



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Suziane de Santana Vasconcellos

Multiplicidades da Avaliação Escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência

Rio de Janeiro

2016

Suziane de Santana Vasconcellos

Multiplicidades da Avaliação Escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência

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

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Rio de Janeiro/RJ

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V331 Vasconcellos, Suziane de Santana.
Multiplicidades da Avaliação Escolar: um estudo etnográfico sobre a
repetência / Suziane de Santana Vasconcellos. – 2016.
173 f.

Orientadora: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação

1. Educação – Teses. 2. Etnografia – Teses. 3. Avaliação – Teses. I. Mattos,
Carmen Lúcia Guimarães de. II. Santos, Ricardo J.. III. Universidade do Estado
do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es

CDU 37.01

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Suziane de Santana Vasconcellos

Multiplicidades da Avaliação Escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência

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

Aprovada em: 25 de fevereiro de 2016.

Banca examinadora:

Profª. Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profª. Dra. Cleonice Puggian
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profª. Dra. Paula Almeida de Castro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Profª. Dra. Sandra Cordeiro de Melo
Universidade federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Profª. Dra. Cristina Devecchi
University of Northampton, UK

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

A todos(as) que contribuíram direta e indiretamente para a realização desta tese.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pai todo poderoso, São Miguel Arcanjo e meu Anjo da guarda, que estiveram, estão e sempre estarão juntos a mim, em qualquer batalha, caminhada e/ou desafio.

À minha Orientadora Profa. Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos pela confiança, atenção e carinho.

Aos meus pais, meus irmãos e meu padrinho pelo carinho e apoio de sempre.

Ao meu Marido, Luiz Henrique Vasconcellos, por estar sempre ao meu lado, apoiando-me com carinho e amor.

À Profa. Dra. Cristina Devecchi, pela contribuição e apoio, principalmente, durante o estágio no exterior (doutorado sanduíche).

À Profa. Dra. Walcéa Alves pelas reflexões e agregadoras discussões.

Ao meu amigo, Prof. Ms. Luís Paulo Borges, pelas preciosas contribuições, pelas inspiradoras conversas e pelo apoio de sempre.

À equipe NetEDU, em especial, João Gilson e Adriane Araújo, pela parceria, colaboração e dedicação.

Aos professores e professoras, quais tive o privilégio de dialogar ao longo do curso de Doutorado em Educação – ProPed/UERJ

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

À FAPERJ e CAPES pelo apoio financeiro.

A todos(as) os participantes da pesquisa pela valorosa contribuição e colaboração.

A todos(as) que eu tive o privilégio de dialogar ao longo desta trajetória acadêmica, que de alguma forma contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

VASCONCELLOS, S. de S. *Multiplicidade da avaliação escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência*. 2016. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A avaliação se faz presente no cotidiano da escola, apresentando uma multiplicidade de ações que se integra ao processo de ensino-aprendizagem, lançando mão de instrumentos, estratégias e metodologias afim de avaliar o desempenho do aluno. Neste contexto, configura-se o objeto de estudo desta tese, a multiplicidade do processo avaliativo dos(as) alunos(as) repetentes e multirrepetentes. Esta pesquisa está fundamentada na abordagem etnográfica que, num sentido mais amplo, tem por objetivo analisar as interações sociais em um determinado contexto cultural. Neste estudo se utilizou recursos etnográficos tais como: observação participante, entrevista, análise documental que mediante uma análise indutiva resultou em categorias e subcategorias assim ordenadas: 1) Avaliação escolar: verificação, prova, avaliação em larga escala; 2) Tarefa: tempo, dificuldade, ajuda; 3) (In)disciplina: comportamento, violência, gênero e punição; 4) Repetência escolar: exclusão, aluno-problema, medicalização. A pesquisa foi desenvolvida em três fases: anos de 2008, 2012 e 2015, tendo como objetivo geral investigar o processo avaliativo de alunos(as) repetentes e multirrepetentes, em uma sala de aula da primeira série (segundo ano) do ensino fundamental, de uma escola pública. Como problemática central investiga-se *como se desenvolve o processo avaliativo na classe de repetentes?* Privilegiando a perspectiva dos participantes da pesquisa, alunos e alunas repetentes e multirrepetentes, docentes, gestores e servidores, sob o aporte teórico de Chueiri (2008), Arrendodo; Diago (2009), Bertagna (2010) que discutem a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, apresenta-se a tarefa como instrumento avaliativo trazendo as reflexões de Mattos (2009), Castro (2006, 2011) Dounis (2011). Discute-se ainda a (in)disciplina como, possível, critério de avaliação, fundamentando esta discussão Aquino (2003), Souza; Viégas (2012), Gatti (2008). Por fim, destaca-se a repetência escolar sob as reflexões de Gonçalves (2001), Brophy (2006), Bonamino; Franco (2002). A tese apresenta-se em cinco capítulos: 1) *Metodologia: a pesquisa etnográfica em educação*; 2) *Avaliação ou verificação? Discutindo o conceito de avaliação no contexto escolar*; 3) *A tarefa escolar: formas de avaliar o processo de ensino-aprendizagem*; 4) *Comportamento (in)adequado na escola: discutindo a (in)disciplina escolar na perspectiva da avaliação da aprendizagem*; 5) *Repetência e avaliação escolar: exclusão disfarçada de inclusão?* Sendo assim, nesta tese pôde-se observar a multiplicidade da avaliação privilegiando critérios, métodos e instrumentos avaliativos, que se fizeram presentes na classe de repetentes. Além disso, observou-se que, nesta classe, a cultura da repetência é parte intrínseca deste processo, uma vez que, a avaliação da aprendizagem limita-se a “verificação” escolar e assume a função, quase que exclusiva, de classificar e selecionar, priorizando o resultado final e, muitas vezes, descartando todo o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Etnografia. Avaliação. Tarefa. (In)disciplina. Repetência.

ABSTRACT

VASCONCELLOS, S. de S. *Multiplicities of School Assessment: an ethnographic study of year repetition*. 2016. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The assessment is part of teaching-learning process, making use of tools, strategies and methodologies in order to assess the student's performance. In this context, sets up the object of study of this thesis, the multiplicity of the assessment process of year repeaters and multirepeaters' students. This research is based on the ethnographic approach, it aims to analyze social interactions in a given cultural context. This study used ethnographic resources such as participant observation, interviews, document analysis by an inductive analysis resulted in well ordered categories and subcategories: 1) School Assessment: check, test, assessment on a large scale; 2) Task: time, difficulty, help; 3) (In) discipline: behavior, gender and punishment; 4) School Repetition: exclusion, student-problem. The research was conducted in three phases: years 2008, 2012 and 2015 with the overall objective to investigate the evaluation process of students (as) repeaters and multirrepeaters in a classroom of the first series (second year) of elementary education, a public school. The central issue is investigated as develops the evaluation process in repeating class? Focusing on the perspective of the participants, students and repeating students and multirrepetentes, teachers, managers and servers under the theoretical framework of Chueiri (2008), Arrendodo; Diago (2009), Bertagna (2010) to discuss the assessment as part of the teaching-learning process. In addition, we present the task as assessment tool bringing the reflections of Mattos (2009), Castro (2006, 2011) Dounis (2011). It is also discussed the (in) discipline as possible, assessment criteria, basing this discussion Aquino (2003), Souza; Viégas (2012), Gatti (2008). Finally, there is the school failure on the reflections of Gonçalves (2001), Brophy (2006), Bonamino; Franco (2002). The thesis is presented in five chapters: 1) *Methodology: ethnographic research in education*; 2) *Assessment or verification? Discussing the concept of evaluation in the school context*; 3) *The school task: how to evaluate the teaching-learning process*; 4) *behavior (in) appropriate at school: discussing (in) school discipline in view of the assessment of learning*; 5) *Year Repetition and school assessment: disguised exclusion of inclusion?* Thus, this thesis could observe the evaluation of multiple privileging criteria, methods and assessment instruments, which were present in repeating class. Furthermore, it was observed that, in this class, the culture of repetition is an intrinsic part of this process, since the evaluation of learning is limited to "scan" school and assumes the function, almost exclusively, to sort and select prioritizing the final results and often discarding all the teaching-learning process.

Keys-words: Ethnography. Assessment. Task. (In)discipline. Repetition.

RESUMEN

VASCONCELLOS, S. de S. *Las multiplicidades de la Evaluación Escolar: un estudio etnográfico de la repetición*. 2016. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

La evaluación está presente en la rutina de la escuela, con una multiplicidad de acciones que integra el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso de herramientas, estrategias y metodologías con el fin de evaluar el rendimiento del estudiante. En este contexto, establece el objeto de estudio de esta tesis, la multiplicidad del proceso de evaluación de los repetidores y multirrepetentes (las) alumnos (as). Esta investigación se basa en el enfoque etnográfico en un sentido más amplio, que tiene como objetivo analizar las interacciones sociales en un contexto cultural determinado. Este estudio utiliza los recursos etnográficos tales como la observación participante, entrevistas, análisis de documentos mediante un análisis inductivo como resultado categorías y subcategorías en bien ordenada: 1) Evaluación de la Escuela: control, prueba, evaluación a gran escala; 2) Tarea: tiempo, dificultad, ayudar; 3) (A) disciplina: comportamiento, la violencia, el sexo y el castigo; 4) Escuela de repetición: la exclusión, estudiante de la solución de medicalización. La investigación se llevó a cabo en tres fases: años 2008, 2012 y 2015 con el objetivo general para investigar el proceso de evaluación de los alumnos (as) y los repetidores multirrepetentes en un salón de clases de la primera serie (segundo año) de la educación primaria, una escuela pública. El tema central es investigado como se desarrolla el proceso de evaluación en la repetición de la clase? Centrándose en la perspectiva de los participantes, los estudiantes y la repetición de los estudiantes y multirrepetentes, maestros, directivos y servidores en el marco teórico de Chueiri (2008), Arrendodo; Diago (2009), Bertagna (2010) para discutir la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se presenta la tarea como herramienta de evaluación con lo que las reflexiones de Mattos (2009), Castro (2006, 2011) Dounis (2011). También se discute la (in) disciplina como sea posible, criterios de evaluación, basando esta discusión Aquino (2003), Souza; Viégas (2012), Gatti (2008). Por último, está el fracaso escolar en las reflexiones de Gonçalves (2001), Brophy (2006), Bonamino; Franco (2002). La tesis se presenta en cinco capítulos: 1) Metodología: investigación etnográfica en la educación; 2) La evaluación y comprobación? Al discutir el concepto de evaluación en el contexto de la escuela; 3) La tarea de la escuela: cómo evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; 4) el comportamiento (en) apropiado en la escuela: discutiendo (in) disciplina de la escuela a la vista de la evaluación del aprendizaje; 5) La repetición y la evaluación de la escuela: la exclusión de la inclusión encubierta? Por lo tanto, esta tesis podría observar la evaluación de criterios múltiples privilegiando, al métodos e instrumentos de evaluación, que estaban presentes en la repetición de la clase. Por otra parte, se observó que, en esta clase, la cultura de la repetición es una parte intrínseca de este proceso, ya que la evaluación del aprendizaje se limita a "escanear" la escuela y asume la función, casi exclusivamente, para clasificar y seleccionar priorizar los resultados finales y, a menudo descartando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras-claves: Etnografía. Evaluación. Tarea. (En) la disciplina. Repetición.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – A classe de repetentes	26
Figura 02 – <i>Atlas.ti</i>	39
Figura 03 – <i>Atlas.ti</i> - processo de categorização	40
Figura 04 – <i>Nvivo</i>	41
Figura 05 – <i>Nvivo</i> – Nuvem de Palavras	42
Figura 06 – Tarefa no quadro negro	66
Figura 07– Tarefa Mimeografada	68
Figura 08 – Ditado	74
Figura 09 – Tarefa cruzadinha matemática	77
Figura 10 – Recorte da tarefa.....	78
Figura 11 – Recorte da Tarefa	78
Figura 12 – Recorte da tarefa.....	79
Figura 13 – Recorte da tarefa.....	80
Figura 14 – Recorte da tarefa.....	80
Figura 15 – Recorte da tarefa.....	81
Figura 16 – Recorte da tarefa.....	81
Figura 17 – Tarefa para completar.....	82
Figura 18 – Alunos na sala de aula.....	97
Figura 19 – Grupo de alunos repetentes e multirrepetentes na sala de aula	98
Figura 20 – A professora e os alunos na sala de aula	99
Figura 21 – Alunos sem recreio	112
Figura 22 – Quadro Negro	112
Figura 23 – Mapa da distorção idade-	123
Figura 24 – Gráfico de índice de Reprovação, Evasão, Aprovação	124
Figura 25 – Relatório de Avaliação	143
Figura 26 – Relatório de avaliação	144
Figura 27 – Parecer Multiprofissional. Página 1	146
Figura 28 – Parecer multiprofissional. Página 2.....	147
Figura 29 – Exame.....	148
Figura 30 – Parecer Médico.....	148
Figura 31 – Ciclo da Multirrepetência.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Fases da pesquisa	28
Quadro 02 – Fases da pesquisa em entrevista.....	33
Quadro 03 – Categorias da pesquisa	42
Quadro 04 – Dados de Lúcio	141
Quadro 05 – Dados de Vicente	145

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	METODOLOGIA: A PESQUISA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO	16
1.1	Estudo de caso etnográfico: o caso da classe de repetentes	18
1.2	Objetivos	20
1.3	A pesquisa de campo	21
1.4	Acesso ao Campo	22
1.5	Lócus da pesquisa	24
1.6	Participantes da pesquisa	26
1.7	Fases da pesquisa: a recorrência do campo	27
1.8	Instrumentos da pesquisa: o pesquisar etnográfico	28
1.8.1	<u>Observação participante</u>	29
1.8.2	<u>Grupo Focal</u>	30
1.8.3	<u>Entrevista etnográfica</u>	32
1.8.4	<u>Análise documental</u>	34
1.8.5	<u>Registro de áudio e vídeo</u>	35
1.9	Análise indutiva com auxílio dos softwares <i>Atlas.ti</i> e <i>Nvivo</i>	37
2	AVALIAÇÃO OU VERIFICAÇÃO? DISCUTINDO O CONCEITO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.	44
2.1	Avaliação em larga escala: a padronização dos modos de avaliar	52
2.2	Multiplicidade da avaliação na perspectiva dos participantes da pesquisa	58
3	A TAREFA ESCOLAR: FORMAS DE AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.	63
3.1	<i>Isso é tarefa, tia?</i> A tarefa e suas multiplicidades avaliativas	63
3.2	Tempo de aprender, tempo de avaliar: <i>calma aí, tia! Ainda não terminei</i>	69
3.3	Dificuldade para realizar a tarefa: avaliar para aprender?	75
3.4	<i>Professor, pode me ajudar?</i> Ajuda no contexto avaliativo	85
4	COMPORTAMENTO (IN)ADEQUADO NA ESCOLA: DISCUTINDO A (IN)DISCIPLINA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	91
4.1	Discutindo a (in)disciplina escolar	92
4.2	<i>Que Bagunça!</i> Forma de avaliar a aprendizagem	94

4.3	Questão de gênero discutida no viés da (in)disciplina	100
4.4	Punição e avaliação para o(a) aluno(a) (in)disciplinado(a)	108
5	REPETÊNCIA E AVALIAÇÃO ESCOLAR: EXCLUSÃO DISFARÇADA DE INCLUSÃO?	120
5.1	Conceituando a Repetência escolar	121
5.2	A inclusão e a exclusão: conceitos, definições e divergências.	126
5.3	A repetência escolar inclui e/ou exclui o(a) aluno(a) repetente?	129
5.4	Alunos(as) repetentes e/ou multirrepetentes, alunos(as)-problemas?	135
5.4.1	<u>Discutindo sobre o conceito de Aluno(a)-problema a partir de estudos de caso etnográfico</u>	139
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	155
	ANEXO A - Encaminhamento – Matrícula do aluno no Centro de Educação Especial	167
	ANEXO B – Ficha dos(as) 21 alunos(as) repetentes e multirrepetentes	168

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de estudo a multiplicidade do processo avaliativo presente na trajetória escolar de alunos e alunas repetentes e multirrepetentes, da primeira série (segundo ano) do ensino fundamental. A abordagem etnográfica é a metodologia selecionada para a realização desta pesquisa utilizando instrumentos como observação participante, entrevistas etnográficas, grupo focal, análise documental e registro de áudio e vídeo. Acreditamos que esta abordagem metodológica pôde apresentar subsídios que permitiram um olhar minucioso sobre a avaliação de alunos e alunas repetentes e multirrepetentes do ensino fundamental, além de investigar junto aos participantes da pesquisa como se deu este processo, enriquecendo assim este estudo.

O planejamento para a realização desta tese e os caminhos percorridos para definir o objeto de estudo, derivam da pesquisa iniciada em 2008, que resultou na dissertação intitulada: *A Classe de Repetentes: um estudo etnográfico* (VASCONCELLOS, 2010). Sendo assim, se faz necessário esclarecer que esta tese trouxe a proposta de dar continuidade ao estudo iniciado em 2008, portanto, esta pesquisa etnográfica teve início em 2008, quando houve a observação de uma classe de repetentes da 1ª série do ensino fundamental ao longo de um ano letivo. No entanto, a demanda de material coletado durante o ano de 2008 não foi profundamente explorado, uma vez que não houve tempo hábil para fazê-lo. Logo, observou-se a possibilidade de explorar melhor tal material durante o doutorado. Deste modo, esta pesquisa de doutorado propôs revisitar o material coletado em 2008 e agregar novos dados coletados em 2012 e 2015.

Esta pesquisa fez uso da análise indutiva dos dados coletados, utilizando softwares de pesquisa qualitativa, *Nvivo* e *Atlas.ti*, que auxiliaram na organização, transcrição, ordenação e categorização dos dados, proporcionando assim uma análise mais profunda e diversificada. Além disso, com o aprofundamento na análise dos dados, foi possível iniciar o processo de categorização da tese, que resultou em categorias que serão apresentadas mais adiante. Por ora, destaca-se o processo de desenvolvimento da pesquisa ao longo dos últimos quatro anos (2012-2016).

Em 2012, correspondente ao primeiro ano do doutorado, iniciou-se a revisitação ao material coletado em 2008, vale destacar que, nesta tese, considera-se a pesquisa realizada em 2008, como a primeira fase da pesquisa. Ainda em 2012, houve um novo acesso à escola com o propósito de realizar a atualização da pesquisa. Além disso, realizou-se a transcrição do

material coletado em 2012. No segundo ano do doutorado, em 2013, deu-se continuidade à revisitação ao material coletado em 2008, além de iniciar a análise do material coletado em 2008 e 2012. No terceiro ano, em 2014, houve a transcrição do material coletado em 2008, que não passou por nenhum tipo de análise. Ademais, iniciou-se a análise dos dados coletados em 2008 e 2012. Ainda em 2014, deu-se início ao estágio no exterior (doutorado sanduíche – Setembro/2014). No quarto ano, em 2015, finalizou-se o estágio no exterior (doutorado sanduíche – Fevereiro-2015). Neste mesmo ano, realizou-se análise dos dados, categorização, análises finais da categorização dos dados, consultas às bibliografias compatíveis diante as categorias levantadas. Ademais, realizou-se análises finais, consultas às bibliografias compatíveis as análises, avaliação final dos resultados. Além de iniciar o processo de escrita da tese, que foi finalizada em Janeiro de 2016. Por fim a defesa da tese, em Fevereiro de 2016. Sendo assim, é possível observar que a pesquisa resultou em uma grande demanda de dados, uma vez que a mesma foi realizada em três fases que serão apresentadas a seguir.

A primeira fase da pesquisa corresponde à revisitação do material coletado durante 2008, que não foi analisado em sua totalidade. A segunda fase caracteriza-se no primeiro retorno à escola em 2012, a terceira, e última fase, corresponde ao segundo retorno à escola em 2015.

Com a conclusão destas fases, foi possível analisar o material coletado durante as mesmas, desta análise emergiram as seguintes categorias e suas subcategorias: 1) Avaliação escolar: verificação, prova, avaliação em larga escala; 2) Tarefa: tempo, dificuldade, ajuda; 3) (in)disciplina: comportamento, violência, gênero e punição; 4) Repetência escolar: exclusão, aluno-problema, medicalização. Logo, tais categorias e suas respectivas subcategorias serão apresentadas nesta tese através de cinco capítulos: 1) *Metodologia: a pesquisa etnográfica em educação*; 2) *Avaliação ou verificação? Discutindo o conceito de avaliação no contexto escolar*; 3) *A tarefa escolar: formas de avaliar o processo de ensino-aprendizagem*; 4) *Comportamento (in)adequado na escola: discutindo a (in)disciplina escolar na perspectiva da avaliação da aprendizagem*; 5) *Repetência e avaliação escolar: exclusão disfarçada de inclusão?*

No primeiro capítulo, *Metodologia: a pesquisa etnográfica em educação*, apresenta-se os conceitos da pesquisa etnográfica e estudo de caso etnográfico, além dos objetivos gerais, específicos que nortearam a investigação. Ademais, neste capítulo apresenta-se o local pesquisado, assim como o acesso ao mesmo, em sequência, os participantes, evidenciando alguns destes, afim de ilustrar pontos relevantes observados. Além disso, destaca-se a coleta de dados, destacando os instrumentos utilizados nesta pesquisa, ainda neste capítulo

esclarece-se o processo de análise dos dados coletados, e por fim, apresenta-se as categorias que emergiram a partir da análise de conteúdo.

No segundo capítulo, *Avaliação ou verificação? Discutindo o conceito de avaliação no contexto escolar*, discute-se o conceito de avaliação escolar, confrontando o conceito de avaliação como uma forma de verificação escolar, evidenciando um instrumento avaliativo, a prova, como principal recurso. Em sequência destaca-se a avaliação em larga escala, apresentando-a como uma avaliação externa, inflexível e padronizada, que pode influenciar os processos educacionais na escola.

No terceiro capítulo, *A tarefa escolar: formas de avaliar o processo de ensino-aprendizagem*, apresenta-se a tarefa escolar, como uma forma de avaliação da aprendizagem adotada pela escola pesquisada. Deste modo, discute-se o conceito de tarefa, além de caracterizá-la descrevendo algumas tarefas utilizadas na classe de repetentes da primeira série (segundo ano) do ensino fundamental. Além disso, evidencia-se o tempo para realização da tarefa, a dificuldade encontrada pelos alunos(as) para realizá-la e, por fim, a solicitação de ajuda para efetuar as tarefas.

No quarto capítulo, *Comportamento (in)adequado na escola: discutindo a (in)disciplina escolar na perspectiva da avaliação da aprendizagem*, apresenta-se a avaliação comportamental dos(as) alunos(as) repetentes e multirrepetentes, apresentando a indisciplina escolar. Com isso, discute-se o seu conceito através da dicotomia entre indisciplina e disciplina do aluno(a) da classe de repetentes. Ademais, esclarece-se que atos de violência podem ser entendidos como uma forma de indisciplina, além de destacar a questão de gênero.

No quinto capítulo, *Repetência escolar: exclusão disfarçada de inclusão?*, apresenta-se o conceito de repetência escolar. Além disso, discute-se a repetência como uma possível forma de exclusão escolar, além de evidenciar que o(a) aluno(a) repetente e multirrepetente pode ser apontado como um aluno-problema. Como tal é evidenciado pela escola como um problema a ser tratado. Logo, apresenta-se neste capítulo a medicalização, sendo esta uma forma encontrada pela escola de solucionar o “problema” do(a) aluno(a) repetente, para tal destaca-se dois estudos de casos sobre um aluno repetente e outro multirrepetente que realizaram diversos exames e foram submetidos a uso de medicação com o propósito de auxiliar no processo de aprendizagem do aluno.

Nesta tese pôde-se observar a multiplicidade da avaliação privilegiando critérios, métodos e instrumentos avaliativos, que se fizeram presentes na classe de repetentes. Além disso, observou-se que, nesta classe, a cultura da repetência é parte intrínseca deste processo, uma vez que, a avaliação da aprendizagem limita-se a “verificação” escolar e assume a

função, quase que exclusiva, de classificar e selecionar, priorizando o resultado final e, muitas vezes, descartando todo o processo de ensino-aprendizagem.

1 METODOLOGIA: A PESQUISA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO

A metodologia adotada nesta pesquisa é etnográfica, na qual se buscou observar uma classe de repetentes e multirrepetentes¹ da 1ª série (2º ano)² do ensino fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro. Sendo assim, neste capítulo discutiremos a pesquisa etnográfica e estudo de caso, em seguida apresentaremos, os objetivos gerais e específicos. Além disso, apresentaremos o local pesquisado, assim como o acesso ao mesmo, em sequência, os participantes serão apresentados, destacando alguns destes, afim de ilustrar pontos relevantes observados, tais como: avaliação, tarefa, (in)disciplina, repetência escolar, in/exclusão escolar. Ademais, esclareceremos a coleta de dados, evidenciando os instrumentos utilizados, além de destacar o processo de análise de dados. Por fim, apresentaremos as categorias que emergiram a partir da análise de conteúdo.

A etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim estudar, analisar e descrever uma sociedade em particular, seu povo, sua língua, religião, raça, gênero, enfim a “etnografia é a escrita do visível” (MATTOS, 2011, p.54). A etnografia, num sentido mais amplo, tem por objetivo analisar as interações sociais em um determinado contexto cultural. Seu intuito é, ainda, observar os atores sociais como participantes ativos, isto é, como conhecedores de suas experiências e práticas e, portanto, capazes de fazer sentido dessas interações. Para LeCompte e Schensul (2010, p. 2, tradução nossa) a etnografia assume “a posição de que o comportamento humano e as formas pelas quais as pessoas constroem e tornam significado de seus mundos e suas vidas são altamente variáveis e localmente específica.”. Portanto, a frequente observação e a presença do pesquisador no campo possibilitam desvelar diversos manifestos do comportamento socio-economico-cultural desta sociedade em particular.

Deste modo, vale salientar que a etnografia estuda principalmente “os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos” (MATTOS, 2011, p. 51). A

¹ Nesta pesquisa, entendemos por alunos(as) multirrepetentes os(as) que sofreram a repetência escolar mais de duas vezes.

² Em 2008, ano em que se iniciou a pesquisa, a lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos, ainda não havia sido implementada no município onde se realizou a pesquisa, por este motivo, optou-se manter a identidade pedagógica da primeira série (1ª série), no entanto, para que não houvessem conflitos apresenta-se entre parênteses a identidade utilizada a partir de 2010, referente ao segundo ano (2º ano).

etnografia permite (re)significar o cotidiano, o familiar, o estranho, o exótico, enfim, permite novos olhares e perspectivas em infinitas possibilidades de investigação. Assim, Mattos (2011, p. 51) esclarece que na pesquisa etnográfica “observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. Objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação”. Neste contexto, LeCompte e Schensul (2010 p.3, tradução nossa) esclarecem que a diferença entre a etnografia e os demais métodos de investigação é que,

[...] etnografia assume que os pesquisadores devem primeiro descobrir o que as pessoas realmente fazem e as razões que levam para fazê-lo antes de tentar interpretar suas ações através de filtros a partir de suas próprias experiências pessoais ou teorias derivadas de disciplinas acadêmicas ou profissionais. É por isso que as ferramentas da etnografia são projetadas para descobrir antes de ‘testar’

A etnografia exige uma grande sensibilidade do pesquisador, uma vez que se faz necessário observar, analisar e descrever densamente sobre o outro, de forma fidedigna. No entanto, André (1995) elucida que o fidedigno não é a correspondência com o real, pois, “parte-se do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador não é a única possível ou a correta, mas espera-se que ofereça os elementos suficientes (provas, indícios) de modo que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e a pertinência das interpretações” (ANDRÉ, 1995, p. 63).

Vale salientar que para realizar uma descrição densa e fidedigna se faz necessário extrema dedicação e comprometimento do pesquisador, uma vez que, a pesquisa etnográfica demanda longos períodos de observação, para que o pesquisador possa investigar e analisar o (re)significado das ações dos participantes da pesquisa. Neste sentido, (GEERTZ, 1989; ERICKSON, 1992, 2003; LECOMPTE; SCHENSUL, 2010; MATTOS, 1992, 2009, 2011) afirmam que para entender e validar os dados obtidos em uma pesquisa de campo se faz necessário longos períodos de observação, preferencialmente de um a dois anos. Portanto, a partir do comprometimento do pesquisador no campo de pesquisa a etnografia nos permite,

[...] documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática... Descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer (ANDRÉ, 1995, p.41).

A etnografia permite que o pesquisador desenvolva um olhar mais sensível para questões corriqueiras, que, muitas vezes, são imperceptíveis aos olhos dos participantes da pesquisa. Mattos (2011, p. 35) acrescenta que a etnografia exige “olhos exigentes e perspicazes”. Sendo assim, fazendo uso desse olhar atento, sensível, exigente e perspicaz que a etnografia se mostra como relevante método de pesquisa no campo educacional, uma vez que, aproxima o pesquisador das questões explícitas e implícitas que compõe o chão da escola. Neste sentido, André (1995, p. 41) nos esclarece que,

[...] se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

A pesquisa etnográfica no campo educacional ocorre em um contexto múltiplo de sentidos, inserido em um “universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p.37). Deste modo, através da pesquisa etnográfica é possível imergir nesse universo sociocultural da escola e observar de forma minuciosa as mais variáveis formas de relações e interações escolares. Deste modo, entende-se que a pesquisa etnográfica proporciona uma visão mais profunda, clarificada e articulada do campo de pesquisa, uma vez que, requer o pesquisador como observador centrado e focado no campo de pesquisa, onde se privilegia a descrição densa e fidedigna.

Logo, no intuito de observar de forma minuciosa e fidedigna a classe de repetentes, optou-se pelo estudo de caso etnográfico, acreditando que permitiria evidenciar as singularidades desta classe. Discutiremos o conceito de estudo de caso etnográfico.

1.1 Estudo de caso etnográfico: o caso da classe de repetentes

Esta investigação está pautada no estudo de caso etnográfico, pois, a pesquisa centrou-se em uma organização particular, ou seja, em uma determinada sala de aula, composta exclusivamente de alunos(as) repetentes e multirrepetentes da 1ª série (2º ano) do ensino fundamental.

Definindo estudo de caso, Lüdke e André (1986, p.17) esclarecem que, “um estudo de caso é o estudo de um caso, que é sempre bem delimitado”, ou seja, que o caso privilegia algo singular, particular e/ou distinto de outros. Portanto, o estudo de caso permite explorar um

determinado fenômeno. Mattos (2011, p. 57) esclarece que o estudo de caso permite investigar as complexas relações e interações encontradas no “pequeno mundo” da sala de aula, na qual, é possível observar do “contexto maior olhando a comunidade como um todo até poder destacar uma particularidade de possível generalização ou que melhor ilustra o contexto estudado de modo que possa ser microanaliticamente relevante” (MATTOS, 2011, p. 58). O estudo de caso possibilita contemplar pequenos detalhes neste complexo “pequeno mundo” (MATTOS, 2011, p. 57) da sala de aula, que poderiam passar despercebidos em macro contextos.

André (1995, p. 53) explica que o estudo de caso “fornece uma visão profunda, ampla e articulada de uma unidade social complexa, possui a capacidade de retratar situações vivas do dia a dia, clarifica os vários sentidos do fenômeno estudado e, com isto, é considerado relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento”. Deste modo, o estudo de caso possibilita (re)conhecer e entender questões do cotidiano de uma sala de aula de forma detalhada.

Considerando que esta pesquisa se deu em uma sala de aula, deve-se levar em conta que há toda uma complexidade particular neste espaço social, onde é possível (re)construir e compartilhar significados construídos entre si em suas (re)organizações sociais, no qual o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) dinamizam toda essa (re)construção e compartilhamento de conhecimento. Deste modo, acreditamos que o estudo de caso etnográfico mostrou-se o mais apropriado para esta pesquisa, uma vez que possibilitou a presença constante da pesquisadora no campo, observando de forma minuciosa a complexidade de uma sala de aula. Deixamos claro, que os resultados apresentados nesta tese emergiram a partir da observação e do estudo da classe de repetentes, entretanto, isso não impossibilita que tais resultados possam servir de base para outros casos de estudo, uma vez que as particularidades encontradas na sala de aula pesquisada possam se assemelhar a outras escolas.

Fonseca (1998, p. 76) esclarece “quando cada caso não é um caso”, uma vez que o caso estudado não é algo estritamente isolado, que quando se limita a questão de cada caso é um caso, perde-se a oportunidade de “oferecer uma alternativa, para abrir o leque de interpretações possíveis, não para fechar o assunto ou criar novas fórmulas dogmáticas.”. O estudo de caso etnográfico pode proporcionar um leque de interpretações e (re)conhecimentos para outros e novos casos de estudos. Neste contexto, o estudo de caso etnográfico da classe de repetentes pode propiciar infundáveis olhares e perspectivas. Neste sentido, Na tentativa de responder por que fazer etnografia em uma sala de aula e, particularmente, da multiplicidade da avaliação escolar, encontro no texto de Mattos (2006) uma reflexão instigante, na qual ela

responde a pergunta sobre quem poderia fazer etnografia, a autora afirma que qualquer pesquisador poderia fazê-lo, desde que seja culturalmente sensível e sinta,

Um grande desconforto na boca do estômago, com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele ou ela muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está “caindo mal” para você, este é o seu objeto de estudo. Portanto, qualquer pesquisador bem treinado em etnografia e com uma pergunta socialmente relevante deve fazer pesquisa etnográfica. Como fazê-la? Só o pesquisador ou pesquisadora pode responder a este questionamento através do campo, pois cada campo é único, cada pesquisa é única e cada dia na própria pesquisa é único (MATTOS, 2006, p. 6).

Corroboramos da argumentação de Mattos (2006), uma vez que, acreditamos que o problema, que mostra presente durante o processo avaliativo na classe de repetentes, é significativo e socialmente relevante para ser investigado. No entanto, ao comparar este problema com as demandas da realidade do dia a dia do ambiente escolar, este passa para segundo plano, uma vez que a realidade desafia o pesquisador a questionar, não somente os pressupostos iniciais de sua pesquisa, como também a sua prática de pesquisar.

Partindo dessa reflexão, cabe apresentar o tema central desta investigação: a multiplicidade da avaliação escolar da classe de repetentes, da primeira série (segundo ano) do Ensino Fundamental, que se tornou objeto de estudo desta pesquisa, visto que instigou a pesquisadora a investigar o seu cotidiano, justificando assim o título dessa tese: *Multiplicidades da Avaliação Escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência*. No entanto, se faz necessário esclarecer, que esta pesquisa foi desenvolvida em três fases, uma vez que a pesquisa de campo iniciou-se em 2008 e teve término no início de 2015. Entretanto, tais fases serão apresentadas e discutidas mais adiante neste capítulo, por ora apresentaremos os objetivos que nortearam esta pesquisa.

1.2 Objetivos

Objetivo geral:

Investigar o processo avaliativo de alunos(as) repetentes e multirrepetentes, a partir de uma pesquisa etnográfica, em uma sala de aula da primeira série (segundo ano) do ensino fundamental, de uma escola pública.

Objetivos específicos:

- I) Observar e descrever as tecnologias avaliativas e suas práticas pedagógicas em uma sala de aula, formada por alunos(as) repetentes e multirrepetentes, de modo a compreender a natureza das ações desses alunos, alunas e professora, considerando os aspectos que facilitam ou dificultam a construção do conhecimento escolar, necessário para o bom desempenho acadêmico do aluno.
- II) Observar, ouvir e descrever as vozes reflexivas dos alunos e professores, levando em conta a percepção deles mesmos sobre seus processos de avaliação. Como os(as) alunos(as) e os professores entendiam a avaliação? Quais os sentimentos, ações e fatos decorrentes da avaliação? Como essa questão tem afetado às suas vidas? Por quê? De que modo?
- III) Estudar, descrever e analisar, através do estudo de caso etnográfico, a multiplicidade da avaliação, tomando como base o aluno/aluna, sua professora, dirigentes, supervisores e orientadores educacionais, com o intuito de entender o processo avaliativo na classe de repetentes.
- IV) Investigar os textos científicos que fundamentem e consubstanciem os dados de campo coletados e analisados na pesquisa, com base na literatura da área de Educação.

1.3 A pesquisa de campo

A pesquisa de campo é uma das peças chaves em uma pesquisa etnográfica, pois o campo aproxima o pesquisador do seu objeto de estudo, uma vez que, é possível vivenciar intensamente as experiências observadas e posteriormente analisadas. O campo requer uma grande entrega do pesquisador, que precisa se desvencilhar, ao máximo possível, de seus conceitos preconcebidos, de suas perspectivas e experiências, para dar lugar aos conceitos, perspectivas e experiências do outro, neste caso, dos participantes da pesquisa. Portanto, o campo proporciona ricas experiências, autoconhecimento, aprendizagens constantes, enfim, a pesquisa de campo nos proporciona observar, ouvir, refletir com o outro.

Vale salientar que o campo nesta pesquisa proporcionou enriquecedoras experiências e infindáveis aprendizagens, pois, houve uma colaboração e entrega recíprocas, por parte da pesquisadora e dos participantes da pesquisa. Portanto, consideramos de extrema relevância o

respeito à instituição envolvida, à dignidade e ao direito à privacidade de cada participante. Além disso, coube à pesquisadora respeitar o direito de cada colaborador de desistir a qualquer tempo do campo e de se manter em sigilo. Assim, compreende-se a necessidade de obter o livre consentimento de todos os participantes da pesquisa, mesmo daqueles com participação secundária, procedendo sempre de acordo com as normas éticas que regulamentam a pesquisa com seres humanos e com trabalhos etnográficos.

Deste modo, o trabalho de campo revelou-se uma parte importante da pesquisa e do processo de formação acadêmica. Realizá-la em estabelecimentos de ensino é experimentar de perto as frustrações e alegrias que envolvem o ato de ensinar e aprender. Por tudo isso, expressa-se, aqui, toda gratidão pela oportunidade da parceria e da colaboração desenvolvida durante a coleta de dados desta pesquisa, pela sua disposição e atenção. Certos de que, sem a doação desses alunos e alunas repetentes e multirrepetentes, e os docentes e gestores não seria possível realizar este trabalho. Permitindo, assim, que a pesquisadora desenvolvesse sua pesquisa durante os anos de 2008 a 2015. Deste modo, apresentaremos a seguir como se deu o acesso ao campo.

1.4 Acesso ao Campo

O acesso ao campo de pesquisa, na maioria das vezes, não é tão fácil, pois, há muita relutância das instituições educacionais em “abrir suas portas” para pesquisadores, uma vez que existe o receio de que haja exposição negativa da instituição e dos(as) atores que a compõe. Sendo assim, no município do Rio de Janeiro é cada vez mais difícil ter acesso a escolas públicas, por diferentes motivos, por escolas que tiveram experiências ruins, até mesmo antiéticas quando abriram suas portas para pesquisas. Outras escolas, não apresentam interesse em colaborar com pesquisas acadêmicas, dificultando o acesso. Enfim, o motivo do difícil acesso à escola no município do Rio de Janeiro, nos levou a uma escola 150 km de distância da capital fluminense. Através de indicações chegou-se a escola municipal João Pedro³, que abriu suas portas e consentiu de forma colaborativa que a pesquisa de campo desta tese fosse realizada em três fases, que serão apresentadas mais adiante.

³Nesta pesquisa houve toda uma preocupação ética, pautada nos princípios éticos para as pesquisas com seres humanos, estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética na Pesquisa (CONEP).

Portanto, vale destacar a generosa colaboração da escola, que permitiu que realizasse uma densa pesquisa em 2008 e retornasse nos anos de 2012 e 2015, além disso, vale destacar que todas as vezes que a pesquisadora esteve na escola foi sempre muito bem acolhida. Entretanto, vale ressaltar que houve toda uma preocupação ética para que o acesso, à escola e aos participantes da pesquisa, fosse de forma responsável e congruente. Sendo assim, o primeiro passo foi conhecer e apresentar-se à escola, aos gestores, estabelecendo contato, na tentativa de buscar atender suas exigências que garantiriam o acesso.

Após o primeiro contato com escola, obteve-se a permissão em acessá-la depois de estabelecer um contato com a secretária da Escola João Pedro. No dia 28 de Março de 2008 visitou-a, conhecendo a diretora da mesma que, na ocasião, exigiu uma autorização da Secretaria de Educação local (Anexo), no mesmo dia ainda, após o contato com a Secretaria Municipal de Educação, obteve-se a autorização oficial para o início da pesquisa, sem restrições quanto aos instrumentos a serem utilizados.

Em 31 de Março de 2008 a pesquisadora apresentou-se na escola portando os documentos exigidos pela escola. A diretora consentiu que a pesquisa de campo desse início e prontamente apresentou todas as dependências da escola e sugeriu que a pesquisadora poderia observar uma turma em especial, a classe de repetentes, composta apenas por alunos(as) repetentes da primeira série do ensino fundamental. Neste mesmo encontro, com o consentimento da professora Maria, foi autorizada a entrada da pesquisadora na sala de aula. Inicialmente, esta solicitação foi associada a um “estágio acadêmico”, sugerindo que a professora receberia algum auxílio, por parte da pesquisadora, no desenvolvimento das tarefas em sala. A pesquisadora esclareceu que se tratava de uma pesquisa, cujo principal objetivo era a observação, assim determinado, a professora autorizou a presença da mesma.

Em 22 de Outubro de 2012 a pesquisadora retornou à escola e fez um novo contato, apresentando seu interesse de ampliar sua pesquisa utilizando o material coletado em 2008 e buscando novas informações através de outros instrumentos de pesquisa, tais como grupo focal e entrevistas etnográficas. A diretora da escola, assim como os demais gestores, permitiram a sua entrada para que fosse realizada a pesquisa. O acesso foi permitido depois de estabelecer um termo de compromisso entre a escola e a pesquisadora, no qual um documento foi expedido autorizando o início da pesquisa. Como a maioria dos gestores a conhecia e reconhecia sua ética na pesquisa, houve, mais uma vez, uma generosa colaboração, na qual a diretora, solicitou que a secretária da escola fizesse um levantamento de quantos alunos(as), participantes da pesquisa em 2008, permaneciam na escola e quais poderiam colaborar com a pesquisa. Além disso, a secretária apresentou as novas dependências da escola e relatou sobre

as modificações na estrutura da mesma, que ganhou mais uma sala de aula na parte superior do pequeno prédio. Ainda em 2012, a pesquisadora expôs a diretora o interesse de retornar a escola pela terceira vez, em busca dos últimos dados da pesquisa, a diretora assentiu um terceiro retorno à escola.

Em 22 de Junho de 2015, a pesquisadora retornou pela terceira vez a mesma escola e obteve o consentimento dos gestores após ser estabelecido um novo termo de compromisso entre a pesquisadora e a escola, no qual um documento foi expedido, autorizando a pesquisadora dar continuidade a sua pesquisa, que teve início em 2008. Mais uma vez a colaboração da escola se deu de forma ímpar, na qual, houve um novo levantamento se os alunos(as), que colaboravam na pesquisa em 2008, permaneciam na mesma escola, quais os gestores e professores, que tiveram contato com os alunos enquanto existiu a classe de repetentes, e quais estariam dispostos a colaborar com a nova fase pesquisa. Nas três fases desta pesquisa a colaboração dos alunos(as), dos gestores, professores, servidores, enfim todos os participantes, foi fundamental para que a pesquisa fosse realizada com êxito. Sendo assim, apresentaremos o lócus da pesquisa, para em sequência apresentar os participantes⁴ primários e secundários desta pesquisa.

1.5 Lócus da pesquisa

O lócus desta pesquisa foi a sala de aula (Classe de repetentes⁵, da professora Maria), da primeira série (segundo ano) do Ensino Fundamental, da Escola João Pedro, da rede pública municipal, do município Alvorada, da Região dos Lagos, do Rio de Janeiro. A escola pode ser descrita como um pequeno prédio com um andar e dois anexos, composta por dez salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de informática, quatro banheiros sanitários, uma cozinha, um refeitório, uma cantina, a diretoria integrada à sala dos professores, que

⁴ Consideramos participantes todos os que participaram da pesquisa de forma espontânea e colaborativa, sendo assim, entendemos que mais do que participar e ou sujeitar-se a pesquisa, os(as) alunos(as), professores, gestores são participantes primários e secundários desta pesquisa.

⁵ Os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios, a fim de respeitar o anonimato do local pesquisado, assim como, dos participantes da pesquisa. Os participantes voluntários são protegidos de acordo com as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Resolução 196/96 e da Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UERJ (SR-2), instituída pela Deliberação Nº 26/2003/SR-2 e cadastrada junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sendo esta última ligada diretamente ao Conselho Nacional de Saúde (CNS).

eventualmente é usada como sala de reunião, a secretaria, além de um pequeno pátio na frente ao prédio da escola.

Em 2008, na primeira visita à escola, a Escola João Pedro contava com 300 alunos e funcionava apenas com o primeiro segmento do ensino fundamental (alfabetização a 4ª série), em regime seriado. Da segunda a quarta série, as classes eram atendidas no horário da manhã (de 07h30 a 11h30). As classes de alfabetização e as turmas de primeira série funcionavam no período da tarde (das 13h às 17h).

Em 2012, na segunda fase da pesquisa, a escola João Pedro já possuía 370 alunos e continuava funcionando apenas com o primeiro segmento do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, conforme a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. Em 2015, terceira fase da pesquisa, a escola possuía 375 alunos e ainda funcionava somente no primeiro segmento do ensino fundamental. .

A sala de aula pesquisada era composta por 21 alunos, sendo 15 meninos e seis meninas, na faixa etária compreendida entre oito e 13 anos, todos(as) repetentes de uma a cinco vezes, caracterizando a multirrepetência.

Vale salientar que nesta sala de aula, os(as) alunos(as) entravam às 13h e saíam às 17h, com quinze minutos para o intervalo, das 15h15 às 15h30. Com exceção das quintas-feiras, momento no qual, de 14h30 até às 15h15, os(as) alunos(as) tinham aula de educação física, normalmente realizada no pátio da escola. Apresentamos a seguir a configuração da sala de aula estudada. A sala de aula era organizada em cinco filas, contendo seis cadeiras em cada fila. A mesa da professora Maria estava sempre posicionada do lado esquerdo da sala, em frente à penúltima fila. Ao seu lado havia um armário. Atrás da mesa ficava o quadro de giz e uma tira com o alfabeto, números, calendário, além de nomes próprios e de animais. Registramos a existência de duas janelas pintadas, com flores desenhadas, incluindo os nomes dos alunos. Nas paredes viam-se cartazes, conforme se observa na figura abaixo:

Figura 01 – A classe de repetentes



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Na figura apresentada acima é possível observar parte da sala de aula, onde se desenvolveu a pesquisa, na qual, notam-se alguns os(as) alunos(as) sentados em suas carteiras, voltando sua atenção para a professora e/ou para o que ela escreve no quadro negro, neste caso, a professora escreve nomes dos(as) alunos(as) que permaneceriam na sala de aula após o horário escolar, como forma de punição para os alunos(as) indisciplinados(as). Vale salientar que esta era uma prática comum nesta sala de aula e que esta prática será discutida no capítulo de (in)disciplina desta tese.

1.6 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa etnográfica só foi possível com a total cooperação de seus participantes. Denominamos participantes da pesquisa todos(as) que contribuíram com suas experiências, vivências, relatos e declarações no decorrer do campo. Contudo, vale salientar que os participantes se dividem em primários e secundários. Os primários são os alunos e alunas repetentes e multirrepetentes da 1ª série (2º ano) do ensino fundamental de uma escola pública.

Os secundários são os professores, gestores e servidores da escola municipal João Pedro. Posto isto, apresentaremos alguns sujeitos, no intuito de evidenciar dados da pesquisa.

Os participantes primários são alunos(as) repetentes e multirrepetentes com idade média entre oito e 13 anos de idade, tais alunos(as) sofreram a repetência escolar de uma à cinco, dentre estes alunos e alunas destacamos dois alunos, Lúcio e Vicente, que serão evidenciados como estudo de caso no capítulo 05.

Assim como os dois alunos mencionados acima, os demais alunos e alunas da classe de repetentes⁶ contribuíram com suas experiências diante do fenômeno da repetência inserido no contexto escolar. Vale salientar que a classe de repetentes era composta por 15 alunos e seis alunas, todos(as) repetentes e/ou multirrepetentes da 1ª série (segundo ano) do ensino fundamental.

