaria o sétimo no ano seguinte. Aí vieram os problemas porque, por exemplo, o professor tem um horário que é uma carga horária que ele tem que cumprir, então você não conseguiu conciliar que isso acontecesse no ano seguinte porque ele deixava de ter os mesmos horários e as cinco turmas de sexto ano não necessariamente se tornavam cinco turmas de sétimo. (...)”

Ainda nessa mesma resposta a professora B1 falou dos processos de avaliação na escola B, que se pauta por avaliação contínua, mas que “cobra” a aplicação do instrumento tipo prova – há uma semana de provas, em que os professores elaboram seus instrumentos e aplicam nos dias e horários agendados em reunião prévia. Pelo que pude acompanhar das reuniões e dos CAP-CI e da fala, o único instrumento “obrigatório” era a prova trimestral, tendo os professores a liberdade de realizar as composições que bem desejassem e compreendessem como necessárias. Outro ponto que chamou atenção na fala da professora B1 é o fato do caráter da avaliação continuada no ciclo, de modo a aproveitar a produção do estudante – representada por um conceito final – no primeiro ano do ciclo para se poder computar o conceito final no ciclo e definir a sequência escolar do estudante, como se depreende do trecho a seguir:

Professora B1: “(...) E aí quebrava essa proposta do acompanhamento, que foi a primeira coisa que a gente pensou. No segundo momento a gente pensou nas avaliações, a gente esquematizou essa semana de provas, né, em que os alunos já estão dentro desse ritmo de aprender a fazer prova até mesmo por conta do Saeb das outras provas que existem, mas que a gente pudesse organizar esse momento como uma continuidade dos trabalhos. E aí aqui na escola o nosso conselho de docentes decidiu que a média final do ciclo deveria levar em consideração a média final do 1º ano do ciclo. Então a média final do sexto ano ela vai juntar com a média do sétimo ano e vai fazer o acerto final se o aluno vai ser retido ou não. Uma nota no final do ciclo porque a gente entende quem... foi o problema que eu te falei antes... de continuidade do trabalho, então uma das maneiras que foi decidido foi essa, foi, tem uma média final do ciclo considerando a nota do 6º ano. Essa foi uma política adotada aqui na escola, no turno da manhã, tá? Foi uma proposta para a escola toda, mas não sei se é assim que funciona de tarde...”

Uma pergunta feita do roteiro dizia respeito a sua compreensão sobre o processo avaliativo, sua importância nos processos pedagógicos e os instrumentos dos quais lançava mão para avaliar. A professora B1 revelou que os processos avaliativos se adaptam às dificuldades e às características de cada turma, além de focar num trabalho pedagógico com a utilização de jogos matemáticos para construção da compreensão de conceitos. Percebi no seu relato uma preocupação com a aprendizagem do estudante e com um processo avaliativo que seja o mais realista da turma, verificando em cada uma delas as diferentes potencialidades e dificuldades apresentadas, embora tenha destacado a entrevistadora que não realizava um trabalho ideal em termos de aprendizagem e de avaliação devido às condições de trabalho que não favorecem um espaço dedicado ao desenvolvimento de materiais didáticos manipulativos e lúdicos:

Entrevistador: “Como compreende o processo de avaliação? Quais são suas funções no processo pedagógico? De que instrumentos e/ou processos se utiliza para avaliar?”

Professora B1: “Assim, eu tô longe do meu ideal do que penso. Por quê? Pelas condições de trabalho que a gente tem infelizmente os nossos métodos de avaliação muito mais para leitura, compreensão e resolução do que para aquele ideal que a gente, né, pensa que a gente pode construir. O que eu posso fazer é trazer a realidade para o cotidiano da sala... por exemplo, isso aqui todos eles aprenderam que é uma circunferência, que da circunferência tem vários tamanhos que eu posso... mas até chegar nessa compreensão é um processo complicado. Eu não tenho uma sala, eu construo jogos, eu fiz no início do ano todo um trabalho de dominó com eles, com números inteiros positivos e os negativos, tinham cor e uma série de outras coisas. Mas nem sempre a gente consegue fazer esse processo avaliativo do jeito que a gente gosta... é claro que através de jogos é muito legal porque você alia aqui com a vida, com a realidade... mas nem sempre você consegue fazer isso, né, porque é difícil... A turma normalmente tem 30, 35 alunos, e a gente tem todo tipo de aluno. Então às vezes o jogo que você acha que vai ajudar, um tem facilidade de aprender e dez têm dificuldade... Então assim essa avaliação, ela é muito distinta e eu não consigo pensar... eu tenho três turmas, eu nunca consigo pensar o mesmo

tipo de proposta de avaliação nas três turmas. Então se eu penso em Jogos, pesquisa, testes, atividades em grupos e mais prova, se eu pensar nisso eu não consigo aplicar esses cinco nas três turmas, porque cada turma reage de um jeito, então no meio do caminho eu sou obrigada a mudar... Eu vejo que o jogo não está satisfazendo, mas o teste vai ser muito mais porque ele vai ter que estudar para poder fazer aquilo, aí você vai mudando...”

Embora a professora B1 tenha apresentado uma visão de avaliação que se aproxima do que se entende por avaliação formativa, *para* as aprendizagens, a avaliação cumpre o papel somativo de exibir um conceito que define o progresso do estudante em termos de aprendizagens.

Mais à frente perguntei se a professora B1 aplicava exercícios para casa e os corrigia, o que foi respondido afirmativamente, apesar de acreditar que não agreguem valor em termos de interesse pelo estudo porque, atualmente, entende que as famílias não se envolvem como deveriam com os assuntos escolares dos estudantes.

Entrevistador: “Você tem o costume de passar dever de casa e de corrigi-lo com os alunos?”

Professora B1: “Tenho o costume de passar dever de casa e de corrigir todos. Passo revisão para prova e corrijo em sala também... a prova é toda baseada nessa revisão e mesmo assim (risos) alguns não conseguem...”

Entrevistador: “Você acha que o fato de você além de passar o dever de casa sempre e corrigi-los sempre, isso é um diferencial para...”

Professora B1: “Não, não tem, não tem diferença. A maioria dos alunos estuda somente na sala de aula. A minoria... posso colocar assim... uns 5% estudam em casa.”

Entrevistador: “E você teria ideia do porquê não se estuda em casa?”

Professora B1: “Não existe mais o acompanhamento da família em casa sobre as questões da escola...”

Esta última resposta reforça a ideia que a literatura já aponta (ORTIGÃO, 2006; FRANCO, ORTIGÃO e ALVES, 2007; BONAMINO, AGUIAR e VIANA, 2012; PEREIRA, 2012; LOUZANO, 2013; ORTIGÃO e AGUIAR, 2013; FRANCESCHINI, MIRANDA-RIBEIRO e GOMES, 2016; ANDRADE, BRANDÃO e MARTINS, 2017; AGUILAR JÚNIOR e ORTIGÃO, 2018), de que o baixo envolvimento familiar com os estudos implica baixo interesse por parte do estudante e baixo aproveitamento. Sobre este ponto, fiz uma pergunta formulada no momento da entrevista discorrendo sobre a questão do envolvimento familiar com os assuntos escolares, quando a professora B1 respondeu que outro elemento a ser considerado é a mudança da estrutura de funcionários das escolas municipais:

Entrevistador: “Uma parte da minha pesquisa é análise de dados quantitativos e uma das variáveis que eu construí para medir o efeito da

reprovação é a variável envolvimento familiar nos assuntos escolares. E aí a gente verifica lá quando existe um baixo envolvimento da família com os assuntos escolares o risco da reprovação é bastante elevado...”

Professora B1: “É, e acontece outra coisa também. Quando passamos do sistema seriado para o sistema de ciclos, a gente tinha uma equipe com pedagoga, supervisora, orientadora, e uma quarta, cujo nome não me lembro... hoje essas quatro profissionais foram substituídas pela figura do coordenador pedagógico. Então, eu tinha uma supervisora que faz o papel da coordenação de área, de articulação entre as disciplinas, tinha a orientadora que ela ajudava os alunos a montar horários, ouvir, fazer dinâmicas, tinha a pedagoga que cuidava mais da parte pedagógica mesmo, do ensino-aprendizado... Uma outra que ela era... tipo, aqueles alunos problemáticos, ela aplicava atividade específica para esses alunos... isso deixou de existir. A perda desses profissionais trouxe muitos impactos negativos... porque as famílias sempre foram assim.”

Na sua compreensão, um dos impactos sobre os resultados educacionais está associado à reconfiguração da força de trabalho das escolas municipais de Niterói, precarizando o trabalho da coordenação pedagógica que abraçou três outras funções. Como comentei anteriormente, de fato as coordenações pedagógicas são muito sobrecarregadas de tarefas e de demandas, o que pode atrapalhar a realização de um trabalho pedagógico que se detenha em pensar estratégias que garantam aprendizagem e superação do fracasso escolar, em especial a reprovação.

Em relação à política dos ciclos de aprendizagem, a professora B1 afirmou que essa é uma política que veio para ficar, que não acredita na possibilidade de retorno ao sistema seriado, mas ressalta o problema da formação dos professores que é realizada sob a perspectiva da escola seriada:

Professora B1: “Acho que isso aí é um gargalo de todo professor. Eu penso o seguinte, olha só... o ciclo... tem uma nova realidade nas universidades em que os alunos ainda estão se formando, quanto aos concursos que ainda estão acontecendo e que não vão acontecer mais, mas teoricamente estariam por vir com essa nova formação né? O que acontece, eu vejo uma ruptura em tudo. (...) Houve um momento em que eles falaram em capacitações... a capacitação daquilo não é uma capacitação... a nossa formação não foi formação para dar aula em ciclos, foi por uma formação seriada e aí você teve ruptura... teve ruptura, os alunos do sistema de avaliação, teve ruptura para os professores de como trabalhar, porque o negócio partiu. Então aqueles que são mais flexíveis tentam se acomodar, aqueles que não são, continuam batendo na mesma tecla que é... eu acho que é um caminho sem fim, sem volta.”

Na sequência quis saber, como dos demais docentes entrevistados, sua compreensão e explicações segundo sua ótica que levam o estudante a ser desinteressado pela escola. A professora B1 reafirmou que a ausência da família no acompanhamento dos assuntos escolares é um fator crucial para o desinteresse dos

estudantes, além de todo um arcabouço legal que reveste os estudantes crianças e adolescentes de direitos, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. O arcabouço legal impacta em medidas que deixam de ser tomadas no interior das escolas para que a disciplina possa ser controlada, isto é, as normas legais impedem que políticas de disciplinamento e domínio e governo dos estudantes sejam atuadas pelos atores direção e coordenação pedagógica:

Entrevistador: “É muito recorrente os professores apontarem o desinteresse dos estudantes com os assuntos escolares, que leva ao baixo rendimento e conseqüentemente à reprovação. Você consegue apontar fatores externos à escola que levam a esse desinteresse? E fatores internos à escola?”

Professora B1: “Bom, dos fatores externos é a família, né? Não a ausência dela, mas muito mais que hoje em dia a gente vê a criança na escola porque só tá na escola, não estão preocupados, a responsabilidade deles... a responsabilidade é toda da escola, do aluno deixar de vir pra escola é responsabilidade nossa, que isso não é problema do pai, esse problema da escola. Esse é um ponto. Outro ponto que eu acho que ele tem fator externo é o ECA, o Estatuto da Criança e do Adolescente... o aluno passou a ter direito a tudo, não só o ECA, como também legislação, né, que fala sobre educação... o aluno não pode ser suspenso, o aluno não pode receber advertência, uma série de coisas que não pode mais... então quando não dá mais o conselho tutelar tira o problema de um lugar e joga pra outro. E aí eu tiro daqui, mas a solução mesmo do problema não há nada que... esse aluno precisa de um tratamento, ele precisa de um acompanhamento, isso não existe... o que existe é troca de dono daquela culpa. Tira uma culpa jogando para o outro... isso é muito interessante, né? E essa falta de interesse vai do que é básico de qualquer adolescente: se eu vejo meu colega fazendo coisa errada, nada tá acontecendo com ele, então também vou tentar porque o ano que vem eu passei, fiz o sexto ano, bagunsei o ano inteiro, tirei nota baixa o ano inteiro e o ano que vem eu tô no sétimo ano? (...) os alunos nas séries que não retêm relaxam, não estudam, bagunçam...”

Nas últimas perguntas, quis que a professora B1 se posicionasse sobre o processo de reprovação escolar, conforme fizemos com os demais entrevistados. De modo geral, percebi que a compreensão da professora B1 é similar àquele externado pela diretora A1, no sentido de que o aluno não pode ser promovido à série/ao ciclo seguinte sem que tenha construído as aprendizagens necessárias para que esta sequência seja bem-sucedida. Dessa forma, compreendi que a reprovação se insere na política de avaliação atuada pela professora B1 como um elemento que possibilita nova oportunidade de aprendizagem para aqueles estudantes que não alcançaram o mínimo esperado:

Entrevistador: “Como compreende e lida com a reprovação/retenção escolar?”

Professora B1: “Não é que eu seja favorável à retenção, não é isso, mas também não sou a favor de que alunos sejam promovidos sem ter os conhecimentos necessários para atuar naquela nova etapa de

aprendizagem, né... tem muito tempo, muito dele ainda, então ele tem que esperar naquele tempo aconteça dentro daquele intervalo. Segundo Piaget, a gente passa do concreto para o abstrato, então tem que aguardar esses tempos de aprendizagem...”

Entrevistador: “Qual a implicação da reprovação escolar para o desenvolvimento pedagógico do estudante e para o funcionamento da escola?”

Professora B1: “É uma pergunta difícil, é muito difícil... porque assim, você vai com um dos fatores que é externo a gente, que a psicologia vai dizer que a reprovação pode traumatizar o estudante... vai atrapalhar o aluno, se vai ser no futuro prejudicial a ele, que eu não acredito, porque eu vivia numa época totalmente de repressão e nem por isso... mas aí também isso vai de pessoa para pessoa, então é assim... é uma análise cruel... eu já tive alunos retidos por mim que voltaram a estudar comigo e tive a certeza que foi bom para eles, eles precisavam daquilo naquele momento para compreender como seria o processo... é como se tivesse dado um ‘acorda’ no aluno... acho que aquilo foi para ele uma parada obrigatória... vamos dizer assim, uma parada necessária, não obrigatória, mais uma parada necessária pra que ele pudesse depois deslanchar... e deu certo! Não foi... não foi traumático para ele, não, e ele sabia que aquele momento ia acontecer e ele testou aquele momento, que aconteceu e teve sucesso depois... um deles está estudando à tarde agora... o que a mãe deu todo apoio, tá?!”

(...) Em termos de funcionamento da escola, às vezes isso é prejudicial, porque aí esse menino já está mais velho! Aí ele foge da idade que é aquele grupo de referência, que não existe, que teoricamente teria no ciclo... então, por ele estar fora da idade ele gera alguns problemas dentro de sala de aula com os mais novos, porque aí ele é mais velho e aí... assim vai, né?”

A fala da professora B1 está convencida de que o que vai determinar o sucesso ou fracasso do estudante é a escola, uma vez que entende que o envolvimento dos pais, a partir de sua visão e da sua experiência e vivência de quase 20 anos de docência da rede de Niterói, não impacta no desempenho dos estudantes em termos de rendimento acadêmico e aproveitamento.

No que pude compreender destes dados, a atuação da professora B1 nas políticas de avaliação na escola B se pauta pela necessidade de produzir o “bom aluno”, que seria o aluno completo em termos de aprendizagem e capaz, por seu próprio mérito e sua própria capacidade, de avançar nas séries escolares, enquanto a reprovação funciona como uma “parada necessária” para que os alunos não dedicados possam refletir sobre o ano perdido e mudar sua postura com os estudos no ano seguinte.

Vou, agora, discutir os dados levantados junto aos três estudantes na seção que se segue.

4.5.2.4 Entrevista com os estudantes

Tive dificuldade de conseguir a realização das entrevistas com os estudantes, uma vez que se trata de jovens e que precisam da autorização expressa dos pais ou

responsáveis legais. Essa possibilidade foi viabilizada pela coordenadora pedagógica A, de modo que somente entrevistei estudantes da escola A. Na escola B, não obtive retorno das autorizações para a entrevista com estudantes.

A entrevista ocorreu conjuntamente, mas não se constituiu como um grupo focal porque não houve um planejamento prévio para a constituição destes grupos. Para que se constitua um grupo focal, é necessário que a escolha dos participantes se dê por critérios que garantam certa homogeneidade no grupo, havendo espaço, contudo, para que as individualidades possam se expressar e possam exibir opiniões divergentes, caso existam. O número de estudantes entrevistados foi de 3, não se alcançando o mínimo de 6 componentes para se compor um grupo focal, conforme indica a literatura.

Realizada esta consideração, passo a analisar a entrevista conjunta com os 3 estudantes da escola A. Para não os identificar e preservar sua identidade, utilizei as expressões estudante A1, estudante A2 e estudante A3.

Os estudantes A1, A2 e A3 são da mesma turma e estão em seu último ano escolar. O estudante A1 tem 14 anos de idade, e os demais, 16. Os três moram no mesmo bairro em que a escola se situa e possuem histórico familiar com a escola – parentes deles, como irmãos mais velhos e seus pais, foram alunos também da escola A. Todos eles trouxeram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE – devidamente assinado pelos respectivos responsáveis.

Nas perguntas iniciais, quis identificar a composição familiar, o local de residência e há quanto tempo estudava na escola A. O estudante A1 é aluno da escola A há 9 anos, sua família é formada por ele e mais duas irmãs mais velhas e por seus pais. O estudante A3 também estuda há 9 anos na escola A e reside com seus pais e dois irmãos. Já o estudante A2 está há 5 anos na escola A e sua família é formada por sua mãe e seus 3 irmãos. Para complementar esses dados, fiz uma pergunta sobre apoio familiar aos estudos. Essas informações me servem para verificar se os estudantes possuem algum background familiar que lhes possibilitasse apoio em relação aos assuntos escolares.

Entrevistador: “Agora, como a coordenadora A comentou, vamos abrir nossos corações e responder a estas perguntas que vou fazer a vocês. Começo por esta: sua família incentiva ou ajuda em seus estudos? Como é esse incentivo ou ajuda?”

Estudante A1: “Então, quem me ajuda muito nos meus estudos é minha irmã do meio... e minha mãe, ela cobra bastante... minhas duas irmãs estão na faculdade. Uma tá na geofísica, ela me ajuda bastante... sempre que eu

tô em dúvida em alguma coisa ela me ajuda... minha mãe não cobra nada da gente, só que estude e... e pra conseguir um futuro melhor.”

Estudante A2: “Minha mãe, minha mãe também... ela pega muito no meu pé! Pra ter um emprego bom no futuro, né? Porque pessoas que têm estudo hoje tá difícil, imagina pra quem não tem estudo?”

Estudante A3: “Também... quem fala mais também é minha mãe... manda estudar que... falou que sem estudo a gente não é nada na vida... falou que pra conquistar as coisas na vida tá muito difícil também...é... eu acho importante também estudar mais e mais para buscar melhores resultados.”

Das respostas a essa pergunta, é latente, especialmente na resposta dada pelo estudante A1, o capital cultural institucionalizado da família – especialmente da irmã mais velha – influencia no interesse pelo estudo por parte do estudante A1. O papel da mãe apresenta relevância no despertar do interesse pelo estudo, na expectativa de um futuro melhor por possuir um diploma, considerando que até para os diplomados a situação socioeconômica não está favorável.

Numa pergunta seguinte, indago sobre as condições para realização em casa das tarefas escolares. A literatura mostra que em casas com situação socioeconômica menos favorável as condições de habitação não possibilitam estruturalmente que o aluno realize suas tarefas da escola em casa – em alguns casos, a casa é formada por poucos cômodos, sem saneamento básico, e com poucos móveis, impactando no desempenho escolar. Em suas respostas, não foram apontadas limitações estruturais em suas casas, mas sim distrações que os equipamentos eletrônicos, como telefones celulares e seus aplicativos de comunicação instantânea, promovem:

Entrevistador: “Você consegue fazer estudar e realizar as tarefas da escola em casa? Se não, quais seriam os motivos?”

Estudante A2: “Tipo, eu... eu consigo, eu tenho computador, internet... mas eu não consigo ter tipo o mesmo entendimento que eu tenho dentro, dentro de sala, porque em casa também, às vezes, a gente se distrai muito... eu não... no caso a gente distrai muito e eu confesso que eu também... eu tinha que levar mais a sério esse estudo em casa porque é muito bom e eu não levo... mas se... se eu estudo... às vezes estudo, nada me impede, não.”

Estudante A1: “Então, eu tenho... eu tenho um cronograma de estudo em casa, então eu consigo realizar as tarefas de uma maneira mais fácil, porque eu tenho a hora pra tal coisa... às vezes tem umas distraçõezinhas, tô no celular, pesquisando umas mensagens no whatsapp... aí para lá pra responder... tem umas distrações sim, mas eu consigo sim estudar e realizar as tarefas.”

Estudante A3: “Eu consigo fazer as tarefas, mas tem horas que os aparelhos eletrônicos também atrapalha por causa que você quer fazer a tarefa e ao mesmo tempo mexer no celular... aí não dá para fazer os dois, já vou para um, outro, e acaba que... aí eu vou para o celular e esqueço a tarefa.”

Essa declaração sobre os aparelhos eletrônicos, como o celular, encontra acordo com a fala do professor A1, que associou o baixo desempenho ao uso de celular em sala de aula, fato que ele experimentou em sua vivência na sala de aula e que também é corroborada por pesquisas³¹ sobre a temática educacional.

Na tentativa de ir mais a fundo sobre essa questão do ambiente doméstico e familiar dos estudantes, fiz uma pergunta fora do roteiro sobre a existência de possíveis conflitos familiares, que poderiam ocasionar entraves e dificuldades para os estudos em casa. Os três estudantes reiteraram que o principal obstáculo à concentração e à realização das tarefas é a distração promovida pelo celular e seus aplicativos de mensagens instantâneas.

Perguntei a eles como a escola agia no sentido de incentivá-los a estudar, para superar as dificuldades com as matérias escolares. Os estudantes citam a questão do reforço escolar, como estratégia oferecida pela escola A para a superação das dificuldades, mas comentam ainda o apoio que os professores sempre dão aos alunos, seja com conversas francas, seja com a atenção e afeto.

Entrevistador: “A escola incentiva você a estudar e ajuda na superação das dificuldades que você apresenta com as matérias? Como isso acontece?”

Estudante A3: “Mandam estudar mais... falam também que... manda estudar sempre mais também para fazer as provas melhor... e buscar o melhor resultado sempre... essas coisas...”

Entrevistador: “Mas se vocês têm dificuldade, como a escola ajuda vocês?”

Estudante A3: “Reforço, a gente tem aula de reforço... de Português e Matemática.”

Estudante A2: “A escola, a escola incentiva muito. Tem os materiais adequados para nós... o espaço também é bom... os professores incentiva muito... se tiver muito eles sempre falam... eles explicam a matéria, se você não entender, é só pedir de novo que eles explicam, se for necessário explicar até mil vezes pra você entender. Isso ajuda muito. E com as opiniões dos professores fica sempre mais fácil...”

Estudante A1: “Então, eu também vejo muito isso, os professores sempre se importam muito com os alunos daqui, eles sempre pegam, acolhem, eles veem as dificuldades, eles ajudam bastante mesmo... e a escola apoia muito, a coordenadora sempre vai na sala conversar com a gente para saber como a gente tá, como a gente nos estudos... é, tem... eles colocaram também os preparatórios.. é... toda semana, para ajudar e reforçar. Nunca vi nenhum professor na escola ver um aluno mal e deixar ele mal. Eles sempre vão lá, traz e sempre tenta pegar o aluno de volta para começar a melhorar e a evoluir mais ainda.”

Nas respostas percebo que existe uma construção de respeito e de afeto dos alunos em relação aos seus professores devido à dedicação deles para com os

³¹ Uma reportagem recente da Folha de São Paulo apresentou pesquisa da Fundação Getúlio Vargas sobre uso de celulares e o impacto nas avaliações. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/09/uso-de-celular-em-sala-de-aula-dobrea-efeito-negativo-nas-notas-aponta-estudo.shtml>. Acesso em 20 out. 2018.

estudantes. A fala dos estudantes vai ao encontro com o que os professores A1 e A2 falaram em relação à escola e especificamente em relação à atuação da coordenadora pedagógica A, que sempre disponibiliza os materiais necessários para que o trabalho pedagógico aconteça.

Essa relação de afeto e de atenção se expressa no próprio ambiente escolar, em que as paredes estão limpas e sem pichações, as carteiras em bom estado de conservação e os murais sempre com produções dos estudantes. A cobrança pelos estudos por parte da equipe diretiva e docente também reforça o gosto dos estudantes pela escola A, o que criou sentimento de querer cuidar da escola e de pertencimento a ela. Também se acrescenta a isso o fato de que boa parte do corpo de estudantes está na mesma escola desde o ensino fundamental I, já que a escola é uma das poucas da região que oferece os dois segmentos do ensino fundamental. Nesse sentido, perguntei sobre o gosto deles pela escola e as disciplinas escolares de que mais gostavam:

Entrevistador: “Você gosta da sua escola? Por quê? E gosta de alguma disciplina (matéria) em especial? Diga as razões que levam você a gostar dessa disciplina.”

Estudante A1: “Eu gosto muito da escola não pelo ambiente, mas pelos professores... eles se importam muito, muito mesmo com a gente... então os bons professores levam a gente... acaba gostando das matérias. A... as minhas matérias prediletas são Matemática, Português e Ciências porque eu... eu gosto dela... acho muito bonito da forma que tudo conecta elas, tudo tem matemática, português e ciências... eu gosto muito também de história e geografia, mas se eu fosse falar, se eu falasse todas elas ia ficar de boa, né... então vai... então que eu acho muito bonito, todo mundo, inverso tem que ter matemática, tem português e tem ciências e por isso que eu me interessei muito nelas.”

Estudante A3: “Minha matéria favorita é português, geografia e educação física. Mas de todas elas gosto mais de educação física pelo fato de eu conversar, jogar bola com meus amigos, eu faço exercícios físicos e paro um pouco a rotina dos aparelhos também, que é preciso. Eu gosto da escola, pelo ambiente, professores, amigos... tudo.”

Estudante A1: “A gente tem muito apego à escola... é desde novo, né? Os professores sempre comentam que a gente aqui tá muito... muito confortável, né? E alertam que no ensino médio isso será diferente... que aqui eles estão em cima, estão cobrando... e que no ensino médio isso é bem diferente... aqui é como se fosse da família... a diretora A foi professora das minhas irmãs, a coordenadora A já era coordenadora na época das minhas irmãs... é muito apego a essa escola, aqui.”

Estudante A3: “Eu gosto, eu gosto muito da escola... as razões são pelo ambiente, pelo espaço, pelos professores, pelos amigos que fiz aqui, né... porque, no final de tudo, tudo é uma família, né? E os professores são como pais, né... na verdade... as matérias que eu mais gosto são português e ciências. Porque... português o professor... ele explica de uma forma que você fica... você perde até a noção do tempo, você fica vidrado e... acho muito interessante. Igual a ciências também, acho muito bom.”

A escola funciona também como espaço de convivência e de construção de relações sociais, de amizade, de relacionamentos afetivos. Considerando que a escola A está situada num bairro empobrecido, com poucos equipamentos para o entretenimento, este espaço público funciona também como lugar para a convivência social em coletividade, habilidade necessária para a vivência em sociedade.

Nas perguntas seguintes, dirigi o questionário para coletar informações sobre os impactos da reprovação em suas vidas, começando por indagar sobre o gosto pelo estudo, cujas respostas seguem:

Entrevistador: "(...) Agora vamos para a pergunta 5. Você gosta de estudar? Você acredita em uma vida com mais oportunidades através do estudo?"

Estudante A2: "Se eu gosto de estudar... eu gosto, gosto muito. E... tipo, ano passado eu repeti por causa de bagunça... e eu não prestava atenção nas aulas... até prestava em algumas matérias, mas outras não. Foi nessa que eu fiquei, mas aí eu aproveitei esse ano para ser melhor e para o ensino médio sem... tentar ir para o ensino médio sem nenhuma dependência. Chegar lá estudar, eu gosto muito... Se eu acho que tem a oportunidade? Acho que sim, porque, como eu já falei, com o estudo nós pode, nós podemos ir mais longe... é... ter uma noção do que queremos... um emprego, uma faculdade... eu acho isso."

Estudante A3: "Eu gosto de estudar, ainda mais pelo fato de eu ser repetente, isso me motiva mais e mais querer tirar uma nota boa. E pelo fato de... pelo fato do incentivo, eu acho que incentiva bastante, por causa que sem um bom estudo a gente não consegue um bom emprego, como falou o estudante A2, e o estudo é tudo praticamente e se a gente buscar podemos quebrar barreiras mais e mais."

Estudante A1: "Eu, eu gosto bastante de estudar, eu também acho que há bastante... bastante oportunidade para... por trás disso tudo, o principal, assim, estudar mesmo é conseguir algo melhor no futuro. Aí a gente vê que nada impede a gente estudar, algo que depende da gente mesmo. O professor de ciências sempre costuma falar que o que tá entre a gente e uma boa faculdade, um bom emprego, somos nós mesmos porque antigamente a gente não tinha acesso à tecnologia, não tinha acesso a esses... essas coisas que a gente tem hoje em dia. A gente é muito privilegiado, a gente... a gente não sabe, não tem essa noção. pois então por que a gente já nasceu com isso, sabe? Só sabe quando dá valor só quando não tem, né? E isso é muito real porque a gente tem a tecnologia, a gente tem a escola que é para... muitos livros que pode ler, as coisas que podem pesquisar na internet, qualquer curiosidade tem o Google e ajuda bastante e só... só isso já pode ajudar bastante o estudo para a gente."

Nas respostas, é possível notar a forma de atuação dos atores políticos (professores) em relação às políticas de avaliação: a avaliação é conduzida no sentido de produzir as subjetividades voltadas para a compreensão da importância do estudo para avançar nos estudos, ingressar numa universidade e garantir um futuro melhor. A relação permeada pela afetividade, conforme os estudantes

expressaram em seus relatos, criam a subjetividade do “bom aluno”, que assimila para si o ideal de “futuro melhor” por intermédio dos estudos.

Na sequência, pergunto sobre a reprovação, de forma mais objetiva. Dois deles já passaram pela experiência da reprovação – estudantes A2 e A3. Segui com os questionamentos em torno da questão da reprovação: se essa experiência tinha modificado sua postura em relação aos estudos, a repercussão dela junto às famílias e se a escola e os professores se reorganizaram para oferecerem uma estrutura de ensino-aprendizagem diferente daquela oferecida:

Entrevistador: “Essa pergunta agora se dirige pra vocês dois, Estudante A2 e Estudante A3. Você acha que foi bom para você repetir? Explique a(s) razão(ões) de ter sido bom ou não a experiência de repetir de ano?”

Estudante A2: “Foi bom e ruim ao mesmo tempo, né? Ruim porque perdemos um ano, porque poderia estar no primeiro ano já do ensino médio, até passando já pro segundo, mas perder o ano é horrível por causa disso... mas também eu tentei enxergar o lado bom que foi... ir para outra escola sem dependência. Isso para mim eu acho ótimo... esse lado aí.”

Estudante A3: “Eu achei reprovar muito bom, também eu achei ruim por causa que, como falou o Estudante A2, falou também, perder um ano conversando e, tipo assim, pior conversa para influenciar os outros amigos a conversar também, atrapalhava um pouco eles também... acho positivo porque conforme eu repeti eu quero ouvir sempre, buscar o melhor, as notas que eu tirei, o que eu fui mal no passado posso recuperar nesse... eu estou me esforçando o máximo para isso.”

Entrevistador: “Vocês repetiram o 9º ano, né? Os professores são os mesmos do ano passado e agora, nesse ano?”

Estudantes A2 e A3: De todas as matérias, não. Mudou de ciências e de português. E não temos mais espanhol.

Entrevistador: “Houve mudança dos professores com vocês, na forma de dar aula e de avaliar?”

Estudante A2: “Português, eu acho que não mudou. Antes era uma professora que exigia, e o professor de agora também exige. Aí, aí não houve mudança. Em ciências houve. O professor desse ano acompanha melhor a gente, mudou bastante, ele explica ciências e todo mundo fica vidrado. Ele usa o quadro, faz experiência... ele fala bastante também.”

Entrevistador: “Sua família reagiu de que forma quando soube que repetiu de ano? Ela se envolve mais com as tarefas da escola e comparece às reuniões de responsáveis?”

Estudante A3: “Minha mãe reagiu assim... tipo, ela não esperava que eu fosse repetir... ela queria bastante que eu passasse, mas acabou que ocorreu a reprovação... aí ela ficou... tipo, eu acho assim, com um certo desgosto de mim, mas ela ficou me incentivando para esse ano eu buscar melhores notas, para que não acontecesse de novo.”

Estudante A2: “Eu... é... a minha mãe ficou bem triste também, eu fiquei bem triste também, meu pai ficou triste, mas foi isso, né? Mas foi isso, né, foi... foi nada de desistir, foi um incentivo a mais porque nós só sabemos como uma coisa é quando passamos por ela... aí... nós amargamos o ano de reprovação e foi bola para frente, foi só melhoria. Sobre minha mãe vir nas reuniões, minha mãe tá sempre aqui e vem dias fora das reuniões pra saber como eu estou e... é isso!”

Apesar de a reprovação ser um processo pedagogicamente ruim, que não implica melhoria da aprendizagem, como constataram Ortigão, Aguilar Júnior e

Zucula (2015) ao analisarem os dados do PISA 2012, comparando a experiência com a reprovação e a média na proficiência em Matemática e constatando comportamento já apontado na literatura, de que maior experiência com a reprovação (número de reprovações) implica baixo rendimento (notas baixas), os estudantes afirmaram ver um “lado bom” da reprovação, que vai na direção do que os professores sinalizaram em suas declarações, que é a questão do comportamento do estudante, que se dociliza por efeito da reprovação, que funciona como dispositivo para o governo nos corpos, das posturas e das condutas em sala de aula e da atuação nas políticas de avaliação empreendidas pelos professores em sala de aula. Nesse processo de governamentalidade, os estudantes são produzidos na lógica do “bom aluno”, em que eles são os próprios responsáveis pelos resultados de seu desempenho, principalmente em termos de avaliação. Numa pergunta seguinte, indaguei sobre questões que afetam seu rendimento em sala de aula:

Entrevistador: “Agora a questão 9: O que mais afeta seu desempenho nas aulas? O que mais lhe atrapalha nas aulas?”

Estudante A1: “Acho que o que mais afeta são, são mesmo a bagunça em sala. Porque... tipo, eu vejo muita gente interessada, o estudante A2 e o estudante A3, mesmo... pela própria situação, já terem sido reprovados, a gente vê que o interesse deles aumentou bastante... acho que até mesmo eles poderiam conversar com os alunos... porque afeta muito... o pessoal que acha que já, já passou porque é 9º ano e fica fazendo muito barulho assim, né?”

(...) o que mais afeta mesmo é o barulho do pessoal que acha que já tá ganhando e tal...”

Estudante A2: “É o mesmo motivo... barulho, essas coisas assim... e também eu sempre aviso... tipo, eu falo sempre com meus amigos quando eles estão bagunçando... eu falo: pô, ano passado eu passei por isso... eu achava... se eu não presto atenção na aula e atrapalho, eu não ganho e eu tô impedindo da pessoa que tá se esforçando... eu impeço dela também de aprender mais... e eu aviso. Aí nisso eu tinha uma sequência de nota ruim e veio a reprovação... é uma coisa muito ruim... um ano, você acorda cedo, faz a rotina e repete tudo de novo... é horrível.”

