



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E REPROVAÇÃO:
A VISÃO DOS ESTUDANTES**

ANDRESSA FARIAS VIDAL

Relatório de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação Prof^a.
Dr^a Andréa Rosana Fetzner.

RIO DE JANEIRO
Maio de 2020

ANDRESSA FARIAS VIDAL

**AVALIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E REPROVAÇÃO:
A VISÃO DOS ESTUDANTES**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a Andréa Rosana Fetzner.

RIO DE JANEIRO
Maio de 2020



Todos os direitos reservados. Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, para estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Andressa Farias Vidal

Gosta de borboletas, de observar a natureza e de imaginar como o mundo poderia ser diferente...

Sonhadora, acredita no poder transformador da educação e há 20 anos trabalha na Educação Básica com este intuito, assim como há dez com a Formação de Professores e há cinco com o Ensino Superior. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO (2015). Realizou duas Pós-graduações lato sensu, uma em Leitura e Produção de Textos, pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2007) e outra em Gestão Pública Municipal, também pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2012). Tem duas graduações, Letras - Português/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ (2005) e Pedagogia, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO (2014). Suas pesquisas tem se centrado nas seguintes temáticas: Avaliação, Reprovação escolar, Ciclos escolares, Currículo, Práticas democráticas. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo/GEPAC, coordenado pelas professoras Andréa Rosana Fetzner e Claudia Fernandes, na UNIRIO.

Ficha catalográfica

V648 Vidal, Andressa Farias
AVALIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E
REPROVAÇÃO: A VISÃO DOS ESTUDANTES / Andressa
Farias Vidal. -- Rio de Janeiro, 2020.
215

Orientadora: Andrea Rosana Fetzner.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2020.

1. Reprovação escolar. 2. Avaliação escolar. 3.
Ciclos escolares. 4. Ensino Fundamental. I.
Fetzner, Andrea Rosana, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Andressa Farias Vidal

**AVALIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E REPROVAÇÃO: A
VISÃO DOS ESTUDANTES**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 29/05/2020.

Andréa Rosana Fetzner

Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner
(orientadora)

Claudia de Oliveira Fernandes

Prof^a. Dr^a. Cláudia de Oliveira Fernandes
(avaliadora interna)

Maria Inês B. F. Marcondes de Souza

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza
(avaliadora externa)

José Clovis de Azevedo

Prof. Dr. Jose Clovis de Azevedo
(avaliador externo)

Adrienne Ogêda Guedes

Prof^a. Dr^a. Adrienne Ogêda Guedes
(avaliadora interna)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todos os excluídos e oprimidos do mundo, quisera eu não ter que provar que existem e tão pouco lutar por seus direitos e por uma sociedade mais justa e igualitária.

Dedico esta tese a todas as mulheres do mundo, em especial àquelas que precisam provar todos os dias o seu valor, demonstrando sua inteligência, afeto e experiência tantas vezes desprezados.

Dedico esta tese a cada nova criança que nasce, pois com ela nasce também a esperança de um mundo melhor, em especial à Beatriz, razão, motivo e vida que transformou o meu mundo! Para sempre!

AGRADECIMENTOS

São tantos a agradecer... Pessoas queridas que me inspiram, me constituem, me transformam...

À minha mãe, que sempre foi exemplo de luta, tão forte e tão sensível ao sentir do outro, ensinou-me o valor das coisas e das pessoas mais do que as coisas.

Ao meu pai, que sempre me impulsionou a buscar meus objetivos e não me perder deles, muitas vezes fazendo-me lembrar que eles me constituem.

À minha irmã querida, genial, incansável e com uma alegria contagiante, eterna criança, que desde tão jovem sempre foi tão destemida e desbravadora.

Ao meu irmão querido, uma mente brilhante, criativo, inovador, organizado, forte e muito à frente do seu tempo.

À Beatriz, minha alegria, meu ar, minha força, meu mundo!

Ao meu incansável esposo, graças a você consegui! Conseguimos! Sobrevivemos!

À querida professora Andréa Fetzner, muito mais do que uma orientadora, uma das mentes mais brilhantes que já conheci, uma professora irretocável. Agradeço por me ensinar a ser uma estudante crítica, uma pedagoga reflexiva e a me reinventar no cotidiano escolar a cada dia, para cada estudante, e a não esquecer de nosso papel, da nossa luta!

À querida professora Claudia Fernandes, um exemplo de superação, sempre tão doce e amável, criativa e reflexiva, graças a toda a sua contribuição ao longo da minha formação acadêmica, foi que também me tornei esta pesquisadora que sou hoje. Gratidão!

À querida professora Adrianne Ogêda, tão generosa em seus elogios e tão delicada em suas intervenções preciosas. Agradeço imensamente pela oportunidade de aprender tanto!

À querida professora Maria Inês, agradeço por cada intervenção tão cuidadosa e valiosa, se chego até aqui, é também graças a sua ajuda.

Ao querido professor Jose Clovis, gratidão por todas as orientações detalhadamente explicadas e que também tornaram possível a finalização desta pesquisa.

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pela atenção constante e pelos auxílios que proporcionaram viajar para apresentar os dados desta pesquisa.

A todas e todos professoras e professores do PPGEdu Unirio, que contribuíram com tanta generosidade, ao partilhar seus conhecimentos, para minha formação acadêmica, em especial a professora Guaracira, que nos deixou este ano, uma perda inestimável não só para a comunidade acadêmica, mas para todos que conheceram a sua amorosidade.

Aos participantes do GEPAC/UNIRIO, por tantas trocas e ensinamentos, em especial à professora Maria Elena Viana, que se aposentou e perdemos o seu precioso convívio semanal.

Aos colegas da turma 2016, do curso de Doutorado, em especial a amiga Ana Valéria.

Ao querido professor Ivan Amaro, por inspirar a temática pesquisada nesta tese ainda na defesa do mestrado. “Sonho sonhado junto é realidade”¹

A todos e todas as professores e professoras com os quais eu trabalhei, ao longo destes 20 anos de magistério, nas diferentes redes de educação pelas quais atuei e/ou desenvolvi cursos: Magé, Itaboraí, São Gonçalo, Niterói, Nova Friburgo, Teresópolis, Cordeiro, Cantagalo...

A todos e todas estudantes com os quais aprendi tanto e por causa deles e delas continuo a buscar incessantemente o conhecimento e as estratégias para desenvolver cada vez melhor e mais adequadamente o processo de ensino-aprendizagem.

Com imenso reconhecimento, deixo minha eterna gratidão! Muito obrigada!

¹ “Um sonho sonhado sozinho é um sonho. Um sonho sonhado junto é realidade” Yoko Ono. *In*: Grapefruit: A Book of Instructions and Drawings by Yoko Ono, 1970. Este pensamento foi citado por John Lennon, marido da Yoko Ono, anos depois da publicação do livro. Raul Seixas também usou este pensamento na sua música “Prelúdio”. Disponível em <https://www.dailymotion.com/video/x5tiary> Acessado em 29/11/2019.



Fonte: <https://envolverde.cartacapital.com.br/entre-aflitos-e-apocalipticos-e-preciso-afirmar-o-valor-da-vida-do-belo-e-da-esperanca/> Acessado em 12/01/2020

"A educação é um ato de amor, por
isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate.
A análise da realidade.
Não pode fugir à discussão criadora,
sob pena de ser uma farsa."

Paulo Freire (1974, p. 96)

VIDAL, Andressa Farias. **Avaliação, organização escolar em ciclos, e reprovação: a visão dos estudantes.** Orientadora Andréa Rosana Fetzner. 2020. 215. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta pesquisa investigou a compreensão dos estudantes sobre a reprovação escolar, especificamente considerando as suas experiências de reprovação, vivenciadas pelo menos uma vez, durante seus processos de escolarização. Nossos objetivos foram: compreender o que os estudantes reprovados, em escolas que se organizam em ciclos, entendem sobre a reprovação escolar que vivenciaram, por meio do estudo de suas percepções sobre a experiência. Os objetivos específicos foram: situar os ciclos em relação a propostas educacionais em disputa no cenário político geral da sociedade brasileira; analisar as medidas tomadas, nas escolas municipais de Niterói, que buscam a superação da reprovação escolar em relação à proposta de organização das escolas em ciclos; identificar especificidades da proposta e potencialidades em relação ao agrupamento que priorizaria a idade como critério de formação das turmas. O contexto de observação foi a Rede Municipal de Educação de Niterói, cuja organização escolar está estabelecida em ciclos desde o ano de 1999. Ao refletir sobre este tipo de organização, o entendemos como uma alternativa para a construção de uma escola outra, democrática, que perceba as diferenças. Importante ressaltar que consideramos os enfoques históricos e políticos que influenciam no entendimento e na condução das práticas escolares, uma vez que são constitutivos das mudanças ocorridas no cenário escolar. A metodologia, de orientação qualitativa, foi desenvolvida por meio de estudo bibliográfico e documental e pesquisa de campo, realizada por meio de observação participante, com estudantes do 5º, 6º, 7º ano do Ensino Fundamental e Classe de Aceleração, de três escolas municipais. As observações e acompanhamentos realizados demonstram diferentes esforços da rede em orientar e organizar o trabalho, mas as práticas investigadas e os dados apurados apontam para a pouca alteração em relação a ações efetivas para os estudantes reprovados, isso considerando a condução das práticas pedagógicas observadas nas salas de aula, os relatos dos estudantes e as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pela referida rede de ensino, que se alternam em atividades que se baseiam em projetos de reforço escolar, treinamentos e simulados para as avaliações externas.

PALAVRAS-CHAVES: Reprovação escolar; Avaliação escolar; Ciclos escolares; Ensino Fundamental.

VIDAL, Andressa Farias. **Evaluación, organización escolar en ciclos y fracaso: la mirada de los estudiantes**. Asesora Andréa Rosana Fetzner. 2020. 215. Río de Janeiro. Tesis de doctorado. Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro.

RESUMEN

Esta investigación investigó la comprensión de los estudiantes sobre el fracaso escolar, considerando específicamente sus experiencias de fracaso, experimentadas al menos una vez, durante sus procesos escolares. Nuestros objetivos fueron: comprender qué fracasan los estudiantes, en las escuelas que se organizan en ciclos, comprender la escuela que fracasaron que experimentaron, a través del estudio de sus percepciones sobre la experiencia. Los objetivos específicos fueron: situar los ciclos en relación con las propuestas educativas en disputa en el escenario político general de la sociedad brasileña; analizar las medidas tomadas, en las escuelas municipales de Niterói, que buscan superar el fracaso escolar en relación con la propuesta de organizar las escuelas en ciclos; Identificar detalles de la propuesta y potencialidades en relación con el grupo que priorizaría la edad como criterio para la formación de la clase. El contexto de observación fue la Red de Educación Municipal de Niterói, cuya organización escolar se estableció en ciclos desde 1999. Al reflexionar sobre este tipo de organización, la entendemos como una alternativa a construcción de otra escuela, democrática, que perciba las diferencias. Es importante tener en cuenta que consideramos los enfoques históricos y políticos que influyen en la comprensión y la conducta de las prácticas escolares, ya que son constitutivos de los cambios que ocurrieron en el escenario escolar. La metodología, de orientación cualitativa, se desarrolló a través del estudio bibliográfico y documental y la investigación de campo, realizada a través de la observación participante, con estudiantes de quinto, sexto, séptimo año de la escuela primaria y la clase de aceleración, de tres escuelas municipales. Las observaciones y el seguimiento realizado demuestran los diferentes esfuerzos de la red para guiar y organizar el trabajo, pero las prácticas investigadas y los datos recopilados apuntan a pocos cambios en relación con las acciones efectivas para los estudiantes que reprobaron, considerando la conducta de las prácticas pedagógicas observadas en las aulas. informes de clase, informes de los estudiantes y las estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas por la red educativa antes mencionada, que se alternan en actividades basadas en proyectos de refuerzo escolar, capacitación y simulación para evaluaciones externas.

PALABRAS CLAVE: Fracasso escolar; Evaluación escolar; Ciclos escolares; Enseñanza fundamental.

VIDAL, Andressa Farias. **Assessment, school organization in cycles, and failure: the students' view**. Advisor Andréa Rosana Fetzner. 2020. 215. Rio de Janeiro. Doctoral thesis. Graduate Program in Education at the Federal University of the State of Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This research investigated the students' understanding of school failure, specifically considering their failure experiences, experienced at least once, during their schooling processes. Our objectives were: to understand what failed students, in schools that organize themselves in cycles, understand about the school failure they experienced, through the study of their perceptions about the experience. The specific objectives were: to situate the cycles in relation to educational proposals in dispute in the general political scenario of Brazilian society; to analyze the measures taken, in the municipal schools of Niterói, which seek to overcome school failure in relation to the proposal to organize schools in cycles; identify specifics of the proposal and potentialities in relation to the group that would prioritize age as a criterion for class formation. The observation context was the Niterói Municipal Education Network, whose school organization has been established in cycles since 1999. When reflecting on this type of organization, we understand it as an alternative to construction of another school, democratic, that perceives the differences. It is important to emphasize that we consider the historical and political approaches that influence the understanding and conduct of school practices, since they are constitutive of the changes that occurred in the school scenario. The methodology, of qualitative orientation, was developed through bibliographic and documentary study and field research, carried out through participant observation, with students of the 5th, 6th, 7th year of Elementary School and Acceleration Class, from three municipal schools. The observations and follow-up carried out demonstrate different efforts of the network to guide and organize the work, but the investigated practices and the data collected point to little change in relation to effective actions for failing students, considering the conduct of the pedagogical practices observed in the classrooms. class reports, students' reports and the teaching-learning strategies developed by the aforementioned education network, which alternate in activities that are based on school reinforcement projects, training and simulation for external evaluations.

KEYWORDS: School failure; School evaluation; School cycles; Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPCI – Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo
CAPUE – Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade Escolar
CEART UFF – Centro de Artes da Universidade Federal Fluminense
CEDAE – Companhia Estadual de Águas e Esgotos
CEDERJ – Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CLA – Classe de Aceleração da Aprendizagem
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
FAO – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (Food and Agriculture Organization)
FME – Fundação Municipal de Educação de Niterói
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
GR – Grupo de Referência
GREI – Grupo de Referência da Educação Infantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEM – Rede Internacional de Educação Democrática (International Democratic Education Network)
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MPB – Música Popular Brasileira
AO – Objetivos Alcançados
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONA – Objetivos Não Alcançados
ONU – Organização das Nações Unidas
OPA – Objetivos Parcialmente Alcançados
PCNE – Práticas Educativas em Contextos Não Escolares
PUC – Pontifícia Universidade de Campinas
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE-SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SMECT – Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia.
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TMN – Teatro Municipal de Niterói
UFF – Universidade Federal Fluminense

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento dos trabalhos apresentados no GT 12 – Currículo da ANPEd

Tabela 2 – Levantamento dos trabalhos apresentados no GT 13 – Ensino Fundamental da ANPEd

Tabela 3 – Levantamento dos trabalhos publicados no SciELO

Tabela 4 – Levantamento das pesquisas publicadas no banco da CAPES

Tabela 5 – Dados dos estudantes pesquisados na Escola 1 (2016) - 5º ano de escolaridade

Tabela 6 – Dados dos estudantes pesquisados na Escola 1 (2017) - 5º ano de escolaridade

Tabela 7 – Dados dos estudantes pesquisados na Escola 2 (2018) – Classe de Aceleração

Tabela 8 – Dados dos estudantes pesquisados na Escola 3 (2019) – 7º ano de escolaridade

Tabela 9 – Reprovação, Abandono e Aprovação na Rede Municipal de Niterói (2016)

Tabela 10 – Reprovação, Abandono e Aprovação na Escola 1 (2016)

Tabela 11 – Reprovação, Abandono e Aprovação na Rede Municipal de Niterói (2017)

Tabela 12 – Reprovação, Abandono e Aprovação na Escola 1 (2017)

Tabela 13 – Reprovação, Abandono e Aprovação na Rede Municipal de Niterói (2018)

Tabela 14 – Reprovação, Abandono e Aprovação na Escola 2 (2018)

Tabela 15 – Situação Escolar da Rede (2016)

Tabela 16 – Situação Escolar da Rede (2017)

Tabela 17 – Síntese dos dados da Rede (2017)

Tabela 18 – Síntese dos dados da Rede (2018)

Tabela 19 – Matrículas da Rede Municipal de Niterói (2018)

Tabela 20 – Síntese dos dados da Rede (2019)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferença de ações pedagógicas nas Séries x Ciclos

Quadro 2 – Dados sobre os anos de escolaridade pesquisados, por escola

Quadro 3 – Dados sobre a oferta de turmas nas escolas e os estudantes acompanhados

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estudantes quanto ao sexo

Gráfico 2 – Estudantes quanto à raça

Gráfico 3 – Estudantes quanto à condição social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
I. O CONTEXTO DA PESQUISA - QUESTIONAMENTOS E POSSIBILIDADES ...	33
1.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – SÉRIES E CICLOS	33
1.2. POR QUE CICLOS? A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS COMO POSSIBILIDADE	41
1.3. OS 'PORQUÊS' DA PESQUISA E A CONJUNTURA POLÍTICA BRASILEIRA ATUAL	45
1.4. EM BUSCA DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA	58
1.5. REPROVAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR	68
II. CAMINHOS DA PESQUISA - AS OPÇÕES METODOLÓGICAS	81
2.1. LEVANTAMENTO SOBRE CICLOS E REPROVAÇÃO ESCOLAR – CONTRIBUIÇÕES PARA O ENTENDIMENTO DOS CONCEITOS	91
2.1.1. Revisão Empírica: ANPEd, SciELO e CAPES	93
2.1.2. Revisitando Conceitos	105
2.2. POR QUE OUVIR OS ESTUDANTES?	110
2.3. COMO OUVIR OS ESTUDANTES?	116
III. O CAMPO PESQUISADO – AVANÇOS E RETROCESSOS	119
3.1. AS ESCOLAS PESQUISADAS	124
3.2. SOBRE OS ESTUDANTES PESQUISADOS: QUEM SÃO?	135
3.3. COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES: COMO PENSAM A REPROVAÇÃO E A AVALIAÇÃO ESCOLAR?	139
3.4. O QUE OS DADOS MOSTRAM?	151

IV. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA: REFLEXÕES ... 165

REFERÊNCIAS 172

APÊNDICES 190

Apêndice 1 - Revisão Bibliográfica - Dissertação 191

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) 192

Apêndice 3 – Quadro síntese - Abordagem qualitativa das pesquisas194

ANEXOS 196

Anexo 1 - Ficha Avaliativa do 1º ciclo 197

Anexo 2 - Ficha Avaliativa do 2º ciclo 202

Anexo 3 - Ficha-síntese (OPA, ONA, OA) 206

Anexo 4 – Ofício FME n. 029/2019 207

Anexo 5 - Portaria SEMECT/FME, N.º 002/2019 208

Anexo 6 – Portaria de Matrícula para 2019 211

Anexo 7 – Ofício sobre revisão dos Referenciais Curriculares de 3º e 4º ciclos
..... 214

I. INTRODUÇÃO

*Se, na verdade, não estou no mundo
para simplesmente a ele me adaptar, mas
para transformá-lo; se não é possível mudá-lo
sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar
toda possibilidade que tenha para não apenas falar de
minha utopia, mas participar de práticas com ela
coerentes.*

(FREIRE, 2000, p.33).