Além disso, destacamos que os participantes secundários são os professores, gestores e servidores da escola municipal João Pedro, que trabalhavam diretamente com a classe de repetentes. Ressaltamos da grande importância desses participantes que trouxeram novos e/ou complementaram dados coletados durante o campo. Pesquisa essa que se utilizou de diversos instrumentos com o intuito de observar de forma minuciosa o objeto de estudo.

Deste modo, a pesquisa pôde ser realizada através de idas e vindas da pesquisadora na mesma instituição escolar, que possibilitou seu enriquecimento e aprofundamento desta tese. Contudo, nestas idas e vindas, delimitadas em três fases da pesquisa, que serão apresentadas a seguir.

1.7 Fases da pesquisa: a recorrência do campo

Na primeira fase, observou-se todo o ano letivo de 2008 da classe de repetentes, a pesquisadora deslocou-se de seu local de moradia (Rio de Janeiro) para o município de Alvorada (distante 150 km do Rio de Janeiro). Inicialmente, as visitas estavam restritas a duas vezes por mês, sempre às sextas feiras. A partir do mês de setembro a frequência aumentou para uma semana inteira, a cada mês, totalizando 25 dias e um total de 101 horas. Destes, 19 dias foram registrados em vídeos, perfazendo um total de 43 horas de imagens e sons. Sendo assim, se faz necessário esclarecer que os instrumentos utilizados nesta fase da pesquisa

⁶ Em anexo é possível observar os perfis dos 15 alunos e 6 alunas que compuseram a classe de repetentes.

foram: 1) observação participante, 2) entrevistas etnográficas, 3) registros de áudio e vídeo, 4) análise documental. Vale salientar que tais instrumentos serão apresentados e discutidos mais adiante, neste capítulo.

Na segunda fase, retornou-se a escola João Pedro, em Outubro de 2012, em busca de reencontrar os participantes de pesquisa, que ainda permaneciam na instituição pesquisada. Sendo assim, visitou-se a escola durante o período de duas semanas, nas quais se observou as mudanças na estrutura com mais um anexo no primeiro andar da escola, além disso, investigou-se a existência de uma nova classe de repetentes e se ainda havia alunos, que compuseram tal classe em 2008, matriculados. Nesta fase, os instrumentos utilizados foram: 1) observação participante, 2) grupo focal, 3) entrevistas etnográficas e 4) registro de áudio e vídeo.

Na terceira fase, retornou-se mais uma vez a mesma escola João Pedro, em Junho de 2015, em que se investigou se havia alguma classe com as características da classe de repetentes, além de observar se após sete anos desde o início da pesquisa ainda havia algum aluno(a) repetente que compusera a classe de repetentes em 2008. Nesta fase, os instrumentos utilizados foram: 1) observação participante, 2) entrevistas etnográficas e 3) registro de áudio e vídeo.

Quadro 01 – Fases da pesquisa

Fases da Pesquisa	Instrumentos de pesquisa utilizados
2008- Primeira fase	Observação Participante, Entrevista Etnográfica, Registro de Áudio e Vídeo, Análise Documental.
2012- Segunda fase	Observação Participante, Grupo Focal, Entrevista Etnográfica, Registro de Áudio e Vídeo.
2015- Terceira fase	Observação Participante, Entrevista Etnográfica, Registro de Áudio e Vídeo.

1.8 Instrumentos da pesquisa: o pesquisar etnográfico

Privilegiaram-se alguns instrumentos que puderam proporcionar um aprofundamento no campo. Portanto, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: 1) a observação participante; 2) entrevista etnográfica; 3) grupo focal; 4) Registro de áudio e vídeo; 5) análise

documental. Tais instrumentos proporcionaram um vasto e denso material, que norteou esta pesquisa. Sendo assim, destacaremos a seguir cada instrumento citado à cima e apresentaremos como se fez uso de tais instrumentos durante as três fases da pesquisa.

1.8.1 Observação participante

A observação participante foi um dos instrumentos chave para a realização desta pesquisa, pois, requiritava a presença da pesquisadora no campo com o intuito de vivenciar de forma detalhada o cotidiano da escola e da sala de aula.

Para o entendimento do tipo de observação participante que orientou a pesquisa, utilizou-se a abordagem de Bourdieu (2004), fazendo uma distinção entre a objetivação participante, traduzida na forma de olhar do pesquisador para o objeto de pesquisa; e a observação participante, traduzida pela participação do pesquisador no campo a ser pesquisado. De acordo com o autor:

[...] preciso não confundir objetivação participante (análise de uma falsa participação num grupo estranho) que é sem dúvida o exercício mais difícil que existe, porque requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o interesse do próprio objeto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele mesmo pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer. [...] o trabalho de objetivação incide [...] sobre um objeto muito particular, em que se acham inscritas, implicitamente, algumas das mais poderosas determinantes sociais dos próprios princípios da apreensão associados à pertença e à ocupação de uma posição particular [...] [com a observação participante] a consciência dos limites da objetivação objetivista [que] levou-me a descobrir que existe no mundo social, [...] toda uma série de instituições que produzem o efeito de tornar aceitável a distância entre a verdade objetiva e a verdade vivida daquilo que se faz e daquilo que se é [e que] permite que cada um se aceite a si mesmo aceitando os subterfúgios ou as gratificações objetivas, que constitui a verdade completa do mundo social (BOURDIEU, 2004, p. 52-53).

Para proceder à observação participante há que se ter claro os limites das impressões que o próprio pesquisador carrega sobre o objeto da sua observação e, ao mesmo tempo, estar pronto para descobrir o mundo social subjacente nas relações sociais, no dia a dia das ações humanas.

A observação participante é considerada como o principal instrumento da pesquisa etnográfica. Esta ganha relevo quando acompanhada pelo registro em imagens e sons, associadas às notas de campo (ERICKSON apud COX; ASSIS-PETERSON, 2001;

ERICKSON; MOHATT, 1982; ERICKSON; WILSON, 1982; ERICKSON; SHULTZ, 1981; ERICKSON, 1977, 1986, 1989, 1992, 1996).

Na prática, a observação participante foi realizada na classe de repetentes, da professora Maria, durante o período letivo de 2008, assim como na reunião final, do conselho de classe de toda a escola. Foi possível utilizar, na maioria das observações, recursos de registro em imagens e sons e, quando não, foram registradas em notas de campo, revisadas e ampliadas ao término da visita. Assim como os vídeos, essas notas tornaram-se recursos fundamentais para as descrições dos eventos de sala de aula (Anexo), além disso, observação participante foi desfrutada na segunda e terceira fase da pesquisa, logo se fez uso desse instrumento nas visitas à escola em 2012 e 2015, nas quais, usufruiu-se do caderno de campo, que gerou importantes notas para complementar esta pesquisa.

Ademais, a observação foi um dos instrumentos dessa pesquisa, na qual fez uso do grupo focal com o intuito de explorar melhor os dados observados durante o campo. Posto isto, discutiremos a seguir sobre o instrumento do grupo focal.

1.8.2 Grupo Focal

O grupo focal é uma relevante ferramenta utilizada em pesquisas de abordagem etnográfica, pois possibilita obter a compreensão dos atores em relação à repetência escolar, a partir de palavras e comportamentos dos sujeitos investigados. Sendo assim, estes sujeitos podem descrever, detalhadamente, suas experiências, o que pensam em relação ao processo que pode leva-los à repetência escolar. De acordo com Morgan (1997), o grupo focal é um método de pesquisa, no qual propicia o desvelamento do contexto escolar através da fala dos sujeitos da pesquisa. O autor explica que,

O termo grupo refere-se às questões relacionadas ao número de participantes, às sessões semiestruturadas, à existência de um setting informal e à presença de um moderador que coordena e lidera as atividades e os participantes. O termo focal é designado pela proposta de coletar informações sobre um tópico específico (MORGAN, 1997, p.2).

O grupo focal pode ser uma eficiente ferramenta na etapa de coleta de dados, pois pode originar um extenso número de ideias sobre as categorias do objeto de estudo, pois proporciona uma gama de coleta de informações na perspectiva dos atores da pesquisa,

respeitando a sua individualidade, mas investigando a interação do sujeito com os demais participantes do grupo. Neste sentido, Gatti (2005, p. 9) esclarece que, ao se fazer uso do grupo focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Portanto, este instrumento apresenta grande relevância como ferramenta de pesquisa, uma vez que propicia aos sujeitos da pesquisa, assim como para o pesquisador, desvelar “como” e “por que” estes sujeitos pensam, na busca de novas compreensões, de novo “olhar” que possibilitam novas perspectivas.

Faz-se necessário destacar que essa ferramenta foi utilizada apenas na segunda fase da pesquisa em 2012, onde reuniu na própria escola, todos(as) os alunos(as) que compuseram a classe de repetentes em 2008. Deste modo, ao retornar à instituição quatro anos depois da primeira fase da pesquisa, foi possível encontrar seis alunos e duas alunas matriculadas na mesma escola desde então. No dia 29 de Outubro de 2012 os oito alunos(as) foram reunidos na sala de leitura⁷, para a realização do grupo focal. A reunião do grupo de alunos(as) foi mediada pela pesquisadora, que iniciou com uma pequena dinâmica, onde os(as) alunos(as) relembavam do ano letivo de 2008, e a partir de então, eles/elas se pronunciavam progressivamente, deste modo, vale salientar que para a mediação não houve um roteiro e/ou guia com perguntas, portanto, o grupo focal foi realizado de forma aberta e informal, no intuito de deixar os participantes da pesquisa o mais a vontade possível para se pronunciarem e participarem ativamente da reunião.

Ademais, vale esclarecer que, no dia 27 de outubro de 2012, houve uma reunião com os alunos(as) com duração de uma hora e meia, em que se explicou o projeto de pesquisa e como a pesquisa seria realizada, além de obter o consentimento dos alunos e alunas para registrar o grupo focal e as entrevistas etnográficas.

Em 29 de Outubro de 2012 foi realizado o grupo focal, que teve duração de uma hora e quarenta e cinco minutos e participação de seis (06) alunos e duas (02) alunas. Nesta mesma data foi realizada uma entrevista etnográfica com uma aluna multirrepetente do quinto ano do Ensino Fundamental. Nos dias decorrentes foram realizadas entrevistas individuais, portanto, foram realizadas entrevistas etnográficas com os alunos e alunas multirrepetentes durante 29 de Outubro e 01 de Novembro de 2012.

Posto isto, evidencia-se que além do grupo focal, a entrevista etnográfica foi um instrumento crucial e complementar desta pesquisa. Logo, apresentaremos a seguir este instrumento.

⁷ Local cedido pela escola para realizar o grupo focal e as entrevistas etnográficas.

1.8.3 Entrevista etnográfica

A entrevista etnográfica é um instrumento utilizado para aprofundar os dados coletados durante a pesquisa possibilitando representar a perspectiva dos participantes através de suas experiências no contexto escolar. Os atores participantes da entrevista etnográfica contribuem na denotação do contexto escolar, possibilitando uma análise mais transparente, dando subsídios para uma reflexão constante, por parte do pesquisador, no processo de investigação.

Neste aspecto, Erickson afirma que,

Um dos propósitos principais da entrevista é fornecer evidências referentes aos pontos de vista dos participantes que estão sendo estudados. As evidências das entrevistas podem confirmar ou não confirmar as inferências sobre os pontos de vista dos participantes que foram feitas pelo pesquisador (...) (ERICKSON, 2004, p. 18/19).

A entrevista é uma ferramenta fundamental para investigar os bastidores do processo avaliativo na classe de repetentes, pois, foca no discurso individual, ao mesmo tempo em que distancia a perspectiva dos demais indivíduos presentes na escola, possibilitando um momento de reflexão aos atores da pesquisa.

De acordo com Mattos e Castro (2010) é preciso que o pesquisador se questione sobre o porquê realizar entrevistas como instrumento de coleta de dados, questionando também o propósito das mesmas e os princípios que regem a condução de uma entrevista. Assim, para as autoras:

a entrevista ocorre por existir o interesse do entrevistador nas histórias que o entrevistado pode contar. [para saber se] alguém está interessado em conhecer o outro e fazer sentido das experiências deste outro. [...] como uma possibilidade e/ou oportunidade para aprofundar e ampliar dados de pesquisa coletados por outros tipos de instrumentos. [...] pela necessidade em entender os participantes através de seu discurso sobre um determinado tema de pesquisa. [para] [...] descrever as percepções, representações, conceitos, valores, dentre outros, de modo mais coerente e claro a partir do que o entrevistado significa com a sua fala (MATTOS; CASTRO, 2010, p. 1).

Para Lakatos e Marconi (1991, p.196 apud MATTOS; CASTRO, 2010) existem seis tipos de motivações e dificuldades que justificam o uso da entrevista como instrumento: 1) para a averiguação de ‘fatos’; 2) para determinar opiniões sobre esses fatos; 3) para determinar sentimentos que envolvem esses fatos; 4) para descobrir planos de ação; 5) para

entender condutas atuais ou passadas; 6) para entender motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas de condutas, dentre outros (MATTOS; CASTRO, 2010, p.37).

Erickson (2004), por sua vez, afirma que para realizar uma entrevista é necessário primeiro que o entrevistador identifique o significado social, metafórico, literal e referencial da fala do entrevistado. Identificando ainda os significados dos pontos de vista dos participantes sobre os eventos (MATTOS; CASTRO, 2010, p 37).

Dito isto, vale ressaltar que a entrevista etnográfica mostrou-se crucial para aprofundar e esclarecer os dados desta pesquisa, ademais este instrumento foi utilizado nas três fases da pesquisa. Em todas as fases as entrevistas foram abertas, ou seja, não se fez uso de qualquer guia e/ou roteiro para realiza-las, as falas dos(as) entrevistados(as) direcionavam a entrevista. Na primeira fase a entrevista, em 2008, foram entrevistados 11 alunos(as), nos quais nove eram meninos e duas eram meninas, além da professora Maria, responsável pela classe de repetentes, a diretora e a supervisora da escola. Na segunda fase, em 2012, apenas os(as) alunos(as) foram entrevistados(as), todos(as) que compuseram a classe de repetentes em 2008 e ainda permaneciam matriculados na escola João Pedro. Portanto, foram entrevistados oito alunos(as), destes seis eram meninos e duas meninas. A maioria destes alunos(as) haviam sido entrevistados(as) em 2008. Na terceira e última fase, 2015, foram entrevistadas apenas gestores, que conviveram com a classe de repetentes em 2008, uma vez que a professora Maria e os alunos(as) da classe de repetentes já não permaneciam na escola. Sendo assim, entrevistou-se a diretora, que em 2008 era dirigente da escola, a supervisora, a mesma entrevistada em 2008, e a orientadora educacional.

Com o propósito de evidenciar as fases da pesquisa e os entrevistados durante as fases, apresenta-se a tabela abaixo.

Quadro 02 – Fases da pesquisa em entrevista

Fases da pesquisa	Entrevistas
1ª fase - 2008	09 alunos, 02 alunas, 01 professora, 01 diretora, 01 supervisora.
2ª fase - 2012	06 alunos, 02 alunas.
3ª fase - 2015	01 diretora, 01 supervisora, 01 orientadora educacional.

Posto isto, apresenta-se a seguir o instrumento de análise documental, que assim como a entrevista etnográfica, agregou novos e relevantes dados para esta pesquisa, porque os mesmos contribuíram para a fidedignidade das informações no campo.

1.8.4 Análise documental

A análise documental constitui uma importante ferramenta na pesquisa etnográfica, seja complementando informações obtidas através de outros instrumentos, ou revelando aspectos novos de um tema e/ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A análise de documentos é realizada a partir de fontes como cartas, pareceres, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho etc, notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos (SANTOS, 2000).

Faz-se necessário esclarecer que neste estudo entende-se documento, seja formal ou informal, por qualquer material utilizado e apresentado pelos alunos e alunas repetentes, assim como pelos demais sujeitos da escola, por exemplo, atividades escolares, provas, bilhetes para os pais, relatórios escolares, enfim, todo material produzido pelos sujeitos da pesquisa é considerado documento.

Registramos assim que foram coletados para esta pesquisa documentos preenchidos por professores, supervisores, orientadores educacionais, diretores, neurologista, psiquiatras, fonoaudiólogas, psicólogos, fisioterapeuta, psicopedagogo, assistente social e coordenador. Esses documentos foram: de solicitação, descrição ou prescrição de fichas, avaliações e laudos médicos e técnicos, entre outros obtidos na pesquisa de 2008.

Documentos que, por certo, eram utilizados para justificar a repetência dos alunos e alunas e a concentração dos mesmos em uma única classe. Atestamos pelo conteúdo desses documentos, configurados como uma fonte inesgotável de análise, não somente a burocratização do fracasso escolar, como também a sofisticação atingida pela chamada ‘medicalização’ do fracasso. Estes documentos foram analisados, em sua totalidade, de modo comparativo e em relação a cada aluno, em acordo com os dados coletados na classe de repetentes.

Para que esses documentos fossem devidamente analisados, se fez necessário um debruçar sobre eles, entendendo que representam apenas uma parcela deste cenário. Além disso, observou-se de forma minuciosa todo o material, buscando assim privilegiar de forma reflexiva o conteúdo apresentado nos documentos. Discute-se a seguir o registro de áudio e vídeo como um instrumento de pesquisa, que possibilitou a revisitação ao campo sempre que necessário.

1.8.5 Registro de áudio e vídeo

O registro de áudio e vídeo é um instrumento de grande relevância numa pesquisa etnográfica, pois permite uma análise detalhada dos dados coletados, além de oferecer a possibilidade de “revisitar” o campo sempre que necessário. Neste contexto, a apropriação do uso do registro de áudio e vídeo como instrumento de pesquisa etnográfica fornece elementos outros que possibilita o enriquecimento da investigação, pois é uma rica ferramenta de coleta e tratamento de dados, uma vez que possibilita um retorno imediato ao âmbito pesquisado. Em particular nesta pesquisa, que possibilitou a revisitação e permitiu a pesquisadora reviver todas as fases determinantes para a construção desta tese.

Neste contexto, Honorato, Flores e colaboradores (2000, p.7) explica que,

a vídeo gravação não apenas captura mais ângulos de uma dada realidade como ainda, por sua capacidade mimética, também minimiza a intervenção do pesquisador – ela não a elimina, é claro, pois há sempre o olhar de quem filma. Olhar marcado social, histórica e culturalmente.

Portanto, o registro de áudio e vídeo é uma forte ferramenta que auxilia o pesquisador a ver e rever de forma minuciosa os dados da pesquisa. A apropriação da abordagem etnográfica permite ao pesquisador coletar e analisar os dados a partir do ambiente natural onde essas interações ocorrem. Para tal, exige o contato direto, por um período de tempo, “o mais longo possível”, com a realidade observada (SPINDLER, 1986; ERICKSON, 1991). Entretanto, o pesquisador deve estar ciente de que no dia a dia, a cada instante, o ambiente social “natural” será modificado, exigindo sua ressignificação e contextualização. É a partir do entendimento dos próprios participantes é que se poderá dar sentido a estas mudanças, pois, na maioria das vezes, elas são externas às percepções imediatas do pesquisador.

Deposita-se então, tanto no pesquisador quanto no pesquisado, a tarefa de fazer sentido no conjunto das ações e interações ocorridas neste ambiente.

Erickson (2011) esclarece que, com os recentes desenvolvimentos de extrema portabilidade em áudio e vídeo, “documentação em vídeo da vida social é agora literalmente tudo em todo o lugar. A câmera e o gravador de áudio - e as cenas que registram - já não são fixas, principalmente no espaço” (ERICKSON, 2011, p. 184, tradução nossa). Logo, o registro de áudio e vídeo mostrou-se um poderoso instrumento de pesquisa, uma vez que, pode-se registrar e arquivar um conjunto de ações em diferentes ângulos e situações, nas quais poderão ser revistas e revividas pelo pesquisador. Sendo assim, o registro de áudio e vídeo esteve presente em todas as fases desta pesquisa. Na primeira fase, o registro de áudio e vídeo foi realizado dentro e fora da sala de aula, mas sempre no espaço escolar, acompanhando diretamente a classe de repetentes, desta forma, o registro na sala de aula se deu a partir de julho de 2008, quando a pesquisadora notou que os(as) alunos(as) habituaram com sua presença dentro da sala de aula.

Nesta fase, o registro concluiu no último dia letivo da escola, em 15 de Dezembro de 2008. O registro era realizado de forma fixa e móvel, na qual a primeira forma se dava na sala de aula, onde a pesquisadora sentava na última cadeira da última fila do lado direito da sala, em busca do maior campo de visão da sala de aula, sempre privilegiando a mesa da professora, o quadro de negro e as carteiras dos(as) alunos(as), na tentativa de registrar o máximo de interação entre os participantes da pesquisa. Em poucos momentos houve a movimentação da câmera de vídeo, apenas quando era necessário registrar uma ação mais relevante para pesquisa. Além disso, utilizou-se da forma móvel de registro acompanhando os(as) alunos(as) nos intervalos da aula, quando as aulas eram fora da sala de aula, tal como na biblioteca, na sala de artes, no pátio da escola. Enfim, o intuito era sempre registrar o cotidiano dos(as) alunos(as).

Na segunda fase da pesquisa, o registro foi sempre fixo, onde se privilegiou os participantes durante o grupo focal e as entrevistas etnográficas, nesta fase os registros iniciaram em 29 de outubro de 2012 e concluiu-se em 02 de Novembro de 2012.

Na terceira fase, o registro também foi fixo, buscando enfatizar os participantes da pesquisa durante a entrevista etnográfica, nesta fase os registros iniciaram-se em 23 de Junho de 2015 e foram concluídas em 25 de Junho de 2015.

A partir dos registros foi possível rever, de forma detalhada todas as fases da pesquisa, principalmente a primeira fase, realizada há sete anos e sobre tudo, esse instrumento de

pesquisa proporcionou a experiência de reencontrar virtualmente com todos os participantes da pesquisa, lembrando relevantes questões do cotidiano daquela escola.

Os instrumentos etnográficos aqui apresentados possibilitaram um aprofundamento e enriquecimento no estudo sobre o processo da avaliação escolar, uma vez que, permite-se investigar de forma aproximada as experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa dentro e fora do âmbito escolar. Contudo, tais instrumentos foram responsáveis pela coleta de dados que passou por uma intensa análise, esta que será apresentada a seguir.

1.9 Análise indutiva com auxílio dos softwares *Atlas.ti*⁸ e *Nvivo*⁹

A pesquisa etnográfica possibilita investigar a perspectiva do outro, na sua realidade, contudo, para realizá-la, se faz necessário coletar dados durante o campo, como foi apresentado, esta pesquisa se utilizou de diferentes instrumentos que derivaram em uma gama de valioso material. Sendo assim, para analisar tal material se fez necessário codificar os dados coletado, para isso, fez uso da análise indutiva que tem por finalidade selecionar e classificar sistematicamente os termos complexos em dados de texto e multimídias. Deste modo foi preciso encontrar, codificar e anotar resultados do material de pesquisa em uma fase preliminar às análises dos dados, para pesar e avaliar sua importância, e para visualizar relações complexas entre elas.

O processo de análise dos dados coletados na pesquisa de campo foram progressivas e as amostras teóricas foram reformadas com frequência e os argumentos estimulados para que as sustentações das análises se realizem de forma objetiva e clara, mudando sempre em relação às falhas encontradas. Neste sentido, Erickson (2003, p. 15) explica que a análise indutiva é:

Um processo de resolução progressiva de problemas, mediante o qual descobre-se certos tipos de fenômenos- ações, opiniões e tipos de atores sociais no cenário-covariam de modo regular. Geralmente, ao longo desse processo, as perguntas do

⁸ O Atlas.ti (quantitative data analysis software) foi desenvolvido por Thomas Muhr em 1989 e é distribuído pela *Scientific Software Development* (GMBH) é uma ferramenta computacional científica de processamento de dados qualitativos em grande escala. É especialmente útil para a categorização e a manipulação do conteúdo de textos

⁹ Nvivo é um software para Análise de Dados Qualitativos (QDA - Qualitative Data Analysis) produzido pela QSR International, com propósito de organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo web.

início da pesquisa são revisitadas, na medida em que o pesquisador depara-se com contingências e nuances que poderiam ter sido previstas à saída

Portanto, o processo de análise indutiva requer tempo e dedicação do pesquisador para visitar e visitar os dados que foram levantados através de diferentes fontes para assim confrontar tais dados e apresentar uma análise dos mesmos. Mattos (2001) indica que a pesquisa com abordagem etnográfica nos permite, a partir do processo indutivo de análise, explorar novos temas que tangenciam o objeto de estudo de modo a re-descobrir caminhos, redefinir hipóteses e construir interpretações.

A análise do material coletado exigiu um comprometimento por parte da pesquisadora, uma vez que se realizou a leitura e a releitura, discussões e reflexões a partir dos dados encontrados no material coletado, dos quais se produziu uma análise indutiva, acreditando que permitiria uma observação mais detalhada dos dados.

A análise dos documentos geraram sínteses particulares que possibilitaram aproximações e afastamentos entre os dados encontrados. Além disso, ao se estabelecer relações com as particularidades dos documentos foi possível encontrar padrões que permitiram formular hipóteses e/ou confirmar algumas pré-existentes, configurando assim algumas categorias que serão apresentadas mais adiante.

Inicialmente, a análise foi realizada manualmente buscando a codificação da totalidade dos dados, a fim de que as semelhanças e diferenças pudessem ser reconhecidas. Sendo assim, os dados encontrados foram classificados em macros e micros categorias que foram selecionadas e agrupadas contemplando o objeto da pesquisa.

Além disso, para assegurar e/ou validar as categorias encontradas utilizou-se softwares de análise qualitativo (*Nvivo* e *Atlas.ti*) que possibilitou uma (re)confirmação nesse processo de análise, derivando padrões recorrentes que contemplam as categorias previamente encontradas durante o processo manual.

Dito isto, vale esclarecer que tanto o *Atlas.ti* quanto o *Nvivo* são softwares de análise de pesquisa qualitativa, que apresentam pequenas diferenças no processamento dos dados. Contudo, antes de apresentar tais diferenças, se faz necessário, apresentar relevantes informações sobre tais softwares e suas semelhanças.

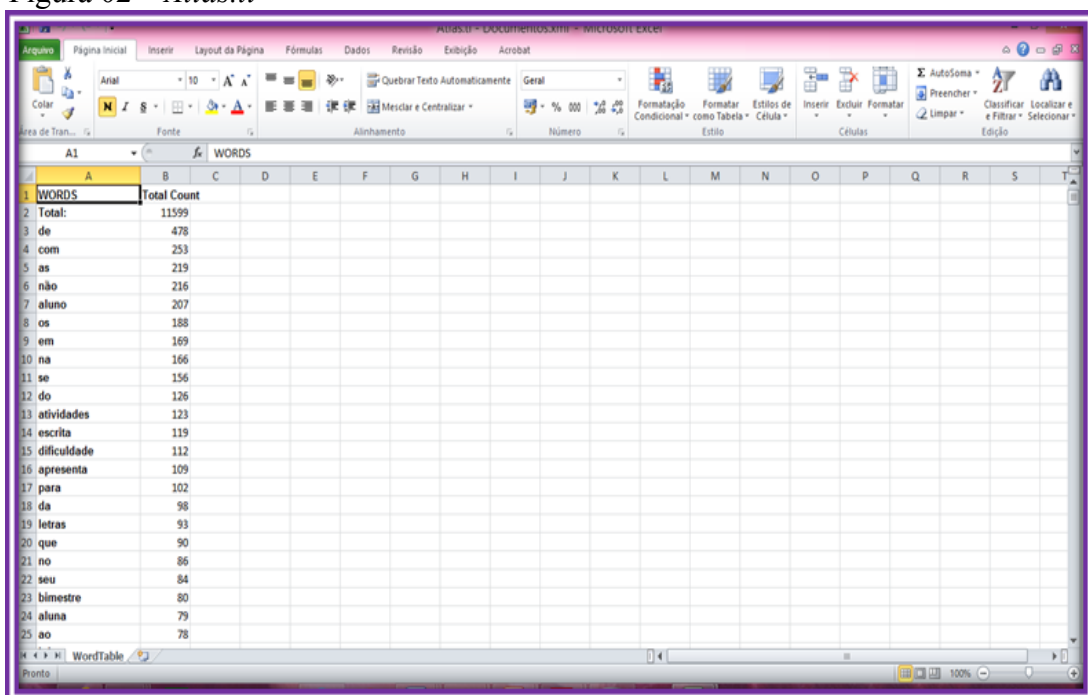
Estes softwares são especialmente úteis para a categorização e a manipulação do conteúdo de textos. Simula o estilo tradicional do *desktop* do papel e do lápis para análise de conteúdo. Permite a combinação de funções interativas de textos e imagens. Modifica códigos

emitindo memorandos e comentários, vinculando citações de acordo com as categorias selecionadas.

Além disso, tanto no *Atlas.ti* quanto no *Nvivo* seus dados podem ser ligados a códigos, segmentos de dados podem estar ligados entre si (hiperlinks) ou memorandos. Deste modo, ambos os softwares permitem a vinculação e a manipulação de várias categorias distintas ao mesmo tempo. Portanto, os softwares possibilitam a análise em nível textual e conceitual (conectando as categorias) e permite a gestão de imagens e textos dos dados, armazenando-os para futuras análises. A finalidade do *Atlas.ti* e do *Nvivo* é ajudar investigadores a descobrir e analisar sistematicamente os termos complexos em dados de texto e multimídias. Além de fornecer as ferramentas para encontrar, codificar, e anotar resultados do material de pesquisa em uma fase preliminar às análises dos dados, para pesar e avaliar sua importância, e para visualizar relações complexas entre elas (MATTOS; CASTRO, 2010a, p. 18).

Entretanto, uma ferramenta em especial foi utilizada com o mesmo propósito, mas se apresentam de forma diferente, no *Atlas.ti* a ferramenta *word cruncher* e no *Nvivo*, frequência de palavras. Ambas as ferramentas são utilizadas para apresentar a frequência de palavras de todo material submetido à análise, vale salientar que para esta ferramenta, esse material deve estar transcrito e apresentados no formato de word (.doc) ou PDF. A diferença é que o *Atlas.ti* gera uma única opção de resultado, uma tabela no excel, tal como se pode observar na figura 2 abaixo:

Figura 02 – *Atlas.ti*



WORDS	Total Count
Total:	11599
de	478
com	253
as	219
não	216
aluno	207
os	188
em	169
na	166
se	156
do	126
atividades	123
escrita	119
difficuldade	112
apresenta	109
para	102
da	98
letras	93
que	90
no	86
seu	84
bimestre	80
aluna	79
ao	78

Fonte: Vasconcellos, 2015

Nesta figura é possível observar que há uma tabela, na qual a primeira coluna refere-se às palavras levantadas em todo material submetido ao software, na segunda coluna por sua vez, encontra-se a quantidade da frequência dessas palavras. Na análise indutiva as palavras mais frequentes e relevantes para pesquisa são selecionadas e categorizadas, para em seguida compará-las a análise que foi realizada manualmente, para evidenciar esta análise apresenta-se a seguir a mesma imagem da mesma figura acima, mas já tendo passado pelo processo de categorização.

Figura 03 – *Atlas.ti*- processo de categorização

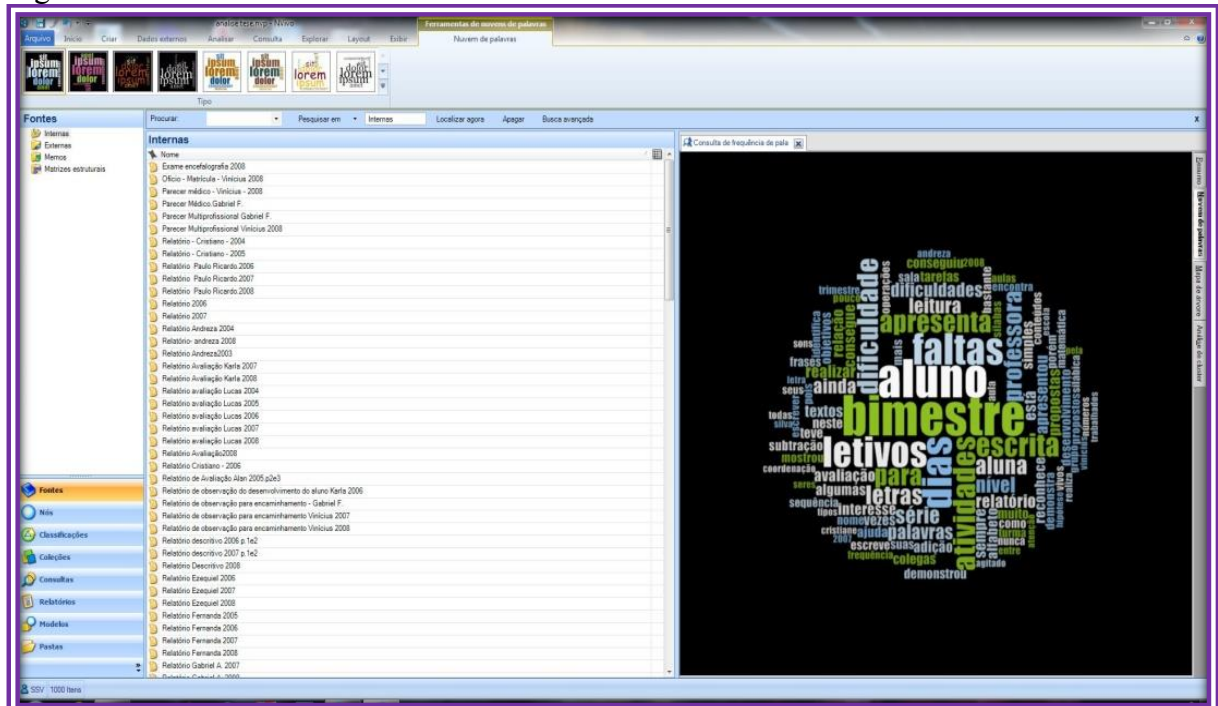
WORDS	Total Count
Total:	11599
de	478
com	253
as	219
não	216
aluno	203
os	188
em	169
na	166
se	156
do	126
atividades	123
escrita	119
difficuldade	112
apresenta	109
para	102
da	98
letras	93
que	90
no	86
seu	84
bimestre	80
aluna	79
ao	78

Fonte: Vasconcelos, 2015

No *Nvivo*, o resultado desta mesma ferramenta é apresentado de quatro formas diferentes: 1) resumo, 2) nuvem de palavras, 3) mapa de árvore e 4) análise de cluster. Contudo, destacaremos aqui as duas primeiras formas do *Nvivo* apresentar os resultados da consulta na frequência de palavras, uma vez que foram utilizadas pela pesquisadora, o resumo e a nuvem de palavras. No resumo apresenta-se uma tabela, similar a apresentada no *Atlas.ti*, mas que diferente do *Atlas.ti* não é possível manuseá-la, onde foi possível selecionar em diferentes cores as palavras categorizadas, facilitando assim o trabalho do pesquisador.

Por este motivo, optou-se utilizar, no *Nvivo* a nuvem de palavras, que ajuda a agrupar de forma mais coesa, ilustrando as palavras com maior frequência no material, através de um recurso gráfico, conforme se pode observar no anexo.

Figura 04 –*Nvivo*



Fonte: Vasconcellos, 2015

Tal recurso gráfico possibilita o pesquisador ter uma visão mais holística das palavras mais frequentes da pesquisa. Nesta figura 04 é possível observar a nuvem de palavras forma pelos documentos formais e informais que foram apresentados anteriormente neste capítulo e foram submetidos ao software para análise.

Percebe-se que nesta pesquisa estes softwares puderam contribuir para a análise dos dados, uma vez que, com todo o material da pesquisa transcrito foi possível visualizar e gerenciar as categorias que emergiram a partir da frequência de palavras-chave apresentadas pelos softwares, além de expor citações e categorias que possibilitam fazer uma análise conceitual e contextual destas palavras, propiciando aproximações e afastamentos dos dados levantados a partir da análise indutiva, realizada manualmente pela pesquisadora.

Portanto, os documentos gerados a partir da observação participante, das entrevistas, do grupo focal do registro de áudio e vídeo e da análise documental, passaram pelos softwares e através destes instrumentos foi possível gerar e/ou confirmar indicadores predominantes que orientaram esta tese. Tais como as apresentadas na figura 5, que ilustra as palavras mais frequentes de todos os documentos citados acima,

A coluna um refere-se às categorias significativas para a pesquisa, elas serviram para orientar o desenvolvimento dos textos referentes aos capítulos da tese. As categorias da coluna um emergiram a partir da união da frequência de conteúdo, apresentada na coluna dois. A coluna dois refere-se às categorias originárias da análise indutiva com o auxílio dos softwares (*Atlas.ti* e *Nvivo.*), aproximadas através da análise realizada pela própria pesquisadora, de modo a contextualizar e significar os conteúdos de acordo com as observações realizadas. As categorias que emergiram durante a análise da pesquisa embasam esta tese.

Posto isto, as categorias, que serão apresentadas ao longo desta tese, são: Avaliação escolar, Tarefa, (In)disciplina e Repetência, tais categorias deram origem aos capítulos que compõem esta tese, sendo assim iniciaremos discutindo sobre a avaliação escolar.

2 AVALIAÇÃO OU VERIFICAÇÃO? DISCUTINDO O CONCEITO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.

A avaliação se faz presente no cotidiano da escola como importante integrante do currículo escolar, pois o processo avaliativo integra-se ao ensino-aprendizagem lançando mão de instrumentos, estratégias e metodologias para investigar o desempenho do aluno, assim como apontar quais conhecimentos de cunho escolar foram adquiridos ao longo de um determinado período letivo, portanto, a avaliação dentre tantas funções, pode contribuir para aprendizagem do aluno proporcionando novas possibilidades, uma vez que, pode apresentar as habilidades e dificuldades do aluno, através de *feedbacks* que permitiriam o (re)direcionamento da prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da avaliação promove-se a promoção ou retenção do aluno mediante os resultados do seu desempenho apresentados ao longo de período letivo. Portanto, a avaliação escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno dentro do ambiente escolar, pois ela pode estabelecer qual aluno está apto para progredir e/ou qual deve permanecer na mesma série escolar. Sendo assim, para explorar melhor a avaliação escolar buscou-se em alguns autores (VILLAS BOAS, 1998; PERRENOUD, 1993, 1999; PARO, 2001; CHUEIRI, 2008; ARRENDODO, DIAGO, 2009; BERTAGNA, 2010) para se discutir o conceito de avaliação e o seu processo dentro do ambiente escolar.

A avaliação pode apresentar conceitos distintos e contraditórios, pois avaliar está diretamente ligado a julgar, comparar, atribuir valores, assim como medir, verificar, diagnosticar, enfim, a avaliação se faz presente em todas as atividades humanas cotidianamente, logo não seria diferente no ambiente escolar.

Neste sentido, Arredondo e Diago (2009) afirmam que o conceito de avaliação escolar não é uniforme e destacam diferentes aplicações deste conceito, segundo o momento da aplicação, conforme sua finalidade, de acordo com sua extensão, mediante a origem dos agentes avaliadores, de acordo com os agentes avaliadores e finalmente segundo o tipo de avaliação.

Para entender melhor tais conceitos expostos pelos autores, acredita-se que é relevante apresentá-los em sequência. De acordo com os autores a avaliação pode ser entendida de acordo com sua fase dentro do processo educacional, ou seja, a avaliação pode ser compreendida de acordo com seu momento da intervenção que pode se dar inicialmente, processualmente, ou no final do processo de aprendizagem. Para Arredondo e Diago (2009) a

avaliação, conforme sua finalidade, pode ser do tipo diagnóstica, formativa ou somativa, eles ainda afirmam que de acordo com a extensão da avaliação, esta pode ser global ou parcial. Arredondo e Diago (2009) ainda destacam que segundo a origem dos agentes avaliadores a avaliação pode ser interna ou externa, acrescentam que segundo os agentes de avaliação, esta pode ser denominada como autoavaliação, heteroavaliação ou coavaliação. Por fim, os autores apresentam avaliação conforme seu tipo podendo ser normativa ou criterial. Entretanto, esta multiplicidade de ações e definições da avaliação não tem seu real propósito se não for elemento significativo do processo de ensino-aprendizagem, percebendo que avaliação escolar tem um relevante papel neste processo que não se limita a classificar e/ou selecionar.

A avaliação escolar apresenta diversas conotações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem e vão além da classificação e/ou seleção, conceitos, muitas vezes, pré-determinados no âmbito escolar.

Perrenoud (1999) observa que avaliação escolar está tradicionalmente ligada à forma de classificação e/ou seleção proporcionando uma limitação no ato de avaliar. Neste contexto, o autor ainda afirma que usualmente a avaliação escolar está agregada à hierarquização de excelência, ou seja, os alunos passam por um processo de comparação e conseqüentemente são classificados mediante uma norma de excelência pré-estabelecida pela escola, na qual os alunos não têm possibilidade de contribuir e/ou discutir tais normas. A prática da avaliação com a função classificatória e/ou seletiva não representa uma tomada de decisão para o avanço e/ou crescimento do aluno, pois a avaliação pode apresentar diversas possibilidades que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem.

Quando a avaliação escolar recorre apenas ao artifício da classificação torna-se limitada e pode dificultar o processo do ensino-aprendizagem, pois opera com pares excludentes, tais como, “maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros” (CHUERI, 2008; p.61). A limitação proporcionada pela classificação permite a delimitação dos alunos dentro do ambiente escolar, apontando os limites e possibilidades da aprendizagem de cada aluno, ou seja, criando uma seleção dos alunos aptos dos não aptos para a escola. Fica evidenciada a função da avaliação apenas classificatória e seletiva, assim sendo, observa-se que quando a avaliação apresenta a função exclusiva de classificar e selecionar demonstra que na instituição escola “pouco se conseguiu avançar no sentido de mudança de concepção de avaliação, ou mesmo na cultura avaliativa e escolar” (BERTAGNA, 2010, p.197).

Quando se discute a questão das funções da avaliação no âmbito escolar, é relevante destacar a discussão de Arredondo e Diago (2009), que afirmam que as funções atribuídas à avaliação diversificam-se de acordo com as necessidades de cada momento ao longo do

desenvolvimento do processo educacional. Proporcionando assim um minucioso acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso entender que avaliação compõe o processo de aprendizagem, e que se faz necessário observá-la, acompanhá-la ao longo do percurso da aprendizagem e não exclusivamente no resultado final do processo, pois a avaliação escolar não se dá “num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica” (CALDEIRA, 2000; p. 122). Portanto, a avaliação exprime uma alusão teórico-metodológica, decorrente da apreciação epistemológica ostentada criticamente pelo sistema educacional, principalmente pelo corpo docente.

Neste contexto, faz-se alusão à *assessment*, termo usado na língua inglesa referente à avaliação, contudo vale destacar que *assessment*,

deve ser entendido como uma ferramenta para medir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, e não deve ser interpretada como experiências de aprendizagem do aluno. Assessment deve servir como um meio para atingir as metas educacionais. (MANSOR et al., 2013, p. 102, tradução nossa).

Além disso, Beets e Louw (2011, p. 306, tradução nossa) consideram *assessment* não apenas como “um catalizador chave para aprendizagem eficaz e ensino apropriado, mas também constitui o rito de passagem para os alunos que usufruem dos benefícios de um sistema educacional que oferece um tratamento justo e imparcial”. Logo, pode-se entender que *assessment* apresenta um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com Docheff (2010) propicia para o professor um melhor entendimento sobre o crescimento cognitivo, psicomotor e afetivo do seu aluno.

Pode-se afirmar que *assessment* inicia, permeia, direciona e acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que através desta ferramenta pode-se (re)configurar o ensino em busca da aprendizagem do aluno. Para isso, Braden (2003, p. 230, tradução nossa) esclarece que *assessment* requer informações advindas de diferentes fontes, tais como, “observação, entrevistas, registro de comentários, lista de verificação, técnicas de auto relato, métodos projetivos, testes padronizados, abordagens de intervenção, diagnóstico, intervenção, avaliação e seleção”. Ademais, mediante de tantas fontes de informação o professor pode contribuir para o desenvolvimento do(a) aluno(a), uma vez que se certificaria de suas habilidades e necessidades. Complementado essa discussão, Veldhuis e Heuvel-Panhuizen (2014) apresentam *assessment* como elemento crucial para aprendizagem dos(as)

alunos(as), pois a partir deste, os professores podem averiguar relevantes informações sobre habilidades e níveis de conhecimento de seus alunos, para em sequência, decidir sobre seus ensinamentos. Logo, baseando-se nessas informações, os professores podem adequar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos, propiciando um ambiente de aprendizagem na sala de aula.

Assessment propõe um processo de ensino-aprendizagem, mais flexível e reflexivo, no intuito de que o professor deve se adaptar as necessidades do(a) aluno(a) e não o contrário. Entretanto, quando falamos sobre avaliação, na maioria das vezes, percebe-se que o(a) aluno(a) deve se adaptar ao que professor exige dele. Portanto, diferente de *assessment*, não é raro percebermos que o processo de avaliação é meramente atrelado à simples verificação do desempenho do aluno, na qual se faz uso de instrumentos para aferir a sua capacidade de apreensão dos conteúdos escolares, baseando-se apenas no resultado final.

Neste sentido, o sistema escolar acaba por se ater a verificar a capacidade de memorização, repetição e reprodução do aluno, eliminando todo caminho percorrido ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, Luckesi (2009) alerta que a escola brasileira faz uso da verificação e não da avaliação da aprendizagem. Este fato fica claro ao perceber que os resultados da aprendizagem, frequentemente, tem o propósito de precisar a classificação do aluno, determinada por sua aprovação ou reprovação.

Por este caminho da verificação, a avaliação escolar torna-se restrita e muitas vezes padronizada, como se uma mera comparação de respostas com um gabarito demonstrasse o reflexo da aprendizagem. Neste aspecto é possível observar o enquadramento do sistema educacional proporcionando tão somente a classificação e a seleção.

Atrelado a este caminho da verificação o processo avaliativo recorre a recursos rudimentares, arcaicos e tacanhos, tal como, usufruir apenas de um instrumento avaliativo, no qual considera apenas o resultado final de todo um processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando todo o andamento deste mesmo processo.

Portanto, quando a avaliação é usada como instrumento de verificação, corre-se o risco de abrir mão de sua principal função, possibilitar a aprendizagem, uma vez que toda uma trajetória escolar é simplesmente ignorada e apenas leva-se em consideração o resultado final, a avaliação perde cada vez mais o sentido de avaliação e passa cada vez mais a ser um instrumento de verificação.

Neste sentido, Paro (2001) nos esclarece que, quando se avalia apenas o final de um determinado processo, corre-se o risco de, caso os resultados desejados não sejam alcançados, descarta-se os recursos e desperdiça-se o tempo despendido durante o decurso da ação. Logo,

a avaliação atrelada unicamente à função de verificação pode contribuir para um processo de ensino ultrapassado, pois a avaliação está diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem. O processo avaliativo com função apenas de verificar o rendimento escolar do aluno, pode influenciar na utilização do recurso da repetição e memorização dentro da sala de aula, pois, quando o processo de ensino-aprendizagem está apegado a “habilidade” de fixação e reprodução do conteúdo, corre-se o risco de estagnar este processo, uma vez que, neste contexto, verificar é mais importante do que avaliar, assim como, memorizar é mais importante do que aprender.

Camargo (1995) afirma que o sistema escolar exige dos alunos a “aptidão” da memorização de informações e os alunos que possuem esta “capacidade” apresentarão bons resultados nas avaliações, pois, será usufruído apenas o recurso da verificação, atendo-se ao resultado final e define-se se o aluno está apto para receber ou não a aprovação. Portanto, o processo avaliativo quando resumido a uma função, no caso a verificação, pode voltar sua atenção apenas para instrumentos de avaliação e ignorar todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o sistema escolar pode levar em consideração apenas um resultado final apresentado por uma prova, teste e/ou exame, no qual, o relevante é uma nota e/ou um conceito apresentado pelo aluno no fim do ano letivo.

Quando a avaliação está apegada exclusivamente a uma nota o processo avaliativo perde sua principal função, auxiliar a aprendizagem do aluno, pois, estabelecer que apenas a nota seja o artifício determinante para a aprovação ou reprovação do aluno é resumir o processo de ensino e de avaliação a um processo classificatório e seletivo, no qual, a aprendizagem fica em segundo plano.