Estudante A3: “Então o que mais afeta também nas aulas é o mesmo motivo, é falatório, é conversa, tudo isso... aí acaba que... às vezes todas as pessoas... tipo assim, quer se concentrar na matéria, aí tem um outro ali que fala, isso aí prejudica bastante, mas pelo fato disso atrapalhar também é um bom motivo para você conversar com eles, mandar, para falar o que aconteceu no passado e agora, como o estudante A2 falou, vou começar avisar eles também, por causa que, conforme eu reprovei, eles podem reprovar também.”

Nessa pergunta, como se pode verificar, todos apontaram como fator que dificulta a aprendizagem a questão da bagunça, do falatório, do comportamento dos estudantes da turma. Embora a escola A tenha uma boa estrutura, ainda carece, como boa parte das escolas públicas municipais, de maiores investimentos em

relação à infraestrutura oferecida, como climatização das salas de aula, carteiras mais anatômicas e confortáveis, iluminação adequada, mais professores e funcionários de apoio, mais materiais didáticos, mas estes pontos não foram citados pelos estudantes.

Na finalização da entrevista, fiz uma pergunta do roteiro que indagava sobre as estratégias e meios de que os professores e a coordenação pedagógica poderiam lançar mão para que o interesse pelo estudo pudesse surgir entre os estudantes. Essa pergunta foi elaborada a partir da constatação já sinalizada anteriormente de que os professores sempre apontavam como grande desafio à aprendizagem o “desinteresse dos estudantes”.

Entrevistador: “Bem legal essa postura de vocês. Bem, agora a última pergunta: O que a coordenação pedagógica e os professores deveriam fazer para aumentar o interesse seu e de seus amigos pela matéria?”

Estudante A2: “É... tipo: para aumentar o interesse, é chamar no canto, conversar, ter papo reto... falar umas verdades, e ser amigo, né... porque se conselho fosse bom, não se dava, se vendia... é, eles... mas aqui na escola eu vejo também muito carinho com os alunos... porque os professores sempre conversam, sempre tratam com respeito, sempre avisam, sempre falam como é lá fora, porque o mundo não é só isso aqui não, é muita coisa ainda, muita coisa pra aprender, pra ensinar, pra viver, e eles... tipo, ao meu ver, eu acho que agora só não aprende quem não quer, porque a escola tá numa boa fase, tem o cinema, tem laboratório, tem informática, tem tudo do que uma escola precisa... é isso.”

Estudante A1: “Então, é... a forma que a escola poderia ajudar muito a coordenação... eu acho coordenação da escola praticamente perfeita porque eles sempre vêm dando conselhos, a coordenadora A, ela sempre vai lá na sala, tem vez que ela fica tipo uns 40 minutos só falando dando, dando conselho e falando... falando papo de vida mesmo, e é sempre ajudando muito... e a gente vê com muito carinho individual com os alunos! Você nunca vai ver um professor aqui que não lembre seu nome, sempre todo mundo, todo mundo é muito carinhoso com outro aqui, tipo, já que o profissional muito carinhoso, que os alunos... eu queria ver mais reciprocidade, que os alunos devem também muito, muito carinho aos professores, já que eles estão aqui todo dia... então acho que a forma de melhorar mesmo, acho que... é... acho que... não acho que a coordenação que... que precisa melhorar. Acho que devem continuar, continuar do jeito que está, sempre... nunca desistir dos alunos, acho que é muita coisa muito importante.”

Estudante A3: “No caso também acho que isso aí não é muito dever da coordenação e sim do aluno mesmo... se ele tiver mal, cabe a ele, ele sim, criar um hábito de estudo para ele poder melhorar, mas enquanto a coordenação, sim, pode chamar ele, na conversa, falar algumas coisas que tá errado, que precisa mudar... e é isso.”

Novamente a questão das relações de afetividade construídas entre alunos e professores é uma grande marca da escola A, como se nota nas respostas dos estudantes. Um deles reforçou a importância do projeto de cinema e da estrutura da escola que oferece laboratório de ciências e de informática, afirmando que a escola,

por essa razão, está em “uma boa fase”. O estudante A3 reiterou que o aluno tem o papel central nesse processo de mudança para despertar o interesse, cabendo a ele criar o hábito para os estudos, o que pode ser estimulado pela coordenação pedagógica através da conversa.

A experiência com a entrevista dos estudantes foi um ponto interessante desta pesquisa, porque deu oportunidade de fala a um agente do processo educativo que muitas vezes fica subsumido das discussões. Ficou muito claro para mim na análise dessa entrevista que o papel encenado pelos estudantes segue o roteiro da política de avaliação empreendida e construída na/pela escola A, no sentido de produzir o “bom aluno”, que é aquela subjetividade que reconhece sua responsabilidade no processo educacional, cabendo a ele e somente a ele o resultado da avaliação, seja o do sucesso, seja o do fracasso escolar. O estudante reprovado e evadido foi aquele que não conseguiu seguir “as regras do jogo”.

4.6 Algumas considerações

Conforme fiz no Capítulo 4, aqui justifico a pertinência deste estudo empírico. Dentre as quatro questões norteadoras da pesquisa que surgiram dos objetivos elencados na introdução desta tese e do problema de pesquisa formulado inicialmente no capítulo 1 deste relatório, e descritos também no capítulo de metodologia (Capítulo 3), duas delas falavam sobre situações que somente poderiam ser observadas e constatadas na empiria junto às microcontingências dos espaços escolares.

Os dois espaços apresentam diferenças que não podem ser desconsideradas, que têm a ver com o tamanho das escolas em termos de número de turmas, de alunos e de professores, bem como dos locais em que se encontram e da composição social de seu corpo discente.

Das diversas visitas realizadas e das horas de gravação ouvidas e transcritas, verifica-se que na escola A, embora haja também um discurso mestre que se dirige no sentido de construir a subjetividade do “bom aluno”, além de naturalizar a reprovação, e na entrevista da diretora A não ter encontrado indícios de que a escola se movimentava de maneira a proporcionar atividades e projetos educacionais que visassem à melhoria do rendimento, diminuindo o impacto dos fatores de risco à reprovação, existe, por outro lado, um envolvimento da

coordenação pedagógica e corpo docente em promover projetos diferenciados de resgate e da construção de relações de confiança e afeto que aproximam mais os estudantes de seus alunos, gerando sentimento de pertencimento à escola, como pode ser percebido nos depoimentos dos estudantes A1, A2 e A3.

A escola B, por ser bem maior e ter um público diferente da escola A – a professora B1 comentou, em sua participação, que a escola B recebeu alunos de outros bairros e filhos da classe média, que colocou seus filhos na escola pública devido à crise econômica pela qual passa o Brasil –, enfrenta dificuldades que não permitem a mobilização da equipe docente e da coordenação pedagógica no sentido de oferta de outras atividades de apoio para além do reforço escolar. Essa imobilidade pode ser, de fato, justificada pela falta de infraestrutura necessária para o desenvolvimento de projetos e de atividades diferenciadas, como sinalizou também em sua declaração a professora B1.

Das análises que realizei, surgem dos dados indícios em relação às políticas que são atuadas: as políticas de avaliação são atuadas pelos professores, essencialmente, para o cumprimento da burocracia escolar prevista no texto legal (NITERÓI, 2011b), em uma proposta de avaliação de caráter somativo, que em poucos casos é utilizada como feedback do trabalho pedagógico desenvolvido. As políticas atuadas parecem, também, não considerar os efeitos dos fatores que agravam o risco da reprovação e não são estruturadas de tal forma que possam minorar os impactos dessas características que os alunos trazem consigo. E nessa atuação a reprovação se insere na política de avaliação atuada para filtrar os alunos que não se constituíram sob a subjetividade do “bom aluno”.

Após esta extensa descrição e análise dos dados coletados segundo as metodologias da observação participante e da entrevista, passo ao último capítulo desta tese, debatendo os resultados encontrados e algumas conclusões às quais cheguei, além de apontar caminhos futuros para a pesquisa realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese pretendeu abordar as políticas de avaliação que são construídas e encenadas em escolas públicas e como a reprovação escolar é mobilizada nestas políticas, a partir do problema de pesquisa formulado **“Qual o papel da reprovação escolar nas políticas educacionais, em especial as políticas de avaliação atuadas na escola?”**. A hipótese de minha pesquisa foi formulada a partir das leituras e, principalmente, da vivência dos espaços escolares, em que se circulam discursos e práticas que reforçam a reprovação escolar como um fator positivo para as políticas educacionais, em especial quando estas buscam o “ensino de qualidade”. Partindo desse problema e me apoiando na literatura de referência, desdobrei este problema em quatro questões norteadoras que me levaram a adotar uma abordagem metodológica híbrida para enfrentar o problema formulado.

Estas duas frentes desenvolvidas se complementaram: a instância macro, que buscou caracterizar, a partir dos dados do SAEB 2015, como se comportou a reprovação escolar entre os alunos de 9º ano das escolas públicas brasileiras e, especificamente, das escolas municipais de Niterói, estabelecendo uma relação de medida da probabilidade de ocorrência da reprovação frente à experiência prévia e características culturais, econômicas, sociais e da percepção escolar por parte dos estudantes; e no contexto micro, através da pesquisa de campo dos microespaços políticos, que são as escolas, espaços estes de interpretação, tradução e formulação de políticas. Conforme nos coloca Matheus (2009), também o contexto da prática é espaço de produção de textos, uma vez que a busca por recontextualização das políticas produz novos significados e, com isso, “gera” um novo texto político que será encenado pelos diversos atores escolares.

No âmbito da pesquisa macro/quantitativo, utilizei o modelo estatístico da regressão logística binária para prever o risco de ocorrência da reprovação, estando presentes algumas características observáveis e latentes destes estudantes. Neste estudo, verificamos, na abrangência nacional, que os estudantes do gênero masculino, de raça/cor declarada preta ou parda e em contexto de trabalho infantil estão mais suscetíveis à reprovação, especialmente quando as escalas relativas a características associadas aos capitais sociais, econômicos e culturais (COLEMAN, 1988; BOURDIEU, 1979, 1980; BOURDIEU e PASSERON, 1975) e de características referentes às escolas apresentam baixas valorações. Estes

resultados encontrados encontram diálogo com a literatura (LEON e MENEZES-FILHO, 2002; ORTIGÃO, 2006; FRANCO, ORTIGÃO e ALVES, 2007; BONAMINO, AGUIAR e VIANA, 2012; PEREIRA, 2012; LOPES, 1995 apud LOUZANO, 2013; ORTIGÃO e AGUIAR, 2013, LOUZANO, 2013; FRANCESCHINI, MIRANDA-RIBEIRO e GOMES, 2016), de modo que percebi a existência de um risco real de reprovação para estudantes com tais características; existe, pela análise dos dados realizada, um retrato, um perfil estudantil com risco de reprovação.

A partir desse retrato ou perfil configurado pelo estudo macro/quantitativo, a relação estabelecida com a pesquisa micro se estabelece no sentido de se verificar, a partir do funcionamento da atuação das políticas educacionais, com destaque as de avaliação, se havia nas escolas investigadas discursos, práticas ou políticas educacionais que se destinassem à promoção de aprendizagem e de avaliação levando em consideração a realidade social e econômica em que os estudantes se encontravam.

Posso afirmar que os resultados encontrados na análise macro apontam para respostas às perguntas norteadoras de pesquisa “Que fatores internos à escola, a partir dos dados do SAEB, impactam na reprovação de estudantes da rede municipal de Niterói?” e “Que fatores externos à escola, a partir dos dados do SAEB, impactam na reprovação de estudantes da rede municipal de Niterói?”, que são também respondidas, de alguma forma, na pesquisa qualitativa.

Os resultados da pesquisa macro permitiram conduzir meu olhar na pesquisa micro no sentido de compreender a atuação nas/das políticas educacionais, em especial de avaliação, e a operacionalização da reprovação como estratégia para fabricação do “bom aluno”.

Nos campos de pesquisa – as duas escolas públicas selecionadas – constatei que as políticas, com as particularidades intrínsecas das microcontingências, atuadas pelos professores eram construções realizadas a partir da mediação das coordenadoras pedagógicas, que realizavam o trabalho de tradução das políticas previstas nos textos normativos, principalmente a Portaria FME 087/2011 (NITERÓI, 2011b).

Os discursos-mestres (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 202) construídos pelos atores das políticas encenadas nos dois campos circulam em torno da ideia de que a reprovação é um dispositivo necessário nas práticas avaliativas para que se possa governar as subjetividades dos estudantes e, assim,

levá-los à dedicação e ao interesse pelos estudos, sem despertar, como ficou marcado no relato da professora A2, o gosto pelo saber, por aprender, por construir conhecimento.

Tal como colocam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 197), constatei que nos dois campos de investigação as políticas de avaliação são atuadas de maneira difusa e com escape à tentativa de controle total que os textos políticos visam a imprimir. No processo de tradução, há nova produção de texto político sobre as políticas que serão e que estão sendo encenadas pelos professores. Não foi alvo dessa investigação a identificação dos atores políticos, segundo uma taxonomia própria ou mesmo aquela proposta por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 76), mas é possível dizer que os participantes ocuparam papéis distintos na atuação: as direções atuam com menor participação, preocupando-se e ocupando-se mais das questões de gestão escolar; as coordenadoras pedagógicas apresentavam atuação destacada, pois a elas coube o papel importante de tradução das legislações e das normas da FME, de modo que possam ser constituídas as políticas de avaliação a serem atuadas pelos docentes.

O apoio teórico trazido por Ball, Maguire e Braun (2016) foi essencial para direcionar e conduzir o momento de análise dos dados na instância micro. Os aportes de Barthes (textos writerly e textos) e Foucault (governamentalidade) permitiram a leitura e interpretação dos discursos que se dirigiam para a atuação das políticas de avaliação, conferindo sentidos para os processos envolvidos, em especial a reprovação escolar. Todo texto é sujeitado pelo seu leitor a interpretações, que termina por reescrevê-lo, a partir dessa liberdade de interpretação, e, conseqüentemente, atribui sentidos a ele. E este novo texto político gerado se conduz como um dispositivo para se realizar o controle dos corpos, atitudes, pensamentos dos estudantes, na intenção de lhe pro(im)por a condição de “bom aluno”, conforme afirmam Ball, Maguire e Braun (2016):

O problema da atuação, em termos gerais, transforma a interpretação e a tradução desta grade díspar de regularidades sociais em um conjunto de práticas que fazem sentido como vernáculo organizacional (p. 196).

A entrevista com os alunos, na escola A, possibilitou verificar a existência desse vernáculo (linguagem) organizacional, em que o aluno é responsável por suas aprendizagens e, conseqüentemente, pelo seu eventual fracasso. Na gramática que a política de avaliação fomenta, o estudante precisa necessariamente dar conta dos

instrumentos de avaliação das diversas disciplinas, que possuem caráter de avaliação somativa, e o fato de não alcançar os mínimos estabelecidos por parte dos alunos é de sua responsabilidade e justificado pelo seu desinteresse.

Um movimento importante na pesquisa micro foi a observação participante e não-estruturada dos CAP-CI. Neste espaço foi possível constatar como os processos de avaliação vão ganhando corpo e legitimidade no corpo de docentes, as estratégias que são pensadas para a superação das dificuldades e do despertar do interesse dos estudantes. Nas duas pesquisas de campo, percebe-se uma construção de discursos-mestres que se dirigem para a justificação da reprovação, basicamente destacando a política de ciclos de aprendizagem – que gera desmotivação aos estudos – e condições intrínsecas do aluno – saúde física e mental, desejos, ambições, metas de vida etc. –, sua família e realidade social. Contudo, na escola A percebi um maior engajamento no sentido de oferecer aos estudantes outras atividades – projetos pedagógicos – para além do reforço escolar. É necessário destacar que na escola A, embora localizada em uma das regiões mais empobrecidas da cidade de Niterói, a média de alunos por turma é da ordem de 21 alunos, bem abaixo das turmas numerosas da escola B, com média de 31 alunos por turma.

Nas falas dos professores participantes, em especial das professoras A2 e B1, há destaque para as condições de trabalho oferecidas que são insuficientes ou inadequadas para que o trabalho pedagógico possa se desenvolver de maneira mais compatível com o sistema de ciclos de aprendizagem.

A reprovação, como mecanismo do processo de avaliação, é operada essencialmente para:

- Despertar o interesse através do medo;
- Garantir nova chance de aprendizagem;
- Desfazer a ilusão de uma falsa aprendizagem que uma aprovação “não merecida” possa criar;
- Levar o aluno à reflexão de sua postura durante o ano letivo “perdido”.

Como já mencionado em outras passagens deste texto, a pesquisa adotou uma abordagem híbrida de maneira que pudéssemos, via estudo estatístico dos dados do SAEB 2015 ter um retrato dos efeitos da reprovação, frente os baixos níveis dos capitais medidos através das escalas que foram desenvolvidas com base

na literatura de referência. Com esse “retrato”, intentou-se buscar na pesquisa micro ações no contexto da prática que possibilitassem perceber os efeitos dos baixos níveis sociais, econômicos, culturais e de envolvimento da família com a escola no desempenho acadêmico, que redundaria na reprovação escolar, e ao percebê-los tentar amortecê-los ou mesmo neutralizá-los. A pesquisa, entretanto, mostrou-nos que a produção das políticas educacionais e sua atuação desconsideram em grande parte essa realidade, principalmente quando olhamos os dados encontrados no campo de pesquisa Escola B.

Compreendo que a atividade docente é repleta de desafios, que se agravam frente às condições de trabalho e de salário às quais nossos educadores e nossas educadoras são submetidos. Alia-se a isso o advento das mídias digitais, que funcionam como obstáculo às aulas e à aprendizagem e se tornaram mais atraentes e interessantes do que nossas aulas. Confesso que não possuo formulada uma solução para tal situação, em que os professores, ainda formados sob a concepção das aulas expositivas, precisam “vender seu peixe” e “mandar seu recado” às novas gerações de estudantes mergulhados e cercados de aparelhos e mídias digitais. Penso que a estratégia da utilização da reprovação como fator de motivação para os estudos não seja o melhor caminho a se tomar.

Fernandes (2006, 2008, 2010) nos indica caminhos a tomar em relação ao processo de avaliação, no sentido de que este pode ser construído com a intenção de proporcionar aprendizagem, e não simplesmente verificar se a aprendizagem ocorreu sem uma reflexão do trabalho docente desenvolvido, visibilizado, em grande parte, nos resultados apresentados.

A pesquisa desenvolvida e aqui relatada despertou em mim interesse e desejo em seguir no campo da investigação sobre avaliação, investindo em futuras pesquisas adotando novamente a abordagem macro-micro. A abordagem macro dessa investigação permitiu a construção de um panorama nacional e local sobre o risco de a reprovação ocorrer frente a determinadas características latentes e observáveis (BABBIE, 2005) dos alunos, possibilitando, além de responder às duas primeiras questões de investigação, estabelecer paralelos com a investigação nos espaços escolares – abordagem micro.

Além do risco da reprovação, medido através da razão de chances obtida no modelo estatístico da regressão logística binária, esta pesquisa quis entender como

a reprovação é mobilizada nas políticas de avaliação que são atuadas/encenadas pelos atores políticos, com destaque aos professores.

Penso que esta investigação deixa algumas indagações a serem formuladas enquanto questões de pesquisas futuras sobre:

- Processos de recontextualização dos ciclos de aprendizagem;
- Debate curricular em realidade dos ciclos de aprendizagem;
- Formação docente inicial e continuada e sistema de ciclos de aprendizagem;
- Avaliação das e para as aprendizagens em contexto de ciclo de aprendizagem;
- Etnografias de escolas de rede pública, na perspectiva de uma investigação longitudinal;
- Pesquisa sobre atuação de políticas de avaliação e aprendizagem com professores em sala de aula.

A escola pública precisa ser valorizada pelos poderes constituídos e pela população, livre para expressar sem patrulhamento ou mordança as diversas opiniões sobre fatos históricos, sobre o conhecimento ensinado e aprendido, respeitando as diversas posições políticas. A escola pública precisa ser entendida como espaço vivo e orgânico de construção de relações com os conhecimentos ensinados/aprendidos, com vistas à formação humana que permita aos estudantes serem capazes de exercer plenamente seus direitos, cumprir com seus deveres e vivenciar a cidadania. Entendo que a reprovação impede essas situações todas que elenquei, “fecha as portas”, como ilustrou a coordenadora pedagógica A em sua entrevista. Para além do desperdício de recursos públicos que a reprovação impõe³² e do sentimento de incapacidade e frustração da família, a reprovação desmotiva, leva à evasão escolar e não garante necessariamente nova oportunidade de acesso aos conhecimentos não aprendidos e melhoria do rendimento escolar. Não defendo, com esta pesquisa, a “aprovação automática”, mas sim que o trabalho pedagógico se oriente para aprendizagem do estudante, sendo as políticas de avaliação importantes agentes para a promoção da aprendizagem, quando atuadas para garantir uma avaliação para as aprendizagens, com caráter mais formativo.

A reprovação é um desserviço pedagógico!

³² Matéria do G1 relata que o gasto com reprovação de 3 milhões de alunos em 2016 gerou uma despesa da ordem de R\$ 16 bilhões. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-gasta-r-16-bilhoes-com-reprovacao-de-3-milhoes-de-alunos-em-2016-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em 1 dez. 2018.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR JÚNIOR, C. A.; ORTIGÃO, M. I. R. Avaliação em Matemática na Prova Brasil e condições socioculturais dos estudantes e suas famílias. In: VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 4 a 8 de novembro de 2018, Foz do Iguaçu, Paraná – Brasil. *Anais do VII SIPEM*, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/SIPEM/VII_SIPEM/paper/view/664/519. Acesso em 20 nov. 2018.
- ALBERTO, M. F. P.; SANTOS, D. P.; LEITE, F. M.; LIMA, J. W.; WANDERLEY, J. C. V. O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. *Psicologia & Sociedade*. Nº 23 (2), p. 293-302, Belo Horizonte, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a10v23n2.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2017.
- ALVES, A. M. L. Os ciclos: a experiência do ensino no Rio de Janeiro e Niterói. *Revista Educação em Foco*. v. 17, nº 3, p. 87-115, Juiz de Fora (MG), 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-04.pdf>. Acesso em 25 mar. 2017.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, nº 2, p. 61-69, Ribeirão Preto, 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>. Acesso em 20 nov. 2018.
- AROSA, A. C. O ensino fundamental na Rede Municipal de Niterói: ciclo e resseriação. *Revista Educação em Foco*. v. 17, nº 3, p. 133-151, Juiz de Fora (MG), 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-06-4.pdf>. Acesso em 25 mar. 2017.
- ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em aberto*. v. 17, nº 71, p. 33-40, Brasília, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100/2069>. Acesso em 5 jan. 2017.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BACCHETTO, J. G. O Pisa e o custo da repetência no Fundeb. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 424-444, abr./jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0424.pdf>. Acesso em 02 mar. 2017.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em 23 jun. 2018.
- BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os temores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga – Portugal –, v. 15, nº 2, pp. 3-23, 2002. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/josenorberto/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em 25 jun. 2018.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem políticas. Atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARRIGA, A. D. Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares. In: LOPES, Alice C.; ALBA, Alicia (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, pp. 147-175, 2014.

BONAMINO, A. FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, p. 101-132, 1999. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso em 16 maio 2017.

BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; VIANA, E. O impacto das características intra e extraescolares para o risco de repetência de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: III Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação, 14 a 17 de novembro de 2012, Zaragoza - Espanha. *Anais do III Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AliciaBonamino_res_int_GT7.pdf. Acesso em 22 jun. 2018.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 487-594, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>. Acesso em 15 jul. 2018.

BONAMINO, A.; FRANCO, C.; FERNANDES, C. *Repetência escolar e apoio social familiar: um estudo a partir dos dados do SAEB 2001 – relatório técnico*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Laed, 2002.

BONAMINO, A.; ZÁKIA, S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, pp. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em 15 maio 2018.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves S.A., 1975.

BOURDIEU, P. Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, pp. 2-3, 1980. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069.pdf. Acesso em 13 maio 2018.

BOURDIEU, P. Le trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, pp. 3-6, 1979. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654.pdf.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Disponível em: http://lpeqi.quimica.ufg.br/up/426/o/BOURDIEU__Pierre._O_poder_simb%C3%B3lico.pdf. Acesso em 17 jun. 2018.

BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Correa – Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 1992.

BRASIL Ministério da Educação. *Lei 13005/2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 27 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório nacional Pisa 2012: resultados brasileiros. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em 02 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 3 jul. 2018.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Filosofia Unisinos*, nº 11, v. 1, pp. 33-43, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/4632/1856>. Acesso em 20 out. 2018.

CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Liber Livro, 2007.

CASASSUS, J. A Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, nº 114, p. 7-28, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>. Acesso em 23 jun. 2018.

CASTELAR, P. U. C.; MONTEIRO, V. B.; LAVOR, D. C. Um estudo sobre as causas de abandono escolar nas escolas públicas de ensino médio no Estado do Ceará. In: VIII Encontro de Economia do Ceará em Debate, 20 de novembro de 2012, Fortaleza (CE). *Anais do VIII Encontro de Economia Ceará em Debate*, Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www2.ipece.ce.gov.br/encontro/2012/UM_ESTUDO_SOBRE_CAUSAS_ABANDONO_ESCOLAR_PUBLICAS_ENSINO_MEDIO_CEARA_2o_lugar.pdf. Acesso em 3 mar. 2017.

CHADDERTON, C.; TORRANCE, H. Estudo de Caso. In: SOMEKH, B; LEWIN, C (org.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2015.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro (RJ), v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em 16 jan. 2017.

COIMBRA, S. R. S. *Reprovação e Interrupção Escolar: Contribuições para o debate a partir da Análise do Projeto Classes de Aceleração*. 2008. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91150/254511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25 fev. 2017.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, v.94, p.S95-S120, The University of Chicago Press, 1988. Disponível em: <https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman%201988.pdf>. Acesso em 23 jul. 2018.

COSTA, D. M.; MATTOS, C. L. G. Conselhos de Classe: avaliações, apreciações e percepções sobre meninos e meninas com implicações para as interações de gênero. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org). *Etnografia e Educação: Conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 43, n.150, p. 858-883 set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n150/07.pdf>. Acesso em 1 mar. 2017.

CRAMER, J. S. The origins and development of the logistic model. *Tinbergen Institute Working Paper*, vol. 119, nº 4, p. 1-15, 2002. Disponível em: <https://papers.tinbergen.nl/02119.pdf>. Acesso em 2 set. 2018.

DAL'INGA, M. C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*. n. 46. p. 241-267, Belo Horizonte (MG), 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a10n46.pdf>. Acesso em 12 jul. 2018.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*. n. 24, p. 213-225, Curitiba: Editora UFPR, 2004. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em 7 mar. 2017.

FERNANDES, C. O. *A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI*' 340 f. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/a_escolaridade_em_ciclos_praticas_que_conformam_a_escola_dentro_de.pdf. Acesso em 15 mar. 2017

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1. 173p.

FERNANDES, D. Avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, p. 581-600, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>. Acesso em 10 jun. 2018.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19 (nº. 2), pp. 21-50, 2006, Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>. Acesso em 4 out. 2018.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. *Fracasso escolar no contexto da escola pública: entre mitos e realidades*. Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>. Acesso em 12 ago. 2016.

FOUCAULT, M. A "Governamentalidade". In: _____. *Estratégia, poder-saber: ditos e escritos*, vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 281-305.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, M. I. R.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; SÁTYRO, N. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, vol.15, n. 55, p. 277-298, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>. Acesso em 20 maio 2018.

FRANCO, C; ORTIGÃO, M. I. R.; ALVES, F. Origem social e o risco de repetência: interação Raça-Capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>. Acesso em 12 jan. 2018.

FRANKHAM, J.; MACRAE, C. Etnografia. In: SOMEKH, B; LEWIN, C (org.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2015.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>.

GIL, N. L. Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. *Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro, UFSC – Florianópolis (SC)*, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-3853.pdf>. Acesso em 20 fev. 2017.

GOMES, C. A. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso?. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. v. 13, n. 46, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2017.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 22, nº. 2, p. 201-210, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em 4 mar. 2017.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em 7 ago. 2018.

IPEA. Retrato das desigualdades de gênero e raça. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*, 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em 27 fev. 2018.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 14, n. 51, p. 139-172, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a02v1451>. Acesso em 22 fev. 2017.

LACLAU, E. *A razão populista* (tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura). São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LANDIS, R.; KOCH, G. G. The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, vol. 33, nº. 1 (Mar., 1977), pp. 159-174, 1977. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2529310>. Acesso em 3 set. 2018.

LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico* (PPE), v. 32, n. 3, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/138/73>. Acesso em 20 jan. 2017.

LOPES, A. C. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: Marcus Taborá; Luciano Faria Filho; Fabiana Viana; Nelma Fonseca; Rita Lages. (Org.). *A qualidade da escola pública*. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 1, p. 15-29, 2012.

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, nº 25, pp. 1-19, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111>. Acesso em 20 out. 2018.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. nº 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>. Acesso em 27 jan. 2017.

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 619-635, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/390/393>. Acesso em 10 de out. 2018.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*. v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em 27 jan. 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *Cadernos Cenpec*, v.3, n.1, p.111-133, São Paulo, 2013. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/205/236>. Acesso em 15 maio 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em 5 maio 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555 out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em 12 maio 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 20 jun. 2018.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MANDELERT, D. *Repetência em escolas de prestígio: quanto, quando e como*. 161 f. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

MATHEUS, D. S. *Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática*. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/Politicass__81.pdf. Acesso 20 nov. 2018.

MATOS, D. A. S. Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 298-324, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1947/1947.pdf>. Acesso em 3 set. 2018.

MATOS, D. A. S.; SILVA, L. C.; FERRÃO, M. E. Repetência e equidade em Educação no Brasil: reflexões a partir do Pisa 2015. In: Ortigão, M. I. R. (Org.). *Políticas de Avaliação, Currículo e Qualidade: Diálogos sobre o Pisa*. Editora CRV, Curitiba (PR), pp 127-140, 2018.

MATTOS, C. L. G. A. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org). *Etnografia e Educação: Conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATTOS, C. L. G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org). *Etnografia e Educação: Conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a05v31n2.pdf>. Acesso em 18 out. 2018.

NITERÓI. Portaria FME nº 489/ 2015, de 31 de agosto de 2015: Dispõe sobre as classes de aceleração da aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói. 2015. Disponível em: Disponível em: <http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2015/09/GABARITO-Portaria-489-2015-31-08-2015.pdf>. Acesso em 20 out. 2018.

NITERÓI. Portaria FME nº 014/2014, de 9 de janeiro de 2014: Dispõe sobre a Progressão Parcial, de forma obrigatória para os alunos do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, 2014a. Disponível em: http://pgm.niteroi.rj.gov.br/Atos_oficiais/2014/Janeiro/09_01_2014.pdf. Acesso em 20 out. 2018.

NITERÓI. Portaria FME nº 019/2014, de 9 de janeiro de 2014: Dispõe sobre as classes da aceleração da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação. 2014b. Disponível em: http://pgm.niteroi.rj.gov.br/Atos_oficiais/2014/Janeiro/09_01_2014.pdf. Acesso em 20 out. 2018.

NITERÓI. Portaria FME nº 085/2011, de 28 de fevereiro de 2011: Institui na Rede Municipal de Ensino as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências. Diário Oficial de Niterói. Niterói, RJ, 2011. Disponível em: http://www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2011/02_Fev/12.pdf. Acesso em 20 out. 2018.

NITERÓI. Portaria FME nº 087/2011, de 28 de fevereiro de 2011: Institui na Rede Municipal de Ensino as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial de Niterói. Niterói, RJ, 2011. Disponível em: http://www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2011/02_Fev/12.pdf. Acesso em 20 out. 2018.

OCDE. *Pisa em Foco*. nº 5, MEC/INEP, Julho, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n5.pdf. Acesso em 16 dez. 2016 .

OCDE. *Pisa em Foco*. nº 6, MEC/INEP, Julho, 2011. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em 16 dez. 2016.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 28, p. 5-23, Rio de Janeiro, 2005 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em 20 dez. 2016.

ORTIGÃO, M. I. R. *Currículo de Matemática e Desigualdades Educacionais*. 194f. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://pct.capes.gov.br/teses/2005/919171_1.PDF. Acesso em 21 ago. 2018.

ORTIGÃO, M. I. R. Repetência Escolar e características dos alunos da 8ª série: evidências a partir dos dados do SAEB 2001. In: Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática – SIPEMAT. *Anais do Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*. Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Disponível em <http://www.lematec.net.br/CDS/SIPEMAT06/artigos/ortigao.pdf>. Acesso em 15 jan. 2018.

ORTIGÃO, M. I. R.; AGUIAR, G. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, p. 364-389, Brasília, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a03v94n237.pdf>. Acesso em 29 jul. 2016.

ORTIGÃO, M. I. R.; AGUILAR JÚNIOR, C. A.; ZUCULA, A. F. Analisando a Repetência Escolar a Partir dos Dados do Pisa 2012. In: VI SIPEM – Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 15 a 19 de novembro, Pirenópolis (GO), 2015. *Anais do VI SIPEM – Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 15 a 19 de novembro, Pirenópolis (GO), 2015. Disponível em: http://www.sbemrasil.org.br/visipem/anais/story_content/external_files/ANALISANDO%20A%20REPET%C3%8ANCIA%20ESCOLAR%20A%20PARTIR%20DOS%20DADOS%20DO%20PISA%202012.pdf. Acesso em 2 fev. 2017.

PACHECO, E.; ARAÚJO, C. H. *Boa escola: evidências do Saeb*. Brasília, DF: INEP, 2004.

PARO, V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. 2ª ed., São Paulo: Intermeios, 2018.

PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

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

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M.I.R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Periferia – Educação, Cultura & Comunicação*. v. 8, n. 1, p. 66-79, Duque de Caxias (RJ), 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341/19946>. Acesso em 7 mar. 2017.

PEREIRA, P. C. R. *Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9º e 12º anos nos exames nacionais de Português e Matemática e o Efeito Escolar*. 304f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/10119>. Acesso 15 dez. 2017.

REIS, A. P. *O currículo em ciclos no contexto da prática: com a palavra, o professor*. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense). Universidade Federal Fluminense, 2010. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/andreia%20pierre.pdf. Acesso em 10 fev. 2017.

RIBEIRO, S. C. Pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, nº 12 v. 5, São Paulo (SP), 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>. Acesso em 20 jul. 2016.

ROSA, S. S. Entrevista com Stephen J. Ball: Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, pp. 457-466, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/12.pdf>. Acesso em 21 jun. 2018.

SALEJ H., S. Quarenta anos do Relatório Coleman: capital social e educação. *Revista Educação Unisinos*. v.9, n. 2, pp. 116-129, São Leopoldo (RS), 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6310>. Acesso em 13 maio 2018.

SAMPAIO, M. M. F. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. *Em aberto*, v. 17, n. 71, P. 57-73, Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2103/2072>. Acesso 25 fev. 2017.

SCHOSTAK, J.; BAUBOUR, R. S. Entrevista e Grupos-alvo. In: SOMEKH, B; LEWIN, C (org.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVA, G. C. R. F.; MASCARENHAS, S. A. N.; SILVA, I. R. Vivências de reprovação e as atribuições causais de estudantes sobre o Rendimento Escolar em Manaus. In: X CONPE – 10º Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 3 a 6 de julho de 2011, Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR). *Anais do X CONPE*, Maringá (PR), 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/249.pdf>. Acesso em 13 fev. 2017.

SILVA, I. C. L. B. *Fracasso escolar e adolescentes infratores: a vulnerabilidade social de adolescentes de baixa escolaridade*. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação

em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, S. B.; RAPOPORT, A. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. *Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente*, nº 2, v. 2, Porto Alegre (RS), 2013. Disponível em <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410/203>. Acesso em 14 ago. 2016.