Esta pesquisa origina-se das experiências vivenciadas ao longo do percurso profissional, pessoal e acadêmico. Professora há vinte anos, sempre em escolas públicas da periferia, continuamente mantinha garantido o espaço para dúvidas, questionamentos e reflexões pedagógicas, principalmente relacionadas ao intento de realizar um trabalho significativo para os estudantes, o qual estivesse comprometido com o desenvolvimento deles. O fato de ser professora desde muito jovem e até hoje não ter interrompido os estudos, oportunizou acompanhar e vivenciar sempre os dois lados do processo educativo: como professora e como estudante. Se por um lado o fato de ser professora sempre garantiu em meu caminho o espaço para aprender com os estudantes, percebendo o que ainda não sei e preciso buscar, ser estudante também provoca (provocou) em mim a necessidade de aprender cada vez mais, pois quanto mais estudo, mais vejo que ainda tenho muito por aprender.

A busca pelo conhecimento sempre foi constante em minha vida, apesar das inúmeras dificuldades impostas por nascer e crescer em uma cidade bastante pequena, sem acesso à progressão acadêmica, estas funcionaram como um impulso a mais para alçar novos voos, pois o desejo de compreender a vida e as coisas me fez perceber, como observa Freire (1987, p. 42): que sou apenas *"um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, em seu permanente movimento de busca do ser mais"*. Nesse movimento de busca aceitei novos desafios e a experiência de professora incluiu a formação de professores, em três políticas públicas de formação: de 2010 a 2012, no Pro-Letramento Linguagens; de 2013 a 2018, nas ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); de 2016 a 2019, na graduação em Pedagogia, a qual proporcionou a experiência em três atividades: de 2016 a 2018, como Professora Tutora em Seminário de Práticas Educativas 4, componente curricular que estuda a organização escolar em ciclos; de 2018 até 2019.1, como

Mediadora Acadêmica² de Currículo; e em 2019.1, em Práticas Educativas em Contextos Não Escolares (PCNE). Todas estas vivências propiciaram importantes momentos de aprendizado, sendo estes conscientes da importância do trabalho a ser desenvolvido.

Além disso, quase todo este tempo foi concomitante com a experiência como participante da equipe de gestão escolar numa escola da Rede Municipal de Niterói, a qual perdurou por dez anos, ação realizada visando desenvolver uma gestão democrática que contribuísse para a construção de uma escola outra: que percebesse e reconhecesse as diferenças e que esse entendimento fosse desenvolvido de forma significativa para todos os envolvidos ao longo do trabalho realizado. Refletindo sobre a necessidade da escola de compreender as pessoas como seres diferentes e únicos, Candau (2011, p. 241) destaca como a escola mostra-se diante do respeito à diferença: "a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo". E acrescenta que estes são "considerados como elementos constitutivos do universal" (Idem). A autora faz ainda um alerta "as diferenças são ignoradas ou consideradas um 'problema' a resolver" (Ibidem). Em outras palavras, as diferenças dos estudantes, que poderiam ser potencializadoras das relações e da aprendizagem coletiva, por vezes são invisibilizadas e marginalizadas.

Ao longo de duas décadas de trabalho docente tive a oportunidade de lecionar para quase todos os anos de escolaridade: da Educação Infantil ao Pré-Vestibular. Experenciei a realidade de variadas redes de ensino: particulares, estadual do Rio de Janeiro e municipais. Em cada uma destas pude aprender (e desaprender) sobre o fazer docente e como este muitas vezes era (é) sobreposto por atividades administrativas, as quais, na maioria das ocasiões, além de assoberbar o professor com trabalhos sem sentido, contribuem para deturpar resultados sobre os estudantes ou retirar o tempo que o professor poderia utilizar para estudar, planejar ou contribuir para criar estratégias de reflexão e ensino-aprendizagem para os estudantes.

Durante a realização desta pesquisa foi possível perceber o descontentamento dos professores, por exemplo, quando a Fundação Municipal de

² Termo utilizado para designar o trabalho de acompanhamento ao estudante graduando, exercido pelo tutor ou professor tutor. Esta nova nomenclatura passou a vigorar na denominação dos editais de seleção do Consórcio CEDERJ a partir de 2018.

Educação (FME) enviou para as escolas niteroienses, em maio de 2017, duas fichas avaliativas³ para preenchimento, nas quais os professores deveriam 'classificar' os estudantes em OPA, ONA e OA.⁴ Além de virar motivo de chacota, devido à sonoridade das siglas, causou ojeriza em diversos professores. A reflexão de uma professora ao receber as fichas revela a sua insatisfação ao argumentar que ensino-aprendizagem é processo, por isso não achava adequado 'classificar' os estudantes. Outras lamentaram terem cada vez menos tempo para planejarem coletivamente, tornando o fazer docente ainda mais solitário. A esse respeito Marcondes (2013, p. 139) observa: "ensinar tem sido uma atividade caracterizada por isolamento e individualismo". Ao longo do texto esta situação da implementação das fichas avaliativas será retomada de forma detalhada.

Voltando no tempo, relato a minha primeira experiência docente, a qual também me senti frustrada em situação similar à relatada. Em outubro de 2000, na prefeitura de Magé, Estado do Rio de Janeiro, trabalhei em uma escola da zona rural, cujo trajeto era feito a pé ou de bicicleta até o centro da cidade (cerca de 10 quilômetros), pois não havia transporte público. Ao chegar nesta escola recebi uma turma de 38 crianças de três anos de idade e uma sala sem janelas (apenas dois blocos com tijolos vazados faziam o ar circular). Na sala de aula mal cabiam 25 crianças, apertadas em suas mesinhas e cadeiras. Não havia banheiro infantil por perto, nem professor auxiliar e nem pátio adequado para uso infantil, mas havia uma ficha e um relatório avaliativo, unidos no que se chamava de 'caderno avaliativo', com quase trinta páginas para marcar os 'avanços' e escrever, semestralmente, sobre o desenvolvimento de cada um dos estudantes.

Outra experiência marcante ocorreu em 2006, também em uma escola rural, mas da prefeitura de Itaboraí, localizada ao lado de três grandes olarias, principal atividade econômica da região na época, onde o que mais se queria é que os estudantes aparecessem para estudar e não fossem para a 'fábrica' (de tijolos), junto de seus pais, a fim de aumentar o sustento da família. O ar era tão poluído que logo vieram as doenças alérgicas, às quais apenas alguns estudantes pareciam ser

³ Ver anexos 1, 2 e 3.

⁴ OPA - Objetivos Parcialmente Atingidos; ONA - Objetivos Não Atingidos; OA - Objetivos Atingidos. Termos utilizados pela Fundação Municipal de Educação de Niterói, a partir do ano 2017, em documento que levou o nome de Fichas Avaliativas - Síntese e Individual. A síntese seria uma espécie de resumo da turma e a individual é uma ficha com 4 ou 5 páginas, de acordo com o ciclo escolar, para marcar itens sobre o desenvolvimento do estudante.

imunes. Pela primeira vez os alunos do 5º ano fizeram a avaliação municipal⁵ e eu atuava em uma dessas turmas, dentre as três que haviam na escola. Assim, após o horário de trabalho, realizei, junto à fiscal designada, a correção, com o gabarito recebido, de todas as provas aplicadas para o grupo que eu acompanhava, e ela levou a tabulação para análise na sede, a qual seria divulgada posteriormente.

Na época ainda não compreendia o que estava por traz desse tipo de avaliação e surpreendentemente, os estudantes do grupo que eu acompanhava foram os que se saíram melhor em toda a rede de ensino, e com isso ganharam um passeio de um dia num sítio de lazer e uma homenagem na pracinha da cidade, porém as repercussões desta avaliação foram bastante negativas para as outras duas turmas que não alcançaram a média de desempenho esperada e cujos estudantes foram incluídos numa atividade no contraturno, semelhante a um 'reforço escolar'. Sobre esse tipo de avaliação, sinaliza Fernandes (2017, p. 115) "quando pensamos no sistema escolar, e não somente na escola, temos a terceira dimensão, a da avaliação externa, cujo nome já denota que não é uma avaliação *da* escola, mas *sobre* a escola". Este tipo de avaliação distancia-se ao papel social da escola como um espaço de aprendizagem e, com isso, pouco pode contribuir com a avaliação das aprendizagens, conseqüentemente, não colabora na melhoria do cenário escolar, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, e, por vezes, provoca a competição entre estudantes, turmas, escolas.

Em 2007, em uma escola da prefeitura de São Gonçalo, localizada num bairro distante do centro, a experiência vivida me fez olhar de outra forma para a avaliação (e para a reprovação), pois havia uma organização interna em relação ao quantitativo de 'vagas' para os estudantes serem reprovados, e cada turma não poderia ultrapassar a sua 'cota', exceto se negociasse com outra professora e 'pegasse emprestado' uma vaga que não fosse ser usada. Além disso, a ideologia que pairava sobre os professores era a de reprovar o estudante que, na visão destes, 'brincou' o ano todo e por isso não aprendeu, o que me parece um tipo de pedagogia do castigo. Havia ainda outra opção para a retenção: o estudante que, mesmo sabendo ler ao

⁵ Implementada em 2006, a Avaliação Municipal de Itaboraí era composta por uma prova objetiva de Língua Portuguesa e Matemática, criada para as turmas da antiga 4ª série, atual 5º ano, cujo preparo, organização e aplicação eram feitos pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí (SEMED).

final do 1º ano de escolaridade, fosse muito imaturo⁶, deveria ficar retido. Estas e outras lógicas, igualmente segregadoras, tais como o reforço escolar no horário do recreio para os estudantes com supostas dificuldades de aprendizagem, permeavam o ambiente escolar na época. A ideia de realizar ou suprimir a reprovação não considerava os avanços dos estudantes, mas era analisada em relação a 'cota', por isso a supressão ou a sua liberação, que era fixa, modificava-se conforme o caso. Sobre este assunto, Paro (2003, p. 51) observa: "a supressão da reprovação é usada, então, simplesmente para maquiar estatísticas, não articulada com uma vontade política de melhorar o atendimento escolar nem integrada a outras medidas com esse fim".

Os relatos descritos (e outros) contribuíram para construir parte da professora que sou hoje: com muitas dúvidas, poucas certezas... Proporcionaram também a vivência de diferenciadas metodologias de ensino, concepções de aprendizagem, referenciais para avaliação, análises curriculares e distintos processos de ensino-aprendizagem, além de orientar o olhar para a importância de pensar no outro como um ser único, reconhecendo a sua diferença e com isso a necessidade de compreensão e respeito às suas necessidades e interesses. Da mesma forma, com a prática também vieram as dúvidas, as inquietações e a necessidade de aprofundar os conhecimentos. Por exemplo, a segunda graduação, licenciatura em pedagogia, foi escolhida como alternativa para compreender um pouco mais sobre os processos de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas, tendo em vista as angústias e a sensação de impotência que vivi com estudantes, situações em que eu não conseguia contribuir para que alguns deles alcançassem a compreensão dos objetivos propostos em certos assuntos estudados, ao longo do seu desenvolvimento na escola.

Nesse sentido, cabe destacar que sempre busquei na formação acadêmica o meio para compreender as dificuldades dos estudantes, a fim de encontrar formas alternativas para ajudá-los na construção do conhecimento e em seu desenvolvimento. Dizendo de outro modo, entendo que o conhecimento pode mudar realidades e para melhor, instrumentalizando e oportunizando a não aceitação do que

⁶ As ideias partilhadas pelos professores na época demonstravam um consenso em relação à imaturidade, o qual eu (ainda) desconhecia e não conseguia perceber relação entre o que era considerado como 'dificuldade de aprendizagem' e questões socioemocionais ou comportamentais, tais como: o que 'brincava' demais, o que ria demais, o que não cumpria as tarefas no tempo estabelecido, o que não 'gostava' de estudar.

é dito ou imposto, já que tudo pode ser questionado e repensado. Ainda sobre a busca por conhecimento, Freire (1987, p. 16) nos ajuda a refletir:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

Como dito, a busca pelo conhecimento era e ainda é decorrente de inquietações experienciadas nas práticas pedagógicas por ocasião do trabalho como professora desenvolvido. Estas inquietações sempre incitaram à pesquisa, seja acadêmica ou pessoal, e, em 2015, deram origem a dissertação *"Esse já tá reprovado" - Um estudo sobre a compreensão dos professores em relação à reprovação escolar, numa escola organizada em ciclos"* (VIDAL, 2015)⁷. O objetivo geral do trabalho citado foi identificar o sentido da reprovação escolar para os professores da escola pesquisada. A rede de ensino acompanhada, Niterói, está organizada (ao menos formalmente) em ciclos de formação, e, por isso, talvez, tal prática não devesse ocorrer ou pelo menos não ser defendida enfaticamente.

Conforme analisado em 2015, na organização da escola em ciclos pesquisada, a reprovação escolar apareceu como uma necessidade para os professores. Exemplificando a questão, cabe destacar que dentre os treze (13) professores entrevistados, apenas dois mostraram-se contrários à reprovação por acreditar que esta atitude não é condizente com o tipo de organização do ensino da rede, já que compreendem que esta ação não se alinha com a proposta de ciclos. Um terceiro professor, favorável à reprovação, mas cauteloso, disse só reprovar em casos extremos. Para os outros dez professores a reprovação era vista como algo benéfico para os estudantes, os quais, segundo estes, não avançaram e por isso deveriam ser reprovados. (VIDAL, 2015).

Os resultados encontrados na mencionada pesquisa contribuíram para

⁷ Disponível em

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3407857 Acessado em 01/01/2017.

encaminhar as ideias desta nova investigação⁸. As reflexões da referida pesquisa giraram em torno das questões que emergiram no decorrer do trabalho e que também orientaram a própria pesquisa com as seguintes questões: Quais eram as práticas avaliativas da escola pesquisada? Quais foram as tentativas de mudanças em relação às práticas avaliativas? Como a reprovação escolar era compreendida pelos professores? Paralelamente, estas questões foram sendo refletidas e foi construído um quadro conceitual de análise para melhor compreensão das questões relativas: (1) ao processo de implementação da organização escolar em ciclos; (2) às facilidades e desafios no desenvolvimento do currículo em ciclos; e (3) às compreensões dos docentes sobre a reprovação escolar.

As pesquisas (COUTO, 2009; ROCHA, MARTINATI e SANTOS, 2012; MACHADO, 2010; AROSA, 2013) oriundas de uma parte do levantamento bibliográfico realizado para a dissertação, permitiram perceber que, em relação ao (1) processo de implementação da organização escolar em ciclos, as secretarias de educação analisadas ocuparam-se em criar diretrizes pedagógicas que não se encontravam ainda incorporadas por práticas pedagógicas, seja no que se referem às estruturas necessárias à implementação ou no que diz respeito aos espaços de formação, bem como não foram realizadas mudanças na infraestrutura necessária nas escolas. Esta situação foi descrita por uma professora da escola pesquisada no mestrado: "não há interesse público. Cadê o professor articulador que eles prometeram? A professora da sala de leitura? Até o bibliotecário que tem seis escolas e acabou de chegar já estão querendo tirar". (VIDAL, 2015, p. 115). No momento da pesquisa a rede carecia (e ainda carece) de professor articulador, bem como professor da sala de leitura e bibliotecário, e isso acontece em várias escolas, inclusive a figura do professor articulador⁹ foi praticamente extinta desde 2017.

Em relação às (2) facilidades e desafios no desenvolvimento do currículo em ciclos, algumas das pesquisas analisadas (MATHEUS, 2009 e 2013; BRAGA, GUEDES E SANTIAGO, 2010) ocuparam-se em compreender as políticas de

⁸ O professor Ivanildo Amaro de Araújo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que foi membro avaliador da banda examinadora do mestrado, inspirou a temática investigada nesta pesquisa.

⁹ Professor Articulador é o professor a mais que atua no Ciclo (ou na escola) e que não tem uma turma fixa para acompanhar, mas, ao contrário, tem por função realizar os reagrupamentos com estudantes de diferentes turmas. Os critérios para a montagem destes agrupamentos (interesse, aprendizagem, defasagem, entre outros), bem como o seu alcance (quantidade, tempo, atividades) são definidos pelo coletivo de professores durante o CAPUE (bianual – fevereiro e agosto), CAPCI (trianual – maio, setembro e dezembro) e reuniões de planejamento semanais.

integração curricular nas redes de educação pesquisadas, as quais quase não contavam com a participação dos professores neste processo. Como salientado, os 13 professores pesquisados anteriormente apontaram como facilidades as tentativas de organizar, por parte dos gestores da referida rede municipal, por meio de diretrizes, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, e, como desafio, a carência de pessoal, que prejudicava o trabalho. Sobre este assunto, ao comentar a respeito de como observava a organização do ensino em ciclos no município, uma professora da escola pesquisada relatou: *"se não fosse por não poder reprovar o aluno ainda funcionaria em séries"* (VIDAL, 2015, p. 93).

A respeito das (3) compreensões dos professores sobre a reprovação escolar, uma parte das pesquisas (FISCHER E GESSER, 2013; SOARES e VILLAS BOAS, 2012) revelou que dentre as escolas e professores pesquisados há uma grande incompreensão a respeito da ação avaliativa, incluindo nesta também os pais e responsáveis. Na pesquisa realizada em 2015, uma questão levantada entre os professores foi a implementação das avaliações externas municipais a partir de 2013, as quais, na opinião deles, influenciaram a lógica avaliativa até então existente. Uma professora da escola pesquisada revelou: *"a coisa boa do ciclo em Niterói é poder reprovar ao menos em alguns períodos, assim a gente tem a oportunidade de corrigir os problemas de o aluno não ter ficado retido nos outros"* (VIDAL, 2015, p. 122).

A análise das observações de campo, realizadas na pesquisa de mestrado, proporcionou uma importante reflexão que ocorreu após a confrontação dos dados com os estudos teóricos realizados, uma vez que isto permitiu, repensar as supostas certezas, as quais foram construídas ao longo da carreira profissional, a fim de compreendê-las por meio de uma visão epistemológica e participante, na qual o conhecimento de origens teórica e popular entrecruzam-se, revelando que somos sujeitos do processo, e, com isso, o conhecimento que adquirimos torna-se oriundo também a partir das nossas novas interações e aprendizagens. Destaco, a partir das reflexões da época, que a investigação com professores sobre a reprovação foi importante, porém deixou de fora os sujeitos do processo: os estudantes.

Nesse sentido, concluída a análise das falas dos professores, percebeu-se a necessidade de ouvir também os estudantes, participantes especiais do processo, e que sofrem as consequências da reprovação. As contribuições das pesquisas na temática e as conquistas legais, políticas e históricas referentes à proposta de ciclos,

sinalizaram para a importância de uma escola capaz de incluir a todos os estudantes, de contribuir para diminuir as desigualdades sociais e oportunizar a todos diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. Desta forma, este trabalho, que se ocupa em ouvir estudantes por meio da metodologia da conversa (RIBEIRO, 2018A), acompanhando especificamente aqueles que já foram reprovados pelo menos uma vez ao longo de sua escolarização, pesquisa a Rede Municipal de Educação de Niterói.

Utilizando-se as palavras de Marcondes (2011, p. 307), questionamo-nos: "quando um trabalho acadêmico traz contribuições para a prática pedagógica?" Pensando nesta questão, a partir do problema observado anteriormente na pesquisa de mestrado: práticas de reprovação escolar, tanto por frequência, quanto por aproveitamento, numa escola da rede municipal Niterói, organizada em ciclos, práticas essas sustentadas, pelos professores, com a argumentação de que beneficiariam os estudantes, temos os seguintes dados apurados: dos treze professores entrevistados, dez deles disseram ser favoráveis à reprovação por acreditarem que seria o melhor a fazer para o estudante aprender; outros dois informaram conhecer o desenvolvimento de um trabalho em ciclos e mostraram-se contrários à reprovação; um destacou que somente reprova em casos extremos de não alcance dos objetivos propostos para o ano/ciclo de escolaridade (VIDAL, 2015).