A avaliação, neste contexto, consiste em classificar e/ou selecionar os resultados apresentados pelos alunos ao final de um semestre, unidade e/ou ano letivo através de notas e/ou conceitos. Portanto, corre-se o risco da avaliação afetar diretamente o desempenho do aluno dentro do espaço escolar, uma vez que ele tende a voltar sua atenção ao processo classificatório e não a aprendizagem, acarretando prejuízos para seu desenvolvimento escolar. Mais uma vez, entra em cena o artifício de fixação dos conteúdos, em que, o aluno “decora” os conteúdos apresentados pelo professor durante a aula para apenas reproduzi-los no momento da avaliação, seja através de uma prova, exame e/ou teste. Muitas vezes a grande preocupação do aluno é o que vai cair na prova, o que ele deve “estudar” (decorar) para em seguida reproduzir e apresentar um “rendimento” satisfatório para o sistema escolar através de uma determinada nota.

Com a atenção voltada para prova, o aluno, muitas vezes, pode ser desestimulado a adquirir novos conhecimentos e/ou (re)configurá-los, pois, a escola o estimula a decorar e reproduzir, para que assim ele esteja “preparado” para apresentar um resultado na prova.

Quando o foco do processo avaliativo está no resultado final o que importa para a escola é que os alunos obtenham notas suficientes para serem promovidos, entretanto, quando a preocupação com a nota predomina no processo avaliativo “não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2002, 18). Logo, a nota torna-se, muitas vezes, referência de avaliação, reduzindo todo o processo avaliativo a um único recurso de avaliação, por exemplo, a prova. Entretanto, reduzir avaliação a um recurso avaliativo e ainda atrelada à função verificadora pode causar graves danos ao processo de ensino-aprendizagem, tal como, a contribuição para a repetência escolar, pois, se apenas o resultado final é levado em consideração e verifica-se que este resultado não é suficiente para levar a promoção do aluno, ignora-se todo o processo de aprendizagem ao longo do ano letivo e considera-se apenas uma nota e/ou um conceito, que nem sempre a nota de uma prova condiz com os resultados apresentados pelo aluno ao longo do processo de aprendizagem, portanto, levar em consideração apenas o resultado final pode influenciar na repetência do aluno, que ficará retido por mais um ano na mesma série escolar, por não ter apresentado “boa” nota.

Faz-se necessário pensar o que a nota, ou o conceito representa no sistema escolar, uma vez que ela tem um foco tão relevante durante o processo de avaliação. Porém é importante salientar que a nota e/ou conceito não deve se resumir a avaliação escolar e isso deve estar claro para os atores que participam deste processo. Neste aspecto Rabelo (1998) alerta que não se deve confundir avaliação com nota, nem permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação, uma vez que, de acordo com o autor, nota é uma das diversas formas de evidenciar os resultados de um processo avaliativo. Rabelo (1998, p. 81) ainda afirma que,

não ter nota pode ser tão arbitrário e autoritário quanto tê-la. Precisamos apenas entender que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente, o diálogo entre aluno e professor, permitindo a ambos, numa relação dialética, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos.

Por consequência, o processo avaliativo voltado apenas para a classificação e/ou seleção do aluno promove uma cega discrepância do principal motivo da avaliação, prover subsídios para aprendizagem, proporcionando assim uma avaliação que insiste em

“homogeneizar” a educação, “emoldurando” os atores da escola a hierarquias e tipologias, condicionando o processo de ensino-aprendizagem, assim como a avaliação a uma condição classificadora e seletiva.

Além disso, ao usufruir da avaliação com o intuito de classificar, a escola, no geral, sujeita-se a avaliar de forma padronizada, na qual, geralmente, não há qualquer tipo de planejamento antes, ou depois das avaliações, ou ainda, a escola faz uso de planejamento pré-existentes sem qualquer tipo de revisão e/ou alteração. Muitas vezes, existem provas prontas, preparadas pela escola e/ou pelo sistema educacional, que são aplicadas ao longo dos anos sem alteração e/ou revisão e com base nesse material, às vezes, arcaico que o aluno deve apresentar um bom desempenho escolar. Neste contexto, Villas Boas (1998) esclarece que, usualmente, a avaliação não é planejada, preocupa-se em definir os objetivos, selecionar os conteúdos, as tarefas e os recursos utilizados e, habitualmente, aplicam-se provas, que algumas vezes, são as mesmas dos anos anteriores. Geralmente, o professor aplica e “corrige” as provas, registra os resultados e devolve aos alunos, sem qualquer discussão e/ou reflexão sobre os resultados apresentados na prova.

Quando esta avaliação está padronizada, na grande maioria, ela está estagnada, ultrapassada, pois, não passa por um planejamento, uma revisão, uma discussão e/ou diálogo com os atores envolvidos no processo avaliativo. Por consequência, esta avaliação classificatória, cuja função é de verificação e seu foco está voltado para nota, trabalha de forma mecânica, praticamente como uma linha de produção industrial, no qual, existe um padrão que deve ser aplicado a todos os alunos da mesma forma, como uma “fôrma”. Em que, há objetivos, conteúdos e recursos pré-estabelecidos pelo sistema escolar que, geralmente, não são revistos e/ou discutidos pelos atores envolvidos diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, além disso, para apurar quais alunos se adequam a “fôrma” da educação, o sistema escolar impõe um modelo de avaliação padronizado que valoriza a medida, a classificação e/ou seleção e deprecia o diálogo entre professor-aluno, o progresso do aluno, assim como todo o processo de aprendizagem.

No processo de avaliação, muitas vezes, se mostra inflexível, em que os atores que estão diretamente envolvidos neste processo não estão aptos a contribuir com o mesmo, principalmente o aluno, pois, normalmente, os alunos não participam de forma alguma do processo avaliativo, eles só devem executá-lo, através de instrumentos avaliativos, tais como a prova, teste, exame. Apesar da avaliação ter um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e estar diretamente relacionada ao desempenho do aluno, no geral, o aluno não pode interagir, opinar e/ou discutir sobre o processo avaliativo, pois, muitas vezes, o aluno é

visto como “incapaz” de discutir, contribuir e/ou colaborar para o crescimento e avanço da educação.

É possível perceber no sistema avaliativo com caráter classificatório, o aluno é a menor das preocupações deste sistema, pois, espera-se que o aluno se adeque ao sistema, mas o sistema não se adequaria as necessidades do aluno, pois, como saber das necessidades do aluno se o mesmo é excluído do processo avaliativo. Percebe-se, também, que a padronização da avaliação só reforça que a escola não está preparada para dialogar com o aluno, isso exigiria mudanças, pois, de acordo com Perrenoud (1993, p.173) “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”.

Para que haja mudança significativa na avaliação, no processo de ensino-aprendizagem, enfim na escola, se faz necessário ouvir o aluno, permitir que ele faça parte de todo o processo de construção da avaliação, possibilitando sua integração ao sistema escolar, pois, geralmente, é possível perceber que o aluno não está integrado à escola, ele não está envolvido com todo o processo político, pedagógico, cultural, social da escola. Como se o aluno fosse um mero coadjuvante em uma peça, ele entra apresenta sua cena e sai, entretanto, a educação é para vida toda e não pode ser tratada como uma simples cena, e o aluno não deve ser visto como um mero coadjuvante, ele é o protagonista, ele merece estar a par de tudo o que, como e quando acontece durante seu processo de aprendizagem, assim como o processo avaliativo.

O que se vê na escola é um apego à tendência tradicional que não vê o aluno como protagonista capaz de (re)construir conhecimento, contribuir diretamente para o processo de ensino-aprendizagem, com isso, a escola bloqueia e limita a participação, assim como a integração do aluno no processo avaliativo e de ensino-aprendizagem. Neste contexto, Paro (2001, p. 47) nos fala que a concepção de educação está impregnada “no discurso e na prática da escola tradicional brasileira que se identifica com um pseudo-ensino, fundado na imposição de conteúdos e na passividade da educando”. Este sentido de educação tradicional fortalece a avaliação com caráter classificatório e seletivo, na qual é posta de modo mecanizado, a sua função predominante é apurar o desempenho do aluno, mas isso não significa que o processo avaliativo dará suporte ao processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, pode desestimular o aluno a buscar conhecimento, que vá além da educação pré-estabelecida pela escola. Por consequência, a avaliação pode se tornar, cada vez mais, padronizada e “homogênea”, enquanto o aluno continua sendo um coadjuvante com o propósito de ser moldado. Neste sentido, pode-se utilizar como exemplo as avaliações em

larga escala, que se mostram ainda mais padronizadas e homogêneas. Essa discussão será realizada no próximo tópico.

2.1 Avaliação em larga escala: a padronização dos modos de avaliar

A avaliação escolar é tradicionalmente apontada como um elemento classificatório e/ou seletivo dentro do processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes por sua proposta homogênea e padronizada que busca explorar o resultado, não o processo avaliativo. A avaliação escolar, muitas vezes, está tão atrelada à função de verificadora que toma como parâmetro a padronização e o sistemático, no qual, o resultado é a referência para “avaliar” o aluno, descartando todo o processo.

Percebe-se que, cada vez mais, as avaliações sistemáticas tem galgado espaço no âmbito escolar, sufocando a avaliação reflexiva e individualizada. Neste sentido, a avaliação escolar, na maioria, tomou proporções institucionais, propiciando uma avaliação de larga escala, padronizada e sistemática, na qual, desconsideram todo o processo avaliativo e buscam o resultado final da apreensão dos conteúdos escolares.

Um relevante exemplo para esta restrição avaliativa são as avaliações em larga escala realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tais como: a Provinha Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), estas que são modelos de avaliação ligados à massa, como se aprendizagem fosse algo padronizado, no qual o que importa são os resultados finais, onde é evidentemente excluído o individualismo, a experiência e a cultura do sujeito presente na escola, sob a justificativa de que com as avaliações em larga escala é possível apresentar “com mais clareza e objetividade o desempenho dos alunos da educação básica” (MEC, 2008, p.5). Logo, o resultado final torna-se o foco da avaliação, não o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo do ano letivo. Portanto, o sistema escolar recorre, cada vez mais, as avaliações inspiradas na avaliação em larga escala, uma vez que, a padronização e a sistematização da avaliação propicia verificar o resultado final de cada aluno.

Deste modo, o sistema educacional brasileiro criou uma “fórmula” para separar o joio do trigo, ou seja, através de avaliações padronizadas é possível selecionar os(as) alunos(as) que podem ser moldados, correspondendo aos critérios pré-estabelecidos pelo sistema, daqueles que rompem com o padrão e as normas escolares. Entretanto, é preocupante observar

que a avaliação em larga escala vem se mostrando, cada vez mais, presente e fundamental no âmbito escolar, pois, este recurso avaliativo vem sendo frequentemente usado como uma das principais fontes para identificar a proficiência dos(as) alunos(as), principalmente nas esferas da leitura, escrita e matemática.

O sistema de avaliação escolar apresenta um teor padronizado, sistemático e mecanicista, no qual o foco principal é o resultado final, ou seja, o foco da avaliação é a memorização, a repetição e a reprodução dos conteúdos apresentados mecanicamente pelo sistema escolar. Sendo assim, voltamos ao ponto inicial desta discussão, na qual a avaliação se funde à verificação do desempenho escolar.

A avaliação escolar, de acordo com “a origem dos agentes avaliadores” (ARREDENDO; DIAGO, 2009, p.60), vem seguindo duas dimensões, uma externa, com caráter padronizado, sistemático e mecanicista realizada por agentes externos a escola; e outra interna, realizada dentro da escola, geralmente conduzida pelo professor como parte do processo pedagógico da escola.

Consideraremos neste estudo a dimensão externa da avaliação escolar como a avaliação de larga escala que é conduzida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no qual oferece indicadores comparativos de desempenho escolar nas diferentes esferas do sistema educacional. Portanto, discutiremos um pouco mais sobre a avaliação em larga escala para melhor entendermos seu papel no processo avaliativo.

Avaliações em larga escala, abordadas neste estudo, são avaliações padronizadas, aplicadas desde a década de 1990, desenvolvidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb que é composto por três avaliações sistemáticas complementares a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). De acordo com o MEC (2008) a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) apresenta resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, promovendo estudos que averiguem a eficiência dos sistemas de ensino por meio de aplicação de questionários, portanto, oferece resultados do desempenho escolar para o Brasil, regiões e unidade da Federação.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), popularmente conhecida como Prova Brasil, é realizada a cada dois anos e aplicada somente a estudantes de 4^a série/5^o ano e 8^a série/9^o ano de escolas públicas de ensino, esta avaliação padronizada de acordo com o MEC (2008) busca avaliar as aptidões na Língua Portuguesa e em Matemática. Portanto, se faz uso da Prova Brasil com o objetivo de avaliar “competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldade de aprendizagem” (BRASIL, MEC, 2008, p.05).

Entretanto, é permitido participar desta avaliação as escolas que possuam no mínimo 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados.

Por fim, a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, que foi incorporada ao SAEB em 2013, de acordo com MEC (2013) esta avaliação está direcionada para alunos do 3º ano do ensino fundamental cujo objetivo é “aferir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas” (MEC, 2013, p. 07). Portanto, esta avaliação tem como principal objetivo verificar os resultados finais referentes à alfabetização dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Além de existirem avaliações referentes ao SAEB, é de grande relevância, o destaque de outra avaliação em larga escala, denominada Provinha Brasil, na qual é definida pelo MEC como uma “avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e outra ao término do ano letivo” (MEC, 2011, p.07). Ainda de acordo com o MEC (2008) a Provinha Brasil tem os propósitos de avaliar o nível de alfabetização dos alunos com o intuito de oferecer ao sistema de ensino “um diagnóstico da qualidade da alfabetização e colaborar para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades educacionais em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.” (MEC, 2011, p. 07).

Além disso, a Provinha Brasil foi incorporada a partir de 2012 ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC com o objetivo de aferir e/ou verificar o nível de alfabetização dos alunos ao fim do 2º ano pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Vale esclarecer que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa instituído em 04 de Julho de 2012, no qual amplia o compromisso previsto pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, assumindo formalmente pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Também se faz necessário esclarecer que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo decreto federal n. 6.094/2007, foi implementado em 24 de Abril de 2007 pela união em regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

De acordo com o Ministério da Educação (2008) as avaliações, apresentadas até o presente momento, são importantes instrumentos para dimensionar os problemas da educação

básica brasileira e orientar a formulação, planejamento e avaliação de políticas públicas educacionais que direcionam a formação de um sistema escolar de qualidade.

As avaliações em larga escala realizadas pelo MEC tem o propósito de apresentar um levantamento de forma objetiva do desempenho do aluno, preparando assim um ranking entre as escolas, propondo um instrumento de verificação escolar. Portanto, a proposta da avaliação externa é apresentar um parâmetro que possa delinear metas para desenvolver a aprendizagem do aluno. Além disso, avaliação externa deveria ser complementar e integrar aos objetivos da interna, na qual deveria ser mais reflexiva, subjetiva, individualizada, pois, espera-se que na interna haja um acompanhamento durante todo o processo avaliativo do aluno. Entretanto, na grande maioria das vezes, não é possível haver uma integração entre avaliação externa e interna, pois existe um mecanismo onde a interna parece apenas um coadjuvante no processo avaliativo, enquanto a externa é o astro principal.

A avaliação interna fica cada vez mais semelhante com a externa, além de todo processo avaliativo se voltar exclusivamente para o resultado final, padronizado e sistemático característico da avaliação em larga escala. Observa-se que a interna, que deveria acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo avaliativo, apresenta cada vez mais características da avaliação externa, objetiva, padronizada, homogeneia e sistemática, valorizando o resultado final e depreciando todo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, as escolas, muitas vezes, reproduzem as avaliações em larga escala substituindo avaliações que pudessem proporcionar a reflexão e subjetividade dos alunos.

Há possibilidade, de que a escola, o corpo docente e principalmente os discentes tornem-se “escravos” de um instrumento avaliativo, pois não é raro perceber que o aluno foca exclusivamente no resultado final, eliminando todo o processo de ensino-aprendizagem, pois, muitos alunos veem a prova como única possibilidade de apresentar o conhecimento que foi adquirido ao longo de um período letivo, conseqüentemente este aluno prepara-se tão somente para a prova, deixando de lado todo o caminho percorrido durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste aspecto Grilo e Lima (2010) afirmam que o aluno, muitas vezes, ajusta-se a forma como o professor avalia, logo, ele dará preferência a estudar para prova, caso perceba que essa é forma adotada pelo professor para avaliá-lo.

O aluno “escravo” do resultado final busca atender as perspectivas do professor, desvalorizando o processo de aprendizagem e dedicando-se a moldar avaliação conforme a percepção do professor. Sendo assim, se o aluno dedica-se a atender a perspectiva do professor, há um agravamento quando o processo de avaliação estiver atrelado apenas à função de verificação e resumida a um instrumento avaliativo, tal como a prova, os alunos

tendem a voltar sua atenção na promoção, no qual o resultado final predomina, não importando como este resultado foi obtido, nem por quais caminhos foram percorridos para chegar ao prêmio final, a aprovação. A aprendizagem é posta como coadjuvante no processo avaliativo, o protagonista é o resultado final, conquistado através de memorização, repetição e reprodução, estes que são operados e manipulados para alcançar uma boa nota através da prova e assim adquirir o sucesso de ser promovido para uma próxima série escolar.

Corre-se o risco da avaliação ficar engessada a um único instrumento avaliativo assim como apenas uma função, dedicada exclusivamente ao resultado final do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, isso pode acarretar um regresso no sistema educacional, uma vez que, o corpo docente e o discente voltam sua atenção apenas para o resultado final estimulando a padronização, a homogeneidade, o sistemático e desvalorizando a aprendizagem reflexiva, individualizada e subjetiva.

Apesar desta perspectiva tão tradicional do processo avaliativo, em que a limita em um instrumento e função, se faz necessário destacar a multiplicidade de ações, concepções e condutas no que diz respeito à avaliação no contexto escolar, pois, a avaliação, de acordo com Gama (1997), pode ser um processo que conduz ao melhoramento da aprendizagem, isto é, a avaliação pode ocorrer de forma a auxiliar o aluno em seu percurso escolar. O ato de avaliar não é seletivo ou classificatório, é, um ato diagnóstico.

O processo avaliativo, muitas vezes, se dá de forma equivocada, pois, avaliar não é uma simples tarefa, no qual apenas se julga, seleciona ou classifica, a avaliação escolar vai além da escolha de um instrumento avaliativo, exige reflexão, estudo e conhecimento sobre tudo o que o sujeito vivencia e desenvolve no contexto da escola e da sala de aula. Neste sentido, Vieira, Sforzi, (2010) consideram que se faz necessário pesquisar teorias relevantes para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivos, que possam ajudar na compreensão do aprender, além de observar qual a especificidade da aprendizagem de conteúdos escolares, quais funções psíquicas estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, se faz necessário “voltar-se para a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, o que pode oferecer elementos para se pensar o que é a aprendizagem e, por decorrência, o “conteúdo” da avaliação, e não apenas a “forma” de avaliar” (VIEIRA; SFORZI, 2010, p. 56)

A avaliação deve ser muito bem planejada, pois é preciso refletir quais são os sujeitos que serão submetidos ao processo avaliativo, além disso, deixar claro o que e porque se está avaliando, integrando essas informações a como e com que se podem avaliar, quais são os instrumentos disponíveis para que haja aprendizagem e por sequência a avaliação. Portanto, a

avaliação se dá através de um processo que não é linear, ela deve adaptar-se a condição do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

O processo avaliativo apodera-se do seu sentido quando se articula com um projeto pedagógico, assim como a um projeto de ensino, nos quais apresentem clareza e estejam dispostos a integrar o aluno a este processo, levando em consideração a reflexão do mesmo através de discussões e construções constantes entre corpo docente e discente. Neste contexto, Villas-Boas (1998) corrobora que a partir da avaliação é possível investir nas reformas educacionais produzindo mudanças na pesquisa, nos currículos, na gestão, nas noções de responsabilidade social, enfim, as práticas verdadeiramente avaliativas podem contribuir com a transformação social.

A avaliação escolar terá este papel transformador quando o sistema educacional perceber que a mesma integra o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, reconhece quais são os sujeitos integrantes desse processo e que os mesmos devem estar imersos no processo de ensino-aprendizagem de modo reflexivo, individualizado e subjetivo. Proporcionando uma postura crítica e construtiva permitindo a integração do corpo discente e docente no processo avaliativo assim como no processo de ensino-aprendizagem, percebendo ainda que avaliação está além da classificação, seleção e do resultado final, tanto quanto, a restrição da aprovação ou reprovação do aluno. Além disso, deve existir clareza nos critérios usados durante o processo avaliativo, pois, percebe-se, facilmente, dentro do sistema escolar que nem sempre os critérios usados para avaliar são devidamente claros, manifestando critérios explícitos e implícitos para promover a avaliação escolar. Sendo assim, se faz necessário, esclarecer que não existe um processo avaliativo que possa ser considerado ideal, mas este pode ser adaptado à realidade dos alunos e possibilitando um sucesso maior em atingir seu objetivo, a aprendizagem.

Posto isso, entende-se que o sistema educacional carece apoiar o corpo discente com conhecimentos que possam orientá-lo, esclarecê-lo e encorajá-lo quanto a possíveis sucessos e insucessos, permitindo-lhes situar melhor seu percurso no longo caminho da aprendizagem. A avaliação poderia ser um forte aliado para este “apoio discente”, pois a partir de uma avaliação que explore as características do aluno de forma reflexiva e individualizada seria possível direcioná-lo para aquisição de novos conhecimentos.

Este estudo acredita que avaliação escolar pode ser um forte aliado no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que existe uma multiplicidade de possibilidades no campo da avaliação, desde que o mesmo não seja banalizado e limitado a uma única perspectiva e/ou função.

2.2 Multiplicidade da avaliação na perspectiva dos participantes da pesquisa

As multiplicidades da avaliação se faziam presentes na classe de repetentes, uma vez que, foi possível observar diversos instrumentos para avaliar tal classe. Tais como, relatórios avaliativos e/ou descritivos, que deveriam ser elaborados pela professora responsável da turma; tarefas escolares realizadas na sala de aula e fora dela; provas e exames elaborados pela professora; além de provas em larga escala elaboradas externamente do âmbito escolar, tais como, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil. Enfim, instrumentos que eram aplicados de forma contínua e/ou pontual com o propósito de avaliar o desempenho do(a) aluno(a), tal como a professora Verônica explica:

Na verdade a avaliação dentro de sala acontece direto independente do instrumento, principalmente porque elas trabalham muito com atividade e aí elas conseguem perceber aonde os alunos estão né? Nesse momento então você sempre vai pelo menos perceber que um aluno não está conseguindo alcançar. Então é o que elas trabalham são as atividades diárias, agente solicita que elas também tenham o hábito de chamarem os alunos para lerem para elas, mesmo que não seja uma leitura dentro da sala como eu falei, porque tem aluno que breca. (...) no caso do primeiro e terceiro fazem um relatório então precisa conhecer como está o aluno, aí veem através dessa leitura, atividade não necessariamente de uma prova mais isso também isso não é descartado, mais normalmente as avaliações diárias que elas realizam em sala. (Professora Verônica, em entrevista, 2015).

Conforme a fala da professora Verônica, é possível observar que as atividades realizadas em sala de aula são fundamentais para que professora elabore o relatório avaliativo, além disso, a mesma professora destaca que a prova seria apresentada como mais uma atividade realizada pelo(a) aluno(a). Contudo, a professora Maria esclarece que a prova não era um instrumento obrigatório no processo avaliativo:

A prova não é algo que seja obrigatório em termos de fechamento de nota né? Como eu te falei nós somos... Os alunos são avaliados por meio do relatório, então dentro desse período do primeiro ao terceiro elas são orientadas a se familiarizarem com as provas porque na nossa vida acadêmica toda a gente vai se deparar com prova uma hora ou outra né, até os pequenininhos estão se deparando com a Provinha Brasil, então não tem como fugir e aí dentro desse período não tanto, mais elas também são orientadas que aconteçam mais as atividades que eles tem, eles fazem portfólio, juntam as produções escritas dos alunos, e a gente vê a progressão dele, como ele começou, como ele chegou, porque o que importa é como ele chegou lá né, ouve progresso, ele se desenvolveu na escrita, se desenvolveu na leitura, é isso que importa né, então na verdade esses direitos de aprendizagem eles são gradativos" (Professora Maria, em entrevista, 2015).

Reiterando a fala da professora Maria, destaca-se, através do relato da professora Suzana, como a avaliação era realizada na classe de repetentes, evidenciando diversos instrumentos avaliativos.

Não, o conteúdo é cobrado a partir do que foi dado, mais aí é cobrado através de, por exemplo, quem é relatório o professor obrigatoriamente se envolve mais, mais também tem umas atividades avaliativas, porque também o professor precisa saber que nível está aquele aluno. É igual sondagem, como se fizéssemos sondagens periódicas pra saber em que nível o aluno está, que nível ele desenvolveu daquilo que você ministrou. (...) atividades avaliativas são atividades mesmo, é como se fosse uma prova, por exemplo, depende agora até o terceiro é relatório né? Daí estilo de prova mesmo, estilo de exercício entendeu? (...) (Professora Suzana, em entrevista, 2015).

De acordo com a fala da professora Suzana o processo avaliativo na classe de repetentes apresenta-se de forma confusa, em que atividades são confundidas com provas e vice-versa. Isso poderia dificultar o processo de avaliação, uma vez que o(a) aluno(a) não consegue identificar qual a real proposta do instrumento avaliativo. Logo, o(a) aluno(a) pode apresentar dificuldades para realizar tais instrumentos avaliativos, tal como relata Lívia, aluna multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, a *maioria deles pega e fala que faz o dever certinho, as respostas tudo certinho, só que chega na hora da prova se ferra, muitos se ferra.*” (Lívia, aluna multirrepetente, trecho retirado do grupo focal, 2012).

De acordo com o relato de Lívia, o(a) aluno(a) que realiza as tarefas escolares, nem sempre apresenta um bom desempenho na prova. Esta última, aparenta ser um dos instrumentos que desperta mais preocupação entre os(as) alunos(as), como se através da prova fosse possível saber quem sofreria ou não com a repetência. Neste contexto, Marcos, aluno repetente, afirma que *“Se nós não fizermos prova não temos como passar.”* (Marcos, aluno repetente da primeira série do ensino fundamental, trecho retirado do grupo focal, 2012). Logo, entende-se que para o aluno a prova tem um peso significativo no processo avaliativo, uma vez que a não realização da prova resultaria na sua reprovação. Vale ressaltar que se observou durante a pesquisa, que alguns dos instrumentos do processo avaliativo apresentavam maior peso que outros, principalmente os instrumentos que poderiam “provar” o desempenho do(a) aluno(a). A prova, na maioria das vezes, tinha um peso maior do que uma tarefa escolar. Maurício, aluno multirrepetente, esclarece que, *“Se eu não fizer a prova? A tia não fala não, deixa pra lá, quem vai ser reprovado vai ser eu.(...) Fazer prova pô, pra passar de série, ir pra outra escola”* (Maurício, aluno multirrepetente da primeira série, em entrevista, 2012). Percebe-se que a prova era um instrumento obrigatório para obter a aprovação escolar. Reafirmando a obrigatoriedade da prova, Luciano, aluno repetente, declara

que “*É ruim tia, ficar fazendo prova é muito chato. Não gosto. Tem que fazer né? Tem que fazer pra passar*” (Luciano, aluno repetente da primeira série, em entrevista, 2008). Ademais, Luciano aparenta descontentamento ao ser submetido a este instrumento avaliativo.

Além disso, os(as) alunos(as) explicam que através das provas, eram geradas notas que representavam o desempenho dos(as) alunos(as). Esta representação estava associada a duas cores, azul e vermelho, que respectivamente, evidenciavam desempenho satisfatório ou insatisfatório. Neste sentido, Rafaela, aluna multirrepetente, compartilha sua preocupação revelando que, “*se agora nas últimas provas se eu tirar tudo azul, sem nenhuma vermelho, aí eu acho que eu passo. É porque eu tô com nove nota vermelha. Aí se eu tirar só azul nessas provas todinha agora aí eu passo*” (Rafaela, aluna multirrepetente da primeira série, em entrevista, 2008). Portanto, é possível perceber através deste relato que a prova poderia proporcionar o sucesso ou o fracasso da aluna. Ainda referindo-se a prova e a nota, um aluno declara que, repetiu a primeira série, pois, “*Minha nota era feia. (...) Só nota vermelha.*” (Luciano, aluno repetente da primeira série, 2008). Mediante esta declaração, observa-se que o desempenho considerado insatisfatório, era visto pelos próprios alunos(as) como algo repugnante, que desencadearia a repetência escolar.

Além da prova mencionada pelos relatos dos alunos(as) apresentados acima, os(as) alunos(as) eram submetidos a uma avaliação em larga escala, a Provinha Brasil, que de acordo com a professora Joana era realizada da seguinte forma,

é uma prova escrita que tem que marcar, de múltipla escolha ne, e depois tem o cartão resposta, aí é que eu falo que eles tem que preparar os alunos pra isso também, no quinto ano já tem que trabalhar, não só no quinto ano acho que no quarto ano já tem ate que começar a fazer esse trabalho, de fazer prova assim de marcar, múltipla escolha, já tem que usar o cartão, porque, porque eles já vão pro quinto ano preparados pra não errar, porque a gente que é adulto quando a gente vai fazer um concurso publico a gente se embola, eu mesmo já errei uma questão dessa maneira, entendeu, na hora de passar pro cartão passei errado, então quer dizer já tem que preparar o aluno do quarto ano, sem obrigação, sem transformar aquilo em ohh, nada disso, só pra poder ensinar mesmo, entendeu, eu acho uma ideia muito interessante pra já ser aplicado no quarto ano, os conteúdos também, a forma de avaliar, tem que seguir mais ou menos o padrão da provinha Brasil e do Saerjinho, já tem que aplicar assim as provas do quinto ano, quarto também (Professora Joana, em entrevista, 2015).

A professora Joana relata que os(as) alunos(as) submetidos à provinha Brasil precisam ser preparados para a realização da prova, além disso, a professora ainda destaca que a prova elaborada pelo professor, apresentada aqui neste capítulo como parte da avaliação interna, deveria seguir a padronização da avaliação externa, apresentada neste capítulo como avaliação em larga escala. Neste contexto, a professora Suzana esclarece:

provinha brasil é chega a prova e o próprio professor aplica né? Mas teve um ano que eu não me lembro qual ano, que foi que o professor da turma não podia aplicar nós da equipe técnica é que aplicávamos ne, mais normalmente é uma avaliação normal, é uma avaliação normal é uma avaliação que... Aí a gente vê né? Uma coisa interessante que eu acho que tem que ser trabalhado desde pequeno é essa questão do cartão resposta eles erram muito por preenchimento errado, então uma coisa é legal você trabalhar isso antes né? Fazer pelo menos umas duas avaliações onde ele tem o cartão resposta pra marcar né? Pra que quando chegue essa época ele não tenha tanta dificuldade né? (Professora Suzana, em entrevista, 2015).

Observa-se no relato acima que a Provinha Brasil é, na maioria das vezes, aplicada pelo professor, como uma avaliação normal. Além disso, a professora ressalta a necessidade de preparar os(as) alunos(as) para a realização da prova, principalmente no preenchimento do cartão resposta, uma vez que, os(as) alunos(as) apresentam dificuldade para preenchê-lo. Além disso, a avaliação em larga escala poderia servir como base para mensurar o desempenho dos(as) alunos(as) na sala de aula. Neste sentido, a professora Suzana afirma que,

a Provinha Brasil fica como está a turma e não individualmente aquele aluno entendeu? Então dependendo do resultado da Provinha Brasil eu consigo ter uma avaliação em larga escala da turma entendeu, eu consigo perceber como está a turma dependendo do resultado e as vezes não é condizente com o que foi dito no conselho de classe por exemplo (Professora Suzana, em entrevista, 2015).

Deste modo, pode-se observar que a avaliação em larga escala pode ter grande influência na avaliação interna, uma vez que, poderia tomá-la como principal parâmetro de avaliação, desconsiderando o processo avaliativo realizado na escola. Logo, a avaliação interna poderia ser desacreditada, pois se o(a) aluno(a) apresenta um desempenho satisfatório na avaliação interna, mas não apresenta tal resultado na avaliação externa a primeira pode ser posta em dúvida, mostrando incompatibilidade entre as avaliações.

Posto isto, observa-se que o processo de avaliação na classe de repetentes limitou-se a verificar e/ou mensurar o desempenho do(a) aluno(a), selecionando os que se enquadravam dos que não correspondiam as exigências pré-estabelecidas pela escola. Colocando assim em segundo plano o propósito da avaliação de direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, observou-se neste capítulo que a avaliação externa tem influenciado, cada vez mais, a interna proporcionando assim um engessamento da avaliação escolar, que se limita a um instrumento avaliativo, a prova, tornando irrelevantes os demais instrumentos, que poderiam apresentar resultados mais próximos e coerentes da aprendizagem. Ademais, evidenciaram-se alguns dos instrumentos usados no processo avaliativo da classe de

repetentes e enfatizou-se que nem sempre os critérios de avaliação estão claros para os professores, muito menos para os alunos, dificultando ainda mais o seu processo.

Posto isto, esclarece-se que a multiplicidade da avaliação presente na classe de repetentes necessita de uma reflexão mais minuciosa deste processo. Sendo assim, exploraremos a avaliação através do viés da aprendizagem e do comportamento, discutidos nos capítulos que se seguem. Em vista disto, vale ressaltar que no capítulo a seguir evidenciaremos a avaliação da aprendizagem através das tarefas realizadas na classe de repetentes.

3 A TAREFA ESCOLAR: FORMAS DE AVALIAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

A avaliação escolar faz uso de diferentes instrumentos ao longo de seu processo, podemos considerar a tarefa como um dos mais expressivos instrumentos avaliativos uma vez que esta se faz presente no cotidiano da escola e ao longo da trajetória escolar do aluno(a), permitindo direcionar, acompanhar e intervir no processo de ensino-aprendizagem. Mediante este viés, o presente capítulo privilegia a tarefa escolar, como uma categoria evidenciada a partir da análise de conteúdos da pesquisa. Portanto, iniciaremos refletindo sobre o conceito da tarefa dentro do contexto escolar, além disso, discutiremos as subcategorias: tempo, dificuldade, e ajuda. Tais subcategorias serão respectivamente apresentadas nesta tese como 1) o tempo para realizar a tarefa, 2) a dificuldade para realizá-la e 3) a solicitação de ajuda na realização da tarefa.

3.1 *Isso é tarefa, tia?* A tarefa e suas multiplicidades avaliativas

A tarefa escolar e/ou pedagógica é entendida no senso comum como um dever, um exercício, uma atividade, e/ou uma lição planejada pelo professor que deve ser realizada pelo aluno(a) na escola ou fora dela. A tarefa também é entendida como “trabalho” escolar, em que o(a) aluno(a) deve exercer na escola e deve cumpri-lo em um determinado prazo. Neste contexto, Castro (2006, p.93) nos esclarece que “a tarefa do aluno é um trabalho que exige o seu cumprimento num período estipulado, no caso, pelo professor.” Logo, a tarefa é entendida como uma “obrigação”, o dever, que cabe ao aluno trabalhar com as ferramentas apresentadas pelo professor no prazo determinado. Borges (2008, p. 1145) esclarece que a tarefa pode ser facilmente compreendida como “uma obrigação do aluno que deve ser controlada pela professora que avalia e intervém neste momento do dever pedagógico” Portanto, a tarefa é imposta ao aluno(a) que tem o dever de realizá-la.

Dounis (2011, p.14) afirma que a tarefa também é entendida como parte de um planejamento com o propósito de “ocupar o aluno, dando-lhe uma obrigação, um dever que necessita ser realizado em determinado tempo e sob determinadas circunstâncias, utilizando-se as ferramentas estabelecidas pelo professor.” A pesquisadora afirma que o(a) aluno(a) não

pode ser reputado como ocioso dentro da escola, pois deve-se “manter um mecanismo em constante funcionamento, com o alunado realizando aquilo que já se convencionou que o mesmo precisa realizar. É como se a realização da tarefa oferecesse uma validade para o papel do aluno na escola.” (DOUNIS, 2011, p. 14). Sendo assim, a tarefa pode ser entendida como um dever, um trabalho realizado pelo aluno(a), onde deve manter o(a) aluno(a) constantemente ocupado(a).

A atividade escolar pode ser apontada como um trabalho, entretanto, Castro (2006) alerta que a tarefa não deve ser entendida de forma isolada, mas agrupada a outros elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem, pois, “a tarefa é parte do processo e é reflexo do tipo de abordagem metodológica, da relação professor e aluno e dos recursos didáticos disponíveis, culminando na ação do aluno. Afinal, a tarefa deve ser a produção escolar do aluno” (CASTRO, 2006, p. 93). A tarefa é reconhecida como um dos recursos “chaves” para o desempenho escolar do aluno(a), ou seja, a mesma teria um relevante papel dentro do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se faz uso dela quase que diariamente e ao longo de toda trajetória escolar do aluno. Além disso, espera-se que a atividade escolar possa contribuir para a aprendizagem, a (re)construção de novos saberes, o desempenho escolar e/ou aquisição de habilidades. Dounis (2011, p. 7) nos esclarece que,

a tarefa escolar, que vem a ser um instrumento expressivo no contexto diário do processo de ensino e aprendizagem, tem um papel preponderante na condução deste mesmo processo, à medida que tem permanecido presente no cotidiano das salas de aula, e na trajetória escolar dos alunos e alunas.

A tarefa teria um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, desde que se perceba a mesma como uma gama de possibilidades para a reflexão e construção de uma ação pedagógica, no intuito de propiciar e/ou desenvolver a aprendizagem. Além disso, a tarefa, ainda é apresentada como um recurso pedagógico inserido no processo de ensino-aprendizagem, em que se busca “verificar” o desempenho do aluno neste processo.

No entanto, Castro (2010, p.117) acredita que “a tarefa reflete não apenas os conteúdos curriculares programáticos, mas elementos do contexto da sala de aula que auxiliam na sua realização”. Um dos desafios da tarefa seria a clarificação do seu propósito diante do contexto escolar, permitindo assim elucidar qual o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Dounis (2011, p. 8) esclarece que,

a tarefa que o aluno executa seria o visível, o mensurável, em um ambiente, que é a escola, onde os processos de entendimento, de raciocínio, de interesse e de relações

com o pensamento e o conhecimento são por demais subjetivos, para serem visualizados com precisão por aqueles que acompanham os alunos.

Contudo, o que facilmente se encontra na sala de aula é uma tarefa sem claros propósitos, onde fica obscuro seu papel dentro do contexto escolar. Com isso, a função da tarefa se modifica, e serve, na maioria das vezes, como punição, controle e medição do conhecimento. Deste modo, a ação pedagógica, que se espera da tarefa, fica em segundo plano, ou até mesmo desaparece. E quando há uma deturpação de propósitos a qualidade pode ser, facilmente, substituída pela quantidade, explorando assim uma equivocada ação pedagógica, na qual, se privilegia o aluno que realiza mais tarefas em curto prazo de tempo, pois o que voga é quantas tarefas o aluno (re)produziu e não a qualidade de seu desenvolvimento.

A tarefa está presente de tal maneira no cotidiano da escola que o(a) aluno(a) a efetua quase que diariamente. Para observar a dinâmica desta ferramenta imersa no cotidiano escolar, se faz necessário uma observação minuciosa e constante, tal como a observação participante, importante instrumento etnográfico. Além disso, é preciso analisar os documentos produzidos na e pela escola.

Ao analisar reflexivamente os dados apurados durante a pesquisa etnográfica, chegou-se ao entendimento de que estes apontavam para a trajetória escolar de alunos e alunas, onde a tarefa destacou-se como um dos relevantes recursos presentes no cotidiano da escola, uma vez que se notou ao longo de um ano letivo, a presença constante da tarefa na sala de aula.

Durante o ano que se observou a classe, composta por alunos e alunas repetentes, foi possível perceber que havia uma grande demanda de tarefas escolares, em uma única aula foi observado que os alunos(as) receberam dez tarefas, a maioria delas, deveriam ser realizadas na sala de aula. As tarefas, normalmente, eram divididas em tarefa de classe e de casa, na qual a primeira deveria ser executada enquanto o aluno permanecesse na sala de aula com ou sem a ajuda do professor. Já a tarefa de casa deveria ser realizada em outro local fora da escola e sem a ajuda do professor, como por exemplo, no domicílio do aluno(a), entretanto, o aluno(a) teria um prazo para entregar ao professor a tarefa de casa, geralmente esse prazo seria em torno de 24 horas. Neste contexto Castro (2010, p. 117) esclarece que “a tarefa é uma atividade planejada ou não pelos professores e realizada pelos alunos em sala de aula ou em casa. A tarefa cria possibilidades para os alunos e aos professores permite estabelecer indicadores para a produção do aluno”.

Observou-se ainda que as atividades de sala de aula, usualmente, podiam ser realizadas no caderno do(a) aluno(a), em folhas de papel ofício mimeografadas e/ou no

quadro negro. As tarefas no caderno do(a) aluno(a), geralmente eram postas no quadro negro, no qual o(a) aluno(a) deveria copiá-la e efetuá-la individualmente no próprio caderno. As mimeografadas, por sua vez, eram entregues ao aluno(a) em folha de papel ofício, que normalmente deveria efetuá-las individualmente. A atividade no quadro negro, costumava ser individual, onde os(as) alunos(as) se voluntariavam ou eram solicitados para realizá-la diante dos demais alunos(as).

Além disso, algumas vezes, a tarefa também era executada oralmente, principalmente nas atividades denominadas como atividade de leitura, em que o aluno deveria ler um trecho de um texto e/ou o texto na íntegra selecionado pela professora. As tarefas estavam usualmente atreladas a duas disciplinas: matemática e língua portuguesa. As tarefas mais constantes atreladas à língua portuguesa eram ditados, autoditados, cruzadinhas, produção textual, dentre outras. Já as referentes à matemática eram sequências numéricas, operações matemáticas (adição, subtração, divisão e multiplicação), identificação de dezenas, dentre outras. Muitas vezes, foi possível observar que tanto as tarefas de matemática quanto de língua portuguesa eram aplicadas pela professora sem uma explicação prévia, apenas era entregue a folha com exercícios.

Figura 06 – Tarefa no quadro negro



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Na figura 06 observa-se a tarefa apresentada no quadro negro pela professora, na qual os alunos deveriam copiá-la e realizá-la no caderno. Sendo assim, é possível observar na figura que a professora encontra-se em pé de costas para turma com um giz na mão direita escrevendo em um quadro negro uma atividade referente à língua portuguesa, enquanto alguns alunos estão sentados em suas carteiras com o caderno apoiado no braço da carteira e o lápis na mão realizando a cópia do que é escrito pela professora. Na maioria das vezes a professora escrevia no quadro a tarefa e em seguida sentava-se em sua cadeira sem dar muitas explicações do que e/ou de como os(as) alunos(as) deveriam realiza-la. Observa-se que como a maioria dos alunos não dominam a leitura e a escrita, eles/elas estão reproduzindo um desenho das palavras que estão escritas no quadro, mas sem significá-las.

Durante a observação participante, foi possível perceber que o ato de copiar a tarefa do quadro no caderno já se configurava como uma tarefa, que nem sempre era executada pelos alunos(as). Muitas vezes, os(as) alunos não concluíam a cópia da tarefa por diferentes razões, como por exemplo, por dificuldade em entender o que deveria copiar, ou pelo tempo que o aluno precisava para copiar, pois se o (a) aluno(a) não efetuasse a cópia no tempo estipulado pela professora, corria o risco da professora apagar o quadro para iniciar com uma nova atividade, ou para dar continuidade a outra parte de uma tarefa já iniciada. Ou ainda, a professora poderia dar início à outro exercício fazendo uso de outro instrumento, tal como a folha de papel mimeografado.

Neste contexto, ilustraremos como a tarefa era retratada pelos participantes da pesquisa. Para Laura, aluna multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, a tarefa era definida como um dever, que se iniciava com uma cópia.

Dever você tem que ficar copiando, explicar, copiar, responder, depois tem que dá o caderno pra corrigir, as vezes ela dá no quadro a resposta. Isso acontece comigo, ela manda eu botar a resposta no quadro. [...]Porque a maioria dos deveres assim, um é pior que outro. (Laura, aluna multirrepetente, grupo focal, 2012)

Rafael, aluno multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, afirma que é difícil realizar as tarefas por causa da grande demanda existente tanto nas tarefas de classe quanto nas tarefas de casa. O aluno esclarece que,

“você além de ter copiado é só chegar em casa e responder, ai na escola tu vai ter que copiar, copiar um monte de pergunta e depois ter que responder, ai fica difícil, você tem que responder tudo.” (Rafael, aluno multirrepetente, em entrevista etnográfica, 2012)

Do mesmo modo, Luciano, aluno multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, reafirma a grande demanda de tarefa dentro da sala de aula e que nem sempre o aluno consegue dar conta de realizar a tarefa. Ele afirma que, *“A tia passa dever e não terminei ainda porque é muita coisa.”* (Luciano, aluno multirrepetente, em entrevista etnográfica, 2012)

Em se tratando de demanda da tarefa escolar, apresenta-se abaixo a figura 07 que representa, dentre algumas questões da tarefa, o grande volume de tarefas que deveriam ser realizadas diariamente pelos alunos(as).

Figura 07– Tarefa Mimeografada



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Observa-se na figura 07 a professora sentada em sua mesa, de frente para os(as) alunos(as) e de costas para o quadro negro que contém uma tarefa referente à língua portuguesa dividida em três sessões, na qual deveria ser copiada e realizada pelos alunos(as). No entanto, sem que houvesse a correção e/ou discussão sobre a tarefa presente no quadro, a professora, ainda sentada, entrega outra atividade, dessa vez mimeografada para que um dos alunos possa distribuir a tarefa. Portanto, na figura 07 observa-se que apesar de haver uma atividade exposta no quadro negro, outra tarefa é entregue aos alunos(as) que estão sentados em suas carteiras recebendo de um dos alunos, que se encontra em pé distribuindo a tarefa

mimeografada. Portanto, o aluno tem que copiar a atividade que se apresenta no quadro, em seguida realizá-la no tempo estipulado pela professora, por que novos exercícios serão apresentados aos alunos(as) e cobradas pela professora. Entretanto, o tempo estipulado pela professora, nem sempre é suficiente para o (a) aluno(a) realizar a tarefa e isso pode desencadear um problema para o (a) aluno(a) que poderá ter uma grande demanda de tarefas e não terá tempo suficiente para realizá-las. Neste contexto discutiremos a subcategoria tempo aliada a categoria tarefa.

3.2 Tempo de aprender, tempo de avaliar: *calma aí, tia! Ainda não terminei...*

O conceito de tempo é discutido a partir de diferentes contextos: histórico, cultural, filosófico, dentre outros. Entretanto, esta tese busca discutir o tempo no contexto escolar, mais precisamente atrelado à tarefa escolar, na qual se delimita o tempo de realização das ações escolares. Portanto, discutiremos sobre o tempo no sentido cronológico, e não no tempo kairós. Castro (2006, p.123) explica que existe uma distinção entre o tempo cronológico (*kronos*)¹⁰ e tempo autogerido (*kairós*)¹¹, e a pesquisadora usa esta distinção para “evidenciar as práticas escolares voltadas apenas para o cumprimento do currículo estabelecido.”

Sobre o tempo, Martins e colaboradores (2012, p. 220) afirmam que existem duas categorias de tempo, nas quais podem ser definidas como,

uma lógica, contabilizável, quantificável, comum e previsível, que pode ser mensurada e dividida em anos, meses, dias, horas minutos e segundos, um tempo universal e que serve de norteador para vários processos sociais. A segunda categoria é um tempo não racional, qualificável, pessoal, imprevisível e mutável, que não pode ser compartilhado com o outro, que, mesmo sendo enunciado, só pode ser entendido plenamente por aquele que o vive.

Pode-se afirmar que há uma distinção entre o tempo cronológico e o tempo de aprendizagem do aluno, que na maioria das vezes, não estão em sintonia. Neste sentido, o tempo estimado para realizar uma tarefa, privilegia o cumprimento do currículo, enquanto que o tempo autogerido pelo aluno fica em segundo plano. Logo, observa-se um descompasso

¹⁰ Kronos, em grego, κρόνος, significa a duração controlada do tempo

¹¹ Kairós, em grego, καιρός, significa o tempo oportuno, o momento certo.

entre o tempo em que o professor considera suficiente para o aluno realizar a tarefa e o tempo que o aluno precisa para efetuar-la.