SOMEKH, B.; JONES, L. Observação. In: SOMEKH, B; LEWIN, C (org.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOMEKH, B; LEWIN, C. *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUZA, E. R. M. A distorção idade-série e a avaliações: relações. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd*. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-3571.pdf>. Acesso em 2 fev. 2017.

SOUSA, J. M. M; TABOSA, F. J.; SIMONASSI, A.; CASTELAR, P. U. C. Principais fatores que impactam na reprovação e evasão dos alunos tecnológicos no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará. In: XI Encontro de Economia do Ceará – IPECE. *Anais do XI Encontro de Economia do Ceará – IPECE*, 2015. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/encontro/2015/trabalhos/PRINCIPAIS%20FATORES%20QUE%20IMPACTAM.pdf>. Acesso 12 jan. 2018.


SPOZATI, A. Exclusão social e Fracasso Escolar. *Em aberto*. v. 17, n. 71, p. 21-32, Brasília, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2099/2068>. Acesso em 5 jan. 2017.

VALERO, P.; GARCIA, G. El Currículo de las Matemáticas Escolares y el Gobierno del Sujeto Moderno. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 491-515, ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a02>. Acesso em 15 maio 2018.

VIANNA, H. M. Evasão, repetência e rendimento escolar: a realidade do sistema educacional brasileiro. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 4, p 87-92, São Paulo, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2378/2327>. . Acesso em 3 jan. 2017.

ZÁKIA, S.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em 23 maio 2018.

ANEXO A - Questionário contextual do aluno – 9º ano do ensino fundamental –
SAEB 2015

 SAEB – 2015 Sistema de Avaliação da Educação Básica QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 9º ANO (8ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<p>Nome do aluno: XXXXXXXXXX Escola: XX Município/UF: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX/XX</p> <p>ID Censo Escolar: 999999999999</p> <p>Turno: XXXXXXXXXXXXXX Ano/série: XXXXXXXXXXXXXX</p>	<p>1. Qual é o seu sexo? <input type="radio"/> A Masculino. <input type="radio"/> B Feminino.</p> <p>2. Como você se considera?</p> <p><input type="radio"/> A Branco(a). <input type="radio"/> D Amarelo(a). <input type="radio"/> B Pardo(a). <input type="radio"/> E Indígena. <input type="radio"/> C Preto(a). <input type="radio"/> F Não Sei.</p> <p>3. Você poderia nos dizer qual é o mês de seu aniversário?</p> <p><input type="radio"/> A Janeiro. <input type="radio"/> G Julho. <input type="radio"/> B Fevereiro. <input type="radio"/> H Agosto. <input type="radio"/> C Março. <input type="radio"/> I Setembro. <input type="radio"/> D Abril. <input type="radio"/> J Outubro. <input type="radio"/> E Maio. <input type="radio"/> K Novembro. <input type="radio"/> F Junho. <input type="radio"/> L Dezembro.</p> <p>4. Em que ano você nasceu?</p> <p><input type="radio"/> A 2003 ou depois. <input type="radio"/> E 1999. <input type="radio"/> B 2002. <input type="radio"/> F 1998. <input type="radio"/> C 2001. <input type="radio"/> G 1997. <input type="radio"/> D 2000. <input type="radio"/> H 1996 ou antes.</p> <p>5. Na sua casa tem televisão em cores?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, duas. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, uma. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>6. Na sua casa tem rádio?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>7. Na sua casa tem videocassete e/ou DVD?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>8. Na sua casa tem geladeira?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, duas. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, uma. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>9. Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>10. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>11. Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, duas. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, uma. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>12. Na sua casa tem carro?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>13. Na sua casa tem computador?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>14. Na sua casa tem banheiro?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>15. Na sua casa tem quartos para dormir?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais. <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>16. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?</p> <p><input type="radio"/> A Uma, pois moro sozinho(a). <input type="radio"/> B Duas. <input type="radio"/> C Três. <input type="radio"/> D Quatro. <input type="radio"/> E Cinco. <input type="radio"/> F Seis pessoas ou mais.</p> <p>17. Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?</p> <p><input type="radio"/> A Não. <input type="radio"/> B Sim, um(a) empregado(a). <input type="radio"/> C Sim, dois(duas) empregados(as). <input type="radio"/> D Sim, três empregados(as). <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais empregados(as).</p> <p>18. Você mora com sua mãe?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> C Não, mas moro com outra mulher responsável por mim. <input type="radio"/> B Não.</p> <p>19. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?</p> <p><input type="radio"/> A Nunca estudou. <input type="radio"/> B Não completou a 4.ª série/5.º ano do Ensino Fundamental. <input type="radio"/> C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental. <input type="radio"/> D Completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio. <input type="radio"/> E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. <input type="radio"/> F Completou a Faculdade. <input type="radio"/> G Não sei.</p> <p>20. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não.</p> <p>21. Você vê sua mãe, ou a mulher responsável por você, lendo?</p> <p><input type="radio"/> A Sim. <input type="radio"/> B Não.</p>



831569157563243232

0789564829

QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 9º ANO (8ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

22. Você mora com seu pai?
 A Sim. C Não, mas moro com outro homem responsável por mim.
 B Não.

23. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?
 A Nunca estudou.
 B Não completou a 4.ª série/5.º ano do Ensino Fundamental.
 C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental.
 D Completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.
 E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
 F Completou a Faculdade.
 G Não sei.

24. Seu pai, ou o homem responsável por você, sabe ler e escrever? A Sim. B Não.

25. Você vê o seu pai, ou o homem responsável por você, lendo? A Sim. B Não.

26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar? A Sim. B Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola? A Sim. B Não.

29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler? A Sim. B Não.

30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas? A Sim. B Não.

31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola? A Sim. B Não.

Com qual frequência você lê:	Sempre ou quase sempre.	De vez em quando.	Nunca ou quase nunca.
32. Jornais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
33. Livros em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
34. Livros de literatura.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
35. Revistas em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
36. Revistas em quadrinhos (gibis).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
37. Revistas de comportamento, celebridades, Esporte ou TV.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
38. Notícias na internet (ex.: blog, notícia).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

39. Com qual frequência você costuma ir à biblioteca?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando.

40. Com qual frequência você costuma ir ao cinema?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando.

41. Com qual frequência você costuma ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música)?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando.

42. Com qual frequência você participa de festas na sua vizinhança ou comunidade?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando.

43. Em dias de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?
 A Menos de 1 hora. D Mais de 3 horas.
 B Entre 1 e 2 horas. E Não vejo TV, não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos.
 C Mais de 2 horas, até 3 horas.

44. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando louça, limpando o quintal etc.)?
 A Menos de 1 hora. D Mais de 3 horas.
 B Entre 1 e 2 horas. E Não faço trabalhos domésticos.
 C Mais de 2 horas, até 3 horas.

45. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)? A Sim. B Não.

46. Quando você entrou na escola?
 A Na creche (0 a 3 anos). C Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).
 B Na pré-escola (4 a 5 anos). D Depois da primeira série ou primeiro ano.

47. A partir da quinta série ou sexto ano, em que tipo de escola você estudou?
 A Somente em escola pública. C Em escola pública e em escola particular.
 B Somente em escola particular.

48. Você já foi reprovado?
 A Não. C Sim, duas vezes ou mais.
 B Sim, uma vez.

49. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?
 A Não. C Sim, duas vezes ou mais.
 B Sim, uma vez.

50. Você gosta de estudar Língua Portuguesa? A Sim. B Não.

51. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando. D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

52. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando. D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

53. Você gosta de estudar Matemática? A Sim. B Não.

54. Você faz o dever de casa de Matemática?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando. D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

55. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando. D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

56. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?
 A Sempre ou quase sempre. C Nunca ou quase nunca.
 B De vez em quando. D A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.

57. Quando você terminar o 9º ano(8ª série), você pretende:
 A Somente continuar estudando. C Continuar estudando e trabalhar.
 B Somente trabalhar. D Ainda não sei.



831569157563243232

3428367564

ANEXO B - Construção das escalas

A construção das escalas seguiu, basicamente, os seguintes passos:

- 1) Selecionar as variáveis do questionário do aluno para a construção das escalas em referência à literatura trazida para discussão teórica.
- 2) Recodificar as variáveis, tornando-as do tipo numérico.
- 3) Realizar o teste de confiabilidade – cálculo do alfa de Cronbach.
- 4) Se o alfa de Cronbach se apresentasse satisfatório, realizar a análise de fatores com as variáveis consideradas para construir a escala.
- 5) Obtida a variável contínua (através da obtenção do escore do fator usando o método de regressão), criar a partir desta variável contínua uma variável dicotômica que será utilizada no modelo de regressão, via estatística descritiva da variável escala (o valor da média será a referência para se realizar a dicotomização da variável).

ANEXO C - Construção da variável escala Nível Socioeconômico (NSE)

A partir das discussões de Coleman (1988) e Bourdieu (1979), considerei os seguintes blocos de variáveis:

- Bloco de variáveis relativas à posse de bens:

Variável original	Variável Recodificada
TX_RESP_Q005	TV
TX_RESP_Q006	RADIO
TX_RESP_Q007	DVD
TX_RESP_Q008	GELADEIRA
TX_RESP_Q009	GELADEIRA_DUPLEX
TX_RESP_Q010	FREEZER
TX_RESP_Q011	MAQ_LAVAR
TX_RESP_Q012	CARRO
TX_RESP_Q013	COMPUTADOR
TX_RESP_Q014	BANHEIRO
TX_RESP_Q015	QUARTO

Na reconfiguração destas variáveis, foi realizada a seguinte mudança de valores:

Valor original	Valor da variável recodificada
A	0
B	1
C	2
D	3
E	4

- Bloco das variáveis relativas à estrutura da residência:

Variável original	Variável Recodificada
TX_RESP_Q016	QUANT_HABITANTES
TX_RESP_Q018	MORAR_MAE
TX_RESP_Q022	MORAR_PAI

Na reconfiguração das variáveis MORAR-MÃE e MORAR_PAI, foi realizada a seguinte mudança de valores:

Valor original	Valor da variável recodificada
A	2
B	0
C	1

Na reconfiguração da variável QUANT_HABITANTES, foi realizada a seguinte mudança de valores:

Valor original	Valor da variável recodificada
A	6
B	5
C	4
D	3
E	2
F	1

- Bloco das variáveis relativas à instrução dos pais/responsáveis

Variável original	Variável Recodificada
TX_RESP_Q019	INSTRUCAO_MAE
TX_RESP_Q020	SABER_LER_MAE
TX_RESP_Q021	LENDO_MAE
TX_RESP_Q023	INSTRUCAO_PAI
TX_RESP_Q024	SABER_LER_PAI
TX_RESP_Q025	LENDO_PAI

Na reconfiguração das variáveis INSTRUCAO_MAE e INSTRUCAO_PAI, foi realizada a seguinte mudança de valores:

Valor original	Valor da variável recodificada
A	0
B	1
C	2
D	3
E	4
F	5
G	0

Na reconfiguração das variáveis SABER_LER_MAE, LENDO_MAE, SABER_LER_PAI e LENDO_PAI, foi realizada a seguinte mudança de valores:

Valor original	Valor da variável recodificada
A	1
B	0

α de Cronbach: 0,743 (consistência interna substancial).

Média da variável ESCALA_NSE obtida na análise de fatores: **0,010239**

Variável dicotômica NSE (usada nos modelos de regressão logística binária):

NSE alto: valor 0, quanto ESCALA_NSE > 0,010239

NSE baixo: valor 1, quanto ESCALA_NSE < 0,010239

ANEXO D - Construção da variável escala Nível de Envolvimento Familiar (NEF) com assuntos escolares

A partir das discussões de Coleman (1988), considere o seguinte bloco de variáveis:

Variável original	Variável Recodificada
TX_RESP_Q026	FREQUENCIA_REUNIAO_PAIS
TX_RESP_Q027	INCENTIVO_ESTUDAR
TX_RESP_Q028	INCENTIVO_DEVER_CASA
TX_RESP_Q029	INCENTIVO_LEITURA
TX_RESP_Q030	INCENTIVO_FREQ_ESCOLAR
TX_RESP_Q031	CONVERSA_ESCOLA

Na reconfiguração da variável FREQUENCIA_REUNIAO_PAIS, foi realizada a seguinte mudança de valores:

Valor original	Valor da variável recodificada
A	2
B	1
C	0

Na reconfiguração das variáveis INCENTIVO_ESTUDAR, INCENTIVO_DEVER_CASA, INCENTIVO_LEITURA, INCENTIVO_FREQ_ESCOLAR, CONVERSA_ESCOLA, foi realizada a seguinte mudança de valores:

Valor original	Valor da variável recodificada
A	1
B	0

α de Cronbach: 0,613 (consistência interna substancial).

Média da variável ESCALA_NEF obtida na análise de fatores: **0,008271**

Variável dicotômica NEF (usada nos modelos de regressão logística binária):

NEF alto: valor 0, quando ESCALA_NEF > 0,008271

NEF baixo: valor 1, quando ESCALA_NEF < 0,008271

ANEXO E - Construção da variável escala Nível das Características Escolares (NCE)

Esta escala foi construída a partir das discussões teóricas sobre as características das escolas conforme referenciado por Louzano (2013), Bonamino, Aguiar e Viana (2012) e Pereira (2012). A partir disso, considere o seguinte bloco de variáveis:

Variável original	Variável Recodificada
TX_RESP_Q050	GOSTO_LP
TX_RESP_Q051	DEVER_LP
TX_RESP_Q052	CORRIGIR_LP
TX_RESP_Q053	GOSTO_MAT
TX_RESP_Q054	DEVER_MAT
TX_RESP_Q055	CORRIGIR_MAT
TX_RESP_Q056	USO_BIBLIOTECA

Na reconfiguração das variáveis GOSTO_LP e GOSTO_MAT, foi realizada a seguinte mudança de valores:

Valor original	Valor da variável recodificada
A	1
B	0

Na reconfiguração das variáveis DEVER_LP, CORRIGIR_LP, DEVER_MAT, CORRIGIR_MAT, foi realizada a seguinte mudança de valores:

Valor original	Valor da variável recodificada
A	4
B	3
C	2
D	1

α de Cronbach: 0,653 (consistência interna substancial).

Média da variável ESCALA_NCE obtida na análise de fatores: **0,010856**

Variável dicotômica NCE (usada nos modelos de regressão logística binária):

NCE alto: valor 0, quando ESCALA_NCE > 0,010856

NCE baixo: valor 1, quando ESCALA_NCE < 0,010856

ANEXO F - Construção da variável escala Nível Cultural (NC)

Esta escala foi construída a partir das discussões teóricas sobre capital cultural (BOURDIEU, 1979). A partir disso, considere os seguintes blocos de variáveis:

- Bloco do capital objetivado:

Variável original	Variável Recodificada
TX_RESP_Q032	JORNAL
TX_RESP_Q033	LIVROS_GERAL
TX_RESP_Q034	LIVROS_LITERATURA
TX_RESP_Q035	REVISTAS
TX_RESP_Q036	GIBI
TX_RESP_Q037	REVISTA_ENTRETENIMENTO
TX_RESP_Q038	NOTÍCIAS_INTERNET

Na reconfiguração dessas variáveis, foi realizada a seguinte mudança de valores:

Valor original	Valor da variável recodificada
1	3
2	2
3	1

- Bloco do capital incorporado

Variável original	Variável Recodificada
TX_RESP_Q039	IDA_BIBLIOTECA
TX_RESP_Q040	IDA_CINEMA
TX_RESP_Q041	IDA_EVENTOCULTURAL
TX_RESP_Q042	CONVIVENCIA_COMUNIDADE

Na reconfiguração dessas variáveis, foi realizada a seguinte mudança de valores:

Valor original	Valor da variável recodificada
1	2
2	1
3	0

α de Cronbach: 0,694 (consistência interna substancial).

Média da variável ESCALA_NC obtida na análise de fatores: **0,0223402**

Variável dicotômica NC (usada nos modelos de regressão logística binária):

NC alto: valor 0, quando ESCALA_NC > 0,0223402

NC baixo: valor 1, quando ESCALA_NC < 0,0223402

ANEXO G - Aprovação do projeto de pesquisa do doutorado pelo Comitê de Ética da UERJ via Plataforma Brasil

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Reprovação e política de avaliação na escola: estudo de casos na rede pública de Niterói

Pesquisador: CARLOS AUGUSTO AGUILAR JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74421317.4.0000.5282

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.543.259

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de pós-graduação em educação, realizada no PROPED. Será realizado estudo de caso em duas escolas públicas de Niterói/RJ que melhoraram, conforme o último IDEB, os índices de rendimento.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo geral "Identificar, descrever e compreender os processos de interpretação e tradução das políticas de avaliação encenadas nas escolas, tendo a reprovação como um de seus processos constituintes".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador afirma que se constituem como benefícios "gerar reflexão sobre a temática da reprovação escolar, além de bibliografia sobre o tema; descrever e compreender os processos de interpretação e tradução das políticas de avaliação atuadas nas escolas."

Como riscos, considera a possibilidade de haver algum problema técnico no equipamento de gravação das entrevistas, ou a recusa do participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa analisará os dados do SAEB 2015 referentes a 766 alunos do 9º ano da Rede Pública

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.543.259

Municipal de Niterói e do COLUNI/UFF.

A pesquisa apresenta relevante valor científico para a área de avaliação escolar. Segundo o pesquisador, haverá “coleta de dados será através do instrumento entrevista, em que usaremos, com o consentimento dos entrevistados, meios eletrônicos de gravação”.

Não observamos vulnerabilidade dos sujeitos pesquisados, pois a pesquisa será desenvolvida dentro do espaço escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou TCLE em linguagem acessível, atendendo aos requisitos necessários para este documento, bem como carta de anuência das instituições a serem pesquisadas.

Recomendações:

Recomenda-me optar pelo endereço institucional na Universidade e, não, pelo endereço residencial.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para março de 2019. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_956719.pdf	05/01/2018 11:08:18		Aceito
Outros	Aceites_pesquisa.pdf	05/01/2018 11:07:14	CARLOS AUGUSTO AGUILAR JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.doc	05/01/2018 11:05:42	CARLOS AUGUSTO AGUILAR JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudante.doc	05/01/2018 11:05:04	CARLOS AUGUSTO AGUILAR JUNIOR	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018

Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.543.259

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_diretor.doc	05/01/2018 11:04:32	CARLOS AUGUSTO AGUILAR JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_CarlosAugusto.doc	05/01/2018 09:44:21	CARLOS AUGUSTO AGUILAR JUNIOR	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	05/01/2018 01:17:26	CARLOS AUGUSTO AGUILAR JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto_CarlosAugusto.pdf	07/07/2017 00:10:04	CARLOS AUGUSTO AGUILAR JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 14 de Março de 2018

Assinado por:

Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador)

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

ANEXO H - Aceite das escolas

Escola A

(destacar e devolver ao NEST)

 Pesquisa EstágioEDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E
TECNOLOGIASuperintendência de Gestão de Pessoas
Núcleo de Estágio - NEST

Nome completo: Carlos Augusto Aguiar Junior
 Instituição de origem: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO Curso: Doutorado
 UE / UMEI / Setor: Física

 Aceitamos Não aceitamos

que o(a) aluno(a) desenvolva atividades de Estágio e/ou Pesquisa nesta Unidade de Educação/ Setor FME.

Período de 10/10/2017 a 14/12/2018.

Em: 10/10/17

X
 Assinatura da Direção e Carimbo da U.E/Setor FME

Escola B

(destacar e devolver ao NEST)

 Pesquisa EstágioEDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E
TECNOLOGIASuperintendência de Gestão de Pessoas
Núcleo de Estágio - NEST

Nome completo: Carlos Augusto Aguiar Junior
 Instituição de origem: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO Curso: Doutorado
 UE / UMEI / Setor: Física

 Aceitamos Não aceitamos

que o(a) aluno(a) desenvolva atividades de Estágio e/ou Pesquisa nesta Unidade de Educação/ Setor FME.

Período de 10/10/2017 a 14/12/2018.

Em: 10/10/2017

X
 Assinatura da Direção e Carimbo da U.E/Setor FME

ANEXO I - TCLE do Diretor



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPEd

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Diretor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado **“Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói”**, conduzida por CARLOS AUGUSTO AGUILAR JÚNIOR.

Este estudo tem por objetivo compreender os processos de produção, interpretação e tradução das políticas de avaliação encenadas/atuadas nas escolas públicas da rede municipal de Niterói, tendo como destaque a reprovação escolar como parte destes processos.

Você foi selecionado(a) por compor a comunidade escolar da unidade selecionada a partir dos dados do SAEB 2015, que mostram uma melhora dos índices de rendimento (taxa de aprovação) nas séries finais do ensino fundamental. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa se dará através de entrevistas, que poderão ser registradas com auxílio de equipamentos digitais (câmera, gravador de som, etc.). A pesquisa não será remunerada e tampouco implicará em gastos pela sua participação. As entrevistas durarão entre 30 e 45 minutos. As gravações serão guardadas sob absoluto sigilo por 5 anos e depois deverão ser destruídas. Não há qualquer risco profissional, moral ou ético quanto à sua participação e a declarações dadas, considerando o anonimato e o sigilo garantidos. Como benefício dessa pesquisa, poderemos produzir material acadêmico que permita refletir as políticas de avaliação atuadas nas escolas e o papel da reprovação nestas políticas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A utilização destes dados não remeterá à sua identidade e privacidade. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

CARLOS AUGUSTO AGUILAR JÚNIOR

Doutorando – PROPEd UERJ

Rua Padre Ildefonso Penalba, 364, apt 305 – Méier – Rio de Janeiro – Cep 20775020

e-mail: carlosaugustobolivar@hotmail.com

Tel.: (21) 97233-3506 e (21) 2289-5182.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

ANEXO J - TCLE Coordenador



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPEd

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Coordenador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado **“Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói”**, conduzida por CARLOS AUGUSTO AGUILAR JÚNIOR.

Este estudo tem por objetivo compreender os processos de produção, interpretação e tradução das políticas de avaliação encenadas/atuadas nas escolas públicas da rede municipal de Niterói, tendo como destaque a reprovação escolar como parte destes processos.

Você foi selecionado(a) por compor a comunidade escolar da unidade selecionada a partir dos dados do SAEB 2015, que mostram uma melhora dos índices de rendimento (taxa de aprovação) nas séries finais do ensino fundamental. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa se dará através de entrevistas, que poderão ser registradas com auxílio de equipamentos digitais (câmera, gravador de som, etc.). A pesquisa não será remunerada e tampouco implicará em gastos pela sua participação. As entrevistas durarão entre 30 e 45 minutos. As gravações serão guardadas sob absoluto sigilo por 5 anos e depois deverão ser destruídas. Não há qualquer risco profissional, moral ou ético quanto à sua participação e a declarações dadas, considerando o anonimato e o sigilo garantidos. Como benefício dessa pesquisa, poderemos produzir material acadêmico que permita refletir as políticas de avaliação atuadas nas escolas e o papel da reprovação nestas políticas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A utilização destes dados não remeterá à sua identidade e privacidade. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

CARLOS AUGUSTO AGUILAR JÚNIOR

Doutorando – PROPEd UERJ

Rua Padre Ildefonso Penalba, 364, apt 305 – Méier – Rio de Janeiro – Cep 20775020

e-mail: carlosaugustobolivar@hotmail.com

Tel.: (21) 97233-3506 e (21) 2289-5182.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Niterói, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

ANEXO K- TCLE Professor



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPEd

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado “**Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói**”, conduzida por CARLOS AUGUSTO AGUILAR JÚNIOR.

Este estudo tem por objetivo compreender os processos de produção, interpretação e tradução das políticas de avaliação encenadas/atuadas nas escolas públicas da rede municipal de Niterói, tendo como destaque a reprovação escolar como parte destes processos.

Você foi selecionado(a) por compor a comunidade escolar da unidade selecionada a partir dos dados do SAEB 2015, que mostram uma melhora dos índices de rendimento (taxa de aprovação) nas séries finais do ensino fundamental. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa se dará através de entrevistas, que poderão ser registradas com auxílio de equipamentos digitais (câmera, gravador de som, etc.). A pesquisa não será remunerada e tampouco implicará em gastos pela sua participação. As entrevistas durarão entre 30 e 45 minutos. As gravações serão guardadas sob absoluto sigilo por 5 anos e depois deverão ser destruídas. Não há qualquer risco profissional, moral ou ético quanto à sua participação e a declarações dadas, considerando o anonimato e o sigilo garantidos. Como benefício dessa pesquisa, poderemos produzir material acadêmico que permita refletir as políticas de avaliação atuadas nas escolas e o papel da reprovação nestas políticas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A utilização destes dados não remeterá à sua identidade e privacidade. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

CARLOS AUGUSTO AGUILAR JÚNIOR

Doutorando – PROPEd UERJ

Rua Padre Ildefonso Penalba, 364, apt 305 – Méier – Rio de Janeiro – Cep 20775020

e-mail: carlosaugustobolivar@hotmail.com

Tel.: (21) 97233-3506 e (21) 2289-5182.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

ANEXO L - TCLE Estudante



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPEd

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado **“Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói”**, conduzida por CARLOS AUGUSTO AGUILAR JÚNIOR.

Este estudo tem por objetivo compreender os processos de produção, interpretação e tradução das políticas de avaliação encenadas/atuadas nas escolas públicas da rede municipal de Niterói, tendo como destaque a reprovação escolar como parte destes processos.

Você foi selecionado(a) por compor a comunidade escolar da unidade selecionada a partir dos dados do SAEB 2015, que mostram uma melhora dos índices de rendimento (taxa de aprovação) nas séries finais do ensino fundamental. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa se dará através de entrevistas, que poderão ser registradas com auxílio de equipamentos digitais (câmera, gravador de som, etc.). A pesquisa não será remunerada e tampouco implicará em gastos pela sua participação. As entrevistas durarão entre 30 e 45 minutos. As gravações serão guardadas sob absoluto sigilo por 5 anos e depois deverão ser destruídas. Não há qualquer risco profissional, moral ou ético quanto à sua participação e a declarações dadas, considerando o anonimato e o sigilo garantidos. Como benefício dessa pesquisa, poderemos produzir material acadêmico que permita refletir as políticas de avaliação atuadas nas escolas e o papel da reprovação nestas políticas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando a assegurar o sigilo de sua participação. A utilização destes dados não remeterá à sua identidade e privacidade. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ou peça ao seu responsável para assinar, ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

CARLOS AUGUSTO AGUILAR JÚNIOR

Doutorando – ProPEd UERJ

Rua Padre Ildefonso Penalba, 364, apt 305 – Méier – Rio de Janeiro – Cep 20775020

e-mail: carlosaugustobolivar@hotmail.com

Tel.: (21) 97233-3506 e (21) 2289-5182.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Niterói, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Anuência do responsável (estudante menor de idade): _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

ANEXO M- Roteiro das entrevistas – professores

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES (DURAÇÃO APROXIMADA ENTRE 30 E 40 MINUTOS):

Obs.: Antes de iniciar a entrevista, citar, caso haja autorização da gravação, data, horário e local para fins de registro, indicando o nome do entrevistado e citando que sua identidade não será revelada para nenhum fim.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

- QUANTO TEMPO ESTÁ NA REDE?
 - ESCOLA(S) DE ATUAÇÃO:
 - QUANTO TEMPO ATUA NESSA ESCOLA?
 - DISCIPLINA QUE LECIONA:
 - EM QUANTAS ESCOLAS DA REDE JÁ TRABALHOU E EM QUAIS?
 - FORMAÇÃO ACADÊMICA:
- 1) Considerando seu tempo de trabalho na rede de ensino de Niterói, você consegue indicar as propostas pedagógicas que a rede já teve? Houve discussão nas escolas sobre estas propostas?
 - 2) Como é o processo de avaliação na escola? Segue algum padrão estabelecido coletivamente ou apresenta um procedimento próprio?
 - 3) Como compreende o processo de avaliação? Quais são suas funções no processo pedagógico? De que instrumentos e/ou processos se utiliza para avaliar?
 - 4) Como a escola e o professor podem se articular para possibilitar aprendizagem dos alunos?
 - 5) Você tem o costume de passar dever de casa e de corrigi-lo com os alunos?
 - 6) Fale sua percepção sobre o sistema de ciclos de aprendizagem. Desde sua implementação na rede de ensino de Niterói, como foi a adaptação das escolas por onde trabalhou a este novo sistema de escolarização? Houve alguma adaptação curricular e dos processos de aprendizagem?
 - 7) É muito recorrente os professores apontarem o desinteresse dos estudantes com os assuntos escolares, que leva ao baixo rendimento e conseqüentemente à reprovação. Você consegue apontar fatores externos à escola que levam a esse desinteresse? E fatores internos à escola?
 - 8) Como compreende e lida com a reprovação/retenção escolar?
 - 9) Saberá indicar fatores internos à escola que podem influenciar no seu desempenho e levar um aluno a ser reprovado/retido? E fatores externos, associados à família, ambiente social, acesso à cultura?
 - 10) Qual a implicação da reprovação escolar para o desenvolvimento pedagógico do estudante e para o funcionamento da escola?

ANEXO N - Roteiro das entrevistas – estudantes

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM ESTUDANTES PARTICIPANTES (DURAÇÃO APROXIMADA ENTRE 30 E 40 MINUTOS):

Obs.: Antes de iniciar a entrevista, citar, caso haja autorização da gravação, data, horário e local para fins de registro, indicando o nome do entrevistado e citando que sua identidade não será revelada para nenhum fim.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

- NOME
 - IDADE
 - SÉRIE EM QUE ESTUDA
 - QUANTOS ANOS ESTÁ NA ESCOLA?
 - LOCAL DE RESIDÊNCIA
 - VIVE COM QUANTAS PESSOAS EM CASA?
- 1) Sua família incentiva ou ajuda em seus estudos? Como é esse incentivo ou ajuda?
 - 2) Você consegue fazer estudar e realizar as tarefas da escola em casa? Se não, quais seriam os motivos?
 - 3) A escola incentiva você a estudar e ajuda na superação das dificuldades que você apresenta com as matérias? Como isso acontece?
 - 4) Você gosta da sua escola? Por quê? E gosta de alguma disciplina (matéria) em especial? Diga as razões que levam você a gostar dessa disciplina.
 - 5) Você gosta de estudar? Você acredita em uma vida com mais oportunidades através do estudo?
 - 6) Você já foi reprovado? Se sim, quantas vezes e em qual(is) série(s) ou ciclo(s)?
 - 7) Você acha que foi bom para você repetir? Explique a(s) razão(ões) de ter sido bom ou não a experiência de repetir de ano?
 - 8) Sua família reagiu de que forma quando soube que repetiu de ano? Ela se envolve mais com as tarefas da escola e comparece às reuniões de responsáveis?
 - 9) O que mais afeta seu desempenho nas aulas? O que mais lhe atrapalha nas aulas?
 - 10) O que a coordenação pedagógica e os professores deveriam fazer para aumentar o interesse seu e de seus amigos pela matéria?

ANEXO O - Portaria FME 085/2011

Portaria FME 085/2011, que “Institui na Rede Municipal de Ensino, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências.”

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Atos do Presidente

O Presidente da Fundação Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, e, **CONSIDERANDO**:

- a necessidade de se atender as Portarias FME n°132/2008 e n°058/2009, que estabelece a construção dos Referenciais Curriculares e Didáticos de forma participativa pela comunidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Niterói, em especial pelos seus profissionais da educação;
- a necessidade de Revisão da Portaria FME n° 132/2008 que institui as Diretrizes Curriculares e Didáticas, de modo a adequá-la aos Referenciais Curriculares e Didáticos da Rede Municipal de Ensino;
- a necessidade de se estabelecer metas a serem atingidas pelos alunos em cada área de conhecimento do 1° ao 4° ciclo do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos, e as aprendizagens esperadas na Educação Infantil, a fim de garantir os conhecimentos indispensáveis à inserção social e cultural das crianças, jovens e adultos para o pleno exercício da cidadania;
- o disposto na Lei Federal 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Resoluções CNE/CEB N° 05/2009, N° 04/2010 e N° 01/2000 que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, para a Educação Infantil e para Educação de Jovens e Adultos;

R E S O L V E:

Art. 1º: Instituir as Diretrizes Curriculares e Didáticas a partir da construção coletiva dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino do município de Niterói.

Art. 2º: Os Referenciais Curriculares e Didáticos deverão subsidiar as unidades de educação no processo de seleção e organização de conteúdos de aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo dos ciclos de forma articulada ao Plano de Trabalho do Ciclo, ao Plano de Ação Anual e ao Projeto Político Pedagógico.

Art. 3º: Os princípios norteadores das Diretrizes e dos Referenciais Curriculares e Didáticos, que trata esta portaria são:

1. Valorização da diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, de religião, linguística, sexual, geracional e outras, reconhecendo as suas contribuições para a riqueza da sociedade local, nacional e global;
2. Combate aos preconceitos, discriminações, assédios e quaisquer formas de intolerância e violência contra o outro, buscando reconhecer suas origens e denunciar suas manifestações;
3. Reconhecimento e valorização do patrimônio histórico, bem como os saberes linguísticos, artísticos e culturais (materiais e imateriais) das comunidades e do município de Niterói, percebendo diálogos dos mesmos com os de outras regiões brasileiras, em um contexto multicultural;
4. Posicionamento crítico e autônomo em relação às questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais;
5. Compreensão da construção do conhecimento como histórica e culturalmente situada, diretamente ligada à prática da pesquisa e à resolução de situações-problema, articulando os conteúdos curriculares aos saberes e vivências do cotidiano;
6. Relacionamento crítico, criativo e positivo com as tecnologias, utilizando-as como recursos para o avanço do conhecimento, da pesquisa e de sua inserção no mundo contemporâneo e plural;

7. Participação em atividades que estimulem atitudes éticas, de cooperação, respeito e solidariedade para com o próximo;

8. Articulação dos conteúdos curriculares entre si, nos eixos integradores e/ou entre os diferentes eixos.

Art. 4º: O currículo das unidades de educação da rede municipal de Niterói deverá ser organizado a partir dos três Eixos Temáticos de Estudo e Pesquisa, conforme os Referenciais Curriculares e Didáticos:

I – Linguagens;

II – Tempo e Espaço;

III – Ciências e Desenvolvimento Sustentável.

Art. 5º: No Eixo Linguagens, serão priorizados os domínios de diferentes linguagens e formas de expressão (verbal e não verbal), articulando-as às questões da diversidade cultural e cidadã. Os conteúdos curriculares desse Eixo, na perspectiva do currículo para Escola de Cidadania e de Diversidade Cultural, ajudam o aluno a ampliar suas capacidades de comunicação e expressão, por meio de práticas criativas e usos de diferentes linguagens, tais como: oral, artística, corporal, da leitura e escrita. Da mesma forma possibilita a construção de conhecimentos, práticas e valores socioculturais determinantes para a formação de uma identidade aberta à valorização da pluralidade cultural.

Art. 6º: No Eixo Tempo e Espaço serão priorizadas questões relativas ao espaço e ao tempo, articulados aos aspectos econômicos, políticos e sociocultural. Os conteúdos curriculares desse Eixo referem-se às relações que o aluno estabelece com o mundo, procurando conviver com a diversidade, respeitando e valorizando as diferenças. Nesse sentido, destaca-se o conhecimento de si mesmo, enfatizando sua vivência cidadã, as relações interpessoais e as formas de intervenção no meio físico e social.