Diante deste cenário, tendo a pesquisa de mestrado demonstrado que a reprovação escolar é, ainda, mesmo em escola organizada por ciclos, vista como um instrumento de qualificação da aprendizagem, decidimos, neste trabalho, compreender como os estudantes reprovados percebem a reprovação e as práticas avaliativas a que são submetidos na escola. Nossa intenção, assim, é contribuir com a compreensão do problema (reprovação escolar), ainda presente nas escolas. Os objetivos desta pesquisa foram: compreender o que os estudantes reprovados, em escolas que se organizam em ciclos, compreendem sobre a reprovação escolar que vivenciaram, por meio do estudo de suas percepções sobre a experiência. Os objetivos específicos foram: situar os ciclos em relação a propostas educacionais em disputa no cenário político geral da sociedade brasileira; analisar as medidas tomadas, nas escolas municipais de Niterói, que buscam a superação da reprovação escolar em relação à proposta de organização das escolas em ciclos; identificar especificidades da proposta e potencialidades em relação ao agrupamento que

priorizaria a idade como critério de formação das turmas. Além disso, ao término desta pesquisa, pretende-se, de posse dos dados e conclusões obtidas, retornar às escolas pesquisadas e em outras em que seja possível a partilha dos mesmos entre as professoras e os professores que atuam no município, visando ainda oferecer subsídios para reflexão e mudanças em suas práticas, especialmente as avaliativas.

Além disso, foi realizada a análise documental das publicações Niteroienses para (1) conhecer as especificidades dos ciclos no município de Niterói, passados 20 anos da sua implementação; bem como (2) situar a proposta de ciclos de Niterói em relação a outras organizações em ciclos no país, citadas em diferentes artigos pesquisados; e (3) refletir sobre as práticas avaliativas, com a contribuição do entendimento dos estudantes que a vivenciaram. Na época da pesquisa realizada para a construção da dissertação de mestrado, já referida aqui anteriormente, foram encontrados, recortando o período de 1998 até 2014, ou seja, do ano anterior à organização em ciclos e até o último ano da investigação, seis documentos pedagógicos, sendo quatro do tipo proposta, inclusive mencionando a participação de professores em sua construção, ora nominalmente e ora por adesão das escolas; Dezesesseis documentos legais, como portarias e decretos. Cada um desses trazendo a contribuição para a organização pedagógica em dada época. O detalhamento deste estudo está diluído ao longo de toda esta tese. A atualização destes documentos foi realizada por meio de análise dos ofícios e das publicações no diário oficial do município.

De 2014 até o corrente ano (2019), os novos documentos pedagógicos que encontramos, destinados a subsidiar o trabalho dos professores, foram: as fichas avaliativas e a ficha-síntese ou resumo, que devem ser preenchidas pelos professores para apresentação no Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAPCI). Estes documentos tem caráter avaliativo complementar: as fichas contribuem para perceber os avanços alcançados pelos estudantes em cada uma das habilidades específicas dos três eixos: Linguagens e suas Tecnologias, Tempo e espaço e Ciências e Desenvolvimento Sustentável; o resumo trata do desempenho geral dos estudantes nos eixos, todos devem ser preenchidos pelo professor regente e, no caso dos dois primeiros, individualmente, para cada estudante. Depois de 2018, apenas a ficha-síntese ou resumo continua sendo obrigatória. Posteriormente apresentaremos a análise destes documentos que podem ser observados nos anexos 1, 2 e 3.

Também analisamos diferentes documentos organizadores da rotina escolar, publicados, em sua maioria, anualmente, com pequenas modificações. É o caso das portarias de matrícula (2015, 2016, 2017, 2018 e 2019), as quais definem as idades dos estudantes para serem alocados em cada grupo de referência, os critérios e os procedimentos para a concessão das vagas. Um dado novo, observado na publicação de 2018,¹⁰ que tinha como objetivo orientar as matrículas do ano de 2019, foi o indicativo da necessidade de um comprovante de residência da cidade de Niterói, conforme descrito na seção IV, item 3 “Cópia e original do Comprovante de Residência de Niterói (conta de luz, água, telefone, boletos em geral) e atualizado (com data a partir de outubro/2018), em nome de um dos responsáveis;” (SMECT/FME n. 003/2018). Considerando, em especial, escolas que ficam em regiões com outros municípios limítrofes, verificamos que o estudante, morador da fronteira da cidade, com comprovante de residência endereçado em São Gonçalo, por exemplo, ficaria fora da seleção para matrícula, exceto se o mesmo já fosse estudante da rede ou se (hipoteticamente) sobrassem vagas após as diversas etapas do processo de matrícula, que é conduzido pela equipe da FME. No caso de vagas remanescentes, estas são preenchidas pelas escolas, atendendo a lista de espera elaborada com os dados dos interessados, de acordo com o critério de preferência explicitado na Portaria de matrícula, como morar no bairro, ter irmão na escola, entre outros.

Outra situação que pode gerar exclusão, em especial no que se refere a endereço de moradia em Niterói, foi destacada na pesquisa sobre os ciclos na mesma rede municipal por Silva (2009), que apresenta o relato no qual é descrita a situação em que um jovem negro, morador de rua, tenta fazer a matrícula numa escola da rede, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém vivencia um momento tenso ao ser atendido por uma secretária que, cumprindo funções burocráticas, insiste em informar que só pode matricular com endereço. O jovem chega a argumentar informando o local onde pernoita, mas tal informação parece não satisfazer a funcionária. Como sinaliza o autor, este dilema compõe e permite problematizar “as tentativas de universalizar o acesso de todos, à escola” (p. 15). Ampliando a discussão, relacionamos o artigo ‘Sem moradia, não há democracia’, em que Freitas (2018) discute a problemática que envolve a falta de acesso à moradia e como isto é um fator que merece especial atenção no caminho para a construção de uma

¹⁰ Ver Anexo 6

sociedade democrática.

Conforme sinalizado anteriormente, um documento que também aparece em constância em todos os anos é o ofício com a atualização do trabalho do Reforço Escolar, porém este não apresenta a descrição do projeto, de suas propostas, a finalidade, o alcance da atividade fim, apenas a organização sobre o desenvolvimento do mesmo, em linhas gerais. No mais recente documento, 2019, esta atualização foi repassada pelo Ofício n.º 029/2019¹¹, de 22/02/2019, e em relação ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, mais uma vez não abrangia estudantes de todos os anos, já que é voltado àqueles matriculados nos anos em que há avaliação externa e/ou retenção. A saber: 2º, 3º e 5º anos. Destes, apenas o 2º ano (ainda) não tinha retenção, mas participava do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nova nomenclatura que engloba as antigas avaliações ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada para estudantes do 3º ano, e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil.

Sobre o assunto é válido ressaltar que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê como final da alfabetização o 2º ano. Em entrevista à Revista Nova Escola, em junho de 2018, a então presidenta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o qual é responsável pelo SAEB, Maria Inês Fini, destacou que “o novo SAEB moderniza a sua arquitetura para acoplar aos resultados de desempenho dos alunos uma análise dos fatores associados a esse desempenho”¹² (SEMIS, 2018). Ainda segundo ela, haverá mudança também no alcance da aplicação, já que se pretende incluir a Educação Infantil no processo de avaliação em larga escala. “Vamos tentar fazer já em 2019 [a avaliação], mas não é simples. Provavelmente a teremos em 2021” (Idem). Felizmente esta ação não se concretizou, ao menos até o fechamento desta pesquisa. Refletindo sobre este assunto, nas palavras de Díaz Barriga (2005, p. 9): “não é tão certo que indicadores melhores ou índices de avaliação melhores correspondam a um trabalho melhor no campo da educação.”¹³ Esquinsani e Dametto (2016, p. 207) e Freitas (2007, p. 47-48) também refletiram sobre o assunto:

¹¹ Ver Anexo 4.

¹² Matéria publicada na edição digital de junho de 2018 da Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11907/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-e-prova-brasil-sofrem-alteracoes-em-2019> Acessado em 12/12/2018.

¹³ Tradução livre: “No es tan cierto, que a mejores indicadores o mejores índices de evaluación se corresponda un mejor trabajo en el campo de la educación”

a avaliação em larga escala deixou de ser apenas um nível de avaliação ou um dos possíveis indicadores para balizar a qualidade da educação, assumindo status de condutora de todos os processos avaliativos, deixando de ser uma ação de política educacional e consubstanciando-se na própria política educacional. A avaliação em larga escala deixou de ser apenas um dos elementos para composição de uma pauta na agenda, para tornar-se o eixo central da agenda, em torno do qual orbitam ações, intervenções, idealizações, perspectivas de futuro, além de acalorados debates.

[...] o despontar da avaliação em larga escala como via de regulação central da educação básica não se subordinava à lógica do debate em defesa da escola pública e democrática, antes se orientou pelas ideias de modernização administrativa, cujas estratégias propiciaram a participação dos envolvidos segundo propósitos político-pedagógicos consequentes para os interesses predominantes no país.

Os dois trabalhos refletem sobre a compreensão (deturpada) da avaliação em larga escala para o campo escolar, que ora ganha um status de indicador de qualidade, ora como condutora do processo, ou ainda como reguladora. Sobre este tipo de avaliação, na rede municipal pesquisada, há um “Programa de Monitoramento” (CAMPOS *et. al*, 2017, p. 5) e seus resultados são usados como estratégias para dar conta de cada uma das suas dimensões, a saber: Gestão da Rede Municipal, Gestão Escolar, Gestão do Trabalho Pedagógico, Gestão das Aprendizagens. Segue o detalhamento descrito na portaria para cada uma das referidas dimensões.

Art. 5º. A avaliação relativa à dimensão Gestão da Rede Municipal terá como finalidade avaliar as ações desenvolvidas pela SEMECT/FME, com o objetivo de qualificar a prática docente e propiciar a geração de condições adequadas de trabalho nas unidades escolares, por meio de um Programa de Monitoramento.

Art. 6º. A avaliação relativa à dimensão Gestão Escolar terá como finalidade acompanhar e avaliar as ações realizadas pelos gestores das unidades escolares, com o objetivo de qualificar o trabalho administrativo e pedagógico, com vistas a sua organização e aperfeiçoamento.

Art. 7º. A avaliação relativa à dimensão Gestão do Trabalho Pedagógico terá como finalidade acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente realizado nas unidades educacionais da Rede Municipal de Educação de Niterói, com vistas a sua organização e aperfeiçoamento.

Art. 8º. A avaliação relativa à dimensão Gestão das Aprendizagens terá como finalidade promover um diagnóstico da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental Regular e conhecer o contexto em que estão inseridos, bem como propor ações que possibilitem a qualificação do aprendiz.

Parágrafo único: As ações propostas serão orientadas a partir do diagnóstico realizado, de forma sistemática, pelo Programa Avaliar para Conhecer, que compreende a avaliação de desempenho da aprendizagem dos alunos e o indicador contextual socioeducativo.

Art. 9º. Serão criados instrumentos avaliativos que possibilitem uma ampla análise dos componentes envolvidos nas quatro dimensões do SAEN, sem o estabelecimento de quaisquer critérios de gratificação por merecimento a todos os envolvidos no processo, na Rede Municipal de Educação de Niterói, ou a promoção de qualquer tipo de ranqueamento entre as unidades escolares. (NITERÓI, 2015).

A orientações da portaria e a descrição do alcance das dimensões demonstram uma grande preocupação com a avaliação e um criterioso trabalho de acompanhamento. No entanto, algumas das estratégias utilizadas para este desenvolvimento apresentam-se na contramão do ideal de escola democrática que entendemos. Apenas para citar um exemplo, destacamos uma crítica: visando melhorar o aprendizado dos estudantes que apresentam grande distorção de idade x ciclo existe o Programa de Aceleração da Aprendizagem. Sobre este tipo de Programa, Freitas (2004, p. 14) destaca, ao comentar sobre sua implementação em diferentes redes, como alternativa para atender aos estudantes que não se encaixam na Progressão Continuada: “turmas de aceleração para regularizar o fluxo idade-série”, as quais, segundo o autor, são ações que geram menos custo para o sistema educativo.

Em 2019, as orientações para o desenvolvimento deste trabalho na rede pesquisada ocorreram por meio da publicação da portaria SEMECT/FME, n.º 002/2019¹⁴, a qual dispõe sobre as classes de aceleração da aprendizagem nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. E para a qual, por meio da promoção do “acompanhamento pedagógico contínuo” (Art. 11), pretende-se “garantir a consolidação das aprendizagens” (Idem). Este documento traz consideração acerca da distorção de idade/ciclo: o estudante que tenha ultrapassado dois anos de idade a mais do que a idade regular prevista para o ciclo. Ou seja, um estudante que esteja no 7º ano e tenha 15 anos pode ser público-alvo para a classe de aceleração, pois ele deveria ter no máximo 12/13 anos de idade. São muitas as críticas a este tipo de trabalho, a começar pelo nome, sobre o qual questionamo-nos: É possível ‘acelerar’ a aprendizagem? Essa questão ficará como uma proposta de reflexão e será melhor desenvolvida ao longo desta pesquisa.

¹⁴ Ver Anexo 5.

Algumas publicações oficiais giram em torno de atividades culturais, concursos, e assuntos diversos e serão detalhadas em momento oportuno. Para ajudar nas reflexões sobre a temática investigada nesta pesquisa, favorecendo o entendimento e a compreensão acerca das questões sobre avaliação, ciclos escolares e reprovação, optamos por, durante todo o período desta pesquisa, findando em meados de julho de 2019, realizar o levantamento de estudos que também se ocuparam em ouvir estudantes sobre os assuntos citados, a fim de identificar e compreender semelhanças e distinções entre as pesquisas, contribuindo para as análises e reflexões.

A seguir dedicamos o capítulo I à rápida reflexão histórica do desenvolvimento da educação brasileira, destacando as séries escolares, a proposta de organização escolar em ciclos e as questões avaliativas que permeiam ambas as ideias; além disso propusemos a discussão das escolas democráticas e dos desafios que as reprovações e o fracasso escolar representam para a democratização da escolaridade. Ao iniciar o tratamento destes conceitos, situamos o debate da referida democratização frente ao momento político brasileiro. No Capítulo II apresentamos a organização metodológica desta pesquisa, bem como as escolhas feitas ao longo deste percurso e ainda o detalhamento do levantamento de outras pesquisas que se debruçaram a estudar a temática da avaliação e da reprovação escolar no contexto da organização escolar em ciclos. No capítulo III, debruçamo-nos à discussão sobre a pesquisa de campo realizada, no qual são apresentadas algumas reflexões construídas relacionando os dados coletados na observação do cotidiano escolar, na análise nas pesquisas estudadas e a nossa compreensão sobre a temática desta pesquisa. E por fim, são apresentadas as conclusões desta pesquisa, não com tom de fim, mas como a síntese das reflexões sobre o que foi analisado.

I. O CONTEXTO DA PESQUISA - QUESTIONAMENTOS E POSSIBILIDADES

Um país economicamente instável é
um país política e socialmente instável...

Antonio Carlos Olivieri.

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre os temas desta pesquisa: a avaliação, a organização escolar em ciclos e a reprovação escolar. Para iniciar, apresentamos um pouco da história da educação no Brasil, com destaque para as séries e ciclos, quando passeamos por alguns dos retrocessos e avanços da educação neste contexto, em especial no que se refere a avaliação. Neste sentido, propusemos algumas notas que tratam da conjuntura política, pois acreditamos que sejam marcantes para a educação pública. Destacamos também a relação entre o que entendemos como escola democrática e suas semelhanças com a organização escolar em ciclos. Por fim, partilhamos a nossa posição em relação a esta forma de organização, para a qual compreendemos como uma possibilidade de transformação das práticas, com vistas à construção de uma escola democrática.

1.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – SÉRIES E CICLOS

Para se alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham coisificados.

Paulo Freire (1996, p. 95)

Antes de analisar a relação séries e ciclos cabe uma reflexão histórica acerca da educação no Brasil. Com exceção das ideias e trabalho de Paulo Freire e outros estudiosos que acreditavam num processo de ensino-aprendizagem mais democrático, diversificado e participativo, que fosse voltado para a realidade do estudante. É comum encontrarmos uma ideia de trabalho com o conhecimento escolar de forma fixa e sequencial e sem abertura para reflexões, organizando-se sempre das informações simples para as complexas. A esse respeito refletiu Freitas “Paulo Freire,

C. Freinet¹⁵ e M. Pistrak¹⁶ são exemplos de educadores que discordaram dos pressupostos da organização escolar e se dispuseram a reinventá-la com outras concepções” (2004, p. 1, *notas da autora*). De toda a forma, foi a metodologia tradicional, desenvolvida de forma linear que organizou o ensino nos sistemas educativos. E assim era feito o processo avaliativo, a avaliação desenvolvida de forma classificatória e quantitativa, com perspectiva seletiva e excludente, (ESTEBAN, 2001; 2002; JACOMINI, 2009; MOYSÉS, 2001; PARO, 2003; 2001; PATTO, 2015; RIBEIRO *et. al.*, 2018; SOUZA 2007), estabelecendo-se a Pedagogia da Repetência (RIBEIRO, 1991). No Brasil, apenas vislumbraram-se algumas tentativas de mudanças que se assemelham a políticas de ciclos que temos hoje, a partir da década de 50. Sobre o assunto observaram Barretto e Mitrulis (2001, p. 1-2):

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados, sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente.

Faz-se importante destacar que Vigotsky, com a ideia de desenvolvimento por meio do convívio e da interação entre pares, é um dos autores que fundamentam a proposta. Para ele, segundo Krug (2006, p. 27) “o desenvolvimento é um processo contínuo de automovimento marcado pela permanente aparição e formação do novo e de possibilidades de relação e ação não existentes em estágios anteriores.” Duas publicações tiveram extrema importância para que ocorressem estes movimentos: a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em 1996, e a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Assim, ao final do século XX, os olhares governamentais voltaram-se para a evasão e para a reprovação, devido os índices preocupantes, como observam Barretto e Mitrulis (1999, p. 30) “de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as

¹⁵ Célestin Freinet. (1886 – 1966). Nascido na França, foi professor e lutou na 1ª Guerra Mundial, desde então ficou com os pulmões debilitados, mas continuou a lutar pelo que chamava de Escola Popular. Disponível em https://www.pedagogia.com.br/biografia/celestin_freinet.php Acessado em 31/12/2019

¹⁶ Moysei Pistrak (1888 – 1940). Educador que defendeu ideias sobre a escola no contexto do conhecimento e do trabalho, a partir da perspectiva dialética. Disponível em <https://www.skoob.com.br/autor/21892-moisey-pistrak> Acessado em 31/12/2019

quatro séries do ensino primário”. Este baixo número de estudantes concluintes nos mostra que o ensino não era universal.

Como dito, no Brasil, de acordo com Fernandes (2007) e Krug (2007), as primeiras ações que resultaram mais tarde no que se compreende como parte de ações que compõem a organização escolar em ciclos apareceram na década de 50, por meio da aprovação automática, que foi implementada como resposta para resolver os problemas de evasão e repetência, cujo índices preocupavam as autoridades. Nos 20 anos seguintes, décadas de 60 e 70, foram implementadas diferentes alternativas para concretizar a melhoria do trabalho realizado nas escolas. Em 80, diferentes redes de ensino desenvolveram o chamado ciclo de alfabetização. Na década de 90, variadas redes de educação implementaram os ciclos ao longo do Ensino Fundamental.