Como exemplo, a tarefa apresentada no quadro negro, na qual o(a) aluno(a) precisa realizar uma cópia para em seguida respondê-la, muitas vezes, o(a) aluno(a) não conclui a cópia e o professor já exige que o(a) aluno(a) a tenha respondido adequadamente. Em um estudo apresentado da tarefa no quadro negro, observou-se que em uma pesquisa etnográfica realizada por Castro (2011, p.100) a cópia também estava presente como uma tarefa, e que o tempo para a realização desta nem sempre era suficiente para o(a) aluno(a) efetuar-la. A autora esclarece que “a cópia associada ao tempo levava aqueles que não conseguiam copiar a recorrer aos colegas que haviam copiado para realizarem o trabalho proposto pela professora no quadro.”. Logo, percebe-se que o “tempo da professora” é diferente do “tempo do aluno”, e que nem sempre o tempo disponibilizado é suficiente para que o(a) aluno(a) possa realizar a tarefa no tempo estimado pela professora.

O “tempo” de cópia e de resposta do aluno, na maioria das vezes, é cronometrado, entretanto, o(a) aluno(a) precisa de um tempo autogerido, no qual o aluno seja respeitado no seu próprio tempo. Contudo, não é difícil observar que, o tempo cronológico é privilegiado na sala de aula e que, muitas vezes, o tempo autogerido é ignorado pelo professor. O tempo da tarefa é determinado e/ou imposto pelo professor, limitando o “tempo” do aluno para realizá-la.

Ainda neste contexto, Castro (2006, p. 186) afirma que “a professora no cumprimento de suas atribuições impõe ao aluno o seu tempo de execução das tarefas propostas desconsiderando o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno”. Logo, na maioria das vezes, o tempo disponível para que o aluno realize uma tarefa é apresentado de forma limitada, em que a quantidade, muitas vezes, supera a qualidade, onde o(a) aluno(a) deve ficar constantemente “ocupado”.

Muitas vezes, é possível perceber que há uma quantidade exaustiva de tarefas realizadas dentro e fora da escola, de maneira que, o(a) aluno(a) não tem tempo de concluir uma tarefa e já tem que estar apto para realizar uma nova. Neste aspecto, Castro (2006, p. 98-99) observou em sua pesquisa etnográfica que “a tarefa na sala de aula é o início de uma nova atividade sem a finalização da anterior. [...] a professora expõe uma série de conteúdos alternando entre tarefas diferentes.”. Logo, essa avalanche de tarefas parece ter como objetivo manter o aluno ocupado o máximo de tempo possível. Sobrecarregar o aluno com atividades, algumas vezes, sem o devido planejamento e/ou objetivo claro indicando o despropósito da tarefa nos contextos observados por Castro (2006) assim como nesta pesquisa.

Quando a escola está voltada para quantidade de tarefas e não para sua qualidade, a preocupação final é o que o(a) aluno(a) não conseguiu (re)produzir, ou seja, a dificuldade do(a) aluno(a) sobressai ao seu desenvolvimento, pois, não efetuar todas as atividades aplicadas em sala representaria que o aluno não apresentou um bom desempenho. Fagundes e Mattos (2009, p. 50) entendem que “o cumprimento da tarefa está tão enraizado as práticas escolares que o questionamento a respeito de sua funcionalidade enquanto recurso pedagógico que possibilite a aprendizagem dos(as) aluno(as) parece não existir”. Portanto, percebe-se que o papel da tarefa nem sempre é evidente para o professor, muito menos para o aluno.

Castro (2006, p. 74) esclarece que o “tempo gasto para a realização da tarefa é entendido aqui como sendo utilizado para medir a capacidade do aluno no cumprimento da tarefa”. Logo, essa “medição” da capacidade do aluno está atrelada ao tempo que o(a) aluno(a) leva para realizar a tarefa, quase como uma “fábrica” de tarefas, onde o(a) aluno(a) é reconhecido pela sua produtividade. Nesta analogia com a produção de fábrica, Fagundes e Mattos (2009, p. 43) esclarecem que “nas fábricas, a realização da tarefa tinha a ver com a eficiência, com o cumprimento do dever e seguia a máxima “tempo é dinheiro”. (...) A tarefa, essencialmente, rezava a mesma cartilha da fábrica e no contexto escolar também buscava a eficiência”. Portanto, a eficiência traduz sua produtividade, onde o(a) aluno(a) que mais produz é reconhecido como um aluno eficiente, entretanto, essa produção não significa, necessariamente, aprendizagem, pois ele/ela, muitas vezes, (re)produz o que lhe foi apresentado, sem entender e/ou interpretar o conteúdo da tarefa. Sendo assim, o(a) aluno(a) passa a ser uma “máquina” produtiva de fazer tarefas, em que o(a) aluno(a) é condicionado a realizar cada vez mais tarefas e em menos tempo.

Castro (2006) nos apresenta em sua pesquisa como o tempo se faz presente como uma medição de capacidade, ou seja, o tempo gasto pelo aluno(a) para realizar uma tarefa pode “medir” sua capacidade em efetuar-la. Neste contexto, ilustraremos o tempo relacionado à tarefa escolar a partir dos participantes desta pesquisa apresentando o relato da professora Maria, professora da classe de repetentes, através de relatórios de avaliação, estes que eram preenchidos a cada bimestre, descrevendo o desempenho de cada aluno(a), após o preenchimento deste relatório o mesmo era entregue à secretaria da escola. Portanto, apresentaremos trechos de relatos sobre o tempo e a realização da tarefa de dois alunos e uma aluna. O primeiro aluno, Maurício, era integrante da classe de repetentes e repetiu por duas vezes a primeira série do ensino fundamental. O segundo aluno, aqui apresentado como Rafael, também compusera a classe de repetentes e repetiu por três vezes a primeira série do

ensino fundamental. A aluna, Renata, repetiu por duas vezes a primeira série do ensino fundamental e era componente da classe de repetentes.

Em relatórios de avaliação observou-se que o(a) aluno(a) que conclui a tarefa rapidamente é avaliado de forma positiva pelo professor, tal como no caso de Maurício, que de acordo com o relatório de avaliação apresentado pela professora Maria, o aluno era “*organizado e conclui suas tarefas com rapidez e clareza*” (Trecho retirado do relatório de avaliação – 2008). Sendo assim, a organização e a velocidade com que o aluno realiza as tarefas são destacadas pela professora. Diferente de Rafael, que tem em seu relatório que “*ainda demora para concluir as atividades*” (Trecho retirado do relatório de avaliação-2008). Portanto, a falta de presteza do aluno em realizar a tarefa é destacada pela professora. Já no caso de Renata, destaca-se que há um tempo pré-determinado pelo professor e/ou pela escola para que a tarefa seja realizada, quando a professora relata que a aluna “*não realiza as tarefas no tempo proposto*” (Trecho retirado dos documentos escolares – 2008). Destaca-se o a relevância dada pelo professor e/ou pela escola em realizar as tarefas no tempo pré-estabelecido.

Para Castro (2006, p.74) “o tempo gasto para a realização da tarefa é entendido aqui como sendo utilizado para medir a capacidade do(a) aluno(a) no cumprimento da tarefa, inviabilizando o seu tempo de aprender. Tempo este que difere de um indivíduo para o outro.” Assim, Rafael, aluno multirrepetente, relata que alguns alunos “*fazem até o dever rápido e fica quieto*” (Rafael, aluno multirrepetente, em entrevista etnográfica, 2012). Logo, a partir do tempo para a realização da tarefa, “mede-se” a capacidade do(a) aluno(a). Neste contexto, de tempo como medidor de capacidade do aluno, Fagundes e Mattos (2009) apresentam que em sua pesquisa a tarefa se fez presente como um cumprimento de dever que deveria ser realizado durante um período de tempo pré-estabelecido. As autoras afirmam que “na escola observada nesse estudo a tarefa parece continuar seguindo a lógica do tempo e do cumprimento do dever. Todos têm tarefas a cumprir e precisam apresentar os seus resultados em determinado tempo.” (FAGUNDES; MATTOS, 2009p. 43). Portanto, o tempo gasto pelo aluno para realizar a tarefa é posto como um dos critérios de “verificação” escolar, na qual nem sempre espera-se que a tarefa seja realizada corretamente, mas que a mesma seja efetuada no tempo pré-determinado para que se possa dar continuidade ao que foi previamente planejado pela escola e/ou pelo professor.

O tempo de realização de uma atividade pode determinar a dinâmica de uma sala de aula, pois, muitas vezes, se utiliza da tarefa para manter os(as) alunos(as) “ocupados” o máximo de tempo possível. Observou-se na pesquisa de campo, deste estudo, que quase

sempre havia um intervalo muito curto entre um exercício e outro, no qual muitos alunos(as) não conseguiam dar conta de tantas atividades em um período tão curto de tempo. Por diversas vezes o(a) aluno(a) que não concluíra uma tarefa que estava executando e recebia uma nova, ele/ela abandonava a anterior para iniciar a nova, com isso, usualmente o(a) aluno(a) não conseguia realizar nenhuma das tarefas. Sendo assim, havia critérios pontuais para verificar como o aluno a realizava, tais como o tempo que levava para realizar a tarefa, o modo que a desenvolvia, a necessidade de ajuda para realizá-la, o grau de dificuldade que o aluno apresentava para realizar a tarefa, enfim, critérios que caracterizam uma “verificação” escolar.

Dounis (2011, p. 09) esclarece que a tarefa pode nortear o processo de aprendizagem, pois possibilita externar o que foi aprendido pelo aluno sobre o conteúdo apresentado pelo professor na sala de aula. A pesquisadora ainda acrescenta que,

O modo como o aluno realiza a tarefa revela não somente o entendimento que o mesmo obteve a respeito de um determinado tópico ou tema relativo ao conteúdo, mas traduz aspectos mais complexos, como a sua percepção global e específica referente ao seu papel na escola, a segurança ou insegurança que interfere na realização da tarefa, as suas certezas e incertezas a respeito do que ele domina e do que não consegue alcançar em relação ao que é exposto para ele em sala de aula pelo professor.

A tarefa apresenta-se como um relevante recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, as atividades deveriam ser planejadas e ter objetivos específicos na sua realização, no entanto, frequentemente as tarefas apresentavam um descompasso de continuidade, na qual elas não estariam interligadas e/ou relacionadas por uma proposta pedagógica, ou seja, o(a) aluno(a) poderia executar uma atividade de matemática, como por exemplo, operações matemática e em seguida o(a) aluno(a) recebia uma atividade de língua portuguesa, tal como ditado de frases, que normalmente não estava conectada a anterior. Neste sentido, o trecho retirado do caderno de campo ilustra o descompasso na dinâmica das atividades.

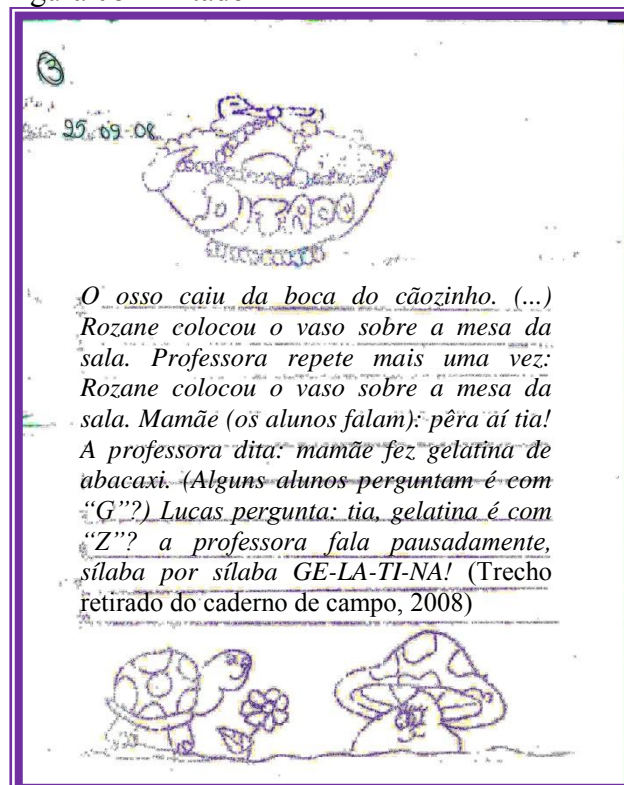
Alguns alunos mostram que concluíram o exercício, no qual pede para que os alunos escrevam “os nomes dos números”, calculem as somas. Alguns alunos continuam copiando a atividade do quadro para assim iniciar a tarefa. Entretanto, mesmo sem a finalização da primeira atividade outro exercício é entregue aos alunos, agora em folha mimeografada, este 2º exercício está nomeado de autoditado, no qual os alunos devem preencher o espaço de acordo com o desenho ao lado mais uma vez o exercício não é explicado. Uma aluna pergunta a professora: como se escreve “Chu” (menina aponta para figura chuveiro), então a professora responde: Todas as palavras são com CH (Trecho retirado do caderno de campo, 25/04/2008).

Observa-se que há um descompasso entre o tempo para realização das tarefas e a conformidade entre elas, pois apesar de alguns alunos(as) ainda não terem finalizado a tarefa, eles receberam uma nova que não estava relacionada a tarefa anterior, ou seja, o(a) aluno(a) nem conseguiu terminar uma tarefa, terá que iniciar outra com uma conjuntura totalmente diferente da tarefa que ele ainda não concluiu.

É possível perceber a incoerência entre as tarefas que pode gerar uma dificuldade para o(a) aluno(a), pois, não fica claro qual o propósito das tarefas, uma vez que elas não tem qualquer correlação.

Ainda, explorando este descompasso entre o tempo e a conformidade entre as tarefas, observou-se em outra aula, durante a pesquisa, que os(as) alunos(as) receberam atividades mimeografadas, em que, mais uma vez, as atividades apresentavam incoerência, com propostas totalmente distintas, tal como uma atividade de matemática na qual se pede que o aluno some as centenas, dezenas e unidades de alguns números e que em seguida resolva o seguinte problema matemático: *Marcelo ganhou 52 cartas e Felipe ganhou 37. Quantas cartas eles ganharam juntos?* Após algum tempo sem que houvesse a correção da atividade anterior os alunos receberam uma nova atividade mimeografada, que pode ser observada na figura 08,

Figura 08 – Ditado



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Na figura 08 é possível observar um desenho de um gato dentro de um cesto, no próprio cesto havia a palavra: ditado e logo abaixo dez linhas para que os(as) alunos(as) preenchessem com as frases que foram ditadas pela professora, e para ilustrar como a tarefa foi realizada apresentamos um trecho do caderno de campo, que descreve como a atividade foi realizada.

O osso caiu da boca do cãozinho. (...) Rozane colocou o vaso sobre a mesa da sala. Professora repete mais uma vez: Rozane colocou o vaso sobre a mesa da sala. Mamãe (os alunos falam): pêra aí tia! A professora dita: mamãe fez gelatina de abacaxi. (Alguns alunos perguntam é com “G”?) Lucas pergunta: tia, gelatina é com “Z”? a professora fala pausadamente, sílaba por sílaba GE-LA-TI-NA! (Trecho retirado do caderno de campo, 2008)

A tarefa era um ditado de frases, onde a professora ditava o que os(as) alunos(as) deveriam escrever sobre as linhas presentes na folha de ofício mimeografada. Entretanto, esta era uma atividade que, constantemente provocava agitação na sala de aula, pois os(as) alunos(as) pediam sempre que a professora ditasse as frases de forma pausada e que as repetisse várias vezes, pois muitos alunos(as) não acompanham o “tempo” do ditado. Por exemplo, era possível perceber que a professora estava ditando a terceira frase, enquanto alguns alunos(as) ainda estavam escrevendo a primeira e pediam que ela a repetisse. O “tempo” do ditado era constantemente interrompido pela solicitação de ajuda dos alunos(as), *pera aí, tia!*, no intuito de que a professora oferecesse um tempo maior entre as frases ditadas. Além do tempo na realização da tarefa foi possível perceber durante a pesquisa que, muitas vezes, as atividades eram entregues aos alunos, mas nem sempre era explicado como os(as) alunos(as) deveriam efetuar-las. Ademais, os(as) alunos(as), na maioria das vezes, não concluíam uma tarefa e logo recebiam propostas discrepantes. O(A) aluno(a) recebia, atividades que apresentavam equívocos tornando-as impossível de realizar. Com isso, o aluno apresentava dificuldade para realizar a tarefa. Destacando assim, a dificuldade em realizar a tarefa como uma das subcategorias encontradas durante a análise da pesquisa.

3.3 Dificuldade para realizar a tarefa: avaliar para aprender?

Nesta tese entende-se dificuldade como um dos obstáculos a ser superado pelo aluno na realização da tarefa. A dificuldade no contexto escolar pode ser vista em ângulos

diferentes, onde ela pode ser um motivador para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que estimularia a superação dos obstáculos. Ou por outro lado, esta mesma dificuldade pode ser entendida como uma fraqueza do aluno, na qual se apresentaria como algo insuperável, tornando-se um agravante para a não aprendizagem, pois (re)afirmaria a inabilidade do aluno.

A dificuldade do aluno em realizar a tarefa, pode estar relacionada à falta de clareza no seu propósito. Dounis (2011, p.12) esclarece que o uso que o professor faz da tarefa, muitas vezes, “é para ele mesmo, uma incógnita. O professor não tem uma definição expressa de quais caminhos ele deseja que o aluno percorra com a realização daquela determinada tarefa...”. Portanto, se o professor e/ou a escola mostram-se incoerentes no propósito da tarefa, o aluno apresentará dificuldade em realizá-la com sucesso. Dounis (2011) ainda elucida que se a tarefa apresentar um descompasso com o que foi exposto nas aulas, ou ainda se estiver aquém do que os alunos podem realizar, os(as) alunos(as) podem apresentar desinteresse tanto pela facilidade do que se apresenta na tarefa como pela dificuldade que se apresenta como obstáculo para qualquer tentativa em realizá-la.

...existe o que podemos considerar como sendo o princípio da individualidade: existem tarefas que apresentam-se como muito fáceis ou óbvias para alguns alunos, ao mesmo tempo em que podem conter um alto grau de dificuldade para outros, dependendo da interação que aquele ou aquela aluna teve com os mecanismos de interação e de aprendizagem, do seu próprio contexto e das suas experiências e conhecimentos prévios. É preciso reconhecer sempre que em uma turma, haverá uma diversidade considerável entre os alunos e alunas (DOUNIS, 2011, p.18).

Neste contexto, observou-se durante a pesquisa que a tarefa havia sido elaborada pela professora, mas que algumas apresentavam alguns equívocos, que contribuíam para a sua não realização. Para exemplificar, apresentam-se abaixo duas imagens de tarefas que confundiriam qualquer aluno e poderiam prejudicar a realização da atividade.

Figura 09 – Tarefa cruzadinha matemática

Nome _____ Data _____

09/11/09 Ana

1. Complete a cruzadinha, escrevendo os resultados das multiplicações por vezes.

Use o espaço!

1. Complete:

$3+3=$ <u>6</u>	2 vezes 2	$2 \times 2 =$ <u>6</u>
$6+6+6=$ _____	_____ vezes _____	_____ \times _____ = _____
$4+4=$ _____	_____ vezes _____	_____ \times _____ = _____
$5+5+5+5=$ _____	_____ vezes _____	_____ \times _____ = _____
$6+6=$ _____	_____ vezes _____	_____ \times _____ = _____
$8+8+8+8=$ _____	_____ vezes _____	_____ \times _____ = _____
$7+7+7+7=$ _____	_____ vezes _____	_____ \times _____ = _____
$9+9=$ _____	_____ vezes _____	_____ \times _____ = _____
$9+9+9+9=$ _____	_____ vezes _____	_____ \times _____ = _____
$10+10=$ _____	_____ vezes _____	_____ \times _____ = _____
$8+8+8=$ _____	_____ vezes _____	_____ \times _____ = _____
$7+7+7+7=$ _____	_____ vezes _____	_____ \times _____ = _____
$10+10+10=$ _____	_____ vezes _____	_____ \times _____ = _____

Fonte: VASCONCELLOS, 2008

A tarefa, representada na figura 09, referente à disciplina de matemática, divide-se em duas partes, a primeira é uma tarefa nomeada por cruzadinha, na qual é composta pelo

cruzamento de várias linhas verticais e horizontais que formam quadrados, cada quadrado deve ser preenchido por uma letra, que irá compor uma palavra, esta que será o resultado de uma operação matemática, multiplicação. Na cruzadinha acima é possível perceber que a atividade foi produzida manualmente, ou seja, a professora escreveu de “próprio punho” a tarefa em uma folha de papel ofício e em seguida a mimeografou. Na primeira parte da tarefa apresenta o enunciado: *Complete a cruzadinha, escrevendo os resultados das multiplicações por extenso* e logo abaixo do enunciado notam-se pequenas elipses assimétricas unidas a pequenos apêndices (setas), tais elipses contêm uma operação matemática e apontam para uma das colunas e/ou linhas da cruzadinha, que formam quadrados, onde se espera que o(a) aluno(a) preencha a cruzadinha com os resultados das multiplicações, por exemplo a figura 10¹²:

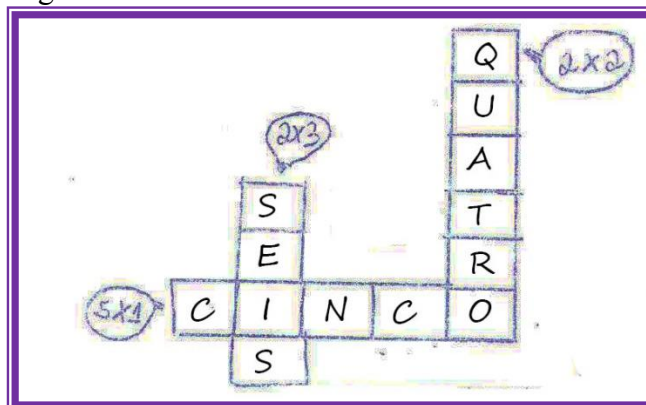
Figura 10 – Recorte da tarefa



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Portanto, assim esperava-se que o(a) aluno(a) preenchesse todos os quadrados formados pelas colunas e linhas da cruzadinha com os resultados da operação matemática, multiplicação. E como o nome da tarefa sugere, as linhas e colunas que compõe a cruzadinha se entrecruzam, logo o preenchimento dos quadrados de uma linha e/ou coluna interferirá na continuação da tarefa, tal como por exemplo, a figura 11:

Figura 11 – Recorte da Tarefa



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

¹² Imagem retirada da tarefa e preenchida pela pesquisadora com o intuito de ilustrar como a tarefa deveria ser realizada, isto se aplica a todos os recortes da imagem original, figura 10.

Sendo assim, a proposta da cruzadinha seria preencher todos os quadrados, formados pelas as colunas e linhas, com letras que comporiam os resultados das seguintes operações: 2×9 , 2×2 , 3×1 , 2×3 , 5×1 , 3×7 , 3×3 . Portanto, se uma das operações fosse realizada de forma equivocada, ou até mesmo se um quadrado fosse preenchido equivocadamente, este equívoco interferiria no andamento da atividade, uma vez que os resultados estariam interligados e dependeriam uns dos outros para que a tarefa fosse realizada com sucesso.

Além disso, cabe destacar que os(as) alunos(as) que deveriam realizar esta tarefa, eram alunos (as) multirrepetentes da primeira série (segundo ano) do ensino fundamental, e que a maioria desses alunos(as) não eram alfabetizados, logo, destaca-se o grau de dificuldade que estes apresentariam para realizar esta primeira parte da tarefa, pois inicialmente, os(as) alunos(as) teriam que entender o que se pedia no enunciado da tarefa. Caso ele/ela entendesse este enunciado, ele/ela deveria realizar uma operação matemática com sucesso, e em sequencia, deveria preencher todos os quadrados presentes nas linhas e colunas da cruzadinha com as letras que comporiam uma palavra, que, representaria o resultado da multiplicação por extenso.

Caso, o (a) aluno(a) conseguisse entender o enunciado e realizar a operação matemática, especificamente nesta tarefa, ele/ela se depararia com alguns equívocos presentes na cruzadinha que prejudicariam a realização da tarefa, pois, destaca-se na atividade apresentada que alguns quadrados para o preenchimento dos resultados não condiziam com o resultado. Para melhor exemplificar, na operação 3×1 deveria apresentar quatro(4) quadrados para que fossem preenchidos com as letras,

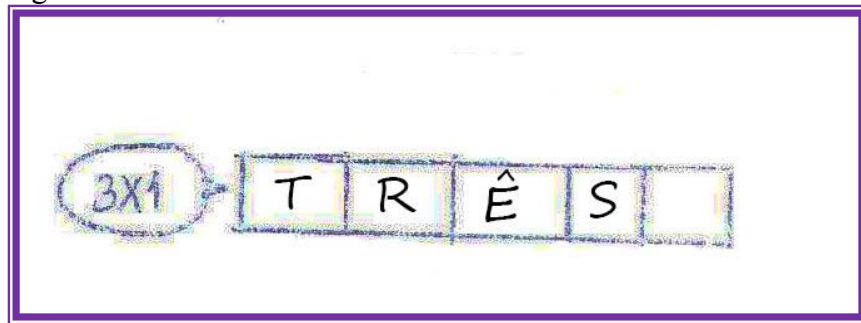
Figura 12 – Recorte da tarefa



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Letras essas que representariam o resultado da operação matemática. No entanto, para o resultado da operação 3×1 apresentou-se cinco (5) quadrados e não quatro como deveriam. Para observar melhor essa dificuldade encontrada pelo aluno(a) durante a tarefa, destaca-se a operação de matemática em questão através da figura 13,

Figura 13 – Recorte da tarefa



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Esta diferença na quantidade de quadrados pode confundir o(a) aluno(a) e dificultar a realização da tarefa, pois, se a proposta da atividade é que o(a) aluno(a) preencha as linhas e colunas corretamente e se o resultado encontrado pelo aluno(a) não corresponde à quantidade de quadrados apresentados no exercício, o aluno pode acreditar que está efetuando a operação de forma equivocada, no entanto, o equívoco encontra-se na estrutura da tarefa.


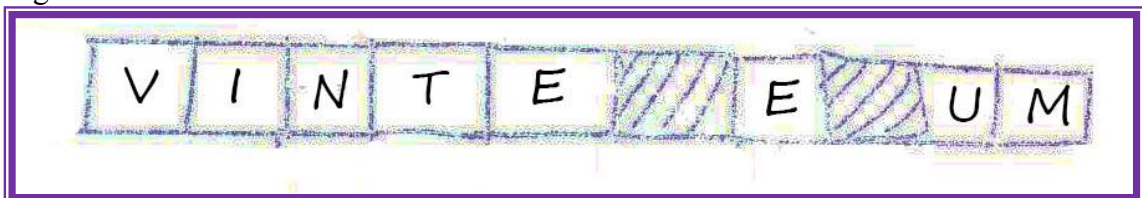
Ainda na primeira parte da mesma atividade, na cruzadinha, foi possível observar outro equívoco que poderia prejudicar a realização da tarefa. Na operação matemática 3×7 , destacada na figura 09 através da seta verde-  deveria apresentar vinte e um (21) como resultado desta multiplicação, resultado este que deveria ser apresentado por extenso a partir do preenchimento dos quadrados que compõe a cruzadinha, sendo assim, os quadrados deveriam ser preenchidos da seguinte forma, portanto, este trecho da cruzadinha deveria estar apresentado por uma sequência de cinco quadrados, unidos a um quadrado preenchido por linhas diagonais que pudesse representar o espaço entre as letras, ademais um quadrado, seguido de um quadrado preenchido por linhas diagonais, representando o espaço entre as palavras e, por fim, dois quadrados vazios, para que fossem preenchidos por cada letra: V-I-N-T-E (espaço) E (espaço) U-M, conforme pode-se observar na figura 14,

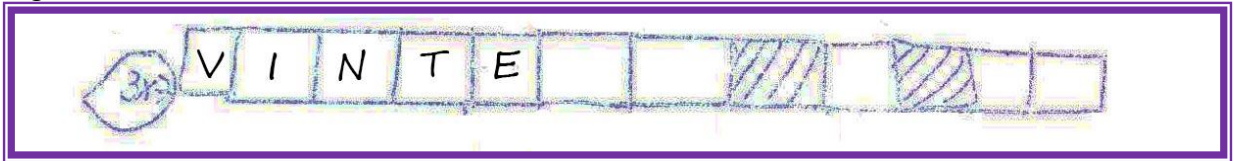
Figura 14 – Recorte da tarefa



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Entretanto o que se observa na tarefa são sete quadrados vazios que deveriam se preenchidos com as letras que compõem a palavra vinte (formada por cinco (5) letras). Conforme, observa-se na figura 15,

Figura 15 – Recorte da tarefa

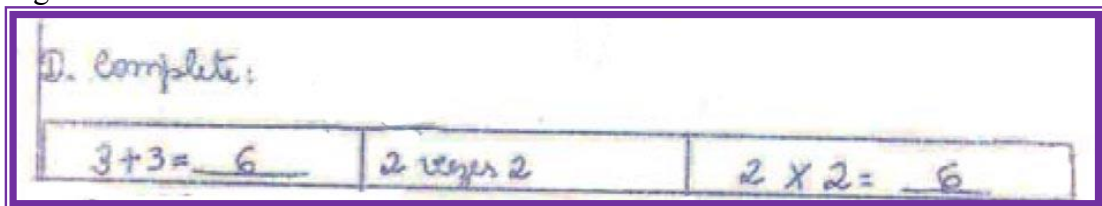


Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Sendo assim, observa-se que há uma desproporção entre os quadrados disponíveis na tarefa e os que se fariam necessários para a realização da mesma. Portanto, há uma grande probabilidade do(a) aluno(a) não entender como deveria realizar a tarefa, além disso, esta quantidade desproporcional dos quadrados, afeta a realização da cruzadinha, uma vez que, as linhas e colunas, que a compõe, estão interligadas. Portanto, o (a) aluno(a) não poderia preencher corretamente a cruzadinha, uma vez que o formato da cruzadinha não condiz com os resultados das operações de matemática, logo, percebe-se que os equívocos apresentados na tarefa podem ser obstáculos para a realização da mesma, portanto o(a) aluno(a) encontraria grande dificuldade para realizá-la.

Na mesma tarefa é possível observar que existem outros equívocos que poderiam prejudicar a sua realização, sendo assim, destacamos aqui a segunda parte da tarefa apresentada na figura 09. Na segunda parte da tarefa é possível observar o enunciado: *complete*, logo abaixo uma tabela composta por três colunas e treze linhas. Na primeira linha da tabela estão expostos dois tipos de operações matemáticas, adição e multiplicação, no intuito de observar com maior detalhe, destaca-se aqui a primeira linha da tabela, representada na figura 16,

Figura 16 – Recorte da tarefa



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Como se pode observar na linha em destaque, a tarefa apresenta um descompasso, assim como um equívoco, pois primeiramente não se pode entender qual a proposta desta tarefa, uma vez que, não fica claro qual seria o propósito de relacionar operações distintas, tais como: $3+3$ com $2 \text{ vezes } 2$ e 2×2 . Além deste descompasso, é possível notar o equivocado resultado de uma operação matemática, $2 \times 2 = 6$, resultado este que foi apresentado na tarefa e deveria servir de modelo para que os(as) alunos(as) completassem as demais operações

apresentadas. Sendo assim, o(a) aluno(a) pode não entender o que e/ou como realizaria a tarefa, uma vez que, o modelo, que deveria servir de exemplo para realiza-la, apresenta descompasso e equívocos. Logo, o(a) aluno(a) poderá apresentar dificuldade para realizar uma tarefa descompassada e equivocada.

Com todos(as) os descompassos e equívocos apresentados nesta tarefa, haveria uma grande probabilidade do(a) aluno(a) fracassar na sua realização, pois encontraria dificuldade ao longo de toda a tarefa. Ademais, tal dificuldade poderia ser vista como uma fraqueza do(a) aluno(a), uma vez que, supõe-se que o problema estaria no aluno, não na tarefa.

Como apresentado anteriormente, observou-se durante a pesquisa, que usualmente os(as) alunos(as) recebiam tarefas que apresentavam constantes descompassos e equívocos. Para enfatizar essa observação, apresenta-se aqui mais uma tarefa descompassada e equivocada, no entanto, desta vez trata-se de uma tarefa referente à língua portuguesa, apresentada logo abaixo na figura 17,

Figura 17 – Tarefa para completar

1) Complete usando: AZ, EZ, IZ, OZ, UZ ou ZA, ZE, ZI, ZO, ZU



The puzzle grid is as follows:

1	iz	10	l	6	zu
2	zo	8	fer	9	go do
3	zi	7	d	8	
4	az	5	de na a	6	lão
5	ze	4	p	3	na bu na
			1		uz

Additional handwritten elements: 'nar' at the bottom; '10' above the 'l' in row 1; '6' above the 'zu' in row 1; '8' above 'fer' in row 2; '9' above 'go do' in row 2; '7' above 'ez' in row 2; '7' above 'd' in row 3; '8' above the empty cell in row 3; '9' above 'lão' in row 4; '4' above 'p' in row 5; '10' above 'uz' in row 5. The numbers 3 and 2 are circled in red, with arrows pointing to them from the left and right respectively.

Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Na figura 17 é possível perceber uma atividade visualmente túrbida, na qual, não apresenta perspicuidade em seu anúncio que pede, *Complete usando: az, ez, iz, oz, uz ou za, ze, zi, zo, zu*. Esta tarefa se apresenta em uma única questão, na qual se espera que os(as) aluno(as) formem palavras utilizando as combinações ortográficas: az, ez, iz, oz, uz ou za, ze, zi, zo, zu. No entanto, essas combinações deveriam ser realizadas de acordo com as indicações numerais que demonstram quais combinações devem ser utilizadas, como por exemplo, L10, 10= UZ, logo a palavra a ser escrita seria LUZ; FER8, 8= OZ, formando a palavra FERROZ. No entanto, o posicionamento dos números que, se referem a uma combinação ortográfica, apresenta-se de forma caótica, podendo dificultar a realização da tarefa.

Ademais, a tarefa também apresenta equívocos, tais como os destacados na figura 17 a partir das setas  e  destacando a penúltima parte desta atividade, onde há uma referência de números que diverge com a palavra que deveria ser apresentada na atividade, pois, apresenta-se da seguinte forma: (3)____ na; bu(2)____ na, onde, o número 2 representa ZO e o número 3 representa ZI, logo o(a) aluno(a) responderia da seguinte forma: ZIna; buZOna, sendo assim, se aluno(a) realizasse a atividade de acordo com instruções apresentadas na tarefa ele/ela fatalmente apresentaria a resposta equivocada, visto que, as prováveis respostas seriam ZOna e buZIna. Sendo assim, a apresentação caótica agregada aos equívocos presentes na tarefa podem ser agravantes que dificultariam a sua realização.

O(A) aluno(a) pode não entender como realizar a tarefa, uma vez que a mesma não foi esclarecida durante a sala de aula, além disso, ele/ela pode se confundir e efetuar a tarefa de forma equivocada, uma vez que a mesma apresenta equívocos em sua elaboração. Dounis (2011) alerta que a realização da tarefa vai além da informação e raciocínio apresentados pelo professor durante a aula, pois, deveria focar o que foi “compreendido e construído pelo aluno a respeito do que lhe foi apresentado. A partir daí é que o aluno conseguirá realizar a sua tarefa, interpretando o que recebeu em uma interação com aquilo que os seus mecanismos de percepção e conhecimento lhe permitiram desenvolver a respeito do tema” (DOUNIS, 2011, p.18).

A tarefa que apresenta equívocos e descompassos podem representar para o(a) aluno(a), um problema de difícil superação, a partir do enfoque dado pelo professor e da sua própria compreensão e envolvimento com o que foi oferecido durante a atividade. Logo, essa dificuldade em realizar a tarefa pode ser entendida como uma debilidade do aluno, que pode ser apontado como um aluno(a) que demonstra dificuldade, pois o “problema” estaria no(a) aluno(a) que não consegue realizar a tarefa. Deste modo, o(a) aluno(a) pode ser avaliado de

forma negativa, uma vez que ele/ela não realizou a atividade conforme pré-determinado pela escola e/ou professor.

As dificuldades que os (as) alunos(as) enfrentam na sala de aula, especificamente na realização da atividade escolar, podem ser diversas, tal como não compreensão do enunciado, descompasso entre as tarefas, a falta de explicação de como realiza-la. No entanto, essa dificuldade se agravaria quando o(a) aluno(a) recebe uma atividade que apresenta algum equívoco e que este não é reconhecido pelo professor. Sendo assim, a tarefa pode ser interpretada como um herói ou um vilão da sala de aula, pois se o(a) aluno(a) consegue realizá-la indica que o ele/ela está apresentando os resultados pré-estabelecidos pela escola, no entanto, se a tarefa não for devidamente realizada o(a) aluno(a) estaria com sérias dificuldades de aprendizagem, mesmo que o problema esteja na atividade.

A tarefa é utilizada como um medidor de conhecimento, aqueles que conseguem executá-la estariam aptos para receber a promoção escolar, enquanto os que apresentariam dificuldades estariam em grande risco de sofrer a repetência escolar. Neste sentido, Dounis 2011, p. 251) alerta que a dificuldade em realizar a atividade pode causar um sentimento de incapacidade na resolução da mesma, “além do sentimento de fracasso, o medo de não ser aprovado para a próxima série (ou nível). Este fracasso vivenciado pelo aluno na tentativa de resolução da tarefa ocasiona até mesmo o abandono da escola”.

Observou-se na classe de repetentes que os(as) alunos(as) que não realizavam a tarefa demonstravam dificuldade, para ilustrar a dificuldade apresentada pelo aluno(a) para realizar as tarefas apresenta-se aqui trechos de relatórios descritivos e de avaliação obtidos durante a pesquisa.

Observou-se durante a pesquisa que a maioria dos(as) alunos(as) repetentes apresentavam grande dificuldade em realizar as tarefas, pois, de acordo com a professora Marcia, professora da primeira série do ensino fundamental, era comum encontrar alunos(as) “*com muita dificuldade nos conteúdos matemáticos e de Língua Portuguesa, mesmo com atividades diferenciadas o aluno não desenvolveu nem no reconhecimento do alfabeto*” (Trecho retirado do relatório de avaliação – 2008).

Os(as) alunos(as) também eram relatados como aqueles que apresentavam “*dificuldades de leitura e escrita de palavras com sílabas complexas e demonstrou insegurança ao ler e interpretar os textos trabalhados*” (Trecho retirado do relatório descritivo – 2008), ou seja, em muito dos relatórios observava que os alunos demonstravam “*bastante dificuldade*” (Trecho retirado do relatório de avaliação – 2008) na realização das tarefas.

Ademais, apesar das dificuldades, as tarefas deveriam ser realizadas pelo aluno(a) sem a ajuda do professor, pois se o aluno(a) solicitasse ajuda do professor ele/ela poderia apresentar dificuldade na realização da atividade, e isso poderia ser apontado como uma fragilidade do aluno que, muitas vezes, era considerado como inapto para a promoção escolar. Sendo assim, destacaremos a seguir a solicitação e obtenção de ajuda para realizá-la.

3.4 *Professor, pode me ajudar? Ajuda no contexto avaliativo*

A aluna não consegue realizar ainda as tarefas individualmente, solicitando ajuda dos colegas e da professora

Trecho retirado do relatório de avaliação – 2008

Durante a realização das tarefas escolares podem surgir algumas dúvidas tais como: o que deve ser feito, como realizar a tarefa, qual o seu propósito. Logo, na intenção de sanar tais dúvidas, é comum que os(as) alunos(as) busquem ajuda do professor e/ou dos demais alunos. Sendo assim, a solicitação de ajuda é um ato comum na sala de aula, para isso, é preciso que o professor disponha de condições para que os(as) alunos(as) obtenham a ajuda solicitada, tais como: permitir que os(as) alunos(as) tirem suas dúvidas, ouvir atenciosamente, mostrar-se disponível para ajudar, enfim, demonstrar-se acessível ao aluno(a).

Fagundes e Mattos (2008, p. 05) esclarecem que, na sala de aula a ajuda é uma prática comum quando do professor para o aluno. “Na medida em que ajudar significa auxiliar, assistir e socorrer, vê-se o professor como o profissional destinado e capacitado a fazê-lo”. Portanto, a solicitação da ajuda geralmente parte do(a) aluno(a) quando encontra alguma dificuldade para cumprir o seu dever. Logo, o(a) aluno(a) que solicita ajuda espera receber apoio do professor, do(a) aluno(a) e/ou de alguém que ele/ela considere apto para ajudá-lo(a). Contudo, nem sempre, o aluno(a) se sente à vontade para solicitar ajuda, uma vez que ele/ela não reconhece a disponibilidade do outro em ajudar. Neste sentido, Bonals (2003, p.55) esclarecer que o professor deve,

favorecer atitudes de disponibilidade quanto às questões de ajuda, para enriquecer o leque de procedimentos utilizados pelos alunos e para dar a entender que a ajuda é

algo importante. Em qualquer caso, terá que intensificar, ao mesmo tempo: ajudar, deixar-se ajudar e pedir ajuda.

Por outro lado, se o professor não se mostra acessível para o(a) aluno(a) pode desencadear obstáculos que interferirão na forma do(a) aluno(a) solicitar ajuda ao professor, pois como esclarece Castro (2011, p. 130) “o modo como o aluno é atendido quando solicita atenção do professor, principalmente nos anos iniciais da escolarização, pode levar a que ele se perceba menos temeroso quanto a “levar logo um fora”. Quando o(a) aluno(a) sente-se temeroso para pedir a ajuda do professor dificulta, ainda mais, o sucesso na realização da tarefa, pois, como explica Castro (2011, p. 130) “por medo, vergonha ou resistência à tarefa proposta, o aluno sente-se pouco à vontade para questionar ou tirar dúvidas quanto a uma tarefa com o seu professor”.

Portanto, ao se tratar do acesso que o(a) aluno(a) deveria ter ao professor para solicitar ajuda, Dounis (2011) alerta sobre a necessidade do professor dispor de condições que possibilitem construções de conhecimento, construções estas que se desenvolveriam a partir da observação dos alunos, assim como,

ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, para que os mesmos sejam relacionados com o que os alunos sabem e vivem, proporcionando experiências para que os alunos possam explorar esses conteúdos, compará-los, analisá-los conjuntamente e de forma autônoma (DOUNIS, 2011, p. 251).

A solicitação de ajuda poderia ser entendida como mais um artifício, utilizado pelo(a) aluno(a), com o propósito de construir conhecimento, além disso, o(a) aluno(a) poderia ser apontado como um(a) aluno(a) participativo, interessado, ativo, pois, busca realizar a tarefa e caso haja algum obstáculo, utiliza-se da ajuda do professor e/ou dos demais alunos para concluir a tarefa. Dounis (2011) define que os alunos são ativos quando resolvem os problemas buscando outros alunos, solicitando ajuda a alguém que possa direcioná-los ou que lhes sirvam de exemplo.

O(A) aluno(a) pode ser visto como participativo por buscar ajuda, pode ser apontado com um aluno dependente por “necessitar” de ajuda para realizar a tarefa. Logo, esta busca pela ajuda pode ser vista, pelo professor, como uma falta de autonomia por parte do(a) aluno(a), demonstrando até que o(a) aluno(a) apresenta dificuldade para realizar a tarefa.

Além disso, o grau de dificuldade da tarefa é também observado pela necessidade dos(as) alunos(as) em solicitar ajuda na realização da tarefa, neste sentido, o(a) aluno(a) que

solicita a ajuda do professor constantemente para realizar a tarefa, muitas vezes, é visto pelo professor como um(a) aluno(a) sem autonomia.

A solicitação de ajuda, nem sempre é vista como parte do processo de ensino aprendizagem. “a dificuldade, ou não, em lidar com os deveres leva os alunos a solicitarem ajuda e, também ajudarem. Em sala de aula eles buscam os amigos, colegas e em casa os irmãos” (CASTRO, 2011, p.130). Neste contexto, observou-se durante a pesquisa que os(as) alunos(as) que solicitavam a ajuda da professora em demasia eram apontados como alunos(as) que apresentavam dificuldade da realização da tarefa. Para ilustrarmos a ajuda na realização da tarefa apresenta-se aqui trechos de relatórios descritivos e de avaliação observados durante a pesquisa.

Como, por exemplo, a professora Suely, professora da primeira série do ensino fundamental, em um relatório de avaliação afirma que o aluno Rafael, aluno multirrepetente, *em português conseguiu realizar as tarefas propostas e sempre que precisou não hesitou em solicitar ajuda. Mostrou grande dificuldade na escrita e na leitura (Trecho retirado do relatório descritivo, 2007)*. Da mesma forma Maurício, aluno multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, foi descrito pela professora como um aluno que apresentava dificuldade em realizar a tarefa uma vez que necessitava da ajuda da professora para realizá-la, em relatório a professora afirma que o aluno *conseguiu realizar as tarefas propostas, mas precisou de ajuda da professora para ler os enunciados das mesmas... Tem muita dificuldade na escrita e na leitura (Trecho retirado do relatório descritivo – 2008)*.

No caso de Pedro, aluno repetente, de acordo com a professora ele até se esforça, mas ainda precisa de muita ajuda do professor, *O aluno tem necessitado muito de ajuda individualizada. No entanto tem demonstrado interesse e esforço (Trecho retirado do relatório de avaliação – 2008)*. Com a Livia, aluna multirrepetente, não foi diferente, a necessidade de ajuda do professor foi relatada como uma demonstração de dificuldade da aluna em realizar as atividades, pois a professora relata que a aluna *necessitou de ajuda constante para realizar as tarefas propostas, demonstrando dificuldades na leitura e na escrita (Trecho retirado do relatório descritivo – 2008)*. Do mesmo modo Fabiana, aluna multirrepetente, que de acordo com a professora Marcia, apresentava dificuldade em realizar as tarefas e por isso precisava de ajuda constante do professor para realizá-las, portanto, *“para resolver seus exercícios, sempre precisa de ajuda, pois tem muita dificuldade na leitura e na escrita” (Trecho retirado do relatório de avaliação – 2008)*.

É possível perceber que quando o(a) aluno(a) necessita de ajuda para realizar a tarefa ele/ela recorre ao professor e/ou para algum colega de sala de aula. No entanto, solicitar ajuda

não significa que o aluno(a) terá auxílio para realizá-la, pois, muitas vezes, espera-se que o(a) aluno(a) consiga realizar a tarefa sozinho. Castro (2011) afirma que o aluno, em geral, quando tem dúvidas sobre os deveres se dirige ao professor para obter ajuda. Mas a autora reitera que, “os alunos encontram em se apoiarem mutuamente tanto pelas amizades em si quanto por outras instâncias interativas como, por exemplo, a solicitação e a obtenção de ajuda nos deveres escolares” (CASTRO, 2011, p. 129). A autora destaca que, muitas vezes, o(a) aluno(a) recorre a outro(a) aluno(a) para solicitar ajuda, uma vez que ele/ela pode se sentir mais a confortável com seus pares, Castro (2011, p. 130) ainda acrescenta que,

se é entendimento que a construção do conhecimento também é feita nas interações entre alunos e professores e entre os alunos e seus pares ocorre que ele opta pelo colega devido a proximidade e familiaridade que o par oferece para obter ajuda. A relação pautada na semelhança entre os pares aproxima os alunos uns dos outros.

Na busca pela ajuda para realizar as tarefas escolares muitos alunos(as) se aproximam, criando vínculos de amizade. Neste contexto, Mattos (2008, p. 10) afirma que “uma das características da interação entre os alunos era uma forma de ajuda mútua entre eles nas resoluções das tarefas”. Logo, os (as) alunos(as) que (re)conheciam um pouco mais os conteúdos escolares ajudavam os que tinham dificuldade para (re)conhecê-los. Contudo, a natureza da ajuda pode ser questionada pelos professores, tal como Mattos (2008, p. 12) apresenta em sua pesquisa,

“A natureza desta ajuda nas classes pesquisadas foi interpretada de duas formas: como “ajuda” ou como “cola”. Num primeiro momento essa ajuda evidenciou-se como uma maneira dos alunos concluírem suas tarefas, através de cópia das respostas dos colegas, antes da professora corrigi-las no quadro. No segundo momento, ela foi utilizada como uma forma de enganarem a professora, a si próprios e uns aos outros copiando dos textos, dos cadernos daqueles que sabiam realizar as tarefas e dos livros-texto. Estas cópias, eram algumas vezes autorizadas pelos colegas e pela professora”.