Art. 7º: No Eixo Ciências e Desenvolvimento Sustentável serão priorizadas a valorização dos saberes científicos e suas relações com os outros saberes; articulados à responsabilidade sócio-ambiental e ao desenvolvimento sustentável. Os conteúdos curriculares desse eixo ajudam o aluno com o cuidado do corpo e da saúde, além de levá-los a analisarem as relações existentes entre os seres humanos, os seres vivos e entre estes e o ambiente, propiciando a valorização da ação consciente e da percepção global, de respeito à necessidade de uma intervenção qualificada com visão para a preservação ambiental. Também pretende contribuir para a formação de sua identidade no contato com a pluralidade cultural, revelada em formas diferenciadas de origem e aproveitamento dos conhecimentos científicos possibilitados por exploração de situações problema, ainda que, precisando de apoio de materiais concretos para que, de forma progressiva, realizem abstrações e desenvolvam o raciocínio lógico e científico.

Art. 8º: Na Educação Infantil, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos não se pautam em conteúdos compartimentalizados. Estão embasados em alguns conceitos que se constituem pressupostos de todo o trabalho com as crianças. Os eixos temáticos de estudo e pesquisa, mencionados no art. 4º, são atravessados pelos pressupostos transversais: brincar, cuidar/educar, relação espaço/tempo, múltiplas linguagens, letramento, coletividade e singularidade, autonomia, sensibilidade e afetividade, diversidade cultural e cidadania, que perpassam, conectam e complementam os eixos curriculares com o propósito de alinhar as práticas cotidianas.

Art. 9º: No Ensino Fundamental Regular, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos são apresentados de forma plural. As Matrizes Curriculares exibem temáticas, objetivos, conteúdos, habilidades específicas e cidadãs, que permitem uma melhor compreensão da distribuição dos conteúdos curriculares no decorrer das etapas de cada ciclo numa perspectiva integradora de cada eixo, potencializando a implementação da permeabilidade e da integração do currículo de cidadania e de diversidade cultural.

Parágrafo Único: com relação à organização dos conteúdos das diversas disciplinas e eixos que compõem as matrizes curriculares, faz-se necessário superar o caráter fragmentário existente entre as áreas, buscando uma integração que possibilite tornar os conhecimentos mais significativos para os alunos.

Art. 10: Na Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes e os Referenciais são organizados a partir dos eixos temáticos de estudo e pesquisa, mencionados no art. 4º, com a proposta de ações a serem desenvolvidas através de projetos educacionais/temas geradores, que são o ponto de partida para a construção e o aprofundamento dos diversos conteúdos curriculares. O que favorecerá a construção de novos conhecimentos será a relação dialógica entre a apropriação de conceitos e a sua prática no cotidiano, por intermédio do educador.

Art. 11: No Ensino Fundamental Regular e na Educação de Jovens e Adultos, o currículo será organizado a partir dos Eixos mencionados no Artigo 4º, por meio dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Arte, Educação Física, Geografia, História, Matemática e Ciências, considerando o caráter interdisciplinar que rege esta etapa e esta modalidade da Educação Básica, o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino.

Art. 12: Em todos os Eixos serão abordados temas que contribuem para a formação humana como saúde, sexualidade e gênero, prevenção às DSTs/AIDS, uso/abuso de drogas, os direitos das crianças e dos adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.609/90), preservação do meio ambiente, nos termos da Política nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.503/97), condição e direitos dos idosos, conforme a Lei nº 10.741/03*, diversidade cultural e direitos humanos.

Parágrafo Único: Os temas mencionados no caput deste Artigo permearão o trabalho pedagógico cotidiano, colaborando para o desenvolvimento da autonomia do aluno; concorrendo para o aprofundamento da sua compreensão a respeito da realidade local e global em que está inserido e subsidiando a sua intervenção sobre essa realidade.

Art. 13: As Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos da Rede Municipal de Ensino orientarão a reelaboração do projeto político pedagógico de cada unidade de educação da rede, considerando o registro de sua trajetória histórica, dados sobre a comunidade em que se insere, avaliações diagnósticas dos resultados de anos anteriores, o processo de ensino e aprendizagem que configuram a realidade em que a escola se encontra, para confrontá-la com o que já foi conquistado e o que ainda precisa ser construído.

Art. 14: Os processos de mediação pedagógica e avaliação a serem desenvolvidos no cotidiano das unidades de educação deverão priorizar:

1. A construção coletiva do conhecimento, propiciando a cada sujeito a apropriação autônoma dos diferentes saberes;
2. A superação da fragmentação disciplinar e a articulação dos conhecimentos a partir de Eixos Temáticos de Estudo e Pesquisa, Projetos de Trabalho, Complexos Temáticos, Temas Geradores, entre outras formas de organização curricular, de modo a colocar o aluno, com suas possibilidades e limites, no centro dos processos, buscando a construção de sua autonomia;
3. A problematização da realidade e dos conhecimentos, reconhecendo e valorizando o diálogo com o aluno, sua rede de relações, sua visão de mundo, as linguagens que expressa, suas possibilidades e potencialidades;

Art. 15: Os documentos orientadores que comporão as Diretrizes Curriculares e Didáticas da rede municipal de ensino são:

- I – documentos de Orientação Curricular - Referenciais Curriculares da Educação Infantil: uma construção coletiva – Livro I;
- II - documentos de Orientação Curricular - Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental Regular: uma construção coletiva – Livro II;
- III - documentos de Orientação Curricular - Referenciais Curriculares da Educação de Jovens e Adultos: uma construção coletiva - Livro III.

Art.16: Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, e em especial as Portarias FME nº 132/08 e nº 058/09.

ANEXO P - Portaria FME nº 087/2011

Portaria FME nº 087/2011, que “Institui na Rede Municipal de Ensino, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos”.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Atos do Presidente

O **Presidente da Fundação Municipal de Educação**, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- a) o disposto na legislação, notadamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e nos diplomas legais em vigor no Município de Niterói;
- b) a necessidade permanente de aprimorar, reorganizar e qualificar a Rede Municipal de Ensino de Niterói, com vistas ao sucesso escolar dos alunos e ao aperfeiçoamento das condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação;
- c) o amplo e aprofundado diálogo construído com os profissionais da Rede Municipal de Ensino, na construção dos Referenciais Curriculares que se concluiu em dezembro de 2010;

R E S O L V E:

Capítulo I Da Organização

Art. 1º: Instituir a Proposta Pedagógica que fundamentará o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói.

Parágrafo único: A Rede Municipal de Ensino de Niterói, de acordo com o Decreto Nº 9820/2006, é composta por Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; Creches Comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche.

Art. 2º: O Currículo das Unidades Municipais de Educação é pedagogicamente organizado em Ciclos.

§ 1º: Os ciclos, na Rede Municipal de Ensino, são organizados por um conjunto de Períodos Letivos.

§ 2º: Entende-se por Período Letivo o total de dias de efetivo trabalho escolar, distribuídos por, no mínimo, um ano civil.

§ 3º: Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Regular o Período Letivo será organizado em uma carga horária mínima de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar.

§ 4º: Na Educação de Jovens e Adultos, o Período Letivo será organizado por dois semestres com, um mínimo de, 400 horas distribuídas em 100 dias de efetivo trabalho escolar cada, exceto o 1º ano do 1º ciclo, que será constituído por um período letivo com, um mínimo de, 800 horas distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar.

Art. 3º: Os Ciclos nas Unidades de Educação da Rede Municipal de Ensino serão organizados em:
I - Educação Infantil, para atendimento de alunos de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade, organizada em um único Ciclo, com duração de 6 Períodos Letivos, oferecida nos regimes de horário integral e/ou parcial.
II - Ensino Fundamental Regular, para atendimento de alunos de 6 a 14 anos de idade, organizado em 4 Ciclos, perfazendo um total de 9 Períodos Letivos, oferecido em regime de horário parcial.
III - Educação de Jovens e Adultos, para atendimento de alunos com, no mínimo, 15 anos de idade, organizada em 4 Ciclos, perfazendo um total de 01 Período Letivo para o 1º ano do 1º ciclo e mais 08 semestres letivos a partir do 2º ano do 1º ciclo .

Art. 4º: Os Ciclos do Ensino Fundamental Regular serão organizados como se segue:

- I - o 1º Ciclo terá duração de três Períodos Letivos e atenderá alunos de 6, 7, 8 ou 9 anos de idade;
- II - o 2º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos de 9, 10, 11 ou 12 anos de idade;
- III - o 3º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos de 11, 12, 13 ou 14 anos de idade;
- IV - o 4º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos a partir de 13 anos de idade, com limite estimado em 16 anos, observados os critérios pedagógicos estabelecidos pela FME.

Art. 5º: Os alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos, serão organizados em Grupos de Referência, a partir dos quais se desenvolverá o trabalho pedagógico.

§ 1º: Entende-se por Grupo de Referência o conjunto de alunos organizado no início de cada Período Letivo.

§ 2º: Na Educação Infantil, o critério para formação dos Grupos de Referência será exclusivamente etário, organizando-os com idades contíguas.

§ 3º: No Ensino Fundamental Regular, o critério para organização dos grupos de referência, será predominantemente etário, agrupando-se os alunos com idades contíguas, também podendo ser considerados os critérios cognitivo e sócio-afetivo, mediante parecer emitido pela Equipe de Articulação Pedagógica e pela equipe do ciclo da Unidade de Educação.

§ 4º: Na Educação de Jovens e Adultos, o critério para organização dos grupos de referência será cognitivo e sócio-afetivo.

§ 5º: Poderão ser formados Grupos de Referência, constituídos apenas por alunos surdos, cursando o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Fundamental, agrupados segundo os critérios estabelecidos para estes ciclos, observada a modulação.

§ 6º: Os alunos surdos ou deficientes auditivos de 3º e 4º Ciclos serão incluídos em Grupos de Referência compostos por alunos ouvintes e contarão com a presença de um Intérprete (LIBRAS/PORTUGUÊS), observada a modulação de até 10 alunos surdos ou deficientes auditivos por Grupo de Referência.

Art. 6º: O Ciclo Infantil será composto por Grupos de Referência organizados, com base no quantitativo máximo de alunos por Grupo, em função do espaço da sala de aula e das demais dependências da Unidade de Educação, conforme o que se segue:

- I - Grupos de Referência com até 12 alunos de 4 meses até 11 meses;
- II - Grupos de Referência com até 12 alunos de 1 ano até 1 ano e 11 meses;
- III - Grupos de Referência com até 16 alunos de 2 anos até 2 anos e 11 meses;
- IV - Grupos de Referência com até 20 alunos de 3 anos até 3 anos e 11 meses;
- V - Grupos de Referência com até 20 alunos de 4 anos até 4 anos e 11 meses;
- VI - Grupos de Referência com até 20 alunos de 5 anos até 5 anos e 11 meses.

Parágrafo Único: Em situações excepcionais e transitórias, a modulação a que se refere o caput poderá ser alterada, com a expressa anuência da Fundação Municipal de Educação, ouvida a Direção da Unidade de Educação.

Art. 7º: Os alunos do Ensino Fundamental Regular serão organizados em Grupos de Referência, observando-se o quantitativo máximo de alunos por Grupo, em função do espaço da sala de aula e das demais dependências da Unidade de Educação, conforme o que se segue:

- I - os Grupos de Referência do 1º Ciclo terão até 25 alunos;
- II - os Grupos de Referência do 2º Ciclo terão até 28 alunos;
- III - os Grupos de Referência do 3º Ciclo terão até 32 alunos;
- IV - os Grupos de Referência do 4º Ciclo terão até 35 alunos.

Parágrafo Único: Em situações excepcionais e transitórias, quando estiver sob risco o direito constitucional à educação e o atendimento no âmbito do Ensino Fundamental, etapa obrigatória da

Educação Básica, a modulação a que se refere o caput poderá ser alterada, com a expressa anuência da Fundação Municipal de Educação, ouvida a Direção da Unidade de Educação.

Art. 8º: Os alunos da Educação de Jovens e Adultos serão organizados em Grupos de Referência, observando-se o quantitativo máximo de alunos por Grupo, em função do espaço da sala de aula e demais dependências da Unidade de Educação conforme o que se segue:

- I - os Grupos de Referência do 1º Ciclo terão até 25 alunos;
- II - os Grupos de Referência do 2º Ciclo terão até 28 alunos;
- III - os Grupos de Referência do 3º Ciclo terão até 32 alunos;
- IV - os Grupos de Referência do 4º Ciclo terão até 35 alunos.

Parágrafo Único: Em situações excepcionais e transitórias, a modulação a que se refere o caput poderá ser alterada, com a expressa anuência da Fundação Municipal de Educação, ouvida a Direção da Unidade de Educação.

Art. 9º: As nomenclaturas de identificação dos Grupos de Referência serão organizadas como se segue:

- I – para os Grupos de Referência do Ciclo Infantil será usada a sigla GREI acrescida do numeral correspondente a idade de ingresso dos alunos e letra para identificar o Grupo;
- II – para os Grupos de Referência do Ensino Fundamental Regular será usada a sigla GR acrescida do numeral correspondente ao ano do ensino fundamental e letra para identificar o Grupo;
- III – para os Grupos de Referência da Educação de Jovens e Adultos será usada a sigla GREJA acrescida do numeral correspondente ao ano do ensino fundamental e letra para identificar o Grupo.

Art. 10: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em cada Grupo de Referência obedecerá à seguinte composição:

I - na Educação Infantil:

- a) Grupos de Referência com alunos de 4 meses a 11 meses serão compostos por 6 alunos e 2 com NEE, totalizando 8 alunos;
- b) Grupos de Referência com alunos de 1 ano até 1 ano e 11 meses serão compostos por 6 alunos e 2 com NEE, totalizando 8 alunos;
- c) Grupos de Referência com alunos de 2 anos até 2 anos e 11 meses serão compostos por 10 alunos e 2 com NEE, totalizando 12 alunos;
- d) Grupos de Referência com alunos de 3 anos até 3 anos e 11 meses serão compostos por 15 alunos e 2 com NEE, totalizando 17 alunos;
- e) Grupos de Referência com alunos de 4 anos a 4 anos e 11 meses serão compostos por 15 alunos e 2 com NEE, totalizando 17 alunos;
- f) Grupos de Referência com alunos de 5 anos a 5 anos e 11 meses serão compostos por 15 alunos e 2 com NEE, totalizando 17 alunos.

II - no Ensino Fundamental Regular e na Educação de Jovens e Adultos:

- a) os Grupos de Referência do 1º Ciclo serão compostos por 21 alunos e 2 com NEE, totalizando 23 alunos;
- b) os Grupos de Referência do 2º Ciclo serão compostos por 24 alunos e 2 com NEE, totalizando 26 alunos;
- c) os Grupos de Referência do 3º Ciclo serão compostos por 28 alunos e 2 com NEE, totalizando 30 alunos;
- d) os Grupos de Referência do 4º Ciclo serão compostos por 31 alunos e 2 com NEE, totalizando 33 alunos.

Art. 11: O aluno poderá passar por processos de Reagrupamento, a ser organizado e realizado pelos Professores dos Grupos de Referência, com a finalidade de promover ações pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, cultural, social e afetivo.

§ 1º: O Reagrupamento poderá ocorrer entre todos os Grupos de Referência do Ciclo e/ou entre os Ciclos, com periodicidade e horários definidos nos Planos de Trabalho dos Ciclos, podendo ser diário, semanal, quinzenal ou mensal.

§ 2º: Nas Unidades de Ensino Fundamental Regular que também atendam alunos de Educação Infantil, é facultativa a realização de Reagrupamentos entre alunos de Grupos de Referência do Ciclo Infantil e do Ensino Fundamental Regular.

Art. 12: O Reagrupamento deverá ser realizado a partir:

I - da avaliação contínua do trabalho pedagógico desenvolvido, da regularidade dos encaminhamentos e dos resultados alcançados;

II - do planejamento de propostas de atividades diversificadas, com estratégias metodológicas a serem adotadas, levando-se em conta a diversidade de conhecimentos e ritmos de desenvolvimento dos alunos envolvidos.

Parágrafo Único: Fica vedado às Unidades de Educação Infantil o emprego do Reagrupamento para desenvolver quaisquer trabalhos que possuam caráter compensatório, preparatório ao Ensino Fundamental ou de reforço de aprendizagem.

Capítulo II Das Equipes

Art. 13: A Equipe do Ciclo será constituída pelos Professores Regentes dos Grupos de Referência de cada Ciclo e por um Pedagogo, Supervisor Educacional ou Orientador Educacional da Unidade de Educação, bem como pelo Agente Educador Infantil, no caso do Ciclo Infantil, conforme a modulação do quadro profissional da Unidade.

§ 1º: A Equipe do Ciclo terá como incumbência o trabalho pedagógico a ser realizado com os Grupos de Referência, envolvendo a realização dos processos avaliativos, a construção de critérios para organização das diferentes dinâmicas pedagógicas, a produção de atividades diversificadas relativas às diferentes demandas e todas as demais ações pedagógicas desenvolvidas nas Unidades de Educação.

§ 2º: Os profissionais que integram a Equipe do Ciclo atuarão de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Educação, com o Plano de Ação Anual e com o Plano de Trabalho do Ciclo, observadas as diretrizes fixadas pela Proposta Pedagógica e pelos Referenciais Curriculares e Didáticos da Rede Municipal de Ensino.

§ 3º: O Pedagogo, o Supervisor Educacional e o Orientador Educacional poderão compor mais de uma Equipe do Ciclo, de acordo com a necessidade de cada Unidade de Educação, a disponibilidade dos profissionais e as atividades a serem desenvolvidas.

§ 4º: O acompanhamento permanente do trabalho pedagógico desenvolvido em cada Ciclo também é de responsabilidade da Direção da Unidade de Educação, a quem caberá responder, sistematicamente, pelas ações pedagógicas, juntamente com as Equipes dos Ciclos, mobilizando os esforços necessários à sua efetivação.

§ 5º: O Professor que atua na Sala de Recursos integrará as Equipes dos Ciclos, mas não será Professor de nenhum Grupo de Referência, cabendo-lhe a participação enquanto agente de inclusão, acompanhando os alunos com NEE.

§ 6º: As Equipes dos Ciclos do Ensino Fundamental Regular poderão ser acrescidas de Professores Articuladores de acordo com critérios de seleção pública, preferencialmente, com a participação dos professores da Rede Municipal de Ensino, após o preenchimento de todas as vagas de Professores Regentes dos Grupos de Referência das Unidades de Educação.

§ 7º: A modulação para o acréscimo de Professores Articuladores será de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental Regular, que se destinarão ao atendimento de atividades que garantam a movimentação de alunos e professores no sentido de assegurar o funcionamento cotidiano da Unidade de Educação, como se segue:

I – Unidades de Educação com 700 alunos ou mais do Ensino Fundamental Regular – 04 Professores Articuladores;

II – Unidades de Educação de 400 alunos a 699 alunos do Ensino Fundamental Regular – 03 Professores Articuladores;

III – Unidades de Educação de 100 até 399 alunos do Ensino Fundamental Regular – 02 Professores Articuladores;

IV – Unidades de Educação com até 99 alunos do Ensino Fundamental Regular – 01 Professor Articulador.

Art. 14: O tempo de atuação do Professor em um mesmo Ciclo considerará o que se segue:

I - os Professores do Ciclo Infantil realizarão seu trabalho, preferencialmente, nos mesmos Grupos de Referência, por no mínimo dois períodos letivos consecutivos;

II - os Professores do Ensino Fundamental Regular, que atuam a partir do 2º ano do 1º ciclo, realizarão seu trabalho, preferencialmente, nos mesmos Grupos de Referência, no mesmo Ciclo, por, no mínimo, dois períodos letivos consecutivos;

III - os Professores da Educação de Jovens e Adultos, que atuam a partir do 2º ano do 1º ciclo, realizarão seu trabalho, preferencialmente, nos mesmos Grupos de Referência, no mesmo Ciclo, por, no mínimo, um período letivo;

IV – os Professores que atuam no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental permanecerão preferencialmente neste ano do ciclo.

Parágrafo Único: A substituição do Professor do Grupo de Referência no decorrer do Ciclo e ao final ou início de cada período letivo, será admitida após apreciação e aprovação da Equipe do Ciclo, em reunião de Planejamento, sendo devidamente registrada em ata pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP).

Art. 15: A Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) de cada Unidade de Educação deverá ser constituída pelo Diretor, Diretor-Adjunto, Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional, Secretário Escolar e Professor Coordenador de turno, conforme a modulação do quadro profissional da Unidade.

Parágrafo Único: Caberá à Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) a organização e a gestão da Unidade de Educação, buscando favorecer a realização do trabalho pedagógico, articulando o coletivo escolar em torno da definição de objetivos sócio-políticos e educativos e orientando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Art. 16: Compete à Direção da Unidade de Educação, favorecendo e considerando o trabalho integrado de toda Equipe de Articulação Pedagógica:

I- Responder pela gestão política, administrativa e pedagógica da Unidade de Educação;

II- Cumprir e fazer cumprir as leis de ensino e as determinações legais, bem como a presente Portaria;

III- Tomar decisões com a participação dos demais membros da Equipe de Articulação Pedagógica e do Conselho Escola-Comunidade (CEC), relativas à Unidade de Educação;

IV- Participar da construção do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação Anual da Unidade de Educação;

V - Presidir o Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE) e o Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo e (CAP-CI).

Art. 17: Compete ao Pedagogo, ao Orientador Educacional e/ou ao Supervisor Educacional a articulação do trabalho pedagógico, favorecendo o estudo, a organização e o acompanhamento sistemático da prática educativa intencional que se realiza na unidade.

§ 1º: O Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional atuarão com foco no processo mais amplo de avaliação e planejamento da Unidade de Educação, bem como na articulação das Equipes dos Ciclos.

§ 2º: O Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional poderão atuar em mais de um Ciclo, com a responsabilidade de coordenar as seguintes ações:

I - dinamização do Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE);

II - dinamização do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI);

III - organização do tempo e do espaço escolar;

- IV - definição de estratégias de atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos e de avaliação do processo, considerados os objetivos fixados;
- V - formação continuada para os profissionais da Unidade de Educação;
- VI - acompanhamento da vida escolar dos alunos;
- VII – construção do Plano de Ação anual da Unidade de Educação e do Plano de Trabalho de cada ciclo;
- VIII – construção e/ou reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação em consonância com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino.

§ 3º: Deverá fazer parte da carga horária semanal do Pedagogo, do Orientador Educacional e/ou do Supervisor Educacional, prevista pela legislação em vigor, quatro horas de trabalho conjunto entre todos os membros da EAP, exceto na quarta-feira, para planejamento e avaliação da dinâmica organizacional da Unidade de Educação.

Art. 18: Compete ao Secretário Escolar, subsidiar a Equipe do Ciclo, com a responsabilidade das seguintes ações:

- I – zelar pelo cumprimento da legislação vigente, e responsabilizar-se pelo registro e autenticidade de toda documentação expedida e recebida;
- II – participar do Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE), das reuniões semanais de planejamento e do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) enquanto membro da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP);

Art. 19: Compete ao Professor Coordenador de Turno assessorar a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), com a responsabilidade das seguintes ações:

- I – participar das atividades do turno, no sentido de assegurar o funcionamento cotidiano da Unidade de Educação;
- II – coordenar a rotina escolar: entrada e saída de turnos, atendimento ao corpo docente e discente e aos responsáveis pelos alunos da Unidade de Educação;
- III – participar do Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE), das reuniões semanais de planejamento e do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) enquanto membro da EAP.

Art. 20: Cada Unidade de Educação será pedagogicamente acompanhada por uma Equipe de Referência, constituída por profissionais da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da FME.

Capítulo III Do Planejamento, da Avaliação e do Currículo

Art. 21: O Planejamento das Unidades de Educação da Rede Municipal de Ensino será contínuo e dinâmico, favorecendo a reflexão, a projeção, a tomada de decisão, a implementação e o acompanhamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas tendo como referência o contexto global e mais especificamente o processo de ensinar e de aprender, que devem estar explicitados nos seguintes documentos:

- I – No Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Educação que registra concepções, finalidades, intenções, metas, objetivos, processos avaliativos e formas de mediação e organização do trabalho pedagógico, construído para um período plurianual, podendo passar por revisões e/ou alterações sempre que necessário.
- II - No Plano de Ação Anual da Unidade de Educação, elaborado no final ou no início de cada ano civil, contendo as metas e as estratégias organizativas para implementação do trabalho pedagógico.
- III - No Plano de Trabalho do Ciclo que expressa o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em cada Ciclo, por trimestre, registrando a análise da realidade, os objetivos a serem atingidos, as formas de mediação didática e a avaliação.

Art. 22: As reuniões semanais de avaliação e planejamento devem ser de caráter informativo, organizacional, reflexivo e avaliativo, com foco na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, do Plano de Ação Anual e do Plano de Trabalho do Ciclo, bem como na formação continuada dos profissionais da Unidade de Educação.

§ 1º: O horário reservado às reuniões semanais de avaliação e planejamento destina-se a todos os profissionais das Equipes dos Ciclos e de Articulação Pedagógica, sendo considerados como de frequência obrigatória, inclusive para os professores do 3º e do 4º ciclos que não atuam em sala de aula no dia das reuniões, e devendo a ausência do profissional ser computada como falta ao serviço, naquele horário.

§ 2º: O Professor II com duas matrículas, em regime de 22 horas ou em regime de dupla regência, com exercício em outra Unidade de Educação, no mesmo turno, deverá frequentar as reuniões de avaliação e planejamento de forma alternada atendendo as unidades em que atue.

§ 3º: O Professor I com duas matrículas ou lotado em regime de 40 horas ou, ainda, em regime de dupla regência, com exercício na mesma Unidade de Educação, ou em outra, deverá frequentar as reuniões de avaliação e planejamento, em todas as unidades e turnos em que atue.

§ 4º: A Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da Unidade de Educação deverá encaminhar à Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, em documento disponível no Sistema de Gestão, até a primeira quarta-feira útil do mês subsequente, um registro mensal das reuniões semanais de avaliação e planejamento.

Art. 23: Cada Unidade de Educação deverá organizar o seu Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE) e o Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) em datas fixadas no calendário da Unidade de Educação em consonância com o calendário da FME.

Parágrafo Único: Uma cópia da Ata de CAP-CI deverá ser encaminhada à Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, em até 15 dias corridos após a realização do mesmo, conforme artigo 23, desta Portaria.

Art. 24: O Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE) é a instância responsável pela implementação do processo de avaliação e planejamento, incumbindo-se de elaborar, implementar, acompanhar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Ação Anual e o Plano de Trabalho de cada Ciclo.

§ 1º: O Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE) será composto pelos integrantes da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), das Equipes do Ciclo e do Conselho Escola-Comunidade (CEC).

§ 2º: Caberá à Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), sob a Presidência do Diretor da Unidade de Educação, a coordenação do Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE).

§ 3º: O Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE) reunir-se-á no decorrer do Período Letivo, em sessões ordinárias, a serem definidas no Calendário da FME e da Unidade de Educação.

Art. 25: O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) é uma instância de reflexão e de deliberação, que tem por finalidade levantar dados significativos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à reorientação do trabalho pedagógico.

§ 1º: O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) será composto pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), pela Equipe do Ciclo e por representação de alunos do Ciclo.

§ 2º: Caberá à Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), sob a Presidência da Direção da Unidade de Educação, a coordenação do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI).

§ 3º: Os dados revelados no decorrer do processo avaliativo de cada Grupo de Referência de um determinado Ciclo constituir-se-ão em objeto de análise e deliberação do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI).

§ 4º: O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) reunir-se-á em três sessões anuais para o Ciclo Infantil, para os quatro Ciclos do Ensino Fundamental Regular; e em duas sessões semestrais para os quatro Ciclos da Educação de Jovens e Adultos.

§ 5º: Caberá ao Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) a indicação de ações pedagógicas diferenciadas, para atendimento individual ou coletivo aos alunos que, ao longo do Ciclo, se distanciaram do percurso de aprendizagem do seu Grupo de Referência, observados os objetivos do Plano de Trabalho do Ciclo.

§ 6º: As deliberações sobre a promoção do aluno para o Ciclo subsequente ou sua permanência no Ciclo em que se encontra deverão ser registradas em atas descritivas e homologadas pelo Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI).

§ 7º: Os dados levantados e revelados no Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) deverão ser lançados em atas e documentos do Sistema de Gestão, ao término de cada Conselho e disponibilizados para a Fundação Municipal de Educação.

Art. 26: A avaliação da Rede Municipal de Ensino será caracterizada por três níveis complementares, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Resolução nº04/2010, sendo:

I – avaliação da aprendizagem, realizada nas salas de aula, deverá ter como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com os princípios definidos para a Educação da Rede Municipal, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem como no projeto político-pedagógico da escola.

II – avaliação institucional interna da Unidade de Educação, que deve ser prevista no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Ação Anual, com vistas a rever o conjunto de objetivos e metas que foram traçados pela Unidade de Educação.

III – avaliação da rede municipal de ensino, que ocorrerá periodicamente, sendo organizada e realizada pela FME, podendo atuar em parceria com órgãos externos à Unidade de Educação, com vistas a analisar resultados em termos de desempenho dos alunos da rede, taxas de retenção, evasão e indicadores que permitam a análise de eficiência e eficácia do sistema de ensino.

Parágrafo único: nos três níveis complementares de avaliação, deverá ser estabelecido um equilíbrio entre os processos avaliativos diagnósticos e formativos, que visam acompanhar o desenvolvimento e o progresso dos alunos, das Unidades de Educação e da Rede de Ensino Municipal.

Art. 27: Na avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental, o caráter qualitativo deverá ter predominância sobre o quantitativo e classificatório. As Unidades de Educação deverão adotar estratégias formativas de progressos individuais e contínuos que favoreçam o crescimento dos alunos, preservando a qualidade necessária para a formação escolar, sendo organizadas de acordo com regras comuns a essas etapas da educação básica.

Art. 28: O registro avaliativo do desenvolvimento dos alunos no Ciclo Infantil será organizado de duas formas:

I - Ao longo do processo, por meio de instrumento cumulativo de informações que subsidiem a elaboração do Relatório Avaliativo.

II - Em forma de Relatório Avaliativo do aluno, a ser construído semestralmente em documento, disponibilizado no Sistema de Gestão.

Art. 29: No nível da avaliação da aprendizagem, o registro avaliativo dos alunos do 1º e 2º Ciclos será organizado de três formas:

I - Ao longo do processo, por meio de instrumento cumulativo de informações que subsidiem a elaboração da ficha avaliativa individual e do Relatório Avaliativo.

II – Em forma de ficha avaliativa individual, em documento disponível no Sistema de Gestão, a ser preenchida pelos Professores Regentes dos Grupos de Referência, ao final de cada trimestre para alunos do ensino fundamental regular e ao final de cada bimestre para alunos da Educação de Jovens e Adultos, devendo ser consolidada até a data limite do CAP-CI.

III - Em forma de Relatório Avaliativo do aluno, a ser construído em documento disponível no Sistema de Gestão, ao final de cada Período Letivo, para alunos do ensino fundamental regular e ao final de cada Semestre Letivo, para alunos da EJA, com Parecer Conclusivo a ser elaborado ao final de cada Ciclo.

Art. 30: Quanto aos alunos dos 3° e 4° ciclos o nível de avaliação da aprendizagem será organizado de três formas:

I – Ao longo do processo, por meio de exercícios avaliativos, provas, trabalhos em grupo, pesquisas, seminários, fichas de avaliação e auto-avaliação do aluno ou qualquer outro instrumento cumulativo de informações.

II – Em forma de ficha avaliativa individual, em documento disponível no Sistema de Gestão, a ser preenchida pelos Professores de todas as disciplinas, ao final do trimestre para alunos do ensino fundamental regular e ao final de cada bimestre para alunos da Educação de Jovens e Adultos, devendo ser consolidada até a data limite do CAP-CI.

III – Em ata, disponível no Sistema de Gestão, ao final de cada trimestre, com conceitos atribuídos ao rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental Regular e ao final de cada bimestre, para os alunos da EJA, de acordo com os indicadores das fichas avaliativas, sendo:

- a) A – nível alto de aproveitamento
- b) B – nível bom de aproveitamento
- c) C – nível satisfatório de aproveitamento
- d) D – nível insatisfatório de aproveitamento
- e) E – nível baixo de aproveitamento

Parágrafo único: A partir do nível insatisfatório de aproveitamento escolar, ao final dos 3° e 4° ciclos, o aluno poderá ter Progressão Parcial, com possibilidade de dependência em até duas disciplinas; em mais de duas disciplinas o aluno permanecerá no ciclo, excluindo-se desse cômputo as disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

Art. 31: A promoção e a classificação no ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino prevêm:

I – Progressão Continuada durante os anos de um mesmo Ciclo do Ensino Fundamental Regular e durante os semestres de cada ciclo da EJA, não havendo permanência dos alunos nos anos e/ou semestres do respectivo ciclo, excetuando-se casos de infrequência;

II – possibilidade de permanência, ao final de cada Ciclo, por insatisfatório aproveitamento escolar;

III – recuperação paralela ao longo de cada Ciclo;

IV – oferta de dependência para os alunos que tiveram Progressão Parcial ao final do 3º e do 4º ciclos, que será oferecida pela FME em local específico;

Art. 32: Os Relatórios Avaliativos dos alunos do Ciclo Infantil, 1° e 2° Ciclos, deverão registrar os objetivos alcançados e as formas de mediação pedagógica, que favoreceram a construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais, em consonância com o Plano de Trabalho do Ciclo, Plano de Ação Anual, o Projeto Político Pedagógico, os Referenciais Curriculares e a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino.

§ 1º: Cabe ao Professor Regente do Grupo de Referência a elaboração do Relatório Avaliativo de cada aluno, que será submetido à apreciação da Equipe do Ciclo.

§ 2º: Os registros avaliativos construídos ao longo do processo, a ficha avaliativa individual e o Relatório Avaliativo servirão de base para a emissão de documentos, em caso de transferência do aluno para outra Unidade de Educação, no decorrer do Ciclo.

§ 3º: Os Relatórios Avaliativos devem fazer parte da pasta do aluno e, em situação de transferência, a sua última versão seguirá em anexo à documentação encaminhada, ficando uma cópia no arquivo da Unidade de Educação.

§ 4º: No que se refere ao Ciclo Infantil a avaliação não terá caráter classificatório nem de promoção ao Ensino Fundamental, mesmo nos casos de alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 33: Os alunos do Ensino Fundamental Regular que no início de cada Período Letivo estiver em distorção idade/ciclo, de acordo com as idades expressas no Art. 4º, passarão por processo de reagrupamento e otimização da aprendizagem, que será objeto de Portaria específica, que fixará normas e diretrizes para organização do Projeto.

Art. 34: No processo de organização de seus currículos, as Unidades Municipais de Educação, a partir do decorrer do ano letivo de 2011, deverão tomar como referência as Diretrizes Curriculares e Didáticas, fixadas pela Portaria FME nº085/2011.

Parágrafo Único: Os Livros dos Referenciais Curriculares e Didáticos que integram a Portaria FME nº085/2011 e a Proposta Pedagógica da Rede Municipal são documentos específicos, que fixam os princípios e os eixos temáticos de estudo e pesquisa que fundamentam o currículo, as matrizes do ensino fundamental regular, as habilidades específicas e cidadãs, os objetivos gerais por ciclo e as orientações didáticas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Ensino.

Capítulo IV Da Educação Especial

Art. 35: A Educação Especial se dá na perspectiva da Inclusão, observada a legislação vigente sobre a questão, considerando-se aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) aquele que apresenta, em caráter permanente ou temporário, deficiência física, sensorial ou mental, síndromes, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

§ 1º: Será considerado como aluno com NEE aquele que apresentar, no ato de matrícula, declaração da família ou, posteriormente, após avaliação realizada pela Coordenação de Educação Especial da FSDE/FME, requerendo-se, sempre que necessário, o diagnóstico da especificidade apontada.

