



Educação: Políticas, Estrutura e Organização 4

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

**Educação: Políticas, Estrutura e
Organização**
4

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 4 / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e Organização; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-305-7

DOI 10.22533/at.ed.057190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 4” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
AS MARCAS DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM EM UMA PRÁTICA DE ENSINO PROFISSIONAL	
Calinca Jordânia Pergher Lucas Billo Dias Thamille Pereira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.0571903041	
CAPÍTULO 2	11
AS ORIENTAÇÕES TÉCNICAS QUE NORMATIZAM SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM MEDIDA PROTETIVA NO BRASIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS/AS ACOLHIDOS/AS	
Daiane Lins da Silva Firino	
DOI 10.22533/at.ed.0571903042	
CAPÍTULO 3	23
AS POLÍTICAS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, DIDÁTICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR	
Valdir Avelino de Paiva Luandson Luis da Silva Joel Nunes de Farias Elaine Cristina Meireles Silva Marizete Soares de Oliveira Santos Hosana Souza de Farias Aldair Viana Silva de Alcaniz	
DOI 10.22533/at.ed.0571903043	
CAPÍTULO 4	32
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS CONCEPÇÕES NEOLIBERAIS	
Luandson Luis da Silva Joel Nunes de Farias Valdir Avelino de Paiva Elaine Cristina Meireles Silva Aldair Viana Silva de Alcaniz Marizete Soares de Oliveira Santos Hosana Souza de Farias	
DOI 10.22533/at.ed.0571903044	
CAPÍTULO 5	42
AS REDES SOCIAIS VIRTUAIS E A EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA UMA VISÃO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	
Isis Nalba Albuquerque Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.0571903045	

CAPÍTULO 6	49
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA EDUCAÇÃO COMO METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM, NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: O USO DO APLICATIVO “SILABANDO”, COMO RECURSO DIDÁTICO	
Mariana Oliveira de Oliveira Adriano Miranda dos Santos André Luiz Andrade Rezende Cíntia Damasceno Farias	
DOI 10.22533/at.ed.0571903046	
CAPÍTULO 7	64
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	
Andreia Valeriano Figueredo Leandro Edilene Cristiano de Figueredo Valeriano Giovani Mendonça Lunardi Eliane Pozzebon	
DOI 10.22533/at.ed.0571903047	
CAPÍTULO 8	73
ATIVIDADES AQUÁTICAS E SEUS BENEFÍCIOS PARA CRIANÇAS COM AUTISMO: REVISÃO SISTEMÁTICA	
Weslley Alex da Silva Dionísio Mylli Ketwilly Ferreira dos Santos Amanda Aparecida de Lima Adriano Florêncio da Silva Pedro Lucena de Paula Carolina Lourenço Reis Quedas Dayana da Silva Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0571903048	
CAPÍTULO 9	85
ATIVIDADES RECREATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA	
Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo Verde Lionela da Silva Corrêa Francianne Farias dos Santos João Otacilio Libardoni dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.0571903049	
CAPÍTULO 10	97
AULAS PRÁTICAS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NOS CONTEÚDOS DE DENSIDADE E MISTURAS	
João Victor Odilon da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.05719030410	
CAPÍTULO 11	104
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ONLINE UTILIZADA EM AULAS PRESENCIAIS	
Daniela Veiga de Oliveira Najla Fouad Saghie Tiago Nascimento de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.05719030411	

CAPÍTULO 12 113

AVALIAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE “LIXO” E “RESÍDUO” EM UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA DA CIDADE DE VERTENTES/PE

Euarda do Nascimento Serra Sêca
Paloma Lourenço Silveira de Araújo
Juliana Thais da Silva Amaral
Ana Paula Freitas da Silva

DOI 10.22533/at.ed.05719030412

CAPÍTULO 13 124

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Cláudia Costa dos Santos
Camyla Silva da Costa
Ronaldo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.05719030413

CAPÍTULO 14 134

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE MATO GROSSO (ADEPE), UMA EXPERIÊNCIA INICIAL

Gresiela Ramos de Carvalho Souza

DOI 10.22533/at.ed.05719030414

CAPÍTULO 15 143

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DE ESCOLARES DOS ANOS FINAIS SOBRE A COLETA SELETIVA DE LIXO

Tamiris Alves Rocha
Dayane de Melo Barros
Marllyn Marques da Silva
Cristiane Maria da Conceição
Gilvania Luana da Rocha Silva Neves
Gerliny Bezerra de Oliveira
Jardielle de Lemos Silva
Danielle Feijó de Moura

DOI 10.22533/at.ed.05719030415

CAPÍTULO 16 149

AVALIAÇÃO ESCOLAR EM GRUPOS INTERATIVOS: UM ESTUDO TEÓRICO DE PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ÚLTIMOS ANOS

José dos Santos Ferreira
Leonardo Alcântara Alves

DOI 10.22533/at.ed.05719030416

CAPÍTULO 17 162

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O QUE DIZEM OS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS COM OS MELHORES RESULTADOS NO MUNICÍPIO DE CORURUPE/ALAGOAS

Jucicleide Gomes Acioli

DOI 10.22533/at.ed.05719030417

CAPÍTULO 18	173
AVALIAÇÃO, REPETÊNCIA E JUÍZO PROFESSORAL: UM DIÁLOGO QUALI-QUANTI	
Maria de Lourdes Sá Earp Glauco da Silva Aguiar	
DOI 10.22533/at.ed.05719030418	
CAPÍTULO 19	188
AVALIAÇÃO: PARA QUE TE QUERO? UM OLHAR VOLTADO PARA ALÉM DO EDUCAR E CUIDAR	
Aline Dias Nascimento Rita de Cássia M. O. André	
DOI 10.22533/at.ed.05719030419	
CAPÍTULO 20	197
BIOMASSA DE BANANA VERDE: CONSTRUÇÃO DE UMA CARTILHA EDUCATIVA COMO FERRAMENTA DE APOIO AO PRODUTOR RURAL	
Bárbara Jardim Mariano Suzete Maria Micas Jardim Albieri	
DOI 10.22533/at.ed.05719030420	
CAPÍTULO 21	202
BIOTECNOLOGIA: UTILIZAÇÃO DE MICRORGANISMOS PARA O PROCESSO DE BIORREMEDIAÇÃO EM AMBIENTES CONTAMINADOS - PERSPECTIVAS TECNOLÓGICAS	
Emília Mendes da Silva Santos Isabela Regina Alvares da Silva Lira Ariosto Afonso de Moraes Adriene Siqueira de Melo Maria Gracielly Lacerda de Abrantes	
DOI 10.22533/at.ed.05719030421	
CAPÍTULO 22	208
BRASIL – MOÇAMBIQUE, AFIRMANDO SINERGIA E RECONSTRUINDO IDENTIDADES PELA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO INTERNACIONAL ENTRE A UFRN E A UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE	
Marília do Vale Góis Pacheco Medeiros Adir Luiz Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.05719030422	
CAPÍTULO 23	219
BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA EVOLUÇÃO ATÉ A EAD	
Joel Nunes de Farias Luandson Luis da Silva Valdir Avelino de Paiva Hosana Souza de Farias Elaine Cristina Meireles Silva Aldair Viana Silva de Alcaniz Marizete Soares de Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.05719030423	