Sobre o assunto, é importante destacar que no Brasil, a primeira LDB que indicou a possibilidade de utilização da escolaridade em ciclos é datada de 1996, com a nova LDBN, porém de forma facultativa (BRASIL, 1996, §1º). Além disso, o referido documento também sinalizou sobre a forma de avaliação, a saber: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, inciso V, alínea a). Nos anos 2000, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos trouxeram a seguinte observação / indicação:

Art. 30, Inciso III:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010)

A orientação descrita indica um marco na história da educação, o que nos faz voltar nossos olhares para uma reflexão: Mas o que são ciclos escolares? São uma forma de organizar o ensino. Nas palavras de Barretto e Mitrulis (2001, p. 1-2) “os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos

prevista para um determinado nível de ensino.” E acrescentam: “eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização.” (Idem). Desta forma, “a organização escolar dos ciclos supõe um ensino voltado para a transformação da sociedade, visando propor uma educação democrática” (VIDAL, 2015, p. 94) e esta deve acontecer por meio de “processos participativos que vão desde a escolha do currículo, até os modos de avaliação usados pela escola.” (Idem).

Diante deste contexto, cabe diferenciar os três tipos de ciclos escolares. A saber: Ciclo de Alfabetização, que no Brasil surgiu na década de 80, este engloba os três primeiros anos do Ensino Fundamental, pois a compreensão é a de que durante o período de construção da leitura e escrita não deve haver ruptura, reprovação (KRUG, 2006; ZIBETTI, 2006; AGUIAR, 2009; STREMEL, 2013); Ciclos de Aprendizagem (Décadas de 80 e 90): nesta organização os estudantes são enturmados pelo conteúdo assimilado em um determinado período (STREMEL, 2012, 2013; KRUG, 2006). Estes são a base para os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas há distinções entre eles (MAINARDES, 2006); Ciclos de Formação (Década de 90): nesta forma o agrupamento é feito por fase de desenvolvimento humano, isto é, pela faixa etária e algumas cidades de maior destaque nesta implementação foram: São Paulo, durante a gestão do Paulo Freire, a Escola Plural, em Belo Horizonte e a Escola Cidadã, em Porto Alegre (KRUG, 2006; MAINARDES, 2006; STREMEL, 2013).

Ao chegarmos ao período de implementação dos ciclos escolares no Brasil, e considerando não apenas a diferenciação deste em relação a forma de organizar o ensino em séries anuais, mas a todas as ações neles envolvidas, dentre as quais entendemos que apresentam maior possibilidade de acesso e permanência na escola, além da democratização do conhecimento, cabe um questionamento: “se o processo escolar tem força para padronizar e formatar nos atuais modelos, por que não teria força para liberar, potencializar, expandir, se fosse proposto em bases diferentes? A força dos processos educativos só funciona no sentido negativo?” (MOGILKA, 2003B, p.137) Este questionamento nos leva a refletir sobre a discussão em relação ao debate série x ciclos, que perpassa por diferentes propostas educacionais em disputa, por isso formulamos algumas questões-dúvidas para desenvolver esta reflexão que julgamos ser relevante:

1- O que condiciona o ciclo?

- 2- Por que alterar a enturmação de série para ciclos?
- 3- Quais as principais diferenças entre série e ciclos?
- 4- Como ocorre a avaliação em cada uma dessas duas formas de organizar o ensino?

Podemos responder a primeira questão considerando que o ciclo¹⁷ está condicionado a não ruptura causada pela reprovação e mais do que isso, a uma interpretação da realidade que abranja a todos os estudantes, já que considera as suas especificidades individuais e por isso não apenas oferece mais tempo para o estudante aprender, mas pressupõe que o agrupamento etário é mais democrático em relação às aprendizagens a serem propostas na escola (FETZNER, 2009), favorecendo uma concepção de vida, de mundo, que pode contribuir para ampliar a reflexão e o pensamento crítico.

De forma geral, podemos dizer que a alteração da escolaridade organizada por séries, para a organização em ciclos, envolve um conjunto de estudos que mostram a relação entre idade, aprendizagens a serem propostas nas escolas e processos de democratização do conhecimento escolar, que trataremos mais adiante neste trabalho. No caso específico de Niterói, a rede municipal teria vivido uma experiência de seriação com avaliação continuada e sem reprovação durante todo o ensino fundamental desde o ano de 1994 e, quando os ciclos foram implementados. Em 1999, o discurso que acompanhou os documentos estudados indicava que, por prever a possibilidade de reprovação em alguns anos de escolaridade, buscou atender a demandas docentes de reprovação (FERNANDES, 2003).

Tratando especificamente da reprovação no Brasil, identificamos uma orientação nacional oficial, apoiar o fluxo escolar e, portanto, combater a reprovação, esta orientação, nas palavras de Sampaio Dória¹⁸, que coordenou diferentes reformas de ensino no país, o assunto é descrito da seguinte forma: “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o benefício de um ano escolar, só

¹⁷ Consideramos aqui as orientações de organização da escolaridade em ciclos em que a reprovação por aprendizagem não ocorre anualmente, mas apenas ao final do ciclo.

¹⁸ Antônio de Sampaio Dória, professor, jurista e político. Militante pela democracia, foi demitido durante o período do Estado Novo, no Brasil, por manifestar-se contra o regime. Seu pensamento: "Governo democrático e ignorância do povo são duas coisas que se chocam, se repulsam, se destroem... Como um povo pode se organizar se não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar?" Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_antonio_de_sampaio_doria.htm Acessado em 22/01/2020

podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados”. (SAMPAIO DÓRIA, 1923, p. 25). Na rede pesquisada a avaliação continuada aparece em 1993. Como segue:

De acordo com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói - Escola de Cidadania, publicada em 2007, a avaliação continuada já estava instituída em 1994, mas apenas no 1º segmento do Ensino Fundamental, entretanto, a Portaria FME n.º 530/94, de 04 de outubro de 1994, instituiu oficialmente o seu funcionamento. Ainda de acordo com proposta pedagógica 'Escola de Cidadania', a extensão da avaliação continuada para o 2º segmento do Ensino Fundamental ocorreu em 1995, por meio das discussões do Grupo de Trabalho Currículo e Avaliação. Este foi criado em 1993, para refletir e estudar sobre as propostas pedagógicas em vigor no município, visando pensar em novos rumos para o ensino municipal. (VIDAL, 2015, p. 26)

Sobre o assunto, Freitas (2004, p. 10) reflete: “a progressão continuada representa um esforço de concretização da utopia educacional liberal. Mantidas as finalidades educativas correntes da escola, luta-se pela inclusão e pelo ensino para todos”. Entretanto, adverte que “os problemas ocorrem por conta desta contradição: as finalidades correntes da escola atual não se destinam à inclusão e ensino para todos” (Idem), pois, segundo ele a “nossa escola foi configurada ao longo da história moderna para dar uma base de conhecimentos e habilidades mínima a todos, mas separar os mais ‘competentes’ e ensinar de fato a estes” (Ibidem).

Diante destas reflexões, retomando a segunda questão discutida, consideramos que, na rede pesquisada, os ciclos foram implantados para realizar a reprovação em alguns momentos da escolarização, o que pode nos indicar que, nestes períodos, marcados pela possibilidade de ruptura causada pela reprovação, a falta de adequações físicas, estruturais e de pessoal, bem como sua formação, podem resultar em que esta forma de organização não pudesse ser plenamente desenvolvida. De acordo com Fernandes (2003), que fez um extenso inventário sobre o histórico da implantação dos ciclos na rede municipal de Niterói, os ciclos foram implantados, contraditoriamente, para facilitar a reprovação.

Em relação a terceira questão, “quais as principais diferenças entre série e ciclos?”, podemos destacar que a principal delas é a reprovação anual, que por vezes conduz à evasão, ao fracasso escolar (VASCONCELOS, 1996; PATTO, 2015; PARO, 2001; SILVA e AFONSO, 2019). Um equívoco proferido por desconhecimento da

proposta de organização em ciclos é acreditar que por não ter reprovação não há avaliação. A esse respeito sinalizam Fernandes e Freitas (2007, p. 26) “mesmo nas situações de organização curricular baseada em ciclos e em progressão continuada, o fato de se eliminar o poder de reprovação dos instrumentos avaliativos não significa que não esteja havendo avaliação”. Ao contrário, pois a avaliação, por não ser realizada especificamente por meio de testes e provas, que são os instrumentos mais comuns e tradicionais, em especial do ensino organizado em séries, precisa ser ainda mais cuidadosa na organização do ensino em ciclos, visto que o acompanhamento necessita de constância por ser diverso e plural, estando em análise toda e qualquer ação (e reação) dos estudantes na escola (VIDAL, 2015). Outra diferença primordial entre séries e ciclos é a amplitude do conhecimento, o qual por não estar restrito a apenas um componente curricular, emaranha-se nos outros saberes e amplia-se de forma coerente, pessoal e por isso mais significativa.

A respeito da quarta questão: “Como ocorre a avaliação em cada uma dessas duas formas de organizar o ensino?”, destacamos que, conforme já antecipado ao discorrer sobre a questão anterior, o que diferencia séries e ciclos não pode ser apenas mensurado em ações, pois como sinaliza Fernandes (2010, p. 881), é necessário “romper essa dicotomia, muitas vezes presente no debate séries/ciclos, e argumentar a favor de sua superação para a construção de uma escola mais democrática e para todos”. Assim, cabe destacar que como a avaliação no ensino tradicional é focada no erro, no que o estudante não sabe, não aprendeu, é preciso avançar para a ideia preconizada no ensino organizado em ciclos, a saber: processual e qualitativa, com perspectiva inclusiva, e atenta às diferentes culturas. Assim, diante das reflexões apresentadas, destacamos em forma de síntese o quadro abaixo que traz alguns conceitos e suas respectivas aplicações nas duas formas de organizar o ensino:

Quadro 1 – Diferença de ações pedagógicas nas Séries x Ciclos

Ação	Séries	Ciclos
Reprovação	Anual.	Ao final do ciclo.
Conhecimento	Ordenado em sequência linear.	Integrado entre os anos que formam o ciclo.
	Com data marcada,	Constante, formativa e

Avaliação	classificatória, seletiva e excludente.	somativa.
Agrupamento	Por aprendizagem.	Por faixa etária.
Instrumentos avaliativos	Testes, provas, trabalhos individuais ou em grupos, considerados como única forma de avaliação que constituirá a nota ou o conceito do estudante.	Testes, provas, trabalhos individuais ou em grupos, considerados como parte das ações do processo de ensino aprendizagem.
Currículo	Individualizado, com hierarquização das disciplinas.	Amplo, organizado de forma global, integrada.

Fonte: Elaboração pessoal.

O quadro 1 nos leva a ressaltar o minucioso trabalho pedagógico realizado em ambas as organizações. No entanto, enquanto no ensino em séries o que prevalece é o que não foi aprendido, com as rupturas anuais, com os ciclos tem-se quase um trabalho de ‘costura’ entre os anos, que são os momentos que compõem os ciclos, já que o sentido da continuidade é fundamental e necessário para o entendimento e vivência deste processo, pois o caminho, o percurso seguido é considerado tão importante quando o final da etapa. Além disso, como a avaliação nos ciclos é processual, as dificuldades, quando encontradas, são vistas e cuidadas ao longo do percurso e não apenas enxergadas ao final da etapa.

Freitas (2003), ao discutir sobre os ciclos e as séries, analisa-os sobre a perspectiva de algumas lógicas, a saber: a lógica da escola, a lógica da avaliação, a lógica dos ciclos e a lógica das políticas públicas. Sobre a ideia de ensinar tudo a todos, Freitas (2003, p. 18) salienta: "pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade". E ainda: "os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada e sua avaliação" (p.51), e segundo ele, redefinem o papel da avaliação, distanciando-se da ideia de controle. Por tudo o que foi exposto até aqui, destacamos que elegemos a organização escolar em ciclos como uma possibilidade de desenvolvimento do trabalho pedagógico por acreditarmos no seu potencial transformador. Na seção a seguir, trataremos desta temática.

1.2- POR QUE CICLOS? A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS COMO POSSIBILIDADE

Se as instituições educativas fossem pensadas e construídas a partir da ótica das crianças, talvez também pudéssemos ladrilhar nossos caminhos com mais brilho e cor e teríamos a oportunidade de conviver em ambientes mais alegres e criativos, menos previsíveis e menos padronizados.
(KONRATH, 2013, p. 40)

Diante da conjuntura política atual, sobre a qual discutiremos brevemente na próxima seção, visto que esta afeta de forma negativa e de maneira singular, a realidade escolar brasileira de modo geral, bem como os seus participantes: estudantes, professores, funcionários, pais e responsáveis, trazemos à reflexão uma forma de organizar o ensino que se apresenta como uma proposta político-pedagógica transformadora¹⁹, como uma possibilidade de transformar a realidade social por meio da mudança de práticas e entendimentos, visando reduzir as desigualdades sociais, uma vez que esta forma de organização pode contribuir para as mudanças das práticas desenvolvidas. Sendo assim, entendemos os ciclos como "ciclos de desenvolvimento humano" (FETZNER, 2008, p. 145), já que "os espaços e os tempos escolares precisam ser propostos para o pleno desenvolvimento humano" (Idem). Sobre o assunto, Barretto e Sousa (2005, p. 659) destacam: "dentre as reformas educacionais implementadas em nome da qualidade da educação nos anos recentes no Brasil, as que introduzem os ciclos, possivelmente, representam as que têm maior potencial de concretizar o propósito de democratização do ensino."

Em outras palavras, os ciclos de formação "constituem uma nova concepção de escola (...), na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação" (KRUG, 2006, p.17). Entretanto, Arcas (2008) faz um alerta: "enquanto não for implantada uma política visando à compreensão dos ciclos e da progressão continuada dificilmente vislumbraremos mudanças significativas e generalizadas nas práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas" p. 114). Além disso, de acordo com Barretto e Mitrulis (2001, p. 103), os ciclos

¹⁹ Referência a obra "Ciclos de formação – uma proposta transformadora, escrito pela professora Dr^a. Andréa Rosana Fetzner, em 2006.

"compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino". Estes, denominados ciclos de aprendizagem, por vezes se assemelham (e se confundem) com os ciclos de formação e "representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização" (Idem).

A rede de ensino pesquisada, Niterói, destaca em seu último referencial curricular (2010), a compreensão de ciclos: *"os ciclos não são um método de ensino tampouco um sistema de ensino, mas sim uma nova concepção de escola, que contribui para a formação da cidadania e da diversidade cultural"*. (NITERÓI, 2010, p. 19). Sobre o assunto, Fernandes (2012) já destacava, em 2012, que há "um número significativo de pesquisas que apontam a escola em ciclos como uma tentativa de reorganizar, ressignificar, replanejar e reinventar as questões relativas à organização dos espaços, tempos e saberes, bem como a dinâmica e gestão escolar" (p. 81).

Cabe destacar que, para realizar esta investigação, foram analisadas as práticas avaliativas, o currículo escolar, os referenciais curriculares do município e os documentos pedagógicos que orientam o ensino na cidade de Niterói. Pretende-se observar também os processos de ensino-aprendizagem focados nas disciplinas escolares, uma vez que *"quando o currículo é separado em várias disciplinas escolares, a experiência educativa torna-se fragmentada"* (PINAR, 2007, p.342). Ou como propõe Goodson (2008, p.28) *"em certo sentido, a disciplina escolar funciona como o arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossas sociedades"*. Esse entendimento nos mostra a necessidade de mudanças curriculares, que rompam com o tradicional e cujo conhecimento é geralmente oferecido de forma fragmentada e ordenada em sequência linear.

Práticas curriculares fragmentadas podem gerar a utilização de instrumentos padronizados de avaliação, já que se pensa numa lógica da avaliação como homogeneização (ESTEBAN, 2002), pois todos os estudantes recebem um mesmo ensino e devem realizar avaliações padronizadas, em nome do que se acredita ser uma seleção justa, enquanto a lógica deveria ser exatamente a oposta. A esse respeito, é possível ponderar a perspectiva em questão a partir da concepção do ensino tradicional, o qual é preconizado pela citada lógica da homogeneidade

(ESTEBAN, 2002), pois em nome de uma suposta justiça em termos avaliativos, há um movimento de uniformização das avaliações.

Dando continuidade a questão dos ciclos escolares discutida até aqui, sobre avaliação e homogeneização, destacamos que a partir de agora incluiremos também os conceitos de didática e currículo, visto que entendemos que estes têm relação com a reprovação, já que compreendemos que a escola precisa adequar-se às necessidades e especificidades dos estudantes, a ideia de fornecer tarefas iguais para estudantes diferentes nem demonstra justiça e muito menos igualdade, já que cada estudante tem diferentes interesses, habilidades e principalmente experiências. Por isso, estas precisam ser respeitadas e valorizadas, uma vez que *"a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada"* (SOUZA SANTOS, 2004, p. 778). Assim, cabe ressaltar que as práticas pedagógicas e as avaliativas estão diretamente relacionadas ao currículo escolar. De acordo com Ferraço (2008A; 2008B), sendo o currículo arquitetado por meio das práticas dos docentes, dia a dia, estas nem sempre irão refletir sobre o que preconizam os documentos orientadores, e por isso a sua construção não pode ser compreendida com uma decisão individual, mas é necessária uma construção coletiva.

A respeito da concepção de equalizar os processos de ensino-aprendizagem, ignorando as especificidades dos estudantes, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2007, p. 25) indicam a perda de poder da escola em relação a isso, uma vez que parte dos estudantes têm acesso a uma grande quantidade de informações e cada vez mais têm condições de utilizar as próprias experiências para construir seus próprios conhecimentos, o que incidirá nos resultados oriundos das práticas avaliativas que são desenvolvidas. Os autores destacam a seguir as experiências educativas obtidas por meio da televisão, no entanto, vale destacar que hoje os estudantes têm a internet como forma de compreensão das informações. Sobre a discussão da escola,

na sociedade contemporânea, a escola perdeu o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação. Os meios de comunicação de massa, e em especial a televisão, que penetram nos mais recônditos cantos da geografia, oferecem de modo atrativo e ao alcance da maioria dos cidadãos uma abundante bagagem de informações nos mais variados âmbitos da realidade. Os fragmentos aparentemente sem conexão e assépticos de informação variada, que a criança recebe por meio dos poderosos e atrativos meios de comunicação, e os efeitos cognitivos de suas experiências e

interações sociais com os componentes de seu meio de desenvolvimento, vão criando, de modo sutil e imperceptível para ela, incipientes, mas arraigadas concepções ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar a realidade cotidiana e para tomar decisões quanto a seu modo de intervir e reagir. A criança chega à escola com um abundante capital de informações e com poderosas e acríticas preconcepções sobre os diferentes âmbitos da realidade. (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.25).

Considerando a necessidade de reconhecer as experiências dos estudantes, a concepção de currículo proposta por Moreira e Candau (2007, p. 18) como "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes", deveria ir (sempre) além do que se propõe atualmente: organizar o conhecimento escolar, mas de modo a ampliar os saberes dos estudantes, provocando a reflexão e a compreensão das temáticas estudadas, extrapolando o que o ensino tradicional propõe, já que, de acordo com Fetzner (2007), elementos como currículo seriado, livro didático seriado e práticas avaliativas centradas em provas e testes estão na contramão de um processo de ensino-aprendizagem significativo, como entendemos ser na organização do ensino em ciclos. Em outra pesquisa a mesma autora (2011) destaca que tarefas individuais passivas, cópias sem significado, dever de casa e memorização são atividades sem êxito, na avaliação dos professores pesquisados. Além disso, estas reforçam a ideia de conhecimento fragmentado e ordenado em sequência linear e dos instrumentos padronizados de avaliação.