Quando a ajuda tem o propósito da “cola”, que seria entendida como uma forma de “trapacear” na realização da tarefa, pois, seria uma forma de burlar a avaliação, copiando as respostas dos que haviam realizado a tarefa. Fagundes (2007, p. 64) apresenta em sua pesquisa o conceito de “ajuda-cola”, uma vez que,

existe entre os(as) alunos(as) uma cumplicidade para realização da tarefa. Esta cumplicidade se manifesta na ajuda que eles dão uns aos outros para o cumprimento do seu dever. No entanto, a ajuda, no sentido de auxiliar e assistir o outro aluno a aprender, afasta-se da prática desenvolvida entre eles(as). Esta ajuda se caracteriza como cola, do nosso ponto de vista um tipo de ajuda que tem outra natureza, a

camaradagem entre a turma e que tem como objetivo permitir que o colega termine sua tarefa no tempo determinado pela professora.

A ajuda entre alunos(as) poderia ser valorizada pelo professor, a “cola”, por sua vez não era bem quista pelo professor e por alguns alunos(as) que não concordavam com a prática da “cola” para a realização da tarefa.

Além disso, o volume de solicitação de ajuda para a realização da tarefa pode não ser visto com “bons olhos” pelo professor, pois, a constante solicitação de ajuda pode demonstrar fraqueza, inaptidão, dificuldade, uma vez que se espera do(a) aluno(a) a realização da tarefa, sem questionamentos, no tempo previsto e sem apresentar qualquer dificuldade. Neste aspecto, parece que o(a) aluno(a) não pode fazer demasiado uso da ajuda do professor, ou ele/ela será apontado como um(a) aluno(a) fraco, que precisa de ajuda. Ou seja, a solicitação de ajuda não pode ser “nem de mais, nem de menos”, deve ser na quantidade, “apropriada” para que o(a) aluno(a) seja visto como participativo, sem que o apontem como dependente. Portanto, a solicitação de ajuda na realização da tarefa pode representar o sucesso ou o fracasso do(a) aluno(a), dependerá da quantidade de solicitação de ajuda efetuada por ele/ela.

A tarefa pode representar um importante aliado ou um sorrateiro inimigo, pois, a tarefa pode motivar ou desmotivar o(a) aluno(a), contribuir ou dificultar a construção de conhecimento, pode propiciar ou prejudicar a interação entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, pois a tarefa, tende a se manifestar de acordo com o contexto de cada sala de aula. Portanto, se houver dinamismo, clareza, planejamento pedagógico, enfim se houver compasso entre as atividades e o processo de ensino-aprendizagem a tarefa pode se apresentar como forte aliado na aprendizagem, mas, por outro lado, se houver um descompasso a tarefa pode sorrateiramente contribuir para o fracasso.

A título de conclusão deste capítulo, observou-se a tarefa como uma categoria, que pode ser entendida como uma atividade, um trabalho e/ou um dever, contudo a tarefa pode ser usada como punição, controle e medição do conhecimento. Destacou-se as subcategorias tempo, dificuldade e solicitação de ajuda que compuseram a categoria em destaque neste capítulo, sendo assim, observou-se que o tempo estipulado pela professora nem sempre era o suficiente para o aluno(a) realizar a tarefa e isso poderia desencadear um problema para o(a) aluno(a), que poderia encontrar uma grande demanda de tarefas e não ter tempo suficiente para realizá-las. Além da grande demanda de tarefas, os(as) alunos(as) enfrentavam diversas dificuldades na sala de aula, especificamente na realização da tarefa, pois, muitas vezes não havia a compreensão do enunciado, descompasso entre as tarefas, a falta de explicação de como realizar a tarefa. No entanto, tais dificuldades se agravariam quando o(a) aluno(a)

deveria realizar uma tarefa que apresentava equívocos e que estes não eram reconhecidos pelo professor. Logo, o professor entendia que o problema estaria no o(a) aluno(a), não na tarefa.

Assim, o(a) aluno(a) buscava ajuda do professor e/ou dos demais alunos(as) para tentar realizar a tarefa, entretanto, a solicitação de ajuda em demasia podia ser apontada como uma fraqueza do(a) aluno(a), no sentido de que quanto mais ajuda o(a) aluno(a) solicita mais fraco ele/ela é, interferindo assim no processo de avaliação.

Além disso, a busca pela ajuda pode desencadear como consequência a conversa entre alunos(as), a qual era, muitas vezes, entendida pela professora como bagunça. Podendo, assim, intervir na avaliação, pois, frequentemente, entende-se que a bagunça prejudica a aprendizagem, uma vez que, desviaria a atenção do(a) aluno(a). Ademais uma tarefa descompassada e/ou equivocada pode causar desinteresse nos(as) alunos(as), possibilitando que eles/elas busquem outros interesses, entretanto, tais interesses podem não condizer com as normas escolares, pois, os(as) alunos(as) demonstram mais interesse em conversar, correr, brincar na sala de aula, do que ficar por horas sentados em uma cadeira para tentar realizar uma tarefa monótona, turva e equivocada, durante o processo avaliativo. Dito isso, discutiremos no capítulo a seguir o comportamento dos(as) alunos(as) multirrepentes na escola, interpretado, muitas vezes, como (in)disciplina escolar.

4 COMPORTAMENTO (IN)ADEQUADO NA ESCOLA: DISCUTINDO A (IN)DISCIPLINA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

E faziam aquele “auê”, porque era uma turma com problema de comportamento

Maria, professora da 1ª série do ensino fundamental, em entrevista etnográfica, 2008

Neste capítulo discutiremos o comportamento dos(as) alunos(as) na sala de aula sob o viés da (in)disciplina escolar como uma categoria, encontrada a partir das análises de conteúdo. Iniciaremos discutindo o conceito de comportamento atrelado à (in)disciplina escolar. Além disso, se faz necessário esclarecer que atrelado à categoria (in)disciplina estará associada à bagunça que, além de apresentarmos o conceito da bagunça apontado pelos participantes da pesquisa, destacaremos a questão de gênero, uma vez que, encontra-se distinção para a “bagunça” realizada pelo aluno e pela aluna na escola. Por fim, é preciso esclarecer que na subcategoria 2) violência, apresentaremos o conceito de violência geral e escolar, pra em sequência apresentarmos a violência atrelada à indisciplina escolar. Ademais, na subcategoria, 3) punição, além de apresentarmos formas de punição e controle utilizados pela escola e pelo professor contra os(as) alunos(as) indisciplinados(as), frisaremos a medicalização como um artifício usado pela escola e/ou professor para controlar o comportamento dos(as) alunos(as).

Dito isto, iniciaremos discutindo o comportamento e a (in)disciplina escolar. O comportamento dos(as) alunos(as) em sala de aula está, usualmente, em xeque no cenário educacional, uma vez que, a escola sempre apresentou um “histórico de disciplinamento dos estudantes” (SOUZA; VIÉGAS, 2012, p. 384), onde o propósito não seria apenas alfabetizar e educar, mas também promover a obediência e a disciplina. Neste contexto, Souza e Viégas (2012, p.385) esclarecem que a escola propaga desde o disciplinamento do corpo e da mente, tanto quanto o “controle das ideologias consideradas “nocivas” à sociedade brasileira.”, pois os(as) alunos(as) devem permanecer “controlados” durante todo o turno escolar, “obedecendo a ordens abstratas, mas inquestionáveis, muitas vezes, feitas aos gritos e gesticulações, além de terem seus movimentos e palavras impedidos, ou seja, devem ficar o tempo todo sentados,

de frente e sempre em silêncio.” (SOUZA; VIÉGAS, 2012, p. 386). Portanto, os(as) alunos(as) devem se comportar como o professor e/ou a escola determina, caso o contrário eles/elas estariam desobedecendo e/ou desrespeitando as ordens da instituição escolar.

Iniciaremos apresentado o conceito de disciplina e indisciplina em uma dicotomia, em que se entrecruzam ao longo dessa discussão, por este motivo nos apropriaremos desta dicotomia como (in)disciplina escolar.

4.1 Discutindo a (in)disciplina escolar

O sistema escolar está atrelado a um conjunto de normas e regras que regem o comportamento do(a) aluno(a) no âmbito escolar, o cumprimento, ou o rompimento destas normas pode direcionar a um procedimento (in)disciplinado perante à escola. Portanto, se faz válido neste contexto relacionar o comportamento do(a) aluno(a) com a (in)disciplina escolar.

É relevante destacar que há uma pluralidade de acepções e perspectivas, com bases conceituais díspares que diversificam ao longo da história da educação. Neste prisma, Aquino (2003) apresenta o conceito de indisciplina como uma criação cultural, logo, não é estático e/ou uniforme. O autor ainda afirma que aspectos, manifestações de condutas, consideradas indisciplinadas, definições, história, culturas, concepções dos professores, alunos e outros atores da instituição escolar compõem uma conjuntura entrecruzada por múltiplas questões e acepções presentes nas pesquisas sobre a (in)disciplina escolar.

No cenário de multiplicidade de conceitos referente à (in)disciplina, Garcia (1999) esclarece que a indisciplina reflete um conjunto de variáveis que não apresentam uma única origem; para o autor esta “complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada, se desejamos compreendê-la e estabelecer soluções efetivas” (GARCIA, 1999 p. 104). A (in)disciplina pode ser observada por diferentes primas, tais como controle, poder, violência, dentre outros, por isso, acreditamos na necessidade de abordar alguns destes primas, mas destacando o comportamento relacionado à (in)disciplina, uma vez que, o comportamento encontra-se como uma categoria advinda da análise desta pesquisa.

É relevante destacar que comportamento, em síntese, é comumente entendido como conduta, atitude, procedimento, ou seja, a maneira de um indivíduo ou animal proceder diante de uma situação e/ou conjunto de estímulos. Nesta conjuntura, o comportamento estaria relacionado à disciplina em forma de se submeter às regras. A disciplina, no senso comum,

significa o cumprimento, por parte de alguém, pertencente a um determinado grupo, de um conjunto de regras estabelecidas por outra pessoa, representativa do poder neste grupo. De acordo com Rudy, Vogt e Oliveira (201, p. 1994) a disciplina está relacionada à obediência, sem questionamento, às regras e aos preceitos vigentes em uma determinada organização, na qual há um “disciplinador” que, “molda, modela, leva o indivíduo ou o conjunto de indivíduos à submissão, à obediência e à acomodação.”.

Neste viés, a indisciplina retrata a desobediência e o rompimento às regras. Estrela (1994), La Taille (1996), Aquino (1996), Rego (1996), Amado (2001), Pereira (2009) relacionam a indisciplina aos comportamentos que se contrapõem às regras, normas determinadas para o “bom” funcionamento das atividades escolares. Em contrapartida, a disciplina é interpretada como bom comportamento, submissão e obediência às regras. Assim, Amado (2001, p. 417) esclarece que “a indisciplina implica, sempre, a contravenção de princípios, regulamentos, contratos e ordens, em clara discordância com os objetivos do grupo ou instituição e provocando situações de perturbação das relações sociais no seu interior”. O(A) aluno(a) indisciplinado é apontado como “o que se rebela, que não acata e não se submete, nem tampouco se acomoda, e agindo assim, provoca ruptura e questionamentos” (AQUINO, 1996, p. 85).

Observou-se nesta pesquisa que a (in)disciplina estaria relacionada ao comportamento adequado ou inadequado do(a) aluno(a), ou seja, quem segue às regras apresenta comportamento adequado, diferente de quem não as segue. Neste contexto, a professora Suzana, professora do primeiro segmento do ensino fundamental, esclarece que,

(...) quando eu falo comportamento adequado ele entendendo que determinadas regras são estabelecidas e que precisam ser seguidas né? Então isso na verdade quando eu falo um comportamento adequado é mesmo no exercício da cidadania, entendeu? Não que ele tem que ser aquele modelo não, é porque ele tem que saber que ele tem que respeitar o colega, ele não pode bater, que o professor é autoridade dentro de sala a ponto dele saber que não pode se ausentar da sala de aula sem que solicite e o professor autorize esses tipos de comportamento que lá fora está tão aberto que chega aqui ele tem dificuldade de entender isso, entendeu, chega aqui ele tem dificuldade de se comportar adequado as regras, quando eu falo adequado é as regras que a unidade estabelece entendeu? (Professora Suzana, em entrevista, 2015).

Entende-se, nesta tese, que a (in)disciplina pode ser entendida de formas diferentes para professores e alunos(as). Uma pesquisa realizada por Mattos (1992) informa que existe uma diferença entre a percepção do aluno e a do professor em relação à indisciplina. A autora explica o mesmo, no caso de ambos entenderem as regras reguladoras da disciplina escolar de modo claro. Para o aluno e para a aluna, a bagunça, ações como jogar papel, empurrar a

cabeça do colega da carteira da frente, conversar com os colegas ou movimentar-se pela sala são consideradas brincadeiras, portanto, contam com a conivência do professor, que permite que estes atos ocorram. Para o professor, entretanto, os mesmos atos foram considerados de mau comportamento e como falta de educação doméstica (MATTOS, 1992, p. 110).

É relevante salientar que neste estudo consideramos indisciplina na sala de aula como sendo “a manifestação de atos e ou condutas, por parte de alunos e alunas, que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica” (SILVA; NEVES, 2006, p.2). Além disso, a conduta disciplinada e/ou indisciplinada diverge quando se trata de meninos e meninas dentro da escola. Portanto, muitas vezes, a questão de gênero está relacionada ao comportamento do(a) aluno(a) no âmbito escolar. O não cumprimento às regras e/ou o rompimento das mesmas podem ser interpretadas como inadequadas, aos olhos dos seus controladores (pais, professores e dirigentes), considerando-as como indisciplina. Uma contunda indisciplina pode prejudicar o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) que não se adequaram e/ou não entenderam como as regras são regidas na escola, representando um dos obstáculos para o sucesso no desempenho escolar dos(as) alunos(as), podendo assim, influenciar no processo de avaliação destes alunos(as), visto que a (in)disciplina pode ser um relevante, e em alguns momentos, decisivo critério de avaliação.

Destaca-se aqui as atribuições relacionadas à (in)disciplina escolar, com o propósito de observar de forma minuciosa tais atribuições. Apresenta-se a seguir como a bagunça era apontada como forma de indisciplina pelos professores, gestores e alunos(as), além de observar como a “bagunça” diverge quando relaciona ao comportamento do aluno e da aluna no ambiente escolar, demarcando uma questão de gênero.

4.2 *Que Bagunça!* Forma de avaliar a aprendizagem

A bagunça é exemplo frequente quando a indisciplina é retratada no âmbito escolar. A bagunça, no senso comum, está relacionada à desordem, desorganização, ao desalinho. Teibel e Andrade (2009, p. 185) entendem a bagunça como uma

ação desorganizada ou que gera desordem, e não sendo controlada pelo professor, extrapola certos limites. É tratada também como uma atividade que desvia a atenção do objetivo de aprender, aparecendo em alguns relatos como impedimento ao desenvolvimento do papel profissional, causando mal-estar.

A indisciplina pode ser caracterizada como “bagunça”, uma vez que se entende bagunça como “a ruptura desses limites representada pela insurgência da ofensa sinalizada, na maioria das vezes, pelo professor que intervêm com o intuito de manter todos coativos em torno às regras escolares” (NOGUEIRA, 2006, p. 02). Logo, a bagunça pode ser (re)conhecida como o ato proibido pela escola, ou seja, a bagunça estaria relacionada a tudo o que o (a) aluno(a) não pode fazer na sala de aula e na escola, por exemplo: correr na sala, conversar com os colegas durante a aula, brincar na sala de aula sem a autorização do professor, enfim, qualquer ato que não seja (re)conhecido pelo professor e/ou pela escola como adequado para o âmbito escolar. Neste contexto, Gatti (2008, p. 53) esclarece que,

a bagunça se compara ao que os filósofos e a pedagogia tradicional chamam de emoções e paixões (Khora x logos). A bagunça para os discentes é o que conduz à punição por diretores e professores, às brigas em que os alunos se machucam e o que explica a dificuldade de aprender (não se aprende por bagunçar, bagunça é o contrário de fazer as tarefas).

A bagunça, muitas vezes, é entendida pelo professor como um empecilho que obstrui o bom rendimento dos(as) alunos(as), pois é vista como uma desordem, um momento de arruaça e/ou zoação dos(as) alunos(as). Entretanto, o momento da bagunça também pode ser observado como um momento de interação entre os(as) alunos(as), e esta interação poderia ser usada a favor da aprendizagem, pois, de acordo com Bernardes (1993, p. 112) “a desorganização, a agitação ou a indisciplina denominadas bagunça pelas crianças e pelos adultos, constitui tema relevante nas vivências e significações associadas à experiência de estar na escola”.

Vale destacar que nem tudo pode ser considerado como bagunça na sala de aula, muitas vezes, o que o professor considera como bagunça o(a) aluno(a) pode entender como uma brincadeira, a interação entre amigos. Castro (2011) elucida que há diferença entre o brincar e a bagunça, apresentando tal distinção a partir de Mattos (1992) que apresentou em sua pesquisa a existência de diferentes interpretações quanto à (in)disciplina pelos professores e alunos(as), logo, tal diferença era usada como parte do controle do comportamento do aluno(a).

Mattos (1992) relata que os(as) alunos(as) entendiam como bagunça uma brincadeira consentida pela professora enquanto estavam sem tarefas, ou quando a professora não estava presente na sala de aula. Diferente dos professores que (re)conheciam a bagunça como a falta de educação doméstica, pois para os professores tais alunos(as) não apresentavam “bom” comportamento na sala de aula, em razão de seus pais e/ou responsáveis não os educarem

com o propósito de respeitar professores, gestores, alunos(as), enfim o ambiente escolar como um todo.

A bagunça, na maioria das vezes, não é “bem” vista pelo professor, pois, pode-se entendê-la como uma forma de afronta, um meio que os (as) alunos(as) utilizam para burlar as regras e/ou desrespeitar o professor e a escola. Todavia, muitos dos(as) alunos(as) não (re)conhecem a bagunça como uma afronta à escola e/ou ao professor, eles/elas apenas estão brincando com seus amigos(as). Silva (2009) apresenta em sua pesquisa a declaração dos(as) alunos(as) sobre a bagunça, que consideram, “legal” fazer bagunça, pois, como todos fazem, não haveria razão para ficarem quietas” (SILVA, 2009, p. 152). Portanto, se todos(as) fazem bagunça, entende-se que é permitido “bagunçar”, no sentido de brincar, na escola.

A bagunça nem sempre é entendida como indisciplina, pois, pode ser interpretada por diferentes vieses: do professor, da escola e do(a) aluno(a), ou seja, o que a escola entende por bagunça pode ter outro sentido para o(a) aluno(a). Deste modo, quando não se tem a clareza do que pode ou não ser considerado como indisciplina qualquer ação na sala de aula pode virar bagunça na interpretação do professor, desde que rompa com as regras, estas que, na maioria das vezes, não são claras. Logo, o simples ato de pedir ajuda ao colega para realizar a tarefa, pode ser considerado como bagunça pelo professor. Goba (2011) apresenta diferentes interpretações com relação à indisciplina.

a indisciplina de dentro da sala de aula, é aquela que acontece para atrapalhar a aula, provocar o professor. E tem a indisciplina de fora da sala de aula, aquela que acontece no pátio, na quadra. Essa tem a intenção de provocar os colegas, principalmente de outras turmas. Indisciplina é quando a gente briga na escola, dentro da sala de aula. É fazer bagunça durante a aula. Não respeitar os professores. Indisciplina “é fazer bagunça” (GOBA, 2011, p. 3788)

O autor ainda afirma que, em sua pesquisa, o aluno entendia como indisciplina “aprontar na sala de aula, não obedecer o professor, falar palavrão, desobedecer o professor e a diretora, faltar com o respeito com os colegas.” (GOBA, 2011, p. 3788). Portanto, a indisciplina, muitas vezes, está atrelada a desordem, que se funde ao ato de “bagunçar” dentro da sala de aula. Entende-se, nesta tese, que a “bagunça” não se define a partir de um comportamento, ela pode variar de acordo com a interpretação de quem a entende como tal. De acordo com Goba (2011) o(a) aluno(a) entende por “fazer bagunça” a partir da relação entre a indisciplina e a produção de desordem. Aquino (1996) alerta que as formas disciplinares adotadas pela escola na pós-modernidade são ‘sintomas’ de uma escola “idealizada, gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro”. Para ele,

isto reflete uma situação “difusa e de instabilidade, gerada pela confrontação deste novo sujeito histórico às velhas formas institucionais cristalizadas” (AQUINO, 1996, p. 45).

Garcia (1999) esclarece que existem fatores intra e extra escolares que contam para a indisciplina dos(as) alunos(as). Estes fatores estão relacionados ao desempenho cognitivo, às formas de socialização e às atitudes, tanto dos alunos quanto da escola, além do próprio sentido da escolarização formal. Dentre os fatores internos apontados pelo autor estão: as condições da escola para facilitar ou não o processo de ensino-aprendizagem, o currículo escolar, o perfil dos(as) alunos(as) e as formas de interação entre professores e alunos(as). Para o autor, contam como fatores externos: as formas de violências, a influência da mídia e o ambiente familiar dos alunos. Sendo assim, muito dos fatores apresentados por Garcia (1999) não são levados em consideração quando a escola e/ou o professor aponta os(as) alunos(as) que rompem com as regras escolares, rotulando-os de indisciplinados, bagunceiros, explosivos, enfim, os(as) alunos(as) são marcados e estigmatizados pelos “agentes controladores” da disciplina escolar.

Nesta pesquisa foi possível observar a “bagunça” dos(as) alunos(as) repetentes, que constantemente eram rotulados de bagunceiros(as), principalmente os meninos, que brincavam, corriam pela sala, conversavam, brigavam, gritavam entre eles. Esta “bagunça” pode ser observadas nas figuras abaixo:

Figura 18 – Alunos na sala de aula



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Figura 19 – Grupo de alunos repetentes e multirrepetentes na sala de aula



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Nas figuras 18 e 19 é possível observar um grupo de meninos reunidos no fundo da sala de aula, alguns alunos estão em pé em torno de um menino que está com sua tarefa mimeografada apoiada na carteira, enquanto os demais alunos o observam e conversam entre eles, mas um aluno, Luciano, pula nas costas de outro, Rafael, conforme se observa na figura 18, em sequência na figura 19 Luciano puxa Rafael pela camisa. Enquanto isso, observa-se que outros alunos estão na sala de aula alguns sentados em suas carteiras e outros em pé na sala. Nesta imagem não é possível observar, mas a professora se fazia presente na sala de aula, ela estava sentada em sua mesa com alguns alunos(as) em pé ao seu redor. Esse agrupamento de alunos em pé na sala de aula não era permitido pela professora, que logo solicitou para todos(as) alunos(as) que estivessem em pé sentassem em suas devidas carteiras. Conforme se observa na figura 20 abaixo:

Figura 20 – A professora e os alunos na sala de aula



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Neste contexto, apresenta-se como os participantes da pesquisa entendiam a bagunça na sala de aula. Em uma entrevista Luciano, aluno multirrepetente da 1ª série do ensino fundamental, explica o que ele entende por fazer bagunça,

Pesquisadora: E o que é fazer bagunça?

Luciano: É, caraca, esqueci, desrespeitar a tia, a tia manda ficar quieto e não fica, ela quer explicar, não deixa. (Luciano, aluno multirrepetente, em Entrevista etnográfica, 2012)

No diálogo acima, o aluno explica que fazer bagunça é desrespeitar a professora, esse desrespeito estaria relacionado com a desobediência. Para Rafaela, aluna multirrepetente da 1ª série do ensino fundamental, fazer bagunça é “*Ah, é ficar gritando, correndo assim, lá na sala*” (Rafaela, aluna multirrepetente, em entrevista etnográfica, 2012). Além disso, Marcos, aluno multirrepetente da 1ª série do ensino fundamental, explica como se dá a bagunça na sala de aula, ao relatar que se “*Fala muito, corre na sala, Marcelo e o Brendo corre muito, o Mateus é o que corre mais na sala.*” (Marcos, aluno multirrepetente, em entrevista

etnográfica, 2012). Sendo assim, quando uma sala de aula contém muitos alunos(as) fazendo “bagunça”, a turma e alguns alunos(as) são rotulados de “ bagunceiros/bagunceiras”, como é possível observar em um trecho retirado dos registros de vídeos, em que o aluno Rafael, multirrepetente, afirma que não sentaria próximo de Théo, aluno multirrepetente, por ele ser “bagunceiro”. Portanto, Rafael diz: “*Uh cheguei. Ah não vou sentar perto do Théo ele é bagunceiro, muito bagunceiro*” (Trecho retirado do registro em vídeo, sala de aula, 2008). Laura, aluna multirrepetente, afirma que “*a nossa turma era a mais bagunceira da escola*” (Laura, aluna multirrepetente, em entrevista etnográfica, 2012).

É possível afirmar que a maioria dos(as) alunos(as), que constituíam a classe de repetentes, eram apontados(as) como alunos(as) bagunceiros pelos professores, gestores e pelos próprios alunos. Logo, o(a) aluno(a) bagunceiro é avaliado e, muitas vezes, é posta em dúvida sua capacidade de aprendizagem, pois, é criada uma má expectativa sobre o seu rendimento escolar. Além disso, foi possível observar nesta pesquisa que a bagunça era entendida de forma diferente para meninos e meninas, por este motivo, apresentaremos a seguir a questão de gênero atrelada à (in)disciplina escolar. Posto isto, vale destacar que iniciaremos discutindo o conceito de gênero, para em seguida atrelar tal questão à (in)disciplina.

4.3 Questão de gênero discutida no viés da (in)disciplina

Definir gênero não é uma tarefa fácil. Em termos genéricos, etimologicamente gênero deriva do latim *genus*, utilizando a palavra em francês *gendre*, traduzida para o inglês, (HAWKESWORTH, 1997, p. 657), de maneira mais simplificada, quer dizer *kind ou sort* que significa tipo. Em português pode ser traduzida pela mesma e *genus* por gênero.

Comumente se fala de gênero como uma palavra comum para o reconhecimento de homens ou mulheres, meninos ou meninas, mas, esse conceito não é de simples compreensão e pesquisa. Raewyn Connell é uma das pesquisadoras que deram significado ao termo e vem sendo citada e reconhecida internacionalmente. De acordo com a socióloga, gênero “é uma forma de ordenação política e social, é a estrutura de relação social centrada na arena reprodutiva, um conjunto de práticas governadas por esta estrutura que traz distinções entre corpos dentro dos processos sociais.” (CONNELL, 2002 p. 10 apud MATTOS, 2009). Connell explica que existem os arranjos convencionais a que chama de ‘*gender order*’ que,

literalmente, seria traduzido por ‘ordem de gênero’. A autora prefere traduzir o termo como ‘ordenação de gênero’. Segundo ela, as ordenações de gênero são arranjos, variações de padrões e diversidades de composições de gênero nas sociedades contemporâneas, em especial nas metrópoles, o que leva à interpretação de gênero, como “uma forma de ordenação política e social guiadas por estruturas de relações sociais de gênero” (CONNELL, 2002, p. 3 apud MATTOS, 2009), e é essa premissa que vai pautar a presente pesquisa.

Para a socióloga, gênero tem relação com a forma como a sociedade humana lida com o corpo humano. Uma das consequências dessa definição é que padrões de gênero diferem radicalmente de uma cultura para outra, de um contexto para outro e que os arranjos de gênero são reproduzidos socialmente e não biologicamente por estruturas de poder para coibir ações dos indivíduos. Acrescenta ainda que essas estruturas geralmente parecem ‘imutáveis’, mas, elas são ‘sempre mutáveis’ e que quando práticas humanas criam novas situações, essas estruturas desenvolvem ‘tendências a crises’. A autora nos alerta ainda de que talvez o gênero tenha fim (CONNELL, 2002, p. 10 apud MATTOS, 2009).

Para adentrar nas explicações sobre as ‘relações sociais’, inclusive as dos sujeitos escolares, que engendram os processos formadores do gênero, nos indivíduos e nas estruturas subjacentes a essas relações, buscou-se nos conceitos de Connell e em suas teorias o conjunto de ideias que iluminam essas questões.

Para Connell (2004), gênero é relacional e se apresenta ‘em um complexo mapa de estruturas de relações sociais’. Quatro dessas principais estruturas são: ‘relações de poder’, tanto institucionais quanto discursivas; ‘relações produtivas’; ‘relações emocionais’; e ‘relações simbólicas’¹³. Fora do quadro estrutural, a autora não se esquece da dimensão histórica e inclui gênero como ‘história’.

Na exemplificação dos conceitos apresentados no trabalho de Connell (2005) sobre masculinidade e igualdade de gênero, assim como a explicação para o entendimento desses conceitos. Ela afirma que nos últimos 15 anos, no ‘mundo desenvolvido’, ou na ‘metrópole global’, os temas “homens” e “meninos” têm tido um grande interesse nos Estados Unidos, na Alemanha e Escandinávia, onde o debate sobre as medidas do governo em resposta à igualdade de gênero vem sendo discutida. Atenta ainda para o fato de que nesses países de língua anglo-saxônica, debate-se sobre as ‘novas formas de paternidade’, isto é, “pais em tempo integral, pais solteiros, pais homossexuais, pais à distância, dentre outros, o que

¹³ Veja uma importante contribuição para essa análise na revisão no livro por Charlotte A. Kunkel. Revisão sem título, livro Gender por Raewyn W. Connell. *Contemporary Sociology*, v. 33, n. 2 (mar., 2004), p. 167-168. Published by: American Sociological Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3593675> [acesso em: 14 fev 2009].

pressupõe mudanças de envolvimento do homem na família” (CONNELL, 2005 p. 1802, tradução nossa).

Connell (2005) alerta que existe uma ‘agonia pública’ sobre o fracasso escolar dos meninos nas escolas da Austrália, e que existem muitas propostas de programas especiais para esses meninos. Finalmente aborda a violência contra a mulher, que tem sido objeto de intervenções práticas e debates extensivos, assim como tem sido também discutida a questão da saúde e da doença, na perspectiva de gênero (CONNELL, 2005, p. 1802, tradução nossa).

Nesta tese assim como em outras pesquisas do grupo NetEDU (Núcleo de Etnografia em Educação), nos inspiramos nas teorias de Connell e em suas obras onde ela afirma que gênero é uma questão relacional, assim esta teoria que orientam as interpretações dos dados sobre o gênero no contexto da pesquisa escolar desenvolvida e das discussões que se propõe neste capítulo (MATTOS, 2010, 2011).

Mattos (1992), em sua tese de doutorado, ao estudar o fracasso escolar entre alunos e alunas de duas escolas públicas no Rio de Janeiro, explorou o entendimento que os alunos tinham sobre indisciplina. Neste estudo verifica-se que os alunos e alunas percebem atos de disciplina ou indisciplina como produto da interação entre eles/as e a professora. Assim, consta na tese que quarenta e cinco dos quarenta e nove jovens entrevistados pela autora, na sua maioria alunos, perceberam seus problemas disciplinares como a causa principal de seu fracasso na escola. Eles disseram que os diretores os expulsaram da escola e, muitas vezes, certificaram-se de que eles não seriam aceitos em outras escolas na mesma área. As palavras de Rodrigo, descritas em uma vinheta etnográfica, afirmam:

Eu estava brincando com meu amigo, o professor contou à diretora. Ela não gostou. ... A diretora nem mesmo nos avisou, nos expulsou sem nenhuma notificação; é sempre por causa da disciplina [...] Agora [...] somente no próximo ano. [...] Se ela deixar.” (significando que ela poderia impedi-lo de se matricular em outra escola). (Rodrigo, 12 anos, expulso da escola, primeiro ano, escola urbana) (MATTOS, 1992, p. 36, tradução nossa).

A falta de disciplina como relatados na pesquisa de Mattos (1992) era percebida pelos jovens como a única razão para serem expulsos. Eles acreditavam que os “bagunceiros” faziam sua escolha quando “reinavam”, sabendo que isto levaria à punição ou a serem expulsos. Eles contavam com a empatia da diretora e professoras e esperavam que poderiam evitar a punição. Explicavam que se a diretora “gostasse deles” ela poderia aliviar a punição. Se o professor “gostasse deles”, ele/ela poderia também aliviar a punição ou simplesmente ignorar o “problema” não contando à diretora o que aconteceu em aula. Eles também

contavam com sua habilidade em suportar a punição e convencerem a diretora de seu arrependimento. Há duas décadas vem se constatando no Brasil, que a repetência escolar atinge de forma mais acentuada os meninos; esta constatação pode ser observada, tanto na distorção idade-série quanto nas taxas de evasão e repetência. Pesquisadores como Connell (2000), Carvalho (2001, 2009), Mattos (2009) apontam a indisciplina como um dos fatores que pode contribuir para essa disparidade entre os alunos e alunas, logo, a questão de gênero poderia intervir na forma dos alunos serem avaliados, pois, a indisciplina não é vista com “bons olhos” pela escola e/ou corpo docente.

Para Carvalho (2001, p. 190) uma das justificativas para um maior índice de repetência entre os alunos de gênero masculino, seria o fato de que ela estaria ligada à “incompatibilidade entre os modelos masculinos aprendidos na família e as exigências escolares”, no qual o comportamento dos alunos teria sido aprendido, a partir de questões culturais introduzidas pela família. Isto é, o modelo feminino é apresentado como disciplinado e organizado, diferente do masculino, encarado como indisciplinado e desorganizado. Portanto, as meninas têm uma melhor adaptação à escola, pois as mesmas seguem o modelo que facilita “o ser aluno” (CARVALHO, 2001, p. 189).

Neste aspecto, Silva e colaboradores (1999, p. 215) relatam que a diferença de desempenho apresentados pelos alunos e alunas expressam a percepção de que:

os meninos são mais inteligentes, porém, indisciplinados; enquanto as meninas são atentas e aplicadas, mas menos inteligentes [...] As meninas como mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas. Enquanto os meninos são malandros, não tem hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersos, têm interesse fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes.

As autoras ainda relatam que quando uma aluna rompe com as regras escolares questiona-se sua conduta relacionada ao gênero, pois afirmam que há o cumprimento do padrão social de comportamento previsto para cada gênero, onde as meninas são caracterizadas como disciplinadas e os meninos como indisciplinados, quando o previsto não ocorre surge o questionamento deste paradigma, no qual a autora relata em sua pesquisa “Nem parece uma menina... é o veredito preferido pela professora que arroga como aquela que define o que é e não é ser mulher” (CARVALHO, 2009, p. 215).

Da mesma forma, Carvalho (2009) afirma que muitos professores e professoras veem os alunos como desleixados, desligados, esquecidos e isso demonstraria uma apatia com a escola. Ela também afirma que poucas meninas são vistas como indisciplinadas, enquanto um grande número de meninos demonstra ser indisciplinado, assim, suas atitudes desordeiras

podem ser vistas como a base para os problemas escolares. Mattos (2009) afirma que características como agressividade e indisciplina são culturalmente associadas ao perfil masculino e são consideradas como algumas das principais influências, no julgamento do desempenho do aluno, principalmente para os que apresentam dificuldades escolares. A autora ainda afirma que as características mencionadas anteriormente são apontadas como responsáveis pelo baixo rendimento e pela inadequação dos alunos na escola.

Segundo Connell (2000), os meninos se mostram indisciplinados, não por uma questão de hormônios agressivos, mas por conta de uma preocupação em adquirir prestígio, marcar diferença entre seus colegas e obter prazer. Sendo assim, a autora percebeu que existia uma variabilidade para avaliar os meninos, pois os que tinham uma dose inadequada de masculinidade eram vistos como desleixados, agressivos e /ou indisciplinados. Portanto, de acordo com alguns alunos, participantes de sua pesquisa, o que determinava um bom aluno na escola era o seu comportamento, não as suas notas.

Bernardes (1993, p. 113) apresenta em sua pesquisa argumentos apresentados pelos alunos para apontar os meninos como bagunceiros, o autor esclarece que de acordo com os alunos,

mais do que as meninas, os meninos sabem fazer bagunça; meninos não são capazes de resistir ao apelo dos colegas para bagunçar; menino mau-caráter pratica ações indesejáveis que dizem respeito (...) por serem homens, devem brigar entre si; as meninas não costumam bater umas nas outras, somente puxar cabelo e brigar; os meninos são malcriados, mal-educados e desrespeitosos; meninos maiores ensinam aos menores; meninos desejam provocar as meninas para irritá-las e ver sua reação; as meninas não participam tão prontamente da bagunça porque isto não é considerado apropriado para elas.

O autor ainda afirma que as meninas mostram maior facilidade para brincar de forma organizada, demonstrando menos agitação, com isso, “as meninas costumam permanecer sentadas e escrevendo, durante as aulas; as meninas são capazes de prestar mais atenção no que a professora fala ou explica.” (BERNARDES, 1993, p. 113).

Deste modo, Silva e colaboradores (1999, p. 223) afirmam que “o melhor desempenho escolar das meninas está referenciado muito mais no bom comportamento do que na construção do conhecimento.”. Portanto, o julgamento do desempenho do(a) aluno(a), muitas vezes, está relacionado à conduta e/ou ao comportamento dos(as) alunos(as) dentro do ambiente escolar. Neste cenário, serão apresentados dados da pesquisa no intuito de ilustrar a questão de gênero associada à (in)disciplina escolar.

As relações entre a professora Maria e seus alunos e alunas; entre os alunos e alunas da classe de repetentes; entre eles, a professora e a diretora da Escola João Pedro, observadas durante a pesquisa de campo, evidenciaram tensão, conflito e a necessidade desses atores mostrarem uns aos outros o poder, a hierarquia e a força que alguns sujeitos tinham sobre os outros. O fato de ser uma classe marcada por sucessivas repetências entre os seus alunos(as) contribuiu de forma significativa para que a indisciplina fosse tomada como o centro das justificativas, razão para o controle, para a punição, e para a reprovação de alunos. Logo, percebe-se, havia uma disparidade entre a avaliação de alunos e alunas, uma vez que, os alunos, na maioria das vezes, eram considerados como indisciplinados, bagunceiros e desatentos. Ao contrário das alunas, que na maioria das vezes, eram apontadas como disciplinadas, comportadas e atenciosas. Entretanto, destacamos que muitas vezes, a (in)disciplina associada à questão de gênero pode ser uma combinação arriscada para o aluno. Dito isto, é relevante destacar o fato de que, no ano de 2008, na classe de repetentes da escola pública, onde foi realizada a pesquisa de campo, o número total de alunos matriculados era de 351, deste total, 181 eram alunos do sexo feminino e 170 do sexo masculino¹⁴. Do total de alunos matriculados, 51 sofreram reprovação, no fim do ano de 2008, e entre os reprovados, 19, eram do sexo feminino e, 32, do sexo masculino, ou seja, os meninos obtiveram o maior índice de reprovação, com 62% do total dos alunos reprovados. Além disso, na sala de aula, da primeira série do Ensino Fundamental, composta apenas de alunos repetentes e multirrepetentes, com um total de 21 alunos, onde 15 eram meninos e, apenas seis, eram meninas, ou seja, constatamos que a maioria dos alunos que já sofreram repetência escolar era formada de meninos.

Na reunião do conselho de classe, acompanhada durante a pesquisa de campo, observamos que dos 21 alunos, seis corriam o risco de serem novamente reprovados, contudo, entre os seis, a maioria era formada de meninos. As cenas, a seguir, ilustram a quantidade de alunos da classe de repetentes, apresentando quantos estudantes foram reprovados, no final do ano de 2008.

Professora Maria: Ah no total são 21 alunos, três reprovados por conteúdo e três por faltas que eu acho que deviam ser aprovados pelo Conselho. Professora Dora: Então fala os seis pela ordem. Professora Maria: Amanda, Cláudia, Lúcio, Pedro, Alexandre e Vagner. (Transcrições do conselho de classe, 2008)

Professora Dora: Quantos aprovados no total? Professora Caroline: Pelo Conselho foram dois. Quantos aprovados? Professora Maria: Quinze aprovados, dois

¹⁴ Dados estatísticos de uma escola municipal do estado do Rio de Janeiro, na qual foi realizada a pesquisa de campo.

aprovados pelo Conselho e quatro reprovados. Professora Dora: Quatro? Professora Maria: É. Lúcio, Alexandre, Vagner e Pedro (Transcrições do conselho de classe, 2008)

Faz-se necessário enfatizar que na classe de repetentes apenas os meninos foram novamente reprovados. A seguir uma das justificativas para a reprovação de um dos alunos representa a influencia da disciplina escolar no resultado final. Durante o ano letivo de 2008, Rafael foi apontado como um aluno bagunceiro e indisciplinado, um de seus colegas afirmou que não sentaria próximo a ele, pois poderia se prejudicar uma vez que, o aluno era apontado, pelos próprios alunos, como bagunceiro. Desta mesma forma, durante o conselho de classe a professora Maria apresenta o perfil do aluno, Rafael, como um aluno que rompe com as normas escolares, pois, (...) *ele vem pra escola, faz o que quer, e ele não aceita ser contrariado, bate na cadeira, se joga no chão* (Transcrições do Conselho de classe, 2008).

Sendo assim, como apresentado anteriormente, Rafael foi um dos meninos que sofreu a repetência, claro que a associação entre gênero e indisciplina como uma contribuição para repetência nem sempre é visível, muitas vezes ela se dá de forma velada, onde nem sempre é possível perceber que se a conduta do aluno fosse “adequada” ele teria maiores possibilidades de receber a promoção para a série seguinte.

Os alunos afirmam que os meninos são mais bagunceiros que as meninas, uma vez que, para Marcos, aluno multirrepetente, *Os meninos faz a mesma coisa, faz mais bagunça que as meninas. (...) Joga papel nos colegas, bolinha de papel, quando a professora sai, meu pai, dá até dor de cabeça* (Marcos, aluno multirrepetente, em entrevista etnográfica, 2012). Luciano também afirma que *Os meninos são mais atentados. (...) gosta de brigar, eles gostam de bater* (Luciano, aluno multirrepetente, em entrevista etnográfica, 2012).

O gênero aparece diretamente conectado à conduta do masculino e feminino, vista como específica para cada um, pelo qual o perfil do menino é construído como indisciplinado e desorganizado e o da menina, como disciplinado e organizado. Logo, tais especificidades atribuídas aos perfis masculinos e femininos podem rotular tais alunos, principalmente os alunos que rompem as normas escolares.

Não é raro observar alunos(as) sendo rotulados na escola, os rótulos comumente estão relacionados aos atribuídos imputados aos alunos(as) pela escola e/ou professor, adjetivando-os como: quietos, interessados, obedientes, imaturos, impacientes, bagunceiros, agitados, enfim, atributos diretamente relacionados ao comportamento do aluno(a). Ao se tratar de rótulos para os(as) alunos(as), considerados (in)disciplinados, não podemos deixar de sublinhar a questão do estigma (GOFFMAN, 1978), pois tais rótulos podem aferir marcas

nos(as) alunos(as), destacando-os de forma negativa por seu comportamento na sala de aula e na escola.

Goffman (1978) explica que o conceito de estigma, gerado pelos gregos com o propósito de se referir a sinais corporais, com os quais se buscava tornar evidente alguma coisa incomum e/ou atípico sobre o padrão moral de quem os apresentava. Sendo assim, marcavam-se fisicamente todos(as) os que deveriam ser mantidos à margem da sociedade, tais como: os ladrões, escravos e traidores eram identificados em locais públicos para assim serem reconhecidos como os esdrúxulos que deveriam ser mantidos à distancia das pessoas moralmente aceitas pela sociedade. Neste contexto, pode-se compreender que, na contemporaneidade, tais marcas decorrem de outros atributos não apenas físico, mas mediante dissemelhanças sociais, logo, tais marcas são relacionadas ao campo simbólico, no qual, aqueles que rompem com as regras de conduta moral tornam-se vítimas de estigma. Goffman (1988, p. 13) esclarece que,

o termo estigma será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade é uma linguagem de relação e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é em si mesmo, nem honroso nem desonroso

Sendo assim, é no relacionamento com o outro que nos reconhecemos como iguais ou diferentes, portanto o estigma seria o reconhecimento do “diferente” associado à desvalorização e/ou depreciação desse “diferente”. Neste sentido, Rosa (2012, p.46) esclarece que estigma,

entende-se ser uma forma de classificação, que costuma privilegiar certos agrupamentos através de características comuns em detrimento de outros. Dessa forma, quando é atribuído ao aluno uma tipificação que o torna diferente dos outros, tendo uma conotação inferior, tudo o que o sujeito é ou faz tem explicações em função dos atributos

Logo, apontar e depreciar o(a) aluno(a) como (in)disciplinado pode promover a sua estigmatização, podendo deixá-lo marcado por sua trajetória escolar. Nesta perspectiva de estigmatização do(a) aluno(a), Castro (2006) e Mattos (1992) apresentam em suas pesquisas que uma atribuição imputada ao aluno(a) pode “persegui-lo” ao longo de sua trajetória escolar. Castro (2006) ainda acrescenta que tais atribuições são “frequentes e servem para identificar mais facilmente os alunos e alunas e seus respectivos parentes matriculados ou não na escola” (CASTRO, 2006, p.82). Além disso, a estigmatização do(a) aluno(a) indisciplinado

pode desencadear outras condutas, reprováveis pela escola, tais como exemplo: o bullying, a agressão verbal, agressão física.

Neste contexto, algumas vezes, atos de violência se fundiam e/ou confundiam com atos de indisciplina e vice-versa. Logo, os(as) alunos(as) indisciplinados podiam estar envolvidos em situações que geravam violência no âmbito escolar. Portanto, considerando que a violência se mostra cada vez mais presente na sala de aula, esta pode ser interpretada por diferentes vieses dependendo de quem a interpreta, ou seja, a violência nem sempre é vista como tal, em algumas situações ela pode ser confundida com um ato de indisciplina e vice-versa. Ou até a indisciplina pode gerar conflitos que desencadeiem a violência no âmbito escolar. No entanto, se faz necessário esclarecer que a violência pode ser entendida de forma geral, que usualmente está relacionada à violência física. Sendo assim, a violência entendida como uma forma de indisciplina pode interferir no processo avaliativo, pois, como dito anteriormente, o(a) aluno(a) que não cumpre as regras não é bem quisto pela escola e/ou pelo professor. Além disso, dependendo da gravidade da indisciplina, o(a) aluno(a), corre o risco de ser expulso da escola, prejudicando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a escola e/ou professor adotam algumas formas para punir o(a) aluno(a) indisciplinado, tais como: gritando com o(a) aluno(a) indisciplinado diante dos demais alunos(as), proibindo sua permanência na sala de aula, retendo-o após o término da aula. Estas e outras formas de punição serão apresentadas a seguir, uma vez que, foi possível observar diversas formas de punição na classe de repentes.

4.4 Punição e avaliação para o(a) aluno(a) (in)disciplinado(a)

Conforme se discutiu ao longo do capítulo, a (in)disciplina perpassa por diferentes vieses, tais como o comportamento, a questão de gênero, a avaliação, no entanto para estabelecer à disciplina na sala de aula pode-se adotar condutas punitivas com o propósito de castigar aqueles que desobedecem. Neste sentido, Pereira (2009, p. 25) destaca a compreensão da disciplina, corriqueiramente, relacionada a regras adotadas pelos “sujeitos frente às relações constituídas nas diversas situações escolares, tanto na relação professor-aluno e aluno-aluno, quando frente às formas de organização e gestão escolares e pedagógicas, seja na sala de aula ou na escola.”. Logo, a disciplina pode ser observada pelo prisma do controle, onde, quem estabelece as regras detêm o controle dos que se submetem a elas. No entanto, tal

controle pode se manifestar através da punição, esta que, por sua vez, é comumente compreendida como forma de castigo, penalização e/ou repreensão imposto a alguém que infringiu regras pré-estabelecidas. Neste contexto, observa-se que a avaliação, muitas vezes, é usada para punir o(a) aluno(a) indisciplinado, como, por exemplo, aplicar uma prova surpresa para os(as) alunos(as) que apresentarem um comportamento inadequado na sala de aula.

Na escola, do ponto de vista daqueles que constroem as regras, geralmente representados pela figura do professor e do diretor da escola apresentam formas de buscar o “controle” dos(as) alunos(as) que rompem com as normas escolares. Logo, a escola, apresenta recursos, considerando a sua estrutura física, bem como o seu pessoal, facilitando assim, o controle e a vigilância sobre as regras de comportamento dos(as) alunos(as). Em sala de aula, esta estrutura é visível pela disposição da mesa da professora e das cadeiras dos(as) alunos(as), o espaço retangular e a arrumação em “fileiras indianas”¹⁵, arranjo que permite ao professor um olhar privilegiado sobre os(as) alunos(as).