CAPÍTULO 24	231
CAMINHOS DA HISTÓRIA 2.0: UMA PROPOSTA DE USO DE JOGOS DIGITAIS NA SALA DE AULA	
Adriano Miranda dos Santos André Luiz Andrade Rezende Cíntia Damasceno Farias Mariana Oliveira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.05719030424	
CAPÍTULO 25	240
CANTO DE MURO: UMA ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO ZOOLOGICA NA OBRA DE CÂMARA CASCUDO	
Bruno de Paiva Rêgo Elineí Araújo-de-Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.05719030425	
CAPÍTULO 26	251
CARACTERIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA DOS ALUNOS DO IFRN <i>CAMPUS-MACAU</i>	
Marfisa Hyanchelle Cortez Costa Josivan Bonifácio Rocha de Almeida Micleydson Batista dos Santos João Batista Gomes Moreira Liliane Ribeiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.05719030426	
CAPÍTULO 27	264
CASAIS GAYS E FAMÍLIAS TRADICIONAIS: CONCEPÇÕES HISTÓRICO-EDUCATIVAS E DISCURSOS EXCLUDENTES	
Robson José de Oliveira Brito	
DOI 10.22533/at.ed.05719030427	
CAPÍTULO 28	273
COLEÇÕES BIOLÓGICAS: ALTERNATIVA PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE BOTÂNICA	
Nadja Larice Simão de Lacerda Rivete Silva Lima	
DOI 10.22533/at.ed.05719030428	
CAPÍTULO 29	280
COMO SUPERAR AS DIFICULDADES DO ENSINO DE FÍSICA CONTEMPORÂNEO POR MEIO DE MÉTODOS DIFERENCIADOS	
Daiane Maria Medeiros da Silva Hérika Rafaella Soares da Silva Ana Maria Torres da Silva Regiane Marta Cassimiro de Farias Lidiane Maria Omena Silva Leão	
DOI 10.22533/at.ed.05719030429	

CAPÍTULO 30 287

COMPARAÇÃO ENTRE AS PROVAS DO ENADE 2005 E 2008 DO GRUPO I:
COMPOSIÇÃO DAS HABILIDADES PELA TEORIA C.H.C

[Andreia Silva da Mata](#)

DOI 10.22533/at.ed.05719030430

CAPÍTULO 31 297

CONFRONTANDO AVALIAÇÕES SOB UMA VISÃO MULTICULTURAL:
EXPANDINDO PRÁTICAS QUE ELEVAM O CONHECIMENTO, NÃO QUE O
BLOQUEIAM

[Aldnir Farias da Silva Leão](#)

DOI 10.22533/at.ed.05719030431

SOBRE A ORGANIZADORA..... 304

AVALIAÇÃO, REPETÊNCIA E JUÍZO PROFESSORAL: UM DIÁLOGO QUALI-QUANTI

Maria de Lourdes Sá Earp

Faculdade Cesgranrio, Mestrado Profissional em
Avaliação

Rio de Janeiro – RJ

Glauco da Silva Aguiar

Faculdade Cesgranrio, Mestrado Profissional em
Avaliação

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: No final da década de 1980, um novo olhar sobre a repetência mudou o entendimento dos problemas da educação no Brasil. O ponto central era o fato de que a evasão escolar praticamente não existia. O que havia era um fenômeno produzido por uma cultura escolar presente no sistema de ensino como um todo: a cultura da repetência. As políticas de combate à reprovação não conseguiram acabar com a repetência, que se mantém em patamares indesejáveis. Segundo dados do Inep, considerando do 6º ao 9º ano, a repetência média no Brasil foi de 11,1% nas escolas públicas e 5,3% nas escolas particulares, em 2014. Com o propósito de aprofundar a análise do fenômeno da repetência, este artigo discute a correspondência entre explicações de professores sobre dificuldades dos problemas de aprendizagem obtidas de forma etnográfica em Conselhos de Classe e as percepções dos professores obtidas em avaliações externas.

Pôde-se constatar homologias sintetizadas na imputação das dificuldades de aprendizagem: ora aos alunos e nos pais do aluno, ora nas condições sociais e culturais dos alunos e suas famílias. A ausência de opções no questionário da Prova Brasil para que problemas de aprendizagem sejam atribuídos ao professor e/ou a sua prática pedagógica reforça uma face da cultura da repetência, que é responsabilizar o aluno ou suas famílias pelo fracasso escolar e reitera o que o professor brasileiro prefere acreditar. Quanto mais elementos forem construídos para o desvelamento dessa cultura e das representações que a constroem, mais perto podemos estar de sua superação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Repetência, Conselho de Classe, Prova Brasil 2015.

ABSTRACT: In the late 1980s, a new look at repetition changed the understanding of education problems in Brazil. The central point was that school drop-out practically did not exist. What there was was a phenomenon produced by a school culture present in the education system as a whole: the culture of repetition. The policies to combat reprobation have not been able to stop repeating, which remains at undesirable levels. According to Inep data, considering the 6th to 9th grade, the mean repetition in Brazil was 11.1% in public schools and 5.3% in private schools in 2014. In order to deepen the analysis of the

repetition phenomenon, this article discusses the correspondence between teachers' explanations about difficulties of the learning problems obtained in an ethnographic way in Class Councils and the teachers' perceptions obtained in external evaluations. Synthetised homologues can be found in the imputation of learning difficulties: both students and parents, and in the social and cultural conditions of students and their families. The lack of options in the Brazil Quiz to have learning problems attributed to the teacher and heror his pedagogical practice reinforces one aspect of the culture of repetition, which is to blame the student or their families for school failure and reiterates what the teacher Brazilian prefers to believe. The more elements are constructed for the unveiling of this culture and the representations that construct it, the closer we can be to its overcoming.