§ 2º: Enquanto ocorre a investigação diagnóstica, a Coordenação de Educação Especial da FSDE/FME orientará a Equipe do Ciclo da Unidade de Educação sobre o planejamento e a realização de atividades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do aluno com NEE.

§ 3º: A falta de diagnóstico clínico definitivo não impedirá a definição dos encaminhamentos pedagógicos a serem realizados pela Equipe do Ciclo da Unidade de Educação, sob a orientação e em diálogo com a Coordenação de Educação Especial da FSDE/FME.

§ 4º: O aluno com NEE deverá participar dos Reagrupamentos, observadas e respeitadas as suas características e as diferenças que manifestam.

Art. 36: O aluno com NEE deverá ser atendido em Sala de Recursos, com base em parecer da Coordenação de Educação Especial da FSDE/FME, prevendo-se, neste caso, a mediação pedagógica de um Professor de Sala de Recursos observada os seguintes aspectos:

I - o atendimento ao aluno com NEE na Sala de Recursos será desenvolvido na Unidade de Educação, em espaço adequado, a partir de atividades que promovam e favoreçam a aprendizagem, bem como a inclusão desse aluno no ambiente escolar como um todo;

II - são atribuições do professor da Sala de Recursos:

- a) participar do CAP-UE, CA-PCI e das reuniões de planejamento semanais da Unidade de Educação;
- b) planejar, com os demais docentes do ciclo, a execução das estratégias pedagógicas relacionadas ao currículo e a suas adaptações às necessidades dos alunos;
- c) elaborar material instrucional e recursos audiovisuais adaptados às necessidades dos alunos com NEE;
- d) participar dos encontros de capacitação promovidos pela FME e especificamente pela Coordenação de Educação Especial;
- e) apresentar via ofício, à Coordenação de Educação Especial, trimestralmente, Relatório Avaliativo e Plano de Trabalho de todos os alunos com NEE em atendimento na sala de recursos;
- f) fomentar o envolvimento e a participação das famílias dos alunos com NEE em todas as atividades da Unidade de Educação.

III - o Professor de Sala de Recursos não deverá ser retirado de sua atividade para cobrir a falta/licença de outros professores regentes e/ou demais profissionais da Unidade;

Art. 37: O aluno com NEE poderá ser acompanhado, em suas atividades cotidianas, por um Professor de Apoio, mediante parecer da Coordenação de Educação Especial da FSDE/FME.

I – São atribuições do professor de apoio:

- a) dar suporte ao aluno com NEE em sala de aula, como coadjuvante, colaborador do Professor Regente do Grupo de Referência;
- b) participar do CAP-UE, CAP-CI e das reuniões de planejamento semanais da Unidade de Educação;
- c) planejar com os demais docentes do ciclo a execução das estratégias pedagógicas relacionadas ao currículo e a suas adaptações às necessidades do aluno com NEE;
- d) participar dos encontros de capacitação promovidos pela FME e especificamente pela Coordenação de Educação Especial;
- e) apresentar via ofício, à Coordenação de Educação Especial, Relatório Avaliativo trimestral e Plano de Trabalho do aluno com NEE;
- f) interagir com todos os alunos do Grupo de Referência, inclusive na ausência do aluno NEE sob sua responsabilidade, mediante planejamento com os professores.

II - O professor de apoio não deverá ser retirado de sua atividade para cobrir a falta/licença de outros professores regentes e/ou demais profissionais da Unidade de Educação.

Art. 38: O processo de avaliação do aluno com NEE será contínuo e periódico, sendo considerado o desempenho do aluno, tanto no Grupo de Referência, como na Sala de Recursos, com a participação de todos os profissionais envolvidos no seu processo de aprendizagem, levando-se em conta as adaptações curriculares necessárias.

§1º: Os instrumentos de avaliação deverão levar em consideração as necessidades especiais de cada aluno, sendo elaborados pelo professor do Grupo de Referência, juntamente com o professor da Sala de Recursos, bem como pelo professor de apoio, conforme atendimento ao aluno com NEE.

§2º: Ao final de cada período letivo, o aluno com NEE poderá ter ampliada sua permanência por mais um período letivo, de acordo com a indicação da Equipe do Ciclo, do Professor da Sala de Recursos e do Professor de apoio, após apreciação e aprovação do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI), a fim de se equalizarem suas oportunidades de aprendizagem.

§3º: A permanência do aluno com NEE em cada período letivo do ciclo deverá atender, prioritariamente, aos alunos que apresentam comprometimento intelectual ou deficiências múltiplas.

Art. 39: As Adaptações Curriculares são estratégias educativas planejadas e realizadas com o coletivo dos professores e Equipe de Articulação Pedagógica, com expressa anuência dos responsáveis, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE a partir de modificações realizadas sobre o currículo e que não são necessárias para os demais alunos.

Art. 40: De acordo com o Art. 59 da Lei 9394/96, poderá ser emitido o Certificado de Terminalidade Específica, para aqueles alunos que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, sendo fundamentado em avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelo educando.

§1º: Os responsáveis deverão ser informados do processo de emissão do Certificado de Terminalidade Específica.

§2º: De posse dos pareceres que amparam a emissão do Certificado de Terminalidade Específica, os responsáveis não poderão manifestar opinião em contrário, com o objetivo de permanência do aluno na Rede Municipal de Ensino.

Capítulo V **Da Matrícula e da Frequência**

Art. 41: O ingresso do aluno em uma Unidade de Educação ocorrerá por meio de:

- I - matrícula inicial;
- II - matrícula renovada;
- III - matrícula por transferência.

§ 1º: Matrícula inicial é a que se dá em qualquer Ciclo, desde que se trate da primeira matrícula na vida escolar do aluno.

§ 2º: Matrícula renovada é a que se dá em qualquer Ciclo, caracterizando uma das seguintes situações:

- I - Quando o aluno cursou, na mesma Unidade de Educação, Período Letivo imediatamente anterior.
- II - Quando o aluno retoma os estudos, na mesma Unidade de Educação, após período de interrupção.

§ 3º: A matrícula inicial e renovada ocorrerá de acordo com o calendário definido pela FME, desde que existam vagas nas Unidades de Educação, observado o disposto na legislação vigente.

§ 4º: Matrícula por transferência é aquela pela qual o aluno, ao se desvincular de uma Unidade de Educação da própria Rede ou de outro Sistema de Ensino, do País ou do Exterior, vincula-se imediatamente a outra unidade congênere, para prosseguimento dos seus estudos, mediante apresentação de histórico escolar.

§ 5º: A matrícula por meio de transferência aplica-se ao Ensino Fundamental Regular e à Educação de Jovens e Adultos, através da inserção do aluno em um determinado Ciclo, agrupando-o em um Grupo de Referência, em conformidade com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, após análise das informações constantes no histórico escolar.

§ 6º: A matrícula de alunos no Ensino Fundamental Regular e/ou na EJA, em caso de impossibilidade de comprovação da escolaridade anterior, poderá ser realizada por meio de processo de Classificação ou Reclassificação, após avaliação da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), com base em critérios que levem em conta o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo do aluno.

Art. 42: Entende-se por Classificação o processo de inserção do aluno no período letivo do Ciclo compatível com a sua idade, experiência e desempenho, mediante as seguintes condições:

- I - por promoção, para alunos que cursaram o Ciclo anterior com aproveitamento na própria Unidade de Educação;
- II - por transferência, para alunos procedentes de outras Unidades de Educação da própria Rede ou de outro Sistema de Ensino, do País ou do Exterior consideradas as informações constantes em seu histórico escolar;
- III - em caso de impossibilidade de comprovação da escolaridade anterior, o aluno será submetido a processo de avaliação a ser aplicada pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da Unidade de Educação, e posteriormente inserido no período letivo do Ciclo adequado, levando-se em conta, predominantemente, o critério etário no caso do Ensino Fundamental Regular; e o critério cognitivo e sócio-afetivo, no caso da Educação de Jovens e Adultos.

Parágrafo único: Fica vedada a realização de avaliação para fins de Classificação ao longo da Educação Infantil e para efeito de ingresso no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Art. 43: Entende-se por Reclassificação o processo pelo qual um aluno classificado para um determinado período letivo do Ciclo é inserido no período letivo ou no Ciclo subsequente, após avaliação elaborada pelos Professores do Ciclo e aplicada pela Equipe de Articulação Pedagógica, com base nas diretrizes curriculares e didáticas da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, podendo abranger:

- I - o aluno regularmente matriculado na Unidade de Educação, que, findo o período letivo, não alcançou o percentual mínimo de 75% de frequência, mas cuja avaliação e deliberação do Conselho de Avaliação do Ciclo (CAP-CI), recomendem a sua promoção;

II – o aluno transferido de outra Unidade de Educação da própria Rede ou de outro Sistema de Ensino do País ou do Exterior.

Art. 44: Os processos de Classificação ou Reclassificação deverão ocorrer durante os primeiros trinta dias cursados pelo aluno, arquivando-se obrigatoriamente na sua pasta os pareceres avaliativos, relatórios, atas, provas, trabalhos ou outros instrumentos utilizados e os Termos de Classificação ou Reclassificação elaborados pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da Unidade de Educação.

Art. 45: No período de matrícula, o aluno que ultrapassar a idade de 15 anos poderá ser encaminhado para Grupo de Referência da Educação de Jovens e Adultos, após avaliação da Equipe do Ciclo, juntamente com a EAP, com base em critérios que levem em conta o seu desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo, com a expressa anuência dos responsáveis.

Art. 46: A apuração, o registro e o controle de frequência dos alunos são obrigatórios e de responsabilidade direta do Professor, observado o disposto na legislação vigente.

Art. 47: A Educação Infantil é presencial, cabendo à Unidade de Educação observar o que se segue:
I - A ausência da criança por até 15 (quinze) dias, consecutivos ou alternados, implica envio de comunicação ao responsável solicitando justificativa;
II - As ausências de que tratam o inciso I, uma vez não justificadas no prazo de 30 (trinta) dias implicam em nova notificação ao responsável;
III - No caso de doença infecto-contagiosa ou que impeça a locomoção da criança até a Unidade de Educação, com a devida comprovação por atestado médico, a justificativa para as faltas deve ser registrada no diário de classe e o atestado deve ser arquivado na pasta individual do aluno, pois, mesmo que justificadas, as faltas fazem parte do cômputo de frequência do aluno;
IV - Em qualquer uma das ocorrências anteriormente mencionadas, as notificações deverão ser feitas expressamente por escrito, mantendo-se em arquivo documento comprobatório.

Parágrafo único – O percentual de frequência do aluno na Educação Infantil não poderá ser utilizado como impedimento à sua continuidade no ciclo, ou para acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 48: O Ensino Fundamental Regular é presencial sendo exigida a frequência mínima de 75% do total de dias letivos computados ao final do período letivo.

§1º O percentual de frequência do aluno será utilizado como condicionante ao prosseguimento do seu processo de escolarização ao final de cada período letivo do ciclo;

§2º Se ao final de cada período letivo do ciclo o percentual de frequência for inferior a 75% o aluno poderá permanecer naquele período do ciclo ou prosseguir seus estudos, caso apresente possibilidade cognitiva e sócio-afetiva, cabendo ao Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) a indicação do aluno ao Processo de Reclassificação;

§3º No decorrer do processo de apuração e registro de frequência, caberá à Unidade de Educação o que se segue:

I - A ausência do aluno por até 10 (dez) dias, consecutivos ou alternados, implica envio de comunicação ao responsável solicitando justificativa;
II - As ausências de que tratam o inciso I, uma vez não justificadas em até 10 (dez) dias após o envio da notificação, implica em nova notificação ao responsável e encaminhamento ao Programa de Combate a Evasão Escolar da Fundação Municipal de Educação;
III - No caso de faltas não justificadas que ultrapassem 50% do número permitido por lei, o Conselho Tutelar do Município deverá ser notificado, nos termos do inciso VIII, artigo 12 da Lei nº 9394/96;
IV - As justificativas de faltas, prevista em legislação, deverão ser arquivadas na pasta individual do aluno, pois, mesmo que justificadas, as faltas fazem parte do cômputo de frequência do aluno;
V - Após a realização de cada Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI), a Unidade de Educação deverá dar ciência ao aluno e ao responsável de sua frequência;
VI - Em qualquer uma das ocorrências anteriormente mencionadas, as notificações deverão ser feitas expressamente por escrito, mantendo-se em arquivo documento comprobatório.

Art. 49: A Educação de Jovens e Adultos é presencial, sendo exigida a frequência mínima de 75% do total de dias letivos computada ao final do período letivo no primeiro ano do 1º ciclo e ao final de cada semestre letivo, a partir do segundo ano do 1º ciclo.

§1º O percentual de frequência do aluno será utilizado como condicionante ao prosseguimento do seu processo de escolarização ao final de cada período/semestre letivo do ciclo;

§2º Se ao final do período letivo no primeiro ano do 1º ciclo e ao final de cada semestre letivo, a partir do segundo ano do 1º ciclo, se o percentual de frequência for inferior a 75% o aluno deverá permanecer naquele período ou semestre do ciclo, podendo, prosseguir seus estudos, caso apresente possibilidade cognitiva e sócio-afetiva, cabendo ao Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) a indicação do aluno ao Processo de Reclassificação;

§3º No decorrer do processo de apuração e registro de frequência, caberá à Unidade de Educação o que se segue:

I - A ausência consecutiva do aluno por 10 (dez) dias, sem justificativa, implica envio de comunicação à notificação ao responsável e/ou ao próprio aluno, quando maior de 18 anos de idade, solicitando justificativa;

II - As justificativas de faltas, prevista em legislação, deverão ser arquivadas na pasta individual do aluno, pois, mesmo que justificadas, as faltas fazem parte do cômputo de frequência do aluno;

III - Após a realização de cada Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI), a Unidade de Educação deverá dar ciência ao responsável e/ou ao próprio aluno de sua frequência;

IV - Em qualquer uma das ocorrências anteriormente mencionadas, as notificações deverão ser feitas expressamente por escrito, mantendo-se em arquivo documento comprobatório.

Art. 50: Será considerado desistente o aluno cuja matrícula foi efetuada e não obteve nenhuma frequência ao longo de 45 (quarenta e cinco) dias consecutivos, desde o início das atividades escolares, sem que haja a solicitação do cancelamento da matrícula por parte do responsável e/ou do próprio aluno maior de 18 (dezoito) anos de idade, através de requerimento específico que deverá ser arquivado na Unidade de Educação.

Art. 51: Será considerado evadido o aluno que:

I – No Ensino Fundamental regular, o aluno com frequência registrada em diário de classe, mas que abandonou as atividades escolares sem justificativa, por um período superior a 45 (quarenta e cinco) dias consecutivos e esgotados todas as disposições contidas no artigo 48, perdendo o direito a vaga naquela Unidade de Educação, que ficará a disposição da comunidade.

II – Na Educação de Jovens e Adultos, o aluno que tiver frequência registrada em diário de classe, mas que abandonou as atividades escolares sem justificativa, por um período superior a 30 (trinta) dias consecutivos e esgotados todas as disposições contidas no artigo 49, perdendo o direito a vaga naquela Unidade de Educação, que ficará a disposição da comunidade.

Parágrafo único: Caso o aluno retorne, verificar-se-á a disponibilidade da vaga na mesma Unidade de Educação ou em Unidades de Educação da Rede Municipal de Ensino mais próximo de sua residência.

Capítulo VI Das Disposições Finais

Art. 52: A FME elaborará o Calendário Escolar para cada Período Letivo, sendo permitida às Unidades de Educação efetuar as adequações necessárias ao seu Projeto Político-Pedagógico, desde que considerem o que se segue:

I - obrigatoriedade do cumprimento do Período Letivo estabelecido nos Parágrafos 3º e 4º do Artigo 2º desta Portaria;

II - imutabilidade das datas de início, término do Período Letivo e de recesso escolar;

III – cômputo do dia letivo somente para programação escolar com frequência exigível do aluno e efetiva orientação do professor;

IV - previsão de reuniões do Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE) e do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI);

V - previsão do calendário de Formação Continuada, de acordo com o quantitativo de sessões definido no Calendário da FME;

VI - apresentação das adequações feitas pela Unidade de Educação para aprovação prévia pela FME.

Art. 53: O horário de funcionamento das Unidades Municipais de Educação para o corpo discente será o seguinte:

I – Educação Infantil de horário parcial:

a) turno da manhã: das 08h às 12h;

b) turno da tarde: das 13h às 17h.

II – Educação Infantil de horário integral: das 08h às 17h.

III - 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental Regular:

a) turno da manhã: das 07h30min às 12h;

b) turno da tarde: das 13h às 17h30min.

IV - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental Regular:

a) turno da manhã: das 07h às 12h, sendo que em dois dias na semana, exceto na quarta-feira, as aulas se encerrarão às 12h30min;

b) turno da tarde: das 13h às 17h50min, sendo que em dois dias na semana, exceto na quarta-feira, as aulas se encerrarão às 18h30min;

V – 1º, 2º, 3º e 4º Ciclos da Educação de Jovens e Adultos: das 18h às 22h.

§ 1º: Na Educação de Jovens e Adultos, as aulas terão início às 18h, ficando reservado para o jantar um tempo de 30 minutos que ocorrerá, preferencialmente, das 18h às 18h30min, exceto às 4ª feiras, quando o jantar ocorrerá às 20h.

§ 2º: Às quartas-feiras, em função do horário das reuniões de avaliação e planejamento, as aulas se encerrarão mais cedo para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme o que se segue:

I - Educação Infantil de horário parcial:

a) turno da manhã: 10h;

b) turno da tarde: 15h30min.

II - Educação Infantil de horário integral: 15h.

III - 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental:

a) turno da manhã: 10h;

b) turno da tarde: 15h30min.

IV - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental:

a) turno da manhã: 10h10min;

b) turno da tarde: 16h.

V – 1º, 2º, 3º e 4º Ciclos da Educação de Jovens e Adultos: 20h.

Art. 54: A reunião semanal de avaliação e planejamento terá duração de 2 (duas) horas e ocorrerá, obrigatoriamente, em todas as Unidades de Educação, às quartas-feiras, conforme o que se segue:

I – Educação Infantil de horário parcial:

a) turno da manhã: das 10h às 12h;

b) turno da tarde: das 15h30min às 17h30min.

II – Educação Infantil de horário integral: das 15h às 17h.

III - 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental:

a) turno da manhã: das 10h às 12h;

b) turno da tarde: das 15h30min às 17h30min.

IV - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental:

a) turno da manhã: das 10h10min às 12h10min;

b) turno da tarde: das 16h às 18h.

V - 1º, 2º, 3º e 4º Ciclos da Educação de Jovens e Adultos: das 20h às 22h.

Art. 55: A partir do ano letivo de 2011, inclui-se na Matriz Curricular para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental Regular a disciplina de Língua Espanhola, a ser adotada, obrigatoriamente, nas Unidades Municipais de Educação.

Parágrafo único: Com a inclusão da disciplina de Língua Espanhola para os alunos dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental regular, as Unidades de Educação organizarão seus horários de forma que, em dois dias na semana, exceto na quarta-feira, as aulas se encerrem às 12h30min para o turno da manhã e às 18h30min para o turno da tarde.

Art. 56: A disciplina de Língua Espanhola será oferecida aos alunos do 3º e 4º ciclos da Educação de Jovens e Adultos, mas será opção do aluno cursá-la.

Art. 57: A Matriz Curricular para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos a ser adotada, obrigatoriamente, nas Unidades Municipais de Educação, será a constante no Anexo I desta Portaria.

Parágrafo único: A duração das aulas de cada disciplina da matriz curricular dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental regular não poderá ser inferior a 45 minutos de aula.

Art.58: Para efeitos de emissão de documentação do aluno do Ensino Fundamental Regular, deve-se usar a correspondência dos períodos letivos dos ciclos ao ano de escolaridade do ensino fundamental, como se segue:

I – Os três períodos letivos do 1º ciclo, correspondem ao 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental;

II – Os dois períodos letivos do 2º ciclo, correspondem ao 4º e 5º anos do ensino fundamental;

III – Os dois períodos letivos do 3º ciclo, correspondem ao 6º e 7º anos do ensino fundamental;

IV – Os dois períodos letivos do 4º ciclo, correspondem ao 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Art.59: Para efeitos de emissão de documentação do aluno da Educação de Jovens e Adultos, deve-se usar a correspondência dos períodos letivos dos ciclos ao ano de escolaridade do ensino fundamental, como se segue:

I – Os dois períodos letivos do 1º ciclo, correspondem ao 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental;

II – O período letivo do 2º ciclo, correspondem ao 4º e 5º anos do ensino fundamental;

III – O período letivo do 3º ciclo, correspondem ao 6º e 7º anos do ensino fundamental;

IV – O período letivo do 4º ciclo, correspondem ao 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Art. 60: A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, e em especial a Portaria FME nº 878/09. **(Portaria FME 087/2011)**

ANEXO I ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR			
3º CICLO		4º CICLO	
DISCIPLINAS	AULAS	DISCIPLINAS	AULAS
LÍNGUA PORTUGUESA	6	PORTUGUÊS	6
MATEMÁTICA	6	MATEMÁTICA	6
CIÊNCIAS	4	CIÊNCIAS	4
HISTÓRIA	3	HISTÓRIA	3
GEOGRAFIA	3	GEOGRAFIA	3
ARTES	2	ARTES	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	EDUCAÇÃO FÍSICA	2
LÍNGUA INGLESA	2	LÍNGUA INGLESA	2
LÍNGUA ESPANHOLA	2	LÍNGUA ESPANHOLA	2
TOTAL	30	TOTAL	30

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)			
3° CICLO		4° CICLO	
DISCIPLINAS	AULAS	DISCIPLINAS	AULAS
LINGUA PORTUGUESA	6	PORTUGUÊS	6
MATEMÁTICA	6	MATEMÁTICA	6
CIÊNCIAS	3	CIÊNCIAS	3
HISTÓRIA	3	HISTÓRIA	3
GEOGRAFIA	3	GEOGRAFIA	3
ARTES	2	ARTES	2
LÍNGUA INGLESA	2	LÍNGUA INGLESA	2
TOTAL	25	TOTAL	25

ANEXO Q - Transcrição da entrevista semiestruturada – Professor A1

Entrevistador:	Bom dia, estamos aqui na Escola A, no dia 6 de setembro de 2018, para realizar a entrevista com o professor A, que autorizou o registro do áudio dessa entrevista. Vamos lá, professor. Obrigado pela colaboração. Início nossa entrevista perguntando sobre sua experiência na rede de Niterói, em quantas escolas trabalha...
Professor A1:	Estou na rede de Niterói há nove anos e sempre trabalhei aqui na Escola A. Também trabalho na rede estadual, em duas escolas, uma em Niterói e outra em São Gonçalo.
Entrevistador:	O senhor é professor de Matemática, né? É, junto com Língua Portuguesa, uma disciplina central nas avaliações externas... o senhor tem alguma formação para além da licenciatura?
Professor A1:	Tenho licenciatura curta em ciências e matemática e licenciatura plena em Matemática, além de uma pós-graduação em Ensino de Matemática, na UFF.
Entrevistador:	Considerando seu tempo de trabalho na rede de ensino de Niterói, você consegue indicar as propostas pedagógicas que a rede já teve? Houve discussão nas escolas sobre estas propostas?
Professor A1:	É... a proposta sempre... além do ensino... aulas expositivas, eu tenho também aulas diferenciadas, atividades diferenciadas, né... de atividades diferenciadas. A gente tem procurado fazer... não muito porque a matemática... tem certos conteúdos da Matemática que não dá para a gente ir trabalhar muito de maneira diversificada. Então a maioria das aulas tem que ser mesmo expositiva... Fora isso as avaliações também a gente tem procurado avaliar não só a parte de provas, mas também com uma parte de outras atividades, realização de atividades e a gente sempre tem discutido nos encontros, né, como a gente pode diversificar e a parte de avaliação e dentro do possível a gente tem procurado seguir isso aí.
Entrevistador:	Então existe na escola, desde quando da sua entrada, essa reunião entre os pares, entre os professores todos por aqui para pensar o processo de avaliação e sempre diversificando os processos, não só focando em prova?
Professor A1:	Exatamente. Agora, quando tem Prova Brasil, que é um dos principais pontos nele, que se baseia a melhoria do IDEB, quando chega a época da Prova Brasil a gente tem procurado trabalhar mais focado nas questões do passado, né, que são relativas a essa avaliação externa, né? Então a gente tem procurado preparar certa forma, que tem as dificuldades do aluno, saber, entender, aprender a fazer, responder as questões das provas que são aplicadas, mas dentro do possível, né... dentro da nossa avaliação a gente procura é preparar o aluno para que ele enfrente essas avaliações.
Entrevistador:	Como é o processo de avaliação na escola? Segue algum padrão estabelecido coletivamente ou apresenta um procedimento próprio?
Professor A1:	É, existe uma padronização na questão de uma das avaliações, é..., porque a gente tem que ter três avaliações no mínimo, né, então uma dessas avaliações a gente tem sido prova, ultimamente... antigamente não tinha não, mas nos últimos 4, 5 anos a gente tem feito uma semana de provas aonde cada professor elabora sua prova, né, com conteúdos que foi por ele... passado para o aluno... não existe assim uma determinação, nenhuma padronização quanto ao tipo de prova – prova objetiva, prova subjetiva –. o professor é livre para elaborar as questões da sua prova de acordo com aquilo que ele acha que é melhor, né, que o aluno vai ter melhor condição de responder. Então, além disso, as outras avaliações para o professor... é totalmente livre, né, para aplicar do jeito que ele achar mais conveniente.
Entrevistador:	Então existe uma regra de que são necessárias três avaliações (instrumentos de avaliação)? A direção interfere nesse processo?
Professor A1:	É... isso, isso me parece que é padrão e não sei se há na rede, na rede toda ou se existe alguma recomendação... é... existe, existe alguma recomendação a nível estadual. Federal... não sei se existe isso, no estado, eu sei que existe uma determinação da secretaria de educação para que tenha essas três avaliações. Aqui no município desconheço se tem isso aí

	que vem dizendo. E na escola a direção não se envolve muito com as questões de avaliação, não, é uma coisa que partiu da coordenação da escola, que é quem faz as sugestões, quem faz as solicitações da relação... isso é parte da coordenação da escola, da coordenação pedagógica.
Entrevistador:	Então a avaliação aqui é acompanhada, é mais de perto, os processos de avaliação são mais pensados e acompanhados pela coordenação pedagógica?
Professor A1:	Sim e há esse incentivo por parte da coordenação pedagógica, né, que nas vésperas dessas avaliações externas – tem avaliação externa do município, aplicado pelo próprio município, tem avaliação externa federal, né – então chegando a época dessas avaliações, a gente dá mais ênfase nas questões dessas provas, preparar o aluno de maneira melhor para participar dessas avaliações.
Entrevistador:	Como compreende o processo de avaliação? Quais são suas funções no processo pedagógico? De que instrumentos e/ou processos se utiliza para avaliar?
Professor A1:	É importante porque..., mas no sentido de a gente aqui ultimamente não tem se preocupado no aspecto de um aluno ser aprovado ou reprovado, né, a gente sempre dá uma ajuda assim e o aluno acaba sendo aprovado na maioria. Só mesmo casos assim extremamente ruins, né, é que a gente reprova. Para mim a avaliação tem mais o aspecto de um feedback que a gente vai ter do aluno aqui, pelo menos no meu caso, né, para verificar o que ele está conseguindo realmente aprender. Então a gente tem procurado reforçar aquelas áreas que a gente percebe que estão mais fracas, né, e avaliação, pelo menos no meu caso, né, tenho procurado fazer para ser sempre perto de um feedback. E desse feedback percebo as dificuldades que os alunos têm, às vezes... os alunos que não, não colaboram com eles próprios, com outros, né... na compreensão da matéria... Até então a gente tem procurado ver algum caminho melhor para seguir em frente, né... através desses resultados das avaliações.
Entrevistador:	E os instrumentos de avaliação que utiliza?
Professor A1:	Daqueles três... Geralmente eu faço algumas atividades que são diversificadas, às vezes a gente dá um exercício pro aluno fazer à vontade, de se consultar no caderno, nos livros e tal e outras atividades que a gente faz nos permite ver que a gente está desenvolvendo conteúdo. Ontem mesmo eu fiz atividade para os alunos fazerem a medição sobre comprimento da circunferência. Eles mediram, eles calcularam, anotaram e calcularam com a calculadora e tal e pedi para eles fazerem um tipo um relatório contendo quais foram os resultados. Aí eles fizeram e tem um papel onde eu posso depois verificar participação, quem se empenhou melhor em fazer aquela atividade, quem procurou ser mais preciso na... na medição, no cálculo... depois também a atividade desse tipo, então a gente faz uma segunda, uma terceira avaliações para você poder comparar um pouco com o conceito final do trimestre anterior.
Entrevistador:	Ouvindo o senhor falar de conceito, me surge um questionamento: desde sua entrada, há 9 anos na rede, o resultado da avaliação já era expresso por um conceito (letra)? Como prefere expressar o resultado da avaliação: conceito ou nota (numérica)? Vê alguma diferença entre eles?
Professor A1:	Eu nunca tinha trabalhado com conceitos, né, tanto em algumas escolas particulares que já estou em anos atrás, atualmente, nenhuma delas, como escolas do nível estadual... então todas elas têm notas de 0 a 100. Quando eu cheguei aqui, né, aí tive que me adaptar e eu posso dizer que já era conceito já, os períodos durante o ano em trimestrais. E aí tive que me adaptar, criando uma escala... de tanto a tanto conceito A, de tanto a tanto conceito B... e assim por diante, né? A filosofia do conceito... acho que ele não deixa de classificar os alunos, né, de ranquear os alunos, aluno A, B, C, D, E, indo dos melhores aos piores, mas ele possibilita a você maior flexibilidade para a classificação dos alunos melhores. Entre os dois têm prós e contra, né? Então avaliação, conceito... conceito, ele tem uma flexibilização, não precisa ser exatamente o que aluno tirou, você coloca ali e

	tal, você vai considerar o aluno, vai considerar o comportamento de aula, é considerado o interesse que ele tem, né, a dificuldade que ele tem no conteúdo... Então é nesse ponto mais flexível para você estabelecer um conceito final se aprovado ou reprovado... temos três conceitos para aprovação e 2 para reprovação.
Entrevistador:	Como a escola e o professor podem se articular para possibilitar aprendizagem dos alunos?
Professor A1:	Existe uma troca de experiências nas reuniões que nós temos toda semana, você sabe que existe, você tem nos acompanhado, mas dentro de algumas limitações, né... mas existe sempre uma troca de informações, do método que o professor aplica, existe um incentivo da parte da coordenação pedagógica que seja divulgado para que outros professores também possam utilizar ou não né, de acordo com essa experiência que ele acha que será possível fazer. Vai ter alguma experiência que o colega já teve, né, então esse incentivo de transmissão, de compartilhar as experiências atualmente...
Entrevistador:	Você tem o costume de passar dever de casa e de corrigi-lo com os alunos?
Professor A1:	É, ultimamente como não tem sempre, na minha experiência quase sempre eu faço isso, mas aqui especificamente como os alunos não tem esse hábito, é difícil a gente fazer com que ele cumpra suas atividades em casa, né... a gente vai sem querer vai, vai deixando um pouco de lado, mas a gente sempre incentivando nas reuniões de pais principalmente que os alunos, mesmo que não tem esse dever de casa às vezes a gente passa, às vezes acaba não passando, que os alunos façam essa revisão do que foi feito em sala de aula e pega as atividades ou exercícios feitos em sala de aula e refaça em casa... Então a recomendação minha principalmente é sempre essa, que os alunos, mesmo que não tenham atividades específicas para ser feito em casa, que ele pegue as atividades desenvolvidas em sala e apresentem, refaçam... Aí ele pode ter essa dificuldade de fazer, de refazer em casa, mas aí ele vai acompanhando fazendo, fazendo e acompanhando o que tá feito até ele conseguir fazer isso por conta própria, sem precisar olhar naquele que já foi corrigido feito em sala de aula.
Entrevistador:	Fale sua percepção sobre o sistema de ciclos de aprendizagem. Desde sua implementação na rede de ensino de Niterói, como foi a adaptação das escolas por onde trabalhou a este novo sistema de escolarização? Houve alguma adaptação curricular e dos processos de aprendizagem?
Professor A1:	Bom, mas o processo de ciclos, ele também tem seus prós e os contras, né? É, a gente percebe que os alunos que estão nas séries que não são reprováveis, né, eles têm menos interesse de correr atrás, estudar e aprender realmente. Então nessa parte tem essa dificuldade que o ciclo oferece a mais. Pode ter seus aspectos positivos também né, já pensei sobre isso realmente se existem alguns aspectos positivos. Na minha experiência eu por pouquíssimo tempo, isso no tempo fora daqui, eu trabalhei com ensino fundamental e ensino médio. Aqui eu acho que não houve nenhuma mudança curricular, até porque o livro didático vem numa arrumação mais ou menos de acordo com o sistema seriado, seguindo como se fosse seriado..., nem questão de conteúdo, de currículo não teve nenhuma, pelo menos eu não percebo na minha área que nenhuma mudança tenha ocorrido não.
Entrevistador:	É muito recorrente os professores apontarem o desinteresse dos estudantes com os assuntos escolares, que leva ao baixo rendimento e conseqüentemente à reprovação. Você consegue apontar fatores externos à escola que levam a esse desinteresse? E fatores internos à escola?
Professor A1:	O desinteresse pelo que eu tenho percebido não é exclusivo daqui, não é nem do município, nem do fundamental, esse desinteresse de maneira geral se manifesta em outras escolas tanto a nível estadual como também em redes particulares, não sei se devido... a gente... nunca parei para... a gente nunca discutiu isso, a gente nunca aprofundou nessa discussão, né, sobre o que levaria a esse desinteresse... mas eu imagino assim as facilidades que os alunos têm, principalmente... a falta de responsabilidade, cobrança, cobrança não seria o caso, mas de imposição de limites aos filhos por parte dos familiares, dos pais e responsáveis... e a tendência do ser humano