Na contramão destas ideias preconizadas pelo ensino tradicional, os ciclos propõem um caminho para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas, que utilize como metodologia uma avaliação permanente e não apenas em momentos estanques, como períodos de aplicação de testes e provas, mas que considere os avanços individuais dos estudantes desde sempre. Além disso, numa perspectiva pedagógica, compreendemos a importância da vida escolar e do currículo ser desenvolvido com tempo flexível, buscando considerar a experiência de vida dos estudantes e o seu universo social. Optamos assim por considerar que esta forma de organização pode contribuir para evitar as diferentes rupturas causadas pela reprovação, oportunizando a continuidade do processo educativo. Desta forma, cabe destacar que optamos por refletir acerca das ponderações feitas sobre o ensino no modelo tradicional e a possibilidade de transformação, por isso propomos a lógica do

ensino em ciclos, e elegemos como metodologia para esta pesquisa a escuta aos estudantes, visto que são estes os protagonistas do processo pedagógico. Na seção a seguir, apresentaremos algumas reflexões acerca do contexto político atual brasileiro, o qual em nosso entendimento, influencia diretamente a escola pública, que constitui o espaço de análise desta pesquisa.

1.3. OS 'PORQUÊS' DA PESQUISA E A CONJUNTURA POLÍTICA BRASILEIRA ATUAL

Como é difícil acordar calado / Se na calada
da noite eu me dano / Quero lançar um grito
desumano / Que é uma maneira de ser
escutado / Esse silêncio todo me atordoa /
Atordoados eu permaneço atento / Na
arquibancada pra a qualquer momento / Ver
emergir o monstro da lagoa / Pai, afasta de
mim esse cálice.
(BUARQUE e GIL, 1978)²⁰

O ano é 2017, mas os acontecimentos atuais se assemelham de tal forma que nos transportam temporalmente para 1964: período do golpe civil e militar e o qual também é conhecido como Quinta República, ocorrida após a deposição do presidente em exercício²¹, que governou de 07/09/1961 a 02/04/1964, e que havia sido eleito pelo povo. Instaurada em 1º de abril, dia popularmente conhecido como o dia da mentira, a data ficou sendo oficialmente considerada como 31 de março. Somente em 1985, depois de 21 anos, iniciou-se a Nova República, após o regime militar promover a última eleição indireta de seu período, na qual,²² com a morte (enigmática)²³ do presidente eleito, o vice assumiu a presidência.

²⁰ Canção escrita por Chico Buarque e Gilberto Gil na época da ditadura militar, a qual denunciava as desigualdades sociais, a tortura e as mortes de militantes. A música foi composta em 1973, mas só foi divulgada cinco anos depois, em 1978, após a suposta liberação pela censura. O trecho da música que abre este capítulo denuncia a dor e o desejo, o anseio de denunciar e se livrar das desigualdades sociais. A luta é pelo direito de poder ser, escolher, opinar...

²¹ João Belchior Marques Goulart, conhecido como Jango. Advogado e político. Disponível em https://www.ebiografia.com/joao_goulart/ Acessado em 24/01/2020.

²² Tancredo de Almeida Neves, advogado, empresário e político brasileiro, disputou e venceu a eleição contra Paulo Salim Maluf (88 anos), que é político, engenheiro e empresário, mas o seu vice assumiu a presidência, José Sarney de Araújo Costa, nascido José Ribamar Ferreira de Araújo Costa, advogado, político e escritor brasileiro. Disponível em https://www.ebiografia.com/tancredo_neves/ e <https://www.camara.leg.br/deputados/132056/biografia> Acessados em 24/01/2020.

²³ Tancredo Neves foi o primeiro presidente civil eleito após a ditadura, mas por questões de saúde (forte dor abdominal), precisou ser internado de emergência na véspera da posse, com isso não pôde

A epígrafe que abre esta seção é parte de uma canção que denunciava os horrores da ditadura militar, o medo e a dor vividos por aqueles que ainda se arrepiam quando relembram do período: "a fala trava, o gosto amargo da tortura silencia e até a alma esmorece"²⁴. Atualmente estamos vivendo uma espécie de nova ditadura, porém sem militares, como afirma o sociólogo espanhol Manuel Castells²⁵ (EFE/UOL, 2019, p.1) sobre o momento político vivido: "vocês, neste momento, estão entrando no que eu chamo de uma ditadura da era da informática". E continua: "uma ditadura sutil na qual o imaginário de grande parte da população brasileira está sendo mudado em direções totalmente contrárias aos direitos humanos, ao respeito, à liberdade" (Idem). Em outras palavras, são o efeito das fake news²⁶, que no Brasil ganharam notoriedade e estudo²⁷ com maior ênfase nos meses que antecederam as eleições para presidente, em 2018.

É neste contexto de perda dos direitos que assistimos as consequências do Golpe moderno²⁸ que se concretizou em 2016, cujo destino acreditamos ter sido forjado na maternidade²⁹, diante da organização e evolução com o qual o mesmo se desenvolve. Atrelado a isto, observamos que o país se mostra estagnado, dada a gravidade das ações implementadas, especialmente da medida, que permitiu o

assumir o cargo. Subiu ao poder o seu vice, José Sarney, que havia sido presidente do partido (PSD) que apoiou a ditadura. "Após uma agonia de 38 dias e sete cirurgias, Tancredo foi declarado morto em 21 de abril." (VASCONCELOS, 2016). Assim, "mentiras oficiais e trapalhadas médicas alimentam a teoria de que ele teria sido assassinado" (Idem). Disponível em <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/teoria-da-conspiracao-tancredo-neves-foi-assassinado/> Acessado em 12/01/2020.

²⁴ Acervo pessoal - Poema "Horrores da dita". Andressa Vidal. Não publicado.

²⁵ Fala proferida durante o Seminário "Comunicação, Política e Democracia", realizado em 16/07/2019, na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro e divulgada por diferentes veículos de comunicação, entre eles, a agência espanhola de notícias EFE, que traz no nome o desejo de ser lembrada com Eficácia, Fiabilidade e Experiência, em português: eficácia, confiabilidade ou experiência. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2019/07/16/brasil-esta-entrando-em-uma-ditadura-sutil-com-bolsonaro-afirma-castells.htm> Acessado em 18/08/2019.

²⁶ Termo em inglês que em português significa 'notícias falsas'. A expressão tornou-se popular no mundo e é usada para nomear informações falsas divulgadas, em especial nas redes sociais. "No Brasil, existem agências especializadas em checar a veracidade de notícias suspeitas e de boatos" (BATISTA, 2018). Disponível em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/curiosidades/fake-news.htm> Acessado em 30/11/2018.

²⁷ Disponível em <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-revela-que-quase-90-das-pessoas-ja-acreditaram-em-fake-news,70002867141> Acessado em 02/01/2020.

²⁸ Referência ao golpe que destituiu a presidente Dilma Rousseff da presidência. A palavra 'moderno' foi usada como sinônimo de 'novo', em contradição ao Golpe Militar de 1964, realizado por militares, já que neste golpe recente eles não foram necessários para realizar o feito. Detalhamento disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/559602-golpe-de-2016-e-o-maior-retrocesso-da-democracia-no-brasil-desde-1964> Acessado em 28/12/2019.

²⁹ Remissão à célebre música "Exagerado", interpretada pelo cantor e compositor Cazuza, em 1985, no álbum de mesmo nome.

congelamento do aumento dos investimentos em saúde e educação³⁰ pelas próximas duas décadas, e sua desvinculação da receita pública. Ou seja, os investimentos nestas áreas, nos próximos vinte anos, serão os mesmos de hoje, apenas acrescidos da variação da inflação.

Assim, ignorando os mais de 54,5 milhões de brasileiros que elegeram, a presidenta³¹, em 2014, as casas legislativas de deputados e senadores, por meio de alianças políticas, empresariais, midiáticas e judiciárias, afastaram a presidenta e deram início a uma série de medidas contrárias ao plano de governo que venceu as eleições, entregando os ministérios aos aliados da direita, especialmente do PSDB³² e DEM³³. Nas palavras de Frigotto (2017, p. 29), "há uma relação orgânica e profunda entre as razões que colimaram no golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático de 31/8/2016 no Brasil, e a afirmação de teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso".

Já na preparação do Golpe, a sociedade, estimulada pela mídia hegemônica, começa a discutir a política como se fosse um "jogo de futebol"³⁴, a maioria passa a ter um lado: petistas e antipetistas, direitistas e esquerdistas. Mundialmente, também se percebe a emergência de pensamentos agressivos aos direitos humanos, à democracia e aos direitos individuais, negando direitos trabalhistas, indígenas, de gênero, religiosos e étnico-raciais. O sentimento que sintetiza o momento atual é o de retrocesso, especialmente para todos os defensores de uma sociedade democrática,

³⁰ Proposta de Emenda Constitucional n. 241 ou n. 55, de acordo com a casa legislativa

³¹ Dilma Vana Rousseff, economista e política brasileira. Torturada pela Ditadura militar brasileira, em 1964, foi a primeira mulher eleita presidente do Brasil. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/biografia> Acessado em 18/01/2020 Para fins de ampliação do processo de impedimento da referida presidenta, cabe destacar que o atual presidente da República, na ocasião ainda deputado estadual, ao revelar os motivos do seu voto sim ao referido impedimento, teceu elogios ao Coronel Ustra, que é o primeiro militar reconhecido como um torturador pela justiça brasileira, e que inclusive foi um dos responsáveis pelas torturas da presidenta Dilma. Disponível em <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-revela-que-quase-90-das-pessoas-ja-acreditaram-em-fake-news,70002867141> Acessado em 30/11/2019.

³² Partido da Social Democracia Brasileira. Informações disponíveis em <http://www.psdb.org.br/> Acessado em 15/10/2018.

³³ Partido dos Democratas. Informações disponíveis em: <http://www.dem.org.br/> Acessado em 15/10/2018.

³⁴ Referência ao posicionamento político no Brasil que se tornou cada vez mais polarizado entre as pessoas com a iminência da eleição presidencial, em 2018. A saber: petistas, simpatizantes do Partido dos Trabalhadores (PT), antipetistas, contrários a este partido e/ou suas ideias; direitistas – pessoas a favor dos governos de direita; esquerdistas – aqueles que se identificam com os governos de esquerda. Detalhamento e reflexões sobre o assunto no artigo “Petismo e antipetismo em relatos de simpatizantes da direita na internet” (FILHO e FEITOSA, 2019). Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000200016 Acessado em 12/12/2019.

e sobretudo para quem viveu a conquista do direito ao voto para eleição de presidente e aos direitos adquiridos por meio da constituição brasileira.

Potencializando o sentimento de "retrocesso" na sociedade brasileira, encontra-se o legado dos governos³⁵ de 2003 a 2006 e 2007 a 2011, além de 2011 a 2014 e 2015 a 2016, identificados, entre outros aspectos, à inclusão de significativa parcela da população no mercado consumidor, à entrada de negros e empobrecidos na universidade, a saída de 36 milhões de brasileiros da miséria, ou, dito de outra forma: a redução da pobreza chegou à 75% ao longo desses governos, segundo o Relatório do Mapa da Pobreza, divulgado pela Organização das Nações Unidas³⁶, em 2014. O Mapa apresenta a prevalência de subalimentação no mundo.

Em relatório mais recente, de 2016, intitulado *Superação da fome e da pobreza rural – iniciativas brasileiras*, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), fez uma observação importante sobre os dados do relatório de 2014: “A implementação dos programas Fome Zero, Bolsa Família e Brasil sem Miséria em todo o território no período de 2003-2013, e outras iniciativas que em conjunto resultaram na saída do país do mapa da Fome em 2014” (Relatório FAO, 2016, p.9). Estas ações e outras políticas de combate à pobreza, como a melhora da renda, barateamento da alimentação, combate ao desperdício e aumento da oferta de alimentos básicos, entre outras, são necessárias para a manutenção do cenário social e econômico que se apresentava em 2014, inclusive, algumas destas ações e políticas, fazem parte de uma política educativa.

Acreditamos que "Educação é política!"³⁷ porque implica em atribuir possibilidades, favorecer ou prejudicar pessoas, devido ao poder nela envolvido. Um exemplo recente deste poder a que nos referimos e que ganhou notoriedade na mídia, ocorreu em janeiro de 2019, quando a nova ministra dos direitos humanos estava “comemorando que o Brasil teria chegado em uma nova era, e esta nova era seria na

³⁵ Presidente Luiz Inácio da Silva (01/01/2003 a 01/01/2011) e Dilma Vana Rousseff (01/01/2011 a 31/08/2015), ambos pertencentes ao Partido dos Trabalhadores (PT).

³⁶ O Mapa da Fome, de 2013, divulgado em 16/09/2014, em Roma, pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (ONU), mostra que o Brasil conseguiu reduzir a pobreza extrema - classificada com o número de pessoas que vivem com menos de US\$ 1 ao dia - em 75% entre 2001 e 2012. Disponível em <http://www.onu.org.br/index.php?s=fome&x=0&y=0> Acessado em 12/02/2017 e <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-saiu-do-mapa-da-fome-produzido-pela-onu> Acessado em 18/08/2019 e <https://www.wfp.org/publications/hunger-map-2014> Acessado em 18/08/2019.

³⁷ Referência ao nome do blog da pesquisadora Andréa Fetzner. Disponível em <http://arfetzner.blogspot.com.br/> Acessado em 02/02/2017.

qual os ‘meninos vestem azul e as meninas vestem rosa’. (FETZNER, 2019³⁸). Conforme destaca a autora, em seu Blog, esta secretaria, que cuida dos Direitos Humanos, deveria protagonizar o respeito aos direitos básicos de todos os seres humanos, mas lamentavelmente não o faz, contribuindo, com sua fala, para a humilhação de meninos que vistam rosa e de meninas que vistam azul. Acreditamos que é papel da escola dar-se conta da sua dimensão política, já que faz política ao empoderar alguns e construir subalternidades de outros (idem).

Patacho (2011, p. 40) reflete sobre a necessidade de um “entendimento político da educação, o que nos obriga a abordar as problemáticas da escolarização sem passar por cima de um entendimento das relações sociais como relações de poder”. Logo, a política precisa ser refletida, visto que influencia as ações escolares, e, em especial na universidade, já que é (ainda) um espaço propício para o diálogo e para a reflexão, o qual, inclusive, recentemente vem sendo formalmente ameaçado³⁹. A compreensão do fazer político na escola e nos diferentes espaços sociais não é algo recente, mas, ainda é uma percepção em disputa na sociedade, uma vez que professores que discutem criticamente o mundo são visto como ‘doutrinadores’.

Além das perdas na saúde e educação, a população brasileira tem perdido o patrimônio público. Em fevereiro de 2017, no Rio de Janeiro, a população vivenciou, não sem muita luta (a luta dos funcionários públicos), mais um exemplo desta onda de privatização, desta vez foi a Companhia Estadual de Águas e Esgotos, a CEDAE, cuja justificativa se fez para que as contas do falido estado fossem equilibradas, e os salários atrasados pudessem ser pagos. Novas manifestações ocorreram e novas violências pela polícia foram cometidas, inclusive contra professores, que se alternaram na luta.

Outra preocupação são as concessões em relação ao pré-sal, as quais por preços muito aquém do justo, estão sendo entregues a empresas internacionais. Uma análise destas negociações pode ser observada na pesquisa de Sauer e Rodrigues (2016), a qual apresenta um abrangente levantamento sobre o assunto, destacando

³⁸ Matéria intitulada “Cortinas de fumaça ou dois campos de combate?” Disponível em <http://arfetzner.blogspot.com/2019/01/cortinas-de-fumaca-ou-dois-campos-de.html> Acessado em 04/01/2019

³⁹ Referência à ameaça de processo do ministro da Educação Mendonça Filho à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em: <http://www.viomundo.com.br/politica/de-missa-golpista-de-primeira-hora-quer-impedir-o-curso-sobre-o-golpe-na-universidade-federal-da-bahia.html> Acessado em 09/03/2018

detalhes sobre o faturamento em cada um dos campos de petróleo e afirmando, com base nos dados apurados, que “quanto maior a reserva do campo, menor é a diferença entre as participações governamentais no regime de concessões e de partilha de produção conforme aumentam os preços do barril de petróleo” (SAUER e RORIGUES, 2016, p. 210). Em outras palavras, “em alguns casos, a arrecadação do regime de partilha de produção ultrapassa a arrecadação do regime de concessões” (Idem). Isto é, quando o campo de exploração é muito grande, a diferença entre o que foi arrecadado pelo governo e pelos regimes de partilha e de concessão diminui. Além dessa situação, vale destacar que diferentes empresas estatais foram cogitadas e/ou estão em processo de negociação para serem privatizadas, tais como a Eletrobrás e a Casa da Moeda.

Nesse contexto, observamos que os "projetos privatizantes, e iniciativas conservadoras multiplicam-se orquestradamente nas esferas federal, estadual e municipal" (REBUÁ e SILVA, 2016, p.11), o que obriga "às escolas, professores e estudantes uma agenda reacionária que deve ser combatida e derrotada, sob pena de vivenciarmos um retrocesso sem precedentes na nossa já fragilizada educação pública" (Idem). Os pensamentos dos citados autores nos remetem ao movimento das manifestações contra as privatizações das estatais e outras ações de mesmo gênero, as quais, apesar dos esforços realizados pelos participantes, ainda não alcançaram os efeitos necessários, em relação a mudanças concretas. Ao contrário, vivemos tempos de 'cale-se', e o calar é também emudecer, reprimir, controlar, omitir e ocultar, significados que há algumas décadas já foram denunciados, poeticamente, na música *Cálice*, cujo trecho está destacado na abertura desta seção.

Vale destacar que ao longo dos anos de 2016 e 2017, as manifestações realizadas pelos professores no país foram duramente reprimidas pela polícia. As cenas ocorridas na frente das diversas Assembleias Legislativas das cidades brasileiras, especialmente no Paraná e Rio de Janeiro, assemelharam-se a cenas de guerra, por vezes, helicópteros foram usados para jogar bombas de gás lacrimogêneo nos professores, e atiradores de elite nos prédios alvejavam os manifestantes com balas de borracha, como se perseguissem criminosos em ação. Nesse contexto, observamos (e participamos) de diferentes movimentos dos professores em vários municípios e estados brasileiros em defesa do projeto político presidencial eleito em

2014, de democracia, dos direitos dos trabalhadores e contra as reformas trabalhistas e previdenciárias, que vieram a se concretizar mais tarde.

Observamos ainda a crescente desvalorização e desqualificação do trabalho, em especial dos professores, tanto pelo sucateamento da profissão devido às condições de trabalho, os baixos salários, os atrasos nos pagamentos, as dificuldades estruturais na formação de base nos cursos de licenciatura, a morosidade para a ascensão na carreira, a não atenção para a saúde do professor, além da forma como algumas informações são divulgadas de modo parcial ou descontextualizado, por vezes utilizando-se de dados em gráficos e tabelas que, da forma como são apresentados, não abrem a oportunidade para o debate crítico, como, por exemplo, em relação ao desempenho dos estudantes em determinados testes de avaliação em larga escala, os quais não atendem a diversidade e a especificidade dos estudantes, buscando "medir" algo que não se pode aferir quantitativamente, mas apenas qualitativamente, como o conhecimento, que por si só é algo que se constrói e por isso é mutável, transforma-se a todo o momento.

Em 2018, o Brasil participou das eleições para presidente, senador, governador e deputados federais e estaduais. Em 2019, o fim parecia estar apenas começando. Foram inúmeras as mudanças que extinguem as pequenas vitórias tão duramente conquistadas pelos trabalhadores e pelos mais pobres ao longo dos anos, que, por vezes, torna-se complexo acompanhá-las. Retrocessos em todas as áreas, para dizer o mínimo, viramos o país dos absurdos, da chacota, reconhecido assim mundialmente... Desde o primeiro mês de governo, por exemplo, a quantidade de licenças para o uso de agrotóxicos nos alimentos aumentou consideravelmente, apurando o quantitativo em um recorte do período de menos de dois meses⁴⁰ iniciais de governo, foram 86 novas licenças.