KEYWORDS: Evaluation, Repetition, Class Council, Prova Brasil 2015.

1 | INTRODUÇÃO

No final da década de 1980, um outro olhar sobre a repetência mudou o entendimento dos problemas da educação no Brasil. Sob uma nova abordagem, os trabalhos de Philip Fletcher, Sergio Costa Ribeiro e Ruben Klein constataram uma inconsistência estatística que derrubou um dos mitos da educação brasileira: o da “evasão”. Usando um modelo estatístico e outro conceito de repetente, os números corrigidos revelaram que a repetência na 1ª série era muito maior do que nos números oficiais.

O erro era conceitual. Repetência não é sinônimo de reprovação. Um aluno repetente é aquele que está cursando a mesma série que no ano anterior, não importa a causa. Ele pode ter sido reprovado, pode ter abandonado a escola no meio do ano anterior e pode mesmo ter sido “aprovado” no ano anterior (Klein, 2003, p.116).

Os pesquisadores refizeram os cálculos usando um modelo estatístico alternativo e obtiveram resultados bastante diferentes. A taxa de repetência quando corrigida pulou de 29% para 54% e a tão propalada evasão escolar era 2%, e não 25% do modelo oficial.

Série	TAXAS OFICIAIS			MODELO PROFLUXO		
	Repetência	Promoção	Evasão	Repetência	Promoção	Evasão
1ª	0,296	0,449	0,255	0,524	0,453	0,023
2ª	0,207	0,703	0,090	0,342	0,616	0,042
3ª	0,169	0,738	0,093	0,265	0,665	0,070
4ª	0,134	0,818	0,048	0,215	0,601	0,184
5ª	0,227	0,634	0,138	0,227	0,634	0,085
6ª	0,199	0,700	0,102	0,192	0,720	0,088
7ª	0,170	0,730	0,100	0,165	0,729	0,107

8ª	0,123	0,764	0,114	0,195	0,603	0,202
----	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Quadro 1 – Distribuição das taxas por séries - 1982

Fonte: Sá Earp (2006)

Essa discussão trouxe uma contundente crítica à forma psicologizante de entender o “fracasso escolar”, como se fosse um problema do aluno. O ponto central era o fato de que a evasão escolar praticamente não existia: o que havia (e ainda há) não era consequência do fracasso escolar individual, e sim de uma cultura escolar presente no sistema como um todo, uma cultura da repetência (Sá Earp, 2006).

Desde então, o país tem procurado lidar com a questão da reprovação e da repetência, seja com as correções no modelo, realizadas em 1995, seja com políticas de combate à reprovação ou mesmo com a adoção de práticas de responsabilização. Mesmo assim, a repetência se mantém em patamares indesejáveis.

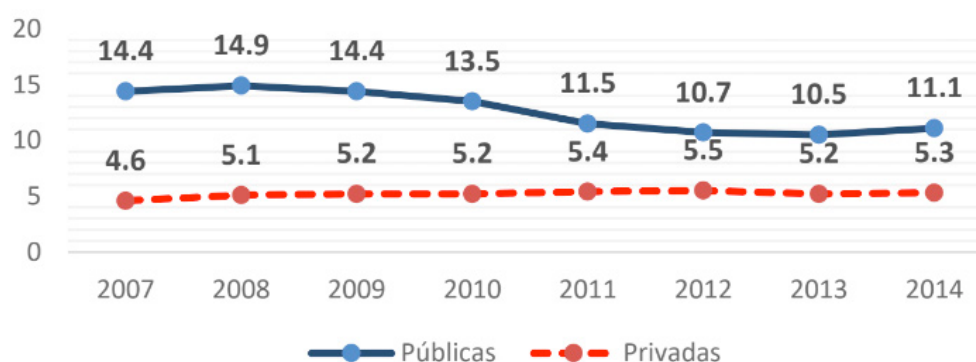


Gráfico 1 – Evolução das taxas de reprovação do 6º ao 9º ano do E.F

Fonte: Os autores (2016)

A implementação de políticas de promoção, como a escolaridade em ciclos, resolveu, em parte, o problema no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar, no entanto, que alguns pesquisadores constataram que a baixa aprendizagem dos alunos pode ter se agravado com a política de ciclos e a aprovação automática (Ferrão; Beltrão; Santos, 2002). Além disso, segundo os mesmos autores, alunos com defasagem idade-série têm sua proficiência reduzida.

As políticas de não-repetência que vêm sendo implementadas no Brasil visam resolver os malefícios individuais e coletivos do sistema de ensino baseado na promoção seriada. Há, no entanto, a possibilidade de que a defasagem idade-série seja corrigida, mas com perda de qualidade na educação provida à população. A proficiência dos alunos com defasagem idade-série é inferior comparativamente à dos alunos em idade adequada, mas em algumas escolas o desempenho acadêmico daqueles alunos é mais penalizado do que em outras. (Ferrão; Beltrão; Santos, 2002, p.23).

Levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2007, mostra que países que baniram a repetência – como Noruega e Suécia

– se encontram em situação melhor nos rankings internacionais de educação do que aqueles que a permitem. O relatório, porém, demonstra que outras nações que não adotaram a progressão continuada – caso da Bélgica – também colheram bons desempenhos nas avaliações.

Dos 41 países que compõem a região da América Latina e Caribe, o Brasil possui a maior taxa de repetência na educação básica: 18,7%. O dado é do relatório sobre educação mundial, divulgado pela Unesco, a organização para educação, ciência e cultura das Nações Unidas em 2010.

Outra política que contribuiu para imprimir relevância ao problema da repetência nos debates sobre a qualidade da educação foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O IDEB, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um indicador que reúne dois conceitos cruciais para a qualidade da educação em um só indicador: fluxo escolar e proficiência acadêmica. O índice leva em consideração dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil.

Formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, o IDEB aponta os resultados alcançados pelas escolas brasileiras e mede o fluxo escolar com uma fórmula baseada nos índices de reprovação e evasão, a partir da Prova Brasil (SAEB), da seguinte forma: $IDEB = (1/T) \times (Nota\ SAEB)$, em que T representa o tempo médio de conclusão de uma série, tratando-se do fluxo escolar, que observa o rendimento nas avaliações internas. A Nota SAEB corresponde ao resultado na avaliação externa (Prova Brasil para o Ensino Fundamental e Prova SAEB para o Ensino Médio).