	<p>mesmo, né, de... de querer a lei do menor esforço, fazer o mínimo possível... então devido a essa condição de a gente, muitas vezes, não conseguir pôr sobre os alunos aquilo que a gente gostaria que ele tivesse, interesse, atenção e tal... então devido a essa dificuldade que a gente tem, então, a maioria dos casos se voltam para esse lado, né, de... de desinteresse de não querer se esforçar. Fora isso, a gente nunca aprofundou numa discussão sobre, sobre isso não, seria interessante realmente né? Identificar e classificar quais seriam os motivos desse desinteresse... várias vezes a gente chega nessa situação de desinteresse... ainda bem que sempre tem uma parte... é sempre minoria, mas ainda existem alguns interessados, né? E aí... daí quem sabe uma boa fonte de discussão pra gente ver por que esses alunos estão interessados, quer dizer, e isso aí também pode influir nisso é a própria índole do aluno, né, pois temos uns que já são mais dóceis que são por si mesmo interessados. Então é só os fatores que eu vejo, né?</p>
Entrevistador:	Como compreende e lida com a reprovação/retenção escolar?
Professor A1:	<p>Meu passado, início de carreira a gente tenta ser mais rígido, sempre procurava deixar aprovados, objetivo final é aprovação dos alunos, os alunos que realmente estavam preparados, que realmente você via interesse em acompanhar as aulas e tal, mas com o passar do tempo, né, a gente vai é de certa forma relaxando nesse aspecto de rigidez e vai sempre dando ajudazinha e tal. E em decorrência disso talvez o nível de ensino no Brasil esteja caindo dessa maneira, né, mas às vezes a gente por nossa própria... nosso próprio... vamos entre aspas, relaxamento, né, e incentivo dos colegas... que muitos colegas são adeptos de que não deve haver reprovação... então a gente sempre no final das contas a gente procura de todas as formas se conseguir um meio de aprovar esse aluno. Aliás, o próprio sistema visa a isso, a aprovar o máximo de alunos possível. Eu acho que é o equilíbrio aí desse, dessa recomendação, não tem essa de não reprovar todo mundo, mas também não vai aprovar todo mundo para passar esses alunos no ensino público estadual e municipal até um incentivo maior, talvez, para que se possível, né, ninguém fique reprovado... a gente vai se adaptando às novas realidades.</p>
Entrevistador:	Saberia indicar fatores internos à escola que podem influenciar no seu desempenho e levar um aluno a ser reprovado/retido? E fatores externos, associados à família, ambiente social, acesso à cultura?
Professor A1:	<p>Eu acredito que haja aspectos tanto no sentido do, no interior da escola, né, da vida escolar, como externa também, né, então pelo que eu já falei, a falta de atenção dos pais, e de participar também da educação através de cobrança dos, da realização das atividades, né, de imposição de determinados limites... pois é uma coisa que tem outra atrapalhando muito ultimamente é o uso do celular. Então eu acho que os pais, a escola também poderia adotar... existem escolas, a gente tem conhecimento de escolas que. que tem bom rendimento, bons resultados e que não permite a entrada de celular, né? Tem escolas com uma sacolinha para guardar celular, já era coisa desse tipo, não quer dizer que só no celular, né, mais coisas desse tipo que deveria ter maior exigência, maior acompanhamento tanto em casa como também na escola! Por isso aí iria afetar eu acho que de maneira muito intensa o resultado da aprendizagem do aluno, aprendizagem por consequência, né, aprovação ou reprovação. A escola podia ter controle maior sobre esses celulares, né, aproveitando essa experiência de outras instituições que recolhem os celulares na entrada. Existe aí uma corrente que acha que a gente deve se programar para permitir o uso do celular como ferramenta para ensino... vai ser muito complicado, eu acho que é praticamente impossível: primeiro que nem todos têm o celular disponível, outros têm, mas não têm acesso à internet... na hora não vai ter como controlar se ele realmente está participando das atividades ou utilizando aquilo para outra coisa, né, então essa questão do celular... fora isso a escola tem sido muito... tem feito o possível e certa forma nesse processo, ajudando professor, acompanhando, dando suporte às coordenadoras de</p>

	<p>turno está sempre, estamos sendo expostas, a escola tem... tem procurado atender no dia a dia o possível, separar as solicitações dos professores e material didático e outras coisas mais que outras redes escolares não tem tanta disponibilidade... aqui tem certeza de que a coordenação atende você, seja um material específico, um instrumento de medição, coisas desse tipo assim... na escola tem procurado a atender. Então nesse aspecto a escola tem ajudado bastante.</p>
Entrevistador:	<p>Qual a implicação da reprovação escolar para o desenvolvimento pedagógico do estudante e para o funcionamento da escola?</p>
Professor A1:	<p>Eu já percebi que o ano que a gente fica mais um pouquinho mais rigoroso na questão de aprovar ou reprovar o aluno parece que no ano seguinte... esse ano foi atípico, desse ano passado teve algumas reprovações e esse ano algumas turmas melhoraram a atenção, então pelo menos no início do ano e se a gente percebe... A minha opinião particular que realmente se você reprova tinha que reprovar realmente o aluno para que ele tivesse outra chance, né... e voltasse, ele melhorasse... não tivesse outra chance para aprender aquilo que não aprendeu... E como ele foi reprovado ele quisesse, não tivesse um incentivo a mais para que ele se aplicasse mais aos estudos, né mas ultimamente eu tenho percebido que isso aí não tem acontecido, o aluno é reprovado no ano seguinte... olhando individualmente para o aluno você percebe que ele não... se ele foi um aluno desatencioso no ano anterior, no ano seguinte ele continua certa forma sendo desatencioso, quer dizer, seria mais... mais perto do comportamento do aluno... vai no aspecto da dedicação dele ao estudo, e o aspecto da reprovação não tem muita coisa muita coisa não. Grande parte dos professores, dos colegas, eles são adeptos de que não deveria haver reprovação porque isso aí não leva nada o aluno... não vai acrescentar nada... talvez seu pensamento e com tempo a gente vai se acomodando...</p>

ANEXO R - Transcrição da entrevista – Professora A2

Entrevistador:	Bom dia, estamos aqui na Escola A, no dia 19 de setembro de 2018, para realizar a entrevista com a Professora A2, que autorizou o registro do áudio dessa entrevista. Vamos lá, professora. Obrigado pela colaboração. Início nossa entrevista perguntando sobre sua experiência na rede de Niterói, em quantas você já trabalhou antes e quais, e a sua formação acadêmica.
Professora A2:	Então, a minha formação acadêmica... vou começar por ela. Sou jornalista, mas também fiz história, né, que é o que eu me dedico mais, embora a escrita seja sempre presente... jornalismo fiz na UFRJ e concomitantemente fazia história na UFF, para atuar na redação porque eu sempre cuidarei da parte de política internacional do jornal em que trabalhava. Trabalhei em jornal durante algum tempo e depois que saí do jornalismo aí fui começar a dar aula em Universidade que é uma coisa que eu já tinha feito. E aí eu falei: – Bom, agora eu vou começar a pegar meu tempo, né, de docência, que é uma coisa que dá mais plasticidade, e fui fazer o mesmo... Já tinha tentado mestrado na UFF e fiz em História Medieval e depois imediatamente fui levada a fazer doutorado, mas aí eu já queria trabalhar com a África.(...) Vou te ser sincera, eu fui para escola básica porque pela minha história de vida né, tava no jornalismo, mas eu achava assim que era necessário ter um emprego fixo, porque eu volto, já morava sozinha, então eu fui lá, vou fazer um concurso prestado à noite, né, que dava para conciliar com o emprego de jornalista, só que tal negócio: o emprego privado flutua, emprego público fica, acabei ficando 17 anos no estado até entrar para UERJ, em 2015. Aqui na rede o seguinte: eu tava fazendo meu doutorado e tava trabalhando no estado à noite e numa escola privada da elite carioca com tempo reduzido. Terminado o doutorado, aumentei a carga horária nesse colégio privado. À noite dava aula para turmas de EJA. Eu atuava em dois extremos: lecionava para alunos trabalhadores da EJA e para alunos da elite carioca durante o dia. Esse contraste marca muito o meu fazer docente, né, tanto é que as pessoas hoje perguntam assim: – Ó, como é que você aguenta entrar numa sala do 6º ano e da outra universidade? Eu acho as pessoas pensam que alguém está sendo enrolado hoje... crianças, adultos... Mas eu sempre trabalhei com essa diversidade enorme e eu fui me formando assim, entendendo que trabalho com o ser humano e com a necessidade dele, então eu vou... eu penso assim que eu sou... o meu conhecimento, procuro seduzi-los pelo meu conhecimento, procuro fazer com que o meu conhecimento atraia, que eu desperte para uma vontade de saber que também não precisa ser na história, né, porque a história faz parte da vida, então acho que você pode despertar a história com vontade de saber, mas posso desenvolver em outra área, né, no dom dele, mas eu acho que é isso, eu acho que isso começou a marcar muito, né... Na rede de Niterói vou fazer 8 anos de rede... Trabalhei com EJA em uma escola da rede e desde o ano passado vim pra cá, para escola A. E estou fazendo dupla regência na escola B, porque lá eles estão sem muitas turmas de história.
Entrevistador:	Considerando seu tempo de trabalho na rede de ensino de Niterói, você consegue indicar as propostas pedagógicas que a rede já teve? Houve discussão nas escolas sobre estas propostas?
Professora A2:	A rede tem um referencial curricular de 2010 que ela tá sempre querendo discutir, né. Eu trabalho algumas questões, eu acho que ele estava no sofisticado, né, vai ter feito pela professora da UERJ porque ele na minha concepção de professora Universitária ele permite muitos, muitas narrativas históricas porque ele tem, ele tem conteúdo, dois blocos de habilidades e competências, então você tem uma escrita da história com a possibilidade uma leitura variada... eu até faço uso muito desse material com meus alunos na universidade, quando eu peço para os alunos fazerem uma escrita da história para mim e fala que eles têm que se movimentar ali no do 6º ao 9º ano ano... então eu acho uma escrita aberta, bem aberta com

	<p>muitas qualidades, com coisas bem claras, né... direitos humanos, cidadania diversidade, coisas que para nós, historiadores, assim a gente preza muito, né, pelo menos eu prezo muito... então você entende o referencial curricular, ele é interessante para o trabalho pedagógico... o referencial não é discutido... a gente recebe esse referencial, a gente trabalha com ele, né... eu leio muito até porque os alunos na universidade também estão sempre trazendo questões sobre esse referencial... eu tô então sempre, estou sempre com ele, digamos assim... mas na escola, não... essa discussão não chega...</p>
Entrevistador:	<p>Entendi. Agora uma coisa que eu vou te perguntar, que surgiu na tua fala sobre essa questão do referencial curricular. Nesse referencial curricular é feita alguma menção ao sistema de avaliação, considerando a realidade do sistema dos ciclos de aprendizagem?</p>
Professora A2:	<p>Eu não cheguei a olhar a introdução do referencial... de repente você deveria dar uma olhada nela, na introdução do referencial para ver isso, né... Assim, avaliação é uma coisa muito pouco discutida, até na academia também, né... Você tem várias matérias sobre várias coisas, mas assim tentar, parar para analisar o que é um enunciado, o que é um professor na relação de se fazer entender... autocrítica da própria redação e que é uma coisa que às vezes eu trabalho pelo menos em uma duas aulas na área de História a gente não pensa nessa discussão nem nada... de verdade eu não me lembro dessa discussão na escola e eu acabei tendo essa sensibilidade também não foi por causa da rede, mas sim por causa do INEP, considerando que fui duas vezes... duas ou três vezes elaboradora de itens. Então a gente tinha uma discussão muito, muito forte lá no Inep, que a gente trabalhou uma série de conceitos textuais, né, sobre elaboração de questão, questões que até hoje eu, eu... assim, então tomo um certo cuidado, né?! Por exemplo, as pegadinhas que não pode ter jeito nenhum, a contextualização da questão, a questão dos itens que se anulam e o texto-base tem que ter sentido, né... mas dentro da escola, assim... a gente não discute avaliação não nesse nível de elaboração, é instrumentos, instrumentos... a única fala é que tem que ter uma avaliação variada, né... a gente sabe que essa é a visão de uma avaliação mesmo que ela seja elaborada pela universidade com muita competência que ela ainda não é feita dessa forma... E aí a gente discute com esses alunos. Não vimos isso aí, ajeitar aquela questão, né? Então eu percebi o conceito do Chevallard de transposição didática e a discussão da criação de conhecimento pela escola, então que a gente tem um tempo de avaliação, eu acho que assim é mais o que a gente cria na escola. Em respeito aos alunos, é claro, que tem essa sensibilidade para desfazer, que vende a atividade acadêmica, se desenvolve mais na escola, eu percebo que a pessoa foi meio que é engolida pela cultura escolar é porque ele sempre fala assim que nessa ideia de transposição, né, eu gosto muito desse texto porque isso me fez pensar muita coisa na questão da transposição que não é uma transposição, que é pegar o seu conhecimento e simplesmente transmitir, sem fazer adaptações... eu tive muita dificuldade fazer isso no início porque eu sou de uma escola muito rigorosa, estudei a minha vida inteira num colégio privado tradicional de Niterói, era uma das melhores alunos da sala e eu prezo muito conhecimento, muito importante... acho que ele define a vida de uma pessoa. Eu tive que ceder, em termos de ensino. Apesar de trabalhar em dois lugares muito contrastantes, eu sempre respeitei muito os espaços e tá sempre... sempre disposta a entregar o melhor, com muito respeito.... Essas diferenças me fizeram ver a necessidade de me adaptar aos espaços, me fez ver que... que eu comecei a entender avaliação como construção, né? Como um diálogo constante, tá aqui... hoje para mim... uma vez uma menina ela falou assim: I am a tutor! Eu falei não, que eu não sou, mas assim eu sou aquele que te intermedia o fazer do aluno, que eu acho que ele deve ter do conhecimento que eu passo. E eu faço muito isso em forma de laboratório, então as minhas aulas elas estão meio que laboratoriais, eu não trabalho sozinha... o aluno tem que se envolver no</p>

	processo, sabe? (...) Eu vejo a sala de aula como um laboratório... eu ali não sou professor, sou um co-participante.
Entrevistador:	Como é o processo de avaliação na escola? Segue algum padrão estabelecido coletivamente ou apresenta um procedimento próprio?
Professora A2:	<p>Bem, existe um padrão que é variedade de formas de avaliação, né... eu tentei introduzir por experiência, é uma coisa dos portfólios considerando a experiência de reprovação elevada nas escolas... Experiência que eu não te... vejo na escola da elite mesmo, né, o aluno, ele fica com aquele bolo de papéis, produzindo o tempo inteiro, de fazer o tempo inteiro... eu ficava, considerava a avaliação da produção ao longo do tempo... aqui na escola A tive dificuldades de fazer esse trabalho... não trazem as pastas, não conseguem comprar... aí eu desisti. Os alunos que trazem, eu valorizo... Eu não consegui fazer disso uma, uma constante, né, um hábito que essa produção, que é uma avaliação continuada e é a valorização do, ele vai fazendo por ele, que ele vai construindo, vai montando... com isso eu queria estimular cumprimento de prazos de entrega, a vida tem prazos pra cumprir, né... mas uma minoria que faz e cuida da pasta.</p> <p>A proposta é da pasta valer tanto quanto a prova. Avaliação é trabalho... Lá na frente eu vou perceber uma fala diferenciada, observação sobre fatos sociais diferenciados que trazem para mim... então a minha avaliação é o trabalho. É claro que obedeço às solicitações da escola, faço minha prova de tudo, todas, calendário que eles pedem eu cumpro, mas... hoje por exemplo acabamos de fazer um jogo na quadra sobre desafio de perguntas de geografia e história. Uma das pessoas, alunas, é tão brilhante, propôs perguntas tão legais, que a capacidade dela é uma coisa tão fantástica, eu vou tirar nada dela, entendeu? Então, ela é A, nem vou olhar a prova dela.</p>
Entrevistador:	A terceira pergunta... eu acho que você já de alguma forma falou dos instrumentos e processos você utiliza para avaliar, você falou são os trabalhos e a prova, mas o que me chamou muito atenção do seu relato foi de que é a prova não tem essa supervalorização, essa fetichização desse instrumento como se ele fosse mais calibrado e mais acurado para medir o conhecimento...
Professora A2:	<p>Eu falo pra ele que é mata-mata... tem a visão de que é o definidor... não, não vejo dessa forma. Mas meu convencimento veio da minha trajetória... porque eu tenho colegas era que tratam os alunos na universidade no mata-mata, e são tudo especialista da educação etc., né, eu não faço isso com ninguém, porque eu acho que uma coisa não pode definir o outro dessa forma. Agora se o sujeito nada faz, nada apresenta para mim... ele... é isso com que a gente se preocupa porque aqui tem essas pessoas, tem esses sujeitos... Eu procurei minimizar o impacto disso com os portfólios, quer dizer, eu já faço, eu falo para eles: vocês não têm por que ficar em recuperação ou reprovado, se vocês trabalharem, isso não acontece, mas como muitos não fazem o portfólio, então acaba ficando, a prova fica com muito peso mesmo para muitos deles, né... eu acho que a avaliação é um processo de transição, um ritual de transição, marca um momento de recomeço, momento de organização, de discussão das coisas que não ficaram tão clara... os alunos têm o direito de refazer a prova... os alunos ainda tem muita dificuldade de compreender o processo de avaliação... Nesse diálogo constante eu, eu... a avaliação é feita de maneira a verificar como eles funcionam melhor, a questão do ensino... então se uma turma funciona melhor copiando do quadro e fazendo exercícios, questionários mais simples, é assim que eu faço... Então eu insisto naquela visão muito na percepção deles no sentido de ensino na escola. Claro que eu não faço o que eles querem, mas assim eu não vou ferir a compreensão dele desse processo porque eu vou apresentar o meu, eu posso perder, entendeu?</p>
Entrevistador:	Como a escola e o professor podem se articular para possibilitar aprendizagem dos alunos?
Professora A2:	Eu acho que... eu acho que criar a ideia de um espaço de conhecimento, para mim, resgatar isso sempre foi uma questão, né? O aluno tem que

	<p>saber que, que lugar é esse, lugar que não pode se render a ele, ainda que a gente abra a mão de algumas coisas por causa da compreensão de mundo e por causa do contexto, né? A gente está lidando com o contexto social assim, o aluno é às vezes o primeiro da família a se escolarizar, a entrar na escola, na faculdade... e às vezes a elite também faz coisas bizarras, né? Como por exemplo o professor é empregadinho, coitadinho... se ele soubesse o tanto, teria sucesso, dinheiro, como eu... Aqui na rede eu tenho muita autonomia, sabe? Eu acho que o professor sabe o que tem que ser feito, né, os conteúdos a serem ensinados aqui... eu tenho alguns encontros entre aspas nesse sentido da religiosidade, muitos alunos são evangélicos e quando falo “segundo a tradição, Jesus...”, isso gera tensões...(..).</p> <p>Eu sinto falta da escola pública passar o recado para o aluno: aqui é espaço de conhecimento, você não pode fazer tudo o que quiser... pensam que a escola é palco pra qualquer coisa, e isso me dá raiva, sabe? Mas isso não é só aqui não, isso é em qualquer escola pública....</p>
Entrevistador:	Fale sua percepção sobre o sistema de ciclos de aprendizagem. Desde sua implementação na rede de ensino de Niterói, como foi a adaptação das escolas por onde trabalhou a este novo sistema de escolarização? Houve alguma adaptação curricular e dos processos de aprendizagem?
Professora A2:	Eu já entrei na rede com esse sistema... em 2013 ou 2014, não lembro, teve um seminário grande... série ou ciclo ou nada disso. Mas esse meio que ficou fechado depois, né, não foi dado continuidade ainda e eu... assim é a minha percepção de que é que é isso que eu te falei, né, eu falei anteriormente que o ser humano usa, não deveria, o aluno deveria trabalhar, mas ele percebe que nada acontece, não tem reprovação, só por falta, então ele passa o ano inteiro na sala de aula circulando... então a gente ia trabalhar essa consciência, né, de que não é para ele fazer qualquer coisa, é para ele ter oportunidade de ir se construindo no ritmo diferenciado se for necessário para ele. Então essa ideia tem um entendimento bom, agora como isso vai ser usado como vejo para a prática, né, a forma eles, eles atuam, né? É muito difícil... e aí eu fico me perguntando assim: no ano que ele não estudou porque ele não ia ser reprovado ele nada fez, aí no ano quem tem que fazer, que ele pode ficar reprovado, ele tá preparado? Ou ele continua fazendo o que agora ele não está preparado antes de fazer porque... porque ele, ele tinha uma leitura muito dele, né? Achou que era assim, que ia fazer nada... aí depois ele percebe que não está pronto pra avançar...
Entrevistador:	Agora a pergunta 7. É muito recorrente os professores apontarem o desinteresse dos estudantes com os assuntos escolares, que leva ao baixo rendimento e conseqüentemente à reprovação. Você consegue apontar fatores externos à escola que levam a esse desinteresse? E fatores internos à escola?
Professora A2:	Olha, eu acho assim... talvez eu esteja exemplificando, né, não tenho uma pesquisa sobre isso, mas eu acho que a minha percepção é a de que somos uma sociedade ainda em construção, que não valoriza o conhecimento... Tem alguns nichos, algumas turmas falando, né, mas eu não vejo assim na prática uma valorização do conhecimento... como eu posso dizer... assim, o país... eu acho que o país produz riqueza, acho que produz os conhecimentos... e eu não vejo esse conhecimento ser usado como poderia... Para uma população muitas necessidades emergenciais, imediatas, esse investimento de longo prazo para algo muito incerto é muito problemático, não é? Porque é muito incerto, você sabe. Outro dia estava vendo uma reportagem num veículo da grande mídia... alguém usando o Instagram faturou dois milhões em não sei quantos dias... então vai se criando o desvalorização pelo estudo dessa forma... não se constrói nada em termos de conhecimento... não existe mais o encantamento pelo conhecimento.
	Agora internamente, embora a coordenadora A esteja sempre conversando com pais aqui, tem sempre responsável aqui, a escola precisava ser mais

	<p>enérgica ao passar sua mensagem... Eu fico com medo de falar isso porque isso é muito da minha história de vida, muito retrato da minha família, né? A gente... à gente não era dado escolher, não, sabe? A gente tem que fazer o que achava que a gente tinha que fazer, né? E eu percebo que os meninos que têm pai, mãe vindo passar aqui na escola, eles são melhores alunos, né? Vejo a coordenadora A com muita mãe, já posso conhecer algumas mães, né, a educação que eles dão interfere muito na postura, no comportamento deles na sala de aula, eu acho. Tem alunos que cobram de mim visto no caderno, porque a mãe vai cobrar quando chegar em casa... Não tenho respostas, mas eu vejo assim, que somos um tipo de sociedade com uma desigualdade imensa, imensa do ponto de vista social. Tem aluno aqui que não tem sapato... existem medidas, redes de solidariedade que funcionam como amortecedores sociais, né, como brechós de igrejas... tem política pública que funciona como amortecedor social, como é o bolsa-família... tá, mas eu acho assim... é muito difícil, né contexto social para pessoa nasce é algo muito marcante... a gente torce para que ele supere as forças endógenas nesse processo, né? Mas eu pela também minha própria história de vida acho que é muito importante a família que você nasceu, bairro que você nasceu e as coisas sim e aí você vai trabalhando, óbvio, né, para isso... Mas essa superação é, eu vou te dizer, guerra, a luta... a luta não é pouca, não.</p>
Entrevistador:	Como compreende e lida com a reprovação/retenção escolar?
Professora A2:	<p>Não é natural, não é tranquilo pra mim... ué, eu dei aula, atividade e tal, aluno tá com caderno e vem aquela penca de zeros? Alguma coisa deu errado ali naquele momento... alguma coisa dá errada, né, ali nesse processo... Tem umas coisas que eu penso, mas assim, tão complicado, né... por exemplo, acho que no fundo de algumas coisas que acontecem na escola, do aluno poder fazer tudo, esse espaço é dele, essa perda da autoridade do professor, tem a ver com política, né... usar esse espaço para agradar, para fazer bonito, mas assim... fazer bem feio, né? Mas as pessoas ainda se confundem, o imediatismo nessa coisa que eu te falei, a coisa mais fora da moda é construção. (...) aqui a gente tem uma luta muita grande para dar esse sentido de escola, sabe? De espaço de construção... sobre a avaliação, não é a perfeição porque eu não quero para mim, mas, exemplo, se eu não faço, se eu não sei, se eu não lembro, se eu não aprender, se eu não... você passa uma permissividade e isso afeta é porque eu aprendi assim, a narrativa ela é sincrônica e diacrônica... então você no meio do todo é afetado, né?</p>
Entrevistador:	<p>Já estamos chegando ao final. Faço essa pergunta 9: saberia indicar fatores internos à escola que podem influenciar no seu desempenho e levar um aluno a ser reprovado/retido? E fatores externos, associados à família, ambiente social, acesso à cultura?</p>
Professora A2:	<p>Fatores internos, eu indico a falta de professor... rodízio também de professores, são muitas as maneiras de ver o mundo, né, cada um é de um jeito... Então, tá numa proposta, aí para no meio, muito complicado... tem a situação do professor temporário... na rede, me parece, chega a 50% de professores contratados, eu não tenho esse dado oficial, prefiro que você se informe na secretaria, mas aqui na escola é muito contrato temporário... e aí você precisa ter todo um cuidado, né... existe uma diferença de salário gritante... O professor em situação de contrato temporário não é problema para a qualidade, mas sim a rotatividade de professores que esse contexto implica, né?</p> <p>Fatores externos, entendo a questão da escolaridade dos pais, não é, como eles entendem a escola no processo mesmo deles, né... eu entendo a escola assim... eu gosto sempre de citar um dado de um artigo, já algum tempo, deve tá desatualizado, mas assim me impressionou esse artigo da ONU dando conta de que a pessoa com 4 anos de escolaridade ela já ela já tem condição de não cair na linha de miséria. Ela já, ela já tem condições, ciente disso, de não cair na linha de miséria, né... então assim, ela dando conta de instrumentalizar o indivíduo para a solução de problemas, acho</p>

	que já cumpriu um papel importante, a escolarização.
Entrevistador:	Qual a implicação da reprovação escolar para o desenvolvimento pedagógico do estudante e para o funcionamento da escola?
Professora A2:	<p>Afeta os índices que são irreais... eu acho, né... é toda uma discussão sobre a realidade escolar, valorização da cultura local, mas não dão respaldo, né... subir o índice aqui é totalmente diferente de subir o índice em escolas de elite, por exemplo, daqui de Niterói... não dão conta das complexidades dos diversos contextos, lugares, territórios... Para nós, internamente, eu vejo como é... o que eu te falei, que comentei na minha vida... a vida, meu fazer docente é construção, né, vou ter que construir com o cara retido, o não retido, reprovado, entendeu? Eu vou ter que construir dentro do que tá, então ele tá reprovado, vai sair, daí eu tento resgatar alguma coisa e assim a gente vai, né, a gente vê a luz do fim do túnel... então assim é a retenção, ela é ruim para esses índices sim, mas para nós eu não, entendo como algo, como processo. Acho triste a evasão, mas a retenção é um processo... agora você me diz uma coisa: uma escola que é um caixote, a pessoa vem, joga porta dentro, tranca tudo dentro do caixote... eu vejo sim a minha escola de elite não é um caixote, é avarandada, cercada pela natureza, tem espaço de sociabilidade belíssimo, artes espalhadas pelo campus, tem campos de futebol enormes, teatro... aí o cara está nesse caixote, e ele precisa se virar nesse caixote, porque se ele não se virar é porque ele tá pisando muito fora da caixinha... Isso é muito ruim... então assim pensa... pensa do que é a engenharia da escola? Não era para ter uma varanda, um pátio, uma cadeira fora? Então a gente precisa fazer uma autoanálise: ah, mas ele tem lápis, tem livro, tem comida... Isso é muito pouco... E aí só o sujeito que é reprovado. E a política pública não é reprovada também não?</p>

ANEXO S - Transcrição da entrevista – Professora B1

Entrevistador:	Bom dia, estamos aqui na Escola b, no dia 12 de setembro de 2018, para realizar a entrevista com a Professora B1, que autorizou o registro do áudio dessa entrevista. Vamos lá, professora. Obrigado pela colaboração. Início nossa entrevista perguntando sobre sua experiência na rede de Niterói, em quantas você já trabalhou antes e quais, e a sua formação acadêmica.
Professora B1:	Estou na rede há 19 anos, e aqui na escola B eu leciono na matemática né... então, só trabalhei nessa escola mesmo da rede, já trabalhei em outras, mas da rede só nessa escola... tenho experiência também na rede privada. Em relação à minha formação acadêmica, eu sou licenciada em matemática, pós-graduada em docência do ensino superior em matemática e em organização e estratégia. Eu tenho mestrado... meu mestrado na área de Engenharia de Produção, mas com uma linha voltada para a responsabilidade social, que é trabalhar Educação a Distância nas universidades e sistema de gestão. Dou aula na pós-graduação <i>lato sensu</i> na UFF e sou coordenadora de tutoria do CEDERJ.
Entrevistador:	Considerando seu tempo de trabalho na rede de ensino de Niterói, você consegue indicar as propostas pedagógicas que a rede já teve? Houve discussão nas escolas sobre estas propostas?
Professora B1:	Quando eu entrei na rede o sistema de ensinar a outra ele não era assim, não era ciclo, era seriado, tinha bons índices, era uma escola de considerada, assim, uma das melhores, principalmente nessa, nessa área, que era uma escola de referência... só que existia a repetência, que o governo geral reclamava, que tinha que mudar para ser algo mais e o ciclo... não houve debate, nós não fomos ouvidos e ele foi imposto. Chegou a acontecer os debates nas escolas, a gente chegou a mandar documentos, mas estes documentos não chegaram a ser considerados. E a política dos ciclos foi implementada em toda a rede.
Entrevistador:	E você acha que foi implementado a partir da necessidade de se reverem os índices de reprovação que eram considerados altos?
Professora B1:	Não, eu, professora A, como pesquisadora, entendo que essa mudança foi para se conseguir financiamento federal. Porque nessa época dizia o seguinte: as escolas, os municípios que aderiram ao ciclo, eles terão um financiamento... não financiamento, mas teria algum auxílio do governo federal... então para mim isso é imposição. Agora uma grande falha e aí que a gente viu, percebeu que hoje a coisa tá mais grave foi que o seriado, ele não foi terminado, as turmas que começaram e seriados foram seriado até terminar. Houve uma ruptura! Hoje eu tô com uma turma seriada que no ano seguinte ela passou ciclo. E aí você começou a ter problemas. Não é porque você perdeu 10 anos nessa história porque as crianças que estavam começando saindo do seriado... a gente teve três tipos de público: você teve um público que era seriado e virou ciclado; você teve um público que começou como, como como ciclo, mas que leva 10 anos para poder tá saindo no ensino fundamental; e você teve o intermediário ali que ficou no meio do ciclo e o seriado. E isso atrapalhou muito porque veio uma política que você tinha que implementar, o ciclo... como é que você implementar, aí conversar... com o passar do tempo eles verificaram que isso era válido para as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas isso não tinha como... Essa discussão até hoje, né? Então vira e mexe essa discussão volta... agora... então tinham várias propostas, eram propostas de grupo de referência que não conseguiu se concretizar na prática... Você não tem como montar eles, como é que eu vou montar grupo de referência por disciplina? Isso é complicado a gente não tem estrutura para isso.
Entrevistador:	Quando você coloca que o sistema de ciclos veio meio que de cima para baixo, houve algum movimento de resistência da escola?
Professora B1:	Houve greve...
Entrevistador:	Houve apresentação também de documentos com posicionamento político das Comunidades escolares, isso foi assimilado pela prefeitura de alguma

	forma?
Professora B1:	Não, porque, paralelamente a isso, veio uma política do governo de que todas as crianças deveriam estar na escola, veio a política também das UMEIS, de que toda criança em idade de educação infantil deveria estar nas UMEIS, que não era obrigatória... então os pais queriam era os filhos na escola. Mas os pais não entram aqui na escola, para saberem das condições, independente do que está acontecendo... só querem a política... uma política torta.
Entrevistador:	Nesse processo de imposição dos ciclos, pergunto se houve um repensar do currículo do considerando que agora o sistema deixava de ser seriado passando a se chamar ciclo de aprendizagem, compreendendo então que aprendizagem pode ocorrer no contínuo maior do que 1 ano...
Professora B1:	Bem, no início, já que teria que aceitar, houve uma proposta de acompanhamento: O professor que estivesse no sexto ano, esse ano que vem ele pegaria o sétimo no ano seguinte. Aí vieram os problemas porque, por exemplo, o professor tem um horário que é uma carga horária que ele tem que cumprir, então você não conseguiu conciliar que isso acontecesse no ano seguinte porque ele deixava de ter os mesmos horários e as cinco turmas de sexto ano não necessariamente se tornavam cinco turmas de sétimo. E aí quebrava essa proposta do acompanhamento, que foi a primeira coisa que a gente pensou. No segundo momento a gente pensou nas avaliações, a gente esquematizou essa semana de provas, né, em que os alunos já estão dentro desse ritmo de aprender a fazer prova até mesmo por conta do Saeb das outras provas que existem, mas que a gente pudesse organizar esse momento como uma continuidade dos trabalhos. E aí aqui na escola o nosso conselho de docentes decidiu que a média final do ciclo deveria levar em consideração a média final do 1º ano do ciclo. Então a média final do sexto ano, ela vai juntar com a média do sétimo ano e vai fazer o acerto final se o aluno vai ser retido ou não. Uma nota no final do ciclo porque a gente entende quem... foi o problema que eu te falei antes... de continuidade do trabalho, então uma das maneiras que foi decidido foi essa, foi, tem uma média final do ciclo considerando a nota do 6º ano. Essa foi uma política adotada aqui na escola, no turno da manhã, tá? Foi uma proposta para a escola toda, mas não sei se é assim que funciona de tarde...
Entrevistador:	Existem na escola reuniões gerais, que reúnem todos os professores, dos dois turnos?
Professora B1:	Então, as vagas de concurso são preenchidas por turno. Então um professor que faz concurso para o turno da manhã somente trabalha de manhã, e o da tarde a mesma coisa. Isso já trouxe vários problemas, pois alguns colegas precisavam trocar de turno e a troca só se dá mediante permuta.
Entrevistador:	Como é o processo de avaliação na escola? Segue algum padrão estabelecido coletivamente ou apresenta um procedimento próprio?
Professora B1:	Então, existe o padrão da escola que é a semana de provas, que vale para os dois turnos, obrigatória para todas as disciplinas. Isso acontece uma vez por período. O critério de avaliação e a forma da prova ficam sob responsabilidade do professor. Educação Física e Artes aplicam outras avaliações, mas não no formato prova. Todas as demais passam por provas. O peso que este instrumento vai ter na média é de decisão do professor. Por exemplo, no meu a prova vale 5 pontos, os outros 5 pontos eu distribuo em trabalhos, dever de casa, visto de caderno e uma coisa que eu fazia que esse período, eu não fiz tanto, mas é só um teste quinzenal para não deixar matéria acumular. Então são testes quinzenais de duração de 50 minutos a 60 no máximo em que ele... ele tem muito mais intenção que o aluno estude... às vezes são atividades que seriam estudo dirigido, que seria um dever de casa que ele não faz... os testes são, na realidade, exercícios para que o aluno fixe, domine os conteúdos aprendidos.
Entrevistador:	Uma questão que surgiu se refere à queixa sua de não ter coordenador de área do conhecimento, que poderia organizar um trabalho pedagógico e de

	avaliação mais homogêneo. O que você acha disso?
Professora B1:	Assim... acontece que eu dou aula esse ano para sétimo ano, mas não necessariamente eu sei o que foi dado no sexto... eu não tenho acesso ao diário dos professores do 6º ano do ano anterior para olhar até onde foi a matéria e tudo que preciso dar continuidade... então existe uma ruptura. Aí eu preciso ficar voltando a matéria porque eu não peguei a turma... Matérias que preciso dar continuidade das estruturas e fica voltando em coisas que são pelo, pelo componente curricular, seriam de séries anteriores, mas que você não tem essa referência. Então você acaba tendo que fazer um nivelamento para saber onde tem que chegar.
Entrevistador:	Como compreende o processo de avaliação? Quais são suas funções no processo pedagógico? De que instrumentos e/ou processos se utiliza para avaliar?
Professora B1:	Assim, eu tô longe do meu ideal do que penso. Por que? Pelas condições de trabalho que a gente tem infelizmente os nossos métodos de avaliação muito mais para leitura, compreensão e resolução do que para aquele ideal que a gente, né, pensa que a gente pode construir. O que eu posso fazer é trazer a realidade para o cotidiano da sala... por exemplo, isso aqui todos eles aprenderam que é uma circunferência, que da circunferência tem vários tamanhos que eu posso... mas até chegar nessa compreensão é um processo complicado. Eu não tenho uma sala, eu construo jogos, eu fiz no início do ano todo um trabalho de dominó com eles, com números inteiros positivos e os negativos, tinham cor e uma série de outras coisas. Mas nem sempre a gente consegue fazer esse processo avaliativo do jeito que a gente gosta... é claro que através de jogos é muito legal porque você alia aqui com a vida, com a realidade... mas nem sempre você consegue fazer isso, né, porque é difícil... A turma normalmente tem 30, 35 alunos, e a gente tem todo tipo de aluno. Então às vezes o jogo que você acha que vai ajudar, um tem facilidade de aprender e dez têm dificuldade... Então assim essa avaliação ela é muito distinta e eu não consigo pensar... eu tenho três turmas, eu nunca consigo pensar o mesmo tipo de proposta de avaliação nas três turmas. Então, se eu penso em Jogos, pesquisa, testes, atividades em grupos e mais prova, se eu pensar nisso eu não consigo aplicar esses cinco nas três turmas, porque cada turma reage de um jeito, então no meio do caminho eu sou obrigada a mudar... Eu vejo que o jogo não está satisfazendo, mas o teste vai ser muito mais porque ele vai ter que estudar para poder fazer aquilo, aí você vai mudando...
Entrevistador:	Eu pude perceber em sua fala que seu trabalho avaliativo está para além da aferição do conhecimento construído e do resultado, da nota ou conceito, que chamamos de avaliação somativa, mas pensando num feedback que você utiliza para repensar sua prática docente e sua prática avaliativa...
Professora B1:	Você deve ter visto eu no conselho falando de alunos que nem são meus mais... isso porque eu faço um registro meu, de cada aluno, e aí consigo falar sobre cada aluno que já foi meu... mas esse registro é uma coisa particular minha. Especificamente não é o que acontece com a maioria, assim eu consigo perceber em cada aluno qual... até onde ele pode acontecer, pode... onde realmente precisa ser feito um trabalho. Eu falo isso específico meu porque a rede hoje tem mais de 50% de professores contratados... então você hoje tem um professor que no ano que vem pode não ter mais... isso tudo influencia no rendimento do aluno, a rotatividade de profissionais, mas a rede não está preocupada com isso.
Entrevistador:	Você tem o costume de passar dever de casa e de corrigi-lo com os alunos?
Professora B1:	Tenho o costume de passar dever de casa e de corrigir todos. Passo revisão para prova e corrijo em sala também... a prova é toda baseada nessa revisão e mesmo assim (risos) alguns não conseguem...
Entrevistador:	Você acha que o fato de você, além de passar o dever de casa sempre e corrigi-los sempre, isso é um diferencial para...
Professora B1:	Não, não tem, não tem diferença. A maioria dos alunos estuda somente na sala de aula. A minoria... posso colocar assim... uns 5% estudam em casa.
Entrevistador:	E você teria ideia do porquê não se estuda em casa?