Observa-se uma vigilância e controle, que Foucault (1997) primorosamente discute e descreve as práticas pedagógicas com o propósito de disciplinar e transformar corpos e mentes, em dóceis e submissos, mediante formas de punição e castigo. Para o filósofo, o controle dos corpos impõe limites, proibições e obrigações. Para ele, a vigilância sobre os corpos proporciona a visibilidade do grupo por um só, facilitando o exercício do poder. Logo, a disciplina por ser entendida como uma ferramenta de controle, uma vez que condiciona o(a) aluno(a) a submissão e obediência. Neste viés, pode-se comparar a escola com uma instituição “carcerária”, que enclausura, vigia, controla e exerce o poder (FOUCAULT, 1997) sobre os(as) alunos(as). Nesta concepção, Sousa e Mendes (2010, p.26) seguem o conceito foucaultiano e esclarecem que,

a “clausura” consiste em estabelecer a organização no espaço físico. Na escola, por exemplo, há salas determinadas para cada tipo de atividade, uma ficha com a matrícula do aluno, que indicará sua entrada na escola, seu desempenho escolar. Uma série de detalhes que localiza o indivíduo e toda sua trajetória no espaço escolar, fazendo-se uma forma de vigilância sem se olhar diretamente o indivíduo.

Para Foucault (2005) o controle e a vigilância são mecanismos de poder utilizados para docilizar e doutrinar as pessoas para que essas se adaptem às regras estabelecidas nas instituições, no caso, a escola. Embasados em Foucault, Sousa e Meneses (2010, p. 24) conceituam a vigilância como “uma tecnologia de poder que incide sobre os corpos dos

¹⁵ Expressão popularmente utilizada para indicar o posicionamento de pessoas, animais e/ou objetos dispostos um atrás do outro, no caso da sala de aula, seria o posicionamento das carteiras e/ou dos(as) alunos(as).

indivíduos, controlando seus gestos, atividades, aprendizagem, sua vida cotidiana”. Sendo assim, uma das fontes para se entender a indisciplina são as relações de poder, tendo como base as formas de controle e de obediência à autoridade. Autoridade esta que se confunde ao autoritarismo, pois como esclarece Arendt (1972) a relação de autoridade “entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm lugar estável predeterminado” (ARENDR, 1972, p. 129). No entanto, o que se observa é uma imposição da “autoridade” do professor, com isso existiria uma assimetria de poder (CASTRO; MATTOS, 2005), no qual o professor impõe as regras e o(a) aluno deve obedecê-las sem questionar e/ou sem entender tais regras.

Chazel (1995), em seus estudos sobre o poder, entende que dentre outras perspectivas, a regra das “reações antecipadas”, que rege a intenção da obediência e da desobediência ao poder, regula a indisciplina. Logo, a escola utiliza de artifícios para impor suas regras, entre elas estaria a punição. Vasconcellos (2010) observou em sua pesquisa etnográfica que a punição era um frequente artifício para buscar o controle e a disciplina na sala de aula, dentre as punições estariam a realização de tarefas, o impedimento de recrear, a retenção do aluno na sala de aula após o período das aulas. Neste viés, Souza e Viégas (2012, p. 386) apresentam uma pesquisa realizada por Viégas em 2007 em que a autora observa o controle da escola e das professoras sobre os(as) alunos(as) que não podiam,

conversar, brincar, brigar, circular pela sala, não fazer a lição proposta, fazer outra lição que não a exigida, vestir ou tirar o gasalho, estar doente, faltar na escola, perguntar “fora de hora”, ajudar o colega, errar a questão, demonstrar dúvidas e mesmo solicitar a participação na atividade ou dar a resposta de uma pergunta feita a outro.

As autoras ainda destacam que o controle exercido pelas professoras eram constantes de tal forma que observou-se “uma média de uma bronca a cada 4 minutos de observação” (SOUZA; VIÉGAS, 2012, p. 386). Na escola as “brincas” (SOUZA; VIÉGAS, 2007) podem ser usadas como uma forma de controle, em que o professor censura os(as) alunos(as), quase que durante todo o turno escolar. Assim como as broncas, uma das formas de controle utilizadas para disciplinar os corpos é o escrutínio.

Erickson (1992 apud MATTOS; CASTRO, 2005 p.105) explica que o escrutínio é uma das práticas utilizadas pelo professor para colocar o aluno em evidência, de modo desagradável. Como por exemplo, ao solicitar que um(a) aluno(a) leia em voz alta, frente à classe, sabendo que o(a) mesmo(a) não tem domínio da leitura, ou que não sabe ler. Neste

contexto, o professor estaria expondo esse aluno ao ridículo, exacerbando o sentimento de fracasso que o mesmo já possui, em relação ao seu desempenho escolar. Erickson esclarece que a escola tem como hábito tornar público os resultados escolares de seus alunos, expondo-os em murais, sem preocupar-se com o sigilo dos nomes, evidenciado assim, a posição em termos de rendimento, do aluno em relação à turma. Desta forma, pune o aluno publicamente pelas notas que obteve, muitas vezes, evidenciando o resultado de apenas um instrumento avaliativo, como por exemplo, a prova, e usando-o para expor as dificuldades do(a) aluno(a). Erickson (1992 apud MATTOS; CASTRO, 2005 p.105) ressalta que esse tipo de punição demonstra, na modernidade, que a punição física, prática comum nas escolas e nas famílias, até bem pouco tempo atrás, foi substituída pela exposição física.

As práticas punitivas foram substituídas, mas o propósito delas continua o mesmo, penalizar quem desobedece às regras. Entende-se que a punição é uma prática comum na escola e na sala de aula, isso não foi diferente na classe de repetentes, onde se observou diferentes formas para realizar tal prática.

Durante a pesquisa foi possível observar que a punição era usada com o objetivo, principal, de “controlar” os(as) alunos(as) (in)disciplinados, logo, observou-se práticas como, proibir que o(a) aluno(a) usufrua do intervalo recreativo com os demais colegas, reter o(a) aluno(a), por pelo menos 30 minutos, após o término da aula, obrigar o(a) aluno(a) a realizar tarefas escolares com o intuito de puni-lo(a). Como se pode observar no exemplo abaixo,

os alunos que ficaram comigo ontem depois do horário, hoje estão sem recreio. E se fizerem bagunça ficarão comigo de novo depois do horário! Marcos sentado em seu lugar pergunta: e se a gente ficar quietinho? A professora olha para ele e responde: já estão sem recreio! (Trecho retirado do registro de áudio e vídeo, 2008).

Deixar os(as) alunos(as) (in)disciplinados sem recreio e/ou retidos após o horário da aula, era uma prática tão comum, que muitas vezes a professora entrava na sala de aula, cumprimentava os(as) alunos(as) com um boa tarde e em sequência, dirigia-se ao quadro negro, onde escrevia, no canto esquerdo, a data do dia e seu nome para em seguida desenhar, no canto direito, um pequeno retângulo, como uma tabela com uma coluna e algumas linhas, onde na primeira linha escrevia-se *Alunos sem recreio*, ou então *05:30*, este último, referindo-se ao horário que os(as) alunos(as), que estivessem naquela lista, poderiam sair, vale salientar que o horário de saída dos alunos(as) era às 17h. Tal prática pode ser observada nas figuras, 21 e 22 abaixo:

Figura 21 – Alunos sem recreio



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Na figura 21 observa-se a professora sentada em sua mesa enquanto alguns alunos(as) estão sentados ao seu redor, outros(as) alunos(as) estão mais distantes da mesa da professora, enquanto outros estão em pé na sala. No quadro negro, no lado esquerdo, está escrito a data do dia e o nome da professora, neste mesmo quadro, ao meio, está uma tabela com uma única coluna, na qual na primeira está escrito: alunos sem recreio, logo a baixo o nome do aluno Alexandro. Na figura 22 pode-se observar o quadro em outro momento da aula.

Figura 22 – Quadro Negro



Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Na figura 22 observa-se o quadro negro da classe de repetentes, acima do quadro havia imagens e símbolos representando as letras do alfabeto da língua portuguesa, na lateral esquerda do quadro havia cartazes com alguns trabalhos produzidos pelos alunos e pela professora. No quadro estava escrito, no lado esquerdo, a data do dia e logo abaixo o nome da professora. Já quase do lado direito do quadro havia escrito 05:30 e logo abaixo nomes de três alunos: Vicente, Alexandro e Marcos. Os(as) alunos(as) que tinham seus nomes do lado direito do quadro, sempre sofriam com alguma punição, poderia ficar sem recreio, após o horário da aula ou ambas as punições, geralmente o motivo das punições estavam relacionada ao comportamento do(a) aluno(a).

Sendo assim, além de terem seus nomes expostos para que todos(as) os(as) aluno(as) soubessem que o(a) aluno(a) seria punido pelo seu comportamento, ele/ela seria penalizado com a impossibilidade de sair da sala de aula, fosse no intervalo ou no horário de saída.

Além desta punição haveria outra que frequentemente era utilizada como forma de controle, encaminhar o(a) aluno(a) para a secretaria e/ou para direção da escola, isso ocorria nos casos, julgados pela professora como mais graves, constantemente, a gravidade da (in)discipliana referia-se a atos de violência, tais como agressão física e/ou verbal contra os demais alunos e/ou contra a professora. Nestes casos, os(as) alunos(as) conversavam com a orientadora educacional, a supervisora e/ou a diretora da escola. Na grande maioria das vezes, havia apenas uma advertência verbal, em que se orientava o(a) aluno(a) a melhorar seu comportamento em sala de aula, obedecendo todas as regras pré-estabelecidas. Caso, houvesse recorrência e/ou conforme o julgamento da direção da escola, a advertência poderia ser escrita em forma de bilhete para os responsáveis pelo(a) aluno(a). Neste último caso, deixava-se registrado no livro de ocorrência.

O livro de ocorrência ficava sempre na sala da direção e era comumente conhecido pelos alunos(as) como o livro preto, por causa da cor de sua capa. No livro de ocorrência era registrado o nome do(a) aluno(a), era descrito a causa o que levou o(a) aluno(a) à direção, a data da ocorrência, assim como a turma que pertencia o(a) aluno(a) e o professor responsável pela mesma. Ter seu nome no livro de ocorrência não era bem visto pelos(as) alunos(as) e/ou pelo corpo discente da escola, pois, o(a) aluno(a) poderia ser “marcado” como um problema. Por exemplo, o(a) aluno(a) é tão (in)disciplinado que já teve seu nome no livro de ocorrência. Além disso, a recorrência de ter o nome no livro de ocorrência poderia gerar punições mais severas para o(a) aluno(a), tais como a suspensão e até mesmo expulsão. Este último era o mais temido pelos alunos(as), pois, acreditava-se que, uma vez expulso da escola ele/ela não poderia frequentar nenhuma outra escola. Neste contexto, apresentaremos algumas falas dos

participantes da pesquisa e suas perspectivas sobre o livro de ocorrência, que apresenta-se como um registro que avalia o comportamento do(a) aluno(a).

Pesquisadora: Que livro de ocorrência é esse?

Rafael: É um livro todo preto, que você, que ocorre o dia que você brigou que você fez aquele mal com aquela pessoa, aí tem que assinar. Se você for três vezes tu é suspenso da escola e a escola nem vai te aceitar (Rafael, aluno repetente, em entrevista, 2012).

Conforme se pode observar, Rafael relata que um ato de violência pode levar o aluno ao livro de ocorrência e caso seja sua terceira ida, o(a) aluno(a) pode vir a ser expulso da escola. Sobre o livro de ocorrência Lúcio, não esclarece ao certo se o aluno pode ser suspenso ou expulso da escola, após ter seu nome pela terceira vez no livro de ocorrência, então o aluno explica, *Por exemplo, e fiz bagunça, a tia chama minha mãe, pra minha mãe assinar lá, três vezes você sai da escola e fica em casa até 3 dias* (Lúcio, aluno repetente, 2012). Assim como para Lúcio, Rafaela não sabe ao certo quais as consequências de ter seu nome no livro de ocorrência, então ela afirma, *Ah sei, é que anota o nome da criança lá nesse livro preto. Eu não sei direito sobre esse livro preto, só sei que anota nome, um negócio assim, das crianças mais bagunceiro* (Rafaela, aluna repetente, 2012). Pedro também nos fala sobre o livro de ocorrência e explica, Pedro: *acho que é quando a pessoa responde a professora e vai pro livro preto. Pesquisadora: E o que acontece nesse livro preto? Pedro: Acho que vai expulso* (Pedro, aluno multirrepetente, 2012).

Entretanto, vale ressaltar a perspectiva dos docentes sobre o livro de ocorrência,

O livro preto é aquilo que a gente sabe né? Que é um livro onde a gente registra os atos dos alunos né? Então os responsáveis são chamados, eles assinam, então na verdade causa um horror para as crianças porque ali está vamos dizer vai revelar o que você fez e que com certeza você vai ter alguma sanção é claro, dependendo do que você fez. Então o livro preto causa acho que esse pavor né? Mas todo mundo já ouviu falar do livro preto aposto que você já ouviu na escola. Eu também a gente na verdade adora o livro preto depois que a gente trabalha em escola a gente ama o livro preto, a gente faz, ah vou colocar você no livro preto é uma maravilha né? A gente também tem essas táticas dentro da escola, então o livro preto na verdade ele se torna um instrumento vamos dizer assim de terrorismo as vezes por nós professores, no sentido de tentar aquilo pra que não aconteça mais, você vai pro livro preto no sentido assim não façam mais né? Então eu vejo que nesse momento ele é usado como um pouco de terror mais nada que faça mal pra criança não (Professora Veronica, em entrevista, 2012).

Conforme se pode observar a partir da fala da professora Verônica, o livro de ocorrência é utilizado como um instrumento de “terrorismo” e avaliação para que os professores possam não apenas exercer controle sob os(as) alunos(as) (in)disciplinados, além

de avaliar seu comportamento. Mas também, aterrorizá-los com a possibilidade de serem expulsos da escola. Além disso, a professora Verônica ainda esclarece, durante entrevista, como se dá o procedimento após o(a) aluno(a) ter seu nome no livro de ocorrência,

Pesquisadora: Depois que ele vai pro livro preto o que é que acontece?

Verônica: aí, são chamados os responsáveis, aí depende, depende do procedimento nós temos um regimento que nós temos a advertência verbal, a advertência escrita, suspensão e até a transferência compulsória.

Pesquisadora: o que é isso?

Verônica: É a transferência que você é convidado a se retirar da escola de uma forma carinhosa, delicada. Você diz, olha esse ambiente aqui não é mais adequado pra você, dependendo dessas questões que são sinalizadas pelo livro preto, ou pelo livro amarelo que eu nem sei qual é a cor, mais tem o livro preto também. Então assim dependendo da situação as medidas são tomadas a partir do desdobramento, porque existem alunos que só advertência verbal, escrita resolve o problema, só uma suspensão resolve o problema, agora constantes suspensões, constantes advertências aí o aluno dependendo ele é a um conselho específico pra aquela situação onde é determinado a permanência ou não dele na escola.

(...)

Verônica: é na verdade o livro preto é só uma forma de lidar mais o fato é que tudo que o aluno fizer em termos de comportamento ele precisa ser registrado, até porque são os registros que nos permitem tomar as ações necessárias, se não tiver registrado não temos como provar né? Eu não registrei o que você fez, então se você não registrou minha mãe não veio, não assinou o que você vai fazer contra mim. Então, eu não tenho instrumentos pra tomar qualquer atitude contra você, agora se eu começo a registrar, seu responsável comparece, seu responsável tá ciente, a gente tá fazendo a nossa parte. A gente orienta o responsável procure uma ajuda psicológica, use um neurologista, procura, e aí a gente não vê que tá sendo possível às vezes a permanência daquela criança na escola, porque ele está colocando em risco outros, né? Porque a partir do momento que você começa a colocar em risco a vida de outras crianças, aí a postura ela precisa ser tomada (Professora Verônica, em entrevista, 2015).

Como se pôde observar, a prática da transferência compulsória, que seria o convite para o(a) aluno(a) se retirar da escola, é visto como um procedimento normal, no qual o(a) aluno(a) que não se adequa às regras deve ser punido com a expulsão, alegando que este poderia por outros alunos e/ou o corpo docente em risco.

Neste contexto, a professora Joana esclarece que ocorrência registrada no livro preto:

é quando os alunos assim fazem alguma coisa, alguma coisa assim fora da normalidade assim, agressão, sai da sala sem avisar ao professor que isso faz parte do regimento ne, que só pode se ausentar da sala informando, é de acordo as coisas que fogem a norma da escola e do regimento, ai vai pra esse caderno preto, eles se assustam porque é preto mais é um livro normal.

Pesquisadora: Acontece alguma coisa se o nome do aluno tiver lá mais de uma vez?

Joana: é, porque de acordo com o regimento escolar, a criança tem a advertência verbal que é a primeira, depois tem a advertência escrita que a gente faz uma redação e o pai vem pra tomar ciência e assinar. Aí depois se voltar a acontecer é suspensão de um dia, depois se voltar de novo aí são dois ou três dias, o máximo eu não sei se são três ou são cinco dias mais eu acho que são três dias de suspensão, dependendo da gravidade né? Tem casos que são tão graves que você já pode pular a advertência verbal, depende do que a criança fez, entendeu? Você já pode pular

algumas etapas dependendo da gravidade né? É isso, aí com mais de três ocorrências a criança é expulsa da escola, é convidada a se retirar na verdade não se usa mais essa palavra expulsão né? Ela é convidada a se retirar, é transferência se eu não me engano compulsória.

(...)

Pelo menos aqui na nossa escola até que nós toleramos bastante. Nós conversamos bastante com o aluno, a gente dá várias advertências orais, escritas, entendeu? Agora pra chegar à expulsão é que aquela criança você tá falando e ela volta a fazer, fala de novo e volta a fazer. Então só o conversar não está bastando, é só chamar os pais pra orientar pra tomarem senso também não está resolvendo, aí a gente tem que chegar a esse ponto de expulsar, mas só quando é uma coisa muito grave de você tá falando, falando, chamando a atenção dizendo que tá errado e a criança repete torna a fazer (Professora Joana, em entrevista, 2015).

Além de esclarecer como seria o procedimento utilizado com o livro de ocorrência, a professora Joana ainda explica que este livro é visto como um respaldo para proteger e assegurar o professor na decisão de expulsar o aluno.

Um respaldo pro professor que até assim uma agressão verbal, física em relação ao professor fica registrado ali, é um respaldo que ele tem né? Porque se não fica uma coisa banal, o aluno xinga o professor numa sala de aula e tá tudo certo? Não, não está tudo certo, então a gente tem ali um respaldo, ali a gente registra tudo entendeu, é um respaldo pra ele, segurança até, né? (Professora Joana, em entrevista, 2015)

Ainda se tratando do livro de ocorrência, a professora Suzana completa a fala das professoras apresentadas anteriormente e reafirma, que os(as) alunos(as) (in)disciplinados correm o risco de serem expulsos da escola. A professora esclarece que,

é um livro oficial digamos assim né, e aí tem que ter um padrão né e aí ali são registrados casos mais graves em termos de suspensões, advertências a gente normalmente nem registra ali, mais no caso de uma suspensão no caso que consideramos graves a gente coloca nesse livro preto, mais ele é preto por ser preto mesmo não tem, entendeu?

(...)

eu não me lembro mais que ele deu uma dentada na orelha de Renato que Renato veio com o sangue escorrendo isso é o caso de colocar no livro de ocorrência e levar uma suspensão e esse livro, três registros nesse livro de suspensão ocasiona uma transferência compulsória, que é quando a gente conversa com o responsável, a gente faz um conselho extraordinário, né? Cada um põe o seu ponto de vista e há uma votação se o aluno deve ou não permanecer naquela unidade escolar, porque a gente também sabe que lidar com humano há uma diversidade muito grande e existem alunos que não se adequam mesmo aquele ambiente. Existem tantos alunos que não se adequam aquele ambiente como tem alunos que já se adequaram tanto a ponto de não respeitar mais as regras é como se fosse a extensão mesmo da casa dele, ele não consegue entender que o comportamento aqui tem que ser diferenciado de qualquer outro lugar que ele esteja que não estabeleça as mesmas regras que nós, entendeu?

(...)

Casos de agressão grave, casos de xingamentos a professor, ofensa, no nosso regimento fala os casos. Portar arma de fogo mesmo que de brinquedo isso é caso pra livro preto, bebida alcoólica, cigarro ou qualquer outro tipo de droga lícita ou ilícita, né? Então isso tudo é caso de livro de ocorrência. Eu ao meu ver aqui dentro da escola municipal João Pedro eu não observo muitos casos desse, entendeu? Mas

agora nós estabelecemos algumas regras porque eu estava conversando com a diretora e a gente tem percebido uma... o mundo já esta muito violento né? E a gente tem percebido dentro da escola que tudo eles querem resolver batendo, né? E é ruim. Isso é muito ruim e aí a gente entende que se ele está querendo resolver aqui batendo é porque em algum lugar ele vê, presencia ou aprende isso. Então nós entendemos que se fazermos parte da educação no processo de escolarização a gente não pode tomar pra gente um papel que é da família, porque a gente já não está conseguindo escolarizar como devia, então se a gente pegar o papel da educação propriamente dita como um todo, a gente não vai dar conta muito mais né? Então o que é que eu conversei com a diretora, vamos fazer o seguinte, vamos fazer igual a Bruno o diretor lá da outra escola, caso de agressão até que seja pra se defender suspensão, dá uma suspensão de um diazinho. Só pra mãe entender que ela é que tem que ensinar a não fazer, porque não é a escola que tem que ficar batendo na tecla não pode, não pode, não pode, nós temos um caso aqui de um aluno que o pai conversou com ele desde a educação infantil do problema com agressão com os colegas. Eu falei é mais sua esposa está com um bebê com 10 meses, que nada Suzana! Antes não existia meu bebê de 10 meses e eu fui chamado lá na creche, porque ele batia nas crianças então é uma forma da família também. Aí eu digo pra você tem família que também está perdida, também que não sabe o que fazer mais pelo menos então vai buscar ajudar o aluno, vai ficar em casa vai buscar ajuda de que? De um psicólogo, de um psiquiatra, de um neuro. Vê o que está acontecendo que aquela criança não consegue absorver o certo ou pelo menos não consegue por em pratica, entendeu? Então a gente tomou essa medida agora eu até conversei com a diretora das exceções, que eu acho que não deve ter porque se não a exceção acaba virando regra né? Então estamos trabalhando assim agora. (Professora Suzana, em entrevista, 2015).

De acordo com a professora Suzana a escola não pode assumir uma responsabilidade educacional derivada da família, onde o(a) aluno(a) reproduz o que vivência em casa, logo, o comportamento, considerado pela escola como “inadequado”, é resultado do ambiente familiar do(a) aluno(a), que deve buscar outras formas de ajudar o(a) aluno(a) a cumprir com as regras escolares, tais como psicólogos, psiquiatras e/ou neurologistas. Neste sentido, percebe-se que a busca por pareceres médicos tornam-se cada vez mais frequentes nas escolas, como se o parecer pudesse dar um respaldo que a escola espera para justificar o “fracasso” do aluno, seja pela sua aprendizagem e/ou pelo seu comportamento inadequado em sala de aula. Essa discussão requer um olhar mais aprofundado, por isso faremos ainda nesta tese, mas não neste capítulo. Por ora, queremos destacar que as punições estão cada vez mais severas nas escolas e os(as) alunos(as) que não seguem as regras são estigmatizados, sofrem escrutínio, e podem ser “carinhosamente” expulsos do ambiente que deveria acolhê-los.

Além disso, vale destacar que o(a) aluno(a) (in)disciplinado está em constante avaliação, em que seus atos (in)disciplinados pesarão na avaliação do professor, pois, muitas vezes, durante o relatório de avaliação, dado como principal instrumento avaliativo na classe de repetentes, o comportamento mostra-se como um relevante critério que pode contribuir para aprovação ou reprovação do(a) aluno(a). Logo, a (in)disciplina pode ser o vilão ou o herói na avaliação final, pois, há maior probabilidade do aluno indisciplinado sofrer

repetência escolar do que o(a) aluno(a) disciplinado, mesmo ambos apresentando o mesmo desempenho no processo de ensino-aprendizagem. Isso fica claro principalmente nas reuniões de conselho de classe, quando se evidencia as habilidades e dificuldades do(a) aluno(a) e destaca-se a relevância do comportamento para avaliação final, pois, utiliza-se como justificativa que o(a) aluno(a) indisciplinado não detém sua atenção ao professor e/ou ao que ele apresenta em sala de aula, ocasionando interferências no desempenho do(a) aluno(a). Para exemplificar, apresentam-se trechos retirados de diferentes relatórios de avaliação,

O aluno, apesar de ter demonstrado mais calmo no bimestre passado, voltou a mostrar-se agitado, além de demonstrar pouco interesse nas aulas. Ele brinca muito na sala de aula e com isso esquece de prestar atenção nas aulas, o que dificulta o seu aprendizado (Trecho retirado do Relatório de avaliação, 2007).

No relato acima, observa-se que a agitação do aluno, a brincadeira na sala de aula desencadearia uma falta de atenção por parte do aluno, fazendo com que ele prejudique seu desempenho. Destaca-se uma aluna que de acordo com o relatório de avaliação a aluna apresenta um comportamento inadequado, pois, *Durante as aulas ela conserva com muita frequência e com isso se distrai e não presta atenção nas aulas* (Trecho retirado do relatório de avaliação, 2007). Em outro caso observa-se que o aluno é retratado como,

O aluno não consegue se concentrar por muito tempo e com isso apresentou dificuldade nos conteúdos trabalhados em matemática e língua portuguesa. (...) Lúcio participou de todas as atividades propostas, porém se manteve instável quanto à integração com o grupo. (Trecho retirado do relatório de avaliação, 2007)

Deste modo, de acordo com os relatos apresentados acima, o comportamento poderia influenciar o desempenho escolar do(a) aluno(a), uma vez que, o(a) aluno(a) disciplinado daria maior atenção ao conteúdo dado pelo professor, logo, apresentaria melhor desempenho. Enquanto o indisciplinado “desperdiçaria” sua atenção com outras atividades que não as propostas pelo professor, tais como conversar e brincar, isso afetaria o seu rendimento em sala de aula, podendo interferir, no ponto de vista da escola e/ou professor, o processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente avaliação. Posto isto, evidencia-se que a (in)disciplina pode ser considerado como um dos critérios no processo avaliativo, onde, a relevância de seguir ou não às regras escolares, pode ser determinante para definir quem irá ou não sofrer a repetência escolar.

Posto isto, apresentaremos a seguir a repetência escolar, considerando que ela pode ser uma consequência da “verificação” escolar atrelada à (in)disciplina, junção esta que, aos olhos da escola, poderia interferir no processo de ensino-aprendizagem.

5 REPETÊNCIA E AVALIAÇÃO ESCOLAR: EXCLUSÃO DISFARÇADA DE INCLUSÃO?

A sala de aula é um complexo espaço de diversidade que comporta indivíduos oriundos de múltiplas formas de expressão social, econômica, cultural, enfim, sujeitos com uma herança multicultural que se relacionam e interagem em um único espaço, onde são orquestrados, muitas vezes, por um único sujeito que, também, traz consigo outras e distintas heranças culturais. Ou seja, os alunos levam para sala de aula toda sua vivência e experiência intra e extra escolar, assim como o professor, entretanto, na grande maioria das vezes, não há um respeito pela herança multicultural de todos os sujeitos, no geral, apenas um sujeito, o professor, tem suas experiências e vivências consideradas como relevantes para o ambiente da sala de aula.

Além disso, quando não há respeito pela diversidade cultural, o "diferente" pode sofrer um pré-julgamento que quase sempre é apontado como inferior por não corresponder a um paradigma. Logo, o diferente pode ser rotulado, estigmatizado e/ou excluído por não corresponder a um estereótipo e/ou padrão pré-determinado pelo ambiente escolar. Portanto, de acordo com Gonçalves (2001) há um jogo das diferenças, onde devem ser reconhecidas, algumas regras que são definidas “nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem” (GONÇALVES, 2001, p.111).

No contexto escolar, pode haver diversas e diferentes questões que protagonizam as razões estereotipadas no “jogo das diferenças” tais como as questões de gênero, sexualidade, raça, enfim, diversas questões, que em muitos casos, é explícito a discriminação e o preconceito. Entretanto, há neste jogo formas implícitas de discriminação e preconceito, onde nem sempre, o sujeito reconhece e/ou se percebe estigmatizado, excluído. E este capítulo propõe discutir uma destas formas implícitas no “jogo das diferenças”, no qual o aluno não entende ao certo se está incluído ou excluído do contexto escolar.

Sendo assim, se faz necessário esclarecer que neste capítulo propõe-se apresentar a repetência associada à inclusão e/ou exclusão escolar dentro do contexto escolar. Sendo assim, iniciaremos essa discussão conceituando repetência, para em seguida discutirmos o conceito de inclusão e exclusão para enfim discutir sobre a inclusão e/ou exclusão pela repetência escolar.

5.1 Conceituando a Repetência escolar

Inicialmente, é de grande relevância esclarecer que há uma distinção entre os conceitos de reprovação e repetência, pois, embora os dois conceitos estejam relacionados, sinalizam situações distintas. A reprovação está relacionada ao resultado do rendimento escolar do aluno, que o impede de receber a promoção para o próximo ano e/ou série. A repetência, por sua vez, está relacionada à transição entre séries, ou seja, seria a retenção propriamente dita, onde o aluno terá que repetir novamente a mesma série. Brophy (2006) explica que repetência “por vezes referido como "retenção escolar" ocorre quando os alunos são retidos no mesmo grau por mais um ano ao invés de serem promovidos a um grau superior, juntamente com seus pares de idade” (BROPHY, 2006, p.6, tradução nossa).

É necessário destacar que repetência e reprovação não são sinônimos, a reprovação é o impedimento de cursar o próximo ano e/ou série escolar, seja por qualquer motivo, entre os mais frequentes estão o excesso de faltas na sala de aula e/ou insuficiência do conhecimento necessário para receber a promoção. A repetência está relacionada ao ato de repetir a mesma série escolar, revendo tudo o que foi apresentado durante o ano letivo, ou seja, repetindo todo o processo da série escolar. Sendo assim, este estudo entende reprovação como a não-promoção do aluno para o ano e/ou série escolar superior e/ou seguinte, por exemplo do 4º ano para o 5º ano, enquanto na repetência o aluno terá que cursar a mesma série escolar no ano seguinte, uma vez, que ele sofreu a reprovação. Neste sentido, Puggian (2009, p.47, *tradução nossa*) explica que “a repetência pode ser amplamente definida como uma prática que retêm na mesma série, os estudantes que não conseguem atingir as metas mínimas necessárias durante um ano letivo”.

Ao se tratar de repetência, diversos conceitos são levantados, entre eles Brophy (2006) desenvolve o conceito de repetência voluntária. O autor se refere a este evento colocando-o no contexto de “decisão de repetência”, destacando cinco principais motivos que podem deflagrar a repetência a partir da iniciativa do próprio aluno, da família ou da escola.

Uma forma voluntária de repetência ocorre quando alunos querem continuar seu processo de escolaridade, mas não têm acesso a uma escola que oferece a série seguinte. Em regiões remotas de países em desenvolvimento, as escolas, por vezes, apenas ensinam as séries iniciais. Um segundo tipo de repetência voluntária reflete sob a percepção da família de que o aluno não aprendeu o suficiente no ano anterior e, portanto, deve repetir a série. A terceira forma de repetência é comum em áreas onde a linguagem utilizada na escola difere da língua que muitos alunos falam em casa. O quarto tipo ocorre em níveis de ensino mais elevados em países que exigem

que os alunos estejam preparados para passar por exames para se qualificar para o ensino secundário ou pós-secundário. A quinta forma de repetência é essencialmente involuntário, iniciado pela escola, em vez de alunos ou seus famílias. É mais comum em países desenvolvidos, onde frequência à escola é obrigatória até algum ponto na adolescência (BROPHY, 2006, p. 11, tradução nossa).

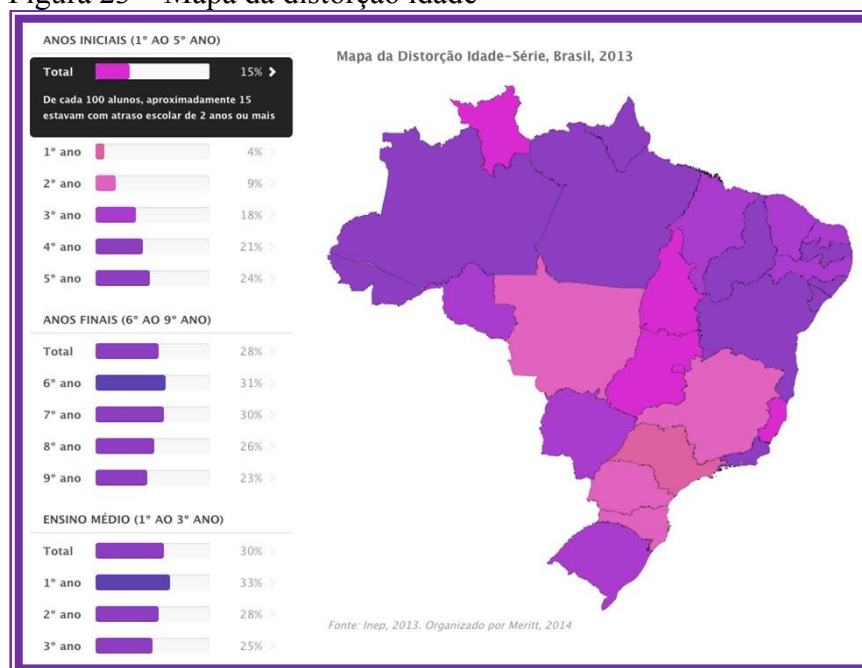
A repetência voluntária pode estar relacionada a uma prática julgada como positiva, pois apostaria que através dela o aluno teria oportunidade de refazer a série e apresentar um rendimento escolar melhor. Mazzotti (2003) afirma que a repetência é entendida como parte do processo pedagógico, nesse caso, uma característica do sistema escolar brasileiro, pois culturalmente, acredita-se que a mesma pode possibilitar a aprendizagem, uma vez que o aluno recebe uma nova “oportunidade” para adquirir o conhecimento necessário para receber a promoção escolar. Além disso, a repetência teria a função de suprir deficiências, atuando como uma nova oportunidade para o aluno fixar conceitos não aprendidos, apontando, assim, os fatores positivos da reprovação. Neste sentido, a reprovação e conseqüentemente a repetência seriam vistas como um favorecimento dado ao aluno pela escola para que ele possa apresentar melhor desempenho.

Bonamino, Franco e colaboradores (2002, p.9) afirmam que a repetência foi julgada durante algum tempo como “uma prática positiva que permitiria ao aluno refazer os estudos da série em que tinha sido reprovado pelos parâmetros de desempenho vigentes na escola, a repetência está sendo atualmente questionada pelas pesquisas e pelas políticas educacionais, principalmente em função de suas conseqüências sociais negativas”.

Conseqüências essas que podem desencadear situações, muitas vezes, irreversíveis no rendimento escolar do aluno. Como exemplo, a distorção idade-série, que pode ser definida como o distanciamento entre a idade entendida como adequada para cada etapa do estudo seriado nas diferentes formas de organização do processo de escolarização.

O MEC considera a defasagem de dois anos ou mais como uma medida para se configurar a distorção idade-série no Brasil. De acordo com INEP (2013), a cada 100 alunos de escolas públicas 15 estão em atraso escolar de no mínimo dois anos nas séries/anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino fundamental. O número de alunos com distorção idade-série aumenta nas séries/anos finais (6º ao 9º ano), apresentando um total de 28% de alunos com atraso escolar. No ensino Médio (1º ao 3º ano) a distorção idade-série chega a um total de 30%, ou seja, a cada 100 alunos 30 estão em atraso escolar. No mapa da distorção idade-série abaixo é possível observar que a região norte e nordeste apresentam o maior índice de alunos com atraso escolar de no mínimo dois anos.

Figura 23 – Mapa da distorção idade-



Fonte: QEdu, 2014

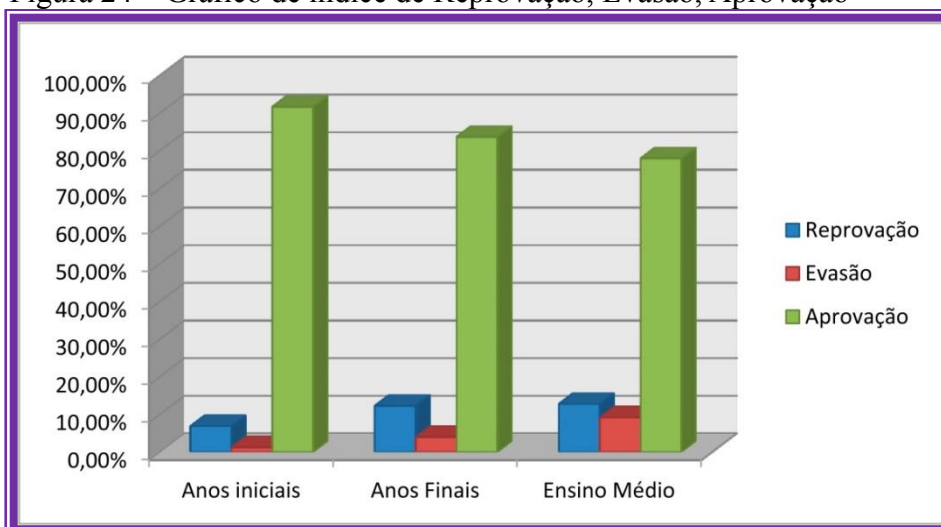
Assim como a distorção idade-série pode ser consequência da repetência escolar, a evasão escolar também pode ser causada pela frequente repetência do aluno, uma vez que aluno sofre sucessivas reprovações podendo desmotivá-lo e encorajá-lo a abandonar a escola. Entretanto, se faz necessário enfatizar que a repetência pode contribuir para a evasão, mas ela não é o único e principal fator que leva o aluno a evadir, a evasão pode se originar por diversos fatores, tais como condições socioeconômicas, culturais, geográficas.

Tais questões são acompanhadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que tem como objetivo sistematizar informações que permitam avaliar a evolução da qualidade da educação. Desde a década de noventa, informações oriundas desse sistema de avaliação vêm sendo utilizadas, principalmente pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, na definição de ações voltadas para a melhoria dos índices da escola básica. Além deste indicador, em 2005 foi criado, no sistema educacional brasileiro outro indicador voltado para a Educação Básica que pode apresentar apontamentos sobre a repetência escolar: o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No qual combina dois indicadores usualmente utilizados para monitorar o sistema de ensino brasileiro: “a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio)” (FERNANDES, 2007, p. 6).

Através do IDEB é possível monitorar o rendimento escolar do sistema brasileiro, deste modo, foi possível observar que em 2013 as escolas públicas apresentaram uma quantidade significativa de reprovação e evasão, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (1º ao 3º ano) que apresentam os maiores índices de evasão e reprovação. Segundo IDEB (2013) 6,9% dos alunos da rede pública de ensino nos anos iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) foram reprovados, enquanto 1,3% evadiram e 91,7% receberam a promoção para série seguinte. Nos anos finais do Ensino fundamental (6º ao 9º ano) o índice de reprovação quase duplica em comparação aos anos iniciais, totalizando 12,3% dos alunos, o índice de evasão triplica referente aos anos iniciais, apresentando 4,0% de abandono da escola, assim há uma significativa queda no número dos alunos que recebem aprovação, indicando 83,7% de aprovados.

No Ensino Médio (1º ao 3º ano) há um pequeno aumento no índice de reprovação em comparação aos anos finais do Ensino Fundamental, 12,8%, entretanto, este índice em comparação aos anos iniciais demonstra uma relevante e preocupante diferença. O índice de evasão apresenta um pouco mais que o dobro da porcentagem indicada nos anos finais do Ensino Fundamental, apresentando 9,2%. Se faz relevante enfatizar que, este índice de evasão no Ensino Médio é quase nove (09) vezes maior em comparação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mostrando-se um alarmante indicador. O índice de aprovação é o menor em relação aos anos iniciais e finais do Ensino fundamental, totalizando 78%, portanto, houve uma queda de aproximadamente 13% em comparação ao Ensino Fundamental. No gráfico abaixo é possível observar o aumento gradativo da reprovação e evasão escolar, assim como a diminuição do índice de aprovação ao longo do Ensino Básico.

Figura 24 – Gráfico de índice de Reprovação, Evasão, Aprovação



Fonte: QEdu, 2014

De acordo com Fernandes (2007) existem diversas razões para o Brasil apresentar um elevado índice de retenção escolar, conseqüentemente tem-se discutido constantemente sobre a questão da repetência escolar. Ele ainda afirma que:

Independentemente da verdadeira explicação, se é que existe uma única, o fato é que não se pode descartar a possibilidade de as escolas e/ou redes de ensino adotarem medidas que melhorem o fluxo e piores o desempenho nos exames padronizados e vice-versa. Nesse caso, se a cobrança for restringida apenas aos indicadores de fluxo, ela pode incentivar os professores, diretores de escolas e gestores de rede a adotarem medidas que impliquem redução no desempenho médio dos estudantes nos testes padronizados, como, por exemplo, reduzir o padrão de aprovação (FERNANDES, 2007, p. 8).

O sistema escolar brasileiro apresenta indício desta redução de padrão de aprovação apontada por Fernandes (2007) no sentido de que os professores, diretores e gestores, ao que tudo indica, preferem adotar medidas para “apresentar” melhores desempenhos em exames padronizados, como por exemplo, aplicando simulados constantes destes exames como tarefas pedagógicas ou relacionando alunos(as) com melhor desempenho para realização da prova padronizada, tal como a Provinha Brasil. Portanto, a escola passa a ser um preparatório para um exame e não um lugar de desenvolvimento e aprendizagem. Neste contexto, pode-se influenciar no desempenho do aluno que já tem dificuldade de aprendizagem podendo leva-lo ao processo da repetência. Entretanto, ainda não discutiremos esta questão neste capítulo, pois, o faremos com maior profundidade nos próximos capítulos.

No momento, é relevante destacar que o procedimento de focar na avaliação como um mero instrumento de verificação, no qual o desenvolvimento e a aprendizagem são colocadas em segundo plano pode gerar desmotivação e desinteresse dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, podendo contribuir para a repetência escolar, que como em um ciclo vicioso pode desmotivar ainda mais o aluno.

Neste sentido, Bonamino, Franco e colaboradores (2002) alertam que a repetência afeta a autoestima e a motivação do aluno, contribuindo para que o mesmo se sinta incapaz de atender às exigências da escola. Para Bonamino, Franco e colaboradores (2002, p. 9) “É cada vez mais claro que a repetência afeta o processo de escolarização e o aprendizado dos alunos, é responsável direta pela defasagem idade-série, pela evasão escolar e pelo afastamento do aluno de seus colegas de referência e de seu grupo etário.”

Este afastamento apresentado por Bonamino, Franco e colaboradores (2002) pode gerar uma restrição e/ou barreira para o aluno que sofreu a repetência, pois o mesmo pode ser banido do grupo de alunos ao qual interagia, podendo gerar, uma ruptura das relações entre os

sujeitos que compõe a escola. Esta ruptura que se iniciou com a reprovação pode se configurar na exclusão do aluno repetente, logo, neste contexto a repetência poderia contribuir para o processo de exclusão escolar.

É relevante discutir neste estudo a questão da repetência junto à exclusão e inclusão escolar, questões que estão presentes no âmbito escolar e que se apresentam tão entrelaçadas. A temática da inclusão, assim como a exclusão, gera diversas discussões e divergências no âmbito acadêmico e escolar uma vez que pode ser apresentada a partir de diferentes interpretações. Considera-se importante apresentar neste trabalho alguns conceitos, definições e divergências sobre a inclusão e exclusão na escola.

5.2 A inclusão e a exclusão: conceitos, definições e divergências.

Discutir sobre a inclusão e/ou exclusão é uma tarefa que exige complexidade nos usos dos seus conceitos e definições que podem apresentar contradições e divergências. De tal modo que em algumas circunstâncias, que aqui serão discutidas, não é possível conceituar apenas como inclusão e/ou exclusão, pois, suas definições quase que se fundem.

Nesta complexa busca do conceito de inclusão e exclusão este estudo fundamentou-se a partir de pesquisadores como Castel (2000); Freitas (2007); Melo; Maciel (2012); Lingard, Mills (2007); Martis (2012); Pattison (2006); dentre outros. Este estudo espera contribuir para discussões que investigam o processo da exclusão e da inclusão escolar. Portanto, é relevante apresentar alguns conceitos e definições sobre a inclusão e a exclusão.

Macre, Maguire e Milbourne (2003) afirmam que há uma boa distinção entre as versões fraca e forte para a exclusão social onde a primeira tenta apenas incluir os excluídos enquanto que a outra direciona corretamente os mecanismos do poder constituinte que excluem no intuito de atingir a inclusão social. Entretanto, como distinguir versões fortes e/ou fracas, quando o sujeito não se reconhece como excluído, ou ainda como direcionar os “mecanismos” de inclusão quando a exclusão encontra-se mascarada e sobreposta à inclusão.

Discutindo sobre o conceito de exclusão, Sawaia (1999, p. 5) afirma que este é um tema utilizado em diversas áreas de conhecimento, entretanto pode-se afirmar que é “pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico”. O autor ainda afirma que exclusão tem o conceito que:

permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo *sem* (*less*), até a de injustiça e exploração social. (SAWAIA, 1999, p. 5)

Deste modo, o impreciso conceito da exclusão, uma vez que a mesma é multidimensional, permite redirecionamentos proporcionando assim, muitas vezes, a banalização do termo, onde se aponta a exclusão como algo vago e generalizado. Neste sentido, sobre a banalização do conceito de exclusão Martins (2012) afirma que:

essa categoria tão extremamente vaga (no sentido de imprecisa e vazia), que é a exclusão, substitui a ideia sociológica de processos de exclusão (entendidos como processos de exclusão integrativa ou modos de marginalização). O rótulo acaba se sobrepondo ao movimento que parece empurrar as pessoas, os pobres, os fracos, para fora da sociedade, para fora de suas melhores e mais justas e corretas relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações. Quando, de fato, esse movimento está empurrando para dentro para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicam nem protestem em face de privações, injustiças, carências (MARTINS, 2012, p. 16).

O conceito de exclusão é usado de forma tão indiscriminada, onde tantas questões são colocadas em um único estereótipo que abarca vários significados reunindo pessoas e grupos considerados abandonados, desafiados (CASTEL, 2000); e/ou desqualificados (PAUGAM, 1996). Neste contexto, a exclusão se reflete nas discussões como uma “espécie de palavrão (conceito horizonte)” (SAWAIA, 1999, p. 15) que pode ser interpretada em dimensões diferentes e pode gerar conceitos equivocados, atrasados e/ou desnecessários.

O amplo conceito de exclusão que abarca questões socioeconômicas, culturais, políticas, dentre outras, pode influenciar no conceito de inclusão, pois, são conceitos paradoxais que se imbricam cotidianamente. Como este estudo tem particular interesse pela questão da inclusão e/ou exclusão escolar, pode se afirmar que as tensões e conflitos entre os termos torna-se mais latente no campo da educação, pois, a escola é permeada pela diversidade, mas muitas vezes, não sabe como lidar com as diferenças culturais.

De acordo com Pattison (2006) na busca por definir o termo inclusão há diversas dificuldades e ambiguidades, no entanto, o centro de Estudos e Educação Inclusiva (CSIE) prevê uma definição de inclusão relacionada à aprendizagem. Ao se falar de inclusão escolar, no senso comum muitas vezes, remete-se exclusivamente a atender pessoas com necessidades especiais, descaracterizando, por exemplo, o aluno repetente com dificuldade de aprendizagem como um possível sujeito que carece da educação inclusiva.

A inclusão escolar pode se caracterizar como “falsa” inclusão e/ou uma exclusão mascarada, pois, a escola não reconhece quais os alunos precisam ser (re) incluídos no contexto escolar. Lingard e Mills (2007) entendem que a inclusão escolar é muito mais complexa e diversificada do que aquilo que a real pedagogia oferece hoje nas escolas, pois pensar no processo de inclusão escolar é pensar em uma educação sem barreiras e sem preconceito, visto que é preciso reconhecer que as pessoas são diferentes e podem aprender.