Um exemplo: para uma escola A cuja média padronizada do SAEB no 6º ano é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de dois anos, a escola terá IDEB igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, $IDEB = 2,5$. Assim, quanto maior a reprovação e o abandono, maior será 1/T e o índice da unidade escolar terá valores menores (FERNANDES, 2007). É importante, portanto, que a escola perceba que, quanto maior a nota no teste nacional e quanto menos repetências e abandonos registrar, sua classificação, numa escala de zero a 10, será melhor.

O IDEB nasceu para conduzir a política pública, buscando avanços na qualidade da educação, no âmbito nacional, de modo que o índice possibilitasse a projeção de metas individuais intermediárias visando ao incremento da qualidade do ensino. Segundo o INEP, foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. Ainda que os números mais recentes sobre repetência e evasão representem um enorme avanço para o país, a repetência no Brasil continua elevada. De acordo com um relatório divulgado pela Unesco em 2010, a média mundial é de 3%. O Brasil está entre os que mais reprovam, perdendo apenas para Haiti e países da África (UNESCO, 2010).

Com o propósito de aprofundar a análise do fenômeno da repetência, este artigo pretende relacionar aspectos da avaliação de estudantes observados em Conselhos de Classe e as percepções dos professores sobre problemas de aprendizagem, obtidos em dados de avaliações externas. Para tanto, faz uso de uma pesquisa qualitativa em uma escola pública de ensino fundamental (Sá Earp, 2006) e de dados da Prova Brasil 2015. Existem correspondências entre as explicações para a repetência obtidas de forma qualitativa em Conselhos de Classe com as respostas do professor ao questionário da Prova Brasil? Quais são as explicações mais recorrentes dos professores sobre a baixa aprendizagem?

A cultura da repetência

Em geral, as análises sobre a qualidade da educação mostram a imputação do fracasso escolar como algo intrínseco ao sistema: aos próprios alunos, a seus pais, ao sistema sociopolítico, e raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar. Os pesquisadores que se debruçaram sobre a repetência perceberam que existia um componente cultural dentro da escola brasileira que não decorreria do tipo de escola (pública ou privada) tampouco do nível social das crianças. Segundo Ribeiro (1991), uma “pedagogia da repetência” está contida na pedagogia do sistema como um todo.

Existe há, 50 anos, pelo menos, uma “pedagogia da repetência” que impede o avanço das gerações através do sistema educacional. Este dado “novo”, que nos é mostrado pelo modelo PROFLUXO e que já aparecia nas análises corretas de Freitas, abre um novo leque de questionamentos sobre nosso sistema educacional que nunca foi realmente discutido pelos nossos educadores e muito menos pela sociedade brasileira. (Ribeiro, 1991).(aspas do autor)

Para o autor, é como se fizesse parte integral da própria filosofia de ensino, aceita por todos os agentes de forma natural. Além, disso, a probabilidade estatística de um aluno repetente ser aprovado é quase a metade da probabilidade de um aluno novo ser aprovado na série (Ribeiro, 1991).

Em meio a consolidação de um sistema de avaliação educacional em larga escala, com a divulgação dos índices e implementação de programas de responsabilização, muitas escolas vêm se esforçando para que os estudantes aprendam e progridam em sua escolaridade. Entretanto, esses esforços esbarram em práticas arraigadas na pedagogia do sistema educacional que só consegue funcionar na lógica da repetência.

A repetência está intimamente ligada à questão da avaliação da aprendizagem dos estudantes. Esta avaliação pode ser contemplada sob duas perspectivas: a) Micro: caracterizada pela avaliação dos estudantes nas escolas, em que o interesse é avaliar a aprendizagem dos alunos; b) Macro: a partir das avaliações externas, de larga escala, em que se busca medir a proficiência dos estudantes em determinada área de conhecimento.

Nas escolas, o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes é ratificado nos Conselhos de Classe, reuniões em que a avaliação e o juízo professoral são realizados pelo coletivo de professores que decide se o aluno será (ou não) reprovado. Para além da avaliação do desempenho do aluno em provas e testes, nessas reuniões os docentes expressam e compartilham classificações e valores que orientam o juízo professoral. Deve-se registrar que estamos considerando como juízo professoral os modos de julgamento dos estudantes expressos nos Conselhos de Classe. Esse juízo é formado por apreciações, adjetivos e qualificativos (Bourdieu, 1999) pronunciados pelos docentes ao avaliar os alunos.

No campo da avaliação em larga escala, esforços têm sido envidados no sentido de se investigar que características das políticas e práticas educacionais são capazes de explicar os diferentes desempenhos obtidos pelos estudantes. Ortigão e Aguiar (2013), em estudo envolvendo os dados da Prova Brasil 2009, a partir de uma análise com base em regressão logística, exploraram o efeito de características dos alunos e de suas famílias sobre o risco da reprovação. O estudo evidenciou que a reprovação é significativamente maior na rede pública do que em escolas particulares e não se distribui homoganeamente entre as regiões brasileiras.

2 | METODOLOGIA

Neste artigo, procuramos realizar um diálogo entre dados colhidos de forma etnográfica com dados obtidos de questionários produzidos em larga escola. Essa tentativa está ancorada na ideia de que não há antagonismo entre abordagens quali-quantitativa e sim complementaridade (Minayo e Sanches, 1993). De fato, Brandão ajuda a desconstruir a supremacia de uma ou outra abordagem:

O problema teórico da tensão subjetivismo/objetivismo, agentes/estruturas, durante muito tempo esteve ancorado em perspectivas epistemológicas antagônicas. Hoje as novas sociologias tendem a superar essas oposições clássicas e defender que o coletivo é individual e que os níveis microssociais constroem gradativamente padrões de ações e representações que se consubstanciam em estruturas de níveis macrossociais. (Brandão, 2001, p.26)

Para este artigo, utilizaremos os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada por um dos autores (Sá Earp, 2016) e dados da Prova Brasil 2015. Usando ambas as perspectivas de avaliação de estudantes, esse artigo procurou responder as seguintes indagações:

- Quais os aspectos mais ou menos valorizados no juízo do professor sobre problemas de aprendizagem?
- Como a cultura da repetência se expressa nos modos de avaliação dos estudantes?