Para uma maior clareza deste número, segue um comparativo com os anos anteriores: 2016 – 20 licenças; 2017 – 47 licenças; 2018 – 60 licenças; 2019 – 86 licenças. O Ato n.º 10, de 18/02/2019⁴¹, marca a liberação de mais 29 novas licenças concedidas para a utilização de agrotóxicos. Nunca a frase “o veneno pode estar à mesa” fez tanto sentido... E por falar em sentido, em tempos de perda de direitos e tentativas de silenciamentos, a escola (ainda) se apresenta como um espaço de poder

⁴⁰ No momento da liberação da última licença, havia apenas cinquenta (50) dias de governo.

⁴¹ Publicação do ato em Diário Oficial com as últimas 29 licenças concedidas (BRASIL, 2019).

e também de resistência, por isso é especialmente afetada (e atacada), já que pode provocar reflexões que, por vezes, não são interessantes para quem não deseja que a sociedade se organize em ações de resistência aos desmontes sofridos. Assim, apresentamos a seguir algumas reflexões acerca de um movimento que vem sendo organizado com o intuito de desestruturar tal espaço.

O Movimento Escola Sem Partido (ESP) é definido por seus idealizadores como "uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior"⁴². Entretanto, sob a roupagem de um 'cale-se', travestido numa reformulação ideacional curricular, este movimento de cunho, concepções e práticas preconceituosas, discriminatórias e excludentes, tem como projeto eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar, e também restringir os conteúdos de ensino a partir de uma falsa ideia de neutralidade do conhecimento, prevendo, por meio de um projeto de lei, pena de detenção de três meses a um ano para qualquer profissional da educação que cometer o que chamam de assédio ideológico com os estudantes.

No site do referido movimento há um destaque para um programa, que é outra proposta de lei que tenta tornar obrigatório a fixação de um cartaz nas salas de aula com o que chamam de "deveres do professor", dentre estes, citamos um dos mencionados: "O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas"⁴³. Num tempo de tantos silenciamentos, a figura do professor passa a ser vista como um inimigo frente ao que os seus idealizadores entendem como bons costumes e valores morais.

Ao ser apresentado, este projeto utiliza uma linguagem do senso comum, confunde informações ao citar, por exemplo, o Artigo 206, III, da nossa Constituição Federal, o qual versa sobre o pluralismo de ideias. Entretanto a sua ideologia, que não permite outro pensamento que não o apresentado, acaba contrariando este mesmo princípio constitucional, além de demonstrar um retrocesso no que se refere à reflexão crítica e plural, também conquistada pela atual Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), documento que organiza e orienta o ensino no país desde o ano de 1996.

⁴² Movimento Escola Sem Partido (MESP). Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos> Acessado em 22/11/2017.

⁴³ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/> Acessado em 22/11/2017.

Apesar de ser um movimento que se organiza desde 2004, somente em 2015 este ganhou notoriedade quando diferentes câmaras municipais criaram projetos de leis baseadas nos preceitos do citado movimento, o qual se diz representar a opinião de pais e responsáveis. Em Alagoas, o projeto virou lei e foi revogado por ser considerado inconstitucional. Em diferentes municípios há projetos com esse cunho sendo analisados, os quais versam sobre os direitos e deveres dos professores na sala de aula, bem como sobre os direitos dos pais na decisão acerca do conteúdo escolar na educação dos filhos, além de regras para a definição dos livros didáticos que poderão ser adotados pelas escolas. No entanto, o movimento de repressão contra o ESP, vem sendo duramente defendido pelos professores, os quais ressignificaram seu nome, chamando-o de "escola sem juízo", "escola sem noção", "escola sem pensamento crítico", entre outros.

O professor Fernando de Araújo Penna, que possuiu uma extensa pesquisa sobre o Projeto Escola Sem Partido, ao relatar sobre diversas ações realizadas no país em relação a este movimento, citou, referindo-se a um dos casos de arbitrariedade ocorridos em 2016, que aconteceu em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a seguinte observação: “Não há nenhuma referência aos pareceres destas comissões e nem houve tempo hábil para que elas tivessem sido consultadas! É gravíssimo! O projeto tenta silenciar os professores e é aprovado excluindo a participação da sociedade no debate!” (PENNA, 2016, p.1). Neste caminho, observamos diferentes tentativas (e ações) de repressão por parte de um grupo da sociedade conservadora para com os professores e a escola de modo geral, que vão desde a retirada de investimentos, como o Decreto de Lei n. 55, de 2016, que congela os gastos, os movimentos de coibição à organização sindical ou estudantil, cujas organizações, por meio de variadas manifestações têm, inclusive, conseguido algumas vitórias, já que estas são resistência às políticas oligárquicas e plutocratas⁴⁴, até a implementação de projetos e programas que visam coibir o

⁴⁴ Segundo o dicionário de significados, Plutocracia representa uma forma de governo onde o poder está centralizado nas mãos dos indivíduos mais ricos. Disponível em <https://www.significados.com.br/plutocracia/> Acessado em 19/08/2019.

Em 2014, o Jornal *El País* divulgou uma matéria intitulada “*Os plutocratas contra a democracia*”, escrita por Paul Krugman, que é professor de Economia da Universidade de Princeton e prêmio Nobel de Economia de 2008. Na matéria há uma reflexão sobre o que pensam os políticos de direita a respeito dos eleitores com menos renda e traz a seguinte observação: “A direita, mesmo indo às urnas, sempre se sentiu incomodada com a democracia”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/24/opinion/1414171151_841734.html Acessado em 24/08/2019

trabalho docente e o ideal crítico ofertado por meio de sua formação. A esse respeito, ainda no século passado Freire já nos alertava:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, a avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 98)

Esta fala nos parece tão atual, que sem o conhecimento da data e da autoria, julgaríamos ter sido escrita recentemente. Nesse sentido, é também inquietante perceber, como já nos sinalizava Althusser (1985), sobre a luta de classe nos anos 80, devido a persistência da situação que se apresentava em relação à reprodução e à qualificação da força de trabalho. A formação capitalista, que preconizava oferecer um sistema mínimo de educação, com técnicas que se resumem em ler, escrever e calcular, e estavam (estão) estabelecidas de acordo com regras de ordem pela dominação de classe, em especial por meio da submissão dos professores, são estes também futuros operários à ideologia e predominância da classe dominante. Isso evidencia um reforço para a manutenção de uma escola que ensina, reproduz, assegura a submissão e não oportuniza o pensamento crítico.

"Neste cenário, as disputas em torno dos rumos da educação assumem cada vez mais centralidade nos embates hegemônicos hodiernamente" (REBUÁ e SILVA, 2016, p.11). Ademais, observa-se ainda, nesta ideologia, uma tentativa de disfarçar o conceito de escola universalmente aceito, como sendo uma escola que se mostra neutra, desprovida de ideologia, com professores respeitosos da consciência e da liberdade do estudante. O que vemos é uma repressão sem precedentes, que se distancia cada vez mais dos ideais libertários que, acreditamos, conduzem à reflexão crítica.

Em 2020, em continuidade a escalada de retrocessos na política brasileira, descritos aqui, em especial desde 2016, segundo Pochmann⁴⁵ (2020), citado por Teodoro (2020), o “coronavírus e declarações⁴⁶ de Bolsonaro podem jogar o país em novo decrescimento econômico”. Para ele, esta situação resultará “em perdas para os trabalhadores e a população mais pobre” (TEODORO, 2020). Por declarações, Pochmann refere-se, entre outras, à convocação do atual Presidente para o fechamento do Congresso Parlamentar, que ocorreria em 15/03/2020. Esta ação poderia encerrar, caso ocorresse, nossa tão jovem democracia. Até a finalização desta pesquisa tal convocação não ocorreu, mas ainda assim, diferentes lideranças políticas⁴⁷, inclusive ex-presidentes de diferentes partidos, manifestaram em suas redes sociais serem contrários a este ato. Em meados de março de 2020, o país (e o mundo) entrou em quarentena devido ao avanço dos casos de contaminação (e mortes) pelo Covid-19⁴⁸, e enquanto diferentes países implementaram políticas de sobrevivência para a população mais necessitada, no Brasil, o presidente, contrariando as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), vem tratando a doença com trivialidade, deixando de tomar as medidas necessárias para reduzir a propagação da doença, como fechamento dos aeroportos e/ou fiscalização e triagem dos casos identificados. Além disso, ao destacar a sua preocupação com a economia do país, vem realizando incursões a centros comerciais, provocando aglomerações, e convocando os trabalhadores para voltar aos seus postos de trabalho.

Sem a intenção de diminuir os retrocessos ocorridos no país, em especial desde 2018, mas apenas para organizar as ideias já apresentadas, retomamo-los nominando as cinco temáticas discutidas até aqui, a saber: educação, cultura, ciência,

⁴⁵ Artigo publicado por Plínio Teodoro, na Revista Fórum (online) em 26/02/2020. Disponível em <https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro/coronavirus-e-declaracoes-de-bolsonaro-aprofundam-crise-economica-no-brasil-diz-marcio-pochmann/> Acessado em 26/02/2020

⁴⁶ Presidente Jair Bolsonaro. O vídeo, com pouco mais de um minuto e meio, traz o som do Hino Nacional no saxofone. Divulgado em 25/02/2020 por meio de aplicativos de redes sociais pessoais, traz as seguintes menções, entre outras: “Ele comprou a briga por nós. Ele desafiou os poderosos por nós. Ele quase morreu por nós. Ele está enfrentando a esquerda corrupta e sanguinária por nós. Ele sofre calúnias e mentiras por fazer o melhor para nós. Ele é a nossa única esperança de dias cada vez melhores. Ele precisa de nosso apoio nas ruas”. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/02/26/Como-%C3%A9-a-rea%C3%A7%C3%A3o-ao-ataque-de-Bolsonaro-ao-Congresso> Acessado em 26/02/2020.

⁴⁷ Matéria completa disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/02/26/Como-%C3%A9-a-rea%C3%A7%C3%A3o-ao-ataque-de-Bolsonaro-ao-Congresso> (GAGLIONI, 2020) Acessado em 26/02/2020.

⁴⁸ Doença causada por meio de vírus que infecta o sistema respiratório e apresenta sintomas semelhantes a uma gripe. A diferença é a rapidez no contágio, 19 vezes mais rápido do que outros vírus da mesma espécie. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/> Acessado em 18/02/2020.

meio ambiente e censura aos intelectuais e aos professores. Cabe destacar que, apesar de haver outras temáticas afetadas, elegemos estas por julgarmos serem as que mais vivenciam as tensões políticas, as quais acreditamos serem oriundas do estágio de acumulação de capital atual, e ainda porque, em nosso entendimento, seus profissionais são os que mais sofrem com a perda dos direitos sociais e trabalhistas, situação agregada ao bojo das transformações, ou melhor dizendo, das regressões, em especial à censura (perseguição) aos formadores de opinião crítica, como pensadores, intelectuais e professores.

Tendo em vista o contexto explicitado, por entendermos que a escola é (ainda) um espaço importante para reflexão, e em nosso entendimento (ainda) é uma forma de resistência e também de acesso ao conhecimento, que pode contribuir para a transformação social, alertamos para a necessidade de se discutir porque a reprovação escolar é tão prejudicial para os estudantes.

Apresentamos ainda as ideias de dois autores que julgamos serem pertinentes para a discussão deste contexto político brasileiro. São eles: Ladislau Dowbor e Márcio Pochmann. Em entrevista⁴⁹ divulgada em janeiro de 2020, Dowbor reflete sobre a educação no contexto político atual e afirma que é urgente priorizar a educação e repensar seus rumos, já que “educação não é luxo! Não é gasto! É investimento” (DOWBOR, 2020). Ele salienta que a escola precisaria explorar a capacidade criativa dos estudantes e deixar a repetição para os computadores (Idem), ressaltando inclusive como a escola pode usar este ‘poder’ a seu favor: “a conectividade geral nos permite avançar para um sistema planetário de construção participativa e colaborativa do conhecimento” (Ibidem), para que assim seja possível, como ideia para a educação atual, deslocar a escola como “estocagem de conhecimentos” (DOWBOR, 2020) para articulação criativa dos mesmos, a fim de que possam ser desenvolvidos em qualquer parte do planeta, até porque não é mais possível pensar na educação no sentido restrito, mas ampliado em duas frentes: “a dimensão criativa do conhecimento com o estímulo das pessoas conhecerem o que acham interessante” (Idem); e “casar o sistema educacional com os conhecimentos locais para a transformação da comunidade” (Ibidem).

⁴⁹ Entrevista intitulada Rumos da Educação, com Ladislau Dowbor. Disponível em www.dowbor.org Acessado em 18/02/2020.

Márcio Pochmann,⁵⁰ em recente entrevista à Fiúza (2020), ao analisar o grave cenário de ocupação no Brasil, em janeiro de 2020, no qual, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 12,5 milhões de brasileiros estão sem trabalho, destacou que o “Brasil levará anos para retomar aos níveis de crescimento e produção anteriores à crise”. E ainda faz um alerta: “com as políticas neoliberais, podemos dizer que 90% da população se encontra pior do que estava em 2014. Mas não podemos dizer isso dos 10% mais ricos, que não foram afetados por esse quadro desfavorável – pelo contrário, é o segmento que conseguiu melhorar seu padrão de vida, apropriando-se da pouca renda gerada no país” (Idem). Avaliando as decisões do atual governo, destaca: “as ações tomadas foram basicamente para deslocar o custo da crise para a maior parte da população, principalmente os extratos mais empobrecidos. De 2015 para cá, passamos a ter uma inflexão em que predominavam restrições a democracia, decrescimento econômico e exclusão social” (Ibidem). Esses dados são apenas uma parte do referido panorama brasileiro, baseado em contra reformas, que incluem a perda de direitos sociais, trabalhistas, democráticos...

Todas estas tensões políticas, como dito, têm implicações diretas para a educação e para os direitos sociais de modo geral. E como compreendemos que a escola é um direito e estar nela, aprender deveria ser algo para todos, salientamos que ao compreender o sentido da não reprovação, acreditamos que os processos de ensino e aprendizagem poderiam ser mais democráticos, se favorecessem a construção da cidadania. Essa ideia parece-nos ganhar ainda mais relevância quando pensamos a educação como um exercício de poder, conforme salienta Paro (2014, p. 19), ao destacar que “a compreensão da educação como exercício do poder pode trazer maior clareza sobre como se efetiva o processo pedagógico”. E acrescenta que esta perspectiva “pode facilitar a concepção de uma prática escolar mais democrática e de uma organização de escola mais condizente com essa prática” (Idem). Desta forma, diante do cenário político descrito, cabe ainda mais refletir sobre a necessidade de contribuirmos para a construção de uma escola democrática. Será possível? Na seção a seguir, discutiremos este assunto.

⁵⁰ Economista e professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

1.4. EM BUSCA DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Democracia é oportunizar a todos.

Fernando Sabino

A Constituição Federal Brasileira determina, em seu artigo n. 206, os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado. Neste é destacado o conceito de gestão democrática do ensino público, na forma da lei, com isso, a indicação é a de que caberia aos sistemas de ensino definirem as normas da gestão democrática do ensino conforme os seguintes princípios: “a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996 - Art. 14). Além disso, como condição para o estabelecimento da gestão democrática é necessário que os sistemas de ensino assegurem às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, “progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996 – Art 15). Assim, a gestão democrática da educação “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso” (BORDIGNON e GRACINDO, 2008, p. 12).

Ao pensar em uma escola democrática, cabe também analisar este conceito por meio dos estudos de diferentes autores, a fim de construirmos um panorama que possibilite a compreensão fundamentada do mesmo. Iniciando por Paulo Freire, que buscou refletir sobre a importância de conhecer, por meio da educação, a maneira como mulheres e homens interpretam o mundo e agem sobre ele para transformá-lo (FREIRE, 1981B), destacamos as palavras sobre as quais o seu pensamento era (é) orientado: educação emancipadora, dialógica, participativa e democrática. Cabe destacar que a sua carreira, marcada pela luta por uma educação pública, democrática e popular, era permeada de críticas: à escola burocrática, à educação bancária, à ausência de organicidade entre o currículo e a realidade do estudante, à ausência do diálogo e especialmente de práticas democráticas no interior da escola. Freire (2001) nos mostra que a luta por uma escola mais democrática é uma luta de todos. Em suas próprias palavras destaca:

Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem ele. (FREIRE, 2001, p. 70).

Sobre o assunto também refletem Michael Apple e James Beane (2001), na obra "Escolas democráticas", entendendo o conceito de democracia "como o princípio fundamental de nossas relações social e políticas" (p. 14), analisam os 'argumentos por escolas democráticas' ao destacar que na escola os jovens devem aprender a serem leitores críticos de sua própria sociedade, por isso, existiriam duas formas de trabalho sobre as quais a escola deveria ser pautada: "uma consiste na criação de estruturas e processos democráticos através dos quais se guiará a vida escolar; outra traduz-se na construção de um currículo que faculte as experiências democráticas aos jovens" (p. 31). E por falar em experiências democráticas, conforme refletido no início deste capítulo, o Brasil tem vivido um período em que a palavra 'democracia' está "sendo ouvida muito mais vezes atualmente. Em vários lugares do mundo, povos oprimidos lutam por direitos humanos e civis. Ditaduras e governos eleitos pelo povo são derrubados com uma frequência impressionante" (p. 14).

Neste contexto, esses autores destacam a importância das reformas progressistas, as quais desempenharam "o papel importantíssimo de fazer de muitas escolas lugares cheios de vitalidade e força para aqueles que as frequentam" (p.11). Eles ainda fazem um alerta: "em vez de renunciar à ideia das escolas 'públicas' e descer a estrada que leva à privatização, precisamos nos concentrar nas escolas que dão certo" (Idem), já que as escolas democráticas "são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da sociedade escolar." (p. 20-21). E por fim, os autores salientam ainda que a felicidade é um dos pontos primordiais da educação democrática.

Maurício Mogilka (2003A), professor e historiador, autor do livro "*O que é educação democrática?*", apresenta uma importante reflexão acerca da escola, uma vez que questiona se a escola tradicional, conhecida por engendrar ações antiparticipativas e centralizadoras, ou seja, essencialmente antidemocrática, seria possível "produzir uma sociedade democrática, vivenciando práticas não-

democráticas?” (p.21), ou ainda “como contribuir na formação de sujeitos democráticos se o processo não é democrático?” (Idem). Essas questões nos fazem (re)pensar o papel da escola e no quanto esta (ainda) precisa se transformar.

Em outra pesquisa, intitulada “Educar para a democracia” (2003B), o mesmo autor reflete sobre a força da escola ao destacar que “há também evidências práticas, demonstrando que as possibilidades democráticas da educação não são resultado de um ingênuo otimismo pedagógico” (p. 137). Ao utilizar o termo “otimismo pedagógico” Mogilka (2003B, p. 138) reconhece a fraqueza da escola, já que por vezes se propõe democrática, mas nas práticas desenvolvidas isso nem sempre é alcançado. Todavia, seriam três evidências que corroboram a potência da escola: a primeira é a de que as crianças entram cada vez mais cedo na escola, o que reforça a influência da escola sobre as famílias; a segunda evidência diz respeito ao desconforto causado por valores praticados em algumas escolas que podem ser diferentes dos professados por algumas famílias, o que provocaria um conflito, mas entendendo-se que a escola teria prioridade; e a terceira evidência é a participação dos pais e responsáveis na elaboração do projeto da escola, situação que contribui para a ação democrática e comunitária (MOGILKA, 2003B). Além disso, ao refletir sobre o modelo tradicional de escola, observa o quanto ele é excludente e destaca: “não há como fundamentar uma educação democrática sem uma crítica radical ao modelo predominante.” (p. 138). Assim, para além dos muros da escola, Mogilka (2003B, p. 139) destaca que

o que caracteriza a democracia real é a garantia de condições básicas a todos (alimentação, moradia, trabalho, cultura etc.), a inexistência de qualquer tipo de exploração e o exercício de relações onde haja liberdade e também limites. A autoridade, em contextos efetivamente democráticos, passa a ser definida pela função, necessidade e experiência, e trabalha com limites frequentemente sujeitos à negociação e jamais arbitrários.