Identificar e inserir o aluno repetente com dificuldade de aprendizagem no contexto escolar não é uma tarefa fácil, principalmente quando a escola o vê como um fracassado que não tem possibilidade de se integrar aquele espaço. Portanto, a inclusão neste contexto pode mascarar exclusões contínuas, pois o aluno repetente desmotivado, com baixa autoestima e/ou com dificuldade de aprendizagem pode ser visto como sujeito que não deveria e/ou poderia usufruir do ambiente escolar, uma vez que ele é apontado como um problema sem solução.

Deste modo, o aluno está no espaço escolar, mas não está incluído no contexto escolar, e neste quadro, onde não se pode definir ao certo se é o quadro da inclusão e/ou exclusão, percebe-se que existe uma dificuldade de se conceituar e explorar estas questões, uma vez que se conceitua e define inclusão apresentando como parâmetro a exclusão e vice-versa.

Corroborando com a ideia de conceitos equivocados, Martins (2012, p. 17) afirma que a exclusão deixa de ser entendida como “expressão de contradição no desenvolvimento da sociedade capitalista para ser vista como um estado, uma coisa fixa como se fosse fixação irremediável e fatal”. O autor ainda afirma que conceitos equivocados sobre a exclusão proporciona a banalidade deste fenômeno, no qual, toda situação de privação, pobreza, vulnerabilidade se resume a ideia de exclusão (MACIEL, 2012).

Diante de tantas discussões, conceitos, definições e divergências sobre a exclusão, Martins (2012, p. 25) chega à conclusão de que “não existe exclusão”, afirmando que este termo é “inconceitual, impróprio e distorce o próprio problema que pretende explicar” (MARTINS, 2012, p. 27). O autor define, então, que pode se chamar de exclusão algo que “constitui o conjunto das dificuldades, dos modos, dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal” (MARTINS, 2012, p. 26).

Refletindo sobre a concepção de Martins (2012) que discursa sobre exclusão enquanto um processo de inclusão precária, desenvolvemos a argumentação em torno da construção desta discussão tomando como referência os autores Bourdieu e Champgen (2007) que apresentam a questão da exclusão pela inclusão, ou seja, uma inclusão que exclui. Uma vez que os alunos são inseridos no ambiente escolar entende-se que estes foram incluídos no processo educacional, entretanto, os autores afirmam que a escola exclui de maneira contínua

e “mantém em seu seio aqueles que excluem contentando-se em regá-los para os ramos mais desvalorizados” (BOURDIEU; CHAMPGEN, 2007, p.224)

Portanto, neste contexto no qual a inclusão permeia a exclusão e não se sabe ao certo quando o aluno está inserido ou excluído do cenário educacional que se busca entender se a repetência escolar se enquadra como uma forma de inclusão e/ou exclusão.

5.3 A repetência escolar inclui e/ou exclui o(a) aluno(a) repetente?

A repetência, muitas vezes está relacionada à tradicional meritocracia da escola, que atribui ao próprio aluno, a responsabilidade pelo seu desempenho. Desta forma, a baixa e /ou insuficiente qualificação do aluno, ou seja, o não domínio do conteúdo estabelecido para a série cursada é atribuído, por exemplo, à sua capacidade intelectual, obtendo ou não um desempenho adequado. E a falta de conhecimento passa a ser um objeto individual de cada aluno. Neste caso, a estratégia é de “culpar a vítima” (RYAN, 1971; DUBET, 2003). Com isso, a “cultura da repetência” (SÁ EARP, 2006) está presente sistematicamente no sistema escolar, lembrando que quase sempre ela não oferece opções aos repetentes para a superação de suas dificuldades.

Ribeiro (1991) afirma que a prática da repetência está inserida na pedagogia educacional. O autor investigou ainda a distorção idade/série, atribuindo à repetência o peso de ser uma das causas deste processo. Na época, o estudo de Ribeiro (1991) indicou que, na primeira série do Ensino Fundamental, a repetência era mais grave e preocupante, do que nas demais séries deste nível de ensino. Ele ainda afirmou que a possibilidade de um ‘aluno novo’ ser aprovado na primeira série é quase o dobro daquele que já sofreu reprovação, o que significou dizer que a repetência levava à repetência. Melhor dizendo: quando um aluno é reprovado, ele tem aumentada a probabilidade de sofrer novas reprovações.

Barros e Mendonça (1998) analisam o aumento da possibilidade de repetência, vista como um indício de que a cada nova reprovação, o ambiente daqueles chamados “alunos repetentes” ficaria ainda mais restrito, modificando as relações deste aluno dentro e fora da escola, modificando o clima escolar para o repetente. Como demonstramos, uma vez estabelecido um ciclo vicioso de repetência, pode-se resultar no fracasso escolar.

Brophy (2006) aponta um perfil para o aluno com maior probabilidade de se tornar repetente:

Repetentes são mais propensos a vir de famílias que a classificação mais baixa em medidas de status sócio-econômico e variáveis relacionadas (renda, anos de escolaridade dos pais concluída, etc.) Eles também são mais propensos a ser do sexo masculino do que feminino. Seus pais são menos propensos a se envolver com a escola e defender de forma eficaz para os seus filhos (BROPHY, 2006, p.22).

Neste contexto, Bonamino, Franco e colaboradores (2002) apresentam diversas características relacionadas ao aluno repetente. Entre elas estão a questão de gênero, cor/raça, nível sócio-econômico e recursos culturais. Dentre outras questões, os autores apontam que os alunos do sexo masculino apresentam maior probabilidade de sofrer repetência do que o sexo feminino: “Entre as alunas da 4ª série, 28% já repetiram de ano, enquanto que este percentual é de 37% para os meninos” (BONAMINO; FRANCO et al., 2002, p.13). Além disso, os autores também afirmam que os alunos que se auto-declararam negros também estão mais propensos à repetência: “os alunos da 4ª e 8ª séries que se auto-declararam negros (46% e 55%), têm mais probabilidade de repetir do que os alunos brancos (27% e 34%), pardos/mulatos (35% e 44%) amarelos (31% e 37%) e indígenas (34% e 42%)” (BONAMINO; FRANCO et al., 2002, p.15). Sobre o nível socioeconômico, eles afirmam que as famílias que se classificam como nível socioeconômico baixo apresentam maior possibilidade de repetência (43% e 49%) que os do grupo socioeconômico mais alto (18% e 26%). (BONAMINO; FRANCO et al., 2002, p. 17). Os autores apresentaram como característica os recursos culturais que eles entendem por “recursos materiais que fazem parte das condições favoráveis que a família pode mobilizar para apoiar a escolarização dos filhos. Certamente, foram considerados tipos de recursos materiais cuja posse depende de sua aquisição pela família” (BONAMINO; FRANCO et al., 2002, p.20). Os autores chegaram a conclusão que:

“entre os alunos da 4ª série, cujas residências possuem este tipo de recursos, a proporção de repetentes é de 23%, enquanto que entre os alunos cuja residência não possui este tipo de bens a proporção de reprovados alcança uma magnitude bem maior de 38%. A influência desse conjunto de variáveis de apoio social mostra que a influência da existência domiciliar de níveis diferenciados de recursos materiais de caráter cultural sobre a repetência é notória” (BONAMINO; FRANCO et al., 2002, p. 20).

É relevante destacar que este estudo não tem a pretensão de afirmar que apenas estas características podem levar o aluno à repetência, mas quer alertar e deixar claro que fatores - assim como tantos outros que poderão ser apresentados ao longo deste estudo - ligados a questões de gênero, raça e situação socioeconômica; dentre outros, apresentam maior probabilidade de colocar o indivíduo em uma circunstância de repetência escolar.

Neste sentido, Freitas (2007) explica que a repetência é um antigo problema que leva à exclusão, agora unida a outras tantas, mais recentes, desenvolvidas pelo sistema educacional. Além disso, o autor afirma que a reprovação, como parte da exclusão escolar, possui novas formas que estão sendo implementadas nos sistemas escolares e sobre estas não se tem muito controle e conhecimento. Sendo assim, “as novas formas de exclusão atuam agora por dentro da Escola Fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão” (FREITAS, 2007, p.973). É uma exclusão pela inclusão que exclui, isto é, o aluno é incluído no sistema, mas na aprendizagem é reprovado, sendo assim excluído do processo educacional que promove a inclusão – inclusão esta meramente numérica.

A repetência pode levar o aluno repetente a uma situação de exclusão, no qual o mesmo pode ser colocado à margem por apresentar dificuldade de aprendizagem, defasagem idade-série, enfim, o aluno repetente pode ficar marcado, estigmatizado (GOFFMAN, 1975), o que pode gerar consequências potencialmente irreparáveis em sua vida escolar.

Freitas (2007) nos fala que estão surgindo novas formas de inclusão e exclusão e estas estão sendo construídas nos sistemas escolares e sobre elas não se tem muito controle e conhecimento. O autor caracteriza a repetência como uma categoria que se insere enquanto uma antiga forma de exclusão que agora se mostra unida a outras formas mais recentes desenvolvidas pelo sistema educacional: “As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão” (FREITAS, 2007, p.47).

De acordo com Castro (2006), a exclusão acontece quando há uma delimitação do espaço onde o marginalizado deve ocupar, o que torna as vítimas do estigma pessoas invisíveis para a sociedade. E a escola vista como uma sociedade pode marcar os alunos que não têm o resultado esperado por este meio social, ou seja, quando os alunos repetentes não se encaixam nas normas impostas pela escola eles são marcados e muitas vezes excluídos dessa “sociedade escolar”.

Neste sentido, Maciel (2012, p. 21) apresenta a exclusão enquanto,

(...) um processo de desigualdade, vulnerabilidade e marginalização resultante da dialética entre o sujeito, suas interações e as instituições. Tais interações são vivenciadas no interior das dinâmicas das instituições, das quais este sujeito é parte, podendo produzir múltiplos efeitos nos processos de socialização

Para melhor entender essa situação de exclusão, Baker (apud ALLAN 2008, p. 125) apresenta que professores são “incapazes de resistir à caça pela deficiência e diferença”, ou

seja, professores e/ou a escola buscam encontrar os alunos que não se adaptam as suas normas para assim marcá-los e conseqüentemente marginalizá-los. O mesmo autor afirma que o sistema escolar procura reinventar hierarquias que auxiliem na permanência em manter essa marca e assim manter uma ordem social, colocando que este sistema é “um eufemismo para a colonização do privilégio” (BAKER apud ALLAN, 2008, p. 126).

Corroborando com a ideia de colonização do privilégio Slee *apud* Arnesena, Mietola e Lahelmab (2007) nos fala que a educação não deve ser um privilégio para alunos com dificuldades ou não, ela deve contemplar todas as pessoas, no sentido de que todos tem direito e garantia de permanência nas escolas, e que estas aceitem as particularidade de cada pessoa. No entanto, muitas vezes é possível perceber que a escola não busca aceitar, respeitar tais particularidades, visto não buscar desvelar o problema da exclusão mediante a um melhor conhecimento de seu aluno, demonstrando mediante a práxis educacional a credibilidade na sua capacidade para desenvolver seus conhecimentos, sem excluir e/ou rotular o aluno com dificuldade de aprendizagem. O que na maioria das vezes se presencia na escola são professores que não procuram estar em contato com a diversidade presente na sala de aula e na escola e não buscam promover neste espaço propostas voltadas para a superação das desigualdades educacionais de alunos e alunas repetentes.

Segundo Castro (2006), a maioria das propostas realizadas no sistema escolar brasileiro foi produzida para a realidade de outros países e quando tais propostas são utilizadas no nosso sistema educacional os resultados não tem um saldo positivo, o que acarreta mais dificuldades para o sistema, a escola, e todos os envolvidos, principalmente para os professores e os alunos; “de um lado, os professores que não compreendem a ideia central da proposta e de outro, os alunos que se tornam vítimas de propostas que não modificam o processo de ensino – aprendizagem em favor do aluno” (CASTRO, 2006, p. 26). As práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras se mostram cada vez mais autoritárias e injustas, promovendo a exclusão e injustiça social.

Carvalho (2001) afirma que todos os brasileiros estão imersos em uma sociedade que tem grandes desigualdades de raça, classe e gênero, por isso os mesmos estão marcados por essas desigualdades. Ideia esta corroborada por Dubet (2009), ao afirmar que a educação é uma grande máquina que produz a desigualdade, pois se tornou um campo de competição esportiva onde todos começam da mesma base inicial, mas o sucesso ou fracasso ao longo da escolarização é alcançado por mérito do aluno. Contudo, essa competição produz alunos desmotivados que preferem buscar outros meios de obter sucesso. Na concepção de Dubet (2009) a escola humilha os alunos que não obtêm sucesso e demonstra que os mesmos

merecem estar no lugar onde só há insucesso. Deste modo muitos alunos acreditam e se conformam a essa categoria do fracasso, muitas vezes adentrando para os caminhos da marginalidade.

Dubet (2009) afirma, os alunos que não seguem as normas escolares enfrentam diversos problemas dentro deste sistema, mas o maior deles é a falta de motivação do aluno para ir e estar na instituição escolar, pois “a escola se parece com uma escola, tem gosto de escola, mas não é uma escola” e sim uma fábrica de competidores (DUBET, 2009). Por isso, o mesmo autor afirma que uma boa escola só pode ser julgada a partir do que ela faz com seus maus alunos. Entretanto, é possível perceber que muitas vezes a escola não sabe como lidar com estes maus alunos e os retêm na escola, pois o baixo rendimento escolar do aluno não o deixa cumprir as etapas escolares conforme exige o sistema escolar.

De acordo com Freitas (2007) a repetência está diretamente ligada à exclusão, visto que, a reprovação está conectada à deficiência do aluno na escola, onde algumas crianças são tratadas e avaliadas como incapazes de aprender, não tendo o direito de se expressarem, cabendo ao professor inserir-lhes o “real” conhecimento. A não adaptação a esse conhecimento é um problema do aluno, que por razões pessoais, emocionais, culturais, familiares, não apresenta o desempenho determinado pela escola.

Patto (2000) afirma que a dificuldade na aprendizagem não deve ser atribuída às deficiências pessoais do aluno excluído, devendo “a lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantar (...) aquela da responsabilidade pessoal, que leva a ‘culpar a vítima’” (PATTO, 2000, p. 189). Ao se responsabilizar o aluno repetente pelo seu fracasso escolar, a escola, muitas vezes, acaba por excluí-lo, partindo da prerrogativa de que o mesmo não acompanha o ritmo imposto pelo sistema escolar, não estando apto para desenvolver ou adquirir novos conhecimentos. Neste sentido, Barreto e Sousa sustentam que,

novas formas de exclusão podem ser repostas, no quadro em que já não se verificam índices acentuados de reprovação e abandono. Essa reposição ocorreria pelo fato de que os professores, ao não acreditarem na proposta, restringiriam o acesso, dos alunos, ao conhecimento por não compreenderem que as dificuldades apresentadas por eles devem ser objeto de trabalho da escola; por não se darem conta de que os alunos não devem ser culpabilizados porque não aprendem e por continuarem a supor que a única via alternativa seja a repetência (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 632).

A forma como o sistema escolar vê o aluno repetente pode, muitas vezes, determinar a sua interação junto ao professor e aos demais alunos. E com isso há possibilidade de influenciar necessariamente na sua auto-imagem e nas representações a respeito de si mesmo, de seu desempenho como aluno e de suas possibilidades de aprendizagem.

Senna (2006) afirma que se o professor, assim como a escola, para de encarar o estranho inusitado do comportamento do aluno como artifício de hostilidade proposital, é possível desenvolver possibilidades que auxiliem na aprendizagem do aluno, visto que o professor, assim como a escola, perceberia que o aluno não vai à escola para provoca-lo e/ou irritá-lo. O aluno vai à procura de um futuro melhor, acreditando que a escola pode proporcionar este futuro através da educação, no entanto, o aluno não se adequa a algumas regras escolares, tais como, ficar horas a fio sentado em silêncio e atento apenas ao professor, ao não se adequar a estas normas o aluno, muitas vezes, é apontado como vilão do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, para que haja futuro para este aluno, a escola precisa se desvencilhar de alguns pré-conceitos, tais como: apontar o aluno com dificuldade de aprendizagem como um aluno “anormal”, incapaz e problemático. Neste contexto, Senna (2006, p. 47) esclarece que,

(...) trabalhando com a ideia de que é justamente aquilo no estranho, naquilo que possivelmente me incomoda no comportamento daquele aluno que está a chave para desvendar o problema da exclusão.

De acordo com Bourdieu (1990), em sua obra “Os excluídos do interior”, existe uma diminuição nas barreiras formais no sistema de ensino e conseqüentemente uma ampliação do acesso. Entretanto, isso não representa a superação das tradicionais condições sociais, mantendo-se os mecanismos de desigualdade. Portanto, os mais desfavorecidos estão dentro do sistema escolar, mas não possuem com clareza suas reais possibilidades de superação das condições sociais em que se encontram. Sendo assim, o aluno está presente no âmbito escolar, entretanto, não significa que ele esteja “realmente” incluído neste ambiente, pois se permitiu a entrada do aluno na escola, mas não é garantido a sua aprendizagem, portanto, a inclusão escolar, que apenas permite que o aluno frequente a escola, muitas vezes, exclui o aluno do processo de aprendizagem. Portanto, a exclusão escolar impede que os alunos/as exerçam “seus direitos à cidadania e à autonomia de gerenciamento de suas vidas” (BORGES; MATTOS, 2009; p.205), deste modo, o espaço de inclusão pode ser considerado como de exclusão.

Deste modo é possível afirmar que, na maioria, os alunos “fracos que repetem progridem menos que os alunos fracos que são promovidos. Ou seja, pode-se considerar que a repetência constitui um meio produtivo de fazer face às dificuldades de aprendizagem dos alunos fracos” (CRAHAY, 2007; p. 185) Portanto, a repetência contribui para que o aluno venha a repetir novamente, pois nos anos que se seguem à repetência, as dificuldades vão

sendo aprofundadas, pontuando que o desempenho desse aluno geralmente não apresenta melhoras expressivas capazes de confirmar a positividade da repetência. Logo, a repetência pode ser entendida como uma forma de inclusão precária (MARTINS, 2012) e/ou exclusão mascarada de inclusão, pois não há qualquer tipo de apoio e/ou acompanhamento pedagógico para o aluno repetente, portanto, o aluno sofre a reprovação, por diversos e determinados motivos intra e extra escolares, que não são levados em consideração no ano seguinte para que haja um planejamento a partir das dificuldades apresentadas pelo aluno. O aluno simplesmente repete a mesma série/ano, a mesma proposta pedagógica do ano anterior, o mesmo material didático e muitas vezes o(a) mesmo(a) professor(a), em suma, o aluno repete todo o caminho que o levou à repetência.

Neste capítulo observou que a repetência escolar ainda é um fenômeno preocupante no cenário da educação brasileira, levando em conta os altos índices com que se apresenta dentro das escolas públicas do Brasil, podendo contribuir para outros riscos no ambiente escolar, tais como: a distorção idade-série, a exclusão, e a evasão escolar. Além disso, apresentou-se a repetência como um instrumento da inclusão/exclusão escolar, proporcionando assim, consequências que, muitas vezes, prejudicam o desenvolvimento do aluno no âmbito escolar.

Diante deste prisma, foi possível observar o quanto é complexo conceituar e analisar a dialética entre inclusão e exclusão, em especial no tocante ao tema da repetência. Ambos os conceitos se encontram muitas vezes entrelaçados, sendo apresentados sob diversas diretrizes na definição de diferentes autores, o que leva, algumas vezes, a uma exploração equivocada dos termos. Neste sentido, Macre, Maguire e Milbourne (2003) afirmam que a exclusão pode ser conceituada sob diferentes ângulos se relacionadas às diversas ideias sobre as situações que envolvem os excluídos. Deste modo, o espaço de inclusão pode levar à exclusão de alunos que sofreram a repetência e a multirrepetência. Logo, tais alunos(as) repetentes e multirrepetentes podem ser apontados como um problema para e/ou na escola.

5.4 Alunos(as) repetentes e/ou multirrepetentes, alunos(as)-problemas?

O(a) aluno(a) repetente é aquele que é retido na mesma série escolar por mais um ano, ao invés de ser promovido para série seguinte, sofrendo assim a repetência escolar. Isso pode-se dar por diversos e diferentes motivos, tais como, aprendizagem, exclusão, violência, questões de gênero, culturais, socioeconômicas, dentre outros, muitas vezes pode ser uma

soma de fatores que contribuirá para a repetência, tais quais avaliação e frequência, esses são apontados, muitas vezes, como duas das principais causas da repetência, entretanto, não se pode restringir a causa da repetência a esses dois fatores, uma vez que haveria diversas razões poderiam contribuir para esse fenômeno.

Neste capítulo o nosso foco está no sujeito que sofreu a repetência escolar, o aluno repetente. No entanto se faz necessário destacar que este estudo entende que além dos alunos repetentes existem os alunos multirrepetentes, aqueles que repetiram duas ou mais vezes a mesma série ou sofreram a repetência escolar mais de duas vezes em séries diferentes, por exemplo, o(a) aluno(a) multirrepetente seria aquele que repetiu a 1ª série do Ensino fundamental pelo menos duas vezes e/ou repetiu a 1ª série e a 3ª série, caracterizando duas repetências.

Este aluno(a) que por diferentes razões repete pode se tornar uma “*persona non grata*” no ambiente escolar, uma vez que a repetência pode contribuir para outras questões que também ferem o sistema escolar, tais como a distorção-idade série, a evasão escolar e o fracasso escolar.

O (A) aluno(a) repetente e multirrepetente, pode ser considerado como um problema para a escola e/ou sistema escolar, pois ele/ela, muitas vezes, é visto como o aluno(a) que ficou para trás, que não obteve sucesso, que “precisa” ser agraciado com conhecimento, pois na maioria das vezes, o sistema escolar entende que o aluno(a) não possui conhecimento “adequado” para o ambiente escolar. Castro (2010, p. 17) afirma que aluno, historicamente, é visto como “desprovido de conhecimento” frequentando espaços que pudessem suprir essa “deficiência” educacional, tal como a escola. Entretanto, a mesma pesquisadora afirma que com o processo de virtualização dos processos de comunicação houve uma redimensão do papel do aluno(a), no(a) qual ele/ela “constrói o seu conhecimento no espaço da escola e do tempo compreende o movimento dinâmico de tornar-se, de permanecer e de se construir enquanto aluno” (CASTRO, 2010; p. 18). Portanto, ainda segundo a pesquisadora na instituição escola o(a) aluno(a) persistirá promovendo a produção de conhecimento por um tempo significativo de sua vida. Sendo assim, o aluno(a), muitas vezes, é reconhecido como elemento passivo no processo de ensino aprendizagem, uma vez que ele não dispõe de conhecimento “adequado” para a escola. Ou seja, o aluno não dominaria o conhecimento escolar exigido pelo sistema educacional, que está, em sua maioria, limitado aos livros didáticos e a grade curricular.

Se o(a) aluno(a), muitas vezes, é visto como um sujeito imaturo e inapto ao conhecimento escolar, como é visto o aluno repetente, que está marcado com o status da

repetência escolar? Este aluno(a) seria um problema para escola ou ele/ela seria o próprio aluno(a)-problema? Estas questões nos fazem refletir sobre o papel do aluno(a) repetente no cenário escolar, uma vez que ele/ela carrega a marca da repetência.

No cenário da educação os atores escolares têm seus papéis “definidos” e pré-estabelecidos, tais como o professor, que de acordo com a resolução DME nº 1074, teria o papel de promovedor do ensino no processo de ensino-aprendizagem, participando da elaboração e execução do Projeto Político pedagógico, assim como liderando em sala de aula o processo de ensino-aprendizagem estando atento às necessidades individuais de cada aluno(a). O diretor, por sua vez, teria o papel de gestor da instituição escola, no qual coordena “o processo de planejamento, supervisão e avaliação das ações pedagógica, comunitária e administrativa, de acordo com as normas emanadas do nível central, garantindo a qualidade da educação oferecida para todos os alunos” (RIO DE JANEIRO, 2010). O coordenador pedagógico que teria o papel de gerenciador, que organiza, relaciona a proposta pedagógica da escola com a comunidade, ou seja, coordena o “processo de planejamento, supervisão e reformulação da ação pedagógica, em conjunto com a direção e demais professores da unidade escolar” (RIO DE JANEIRO, 2010).

Assim o aluno também tem seu papel neste cenário, espera-se que o (a) aluno(a) seja aprendiz no processo de ensino-aprendizagem e que cumpra as normas disciplinares e as instruções determinadas pela escola, comparecendo pontual e assiduamente às aulas, acatando a autoridade dos gestores, docentes e funcionários da escola (Rio de Janeiro, 2010), além disso, espera-se que o(a) aluno(a) respeite e contribua de forma passiva na organização pedagógica da escola, dentre outros aspectos, espera-se do(a) aluno(a) uma postura passiva e regrada.

O(A) aluno(a) que não demonstrar e/ou mantiver tal postura pode ser visto(a) como um sujeito que não exerce seu papel de aluno(a), ele/ela pode tornar-se um problema para a instituição escolar. O não cumprimento e/ou não adequação às condutas ditadas pela escola pode acarretar prejuízos ao aluno(a).

Neste aspecto, Gomes (2014) analisa o aluno que não se adequa e/ou infringe as condutas escolares no viés do desvio, fenômeno, que segundo Becker (2008) está relacionado ao conceito de “*Outsider*”, considerado como “aquele que se desvia das regras de grupo” (BECKER, 2008, p. 17), portanto, entende-se por desvio (BECKER, 2008) como a desobediência, a ruptura, o burlar das regras estabelecidas por um determinado grupo. Sendo assim, haveriam duas partes relacionadas no fenômeno do desvio, os que seguem às regras e os que as desobedecem, portanto, “comportamento apropriado é simplesmente aquele que

obedece à regra e que os outros percebem como tal. No outro extremo, o tipo desviante puro de comportamento é aquele que desobedece à regra e é percebido como tal” (BECKER, 2008, p. 31).

Os “desviantes” violam as regras, mas Becker (2008) alerta que a concepção de desvio ocorre de forma assimétrica, uma vez que as relações sociais que estabelecem as regras podem ser (re)construídas, (re)configuradas. Portanto, o “desviante” pode ser considerado com tal diante de um determinado contexto, enquanto em outro ele pode ser visto como igual.

Neste sentido, o(a) aluno(a) que rompe com as regras escolares pode ser visto com desviante pela instituição escolar, entretanto, este mesmo aluno(a) pode não ser assim considerado, a partir da instância que os alunos(as) não reconhecem a violação, uma vez que não as habilitam como suas próprias regras.

No meio escolar, as normas instituições prevalecem, caracterizando o(o) aluno(a) “desviante” como um “outsider”, apontando-o como aquele que não se enquadra aos parâmetros escolares. Neste contexto, pode-se afirmar que o aluno(a) repetente e multirrepetente alheio a diversas normas escolares a ponto de marca-los com a repetência. Deste modo, não poderíamos deixar de destacar a questão do estigma, quando se trata de aluno(a) repetente e multirrepetente.

O estigma (GOFFMAN, 1975) que foi um termo criado pelos gregos através de marcas corporais a fim de “evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (GOFFMAN, 1975, p.11) é atualmente reconhecido como uma marca que nem sempre é visível e/ou explícita, mas uma característica de descrédito, defeito, fraqueza, desvantagem, enfim a deterioração de um estereótipo e/ou atributo.

Neste contexto, o(a) aluno(a) repetente pode trazer o estigma (GOFFMAN, 1975) da repetência escolar, além disso ele pode ser visto como um(a) aluno(a) “desviante” (BECKER, 2008), tornando um(a) outsider do ambiente escolar, uma vez que ele/ela pode ser um aluno(a) malquisto aos olhos do sistema escolar. Neste sentido, surgem algumas questões que nortearam este estudo, o(a) aluno(a) repetente e/ou multirrepetente, que pode ser visto como um problema para o sistema escolar, pode ser considerado como aluno-problema? Todo aluno(a) repetente e/ou multirrepetente seria um aluno-problema? Na busca por essas respostas, se faz necessário, conceituar o termo aluno-problema, deste modo, fundamentou-se em estudos que exploraram, discutiram e/ou refletiram sobre o aluno-problema, tais como, Ramos (1939), Godoy (1955), Gomes (2014), Silva (2009), Silva (2010) Miranda (2006).

5.4.1 Discutindo sobre o conceito de Aluno(a)-problema a partir de estudos de caso etnográfico

O conceito de aluno(a)-problema foi apresentado, no Brasil, por Ramos (1939) nas primeiras décadas do século XX, onde até então os alunos que não se adequavam a escola eram nomeados de “anormais”. Ramos (1939) entendia que a anormalidade estaria relacionada a uma patologia, como uma debilidade biológica e/ou desequilíbrio da função neuropsíquica. Neste aspecto, Silva (2010) reflete a definição de Godoy (1955) que entende como alunos anormais os que estariam sob “a influência de taras mórbidas, apresentam defeitos constitucionais de ordem intelectual e moral que as impedem de adaptar-se espontaneamente ao convívio social” (GODOY, 1955, p. 194).

Em uma pesquisa empírica Ramos (1939) verificou que 90% das crianças ditas como “anormais” não apresentavam qualquer patologia mental, ele constatou que, “uma enorme porcentagem de crianças classificadas como *anormais*, não eram portadoras de nenhuma anomalia mental, mas sofriam a ação de causas extrínsecas” (RAMOS, 1947, p. 19) Portanto, essas crianças foram anormalizadas pelos adultos, pelo meio, pela família e pela escola.

De acordo com Miranda (2006) os(as) alunos(as) insubordinados, desobedientes, instáveis, não, necessariamente, portavam uma anomalia, mas poderiam apresentar problemas de desajustes no ambiente escolar, onde o(a) aluno(a) agitado, desatento, desobediente, imaturo era vítima da incompreensão. O(A) aluno(a)-problema seria aquele anormalizado pelo meio, vítima de uma série de circunstâncias adversas.

Se faz necessário esclarecer que o conceito de aluno(a)-problema pode ser atualmente apresentado a partir de diversos sentidos, neste contexto, Gomes (2014) afirma que o(a) aluno(a)-problema pode estar se referindo aos alunos que repetiram muitas vezes a mesma série, assim como os alunos que apresentam algum tipo de transtorno emocional. Neste sentido, Gomes (2014) expõe em seu estudo que o conceito de aluno problema é “usado de modo operacional para se referir ao “aluno que não quer nada” e ao “aluno perigoso” iluminando as características, não do aluno em si, mas das relações e das situações em que esses rótulos são produzidos no interior da escola” (GOMES, 2014, p. 02). Portanto, segundo o pesquisador o aluno-problema era reconhecido e tinha este rótulo confirmado a partir da interação estabelecida entre os sujeitos da escola.

Miranda (2006) define como aluno-problema aquele nomeado pelo professor como o que “trazem em seu comportamento, as marcas do mal-estar na cultura contemporânea:

crianças agressivas, sem limites, nervosas, indisciplinadas, briguentas, choronas, que não seguem as normas; portanto, são anormais” (MIRANDA, 2010, p. 121). Sendo assim, percebe-se que o conceito de aluno-problema é direcionado para o comportamento e o cumprimento das regras escolares.

Silva (2009) esclarece que o conceito de aluno-problema está relacionado ao desempenho e ao comportamento, entendido pela escola, como inadequado e/ou desajustado às regras escolares, pois o aluno-problema levava para a escola suas instabilidades e reflexos de suas experiências e vivências adquiridas fora do ambiente escolar. Portanto, para Silva (2009) “o aluno problema foi identificado ou como anormal, excepcional, deficiente cultural, aluno com distúrbios de aprendizagem, ou como o que vivia “em situação de risco” iminente, estando por isso, praticamente fadado ao fracasso” (SILVA, 2009, p. 41)

Observou-se que o aluno-problema caracteriza-se como o aluno com dificuldade de aprendizagem, assim como o(a) aluno(a) que não condiz com as normas escolares, apontados através de termos como imaturidade, desinteresse, dificuldade. O(A) aluno(a)-problema recebe rótulos que podem torna-los vítimas do sistema educacional, uma vez que se marca de forma negativa e/ou pejorativa esse aluno.

O conceito de aluno(a)-problema ainda é pouco explorado no contexto do fracasso escolar, apresentando literatura limitada e restrita, entretanto, esse conceito vem se intensificando no cotidiano escolar, uma vez que rotula e/ou marca o aluno como um problema para o sistema escolar. Este aluno(a) repetente e multirrepetente, muitas vezes é visto como um problema para a escola e/ou sistema escolar, pois ele muitas vezes é visto como o aluno que ficou para trás, que não obteve sucesso, “precisa” ser agraciado com conhecimento, este que muitos entendem que o aluno não possui, pelo menos para o ambiente escolar. Portanto, o aluno, muitas vezes, é reconhecido como elemento passivo no processo de ensino aprendizagem, uma vez que ele não dispõe de conhecimento “adequado” para a escola. Sendo assim, o aluno não dominaria o conhecimento exigido escolar exigido pelo sistema educacional, que está, em sua maioria, limitado aos livros didáticos e a grade curricular.

Neste contexto o (a) aluno(a) está, praticamente, perdido e sozinho. Ele/ela não sabe bem o que faz ali e nem o que espera daquele lugar, ainda acredita que a escola, a educação é para obter um futuro melhor. Entretanto, como dar um futuro melhor para o aluno quando ele não faz parte ativamente de todos os processos do ensino-aprendizagem. Por que o aluno ainda é visto como um sujeito passivo que não tem muito o que contribuir para a escola? Por que se insiste em que aluno tem que acompanhar o professor, quando deveria ser o oposto, o

professor deveria acompanhar o aluno? Reconhecer suas necessidades, suas habilidades e exploravas da melhor forma possível.

Não é o que se vê na sala de aula, vê-se o professor como protagonista, detentor do conhecimento e com discurso unilateral. Será que o aluno repetente e multirrepetente é protagonista no cenário educacional? Será que ele tem sua opinião ouvida, respeitada e/ou levada em consideração? Será que o aluno repetente pode contribuir de alguma forma para o processo de ensino aprendizagem? Tantos questionamentos sem repostas ou com respostas dúbias e/ou incertas, que só demonstram o quanto a educação está aquém do que se espera dela. E nesta educação limitada à assimetria de poder, ao discurso unilateral, à imposição curricular, à hierarquia do saber, encontra-se o aluno que não tem jeito. O aluno "sem-jeito", ou seja, aquele aluno nem se quer é mais um "aluno problema" ele simplesmente é esquecido e excluído, posto a parte do processo do ensino aprendizagem, pois ele não tem jeito, para aprender, se encaixar nos padrões escolares, enfim para receber a promoção escolar.

Deste modo, o(a) aluno(a) “sem-jeito” encontra-se no(a) aluno(a) multirrepetente, que, muitas vezes, é apontado como aquele que já sofreu repetência tantas vezes, que não tem jeito de aprender. Este aluno(a) multirrepetente é acuado por todo o processo de ensino-aprendizagem, posto a parte de todo o processo, já que ele/ela não aprende, a escola e/ou professor não perderá “tempo” com este aluno(a). Neste contexto, apresenta-se a seguir caso de dois alunos, Lúcio e Vicente, que passaram pelo processo da repetência escolar.

Caso 1- Lúcio, aluno multirrepetente, de treze (13) anos de idade, repetiu cinco (5) vezes a primeira série do ensino fundamental, nos seguintes anos, 2002, 2003, 2005, 2006 e 2007. Conforme se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 04 – Dados de Lúcio

Lúcio	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 06/06/1995 Idade: 13 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Lúcio é um aluno multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2002 e 2003. Em 2004 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2005, 2006 e 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. O aluno recebeu acompanhamento terapêutico desde 2007, onde desenvolvia atividades psicomotoras com o objetivo de trabalhar a “ <i>coordenação motora; dissociação dos movimentos; orientação espacial; equilíbrio corporal estático e dinâmico; orientação temporal e tonicidade muscular</i> ” (relatório técnico, 2007) De acordo com os relatórios de avaliação, Lúcio é descrito como “ <i>um menino carinhoso e assíduo, se interessa nas aulas, mas têm muita dificuldade em assimilar os conteúdos.</i> ” (Relatório de avaliação, 2007) – Estudo de caso representado no capítulo V – Repetência escolar	

Como se pode observar no quadro acima, Lúcio é um aluno multirrepetente da primeira série (segundo ano) do ensino fundamental. Lúcio sofreu repetência cinco(05) vezes, e de acordo com os relatórios avaliativos o aluno apresenta grande dificuldade na aprendizagem, isso levou à escola buscar ajuda externa, tais como acompanhamento psicológico, fisioterapêutico, em um Centro de Educação Especial. Neste contexto, a diretora explica que, Lúcio,

(...) eu já falei que a mãe assim é... não tem interesse de levá-lo, ele só faz acom..., ele ó faz um acompanhamento que é no Centro de Educação Especial, né? Ele tem o apoio de psicopedagogo, é de fono, de fisioterapeuta, mas eu acho que ele tem uma coisa mais grave, porque ele não consegue nem escrever o nome dele todo, entendeu? Então isso tem que ser apurado como uma coisa mais séria né? Um tratamento mais específico. (Diretora, em entrevista, 2008)

Apesar de todo acompanhamento no Centro de Educação Especial, a escola ainda busca outros meios para comprovar a causa da dificuldade do aluno, que é descrito como um *menino esforçado e interessado, embora apresente dificuldades na aprendizagem. (...) Ele se mostrou agitado e falou muito durante as aulas e quando um colega o provocava, ele agia agressivamente* (Trecho retirado do relatório descritivo, 2007). Este aluno foi encaminhado, pela escola, para o Centro de Educação especial, afim de, promover o desenvolvimento do aluno no âmbito escolar, conforme se observa no documento abaixo,

Figura 25 – Relatório de Avaliação

12

T: 28

Centro de Educação Especial
Relatório de Avaliação do Aluno – Setor Pedagógico

Nome: _____ Nascimento: 06 / 06 / 95

Filiação: _____

Escola de Origem: _____ Ano de Escolaridade: 2º Turno: 1º Ano Letivo: 2008

Atendimento Técnico: () Fisioterapia () Psicologia () Ter. Ocupacional () Fonoaudiologia () Psicopedagogia

Professora da Sala de Recursos: _____

1º Semestre

O aluno foi encaminhado com queixa no desenvolvimento global incompatível com a idade cronológica.

Na área de aquisição da linguagem escrita está ocorrendo de forma lenta e gradativa, memorizou até a quinta letra do alfabeto e ainda não distingue fonema de grafema, mas demonstra muita vontade de aprender.

Seu desenvolvimento da linguagem ocorre de forma que consegue resolver tarefas simples, de acordo com o comando necessita de muito estímulo oral da professora.

Possui boa memória auditiva, porém, relacionada ao vocabulário do seu cotidiano, sendo restrito a uma linguagem informal do universo de adolescentes.

Consegue montar quebra-cabeça e se interessa muito por charadas e enigmas sendo rápido nas respostas e perde fatos que passam despercebidos aos colegas.

Seu relacionamento interpessoal é muito bom com os colegas, professores e demais profissionais, sendo passivo quando provocado e respeita os colegas.

Através de jogos diversificados suas habilidades estão sendo reveladas, percebeu-se de que o aluno vive tentando adivinhar tudo, vislumbrou uma possibilidade de sentir-se por como estratégia esta forma de ensinar tanto na sala de recursos como diariamente para seu desenvolvimento na aquisição da leitura e na escrita.

Dias Previstos 16 Faltas 04 Data: 30 / 06 / 2008

Professor (a): _____
Responsável: _____

Neste contexto, a escola buscou auxílio do Centro de Educação Especial e buscou acompanhar o desenvolvimento do aluno, através de um acompanhamento através de relatórios de avaliação com psicopedagogos e fisioterapeutas, tal como se observa na figura 26.

Figura 26 – Relatório de avaliação

Aluno: Lucas dos Santos Costa
1º ano
Profª: [assinatura]
12

Curso de Avaliação Pedagógica - 2º Semestre

Queixa Principal: Dificuldade na Aprendizagem.

- Aquisição da linguagem escrita
Através de atividades pedagógicas diversificadas que estimulam o desenvolvimento da escrita, mas demonstrando mais entusiasmo por estas atividades; ainda sim busca a escrita com as letras do seu primeiro nome de forma aleatória; dificuldade em reconhecer letras soltas.
- Desenvolvimento da Linguagem
Vocabulário restrito e ainda encontra dificuldade em participar e realizar atividades diversificadas nas diferentes formas de linguagem abordadas na sala de recursos.
- Compreensão auditiva
Por ainda apresentar vocabulário restrito, ouve bem, mas ainda não interpreta o que ouve com eficiência.
- Desenvolvimento do raciocínio lógico
Por ainda não ter desenvolvimento de maneira satisfatória sua memória auditiva; ainda não consegue rotear e guardar fatos enunciados previamente; não consegue resolver os problemas matemáticos propostos; agitado de maneira um tanto quanto excessiva caso aja insistência no tema.
- Desenvolvimento sócio-emocional
Está mais atento; interage com o grupo com uma pose mais de maturidade, mas necessita de mais intervenções nesta área.
- Conclusões Finais
Permanecerá em atendimento pois, ainda necessita de intervenções nas diferentes áreas comprometidas em sua evolução global de aprendizagem.

Dias Previstos 18 Faltas 09 Data: 22 / 11 / 2007

Professor(a): [assinatura] Coordenador(a): [assinatura]

Responsável: _____

Apesar do acompanhamento dentro e fora da escola, Lúcio, muitas vezes, foi apontado como um aluno-problema, pois de acordo com a diretora.

ele já tem 13 anos não é, e ele não conseguiu ir para o terceiro ano. É uma... uma questão mesmo de... eu acho que ali é... a mãe não trouxe laudo dele, mas ele tem questões neurológicas seríssimas, tá? (...) É porque é.... eu acredito, não eu acredito que é aquela questão de você não aceitar é.... o problema do seu filho, eu acho que é... acho que é a única coisa, é não acreditar no problema do seu filho (Diretora, em entrevista, 2008)

Muitas vezes, quando o aluno se torna um problema, a escola busca justificar o seu “fracasso”, principalmente através de laudos médicos, que pudessem comprovar algum tipo de problema clínico, contudo, de acordo com o relato da diretora, isso não foi possível com o aluno Lúcio, pois a escola não teve acesso ao laudo. Diferente do aluno Vicente, o caso apresentado a seguir.

Caso 2 – Vicente, aluno repetente, de oito (08) anos de idade. Repetiu uma (1) vez a 1ª série (2º ano) do ensino fundamental no ano de 2007. Assim como Lúcio, Vicente integrou a classe de repetentes da escola municipal João Pedro e também contribuiu para enriquecer esta pesquisa etnográfica.

Quadro 05 – Dados de Vicente

Vicente	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 22/03/2000 Idade: 08 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Vicente é um aluno repetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 2 em 2007. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. Em 2008 foi solicitado o acompanhamento do aluno, pois “ <i>aluno não tem progredido em seu processo de ensino aprendizagem. Segundo a professora o aluno não reconhece nenhuma letra com exceção da 1ª letra do seu nome.</i> ” (Solicitação de Apoio ao Aluno, 2008). De acordo com os relatórios de avaliação, Vicente é descrito como um aluno que “ <i>apresentou comportamento agitado, porém relaciona-se bem com todos sem diferenças. Necessitou de auxílio para desenvolver todas as atividades propostas, já que obteve dificuldade.</i> ” (Relatório de avaliação, 2007) - Estudo de caso representado no capítulo V – Repetência escolar	

Diferente de Lúcio, Vicente sofreu repetência uma vez em 2008, ainda assim, a escola o encaminhou para investigar a sua dificuldade em sala de aula, de acordo com a diretora.

desde o ano passado nós já solicitamos é... que mãe é... levasse a um médico, um neuro, e que tivesse um laudo. É.... ela somente agora no final do ano é que ela conseguiu, é que ela se conscientizou, levou, já trouxe laudo e acusou algumas...

algumas coisas, e que ele realmente necessita de um tratamento específico, acredito que tenha sido isso, e uma falta de desleixo da mãe porque... se nós já encaminhamos desde o ano passado somente agora no final do ano que ela foi levar, eu acho que é desleixo da família, tá? (Diretora, em entrevista, 2008).

No caso de Vicente, investigou-se o motivo da dificuldade de aprendizagem do aluno e a escola apresentou documentos tais como, parecer multiprofissional, que pode ser observado nas figuras 27 e 28 abaixo, referentes a primeira e a segunda página do parecer.

Figura 27 – Parecer Multiprofissional. Página 1

PREFEITURA MUNICIPAL DE [REDACTED] Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro Secretaria Municipal de Educação DEPARTAMENTO DE APOIO AO ALUNO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL [REDACTED]			
Aluno (a):	[REDACTED]	Nascimento:	04 / 03 / 2000
Filiação:	[REDACTED]		
Escola de Origem:	E. M. [REDACTED]	Ano de Escolaridade:	2º ano Turno: 2º

Motivo do Encaminhamento

- Dificuldade de aprendizagem.

PARECER MULTIPROFISSIONAL

Após ter sido avaliado pela Equipe Multiprofissional de Triagem no dia 11/08/2008, foi observado que o aluno encontra-se em processo de aquisição de suas habilidades psicomotoras e apresentou:

- Boa coordenação motora ampla;
- Coordenação motora fina regular;
- Boa postura ao sentar-se à carteira escolar;
- Dificuldade na dissociação dos movimentos das mãos;
- Coordenação e memória visomotoras regulares;
- Equilíbrio insatisfatório;
- Imagem corporal indefinida;
- Esquema corporal definido;
- Lateralidade indefinida;
- Estruturação espaço-temporal inadequada;
- Seqüência lógica prejudicada;
- Nível conceitual de leitura e escrita: pré-silábico;
- Linguagem oral imatura;
- Vocabulário restrito;
- Dificuldade de atenção e concentração;
- Registro escrito: escreveu apenas seu primeiro nome, identificando apenas a letra / v / inicial;
- Dificuldade para organizar o pensamento;

Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Figura 28 – Parecer multiprofissional. Página 2

- Noções de atributos e medidas adequadas;
- Raciocínio lógico-matemático insatisfatório;
- Audição e visão aparentemente normais;
- Respiração predominantemente nasal;
- Emissão correta dos diferentes fonemas.

O aluno apresentou um comportamento cooperativo durante a avaliação.

Com relação ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, apresentou um quadro de imaturidade com dificuldade na seqüenciação lógica de seu raciocínio, linguagem oral expressiva prejudicada, orientação espaço-temporal insatisfatória, memória operacional prejudicada e déficit atento (atenção sustentada).

Quanto ao aspecto emocional e comportamental, consta na anamnese social que o aluno apresenta sono agitado, muitos medos, comportamento agressivo, enurese noturna e bruxismo.

O aluno foi avaliado pela neurologia, sendo diagnosticado TDAH e foi submetido a EEG com mapeamento cerebral, sendo detectado ondas lentas com projeção nas áreas do hemisfério cerebral direito.

Indicação e Orientação

O aluno é elegível aos atendimentos prestados no C.E.E.I. [REDACTED] em Psicopedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia e Fisioterapia devendo freqüentar também a Sala de Recursos.

[REDACTED], 08 de setembro de 2008.

Fisioterapeuta: _____

Psicopedagoga: _____

Psicólogo: _____

Fonoaudiólogo: _____

Assistente Social: _____

Coordenação: _____

Fonte: VASCONCELLOS, 2008

Nas duas figuras apresentadas acima apresentam o parecer de um conjunto de profissionais, fisioterapeuta, psicopedagoga, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e coordenação, que buscam investigar a dificuldade de aprendizagem do aluno Vicente. Junto a este parecer também foi entregue a escola o exame clínico e parecer médico, que podem ser observados abaixo nas figuras 29 e 30.

Figura 29 – Exame

Eletroencefalograma Quantitativa
Mapeamento da Atividade Elétrica Cerebral

Nome: [REDACTED]
Nascimento: 22/03/2000
Idade: 8 a e 1 m
Convênio: IBASCAF
Sexo: M
Lateralidade: D
Data do Exame: 14/05/2008
Hora do Exame: 10:50:09
Solicitante: [REDACTED]

MAPEAMENTO ELETROENCEFALOGRAFICO CEREBRAL

Exame feito em boas condições de cooperação, paciente em vigília.
Mapeamento da atividade elétrica cerebral do lado mediante adequada organização e simetria, com predomínio da frequência alfa (9-10 Hz) nas regiões posteriores de ambos os hemisférios cerebrais (imagens gráficas coloridas).
A análise promediada das épocas identificadas no eletroencefalograma computadorizado como identificação mostrou a presença de atividade anormal por ondas lentas (delta teta) de projeção predominante no hemisfério cerebral direito (imagens gráficas coloridas).
As imagens observadas dinamicamente, como resultado do processamento computadorizado da variação instantânea das amplitudes dos ritmos cerebrais, confirmaram os achados acima descritos.