- Que evidências o estudo aponta como práticas retroalimentadoras da cultura da repetência ao explicar o fracasso escolar?

2.1 Dimensão qualitativa

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro.¹ Fez-se uso da observação participante como estratégia de pesquisa, por se entender essa técnica como uma forma de conhecer. A observação nos Conselhos foi realizada durante um ano letivo e foi orientada pelas seguintes questões: Como se decide se um aluno será reprovado? O que é valorizado no juízo do professor?

Em um caderno de campo foram realizados registros feitos nas reuniões dos conselhos: frases ditas em voz alta, descrição de cenas e diálogos, bem como impressões do observador, tendo em vista a busca dos princípios que orientam a avaliação dos professores. O material foi escrito e reescrito etnograficamente no sentido de trazer os fatos observados – vistos e ouvidos - para o plano do discurso (Oliveira, 1988). A análise do diário de campo foi norteada pela busca de regularidades presentes no juízo professoral.

As reuniões, com a presença dos professores, eram sempre presididas pela coordenadora pedagógica e diretora. Os alunos julgados eram aqueles com notas ou conceitos baixos. O propósito do Conselho era decidir que alunos ficariam com conceito “I”², o menor na hierarquia das notas escolares, composto por ótimo (O), muito bom (MB), regular (R) e insuficiente (I). Os alunos eram citados pelo nome e alguns “casos” eram discutidos.

As categorias e classificações do juízo professoral estão organizadas em uma tipologia formada por frases exemplares, aqui apresentadas em aspas e em negrito. Essas frases são falas que foram pronunciadas em diálogos travados no desenrolar dos Conselhos, escolhidas por sintetizarem e representarem um conjunto de apreciações ouvidas de forma mais intensamente do que outras.

“Tem que encaminhar”: o problema de aprendizagem é “tratado” fora da escola

Encaminhar para tratamento alunos com notas baixas foi recorrente nos conselhos. O aluno que estava fazendo o “tratamento” para o qual foi “encaminhado” pela escola é bem julgado pelos professores.

No primeiro Conselho, a coordenadora fez comentários sobre um aluno da 5ª série: “João está fazendo tratamento psicopedagógico desde pequeno... tem epilepsia, toma remédio... Significa que a família está em bom caminho”.

1 Este trabalho é parte da tese de doutorado em antropologia de um dos autores intitulada “A cultura da repetência em escolas cariocas”.

2 No momento da pesquisa as escolas de ensino fundamental avaliavam os alunos com conceitos.

No segundo Conselho, a coordenadora disse sobre as turmas iniciais: “Tem alunos que estão com problemas desde pequenos, como o Igor ... Tem caso em que a escola fez encaminhamento para tratamento e a mãe não deu continuidade no tratamento. Esse ano fizemos 40 encaminhamentos. As mães não ligam... Vamos bolar uma declaração”.

No último Conselho do ano letivo, em dezembro, a coordenadora citou o caso de Dina, da turma 504, que estava com nota insuficiente em determinada matéria. A professora disse para as colegas sua opinião sobre a aluna: “Dina é esforçadíssima, é amorosa; a cópia que ela faz é errada. Tem que encaminhar ..”. (Sá Earp, 2006)

“Vocês sabem a história dele?”: o drama pessoal do aluno influencia a nota

As histórias pessoais dos alunos eram contadas durante as reuniões, tanto para justificar o baixo desempenho quanto para relativizar o comportamento do aluno.

No primeiro Conselho, a coordenadora citou um aluno: “Adão: tem problema de disritmia. Está com I em geografia e português”. Uma professora disse: “comigo ele é inteligente, mas é indisciplinado. Falo pra ele “você não fala assim com sua mãe e ele diz: é, eu não falo assim com minha mãe”. A coordenadora então, perguntou: “vocês sabem da história dele, não é? Ficou muito revoltado quando o pai morreu. Ele não se conforma com a vida social dele. Ele é um caso para psicólogo”. Uma professora lembrou: “Adão é repetente. A gente precisa saber em que matérias ele ficou ano passado”. (Sá Earp, 2006)

No último Conselho, em dezembro, a coordenadora citou uma aluna da turma 801. “Renata. Ela é de 1989. Vai fazer 15 anos. Vamos botar para estudar à noite”. Uma professora fez uma apreciação sobre a aluna em questão: “ela fala bem, é educada”. A coordenadora informou às colegas que “ela chegou com o olho roxo. O irmão bateu nela. Ela mora com o pai”. Uma professora falou para a coordenadora em voz alta: “Tira o I dela na minha matéria”. (Sá Earp, 2006)

“Quem pode ajudar com um I?”: o uso da nota baixa pelos professores

O fato de existir uma espécie de regra de só reprovar o aluno que for reprovado em três ou mais matérias levava a uma negociação de notas entre os docentes.

Em dezembro, na turma 502 que estava sendo julgada, o nome de uma aluna com “insuficiente” em algumas matérias foi citado. “Cláudia”. Falando sobre a aluna, a diretora propôs às demais: “É bom reforçar”. Uma professora respondeu: “Posso ajudar com um I”. No mesmo conselho, a coordenadora disse em voz alta o nome de outra aluna com “insuficiente” em duas matérias: “Lucia Meira. Está em matemática e geografia”. Uma das professoras dessas disciplinas disse às colegas sobre esta aluna: “Eu queria pegar”. Outra professora concordou dizendo: “Vamos pegar... ela está muito fraca, eu posso”. A diretora perguntou às demais professoras presentes: “Quem mais ajuda com um ‘I’?... A coordenadora pedagógica citou uma aluna da turma 602, com insuficiente em três matérias: “Neusa ficou em português, matemática, ciências”. Dirigindo-se às outras professoras da turma, a diretora perguntou: “Não tem mais ninguém com ‘I’ para reprovar a Neusa?”. (Sá Earp, 2006)

“É a mãe que devia ser reprovada”: não é apenas o aluno que está em julgamento

Segundo o julgamento professoral, alguns modos de agir das mães dos alunos são valorizados e o aluno é mais bem julgado.