Jose Clovis de Azevedo em artigo denominado “Educação pública: o desafio da qualidade” (2007B), analisou a rede de ensino de Porto Alegre e, ao refletir sobre a escola democrática, salienta que “embora essenciais, não bastam apenas mudanças metodológicas, novidades teóricas, a adesão aos princípios de uma escola inclusiva, democrática, com práticas avaliativas voltadas ao sucesso do educando” (p. 23). Para ele “é indispensável ainda a superação da estrutura taylorista-fordista, redefinindo os espaços, os tempos e os modelos de trabalho escolar” (Idem). Azevedo

destaca três (3) dimensões da democratização – acesso, gestão e conhecimento. Em artigo escrito com Jonas Tarcísio Reis (2012), "*O cuidado e o acolhimento na Escola Cidadã*", ambos os autores analisaram a Rede Municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul e, ao discutirem o tema das escolas democráticas, destacaram:

os parâmetros necessários para a adequação às demandas sociais atuais são os de uma escola pública reflexiva, amparadora, democrática, que fomenta inclusão e impulsiona a participação comunitária. Trata-se de pensar a escola não mais estritamente como difusora do conhecimento formal presente nos livros, mas como uma instituição reinventada, com gestão democrática, participativa, capaz de transformar elementos dos contextos culturais em matéria-prima curricular, dando significado aos processos de aprendizagem. Implica possibilitar aos alunos procedentes das camadas populares o acesso ao conhecimento sistematizado, construído a partir da sua própria história. A escola democrática está inserida no cotidiano discente, não só tentando compreendê-lo, mas buscando fundamentalmente interferir no sentido de colaborar positivamente para que os estudantes venham a assumir papéis ativos nos contextos onde atuam, compreendendo as relações na vida social, para que possam determinar suas escolhas por meio de processos reflexivos, que lhes proporcionem vivências sociais ativas e conscientes (AZEVEDO e REIS, 2012, p. 333).

Esta reflexão dos autores nos faz pensar (ainda mais) na importância e necessidade da escola democrática se estabelecer. Se antes idealizar isso era uma ousadia, hoje é algo imprescindível, indispensável e urgente. Sobre os estudantes, os autores destacam que, por vezes, os professores partem “do pressuposto que os educandos já estão prontos e motivados para as aprendizagens” (AZEVEDO e REIS, 2012, p. 331). Porém, “a origem social, econômica e cultural de grande parte dos alunos da escola pública faz com que, na maioria das vezes, não estejam preparados para as aprendizagens formais e para decodificar os rituais inerentes a instituição escolar” (Idem). Além disso, sinalizam sobre o cuidado com que “o desenvolvimento cognitivo desses educandos exige” (Ibidem), por isso a necessidade de “que os processos pedagógicos considerem os seus contextos sociais, desenvolvendo práticas de cuidado e acolhimento, indispensáveis ao envolvimento com os processos de ensino e de aprendizagem” (AZEVEDO e REIS, 2012, p. 331). E por fim, destacam como desafio “a superação da escola tradicional, tecnicista, excludente e despreocupada com a diversidade social e cultural do sujeito educando” (Idem) e propõem uma escola

democrática, capaz de ultrapassar os muros da escola e extrapolar para o cotidiano dos estudantes em suas relações pessoais.

Paolo Nosella (2005, p. 229) também reflete sobre a necessidade de se avançar nas reflexões (e ações) para a criação do que chamou de uma cultura democrática, sobre a qual conceitua como “um clima espiritual, inicialmente rarefeito, que com o passar dos anos, no respeito indiscutível às regras democráticas, que valoriza o processo e não só os resultados.” E acrescenta: “que priorizar uma política econômica de inclusão e equilíbrio social, torna-se um senso comum denso, firme, quase um inconsciente coletivo” (Idem). Ele compreende ainda a necessidade de relacionar o quadro político com o contexto histórico geral. A esse respeito salienta que este período é “um processo demorado, de amadurecimento de uma profunda e sólida cultura democrática” (Ibidem). Porém reconhece que “infelizmente, a cultura democrática está ainda longe de ser consolidada entre nós. Em todo caso, o processo foi desencadeado, existe, é promissor” (NOSELLA, 2005, p. 230). Ao encaminhar a discussão para a área da educação, observa:

Especificamente, para o campo educacional, esse processo de produção de cultura democrática ainda é um “jovenzinho” de 20 anos, trouxe conquistas bem concretas, difundiu a escolarização, sobretudo a fundamental, testou novos processos de avaliação, viu florescer numerosas organizações sindicais e profissionais, animou grandes e vigorosos debates, produziu revistas, livros e comunicação virtual. Tudo isso contribuiu para a melhor identificação histórica do Brasil em geral e de seus educadores em particular. Entretanto, nossa frágil cultura democrática precisa de guardiões e defensores contra toda tentação de recorrer a formas autoritárias e totalitárias do poder. Produzir e defender esse tipo de cultura é ser um educador tecnicamente competente e politicamente compromissado. (Idem)

A referida fala nos traz um alerta importante sobre o nosso papel de professor. A expressão ‘jovenzinho de 20 anos’, refere-se ao período transcorrido após a ditadura militar até o ano em que o texto citado foi escrito, 2005. Hoje, 2020, já ultrapassamos trinta (30) anos da histórica data de 15 de março de 1985, quando tomava posse José Sarney, o primeiro presidente civil, após 21 anos de governos militares. Depois disso vivenciamos diferentes momentos, com destaque para a Constituição de 1988 e as onze vezes que depositamos nas urnas os nossos desejos por um país melhor, exercendo nossa democracia, a qual, em nosso entendimento, reflete-se na escola

pública o nosso compromisso de trabalho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sobre isso, Nosella (2005, p. 236) questiona: “Quais as características do ato pedagógico de um professor comprometido politicamente nesta sociedade do século XXI?” (Idem). E responde: “ele precisa ensinar a produzir, a criar coisas novas, não apenas a comercializar. Precisa ensinar também a priorizar o valor de uso e não apenas o valor de troca” (Ibidem). E acrescenta: “Precisa ainda defender a escola como um sistema permanente, orgânico, cujos efeitos positivos são de longo alcance, superando a necessidade dos projetos especiais de caráter político-eleitoral” (NOSELLA, 2005, p. 236). E continua: “precisa preparar ex-trabalhadores industriais para a nova cidadania pós-industrial e virtual, criando novas formas de distribuição de riquezas além dos tradicionais salários” (Idem). Sobre o currículo escolar, sinaliza ser necessário repropor “para o currículo o clássico paradigma da totalidade: educar à filosofia e à técnica, à criatividade e à disciplina, à meditação e às atividades profissionais práticas” (Ibidem), já que esta é a escola que compreendemos como uma escola democrática.

Outra autora que também nos traz uma visão interessante sobre a ideia de como construir escolas democráticas é a Andréa Rosana Fetzner. Na pesquisa ‘A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar’, ela destaca que “a transformação realizada pela escola organizada em ciclos quando compartilha a construção curricular entre professores, famílias, estudantes (em uma perspectiva crítica) constrói outras regras e autoriza outros conhecimentos” (FETZNER, 2009, p. 64) E acrescenta: “Esses fazeres parecem fundamentais para uma escola que se quer democrática” (Idem). Em outra pesquisa, na qual investigou as práticas escolares da Rede Municipal do Rio de Janeiro, ao refletir sobre o modelo de escola tradicional, propõe como caminho para a transformação “a vivência de um espaço plural, compartilhado com sinceridade entre os nossos saberes e não-saberes” (FETZNER, 2010A, p. 85). Numa terceira pesquisa, em que Fetzner (2010B) pesquisa os planejamentos escolares, discutindo-os sob a perspectiva da regulação e da transformação das práticas, o destaque em relação a democratização é discutido sobre o papel da gestão, visto que, na opinião da autora, esta deve superar “dicotomias entre o pedagógico e o administrativo” (FETZNER, 2010B, p. 106). As três pesquisas apresentam contornos, orientações para uma

escola outra, para uma escola plural. Retomando a pesquisa de 2009, a autora cita algumas práticas de professores que, segundo ela, contribuiria para a organização escolar em ciclos. A saber:

a) planejamento coletivo e interdisciplinar entre os anos escolares; isto é, o currículo é pensado como desenvolvimento conceitual, de forma dialogada entre as disciplinas escolares e para um conjunto de anos escolares, considerando as possibilidades de desenvolvimento dos alunos na faixa etária atendida; b) organização dos tempos escolares de forma contínua, com a concentração dos tempos em áreas/disciplinas específicas, e não sua fragmentação durante a semana de aula; c) oportunidade de espaços de aprendizagem diferenciados para dar conta das necessidades de aprendizagem específicas dos alunos: salas de apoio, laboratórios de aprendizagem, atendimento por professores de apoio, sala de recursos e outros; d) incentivo, na organização das aulas, às trocas de experiências entre alunos com saberes diferentes; e) práticas avaliativas baseadas no diálogo, coletivas e direcionadas para o conjunto da escola, tendo como foco a melhoria do que se faz, sem a perspectiva de exclusão (reprovação ou penalização de alunos por meio de notas baixas (FETZNER, 2009, p. 63-64).

Essas práticas/ações, relatadas pelos próprios professores investigados, contribui para (re)pensarmos no papel que a escola (re)conhece, mas nem sempre realiza e/ou considera nas suas práticas. Além disso, a exemplo da experiência observada pela autora na Escola Cidadã, em Porto Alegre, em outra pesquisa, reflete que a escola, ao radicalizar “suas ações no rompimento da escola tradicional, buscando nas necessidades das classes populares, os seus princípios, suas experiências e seu projeto transformador (...) torna-se necessária uma escola que” (KRUG, 2006, p. 112), seria uma escola que:

se institui a partir dos interesses das classes populares, organizadas pelos movimentos sociais;
estimula, pela sua forma de organização, o trabalho coletivo das professoras e professores;
trabalha para o conjunto da comunidade escolar, tendo como preocupação central aqueles que mais precisam da escola, ou seja, aqueles que na escola tradicional eram reprovados;
tem na flexibilidade de seus conteúdos, tempos e espaços um instrumento para contemplar as necessidades específicas dos usuários da escola pública;
reconhece e trabalha a partir da existência da diversidade cultural, do entendimento de que os conhecimentos a serem construídos na escola não são únicos e representam sempre opções que podem ser

tomadas fora da escola (no caso, na escola tradicional) ou construída no diálogo entre os segmentos que a compõem; aposta nas relações democráticas, baseadas no diálogo e no convencimento como instrumento de construção da auto-organização e da autonomia dos usuários da escola pública, no que se refere ao tratamento da disciplina escolar, dos conteúdos escolares, das aprendizagens (KRUG, 2006, p. 112).

As observações destacadas, entendidas como diretrizes que podem orientar, indicar, um caminho na construção de uma escola democrática, demonstram ações engendradas no cerne das necessidades e interesses das classes populares. De viés transformador, propõe a participação efetiva destas no processo escolar, o qual precisa ser flexível o suficiente para adequar-se ao processo de ensino-aprendizagem e alcançar aos estudantes nas suas diferentes especificidades.

Pedro Manuel Patacho (2011), na pesquisa '*Práticas Educativas Democráticas*', propõe uma reflexão crítica sobre a escola no que se refere à contradição de uma proposta em que “temos uma escola que afirma defender os valores da solidariedade, da equidade e da justiça, mas que, ao mesmo tempo, prepara as crianças e os jovens para aceitarem a exploração social endêmica e as absurdas contradições sociais” (p.41). As quais, segundo o autor, “mantêm oprimidas largas camadas sociais” (Idem). Vários são os exemplos em que este cenário descrito se apresenta na realidade brasileira, inclusive essa observação vai ao encontro do cenário político discutido neste capítulo e que nos leva a considerar que “temos uma escola que afirma ser livre e emancipadora, mas que, na verdade, se alia às lógicas da performance, na mais pura subordinação às pragmáticas necessidades do mercado de trabalho” (Ibidem).

Quando pensamos nas práticas avaliativas que preconizam a escola como lugar de reprodução, de segregação e de marginalização, sinalizamos que, por vezes, estas culminam na reprovação escolar. Colaborando, Patacho (2011) resume assim a escola: “desinteressante, autoritária e ignorante, onde se alastram injustiças sociais e educativas sem precedentes, uma escola normalizadora e amestradora que aparece como uma rotunda desilusão quando perspectivada como instituição democrática” (2011, p.42). Por isso, propõe a construção de uma escola com justiça social e curricular, e, para tal, aposta nos professores, os quais devem ser responsáveis por desenvolver ações de diálogo e cooperação que estejam em consonância com as necessidades da comunidade local. Inclusive salienta que os currículos precisam ser

criados a partir das vivências dos estudantes que a escola atende, alertando sobre a urgência de se trabalhar os valores democráticos contra a injustiça social.

Simone Aleixo Avellar e Claudia de Oliveira Fernandes (2019), na pesquisa *“Escolas democráticas como possibilidade de construção de uma educação outra”*, analisam o conceito de escola democrática em oposição à escola seriada e refletem sobre a função social da escola, destacando que “o modelo de escola predominante até os dias de hoje, com uma lógica seriada do tempo, do espaço e do conhecimento escolar, está defasado” (p. 15). Além disso, deixam claro que o recorte do estudo se dá na direção do trabalho pedagógico, “com foco em uma relação de ensino-aprendizagens mais democrática e em uma maior participação da comunidade escolar nas decisões institucionais” (p. 5), salientando que isto pode ocorrer em qualquer tipo de escola, seja de caráter público ou privado.

As autoras ainda destacam: “quando nos referimos à Escola Democrática, estamos pensando em toda uma série de princípios do Movimento Internacional de Educação Democrática⁵¹” (Idem). Ao discorrerem sobre o conceito das escolas democráticas, sintetizam as reflexões afirmando que seriam a “ausência de seriação e práticas de avaliação formativas” (p. 8). Esta pesquisa nos faz pensar, como as autoras propõem, que é preciso avançar na construção de outras escolas que sejam capazes de contribuir para a formação dos estudantes que dela participam.

A pesquisa *‘O desafio dos professores na construção de uma escola pública democrática no contexto capitalista’*, da Clarice Zientarski, da Daniele Rorato e da Sueli Menezes Pereira, apresenta uma importante reflexão sobre as escolas democráticas. As autoras acreditam que “esse debate se faz necessário tendo em vista a realidade da educação pública brasileira e as sérias dificuldades enfrentadas no momento atual, identificadas nos baixos índices de aprendizagem, altos índices de reprovação e evasão escolar” (ZIENTARSKI *et al*, 2013, p. 116).

Além disso, as pesquisadoras também fazem uma distinção ao retratar o tema ‘democracia representativa com democracia participativa’. Segundo elas, “no primeiro

⁵¹ “No final dos anos 1990, teve início o movimento para construção de uma rede internacional de educação democrática (International Education Network –IDEN), que embora tenha como pontos fortes de sua construção, organizações, indivíduos e escolas na Europa, nos Estados Unidos e em Israel, também está presente em diversos países espalhados pelos cinco continentes. O movimento articula, sobretudo, iniciativas de organizações educativas que promovem a democracia da gestão e do conhecimento. Isso significa que nelas, estudantes, educadores e funcionários participam do processo de gestão e o currículo se constrói seguindo os interesses dos estudantes.” Disponível em <https://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-democratica/> Acessado em 20/02/2020.

caso, pela utilização de instrumentos e instâncias formais que pressupõem a eleição de representantes; no segundo caso, com o estabelecimento de estratégias e fóruns de participação direta articulados, dando fundamento a essas representações” (p. 126). Por fim, salientam que em ambientes democráticos, as escolas democráticas são formadas por “comunidades transformadoras envolvem-se e manifestam-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas e contribuem para que a mesma se torne democrática ao permitir o ingresso, a permanência e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educacional” (p. 132). As autoras discutem as possibilidades da escola democrática no contexto capitalista e, assim como Patacho (2011), protagonizam os professores no centro deste processo na escola pública.

Em síntese, sobre o desafio da escola democrática, elencamos as ideias dos autores apresentados nesta seção em quatro categorias de discussão. A saber: (1) da escola democrática à gestão; (2) à participação da e na comunidade; (3) à questão curricular e (4) à função social da escola. Na primeira categoria incluímos José Clovis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis (2012), uma vez que propõem uma escola com gestão democrática, participativa, na qual seria possível a inclusão escolar e a democratização da gestão, do acesso à escola e do conhecimento. Na segunda categoria, relativa à centralidade da participação da e na comunidade, encontramos Mogilka (2003A e 2003B), Nosella (2005) e Zientarski *et al* (2013). O primeiro, ao refletir sobre as possibilidades da instituição escolar, defende que ela seria, por si só, uma instituição democrática, ressaltando a importância da construção de práticas educativas dialógicas, desenvolvidas a partir da cultura e vivência dos estudantes. No mesmo sentido, Paolo Nosella (2005) aposta na criação de uma cultura democrática e reconhece nesta o caminho para a consolidação da escola democrática. Ainda nesta abordagem, Clarice Zientarski, Daniele Rorato e Sueli Menezes Pereira (2013), por meio de reflexões sobre a democracia representativa e participativa, sinalizam a respeito da importância da participação da comunidade em ações para a sociedade e em relação à escola.

Na terceira categoria, com autores que destacam a questão curricular como aspecto fundamental da escola democrática, encontramos Apple e Beane (2001), Fetzner (2009; 2010A; 2010B), Krug (2006), Freire (2001) e Patacho (2011). Os primeiros nos ajudaram a discutir sobre as características que uma escola

democrática precisa ter: com estrutura e processos democráticos, com destaque para a construção do currículo democrático; Com Freire (2001) observamos a proposta de uma experiência democrática por meio do conteúdo programático da educação incluir e desenvolver-se com base no diálogo com os “saberes de experiência feitos”; com Fetzner (2009; 2010A; 2010B) e Krug (2006), compreendemos a necessidade de uma rota possível de superação da escola tradicional, por meio da organização escolar em ciclos, sobre a qual acredita ser possível a construção de ações e práticas em que os estudantes sejam protagonistas de seus processos de ensino-aprendizagem e compreendam este espaço como propício para o entendimento e o respeito da diversidade. Patacho (2011) nos apresentou uma visão bastante pessimista (e realista) da escola tradicional, além de o seu papel como protagonista do fracasso escolar do estudante. Em seu entendimento, a escola democrática é sinônimo de uma educação transformadora e esta tem um grande desafio frente às injustiças sociais. E por fim, na quarta categoria incluímos a pesquisa de Avellar e Fernandes (2019), que discutem, assim como esta pesquisa, a possibilidade de se pensar em outros modelos de escolas. Para tal, pesquisaram aquelas incluídas no Movimento Internacional de Escolas Democráticas e ao questionarem-se sobre qual é a função social da escola, destacaram a importância da construção coletiva do currículo pelos estudantes.

A revisão apresentada nos permite compreender a escola democrática como aquela que teria por objetivo receber a todos estudantes, é a discussão do acesso (AZEVEDO e REIS, 2012); bem como a participação da comunidade escolar na gestão da escola (AZEVEDO e REIS, 2012; MOGILKA, 2003A; 2003B; NOSELLA, 2005; e ZIENTARSKI *et al*, 2013) e que, por meio de suas práticas pedagógicas desenvolvesse o diálogo, incorporando aspectos culturais dos estudantes em seu currículo escolar (FETZNER, 2009, 2010; KRUG, 2006; FREIRE, 2001; APPLE e BEANE, 2001; e PATACHO, 2011). A seguir nos deteremos em outros dois conceitos importantes para nossa pesquisa: a reprovação e o fracasso escolar.