Professora B1:	Não existe mais o acompanhamento da família em casa sobre as questões da escola...
Entrevistador:	Uma parte da minha pesquisa é análise de dados quantitativos e uma das variáveis que eu construí para medir o efeito da reprovação é a variável envolvimento familiar nos assuntos escolares. E aí a gente verifica lá quando existe um baixo envolvimento da Família com os assuntos escolares o risco da reprovação é bastante elevado...
Professora B1:	É, e acontece outra coisa também. Quando passamos do sistema seriado para o sistema de ciclos, a gente tinha uma equipe com pedagoga, supervisora, orientadora, e uma quarta, cujo nome não me lembro... hoje essas quatro profissionais foram substituídas pela figura do coordenador pedagógico. Então eu tinha uma supervisora que faz o papel da coordenação de área, de articulação entre as disciplinas, tinha a orientadora que ela ajudava os alunos a montar horários, ouvir, fazer dinâmicas, tinha a pedagoga que cuidava mais da parte pedagógica mesmo, do ensino-aprendizado... Uma outra que ela era... tipo, aqueles alunos problemáticos, ela aplicava atividade específica para esses alunos... isso deixou de existir. A perda desses profissionais trouxe muitos impactos negativos... porque as famílias sempre foram assim.
Entrevistador:	Como a escola e o professor podem se articular para possibilitar aprendizagem dos alunos?
Professora B1:	É muito complicado porque não existe, é aquela pergunta que você me fez anteriormente sobre o encontro com os professores, que não existe, não acontece... tem professores que trabalham no turno da manhã na segunda-feira que eu não conheço... é difícil avaliar, eu não consigo pensar... e existe muito também por conta disso que eu te falei dos contratos porque quem é contrato não necessariamente tem que estar aqui em reuniões.
Entrevistador:	Fale sua percepção sobre o sistema de ciclos de aprendizagem. Desde sua implementação na rede de ensino de Niterói, como foi a adaptação das escolas por onde trabalhou a este novo sistema de escolarização? Houve alguma adaptação curricular e dos processos de aprendizagem?
Professora B1:	Acho que isso aí é um gargalo de todo professor. Eu penso o seguinte, olha só... o ciclo... tem uma nova realidade nas universidades em que os alunos ainda estão se formando, quanto aos concursos que ainda estão acontecendo e que não vão acontecer mais, mas teoricamente estariam por vir com essa nova formação né? O que que acontece, eu vejo uma ruptura em tudo. Eu por exemplo fiz, eu terminei a faculdade em 1980 em que a realidade do aprendizado de uma licenciatura era totalmente diferente do que hoje se impõe. Houve um momento em que eles falaram em capacitações... a capacitação daquilo não é uma capacitação... a nossa formação não foi formação para dar aula em ciclos, foi por uma formação seriada e aí você teve ruptura... teve ruptura os alunos do sistema de avaliação, teve ruptura para os professores de como trabalhar, porque o negócio partiu. Então aqueles que são mais flexíveis tentam se acomodar, aqueles que não são, continuam batendo na mesma tecla que é... eu acho que é um caminho sem fim, sem volta. Ele vai continuar assim e vai ser daqui por diante... tem outra coisa, essas pessoas que estão em formação mesmo nas universidades, elas ainda se formam em períodos, né? Mas elas já estão no outro mundo mais adaptável ou mais adaptado, não sei, para essa realidade porque quem agora já está na faculdade já veio de ciclos. Então já tem uma nova visão do ensino. Ele já tem uma nova, outra visão diferente de quem já tá final de carreira... Acho que muito da resistência a isso é a formação, do tempo de formação, tempo que você trabalha e as comparações que a gente também não tem como comparar... quando eu comecei a trabalhar você tinha calculadora e hoje em dia tem celular que você fala e ele te dá a resposta... Eu falo para você que eu seria a favor da retenção, não é isso, né, mas eu sou a favor de que o aluno que não tem capacidade, não alcança... não que não tenha capacidade, mas que aquela é aluno que não alcançou, que ele se ele fique retido, para sirva de aprendizado para ele... não é uma

	reprovação, entendeu? Tô falando que ele não pode caminhar, ele pode, mas que ele ainda precisa de um tempo, não essa o lema, que cada aluno tem o seu tempo? Não é como se você tivesse travando cara, não aprovando... pelo contrário, quero que ele vá, só que eu quero que ele vá com condições.
Entrevistador:	É muito recorrente os professores apontarem o desinteresse dos estudantes com os assuntos escolares, que leva ao baixo rendimento e conseqüentemente à reprovação. Você consegue apontar fatores externos à escola que levam a esse desinteresse? E fatores internos à escola?
Professora B1:	Bom, dos fatores externos é a família, né? Não a ausência dela, mas muito mais que hoje em dia a gente vê a criança na escola porque só tá na escola, não estão preocupados, a responsabilidade deles... a responsabilidade é toda da escola, do aluno deixa de vir pra escola é responsabilidade nossa, que isso não é problema do pai, esse problema da escola. Esse é um ponto. Outro ponto que eu acho que ele tem fator externo é o ECA, o Estatuto da Criança e do Adolescente... o aluno passou a ter direito a tudo, não só o ECA, como também legislação, né, que fala sobre educação... o aluno não pode ser suspenso, o aluno não pode receber advertência, uma série de coisas que não pode mais... então quando não dá mais o conselho tutelar tira o problema de um lugar e joga pra outro. E aí eu tiro daqui, mas a solução mesmo do problema não há nada que... esse aluno precisa de um tratamento, ele precisa de um acompanhamento, isso não existe... o que existe é troca de dono daquela culpa. Tira uma culpa jogando para o outro... isso é muito interessante, né? E essa falta de interesse vai do que é básico de qualquer adolescente: se eu vejo meu colega fazendo coisa errada, nada tá acontecendo com ele, então também vou tentar porque o ano que vem eu passei, fiz o sexto ano, baguncei o ano inteiro, tirei nota baixa o ano inteiro e o ano que vem eu tô no sétimo ano? (...) os alunos nas séries que não retêm relaxam, não estudam, bagunçam...
Entrevistador:	Como compreende e lida com a reprovação/retenção escolar?
Professora B1:	Não é que eu seja favorável à retenção, não é isso, mas também não sou a favor de que alunos sejam promovidos sem ter os conhecimentos necessários para atuar naquela nova etapa de aprendizagem, né... tem muito tempo, muito dele ainda, então ele tem que esperar naquele tempo aconteça dentro daquele intervalo segundo Piaget a gente passa do concreto para o abstrato, então tem que aguardar esses tempos de aprendizagem...
Entrevistador:	Saberia indicar fatores internos à escola que podem influenciar no seu desempenho e levar um aluno a ser reprovado/retido? E fatores externos, associados à família, ambiente social, acesso à cultura?
Professora B1:	Principalmente o sexto aluno do aluno, a maneira como foi conduzido o aluno pelo sexto ano. Isso influencia muito o 7º ano... aí o oitavo já é bola de neve, ele já fez o sexto, já sabe como é que é... aí qual foi a política adotada pelo ciclo: a reprovação somente acontece quanto tem 3 reprovações. Aí um aluno que é retido no 7º ano traz deficiências do 5º e do 6º ano que nunca vão ser completadas... e aí quem é o prejudicado? O aluno! E quando chega nesse ponto, é cruel, é cruel... E aí o que que vai acontecendo? Vai, passando, vai passando... (...) Não vejo que os fatores de cor e gênero influenciem na reprovação... nossa escola recebeu nos dois últimos anos alunos oriundos da classe média em decorrência da crise econômica... a escola se embranqueceu novamente... acho que é uma questão de pesquisa, esse ingresso de filhos da classe média, ex-alunos de escolas particulares, se isso não afetou de alguma forma o rendimento das turmas...
Entrevistador:	Qual a implicação da reprovação escolar para o desenvolvimento pedagógico do estudante e para o funcionamento da escola?
Professora B1:	É uma pergunta difícil, é muito difícil... porque assim, você vai com um dos fatores que é externo a gente, que a psicologia vai dizer que a reprovação pode traumatizar o estudante... vai atrapalhar o aluno, se vai ser no futuro prejudicial a ele, que eu não acredito, porque eu vivia numa época

	<p>totalmente de repressão e nem por isso... mas aí também isso vai de pessoa para pessoa, então é assim... é uma análise cruel... eu já tive alunos retidos por mim que voltaram a estudar comigo e tive a certeza que foi bom para eles, eles precisavam daquilo naquele momento para compreender como seria o processo... é como se tivesse dado um “acorda” no aluno... acho que aquilo foi para ele uma parada obrigatória... vamos dizer assim, uma parada necessária, não obrigatória, mais uma parada necessária pra que ele pudesse depois desmanchar... e deu certo! Não foi não foi traumático para ele não e ele sabia que aquele momento ia acontecer e ele testou aquele momento, que aconteceu e teve sucesso depois... um deles está estudando à tarde agora... o que a mãe deu todo apoio, tá?!</p> <p>(...) Em termos de funcionamento da escola, às vezes isso é prejudicial, porque aí esse menino já está mais velho! Aí ele foge à idade que é aquele grupo de referência, que não existe, que teoricamente teria no ciclo... então por ele estar fora da idade ele gera alguns problemas dentro de sala de aula com os mais novos, porque aí ele é mais velho e aí... assim vai, né?</p>
Entrevistador:	Eu te agradeço muito, Professora B1. Foi uma boa entrevista!

ANEXO T - Transcrição da entrevista – Estudantes A1, A2 e A3

Entrevistador:	Bom dia, estamos aqui na Escola A, no dia 10 de outubro de 2018, para realizar a entrevista conjunta com os estudantes, que autorizaram o registro do áudio dessa entrevista e trouxeram o TCLE assinado por seus respectivos responsáveis. Muito obrigado pela participação de vocês, ela é fundamental para essa pesquisa. Início a entrevista perguntando a idade de vocês, a série em que estuda, há quantos anos está na escola, seu local de residência e a quantidade de pessoas em casa.
Estudante A1:	Eu tenho 14 anos e estou no 9º ano. Estou aqui há nove anos, desde o alfa.
Estudante A2:	Tenho 16 anos. Eu também... estou há 9 anos.
Estudante A3:	Eu também, tenho 16 anos.. Eu tô estudando aqui há 5 anos.
Entrevistador:	E todos vocês moram por aqui?
Estudantes A1/A2/A3:	Sim!
Entrevistador:	E na casa de vocês, vocês moram com quantas pessoas?
Estudante A1:	Eu moro com outras quatro pessoas: minhas irmãs, meu pai e minha mãe.
Estudante A2:	Quatro: minha mãe e meus três irmãos.
Estudante A3:	Quatro também: meu irmão, minha irmã, meu pai e minha mãe.
Entrevistador:	Agora, como a coordenadora A comentou, vamos abrir nossos corações e responder a estas perguntas que vou fazer a vocês. Começo por esta: sua família incentiva ou ajuda em seus estudos? Como é esse incentivo ou ajuda?
Estudante A1:	Então, quem me ajuda muito nos meus estudos é minha irmã do meio... e minha mãe, ela cobra bastante... minhas duas irmãs estão na faculdade. Uma tá na geofísica, ela me ajuda bastante... sempre que eu tô em dúvida em alguma coisa ela me ajuda... minha mãe não cobra nada da gente, só que estude e... e pra conseguir um futuro melhor.
Estudante A2:	Minha mãe, minha mãe também... ela pega muito no meu pé! Pra ter um emprego bom no futuro, né? Porque pessoas que têm estudo hoje tá difícil, imagina pra quem não tem estudo?
Entrevistador:	Então você acredita que o estudo abre possibilidades para um futuro melhor?
Estudante A2:	Sim, sim.
Entrevistador:	E você, estudante A3?
Estudante A3:	Também... quem fala mais também é minha mãe... manda estudar que... falou que sem estudo a gente não é nada na vida... falou que pra conquistar as coisas na vida tá muito difícil também...é... eu acho importante também estudar mais e mais para buscar melhores resultados.
Entrevistador:	E como se dá esse acompanhamento? Cobrança de boletim, olhar caderno?
Estudante A1:	Então, não é bem olhar o caderno, né, porque já a gente tem a idade mais avançada, a gente tem que ter nossa própria responsabilidade com o nosso próprio caderno, né? Então ela pergunta se tá estudando, ela só quer saber a verdade.
Entrevistador:	Você consegue fazer, estudar e realizar as tarefas da escola em casa? Se não, quais seriam os motivos?
Estudante A2:	Tipo, eu... eu consigo, eu tenho computador, internet... mas eu não consigo ter tipo o mesmo entendimento que eu tenho dentro, dentro de sala porque em casa também, às vezes, a gente se distrai muito... eu não... no caso a gente distrai muito e eu confesso que eu também... eu tinha que levar mais a sério esse estudo em casa porque é muito bom e eu não levo... mas se... se eu estudo... às vezes estudo, nada me impede, não.

Estudante A1:	Então, eu tenho... eu tenho um cronograma de estudo em casa, então eu consigo realizar as tarefas de uma maneira mais fácil, porque eu tenho a hora pra tal coisa... às vezes tem umas distraçõezinhas, tô no celular, pesquisando umas mensagens no whatsapp... aí para lá pra responder... tem umas distrações sim, mas eu consigo sim estudar e realizar as tarefas.
Estudante A3:	Eu consigo fazer as tarefas, mas tem horas que os aparelhos eletrônicos também atrapalha por causa que você quer fazer a tarefa e ao mesmo tempo mexer no celular... aí não dá para fazer os dois, já vou para um, outro, e acaba que... aí eu vou para o celular e esqueço a tarefa.
Entrevistador:	E em casa tem algum conflito familiar que atrapalhe a rotina de estudos de vocês?
Estudante A1:	Na minha casa não, o que atrapalha mesmo é a distração no celular.
Estudante A3:	É lá em casa também... não tem confusão.
Estudante A2:	Lá é casa é tranquilo... minha mãe e meus irmãos não atrapalha... o whatsapp é que distrai muito.
Entrevistador:	A escola incentiva você a estudar e ajuda na superação das dificuldades que você apresenta com as matérias? Como isso acontece?
Estudante A3:	Mandam estudar mais... falam também que... manda estudar sempre mais também para fazer as provas melhor... e buscar o melhor resultado sempre... essas coisas...
Entrevistador:	Mas se vocês têm dificuldade, como a escola ajuda vocês?
Estudante A3:	Reforço, a gente tem aula de reforço... de Português e Matemática.
Estudante A2:	A escola, a escola incentiva muito. Tem os materiais adequados para nós... o espaço também é bom... os professores incentiva muito... se tiver muito eles sempre falam... eles explicam a matéria, se você não entender, é só pedir de novo que eles explicam, se for necessário explicar até mil vezes pra você entender. Isso ajuda muito. E com as opiniões dos professores fica sempre mais fácil...
Estudante A1:	Então, eu também vejo muito isso, os professores sempre se importam muito com os alunos daqui, eles sempre pegam, acolhem, eles veem as dificuldades, eles ajudam bastante mesmo... e a escola apoia muito, a coordenadora sempre vai na sala conversar com a gente para saber como a gente tá, como a gente nos estudos... é, tem... eles colocaram também os preparatórios.. é, toda semana, para ajudar e reforçar. Nunca vi nenhum professor na escola ver um aluno mal e deixar ele mal. Eles sempre vão lá, traz e sempre tenta pegar o aluno de volta para começar a melhorar e a evoluir mais ainda.
Entrevistador:	Você gosta da sua escola? Por quê? E gosta de alguma disciplina (matéria) em especial? Diga as razões que levam você a gostar dessa disciplina.
Estudante A1:	Eu gosto muito da escola não pelo ambiente, mas pelos professores... eles se importam muito, muito mesmo com a gente... então os bons professores levam a gente... acaba gostando das matérias. A... as minhas matérias prediletas são Matemática, Português e Ciências porque eu... eu gosto dela... acho muito bonito da forma que tudo conecta elas, tudo tem matemática, português e ciências... eu gosto muito também de história e geografia, mas se eu fosse falar, se eu falasse todas elas ia ficar de boa, né... então vai... então que eu acho muito bonito todo mundo inverso tem que ter matemática, tem português e tem ciências e por isso que eu me interesse muito nelas.
Estudante A3:	Minha matéria favorita é português, geografia e educação física. Mas de todas elas gosto mais de educação física pelo fato de eu conversar, jogar bola com meus amigos, eu faço exercícios físicos e paro um pouco a rotina dos aparelhos também, que é preciso. Eu gosto da escola, pelo ambiente, professores, amigos... tudo.
Estudante A1:	A gente tem muito apego à escola... é desde novo, né? Os professores sempre comentam que a gente aqui tá muito... muito confortável, né? E alertam que no ensino médio isso será diferente... que aqui eles estão em cima, estão cobrando... e que no ensino médio isso é bem

	diferente... aqui é como se fosse da família... a diretora A foi professora das minhas irmãs, a coordenadora A já era coordenadora na época das minhas irmãs... é muito apego a essa escola, aqui.
Estudante A3:	Eu gosto, eu gosto muito da escola... as razões são pelo ambiente, pelo espaço, pelos professores, pelos amigos que fiz aqui, né... porque, no final de tudo, tudo é uma família, né? E os professores são como pais, né... na verdade... as matérias que eu mais gosto são Português e Ciências. Porque... Português, o professor... ele explica de uma forma que você fica... você perde até a noção do tempo, você fica vidrado e... acho muito interessante. Igual a ciências também, acho muito bom.
Entrevistador:	E quem são os professores de Português e Ciências de vocês?
Estudante A1:	De português é o professor A3 e de ciências é o professor A4. Nós estávamos sem professor de ciências durante o 2º trimestre todo... aí o professor A4 voltou, mesmo doente, ele tá com chicungunha... e essa matéria é muito importante... nesse ano a gente aprende química e física, que são matérias do 1º ano... e o professor voltou pra não deixar a gente prejudicado sem professor. Os professores sempre nos tratam bem aqui, estão sempre com sorriso no rosto.
Entrevistador:	Então o retorno desse professor significou muito pra vocês...
Estudante A2:	Sim, sim, isso deixou a gente muito assim... pô, ele veio dar aula pra gente, mesmo doente... sempre tratando bem a gente... isso motiva a gente.
Entrevistador:	Isso é muito legal. Agora vamos para a pergunta 5. Você gosta de estudar? Você acredita em uma vida com mais oportunidades através do estudo?
Estudante A2:	Se eu gosto de estudar... eu gosto, gosto muito. E... tipo, ano passado eu repeti por causa de bagunça... e, e eu não prestava atenção nas aulas... até prestava em algumas matérias, mas outras não. Foi nessa que eu fiquei, mas aí eu aproveitei esse ano para ser melhor e para o ensino médio sem... tentar ir para o ensino médio sem nenhuma dependência. Chegar lá estudar, eu gosto muito... Se eu acho que tem a oportunidade? Acho que sim, porque, como eu já falei, com o estudo nós pode, nós podemos ir mais longe... é... ter uma noção do que queremos... um emprego, uma faculdade... eu acho isso.
Estudante A3:	Eu gosto de estudar, ainda mais pelo fato de eu ser repetente, isso me motiva mais e mais querer tirar uma nota boa. E pelo fato de... pelo fato do incentivo, eu acho que incentiva bastante, por causa que sem um bom estudo, a gente não consegue um bom emprego, como falou o estudante A2, e o estudo é tudo praticamente e se a gente buscar, podemos quebrar barreiras mais e mais.
Estudante A1:	Eu, eu gosto bastante de estudar, eu também acho que há bastante... bastante oportunidade para... por trás disso tudo, o principal, assim, estudar mesmo é conseguir algo melhor no futuro. Aí a gente vê que nada impede a gente estudar, algo que depende da gente mesmo. O professor de ciências sempre costuma falar que o que tá entre a gente e uma boa faculdade, um bom emprego somos nós mesmos porque antigamente a gente não tinha acesso à tecnologia, não tinha acesso a esses... essas coisas que a gente tem hoje em dia. A gente é muito privilegiado, a gente... a gente não sabe, não tem essa noção. pois então por que a gente já nasceu com isso, sabe? Só sabe quando dar valor só quando não tem, né? E isso é muito real porque a gente tem a tecnologia, a gente tem a escola que é para... muitos livros que pode ler, as coisas que podem pesquisar na internet, qualquer curiosidade tem o Google e ajuda bastante e só... só isso já pode ajudar bastante o estudo para a gente.
Entrevistador:	Muito bem. Agora vamos pra essa pergunta, que é bem objetiva: você já foi reprovado? Se sim, quantas vezes e em qual(is) série(s) ou ciclo(s)?
Estudante A3:	E já reprovei duas vezes, uma no 7º ano e outra no 9º ano.
Estudante A1:	Nunca repeti.
Estudante A2:	Eu reprovei só 1 vez, 9º ano. Mas eu... quando eu morava no Rio, eu fiz

	a mesma série de novo. Então eu tô dois anos atrasado. Mas repetência mesmo foi só no 9º. Eu tive que fazer de novo a alfa, quando vim pra cá...
Entrevistador:	Essa pergunta agora se dirige pra vocês dois, Estudante A2 e Estudante A3. Você acha que foi bom para você repetir? Explique a(s) razão(ões) de ter sido bom ou não a experiência de repetir de ano?
Estudante A2:	Foi bom e ruim ao mesmo tempo, né? Ruim porque perdemos um ano, porque poderia estar no primeiro ano já do ensino médio, até passando já pro segundo, mas perder o ano é horrível por causa disso... mas também eu tentei enxergar o lado bom que foi... ir para outra escola sem dependência. Isso para mim eu acho ótimo... esse lado aí.
Estudante A3:	Eu achei reprovar muito bom, também eu achei ruim por causa que, como falou o Estudante A2, falou também, perder um ano conversando e, tipo assim, pior conversa para influenciar os outros amigos a conversar também, atrapalhava um pouco eles também... acho positivo porque conforme eu repeti eu quero ouvir sempre, buscar o melhor, as notas que eu tirei, o que eu fui mal no passado posso recuperar nesse... eu estou me esforçando o máximo para isso.
Entrevistador:	Vocês repetiram o 9º ano, né? Os professores são os mesmos do ano passado e agora, nesse ano?
Estudantes A2 e A3	De todas as matérias, não. Mudou de ciências e de português. E não temos mais espanhol.
Entrevistador:	Houve mudança dos professores com vocês, na forma de dar aula e de avaliar?
Estudante A2:	Português, eu acho que não mudou. Antes era uma professora que exigia, e o professor de agora também exige. Aí, aí não houve mudança. Em ciências houve. O professor desse ano acompanha melhor a gente, mudou bastante, ele explica ciências e todo mundo fica vidrado. Ele usa o quadro, faz experiência... ela fala bastante também.
Entrevistador:	Sua família reagiu de que forma quando soube que repetiu de ano? Ela se envolve mais com as tarefas da escola e comparece às reuniões de responsáveis?
Estudante A3:	Minha mãe reagiu assim... tipo, ela não esperava que eu fosse repetir... ela queria bastante que eu passasse, mas acabou que ocorreu a reprovação... aí ela ficou... tipo, eu acho assim, com um certo desgosto de mim, mas ela ficou me incentivando para esse ano eu buscar melhores notas, para que não acontecesse de novo.
Estudante A2:	Eu... é... a minha mãe ficou bem triste também, eu fiquei bem triste também, meu pai ficou triste, mas foi isso, né? Mas foi isso, né, foi... foi nada de desistir, foi um incentivo a mais porque nós só sabemos como uma coisa é quando passamos por ela... aí... nós amargamos o ano de reprovação e foi bola para frente, foi só melhoria. Sobre minha mãe vir nas reuniões, minha mãe tá sempre aqui e vem dias fora das reuniões pra saber como eu estou e... é isso!
Entrevistador:	Agora a questão 9: O que mais afeta seu desempenho nas aulas? O que mais lhe atrapalha nas aulas?
Estudante A1:	Acho que o que mais afeta são, são mesmo a bagunça em sala. Porque... tipo, eu vejo muita gente interessada, o estudante A2 e o estudante A3, mesmo... pela própria situação, já terem sido reprovados, a gente vê que o interesse deles aumentou bastante... acho que até mesmo eles poderiam conversar com os alunos... porque afeta muito... o pessoal que acha que já, já passou porque é 9º ano e fica fazendo muito barulho assim, né? (...) o que mais afeta mesmo é o barulho do pessoal que acha que já tá ganho e tal...
Estudante A2:	É o mesmo motivo... barulho, essas coisas assim... e também eu sempre aviso... tipo, eu falo sempre com meus amigos quando eles estão bagunçando... eu falo: pô, ano passado eu passei por isso... eu achava... se eu não presto atenção na aula e atrapalho, eu não ganho e eu tô impedindo da pessoa que tá se esforçando... eu impeço dela

	também de aprender mais... e eu aviso. Aí nisso eu tinha uma sequência de nota ruim e veio a reprovação... é uma coisa muito ruim... um ano, você acorda cedo, faz a rotina e repete tudo de novo... é horrível.
Estudante A3:	Então o que mais afeta também nas aulas é o mesmo motivo, é falatório, é conversa, tudo isso... aí acaba que... às vezes todas as pessoas... tipo assim, quer se concentrar na matéria, aí tem um outro ali que fala, isso aí prejudica bastante, mas pelo fato disso atrapalhar também é um bom motivo para você conversar com eles, mandar, para falar o que aconteceu no passado e agora, como o estudante A2 falou, vou começar avisar eles também, por causa que conforme eu reprovei eles podem reprovar também.
Entrevistador:	Bem legal essa postura de vocês. Bem, agora a última pergunta: O que a coordenação pedagógica e os professores deveriam fazer para aumentar o interesse seu e de seus amigos pela matéria?
Estudante A2:	É... tipo: para aumentar o interesse, é chamar no canto, conversar, ter papo reto... falar umas verdades, e ser amigo, né... porque se conselho fosse bom, não se dava, se vendia... é, eles... mas aqui na escola eu vejo também muito carinho com os alunos... porque os professores sempre conversam, sempre tratam com respeito, sempre avisam, sempre falam como é lá fora, porque o mundo não é só isso aqui não, é muita coisa ainda, muita coisa pra aprender, pra ensinar, pra viver, e eles... tipo, ao meu ver, eu acho que agora só não aprende quem não quer, porque a escola tá numa boa fase, tem o cinema, tem laboratório, tem informática, tem tudo do que uma escola precisa... é isso.
Estudante A1:	Então, é... a forma que a escola poderia ajudar muito a coordenação... eu acho coordenação da escola praticamente perfeita porque eles sempre vêm dando conselhos, a coordenadora A, ela sempre vai lá na sala, tem vez que ela fica tipo uns 40 minutos só falando dando, dando conselho e falando... falando papo de vida mesmo, e é sempre ajudando muito... e a gente vê com muito carinho individual com os alunos! Você nunca vai ver um professor aqui que não lembre seu nome, sempre todo mundo, todo mundo é muito carinhoso com outro aqui, tipo já que o profissional muito carinhoso que os alunos... eu queria ver mais reciprocidade, que os alunos devem também muito, muito carinho aos professores, já que eles estão aqui todo dia... então acho que a forma de melhorar mesmo, acho que... é... acho que... não acho que a coordenação que... que precisa melhorar. Acho que devem continuar, continuar do jeito que está, sempre... nunca desistir dos alunos, acho que é muita coisa muito importante.
Estudante A3:	No caso também acho que isso aí não é muito dever da coordenação e sim do aluno mesmo... se ele tiver mal, cabe a ele, ele sim, criar um hábito de estudo para ele poder melhorar, mas enquanto a coordenação, sim, pode chamar ele, na conversa, falar algumas coisas que tá errado, que precisa mudar... e é isso.
Entrevistador:	Pessoal, estou muito impressionado com vocês. Obrigado pela ajuda. Vocês falaram com clareza, sem titubear. Muito obrigado.

APÊNDICE A - Sobre Políticas Educacionais e Avaliação

Igualmente importante é a discussão sobre políticas educacionais sob uma perspectiva pós-estruturalista, como a empreendida por Stephen Ball. Sua discussão sobre os ciclos de políticas e a atuação de políticas nas escolas nos ajuda a compreender o funcionamento, no caso de nossa pesquisa, das políticas de avaliação atuadas nas escolas. Também se revela essencial discutir o papel da avaliação no processo de escolarização e os seus impactos no desenvolvimento pedagógico e escolar dos estudantes. Por essa razão, neste capítulo também realizaremos discussões sobre o papel da avaliação e das políticas educacionais, trazendo a contribuição de teóricos dessas áreas.

Este capítulo/apêndice nasce da necessidade de se compreenderem as políticas educacionais, tomando por base a discussão que Stephen Ball realiza sobre movimentos globais e locais que visam à transformação do papel da educação escolar via políticas educacionais. Dessa forma, apresentamos nas páginas seguintes a discussão de políticas educacionais, com apoio nos trabalhos de Ball (1994; 2001; 2002) e Bowe, Ball e Gold (1992), e outros autores que tratam de política educacional (MAINARDES, 2006; LOPES, 2012), além de também discutir avaliação e a ideia de qualidade associada à performance em avaliação de largo alcance, finalizando com a contribuição de Fernandes (2006, 2007, 2008, 2010) para compreender o papel da avaliação no processo pedagógico.

1 Discussão teórica das Políticas educacionais

Em âmbito mundial, temos acompanhado, conforme nos apontam os estudos de Bowe, Ball e Gold (1992), e Ball (1994; 2001; 2002), através da discussão do ciclo de políticas, a atuação dos organismos multilaterais, como Banco Mundial, no sentido de tencionar políticas neoliberais para a educação, abrindo-se, assim, um novo nicho de mercado para atuação de empresas de setores estranhos à educação, como forma de diversificação de negócios e também de garantir taxas de lucro, em decréscimo desde os anos 1970 – crise do petróleo. Os discursos da qualidade e da constituição dos sujeitos modernos, aptos e competentes para atuarem na sociedade em constante transformação tecnológica, econômica e social, são potentes mobilizadores das políticas públicas reformistas para a educação. E

como tecnologia capaz de garantir que estas intencionalidades sejam possibilitadas, a centralização curricular é pauta principal das políticas em discussão.

No Brasil, em 2017, após dois anos de consulta e debates controversos, foi aprovada a criação da Base Nacional Comum Curricular. No momento atual, após a reforma do ensino médio aprovada via medida provisória (MP 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017), está em discussão a proposta de Base Curricular Comum para o ensino médio, considerando as “novidades” trazidas pela Lei 13.415/2017, no que diz respeito aos itinerários formativos, bem como aos “direitos” e “objetivos de aprendizagem”.

Na América Latina, o Brasil foi um dos últimos países a propor uma reforma educacional que vislumbre a centralização curricular como política pública para o ensino. Nestes processos políticos, ocorre também aquilo que Casassus (2001) vai nos colocar como desterritorialização e seu caráter regional, em meio à influência da globalização, considerando que as políticas educacionais desenvolvidas em cada nação/território rompem com as fronteiras, dando visibilidade a outros espaços para a construção da identidade e da cultura, numa visão mais cosmopolita desta região geopolítica. Casassus (2001, p. 9) pontua que a regionalidade das reformas educacionais na América Latina se caracteriza pelas construções e implementações de políticas públicas similares nos diversos países latinos: num primeiro momento, a política de universalização do acesso à escola, como ocorre no Brasil a partir da década de 1980, e em seguida um ciclo de políticas regionais que se preocupavam com a gestão do sistema educacional e o estabelecimento de padrões de qualidade a serem alcançados.

Stephen Ball nos é uma importante referência para ampliar nossa análise sobre a influência da globalização nas políticas educacionais. Em seu trabalho de 2001, Ball (2001) analisa como os movimentos locais e globais, em uma espécie de convergência de políticas, mediados por agências multilaterais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – e Banco Mundial, constituem as políticas educacionais que são realizadas nos Estados-Nação, cujo papel no contexto da globalização é colocado em xeque. Citando Popkewitz, que afirma que “se pode encontrar uma particular internacionalização de idéias assim como uma reflexão ‘nacional’ específica sobre como estas idéias se concretizam” (1996, p. 47, apud Ball, 2001, p. 102), o autor vai argumentar que o fenômeno da globalização não se realiza de maneira uniforme em todos os países, tratando-se de

um processo difuso, em que os países vão se posicionar de modo diferenciado frente às estruturas e aos processos/discursos que emanam da globalização.

Dessa forma, não se pode entender o processo de implementação de políticas públicas educacionais, construídas sob influência das agências multilaterais, como um exercício de poder dominador, neocolonizador sobre os países e territórios. Há, na concepção foucaultiana, relações de poder em meio às disputas discursivas por significação, por hegemonizar sentidos que atenderão a demandas comuns de diferenciados atores políticos. É nesse sentido que o fluxo difuso de poder permeia as tramas políticas por construção e atuação de políticas públicas, com a necessidade de se estabelecerem significados para “qualidade da educação”, “direitos de aprendizagem”, “democracia”, dentre outros.

Sobre as influências do setor privado na educação pública, Ball (2001; 2002), além dos trabalhos de Mainardes (2006) e Rosa (2013), descreve com detalhes o movimento de organismos internacionais, em especial Banco Mundial e OCDE, no sentido de influenciarem os diversos países, tanto os centrais como os periféricos, na formulação de agendas globais e neoliberais para a Educação, com as devidas adaptações nos contextos locais regionais. As influências desses organismos provocam, além da formação de ideologias a respeito do que se entende por educação de qualidade, sujeito moderno do século XXI, escola eficaz, uma abertura de um novo ramo de negócios, que rendem elevados dividendos às chamadas *edu-business*.