No primeiro Conselho do ano de 2004, a coordenadora citou um aluno da turma 603, dizendo: “Denilson. Tem problema de surdez. Se vocês derem nota baixa a mãe vem à escola”. Uma professora falou “então vamos dar I para ela vir”. No último conselho de classe do ano, o aluno Wilson da turma 504 era avaliado. A diretora fez comentários sobre o aluno: “A mãe pediu pra ficar com a irmã. Ele é que traz a irmã para escola”. A coordenadora completou dizendo “Ele que leva o pai ao médico. Todo fim de ano ele entra em depressão. Tem que encaminhar. Vamos falar pra ela em 2005: seu filho não tem mais vaga na escola”. A diretora falou em voz alta para as professoras: “é a mãe que devia ser reprovada”.

“Ele não quer nada”; **“Ela não tem interesse”**; **“É esforçado”**: atributos que decidem a reprovação

No juízo do professor, o aluno que “quer aprender” ou o estudante que “tem interesse” é mais bem julgado. A aprendizagem “com esforço” é valorizada.

No último Conselho de Classe, uma professora justificou seu veredicto em relação à aluna Julia da 5ª série: “Falta a base. Ela não tem interesse. Como posso aprovar uma aluna que o ano inteiro se desinteressou?”. Vários alunos da turma 504 foram reprovados no último conselho. A coordenadora prosseguiu dizendo em voz alta o nome de tais alunos: “[...] Patrícia, Rita, Sueli”. Duas professoras fizeram apreciações sobre uma das alunas citada: “Sueli é muito fraca”; “Sueli é desinteressada [...] Os alunos da turma 701 estavam sendo avaliados. A coordenadora anunciou os alunos reprovados: “Três alunos. O Cláudio...”. Uma professora explicou seu veredicto dizendo em voz alta: “Cláudio não quer nada e a família não dá valor pra escola”. No mesmo conselho, uma professora pareceu discordar da reprovação de uma aluna da turma 602, dizendo: “Não posso reprovar a Joana, não seria justo, ela fez um esforço enorme”. (Sá Earp, 2006).

“Ele é faltoso”: esse não tem perdão

De acordo com o juízo professoral, o aluno que costuma faltar às aulas é visto como um aluno “desinteressado”. O aluno que tem uma “boa frequência” é mais bem julgado do que o aluno que falta à escola.

Em dezembro, um estudante da turma 703 foi anunciado como candidato a ser reprovado pela coordenadora. Uma professora decidiu dizendo: “fica. Não tem jeito não: Ele é faltoso, desinteressado”. Outra aluna da turma foi citada pela coordenadora: “Sonia”. “Em português dá pra passar...”, disse a professora da matéria. A coordenadora propôs às professoras: “Vamos botar ela em dependência. Ela veio da escola tal, cheia de esperança. A mãe falou que ela tem medo da gente. Ela é esforçada, tem uma frequência boa”. A diretora decidindo disse: “A pedidos, vamos deixar só em matemática? A família dela é boa.” (Sá Earp, 2006)

“Fizemos uma limpa”: para a escola funcionar, excluem-se alguns alunos

Muitos estudantes com desempenhos considerados muito ruins e/ou que

sofreram várias reprovações são mandados para outras escolas.

No primeiro conselho do ano, discutindo os poucos casos de alunos com conceito insuficiente da turma 801, uma professora lembrou com as colegas: “da turma 703 do ano passado fizemos uma limpa e um monte de gente saiu da escola”. (Sá Earp, 2006)

No segundo conselho do ano, a diretora e as professoras discutiam o caso do aluno Igor da turma 603. “Como será? Vai reprovar de novo? A gente tem que conseguir bolar uma forma de tirar ele da escola; vamos falar com a mãe para tirá-lo daqui”. (Sá Earp. 2006)

“Ele não tem conteúdo, mas [...]”: as outras virtudes escolares

Nos conselhos observados, “ter conteúdo” é bom quando combinado com critérios considerados virtudes escolares. Caso contrário, “ter” conteúdo perde para outros atributos.

No primeiro Conselho, uma professora comentou sobre o aluno Ivan, da 7ª série: “O conteúdo é bom. A prova dele é cinco, seis... Mas pela atitude ele é reprovado. Ele não entrega trabalho, ele faz o que quer na sala”. Na turma 701, no primeiro conselho do ano, a coordenadora citou o aluno Ismael para ser avaliado. Uma das professoras disse sobre o aluno. “Conteúdo ele tem, mas a participação é zero. Vou dar I nele, quem sabe ele vai acordar. Já expulsei ele de sala. Ele não faz nada”. Uma professora argumentou com a primeira: “Você não deveria dar R, se com todos esses problemas ele tirou sete?”. Uma terceira professora falou “posso baixar a nota dele ...” Citando os alunos da turma 602, no mesmo conselho, a coordenadora perguntou pela aluna Camila. Uma professora informou: “Camila está muito folgada. Se eu pegar só pelo conteúdo dou R. É aquela que conversa muito. Vou dar I pelo comportamento”. (Sá Earp, 2006)

No Conselho de dezembro, a aluna Maria Eugênia da turma 602 foi uma das reprovadas. A coordenadora disse em voz alta as matérias em que a aluna ficou com conceito insuficiente: “português, geografia, ciências, matemática e história”. Uma das professoras explicou a nota da aluna. “É daquelas que no conteúdo faz, mas em sala de aula é péssima”. (Sá Earp. 2006)

2.2 Dimensão quantitativa

A cada ciclo de avaliação da Prova Brasil, os estudantes de todas as escolas públicas, com mais de 20 alunos, do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, são avaliados em Língua Portuguesa e Matemática. Além dos testes cognitivos, são aplicados questionários contextuais aos alunos participantes e aos professores, diretores e escolas. Os resultados são expressos por dependência administrativa (pública [federal, estadual e municipal] e privada); estados; localização (urbana e rural) e área (capital e interior). Delimitamos os dados desse estudo aos alunos do 9º ano do ensino fundamental e à base de matemática, por considerar que essa disciplina é uma das que mais reprovam neste nível de escolaridade.

Este instrumento contém 125 questões apresentadas segundo as seguintes

dimensões: informações básicas; desenvolvimento profissional; hábitos de leitura/culturais; utilização de recursos audiovisuais e didáticos; integração da equipe escolar; problemas de aprendizagem; violência na escola; expectativas; livro didático; uso do tempo e práticas pedagógicas.

Para fins desse artigo, focamos a dimensão “problemas de aprendizagem” do questionário do professor SAEB 2015. Os itens que compõem esse bloco apresentam 13 possíveis explicações. Ao professor cabe assinalar “sim” ou “não” os itens dessa questão, conforme o quadro abaixo:

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM - Gostaríamos de conhecer sua percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas em que você leciona NESTA ESCOLA.