CONCLUSÃO:

Mapeamento eletroencefalográfico computadorizado ("Brain Mapping") mostrando atividade elétrica anormal por ondas lentas de projeção predominante nas áreas do hemisfério cerebral direito.

Fonte: VASCONCELLOS, 2008

MAPEAMENTO

ELETROENCEFALOGRAFICO CEREBRAL

Exame feito em boas condições de cooperação, paciente em vigília.

Mapeamento da atividade elétrica cerebral de base mostrando adequada organização e simetria, com predomínio da frequência alfa (9-10 Hz) nas regiões posteriores de ambos os hemisférios cerebrais (imagens gráficas coloridas)

A análise promediada das épocas identificadas no eletroencefalograma computadorizado como identificação mostrou a presença de atividade anormal por ondas lentas (delta teta) de projeção predominante no hemisfério cerebral direito (imagens gráficas coloridas)

As imagens observadas dinamicamente, como resultado do processamento computadorizado da variação instantânea das amplitudes dos ritmos cerebrais, confirmaram os achados acima descritos.

Conclusão:

Mapeamento eletroencefalográfico computadorizado ("Brain Mapping") mostrando atividade elétrica anormal por ondas lentas de projeção predominante nas áreas do hemisfério cerebral direito.

Figura 30 – Parecer Médico

IBASCAF - Instituto de Benefícios e Assistência aos
Servidores Municipais de

Nome: [REDACTED] PRONTUÁRIO: [REDACTED]
Endereço: [REDACTED]

Paciente com quadro de TDAH, tendo sido submetido a EEG e Mapeamento Cerebral, que apresentou Identificação Cerebral.

Iniciado Medicação específica.

Data: 15/05/08
Assinatura e Carimbo do Médico

Paciente com quadro de TDAH, tendo sido submetido a E.E.G com Mapeamento Cerebral, que apresentou Identificação Cerebral. Iniciado Medicação específica.

Fonte: VASCONCELLOS, 2008

O exame e o parecer médico comprovam que Vicente apresenta um quadro de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), esta comprovação resultou em um encaminhamento para o Centro de Educação Especial, no qual a escola alegava não ter condições de manter o aluno, uma vez que o mesmo necessitaria de cuidados específicos. Deste modo, a escola ao ter comprovação do TDAH, ela se abstém da responsabilidade sob a aprendizagem do aluno e alega que o fracasso do aluno, que foi mais uma vez reprovado em 2008, advém do déficit, afinal o aluno “*tem ondulas lentas. (...) Deu o laudo dele e tudo*” (Professora Maria, em entrevista).

Ambos os casos, Lúcio e Vicente foram mencionados durante entrevista com a supervisora.

Bem o Lúcio e o Vicente eles tem realmente um comprometimento cognitivo, tem as patologias de ir ao médico, porque o Vicente, ele tem 8 anos, o Vicente da pra ver ele já passou pelo primeiro, veio para o segundo ano, novamente no segundo ano, três ano é uma criança.... a gente entende que realmente precisa, porque normalmente uma criança que mesmo que tenha dificuldade na leitura e na escrita, mas ela idêntica as letras, pode não saber que se juntar o B com A faz BA mas ele identifica e (discrimina as coisas), a aí realmente os dois foi comprovado que eles tem alguma deficiência, não sei se a palavra é deficiência, alguma dificuldade cognitiva, pode ser que temo de aprendizagem dele seja maior né? Eu não sei, os dois passaram pela mesma situação né? Em relação ao segundo porque as atividades relacionadas ao segundo ano são diferentes ano. Tá com dificuldade, o trabalho tem que ser diferenciado, o outro você vai estimular mais, o que tá mediano você vai procurar colocar avançado. (...) nós estávamos pensando em encaminha-los pra uma escola especial que a rede municipal tem, mas nós estivamos presente, “vamos lá visitar ne até pra gente dá uma orientação para o aluno “e aí a nós fomos lá visitar. E assim pra nossa surpresa, foi ver que lá não tinha tanta estrutura, principalmente a questão física muitos alunos, e aí a gente falou “não deixa eles lá na nossa escola mesmo”, porque a gente queria que realmente ele fosse... não que lá não tenha fisioterapeuta, que tenha fono, que realmente nós não temos, mas em termos de professores são os mesmos que são.. entendeu. São... não tem ninguém que é formado, especialista em educação especial, que seria o ideal, já que o trabalho precisa ser com essa especialização. Então nós mudamos de idéia, permaneceu na nossa escola, não vamos encaminhar ninguém pra lugar nenhum. Nós vamos continuar com o apoio que é o centro que atende alguns dos nossos alunos que tem essas dificuldades, com certos recursos, com fono, com psicólogo, eles serão assistidos mas realmente eles tem esse comprometimento. (Supervisora em entrevista, 2008)

Contudo, apesar da fala da supervisora, o aluno Vicente foi encaminhado para o Centro de Educação Especial¹⁶, tendo que deixar a escola, uma vez que se tinha comprovação de seu déficit. Logo, o aluno, que sofreu com a repetência, pois, foi “comprovado” que o mesmo apresentava um déficit, que interferia na sua aprendizagem, e conseqüentemente em todo o processo avaliativo.

¹⁶ O encaminhamento do aluno, pode ser observado em anexo.

Neste contexto, observa-se a exclusão disfarçada de inclusão, pois, a partir do momento que a escola comprova a “deficiência” do aluno, através de laudos médicos, ela exclui o aluno, respaldada por um documento que atesta o problema é do aluno, não da escola. Além disso, esta exclusão disfarçada perpassa por todo processo avaliativo, no qual “verifica-se” se o aluno está ou não apto para frequentá-la, caso o(a) aluno(a) seja avaliado como não apto, o mesmo corre grande risco de sofrer a repetência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir não seria a palavra mais apropriada para esta pesquisa, que se iniciou em 2008, já resultou uma dissertação e agora apresenta esta tese, contudo acredita-se que através desta, fecha-se um ciclo iniciado em 2008, mas abrem-se outros com uma infinidade de possibilidades, a partir de diferentes perspectivas. Neste sentido, esclarece-se que como objeto de estudo desta tese a multiplicidade da avaliação escolar da classe de repetentes, da primeira série (segundo ano) do Ensino Fundamental, possibilitou uma vasta investigação que se tornou objeto de estudo desta pesquisa, visto que instigou a pesquisadora a investigar o seu cotidiano, justificando assim o título dessa tese: *Multiplicidades da Avaliação Escolar: um estudo etnográfico sobre a repetência*. Deste modo, foi necessário observar de forma aproximada o processo avaliativo dos alunos e alunas que compuseram a classe de repetentes, em que possibilitou descrever de forma densa as tecnologias avaliativas, assim como as práticas pedagógicas presentes na sala de aula.

Além disso, buscou-se compreender a natureza das ações dos participantes da pesquisa, evidenciando os aspectos que facilitariam ou dificultariam a construção do conhecimento escolar. Neste sentido, observou-se que o processo avaliativo, muitas vezes, se dá de forma equivocada, pois, avaliar não é uma simples tarefa, no qual apenas se julga, seleciona ou classifica, a avaliação escolar vai além da escolha de um instrumento avaliativo, exige reflexão, estudo e conhecimento sobre tudo o que o sujeito vivencia e desenvolve no contexto da escola e da sala de aula.

Ademais, Percebeu-se que a avaliação, muitas vezes, se mostra inflexível, em que os sujeitos que estão diretamente envolvidos neste processo não estão aptos a contribuir com o mesmo, principalmente o aluno, pois, normalmente, os alunos não participam de forma alguma do processo avaliativo, eles são limitados a executá-lo, através de registros instrumentos avaliativos, tais como a prova, teste, exame. Contudo, essa inflexibilidade e limitação no processo avaliativo podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem engessado e que não tem a participação ativa dos seus alunos. Além disso, tal engessamento pode reforçar os riscos que levam à repetência escolar.

Deste modo, vale destacar que esta tese apresentou a multiplicidade da avaliação e percebeu que a cultura da repetência é parte intrínseca do processo avaliativo. Em que a repetência é vista como parte de uma proposta pedagógica, e apesar de arcaica e tradicional, a escola ainda acredita que a repetência possibilita ao aluno rever questões dentro da sala de

aula que ele não conseguira desenvolver durante o ano letivo. Entretanto, não há uma real preparação e planejamento para que o(a) aluno(a) repetente possa receber uma nova oportunidade de aprendizagem, na qual suas dificuldades, limites, habilidades e opiniões façam parte deste planejamento pedagógico.

Deste modo, a proposta inicial da repetência se perde, nesta cultura da repetência pela repetência, pois, o(a) aluno(a) repete todo o ano letivo, e passa pela mesma grade curricular, pelo mesmo processo avaliativo, pelo mesmo material didático e, muitas vezes, repete o mesmo professor que apresenta a mesma metodologia do ano anterior. Deste modo, o que foi feito para que o(a) aluno(a) tivesse uma nova oportunidade de aprender? Quais suportes e/ou apoios pedagógicos foram oferecidos ao aluno(a) para que ele apresentasse melhor desempenho? Enfim, o que mudou para que o(a) aluno(a) não repita mais uma vez o ano letivo? Questionamentos que deixam claro que a discussão sobre a repetência, apesar de não ser um tema novo de discussão, não se faz escassa e que ainda se tem muito a refletir.

Nesta pesquisa observou-se que o processo avaliativo e suas práticas, usualmente, não oferecem suporte pedagógico que possam facilitar a construção de conhecimento escolar, necessário para o bom desempenho acadêmico dos(as) alunos(as) repetentes e multirrepetentes. A multiplicidade da avaliação, destacada nesta tese, mostra-se, muitas vezes, deturpada por um propósito “verificador”, que quase sempre, favorece ao aluno(a) que se adequa às rigorosas regras pré-estabelecidas pela escola, e atende suas exigências. Observou-se também, uma incoerência entre o que e como avaliar o conhecimento escolar, pois, diversas vezes, percebeu-se que os critérios e os objetivos avaliativos não eram claros para o professor, muito menos para o(a) aluno(a).

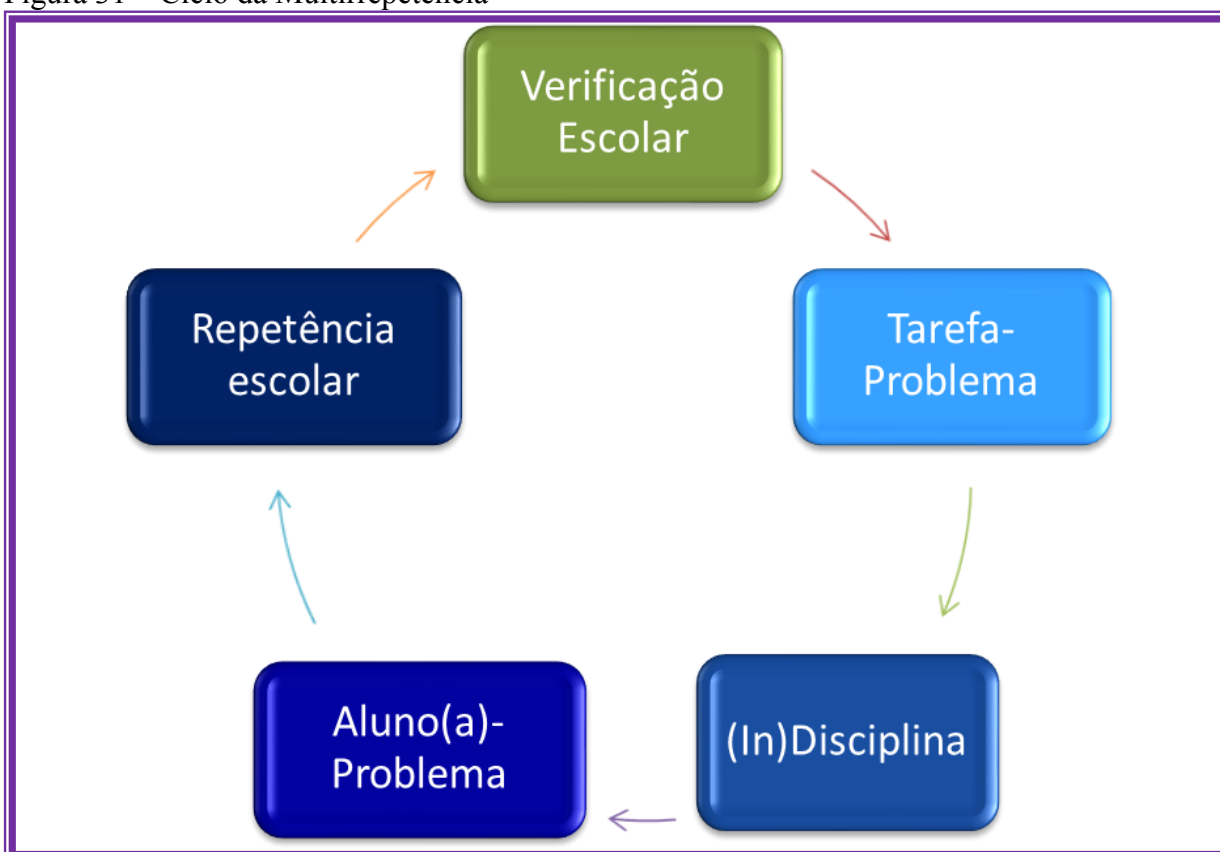
Quando o(a) aluno(a) não apresenta o rendimento esperado pela escola, na maioria das vezes, ele/ela é posto a parte do processo de ensino-aprendizagem, pois, o consideram como um problema que não pode e/ou não deve ser sanado pela escola. Uma vez que a escola acredita que não deve perder seu “tempo” com este aluno(a), ela o abandona, e, muitas vezes, busca artifícios que comprovem sua dificuldade, através de “verificações” superficiais da aprendizagem, onde é evidenciado apenas o resultado final descartando o processo avaliativo. Ademais, o processo avaliativo, muitas vezes, restringe-se à aprovação e ou reprovação do aluno(a), buscando medir quem se encaixa em seus padrões.

Neste viés, a repetência é usada como uma forma de manutenção escolar, ou seja, a escola faz uso da repetência para selecionar os alunos(as) que são adequados à ela. O(a) aluno(a) que obtêm sucesso nesta classificação e seleção consegue avançar ao longo de sua trajetória escolar, no entanto, o(a) aluno(a) que fracassa é retido neste “filtro” da

“verificação”. Conforme for a incidência de fracassos a escola recorre aos laudos médicos para justificar a dificuldade do(a) aluno(a) na sala de aula, uma vez tendo posse deste laudo, e caso seja comprovado algum tipo de deficiência, a escola culpabiliza a “deficiência” do (a) aluno(a). Desta forma a escola se isenta de qualquer responsabilidade sob o fracasso do aluno, pois afinal a “culpa” está na deficiência do aluno(a).

Faz-se necessário esclarecer que nesta tese, observou-se que a “verificação”, apresentada no capítulo 2 desta tese, associada a instrumentos incoerentes de avaliação da aprendizagem, como por exemplo, as tarefas apresentadas no capítulo 3, atreladas ainda à descompassada avaliação do comportamento, evidenciada no capítulo 4, podem resultar em uma combinação catastrófica para o(a) aluno(a), que poderá sofrer múltiplas repetências e como consequência, pode ser abandonado pela escola ou o(a) aluno(a) poderá desistir dela, caracterizando assim um perverso ciclo da repetência, conforme observa-se na figura a seguir.

Figura 31 – Ciclo da Multirrepetência



Fonte: Vasconcellos, 2015

Conforme pode-se observar na figura acima a avaliação limitada a um instrumento como a prova com o único intuito de “verificação” pode gerar tarefas com o propósito de “preparar” os alunos para esta verificação, além disso tais tarefas podem apresentar equívocos

e descompassos, uma vez que não se tem um claro propósito dentro do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, tais tarefas descompassadas, muitas vezes, em grandes demandas e com equívocos que tornam impossíveis sua realização pode desmotivar o aluno dentro da sala de aula, onde ele/ela busca outras atividades que se mostrem mais interessantes, tais como conversar, brincar, correr, enfim, apresentar um comportamento considerado “inadequado” pelo sistema educacional, sendo reconhecido pela escola como uma prática indisciplinar. Contudo, usualmente o aluno considerado como indisciplinado pela escola é, muitas vezes, visto como um problema e em alguns casos são rotulados como alunos sem jeito, que na maioria das vezes, são abandonados pela escola, uma vez que ela acredita que eles não tem solução. Tais alunos que são submetidos a um processo avaliativo verificador, que são obrigados a realizar tarefas descompassadas e equivocadas, além de serem tratados como um problema pela escola, sendo apontados como indisciplinados, eles correm risco de sofrer repetência. Deste modo, este ciclo apresenta que muitas vezes acaba repetindo todo este perverso ciclo, gerando assim o ciclo vicioso da multirrepetência.

Sendo assim, este ciclo da multirrepetência foi evidenciado na classe de repetentes a medida que se observou a multiplicidade da avaliação no âmbito escolar. Deste modo, destaca-se aqui a relevância de discutir a multiplicidade da avaliação assim como repetência, temáticas que permeiam o cotidiano escolar e que apesar de estarem em constante debate, ainda percebe-se que há muito para se discutir e explorar significativos fenômenos do processo educativo. Portanto, esta pesquisa espera contribuir para reflexões e discussões sobre tais questões no campo acadêmico e escolar, além de cooperar com futuros estudos.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Lesley Northern. Ireland head teachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, v. 10, n. 6, p. 627–643, November 2006

ALLAN, Julie The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, v. 10, n. 2-3, p. 121–133, March–May 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor aluno: a indisciplina moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação. Especial, 2004. v. 3 – a escola.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina, uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus, 1996. p. 103-115.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARNESEN, Anne-Lise; MIETOLA, Reetta; LAHELMA, Elina Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*, v. 11, n. 1, p. 97-110, January 2007.

BEETS, P.; VAN LOUW, T. Social justice implications of South African school assessment practices. *Africa Education Review*, v. 8, n. 2, p. 302-317, 2011

BERGER, Phillipe Cronne. *A Aprendizagem Tem Origens Controversas: Uma Análise das Teorias Educativas do Século XX*. Trad. Maria do Carmo Oliveira. Porto Alegre, Artes Médicas, 2005.

BERTAGNA, Regiane Helena. *Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela*. Pro-posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010

BERTAGNA, Regiane Helena. *Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela*. Pro-posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010

BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 123-131, Janeiro/Junho de 2013.

BONALS, Joan. *O Trabalho em Pequenos Grupos na Sala de Aula*. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BONAMINO Alicia; FRANCO Creso; FERNANDES Cristiano; ALBERNAZ Ângela; ANDRADE Marcia Santos; ORTIGÃO Isabel. *Repetência escolar e apoio social familiar: um estudo a partir dos dados do saeb 2001*. Laboratório de avaliação da educação. PUC-Rio, 2002

BORGES, L. P. C.; CASTRO, P. A.; MATTOS, C. L. G. Formação Docente -A produção do Fracasso Escolar: contribuições dos estudos etnográficos em educação. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 4., 2009, Resende. *Anais...* Resende, 2009. p. 1-11

BORGES, L. P. C. A tarefa pedagógica e suas implicações ao fracasso escolar: contribuições à formação docente. In: Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, 8., 2008. *Anais...* [S. l.]: PUC, 2008.

BORGES, L. P. C.; MATTOS, C. L. G. de. Escola, espaço de exclusão? Um estudo etnográfico sobre o fracasso escolar de alunos/as no ensino fundamental. In: MATTOS, C. L. G. de; FONTOURA, H. A. da. *Etnografia e Educação: relatos de pesquisa*. EdUERJ. Rio de Janeiro, 2009

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

BRASIL, Avaliação da Educação Básica. Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

BROPHY, Jere. Grade repetition. Education Policy Series. International academy of education. *The International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO*, 2006

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. In: COMISSÃO PERMANENTE DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. (Cadernos de Avaliação; 3).

CAMARGO, A. L. C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. *Rev. Fac. Educ.* [online]. v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100015>>.

CAMARGO, D. A. F. de. Avaliação do rendimento escolar: estudos e concepção. *Paidéia*, FFCLRP-USP, Rib. Preto, Fev/Ago 95

CANDAU, V. M. Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, V. M. (org). *Reinventar a escola*. 6. ed. Rio de Janeiro:Vozes, 2008. p. 61-78.

CARLILE, Anna. An ethnography of permanent exclusion from school: revealing and untangling the threads of institutionalised racism. *Race Ethnicity and Education*, v. 15, n. 2, p. 175-194, 2012

CARPENTER, L.; AUSTIN, H. How to be recognized enough to be included? *International Journal of Inclusive Education*, v. 12, n. 1, p. 35–48, January 2008.

CARRINGTON, S.; ROBINSON, R. Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, v. 10, n. 4-5, p. 323–334, July–September 2006.

CARVALHO, M. P. De. *Avaliação escolar, gênero e raça*. [S. l.]: Papyrus, 2009.

CARVALHO, M. P. de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & sociedade*, ano XXII, n. 77, 2001

CASTEL, Robert. Cader L'exclusion. In: KARSZ, Saul (Ed). *L'exclusion, définir pour en finir*. Paris: Dunod, 2000

CASTRO, P. A. *Controlar para quê? Uma análise etnográfica do controle na interação entre professor e aluno na sala de aula*. 2006. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, P. A. Corpo: rebelde ou docilizado? Uma análise etnográfica do controle na sala de aula. In: MATTOS, C. L. G; FONTOURA, H. A. da. (orgs.). *Etnografia e Educação: relatos de pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

CASTRO, P.A. *Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico*. 2011. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em avaliação educacional*, v.19, n. 39, jan./abr.2008

CLINE, T.; FREDERICKSON, N. *Special educational needs, inclusion and diversity*. Second Edition. London, 2009

CUNHA, Maria de Fátima Pires Carneiro da; VALENTIN, Aline Santi; LISBOA, Débora Cristina dos Santos; MONTEIRO, Eleonora Carolina Martins; XANDER, Priscila. Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 197-210, 2009.

DANTAS, Adriana M. R. *Classes de 14 e 15 anos: um programa compensatório de superação do fracasso escolar – um estudo de caso etnográfico*. Monografia em Educação. Apresentado ao curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008

DAVIS, J. M.; WATSON, N. Where Are the Children's Experience? Analysing Social and

Cultural Exclusion in Special and Main Tream Schools, *Disability & Society*, v. 16, n. 5, p. 671-687, 2001

DE ANTONI, C.; MARTINS, C.; FERRONATO, M. A.; SIMÕES, A.; MAURENTE, V.; COSTA, F.; KOLLER, S. H. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 53, n. 2, p. 38-53, 2001.

DEVECCHI, C.; MURRAY, J.; TRORY, H. Inclusive childcare services for children with disabilities in England: review of conditions, standards and practice. In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (BERA) ANNUAL CONFERENCE, University of Sussex, Brighton, 03-05 September, 2013.

DEVECCHI, C.; ROSE, R.; SHEVLIN, M. Education and the capabilities of children with special needs. In: SAROJINI-HART, C.; BIGGERI, M.; BABIC, B. (eds.) *Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*. London: Bloomsbury, 2014. p. 145-162

DOUNIS, B. C. *A Tarefa Escolar e Suas Implicações nas Salas de Aula de EJA: Um Estudo de Caso Etnográfico*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade da Madeira, Portugal. 2011

DUBET, F. I Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia – I ENESEB. Rio de Janeiro, RJ, 2009

EARP, M. de L. Sá. *A Cultura da Repetência Em Escolas Cariocas*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dezembro de 2006.

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educ. rev.*, n.32, p.199-213, 2008.

EKINS, Alison; GRIMES, Peter. *Inclusion: developing na effective whole school approach*. Maidenhead, Berkshire ; New York : McGraw Hill/Open University Press 2009

ERICKSON, F. Ethnographic decription. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATHEIR, K. (Eds.) *An international handbook of the science of language and society*. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 1988. V. 2, p. 1081-1095.

ERICKSON, F. Qualitative research on teaching. In: WITTROCK, M. *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan. 1986

FAGUNDES, T. B.; MATTOS, C. L. G. de. Tarefa escolar: ferramenta pedagógica para a aprendizagem ou cumprimento do dever do(a) aluno(a)? *Espaço do currículo*, v.1, n.2, p. 33-54, set.2008/mar.-2009.

FELÍCIO, F., FERNANDES, R. O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no estado de São Paulo. In: Encontro Nacional de Economia ANPEC, 31., Natal, 2005. *Anais...* Natal, 2005.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERNÁNDEZ-BATANERO, José Maria. Strategies for inclusion in the face of social exclusion. Case study in Andalusia (Spain). *European Journal of Special needs Education*, v. 29, n. 3, p. 415-428, 2014.

FERREIRA, A. C.; SANTOS, E. R. Representações sociais dos alunos do 9º ano sobre indisciplina nas escolas públicas paranaenses: uma busca pela autonomia. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, 2012.

FISHER, Gabriela Maria; GESSER, Verônica. A avaliação sob a ótica de crianças com histórico de repetência. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2013

FLORIAN, L. (ed.) *The Sage Handbook of special education*. 2. ed. London: Sage Publications, 2014. v. 1,

FLORIAN, L. (ed.) *The Sage Handbook of special education*. 2. ed. London: Sage Publications, 2014. v. 2

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. *CICLO OU SÉRIES? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?* In: ANPED, 27., 2004 Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2004.

FREITAS, L.C. de, Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007

FREITAS, L.C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FRELLER, C. C. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GAMA, Z. J. *Avaliação na escola de 2o grau*. Campinas, SP, 1993.

GAMA, Z. J. *Avaliação na escola de 2o grau*. Campinas, SP, 1997.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, n. 95, jan/abr.1999, p. 101- 108.

GATTI, B. A. *Construindo caminhos para o sucesso escolar*. Brasília : UNESCO, Inep/ MEC, Consed, Undime, 2008. 164p.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989

GIDDENS, A. *Sociologia*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

GIGLIO, C. M. B. A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções compartilhadas. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 183-199.

GOFFMAN, E. *Estigma: la identidad deteriorada*. 5. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993, 172p.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. Tradução Márcia Bandeira de M. Leite Nunes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Zahar editores. Rio de Janeiro, 1975

GOFMAN E. *Manicômios, prisões e conventos*. 2ª. reimpr. da 7ª. ed. de 2001. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo, Perspectiva. 2005.

GOMES, Edson Soares. *A participação da escola no processo de construção do aluno-problema: um estudo de caso em uma escola municipal da Baixada Fluminense*. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

GRAHAM, Linda J.; JAHNUKAINEN, Markku. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education. *New South Wales, Alberta and Finland, journal of Education Policy*, v. 26, n. 2, p. 263-288, 2011

GRILLO, Marlene Correro; LIMA, Valdevez Marina do Rosário. Especificações da avaliação que convém conhecer. In: GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria. *Por que fala ianda em avaliação?* Porto alegre: EDIPUCRS, 2010

GRILLO, Marlene Correro; LIMA, Valdevez Marina do Rosário. Especificações da avaliação que convém conhecer. In: GRILLO, Marlene Correro, GESSINGER, Rosana Maria. *Por que fala ianda em avaliação?* Porto alegre: EDIPUCRS, 2010

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência à ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus, 1996.

HADJI, Charles. *A Avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R.C.C. *Avaliação do processo ensino - aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988

HÉBRARD, Jean. A ligação e o Exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. *Revista Educação*, v. 32, n. 1, 2007.

HILTON, Zoe. Disaffection and school exclusion: why are inclusion policies still not working in Scotland?, *Research Papers in Education*, v. 21, n. 3, p. 295-314, 2006.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KLEIN, R. *Como está a educação no Brasil? O que fazer? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

KLEIN, R. *Por uma educação de qualidade. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.38, p. 115-120, jan./mar. 2003.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N.S. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <www.scielo.br>.

LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na Escola*. São Paulo: Ed Summus. 1996. p. 9 -23.

LANGAGER, Soren. Children and Youth in behavioural and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion process in school tendencies. *Denmark, Emotional and Behavioural Difficulties*, v. 19, n. 3, p. 284-295, 2014

LIM, Levan; IRELAND, Rebecca. Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 48, n. 3, p. 313-316, 2001.

LINGARD, Bob; MILLS, Martin Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, v. 11, n. 3, p. 233–244, May 2007.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? In: _____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUZ, L. S. *O Impacto da Repetência na Proficiência Escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003*. Dissertação de Mestrado em Demografia. Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.

MACCONVILLE, Ruth. *Looking at inclusion: Listening to the voices of Young people*. SAGE Publications, 2007

MACIEL, Sandra. Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade: um estudo de abordagem etnográfica. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

MACLEOD, Gale; PIRRIE, Anne; MCCLUSKEY, Gillean; CULLEN, MairiAnn. Parents of excluded pupils: customers, partners, problems? *Educational Review*, v. 65, n. 4, p. 387-401, 2013

MACRE, Sheila; MAGUIRE, Meg; MILBOURNE, Linda. Social exclusion from school. *Int. J. Inclusive Education*, v. 7, n. 2, 2003.

MANSOR, A. N.; LENG, O. H.; RASUL M. S.; RAO, R. A.; YUSOFF, N. The benefits of School-based assessment. *Asian Social Science*, v. 9, n. 8, 2013.

MARTINS, J.C. de O.; AQUINO, C. A. B. de; SABÓIA, I. B. de; PINHEIRO, A. de A. G. De *Kairós a Kronos*: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. *Cadernos de Psicologia do Trabalho*, v. 15, n. 2, p. 219-228, 2012.

MARTINS, José de Souza. Exclusão e nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 2012.

MATTOS, C. L. G. de ; CASTRO, P. A. de. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart. (Org.). *Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 103-116.

MATTOS, C. L. G. de. O Conselho de Classe e a Construção do Fracasso Escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 31, p. 215-228, 2005.

MATTOS, C. L. G. de. *A pesquisa etnográfica sobre o Fracasso Escolar no Brasil nas últimas décadas*. Texto apresentado em Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, UK, 2007.

MATTOS, C. L. G. de. Picturing School Failure: a study of diversity in explanations of “educational difficulties” among rural and urban youth in Brazil, *Bell & Howell*, n. 9235130, Washington, DC, USA, 1992.

MATTOS, C.L.G & Castro P. A. de Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais de alunos e alunas e do (DES) controle de professores e professoras: C mais D o que dá? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., Rio de Janeiro.

Política, Conhecimento e Cidadania. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

MATTOS, C.L.G. & CASTRO, P. A. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: BARBOSA, Inês et al. (org). *Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

MATTOS, C. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Espaço Informativo Técnico do Ines Mec*, Rio de Janeiro, v. sem., n. 16, p. 53-58, 2001.

MATTOS, C. L. G. *Imagens da Exclusão*. Projeto de pesquisa, UERJ, 2002.

MATTOS, C. L. G. *Picturing school failure: a study of diversity in explanations of "educational difficulties" among rural and urban youth in Brazil*. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – University of Pennsylvania. Philadelphia, 1992

MCCLUSKEY, Gillean; RIDDELL, Sheila; WEEDON, Elisabet. Children's rights, school exclusion and alternative educational provision, *International Journal of Inclusive Education*, 2014

MELO, Sandra. Texto sobre o vídeo: A história das coisas. Tides Foundation Funders Workgroup for Sustainable Production e Free Range Studios. *The Story of Stuff*. de Annie Leonard (s/d)

MICHAILAKIS, Dimitris; REICH, Wendelin. Dilemmas of inclusive education Les dilemmes de l'éducation inclusive. *ALTER, European Journal of disability Research*, v. 3, p. 24-44, 2009

MILES, Susie; SINGAL, Nidhi. The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?, *International Journal of Inclusive Education*, 14:1, 1-15, 2010

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova - um momento privilegiado de estudo: não um acerto de contas*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

NOGUEIRA, P. H. Q. de, Jovens generificados no espaço escolar: zoação e bagunça como vetores das relações de gênero. Seminário Fazendo Gênero, 7., 2006, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2006.

NORWICH, B. *Dilemmas of Difference, inclusion and disability: International Perspectives and future directions*. London: Book Now, 2008

PATTISON, Sue. Beyond the classroom: the inclusion of young people with learning disabilities in UK mainstream counselling services. *International Journal of Inclusive Education*, v. 10, n. 6, Nov. 2006.

PATTO, M. H. S. *Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Editores Hacker/Edusp., 2000

PEREIRA, M. A. da S. *Indisciplina escolar: concepções dos professores e relações com a formação docente*. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTEL, M. L. C. *A repetência segundo o aluno repetente: um discurso feito na primeira pessoa do singular*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. PE, 2005

POWELL, Pamela Jane. Repeating Views on Grade Retention. *Childhood Education*, v. 87, n. 2, p. 90-93, 2010.

PUGGIAN, Cleonice. *Between Streets and Schools: an investigation about young men and their path towards educational inclusion in Brazil*. University of Cambridge, UK, 2009

RABELO, E. H. *Avaliação: novos tempos e novas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 481-510, maio/ago. 2007

REKKAS, Alexandria. Strategies for Inclusion: An Annotated Bibliography. *Childhood Education*, 73:3, 168-171, 2012

RIBEIRO, Lucie Carrinho. Avaliação da aprendizagem. In: RIBEIRO, Lucie Carrinho *Educação hoje*. 7. ed. Lisboa: Texto Editora, 1999.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 4, p. 73-86, São Paulo, Jul./Dez. 1991.

RICHARD, Dana. Culturally Competent School Assessment. Performance Measures of personality. *Psychology in the Schools*, v. 44, n. 3, 2007

RIX, Jonathan. *Equality, Participation and Inclusion I: Diverse Perspectives*. 2. ed. Routledge, 2010

SÁ E., M. de L. *A cultura da repetência em escolas cariocas*. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural) – Programa de Pós-graduação em Antropologia e Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?* Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, C. F. dos. A Indisciplina no cotidiano escolar. *Candombá – Revista Virtual*, v. 2, n. 1, p. 14–23, jan./jun. 2006.

SAWAIA, Bader. *As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SENNA, L. A. G. *II Colóquio Educação Cidadania e Exclusão* – Rio de Janeiro. 2007

SENNA, L. A. G. *Informativo Técnico-Científico Espaço, INES* – Rio de Janeiro, n. 22, p. 53. 2004.

SENNA, L. A. G. *Letramento Princípios e Processos*. IBPEX – Rio de Janeiro. 2006.

SENNA, Maria das Graças de Castro. *Resenhas Críticas*. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).1991. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6779675/resenha>>

SILVA, A. P. F. *Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações de insucesso na perspectiva do “aluno problema”*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, São Paulo, 2009.

SILVA, C. E. da ; PFAFF, N. Bagunça na escola: estratégias para serem aplicadas entre escola e grupos. In: *ETD - Educação Temática Digital*, v. 12, n. 2, p. 1-21, 2011. Disponível em: <<http://nb.resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-256037>>

SILVA, M. P.; NEVES, I. P. O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de intecção pedagógica. *Revista de Educação*, Lisboa, v. XII, n. 2, p. 37-57, 2004.

SILVA, R.N. et al. “Abnormal schoolchildren”: psychiatry beyond psychiatric hospitals. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.14, n.33, p.401-10, abr./jun. 2010.

SINGAL, Nidhi. Working towards inclusion: Reflections from the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24, p. 1516-1529, 2008

SPECHT, Jacqueline A. Mental Health in Schools: Lessons Learned from Exclusion. *Canadian Journal of School Psychology*, v. 28, n. 1, p. 43-55, 2012.

TIBA, I. *Disciplina limites na medida certa*. São Paulo: Gente, 1997.

TINGLE, Lynne R.; SCHOENEBERGER, Jason; ALGOZZINE Bob. Does Grade Retention Make a Difference?, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, v. 85, n. 5, p. 179-185, 2012.

VALDHUIS, Michiel; HEUVEL-PANHUIZEN, Marja van den. Primary School Teacher’s Assessment Profiles. *Mathematics Education*. Plos one. v. 9, n. 1. Jan, 2014

VASCONCELLOS, M. M. M. *Avaliação e ética*. Londrina: Ed. UEL, 2002

VASCONCELLOS, Suziane de S., *A Classe de Repetentes: Um Estudo Etnográfico*. 2010. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

VASSILIOU, Androulla. *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Eurydice. European commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Janeiro, 2011

VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Avaliação da aprendizagem conceitual. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 45-58, 2010


VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. Campinas, SP : Papyrus, 2001.

YEARTA, Lindsay Sheronick; JONES Julie P.; GRIFFIN Jonathan. Focus on Inclusive Education: Inclusion Solutions: Exploring Standards, English Language Arts, and the Inclusion Classroom. *Childhood Education*, v. 90, n. 5, p. 375-378, 2014.

ZIMMERMANN, Marlene Harger; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. In: Congresso Nacional de Educação, 8., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2008.

ANEXO A - Encaminhamento – Matrícula do aluno no Centro de Educação Especial

responsável comunitário
cada dia 19/11/10
através de
brechete.

 PREFEITURA MUNICIPAL DE *[REDACTED]*
Região dos Lagos - Estado do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação

Ofício n.º *[REDACTED]* SEME/2008 *[REDACTED]* 12 de novembro de 2008.

Ao (À) Senhor (a)
Diretor (a) da E.M. *[REDACTED]*

Assunto: **Matrícula**

Prezado (a) Diretor(a):

1. Servimo-nos do presente para apresentar o documento anexo, contendo o resultado da(s) avaliação (ões) diferencial (is) realizada(s) pela equipe multiprofissional do Centro de Educação Especial Integrada *[REDACTED]*.
2. Na oportunidade, esclarecemos que o(s) aluno(s) deverá (ao) comparecer ao C.E.E.I. *[REDACTED]* munidos de fotocópia da Certidão de Nascimento e um retrato 3x4, a fim de efetuar a matrícula para atendimento nas áreas especificadas abaixo.
 - *[REDACTED]*
3. Sem mais para o momento, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED]
Diretora do Departamento de Apoio ao Aluno

[REDACTED]
ASSOIA

ANEXO B – Ficha dos(as) 21 alunos(as) repetentes e multirrepetentes

Alexandro	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 17/04/1999 Idade: 09 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: São Pedro da Aldeia - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Alexandro é um aluno repetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2005, em 2006 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Alexandro é descrito como um aluno que <i>“apresenta comportamento imaturo e não acompanha o nível da turma. Desiste de realizar as atividades porque não consegue entendê-las. Não faz cópias do quadro e não consegue ler as palavras.”</i> (Relatório de avaliação, 2005)	

Angélica	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 28/01/1998 Idade: 10 anos Sexo: Feminino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Araruama- RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Angélica é uma aluna multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, ela repetiu a primeira série nível 1 em 2004, em 2005 a aluna obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2006 e 2007 a aluna repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 a aluna cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Angélica é descrita como <i>“uma criança imatura e mostra um pouco interesse pelas atividades propostas.”</i> (Relatório de avaliação, 2004)	

Carlos	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 24/08/1997 Idade: 11 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: São João de Meriti - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Carlos é um aluno multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2004, em 2005 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2006 e 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Carlos é descrito como um <i>“aluno faltoso, isso interferiu no seu rendimento escolar.”</i> (Relatório de avaliação, 2004)	

Elias	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 18/06/1999 Idade: 09 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do aluno	
Elias é um aluno repetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 2 em 2007. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Elias é descrito como um aluno que <i>“precisou de apoio para realizar as tarefas propostas, apresentando bastante dificuldade na leitura e escrita.”</i> (Relatório de avaliação, 2007)	

Flávia	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 16/10/1998 Idade: 10 anos Sexo: Feminino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Flavia é uma aluna multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, ela repetiu a primeira série nível 1 em 2005, em 2006 a aluna obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2007 a aluna repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 a aluna cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Flávia é descrita como uma aluna “ <i>bastante inquieta durante as aulas e isso, atrapalhou o seu desenvolvimento nas atividades propostas. Solicitou com frequência a ajuda de sua professora, apresentando dificuldades na leitura e na escrita.</i> ” (Relatório de avaliação, 2007)	

Gustavo	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 03/06/1999 Idade: 09 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Sapé - PB
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Gustavo é um aluno repetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2005. Em 2006 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Gustavo é descrito como um aluno que “ <i>faltou bastante, mas demonstrou interesse ao realizar as atividades propostas. Em relação a leitura e a escrita apresentou algumas dificuldades ao ler os textos trabalhados e ao escrever seus próprios textos.</i> ” (Relatório de avaliação, 2005)	

Guilherme	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 30/09/1997 Idade: 11 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Guilherme é um aluno multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2004, em 2005 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2006 e 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação De acordo com os relatórios de avaliação, Guilherme é descrito como “ <i>um menino um pouco agitado e brica muito na sala de aula, o que faz com que preste pouca atenção nas aulas.</i> ” (Relatório de avaliação, 2007)	

Katarina	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 08/05/1999 Idade: 09 anos Sexo: Feminino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Itaboraí - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Katarina é uma aluna repetente da primeira série do ensino fundamental, ela repetiu a primeira série nível 1 em 2005. Em 2006 a aluna obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2007 a aluna repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 a aluna cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Katarina é descrita como uma aluna “ <i>muito faltosa, isso interferiu no seu rendimento escolar (...) a aluna não frequentou o bimestre escolar não sendo assim possível avaliá-la.</i> ” (Relatório de avaliação, 2007)	

Lívia	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 21/09/1997 Idade: 11 anos Sexo: Feminino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Lívia é uma aluna multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, ela repetiu a primeira série nível 1 em 2004, em 2005 a aluna obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2006 e 2007 a aluna repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 a aluna cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Lívia é descrita como uma aluna que <i>“apesar de seu esforço tem encontrado bastante dificuldade – o número de faltas influenciou no desenvolvimento da aluna. É inteligente e capaz, mas não está acompanhando o ritmo da turma.”</i> (Relatório de avaliação, 2005)	

Luciano	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 19/05/1999 Idade: 09 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Luciano é um aluno repetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2005. Em 2006 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Luciano é descrito como um aluno com <i>“dificuldades de relacionamento com a turma, demonstrando atitudes de forma agressiva, com palavras de insultos e afrontas.”</i> (Relatório de avaliação, 2007)	

Lúcio	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 06/06/1995 Idade: 13 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Lúcio é um aluno multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2002 e 2003. Em 2004 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2005, 2006 e 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. O aluno recebeu acompanhamento terapêutico desde 2007, onde desenvolvia atividades psicomotoras com o objetivo de trabalhar a <i>“coordenação motora; dissociação dos movimentos; orientação espacial; equilíbrio corporal estático e dinâmico; orientação temporal e tonicidade muscular”</i> (relatório técnico, 2007) De acordo com os relatórios de avaliação, Lúcio é descrito como <i>“um menino carinhoso e assíduo, se interessa nas aulas, mas têm muita dificuldade em assimilar os conteúdos.”</i> (Relatório de avaliação, 2007) – Estudo de caso representado no capítulo V – Repetência escolar	

Luiz	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 30/07/1999 Idade: 09 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Luiz é um aluno repetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2005. Em 2006 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Luiz é descrito como um aluno <i>“imaturado e desinteressado neste bimestre. Ele quase não concluiu as atividades propostas em sala e nem ao menos, as copiava.”</i> (Relatório de avaliação, 2007)	

Marcos	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 22/07/1999 Idade: 09 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Marcos é um aluno repetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2005. Em 2006 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Marcos é descrito como um aluno <i>“carinhoso, porém possui muitos momentos de irritabilidade e com poucas noções de limites.”</i> (Relatório de avaliação, 2007)	

Maurício	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 13/07/1996 Idade: 12 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Maurício um aluno multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2003. Em 2004 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2005, 2006 e 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. Maurício é descrito como um aluno que <i>“costuma ser líder, porém utiliza de forma negativa, ameaçando alguns alunos que resistem às suas solicitações. (...) O aluno apresentou-se muito agitado ao longo do bimestre e quase não participou das aulas devido às constantes brincadeiras na sala de aula.”</i> (Relatório de avaliação, 2007)	

Murilo	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 01/09/1998 Idade: 10 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Murilo é um aluno repetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 2 em 2006 e 2007. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Murilo é descrito como um aluno que <i>“solicitou com frequência a ajuda da professora para realizar as atividades, demonstrando bastante dificuldade na leitura e na escrita.”</i> (Relatório de avaliação, 2005)	

Pedro	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 25/08/1999 Idade: 09 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Pedro é um aluno repetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2005. Em 2006 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Pedro é descrito como um aluno que <i>“O aluno necessita de ajuda individualizada pois apresenta dificuldade na aprendizagem. (...) Nesse bimestre quis brincar muito e não prestou atenção suficiente nas aulas. Está preguiçoso e isso não tem ajudado a progredir..”</i> (Relatório de avaliação, 2007)	

Rafaela	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 30/08/1999 Idade: 09 anos Sexo: Feminino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Rafaela é uma aluna repetente da primeira série do ensino fundamental, ela repetiu a primeira série nível 1 em 2005. Em 2006 a aluna obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 a aluna cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Rafaela é descrita como uma aluna <i>“imatura e demonstrou pouco interesse nas aulas e às vezes mostrou-se muito dispersa na hora de resolver os exercícios e durante as explicações da matéria.”</i> (Relatório de avaliação, 2007)	

Tadeu	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 08/10/1998 Idade: 10 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Tadeu é um aluno repetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2004 e 2005. Em 2006 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Tadeu é descrito como um aluno <i>“agitado e desatento. Um aluno bastante inquieto. Pois andou com frequência pela sala de aula e desrespeitou a professora e os colegas. O aluno negou-se a realizar as atividades propostas pela professora.”</i> (Relatório de avaliação, 2007)	

Vagner	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 10/05/1997 Idade: 11 anos Sexo: Masculino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Vagner é um aluno multirrepetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 1 em 2004 e 2005 , em 2006 o aluno obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Vagner é descrito como um aluno <i>“um pouco tímido, mas interagiu com os colegas. (...) Ele tem muitas dificuldades na escrita e na leitura, mas sempre realiza as atividades propostas com rapidez, contando com a ajuda de alguém.”</i> (Relatório de avaliação, 2007)	

Valéria	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 17/11/1999 Idade: 09 anos Sexo: Feminino	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II Nacionalidade: Brasileiro Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
Valéria é uma aluna repetente da primeira série do ensino fundamental, ela repetiu a primeira série nível 1 em 2005. Em 2006 a aluna obteve aprovação para cursar a 1ª série nível 2, em 2007 o aluno repetiu a 1ª série nível 2. Em 2008 a aluna cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. De acordo com os relatórios de avaliação, Valéria é descrita como uma aluna <i>“faltosa, mas quando está presente interage bem com o grupo. (...) apesar de seu interesse ter evoluído, a assimilação dos conteúdos foi lenta e com dificuldade necessitando sempre de auxílio.”</i> (Relatório de avaliação, 2007)	

Vicente	
Dados pessoais- Dados referentes a 2008 (quando se obteve acesso aos documentos escolares do aluno)	
Data de Nascimento: 22/03/2000	Série: 1ª série do Ensino Fundamental II
Idade: 08 anos	Nacionalidade: Brasileiro
Sexo: Masculino	Naturalidade: Cabo Frio - RJ
Breve perfil do(a) aluno(a)	
<p>Vicente é um aluno repetente da primeira série do ensino fundamental, ele repetiu a primeira série nível 2 em 2007. Em 2008 o aluno cursou mais uma vez a 1ª série nível 2. Em 2008 foi solicitado o acompanhamento do aluno, pois <i>“aluno não tem progredido em seu processo de ensino aprendizagem. Segundo a professora o aluno não reconhece nenhuma letra com exceção da 1ª letra do seu nome.”</i> (Solicitação de Apoio ao Aluno, 2008). De acordo com os relatórios de avaliação, Vicente é descrito como um aluno que <i>“apresentou comportamento agitado, porém relaciona-se bem com todos sem diferenças. Necessitou de auxílio para desenvolver todas as atividades propostas, já que obteve dificuldade.”</i> (Relatório de avaliação, 2007) - Estudo de caso representado no capítulo V – Repetência escolar</p>	