No Rio de Janeiro, por exemplo, o governo municipal de Eduardo Paes (2009–2016) empreendeu na Secretaria Municipal de Educação, comandada por Claudia Costin³³, integrante da equipe do Ministério da Administração e Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, a introdução de projetos educacionais que envolviam diversas *edu-business*, que venderam ao município soluções educacionais para “problemas” de gestão (sistemas eletrônicos de acompanhamento das escolas e de lançamento de notas e frequência), cursos de formação para os novos “gestores” (diretores escolares) e pacotes de aulas em DVD, apostilas e metodologias de ensino com o objetivo de melhorar a qualidade da

³³ Claudia Costin é ex-aluna de mestrado da FGV-SP e foi orientanda de Bresser-Pereira. Compôs a equipe do Ministério da Administração e Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, empreendeu a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, imprimindo nova lógica na compreensão do papel do estado brasileiro frente às demandas sociais e aos serviços públicos. Neste período, foram criadas a figura da empresa pública não-estatal e as carreiras tipicamente de estado, estando fora do rol das carreiras aquelas ligadas à educação e saúde públicas.

educação, promovendo a aceleração de estudos para correção do fluxo escolar/correção da distorção idade-série (Projeto Autonomia Carioca – Fundação Roberto Marinho), alfabetização e realfabetização (Se Liga e Acelera – Instituto Ayrton Senna), e reforço escolar (Instituto Itaú-Unibanco), dentre outros³⁴.

Esse movimento ocorrido no Rio de Janeiro pode ser muito bem caracterizado pelo trabalho de Ball realizado sobre a participação do mercado privado de educação no sistema público de ensino do Reino Unido, a partir do governo do Primeiro-Ministro Tony Blair. De acordo com a entrevista realizada por Rosa (2013) com Stephen Ball, ao citar um dos trabalhos³⁵ deste autor, países centrais, como a Inglaterra, funcionam como laboratórios sociais para a experimentação de reformas educacionais, que serão propagandeadas e vendidas para o restante dos países, entendendo a educação como um produto, um negócio a ser comercializado.

Mainardes (2006) é um texto muito didático e que ajuda a compreender o que é central nas discussões que o autor britânico conduz, que é o ciclo de políticas. Tal abordagem discursiva e do campo pós-estrutural joga luz às relações entre o macro e o micro na produção e implementação das políticas educacionais no contexto da prática escolar, destacando que as relações estabelecidas são mediadas pelo fluxo difuso de poder entre os sujeitos envolvidos (que se sujeitam, mas que também são atores, agem politicamente). De acordo com Mainardes (2006, p. 49),

essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

O ciclo contínuo de formulação e de implementação de políticas é definido por Bowe, Ball e Gold (1992, apud MAINARDES, 2006, p. 50) como sendo o ciclo de políticas, formado pelos contextos principais de influência, de produção de textos e da prática. Reforçando o caráter pós-estrutural dessa teorização, tais contextos não se apresentam de uma forma totalmente fixada e estruturada, e cada um deles

³⁴ De acordo com matérias jornalísticas e informações disponíveis no sítio Rio Transparente, a Prefeitura do Rio de Janeiro, durante todo o período de governo de Eduardo Paes, à época ligado ao atual MDB, contratou junto à Fundação Roberto Marinho, com dispensa de licitação, a metodologia de aceleração de estudos ao custo de R\$ 115.185.872,10. (<http://riotransparente.rio.rj.gov.br/dados.asp?situacao=Encerrado&favorecido=ROBERTO%20MARINHO&CNPJ=&EXERCICIO=Todos&cmd=contratosFavorecidoResposta1&visao=contratos#Resp>).

³⁵ O trabalho a que se refere a autora é o livro *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education*, cuja resenha pode ser acessada em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a13v17n49.pdf>.

possui lugares e tempos contingenciais, arenas de disputa política próprias e grupos de interesse bem caracterizados e localizados. Essa abordagem do ciclo de políticas permite compreender os movimentos que se articulam, as resistências construídas e as disputas travadas aqui no Brasil no contexto da produção e implementação de políticas educacionais nas instituições públicas de ensino.

Localizo o Movimento pela Base no contexto de influência (BOWE, BALL e GOLD, 1992), tendo em vista sua composição, com entidades públicas, como a Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, além de entidades privadas³⁶. Essa localização também se justifica pelos discursos constituídos por esse movimento em relação à função social da educação, à qualidade da educação, aos direitos à aprendizagem, caracterizando, de acordo com Mainardes (2006), esse contexto do ciclo.

Mainardes (p. 51) assim vai definir o contexto de influência:

[...] (é) onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

Alguns trabalhos, como os de Lopes (2012) e Valero e Garcia (2014), vão pontuar que a intencionalidade da centralização curricular é, também, a de se criarem subjetividades que atendam a demandas específicas de atores políticos que agiram e agem na disputa por formulação e influência de políticas públicas para a educação. Nesse processo de formulação, entendendo-o por um viés discursivo, a luta política travada é pela hegemonia de sentidos para o ato de ensinar em nossas escolas públicas, por mais provisórias e contingenciais que possam ser estas significações para as demandas do espaço/tempo em questão.

Valero e Garcia (2014), por sua vez, trazem aos leitores uma investigação adensada no campo da educação matemática, compreendendo o currículo escolar

³⁶ A composição do Movimento pela Base pode ser consultada em <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

de matemática como uma tecnologia de governo das subjetividades dos estudantes. Apoiando-se, fundamentalmente, em Foucault, para operar os conceitos de poder, governamentalidade e genealogia, as autoras discutem tomando como lócus de análise o processo de escolarização colombiano, que desde os tempos da colônia espanhola até os tempos presentes utiliza-se do jogo político e de linguagem utilizada para construir e difundir discursos políticos acerca do currículo escolar de matemática que operam para fabricação de subjetividades. Durante o período colonial, a escolarização se voltava para a formação do sujeito moderno que deveria obedecer aos ditames da coroa espanhola e compreender o poder divino revestido na autoridade da metrópole. Já no século XX, a nova metrópole passa a ser as agências e os organismos multilaterais que vão indicar a necessidade de se formar o cidadão do século XXI, sujeito moderno e “competente” para lidar com os desafios cotidianos. Valero e Garcia (2014, p. 511), entretanto, indicam que

sem um distanciamento que nos permita pensar que é possível acomodar outras subjetividades, a matemática escolar seguirá perpetuando exclusões similares às que nossas sociedades sofrem desde os tempos coloniais. E a promessa de um mundo melhor e de uma vida melhor continuará sendo um privilégio para (os mesmos) poucos.

Lopes (2012), com apoio em aportes teóricos pós-estruturais, vai questionar que o currículo seja uma seleção de valores culturais socialmente referenciados, em uma sociedade concebida sobre estruturas fixas, com uma gramática predefinida e construída em que os sujeitos assumem também identidades fixas, nesse todo estruturado. Nessa concepção, há uma hegemonia colocada em relação ao entendimento/significação do que seja qualidade da educação, que é questionada pela autora.

Embora Lopes (2012, p. 15) tencione que a análise da qualidade da educação feita por outros estudiosos que centram as suas discussões a partir de fatores externos (condições de vida dos grupos menos favorecidos) e internos (condições de trabalho, formação docente, gestão escolar) não problematize o papel que a disputa por significação de qualidade exerce sobre as políticas educacionais, entendo que a observação destes fatores possibilite compreender a sua influência sobre os resultados educacionais, mesmo que a partir da fixação (contingencial e provisoriamente hegemônica) de uma noção de qualidade. É possível compreender que haja uma educação de qualidade quando temos índices baixos de retenção, porque se pode pressupor que os estudantes estejam mais estimulados e

aprendendo mais conteúdos – ou seja, cumprindo o “currículo” – e com maior qualidade.

2 Centralização Curricular, Avaliação Externa e os sentidos de qualidade em disputa: uma breve análise dos documentos fundantes da BNCC

O texto final da BNCC (BRASIL, 2018), em suas 470 páginas, é estruturado por uma parte mais geral, em que vão ser discutidos e apresentados os fundamentos legais que norteiam a formulação da Base, os fundamentos pedagógicos e o pacto interfederativo para a implementação da Base. Compõe-se também de seções dedicadas às disciplinas escolares, em que as disciplinas Física, Química e Biologia são reunidas na área de concentração Ciências da Natureza. Há também a inclusão da disciplina Ensino Religioso. Nesta versão final, foi incluída a educação infantil, entendida na base como itinerário de transição para o ensino fundamental.

Na parte inicial de apresentação da BNCC, o então Ministro de Estado da Educação Mendonça Filho afirma que, reforçando os processos de circulação de políticas em âmbito internacional discutidos por Ball (2001; 2002), o Brasil “se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” ao adotar para a educação infantil e o ensino fundamental uma referência obrigatória para as reformulações curriculares dos sistemas de ensino, reivindicando para tanto o argumento da base legal (Constituição Federal, LDB³⁷ e PNE³⁸ 2014).

Também nesta apresentação, a palavra “qualidade” aparece associada à ideia de implementação de uma política educacional articulada e integrada, compromissada com uma educação que supere a discriminação e o preconceito e que promova aprendizagem para superação das desigualdades educacionais. Neste sentido, parece apontar a Base que o (ou um dos) problema da educação brasileira reside no fato de os estudantes não terem acesso ao mesmo conjunto de conhecimentos, apagando questões importantes, quais sejam, as condições materiais e estruturais das escolas, as condições de trabalho, de salário e de formação continuada dos professores, além dos aspectos externos à escola, como

³⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.

³⁸ Plano Nacional da Educação 2014-2024, aprovado no governo Dilma Rousseff:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

envolvimento da família com os assuntos escolares e condições socioeconômicas e culturais dos estudantes e das suas famílias. Reforço meu entendimento a partir deste trecho:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2018, p. 5).

A qualidade neste trecho do texto-base também está relacionada à equidade, que consiste em oferecer as mesmas oportunidades a todos para acesso às aprendizagens. A questão da equidade é encarada por alguns como problemática, porque pode gerar apagamentos em relação às diferenças presentes entre os diversos grupos sociais que compõem a diversidade de nossas escolas, em especial as públicas. Casassus (2007) vai argumentar que “uma política orientada para a equidade é aquela que procura dar a cada estudante uma educação de acordo com suas necessidades, as que estão ligadas à sua condição social e características culturais” (p. 46). A Base pretende homogeneizar subjetividades, ao propor equidade, pois a política apontada pela base nacional parece supor igualdade em todos os âmbitos, de modo que todos tenham o “direito” de receber objetivamente os mesmos conteúdos disciplinares, ou os “conhecimentos poderosos”, de acordo com as ideias de Michael Young. Em sentido semelhante, Macedo (2015) também discute a significação de qualidade que pretende apagar as diferenças, quando o projeto de qualidade se resume ao projeto de todos como um (p. 898), negando aos indivíduos o direito às suas diversas identidades, às suas diferenças.

Mais à frente, na seção “Introdução” do documento, o texto claramente vai associar qualidade da educação à centralização curricular e também de formulação de políticas para estabelecimento de patamares mínimos de aprendizagem que serão verificados nas avaliações, mas também para orientação à formação de professores. Além disso, vai caracterizar que a base curricular comum se constrói a partir de 10 *competências*, termo tomado do ambiente empresarial, que consiste na mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas complexos da vida cotidiana, em especial aqueles relacionados ao mundo do trabalho. Estas competências vão nortear as aprendizagens essenciais dos

estudantes nas diversas áreas do conhecimento tratadas no documento obrigatório da base nacional. Como já havíamos apontado, a base nacional teve apoio e sofreu forte influência de organizações voltadas ao Mercado, como o Instituto Itaú Unibanco, Fundação Lehman, Instituto Natura, dentre outros, conferindo ao documento curricular um manual neoliberal para formatação e homogeneização de subjetividades.

A aprendizagem ganha também centralidade para significar qualidade no texto da BNCC. Em uma referência ao PNE (BRASIL, 2014), em sua meta 7, o texto aponta que qualidade está ligada aos *direitos e objetivos da aprendizagem*, expressão introduzida pela reforma do ensino médio. A meta 7 estabelece metas de IDEB até 2021, conforme verificamos na tabela a seguir:

Tabela - Metas projetadas no PNE para o decênio 2014-2024

IDEB	2015	2017	2019	2021
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	5,2	5,5	5,7	6,0
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	4,7	5,0	5,2	5,5
ENSINO MÉDIO	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: PNE (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) – elaborado pelo autor.

A meta 7 coloca a necessidade de se promover a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, melhorando gradativamente as pontuações a serem obtidas no IDEB. Assim, garante-se a qualidade da educação por meio do controle curricular e, efetivamente, dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, uma vez que existe agora uma meta de qualidade a ser alcançada e 36 estratégias de ação para alcance desses resultados, dentre as quais verificamos políticas de responsabilização, como é o caso das estratégias³⁹ 7.3, 7.4, 7.6, 7.32 e 7.36. Ainda sobre avaliação, Zákia e Oliveira (2003) tencionam que os processos de avaliação, conforme aqueles estimulados nas estratégias da meta 7, funcionam como mecanismos de indução à excelência (p. 875), legitimando-se, assim, o ranqueamento das escolas a partir dos resultados, e destes a construção de políticas de financiamento das escolas e de remuneração de professores e demais funcionários – responsabilização pelos resultados.

³⁹ As estratégias da meta 7 do PNE 2014-2024 podem ser consultadas no anexo da Lei 13.005/2014, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

O autointitulado Movimento pela Base se articulou em torno da demanda da “construção de uma Base de qualidade”, constituído como grupo não-governamental, que desde 2013 tem promovido debates e estudos sobre essa temática, além de investigar os “casos de sucesso” em outros países. Em seu sítio⁴⁰ na internet, é possível consultar as pessoas físicas e organizações que compõem esse movimento, além de apontar os 7 princípios que nortearam e se fazem presentes na versão final da BNCC. São estes os princípios:

- Foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade.
- Clareza e objetividade.
- Fundamentação em evidências de pesquisas nacionais e internacionais.
- Obrigatoriedade para todas as escolas de educação básica do país.
- Diversidade como parte integrante.
- Respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos, e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos.
- Construção com a colaboração entre União, estados e municípios e com realização de consultas públicas.

Os princípios focalizam a aprendizagem de habilidades e competências, com clareza e objetividade, tal como deseja o mercado em termos de preparação de novas peças de reposição da força de trabalho. Pauta-se no argumento da autoridade da pesquisa científica e da obrigatoriedade legal para ressaltar a necessidade de se seguir a base curricular, embora aponte o “princípio democrático” da autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos. Sobre este ponto em especial, relativizo tal autonomia, que é regulada pelas avaliações em larga escala, tomadas como medidas da qualidade e controle do trabalho docente: a partir dos resultados, será possível verificar em qual escola, e para qual professor, não estão sendo garantidos os direitos de aprendizagem dos estudantes.

⁴⁰ <http://movimentopelabase.org.br>

Na seção seguinte, consideradas essas discussões sobre o papel das políticas educacionais, passemos à discussão da avaliação e das políticas de avaliação.

3 Avaliação, qualidade e políticas de avaliação

As reformas educacionais, de um modo geral, sempre estiveram presentes nas políticas educacionais mais recentes, de forma tanto global como local. Do ponto de vista global, atores políticos operando no contexto de influência, como Banco Mundial e OCDE, apontam as necessidades de uma educação que forme as novas subjetividades do século XXI, preparando o trabalhador para um mercado de trabalho em constante reconfiguração, onde se exige o máximo de produtividade a um custo cada vez mais reduzido – o que significa salários e direitos sociais e trabalhistas cada vez mais rebaixados. A OCDE, através dos testes padronizados do PISA, fomenta a produção local de políticas educacionais e de avaliação que visem ao controle da atividade docente com vistas à garantia da “qualidade” do sistema educacional e curricular adotado – baseado no princípio da centralização curricular/currículo único nacional – medida a partir dos resultados da performance dos estudantes nos exames.

No caso específico do Brasil, percebemos que a mobilização pelas reformas educacionais também se dá pela potência do discurso da qualidade. Recente propaganda do governo federal focava nesse discurso, acrescentando também o caráter democrático de se permitir, através da BNCC, que todos os estudantes brasileiros, de escolas públicas ou privadas, em qualquer parte deste país de dimensões continentais e de multiculturalidades e sociabilidades diversas, tenham os mesmos “direitos de aprendizagem”.

No seu texto, a base nacional, de maneira bem articulada, suscita ideias e princípios do senso comum, como *participação democrática* no processo de elaboração, seja via apontamentos pela Internet, seja através de audiências públicas, *superação das desigualdades*, *promoção da qualidade e da equidade* das aprendizagens que são entendidas, numa perspectiva discursiva, como demandas que vão agregar diferentes atores políticos para dar significação à BNCC, em especial no que tange à “qualidade” da educação.

O Brasil, como o próprio texto final da BNCC para educação infantil e ensino fundamental coloca, está alinhando suas políticas educacionais às referências mundiais na ordem neoliberal, em que a educação, enquanto dever dos Estados-nação, visa a formar as subjetividades do século XXI, especialmente num contexto de forte transformação e reconfiguração do Capital e, conseqüentemente, das relações capital-trabalho, além de possibilitar a reprodução de capital e aumento das taxas de lucro via oferta de soluções educacionais por empresas privadas para os entes públicos.

O interesse de corporações empresariais na educação pode ser encarado, sim, como nova oportunidade de aferição de lucros, por meio da oferta aos governos estaduais e municipais, principalmente, de produtos educacionais que proporcionem a melhoria da “qualidade da educação”, seja na capacitação de professores, na oferta de pacotes para correção do fluxo escolar ou na venda de tecnologias pedagógicas que visem à rápida certificação de novos trabalhadores.

Concordo, como propõe Macedo (2014), que as políticas curriculares e educacionais são textos políticos, de cuja leitura se realizam escrituras que intentam imprimir significados hegemônicos para essas políticas no contexto da prática. *Qualidade da educação* é claramente um ponto nodal ou significativo vazio, como nos ensina Laclau (2013), que mobiliza demandas equivalentes de distintos atores políticos, em especial aqueles que compuseram – e ainda compõem – o Movimento pela Base. Nesta cadeia de equivalência entre as demandas dos grupos e atores políticos, temos o antagonismo ou o exterior constitutivo compreendido como a “crise da educação brasileira”, verificada, principalmente, pelos baixos resultados verificados nas avaliações externas, como a Prova Brasil/SAEB e o PISA.

Neste sentido, entendemos que a avaliação externa seja outra ferramenta utilizada para controle curricular e do trabalho docente, a partir de uma ideia fixa provisoriamente sobre o que seja qualidade. No Brasil, a partir dos anos 1990, temos a introdução deste instrumento, centralizado nas ações políticas e de governo do Ministério da Educação (MEC). Bonamino e Sousa (2012) fazem um percurso descrevendo como se deu a implementação da avaliação externa no Brasil. Na descrição, as autoras localizam as três gerações da avaliação externa no Brasil, demonstrando que o caráter inicial de diagnóstico da qualidade da educação avança para uma nova concepção de avaliação, com possibilidade de responsabilização das escolas a partir dos resultados verificados.

Cabe destacar que, na primeira fase, a avaliação tinha caráter amostral, isto é, um estrato das escolas e dos alunos dos sistemas de ensino era submetido à testagem padronizada com o objetivo único de se aferir a qualidade do ensino que era oferecida aos estudantes, enquanto a avaliação da terceira geração possui caráter censitário, em que todas as escolas, a partir de critérios estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), são submetidas à avaliação e os resultados são apresentados em ranques. Tais resultados poderão definir políticas de bonificação salarial, como aquelas experimentadas em diversas cidades brasileiras, como o Rio de Janeiro durante a gestão recente do PMDB (2008-2015). Da leitura do artigo, fica evidenciada a função principal da avaliação externa, que é a de medir o nível de qualidade do ensino dos estabelecimentos educacionais brasileiros, em especial os públicos, mantidos com recursos públicos, quando afirmam que “as iniciativas da avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão do sistema educacional” (BONAMINO e SOUZA 2012, p. 37).

A instituição de “medidas de qualidade” da educação é um dos elementos centrais das políticas educacionais de cunho neoliberal. No Brasil, em relação à educação básica, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como principal parâmetro de avaliação da qualidade da educação pública, obtido através do indicador de rendimento, que representa a taxa de aprovação, e a média da proficiência dos estudantes nos testes padronizados de Matemática e Língua Portuguesa, que é a Prova Brasil⁴¹. Este indicador tem sido referência, em âmbito nacional, para se repensar e formular políticas públicas para a educação, como é o caso da própria BNCC. Algumas cidades brasileiras, como Rio de Janeiro, São Paulo, dentre outras, instituíram também seus próprios indicadores de qualidade, que vão orientar e reforçar o controle da atividade docente, o gerencialismo do funcionamento das escolas, do currículo – entendido aqui como um rol de conteúdos a serem ensinados –, além de outras medidas de responsabilização.

⁴¹ Recentemente o MEC noticiou que o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – passará por transformações a partir de 2019, em que a educação infantil passará a ser amostra de investigação e participará através da coleta de dados do Censo Escolar. Com a mudança, todos os sistemas avaliativos passam a ser chamados SAEB, sendo suprimidos a ANA, a ANEB e a ANRESC/Prova Brasil, além de contar com a inclusão nos testes padronizados das áreas de ciências da natureza e ciências humanas (para estudantes do 9º ano). Maiores informações podem ser consultadas em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=65791>.

Barriga (2014) estuda os impactos da avaliação na construção de políticas de qualidade na educação mexicana. Em seu artigo, relata toda a estrutura de avaliação existente no sistema educacional mexicano, em que os estudantes, em algumas séries escolares, são submetidos a mais de uma avaliação externa de larga escala, citando como exemplo o Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE), o Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (Exale), Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), além de uma prova nacional elaborada pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação da Unesco. Seu texto traz uma discussão interessante sobre os sentidos de qualidade operados em meio à lógica do controle dos currículos pela avaliação, entendendo qualidade como “conceito relativamente neutro” (p. 150). Sobre o papel da avaliação na lógica gerencialista, Barriga (2014, p. 151-152) sentencia que “(A) avaliação deixou de ser uma disciplina acadêmica que reclama seu rigor, deixou de ser uma atividade técnica que tem necessidade de cobrir certos mínimos confiáveis, para se converter meramente em ação política de controle social”.

Freitas (2014) analisa a influência dos reformadores empresariais da educação, ainda no início das discussões sobre a construção da Base Nacional Curricular, argumentando a necessidade de que a reforma curricular em curso não se olvidasse de levar em consideração uma matriz formativa, sob pena de a reformulação apenas se concentrar no que o autor chama de par dialético conteúdo/método, influenciando diretamente o trabalho pedagógico do professor e tornando o processo educativo tecnicista, conteudista e esvaziando o caráter humanista da formação. Tencionando que a organização do trabalho pedagógico voltou ao cerne das discussões no campo da educação, resgatando valores que Saviani vai conceituar como escola tecnicista (1983, apud FREITAS, 2014), o autor afirma que influências neoliberais vão conduzir as propostas de reformas educacionais, afirmando que

Hoje, volta-se a incentivar fortemente a melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas – tradicionais em sua maioria – pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas. Está de volta uma nova versão do tecnicismo descrito por Saviani (1983). A disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico da escola, feita com vigor por estas teorias requeitadas, pode ser vista a olho nu no interior das escolas (FREITAS, 2014, p. 1087).

O Mercado, além de ver a educação como lugar para reprodução do capital e de recuperação das taxas de lucro, entende que os sistemas educacionais públicos devam funcionar e ser regidos pela lógica neoliberal gerencialista e meritocrática, que se estrutura a partir de metas a serem batidas e do funcionamento eficiente da máquina, para então garantir educação de qualidade, seja lá o que significa essa qualidade dentro desse contexto. Para tanto, processos de controle e gerenciamento da educação começam a ser introduzidos, mesmo durante os governos de frente popular, como a ampliação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e a instituição do IDEB, que vai ser referência de políticas de responsabilização forte com a instituição de políticas de metas, prestação de contas à sociedade e de remuneração salarial a partir dos resultados obtidos nas avaliações de larga escala. Trata-se de uma tecnologia de governamentalidade, nos termos de Foucault, em sua clássica obra “Vigiar e Punir: o surgimento da prisão”, que irá produzir subjetividades moldadas à necessidade de se cumprirem as metas educacionais estabelecidas, repensar práticas pedagógicas e, até mesmo, os conteúdos curriculares a serem ensinados. Sobre isto, o autor cita Ravich (2010, apud FREITAS, 2014, p. 1088), que vai pontuar que a mídia opera como forte veículo de convencimento de que o aumento dos escores dos estudantes nos testes padronizados é um sinal ou referência de uma “boa educação”, de uma educação “de qualidade”.

Algumas análises da qualidade da educação vão se pautar pela observância de fatores intra e extraescolares, escapando-se da perspectiva discursiva e valendo-se de uma abordagem mais quantitativa, associando qualidade a rendimento escolar⁴², mas que também nos traz elementos importantes para compreender como a “ideia” de qualidade é construída e ganha sentido fora das análises discursivas. Um exemplo deste tipo de abordagem é o que nos trazem Franco et al. (2007), que analisaram a influência dos fatores intraescolares sobre as desigualdades educacionais dentro de uma mesma escola e entre escolas distintas. Em seu trabalho, constata-se que a ideia de qualidade está muito ligada à medida da performance dos estudantes tanto em termos de fluxo escolar como também nos testes padronizados, ao afirmarem que

⁴² Rendimento escolar, de acordo com cada autor, pode ser tomado como o desempenho escolar nas avaliações (notas obtidas) ou ainda a taxa de aprovação/promoção entre séries escolares. No estudo de Franco et al. (2007), o rendimento escolar é encarado como desempenho médio em provas estandarizadas.

ainda persistem problemas com o fluxo de alunos (...) e, em especial, com a qualidade da educação ministrada nas escolas brasileiras (...). Os resultados da participação do Brasil em avaliações em larga escala indicam que o nível médio da performance de alunos brasileiros é próximo ao de alunos chilenos, argentinos e mexicanos, bem inferior ao de alunos cubanos, e levemente superior ao de vários países latino-americanos (FRANCO et al., 2007, p. 279).

Contudo, mesmo trabalhos que se apresentam numa perspectiva quantitativa, estão direcionados por uma ideologia, por um discurso político que se hegemonizou dentro daquele contexto em que a pesquisa se desenvolveu, e são conduzidos por um lastro discursivo que pretende reforçar a significação tomada nesse contexto. Neste trabalho, Franco et al. (2007) se valem muito das discussões trazidas por textos de órgãos governamentais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e de organismos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, para tencionar o significado de qualidade, quando reforça a preocupação com o rendimento nos testes padronizados, em meio a uma sociedade que se expande e se integra social, cultural e economicamente falando em escala global.

4 Avaliação das e para as aprendizagens

Uma questão associada à qualidade da educação, como abordamos anteriormente, está relacionada ao rendimento escolar, compreendido também como o desempenho acadêmico dos estudantes nos instrumentos de avaliação.

Verifico atualmente, principalmente a partir da adoção das avaliações de largo alcance, que o processo avaliativo apresenta fundamental centralidade nas políticas educacionais, sendo inclusive utilizadas como base científica para argumentar a necessidade de reformulações curriculares que visem a um controle sobre o trabalho docente, solapando o papel da escola como espaço também de produção curricular e não apenas, como se pretende, um lugar para implementação de um rol de conteúdos definidos *a priori* e que não leva em consideração as especificidades socioculturais. Neste sentido, de acordo com Fernandes (2010, p. 15), a avaliação, como prática social e escolar, consiste em compreender e caracterizar problemas. E a partir dessa compreensão e caracterização a ação pedagógica será dirigida no sentido de se superar/resolver o problema encontrado.

Reconheço o papel e a importância de se avaliar. Avaliação do processo educacional permite verificar como se desenvolve a aprendizagem dos estudantes, possibilitando a detecção de dificuldades e levando o professor a repensar sua ação pedagógica com vistas à aprendizagem de seus alunos. Neste sentido, a discussão trazida por Fernandes (2006; 2007; 2008; 2010) nos ajuda a pensar o papel da avaliação no processo educativo.

Na literatura que selecionei para refletir o papel da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos, vê-se que este autor reivindica pensar a avaliação como uma ciência, munida de uma teoria própria, com conceitos e definições intrínsecos a este corpo teórico, e a pesquisa neste campo, muito marcado pela prática, deve ser revestida do necessário rigor científico.

Fernandes (2010) destaca que uma teoria da avaliação deve levar em conta alguns elementos que foram evidenciados por pesquisas diversas que construíram o campo da pesquisa em avaliação como campo teórico. Os elementos que o autor aponta são estes: a) os principais propósitos da avaliação; b) a perspectiva metodológica adotada; c) o papel do avaliador; d) o papel e o grau de participação dos stakeholders, que são todos os agentes interessados no processo de avaliação – professores, alunos, responsáveis, dentre outros; e) definição de prioridades do processo avaliativo; f) natureza e divulgação do relatório de avaliação.

Considerando que estes elementos se fazem presentes em uma diversidade de abordagens teóricas presentes na literatura, como adverte Fernandes (2010), torna-se importante se ter o que o autor denomina por discernimento pragmático, de modo que se possa “distinguir, separar diferentes abordagens avaliativas (...) para as poder utilizar adequadamente” (p. 18), quando se está no contexto da prática avaliativa.

A escolha da abordagem da avaliação – Fernandes (2010) vai assim abordar por entender que alguns ditos modelos teóricos carecem de uma construção teórica mais sólida – está muito associada ao contexto da prática avaliativa. Em paralelo com as ideias do ciclo de políticas, a abordagem da avaliação pode ser encarada como política de avaliação atuada pelos atores/sujeitos envolvidos, no contexto da prática avaliativa.

Neste sentido, as contribuições de Fernandes (2008) vão nos possibilitar a compreensão e a adoção de posturas teórico-metodológicas referentes à prática avaliativa. Em Fernandes (2008), é possível acompanhar com clareza a discussão

sobre o que o autor denomina por avaliação formativa alternativa. Para tanto, parte-se da necessidade de se estabelecer uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens, que servirá de orientação tanto do ponto de vista teórico para investigadores da área quanto metodológico para professores reconduzirem sua prática em termos de avaliação escolar das aprendizagens.

No campo da avaliação, há duas correntes básicas sobre seus sentidos e objetivos: avaliação somativa e avaliação formativa. Essencialmente, a avaliação somativa se refere à necessidade de se apresentar um resultado do processo de aprendizagem, caracterizando-se, como nos pontua Fernandes (2006), “por dar mais ênfase aos processos de classificação, seleção e certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, à utilização somativa dos resultados dos testes ou à prestação de contas” (p. 25). Desta forma, os exames de larga escala têm desempenhado em diferentes sistemas educacionais mundo afora esse caráter de avaliação somativa, servindo para selecionar e certificar estudantes, como é o caso de Portugal (FERNANDES, 2007) e México (BARRIGA, 2014), por exemplo, e de tencionar políticas de responsabilização docente, como nos apontam Bonamino e Zakia (2012).

Na linha do que nos traz Fernandes (2008), compreendo que a avaliação somativa, ou avaliação das aprendizagens, constituiu-se como um processo avaliativo realizado sempre após o desenvolvimento de um bloco ou módulo de conteúdos curriculares, permitindo, com isso, a constituição de um diagnóstico do estudante sobre o que ele sabe até um dado momento, utilizado para classificar e selecionar os estudantes, em grande parte dos casos, e prestar contas sobre as aprendizagens ocorridas. Já a avaliação formativa, ou a avaliação para as aprendizagens, diz respeito à prática avaliativa voltada para o processo de aprendizagem, não apenas como certificadora das aprendizagens, mas como uma atividade pedagógica que valoriza os contextos pedagógicos que focam o processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre a avaliação formativa, Fernandes (2008) nos apresenta as discussões principais das duas tradições mais frequentes e referenciadas – a francesa e a inglesa. Em linhas gerais, a tradição francesa, muito influenciada pelos estudos de Perrenoud (1998a, 1998b, apud FERNANDES, 2008, p. 352), vai caracterizar que a avaliação formativa se preocupa em estudar e conhecer como se dão as aprendizagens por parte dos estudantes, estimulando nestes o surgimento de

processos de autorregulação que orientam suas aprendizagens. Nesta perspectiva, o professor perde a centralidade no processo de ensino e aprendizagem, porque é valorizada a ação pedagógica que fomenta e desenvolve a autonomia do aluno e sua capacidade de compreender seus próprios processos de construção de saberes. O feedback é considerado no processo das avaliações para as aprendizagens, mas não é tão valorizado, tendo em vista que nesta perspectiva o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação dos estudantes é o ponto central da teorização francesa para a avaliação formativa.

A escola francesa vai encarar a avaliação formativa como processo pedagógico em que o professor ganha destaque no seu papel de facilitador das aprendizagens dos estudantes. Neste contexto, os processos avaliativos possuem a função de feedback importante para a retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem, e a autorregulação docente se dirige para um constante repensar de sua prática e controle do desenvolvimento curricular, dado que a avaliação certifica e credita, em tese, a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Dessa forma, tem-se o currículo como central no processo pedagógico, em que a avaliação é encarada como ação através da qual se verificam as aprendizagens. Em síntese, constata-se que ambas as tradições nos apontam caminhos importantes que nos levem a refletir sobre o papel da avaliação no processo pedagógico-escolar.

Entendo que seja papel importante da avaliação nos trazer um diagnóstico mais preciso e fiável possível sobre as aprendizagens concretizadas e consolidadas e sobre as dificuldades dos estudantes. Também compreendo que o processo avaliativo formativo precisa acontecer num ambiente interativo, marcado pela avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem e no qual os estudantes sejam mais protagonistas de suas aprendizagens através dos processos de autorregulação e autoavaliação⁴³.

Assim, concordo com Fernandes (2006; 2008) sobre a importância da teorização da avaliação e acreditamos que a proposta da avaliação formativa alternativa seja uma possibilidade teórica para a pesquisa e, em especial, para a prática avaliativa.

⁴³ A autoavaliação tem sido cada vez mais utilizada nos processos avaliativos, carecendo, entretanto, de uma atenção mais especial, de modo que ela não se torne um mero instrumento de avaliação que atende à necessidade burocrática de exibir/emitir um juízo de valor através de uma nota ou conceito.

Para Fernandes (2008), a avaliação formativa alternativa se constitui em uma proposta de modelo avaliativo que fundamentalmente melhore as aprendizagens e o ensino. Dessa forma, deve possibilitar que ações pedagógicas sejam partilhadas entre professor e aluno, proporcionando a este a conscientização sobre os objetivos de aprendizagem e sobre suas atuais possibilidades para alcançá-los. Neste sentido, destaca-se a fala deste autor, ao ressaltar que

professores e alunos partilham as mesmas ideias, ou ideias aproximadas acerca da qualidade do que se pretende alcançar. (...) Um processo importante é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual distância entre as aprendizagens reais e as aprendizagens previstas ou propostas.

(...) Uma avaliação é realmente formativa se, através dela, os alunos se conscientizarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente e o estado que se deve alcançar e do que é necessário fazer para as reduzir ou mesmo eliminar (FERNANDES, 2008, p. 356).

Em suma, defendo que a avaliação seja uma oportunidade pedagógica para que ocorram aprendizagens diversas, pois consideramos que o exercício de avaliar, resumido à finalidade de selecionar, classificar e certificar pessoas, configura-se como um desserviço pedagógico e um desperdício de tempo e de recursos. Entendemos, como sugere Fernandes (2008, p. 360), que nossas abordagens metodológicas em relação à avaliação possam ser hibridizadas no sentido de se ressignificar o papel dos instrumentos somativos, sob uma perspectiva formativa.