Comando das Questões 70 a 82

NA SUA PERCEPÇÃO, OS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) OU ANO(S) AVALIADO(S) OCORREM, NESTA ESCOLA, DEVIDO À/AO(S):

	Sim.	Não.
70. Carência de infraestrutura física.	A	B
71. Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.	A	B
72. Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	A	B
73. Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	A	B
74. Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	A	B
75. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	A	B
76. Meio social em que o aluno vive.	A	B
77. Nível cultural dos pais dos alunos.	A	B
78. Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	A	B
79. Baixa autoestima dos alunos.	A	B
80. Desinteresse e falta de esforço do aluno.	A	B
81. Indisciplina dos alunos em sala de aula.	A	B
82. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B

Fonte: Inep (2016)

A base utilizada neste artigo totaliza 48.542 professores de 56.737 escolas públicas na avaliação realizada em 2015. Analisando as respostas, obtivemos o percentual de professores que assinalaram afirmativamente cada um dos itens.

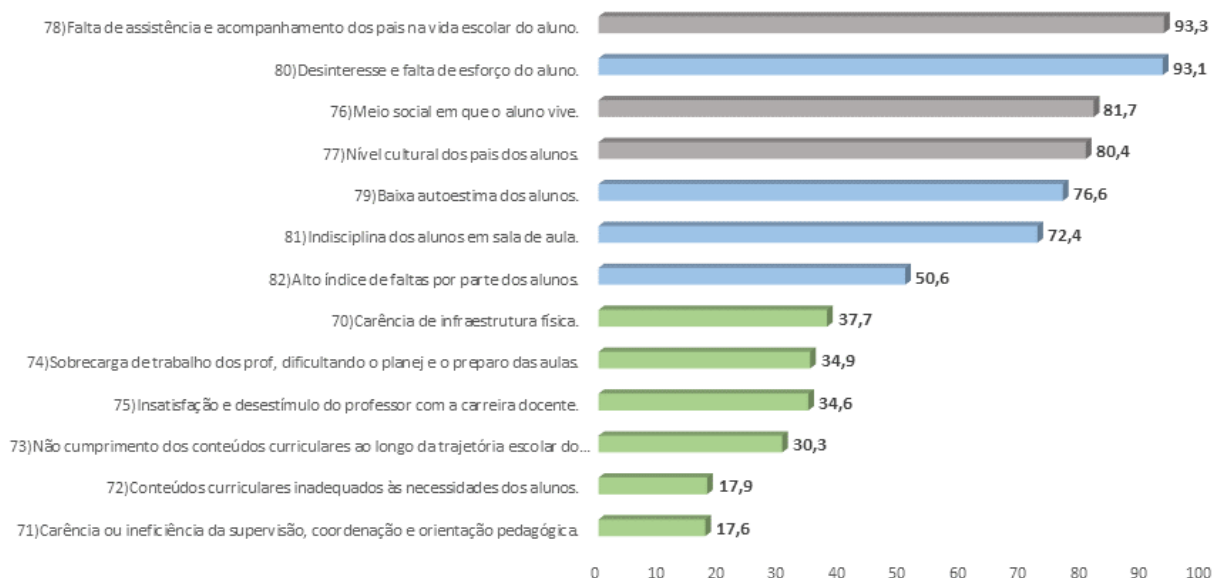


Gráfico 2 - Percentual de respostas “Sim” dos professores sobre problemas de aprendizagem

Fonte: Os autores (2016)

3 | JUÍZO PROFESSORAL NOS CONSELHOS DE CLASSE E NA PROVA BRASIL

Pode-se constatar uma acentuada homologia entre o juízo professoral nos Conselhos de Classe e as percepções docentes nos questionários: as dificuldades de aprendizagem dos alunos são imputadas para fora da escola. Como essa lógica se expressa em ambas as dimensões?

Uma significativa correspondência entre as percepções docentes, em nível micro e macro, é a tendência a se atribuir a causa da baixa aprendizagem dos estudantes a problemas de ordem social: “todos os problemas típicos de famílias de baixa renda se transformaram nas melhores justificativas para a repetência” (Fogaça, 1998). Nos Conselhos, os dramas pessoais explicam a aprendizagem e compõem a nota do aluno. O juízo professoral, positivo ou negativo, está relacionado à situação familiar e social do aluno e interfere no julgamento. Esse modo de avaliar se alinha com o alto percentual de professores que afirmam que problemas de aprendizagem ocorreriam pelo meio social do aluno (82%), pelo nível cultural dos pais (80%) e mesmo pela falta de assistência e acompanhamento familiar (93%).

De fato, desde a década de 60 com a descoberta de Coleman (1966) que se sabe que o maior preditor do desempenho escolar são as condições sociais e culturais das famílias dos alunos. Entretanto, algumas escolas conseguem em maior ou menor medida que seus alunos tenham um aprendizado melhor do que a expectativa tendo em vista suas condições sociais. No Brasil, pesquisas que se debruçaram sobre a questão: “a escola faz diferença?” produziram resultados semelhantes, concluindo que a escola agrega valor. Algumas escolas parecem ser mais capazes de reduzir as

diferenças sociais.

Retomando a pergunta 'a escola brasileira faz diferença?', temos evidências para responder afirmativamente – sim, a escola brasileira faz diferença. Tanto ao nível da escola como ao da turma, há contribuição possível a dar para a melhoria progressiva dos resultados escolares” (Ferrão e Fernandes, 2001).

Outro aspecto homólogo presente em ambas as dimensões é a questão da aprendizagem relacionada a virtudes do aluno (ou a falta delas). No Conselho de Classe, o aluno é valorizado quando o desempenho aparece combinado com qualidades escolares como “participativo”, “interessado” ou “esforçado”. Já os dados quantitativos mostram que cerca de 77% dos professores relacionam a baixa autoestima do aluno com a baixa aprendizagem e 93% afirmam que os problemas de aprendizagem ocorrem pelo desinteresse e pela falta de esforço dos estudantes. No Brasil, os professores acreditam que a aprendizagem se explica por características pessoais que se tornam a “síntese perfeita das virtudes escolares” (Bourdieu, 1999, p.191).

Interessante notar que a baixa frequência, que aparece como adjetivo de “aluno faltoso” nos Conselhos, também se encontra na preferência de 50% dos professores brasileiros ao explicarem os problemas de aprendizagem.

Nas percepções dos professores na Prova Brasil, podemos observar que os itens que atribuem os problemas de aprendizagem a questões que dizem respeito a problemas dentro da escola (questões 70 a 75) foram menos escolhidos (cerca de 38 a 18%) pelos professores.

Os problemas de aprendizagem não são relacionados ao ensino ou ao professor, seja nas discussões nos Conselhos de Classe seja nos itens do questionário do professor. Os modos de ensinar, as limitações do professor diante das dificuldades dos alunos, a formação docente e os métodos de ensino não são colocados em questão. A reprovação é o recurso escolar legítimo de eliminação dos alunos “com problemas de aprendizagem”.

Na verdade, o sistema de classificação escolar funciona sob uma lógica chamada por Bourdieu (1999, p.199) “de denegação”, ou seja, “ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz”. Os professores julgam o que julgam porque acreditam que estão realizando um julgamento escolar.

Eles só fazem bem o que têm a fazer (objetivamente), porque acreditam fazer uma coisa diferente do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer; porque eles acreditam no que eles acreditam fazer. (BOURDIEU, 1999, p.198).

Segundo o autor, a transmutação da verdade social em verdade escolar não é um simples jogo de escrita sem consequência, mas uma operação de alquimia social que confere às palavras sua eficácia simbólica, seu poder de agir duravelmente sobre as práticas. No caso da escola brasileira, a cultura da repetência é parte desta química social.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pesem as diferenças entre os resultados comparados, dados coletados de forma etnográfica em Conselhos de Classe e resultados de respostas a itens da Prova Brasil, acreditamos que a comparação é possível na medida em que se trata de professores e suas percepções.

Assim, a ideia central deste artigo foi relacionar as explicações dos professores sobre a reprovação ou a não aprendizagem dos alunos, tanto nos Conselhos de Classe quanto nos dados da Prova Brasil. Essas explicações estão, em sua maioria, fora da escola: nos próprios alunos, que são percebidos como pouco interessados, faltosos, com baixa autoestima, indisciplinados ou sem vontade de aprender ou em suas famílias, que são vistas como desestruturadas, que não acompanham seus filhos nas escolas ou nos estudos.

Cabe chamar atenção para a ausência de opções no questionário da Prova Brasil para que problemas de aprendizagem sejam atribuídos ao próprio professor ou a sua prática pedagógica. Como os professores poderiam se incluir nas explicações se não existem itens que imputem a si mesmos a responsabilidade para os problemas de aprendizagem? Essa questão reforça uma das faces da cultura da repetência que é responsabilizar o aluno ou suas famílias pelo fracasso escolar e reitera o que o professor brasileiro prefere acreditar.

No Brasil, a política de ciclos veio no bojo da evitação da reprovação. Em vários países como Cuba, Alemanha e Inglaterra, os alunos não são reprovados nas séries iniciais como estratégia de ensino baseada no princípio de que cada aluno tem um tempo e possibilidades diferentes de aprendizagem (Sá Earp, 2006). É possível que os ciclos no caso brasileiro não tenham funcionado por causa da própria filosofia da pedagogia do sistema de ensino, em que os professores não conseguem ensinar sem reprovar.

Os professores realimentam a cultura da repetência sem ter noção de que o fazem. Não se trata aqui de acusar ou culpabilizar o corpo docente e sim lhes fornecer o acesso aos mecanismos das interações escolares no sentido de ajudá-los a modificar suas práticas. No caso da escola brasileira, a cultura da repetência é parte desta química social. A observação etnográfica evidenciou que a profecia acaba se cumprindo e aqueles alunos mal julgados são os futuros reprovados. Alguns pesquisadores apontam para uma espécie de “cultura docente” que mistura disciplina (comportamento) com disciplina (conteúdo) tanto na forma de conduzir as aulas quanto na avaliação dos alunos. (RIBEIRO; PAIVA, 1995). Tudo indica que a escola brasileira desenvolveu uma “cultura de avaliação” em que as virtudes cognitivas estão subordinadas às virtudes morais.

Cabe notar que o julgamento moral está presente em várias instâncias de interação

social, na medida em que a moral é um componente indissociável da vida social. O objetivo aqui foi descrever como este princípio perpassa as discussões e decisões que orientam e definem o juízo professoral, para que se compreenda um pouco mais sobre o sistema de ensino brasileiro bem como sobre nossa própria sociedade.

Quanto mais elementos forem construídos na direção do entendimento do que significa a cultura da repetência e das práticas escolares que a constroem, mais perto podemos estar de sua superação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 185-216.

BRANDAO, Z.. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. n. 113, p. 153-165, 2001.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of education opportunity**. Washington: Office of Education and Welfare, 1966.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental, Textos para Discussão, 2007.

FERRÃO, M. E.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (org.), **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

FERRÃO, M. E. BELTRÃO, K; SANTOS, D. P. O impacto da política de não-repetência na proficiência dos alunos de quarta série: um estudo sobre o Sudeste brasileiro. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v.68. n.229, p.69-98, jul/dez. 2002.

FOGAÇA, A. Educação, Qualificação e Pobreza, In BOMENY, H. (Org.) **Ensino básico na América Latina: Experiências, reformas, caminhos**. Rio de Janeiro, p.11-37, Ed. UERJ, 1998.

KLEIN, R.; RIBEIRO S. C. O Censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, 52 (197/198), p. 5- 45, jan./dez.1991.

KLEIN, R. Por uma Educação de qualidade. **Ensaio: Aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.11, n.38, p. 115-120, jan./mar. 2003.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

ORTIGÃO, M. I. R; AGUIAR, G. S.. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009 em **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** vol.94 no.237 Brasília Mai/Aug. 2013.

RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-18, 1991.

RIBEIRO, S. C.; PAIVA, V. Autoritarismo social e educação IN: **Revista Educação e Sociedade**, ano XVI, n.53, p.634-647, 1995.

SÁ EARP, M. de L. ; AGUIAR, G. Avaliação e repetência: juízo professoral nos Conselhos de Classe e dados da Prova Brasil. **Anais do IV CONAVE. Congresso Nacional de Avaliação em Educação**. Campinas. 2016.

SÁ EARP, M. de L. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. Tese de Doutorado em Antropologia Cultural. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ/IFCS. Dezembro 2006.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira

- Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).
- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.
- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-305-7