1.5- REPROVAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR

Não basta haver escolas para os mais capazes, é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos, é indispensável que todos aprendam.

São muitos os problemas e tensões enfrentados pela escola e por seus estudantes. Vitor Paro (2003) reflete criticamente sobre os modelos de avaliação que culminam na reprovação escolar, a qual tem responsabilizado o estudante. Sobre a reprovação escolar este autor sinaliza que “para quem analisa em profundidade os problemas da escola brasileira, especialmente a fundamental, não deixa de impressionar o poder catalisador desse recurso” (PARO, 2003, p. 47). Referindo-se ainda às reprovações, destaca que são usadas “para desviar as atenções dos problemas da escola, concentrando-as nas responsabilidades do aluno” (Idem). E acrescenta: “nunca é a escola quem reprova, a escola que não ensina, a escola que falha; a ênfase é sempre no aluno que é reprovado, que não aprende, que fracassa” (Ibidem). Essa discussão nos faz pensar sobre o trabalho pedagógico realizado ao longo de um ano letivo, o qual oportuniza 200⁵³ possibilidades de criar estratégias de ensino-aprendizagem e alcançar as diferentes potencialidades dos estudantes, mas muitas vezes a cultura escolar subaproveita esse tempo, o que culmina na reprovação e, segundo Paro, (2003, p. 41-42):

os que são reprovados devem repetir o mesmo processo no ano seguinte, em geral com o mesmo professor (ou professores) e com a utilização dos mesmos recursos e métodos do ano anterior. Para os reprovados, o absurdo da situação não é apenas que se espera todo um ano para se verificar que o processo não deu certo (o que já não é de pouca gravidade); o absurdo consiste também em que nada se faz para identificar e corrigir o que andou errado. Não se trata propriamente de uma avaliação, mas de uma condenação do aluno, como se só ele fosse culpado pelo fracasso. Como se do processo não fizesse parte o aluno, o professor (ou professores) e de todas as condições em que se dá o ensino na escola (PARO, 2003, p. 41-42).

A epígrafe que abre esta seção foi escrita em 1934, e publicada no ano seguinte. Pouco mais de 80 anos se passaram até agora, mas as reflexões parecem ser sobre o momento atual, pois, para além de se terem escolas, no nosso entendimento, estas precisam oportunizar a todos um trabalho rico em diversidade de estratégias, reconhecimento de experiências, com ações que busquem integrar e

⁵² Relatório do Director Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal – dezembro de 1934.

⁵³ Referência ao período dos duzentos dias letivos que compreende um ano escolar.

aprender por meio de experiências diversas, que atendam e potencializem as especificidades dos estudantes. É preciso ainda, com equidade e justiça, promover as reflexões necessárias do processo de ensino e aprendizagem, a fim de que as práticas avaliativas não se encerrem, para aqueles que não alcançaram os objetivos que lhes foram definidos, em reprovação e fracasso escolar e assim acresçam a estatística analisada por Ribeiro (1991) há quase 20 anos, sobre o fato de que apesar de haver o aumento de crianças na escola, a maioria delas não progride de forma contínua.

A palavra reprovação tem pelo menos quatro significados, de acordo com o Dicionário Online de Português, a saber: “Ação ou efeito de reprovar; Ação de censurar; Comportamento que denota repreensão; Censura; Sentimento de indiferença, desprezo ou desdém; Ação de não ser aprovado num teste ou exame”⁵⁴. O termo fracasso (escolar) é assim definido: “Ausência de sucesso; Ação de fracassar, de não obter o que se pretendia, em qualquer âmbito da vida; Derrota; Insucesso”.⁵⁵ Ambos os vocábulo mostram-se complementares, sendo o primeiro o ato de rejeitar um resultado, desaprovar uma atitude; e o segundo o resultado deste ato, a consequência da falha. Esta (suposta) ‘falha’ seria comprovada por meio de uma avaliação que os consideraria incapaz, porém, como observa Paro (2003, p. 39-40), “a razão de ser da avaliação educativa não é classificação ou a retenção de alunos”. E acrescenta como sendo essencial uma “identificação do estágio de compreensão e assimilação do saber pelo educando, junto com as dificuldades que este encontra, bem como os fatores que determinam tais dificuldades, com vistas à adoção de medidas corretivas da ação” (Idem).

A errônea (re)interpretação da avaliação na escola perpetua a segregação entre aqueles que aprendem e os que não aprendem e com isso não podem continuar no processo. Sobre o assunto, ainda no início do século passado, Anísio Teixeira já trazia uma reflexão semelhante, destacando o equívoco social em considerar sinônimo de boa educação, a reprovação escolar e reforçando a responsabilidade da escola em promover o ensino com todos os que dela participam. Vale destacar que Teixeira (1935) se preocupava com uma escola que deveria ensinar a todos, desde uma obrigação da escola, como apresentaremos a seguir; já PARO (2003) é mais

⁵⁴ Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/reprovacao/> Acessado em 25/08/2019.

⁵⁵ Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/fracasso/> Acessado em 25/08/2019.

específico, ele trata da função da avaliação na melhoria do processo educacional. De toda a forma, ambos combatem/combateram a reprovação, apesar de terem pensamentos diferentes sobre o assunto.

Dado o caráter seletivo, a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, a fina flor da população. Se, porém, a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverte. Aluno reprovado significa não há êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum (TEIXEIRA, 1935, p. 74).

A partir de agora, listaremos algumas outras pesquisas, e suas respectivas reflexões a respeito dos temas reprovação e fracasso escolar. Com o título “*Reprovação escolar? Não, obrigado*” (2001), Vitor Henrique Paro, escreveu, em 2001, algumas reflexões e provocações. Sobre a reprovação, ele acredita que esta se eterniza como “traço cultural autoritário e antieducativo” (p. 1), pois “em lugar de corrigir os erros, repete-se tudo novamente: a mesma escola, o mesmo aluno, o mesmo professor, os mesmos métodos, o mesmo conteúdo...” (Idem) E observa: “É por isso que a realidade de nossa escola não é de repetentes, mas de multirrepetentes”. (Ibidem). Além disso, ao buscar respostas para a reprovação, Paro (2001) salienta criticamente que “no momento de identificar a razão do não aprendizado, apenas um elemento é destacado: o aluno. Só ele é considerado culpado, porque só ele é diretamente punido com a reprovação” (PARO, 2001, p. 1) Paro continua a refletir: é “como se tudo, absolutamente tudo, dependesse apenas dele, de seu esforço, de sua inteligência, de sua vontade. Para que, então, serve a escola?” (Idem).

A reflexão acerca do questionamento proposto pelo autor no parágrafo anterior é essencial para compreender a escola que temos e aquela que desejamos construir. Como dito anteriormente, a organização escolar em ciclos não é redentora, não resolverá, sozinha, todos os problemas da escola, mas apresenta-se como uma possibilidade de transformação, pois com os Ciclos consideramos um conjunto de compreensões sobre currículo, avaliação e enturmação dos estudantes, sendo esta última referenciada por meio da idade para organização do ensino. Por isso, neste

tipo de organização, a reprovação ocorre apenas ao final de cada ciclo e não mais anualmente, como na escola tradicional. Sobre o assunto, Paro (2001) observa: "Daí a grita de professores, pais e imprensa de modo geral contra a retirada da reprovação na adoção dos ciclos, afirmando que, livre da ameaça da reprovação, o aluno não se motiva para o estudo" (PARO, 2001, p. 2). E continua a refletir: "Ignoram que a verdadeira motivação deve estar no próprio estudo que precisa ser prazeroso e desejado pelo aluno. Nisso se resume o papel essencial da escola: levar o aluno a querer aprender" (Idem), por vezes subjugado, deixado de lado por ela.

Segundo Tura e Macondes (2001, p. 305) "a questão da aprendizagem dos alunos têm mobilizado as preocupações de teóricos e administradores da educação pelo que significa em termos do êxito escolar e pelo imbricado de fatores que a condicionam". A aprendizagem dos estudantes, as contradições entre as aprendizagens e as práticas escolares que resultam na reprovação escolar vêm sendo retratadas em diferentes pesquisas (PARO, 2003; ARAÚJO, 2012; ESTEBAN, 2001, 2013; FETZNER, 2008; FISCHER e GESSER, 2012; GRIFFO, 2006; HANFF, 2007; ITURRA, 1994; JACOMINI, 2009; MOYSÉS, 2011; PATTO, 2015; PERRENOUD, 2004, entre outras), e, ao que parece, há ainda um longo caminho a ser percorrido para que haja compreensão, tanto por parte dos professores, dos estudantes e das famílias para a transformação de práticas e resultados que ainda persistem na defesa à reprovação. Nas palavras de Paro (2003, p.17), é necessário procurar a 'explicação' para a resistência à promoção de alunos, buscando estudar a dimensão que ela assume, seus determinantes imediatos e suas implicações para a produtividade no ensino".

A prática da reprovação escolar, segundo Paro (2001, p.56), precisa ser eliminada, "porque, senão, as outras medidas nunca virão, pois elas sempre terão a reprovação como álibi", ainda mais considerando que esta é praticada por professores que a enxergam como solução para a não aprendizagem. Freitas (1995, p. 224) destaca que a prática pedagógica se fundamenta num "*tripé avaliativo*", que engloba as avaliações instrucionais, disciplinares e de atitudes e valores. A primeira tem foco na aprendizagem e pode ser observada, por exemplo, por meio da avaliação do dever de casa; a segunda é punitiva e por vezes impede os estudantes de participar das aulas menos formais, como Artes e Educação Física; A terceira diz respeito ao incentivo à competição por meio de premiação.

Por meio deste tripé, são mantidas as relações de poder e dominação do professor, uma vez que tais avaliações têm como função desenvolver, nos estudantes, uma avaliação como homogeneização, ou seja, um conjunto de comportamentos baseados num modelo hegemônico previamente estabelecido, o qual se baseia no aprendizado de conhecimentos hierarquicamente privilegiados, os quais, por vezes, não consideram as experiências pessoais e regionais dos estudantes. Esta situação colabora para o distanciamento entre eles e o mundo da escola. Sobre o assunto, Tura e Marcondes (2002, p. 313) salientam que "a interação da escola com o aprender parece, no entanto, se esgarçar". Dubet (1997, p. 227), ao refletir sobre o papel da escola, e as expectativas sobre o que e quanto aprender, sinaliza para a necessidade de modificarmos o modo como a entendemos, pois esta

não pode mais esperar que o sentido da situação escolar venha de fora, das famílias cujo julgamento os professores fazem, aliais, muitas vezes. É preciso, portanto, rever a oferta escolar. Seria preciso rever os programas e as ambições de um modo que os alunos não sejam colocados de entrada em situações de fracasso. É preferível ensinar menos coisas, mas que de fato elas sejam aprendidas.

Outra autora que analisa o fracasso escolar é Patto (2015). Em 1987, ao defender a pesquisa de livre docência que em 1990 tornou-se o livro "A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia", foi pioneira em desenvolver estudos com esta temática e também em relação ao modo como desenvolveu a pesquisa. A obra, dividida em três partes, apresenta, na primeira, "*O fracasso escolar como objeto de estudo*", dois capítulos fundamentais: "*Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo*", que apresenta o resultado da investigação de diferentes questões do universo escolar, buscando compreender de onde surgiram as primeiras ideias e teorias sobre o fracasso escolar, tais como o desenvolvimento: econômico, dos sistemas de ensino, das teorias raciais e da psicologia diferencial; e o segundo capítulo intitulado "*O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro*", no qual são analisados os dados sobre o fracasso escolar sob dois vieses: historicamente e a partir dos discursos oficiais.

Na segunda parte, "*A vida na escola: verso e reverso da racionalidade burocrática*", são apresentadas as análises e dados da pesquisa propriamente dita, com destaque especial para quatro histórias de estudantes com histórico de

reprovação escolar, são elas: Ângela, Augusto, Nailton e Humberto. A terceira parte, intitulada “*25 anos depois*”, apresenta, em forma de uma espécie de apêndice, a análise da autora e mais convidados, que fazem uma reflexão da primeira edição do livro e a realidade atual, como o próprio nome antecipa, a autora relata os rumos das vidas das crianças analisadas, detalhando as suas histórias com bastante sensibilidade.

Por meio de suas análises é possível evidenciar que o baixo desempenho das crianças na escola era devido a dinâmicas da própria escola, nada tendo a ver com nenhum tipo de déficit, seja cognitivo ou cultural. Em suas próprias palavras, analisa: “as explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem” (PATTO, 2015, p. 355). A respeito destes mecanismos, a autora reflete que são os ‘preconceitos’ (p. 356), a suposição da ‘dificuldade de aprendizagem’ (p. 355), geralmente utilizada como explicação para rotular o estudante que não aprende e ainda a compreensão elitista e marginalizadora da escola que, por meio de orientações deturpadas da psicologia, dissemina informações como as ‘leis da hereditariedade’ (p.63), que colaboram para a promoção dos ditos ‘mais capazes’. Em outra obra destaca também que “há muito o que se fazer na área da pesquisa educacional, se não quisermos continuar a repetir os erros do passado que a afinam como posturas conservadoras” (PATTO, 1988, p. 76), por isso se faz necessária a “participação da própria escola nos resultados por ela obtidos, depois de muitos anos nos quais predominou a psicologização do fracasso escolar e a procura de suas causas, sobretudo fora do sistema escolar” (PATTO, 1988, p. 75). Já que a escola deveria ser vista “como um lugar que, embora não na vanguarda das mudanças sociais, poderia ser afinado com a transformação radical da sociedade de classes” (PATTO, 1988, p. 76).

Também tratando sobre o fracasso escolar, reflete Moysés (2001) em pesquisa intitulada “*A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*”. A obra discute um “mal suposto”, como destacou Geraldí⁵⁶ no prefácio do livro da autora. E acrescenta: “a dificuldade de aprendizagem na escola” [...], tornada como “doença pelos interesses de funcionamento da ciência, não só médica, ou pela incompetência

⁵⁶ João Wanderley Geraldi escreveu o prefácio da obra de Moysés, intitulado “Ser esta metamorfose ambulante”.

que temos de trabalhar com a diferença” (GERALDI, 2001, p. 9). Assim como Patto (2015), Moysés (2001) também apresenta histórias de crianças com histórico de reprovação ao pesquisar nove escolas municipais da cidade de Campinas, São Paulo, cujos dados e reflexões são divididos em oito capítulos.

Com um viés mais clínico, a autora narra o contato das crianças (e suas famílias) com médicas que analisam o problema denunciado na escola. Assumindo outras vozes no texto, são apresentadas as informações clínicas das crianças acompanhadas e fornecidas pela mãe, pela professora, por vezes pela própria criança, bem como as análises das ideias, sugestões e até lamentos para quem a autora chama de médica, médica foucautiana⁵⁷ e médica dionísiaca⁵⁸. Foram acompanhadas 75 crianças que supostamente não aprendiam, cada uma destas relacionada a uma música, geralmente popular brasileira (MPB). Destas, “71 não apresentaram qualquer indício de problema físico, emocional ou intelectual, nenhum problema inerente a elas que possa comprometer sua aprendizagem” (MOYSÉS, 2001, p. 45). No entanto, a autora destaca “que várias das crianças escolhidas já haviam passado por vários profissionais de saúde, já tendo recebido um diagnóstico” (Idem, p. 31). Ao analisar os dados de matrícula, juntamente com as informações sobre as crianças que foram consideradas sem condições de serem aprovadas ao final do ano, “cuja retenção já havia sido prevista no início do ano” (p. 31) reflete lamentando que “não se está lidando com previsão, mas com determinação do desempenho escolar”. (Idem).

A autora, analisando a história de uma criança cujo irmão também foi acompanhando na pesquisa, destaca com pesar: “medicina, psicologia e educação nascem no mesmo chão histórico, como saberes distintos construídos na mesma trama de relações de poder” (MOYSÉS, 2001, p. 234). E acrescenta: “não mais estranham suas afinidades, a semelhança de estratégias e pressupostos oculta em ações tão diferentes em aparência” (Idem). Ao fazer uma recapitulação histórica sobre o declínio das sociedades após a segunda guerra mundial, a autora sinaliza o momento em que “as instituições disciplinares entram em crise, sendo questionadas inclusive do ponto de vista econômico; hospitais e escolas são criticados tal como

⁵⁷ Referência ao intelectual Michel Foucault, oriundo de uma família de médicos, mas que se interessou pela Filosofia. Em seus estudos, debruçou-se sobre o conceito de medicalização. Disponível em <https://colunastortas.com.br/michel-foucault/> Acessado em 15/09/2019.

⁵⁸ Referência a Dionísio, que na mitologia grega é considerado o deus do vinho, do prazer e da loucura. Disponível em <https://deusesseherois.webnode.com.br/products/dionisio/> Acessado em 15/09/2019

acontecera anteriormente com os asilos e manicômios” (p. 239). Vimos então a escola ser comparada a um local que recebe e tratam-se loucos, um hospital com confinamento.

Em outra obra, a autora, refletindo com outros pesquisadores, destaca a necessidade de “reflexão sobre os diferentes modos de relacionar-se com saberes e conhecimentos, apreendendo o sujeito do cotidiano em seu convívio com os outros e com as realidades” (MOYSÉS, GERALDI e COLLARES, 2002, p. 107). Quase como uma conclusão, a autora revela: “ao começar a perceber a criança, tornada invisível pelo olhar em busca do caso, fui aprendendo com elas que deveria ouvi-las se quisesse conhecê-las” (MOYSÉS, 2001, p. 252).

Da mesma forma, André Luiz Paulilo, na pesquisa “*A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil*” (2017), reflete a respeito do fracasso escolar e como esta ideia ganhou espaço no país por meio de uma análise das desigualdades sociais no ensino. Segundo ele, o primeiro passo a ser dado para a correta compreensão deste fenômeno é perceber que “a desfetichização do saber escolar é a forma que primeiro assume a tomada de consciência do fenômeno do fracasso escolar enquanto fracasso da instituição escolar” (p. 1263). Na pesquisa denominada “*Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital*”, de Liamara Teresinha Fornari (2010), encontra-se a indicação de que “a evasão e reprovação escolar aparecem no cenário educacional como um problema significativo, pois suas consequências levam os indivíduos ao que se chama ‘exclusão’, ou seja, é também um problema social” (2010, p. 112). Sobre o assunto, Rosa Maria Torres (2004, p. 34) salienta que a reprovação é “a solução” interna que o sistema escolar encontra para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem”. Estes três autores, refletindo sobre a temática da reprovação e do fracasso escolar, concordam com Paro (2003) no entendimento de que a reprovação é usada como ação para mascarar (por vezes) a incompetência da escola em completar o processo de ensino-aprendizagem com os estudantes.

Ao analisar a reprovação escolar, Paro (2003, p. 41-42) reflete a respeito desta ser uma ‘condenação do aluno’, da mesma forma nos questionamos sobre a sensação de impotência dos estudantes que, ao final deste período, percebem que grande parte do esforço não surtiu o efeito desejado e o resultado é: reprovado, retido, palavras

que trazem como sinônimo⁵⁹ expressões ainda mais fortes, como ‘rejeitado, ‘censurado’, ‘guardado’. Curiosamente, atendo-nos a estes significados, observamos que todos trazem em comum a ideia de deixar de lado, tirar da ação, que muito se assemelha à compreensão do fracasso, já descrita por Patto (2015) e Moysés (2001), neste caso, escolar, por isso refletimos que entender o fracasso escolar não é tarefa fácil. Para Paro, “as reprovações, assim, servem ao duplo propósito de isentar a escola por sua incompetência em ensinar, e de produzir pseudocidadãos inculcados pela usurpação de seu acesso ao saber, de que em verdade são vítimas” (PARO, 2003, p. 47). A fala de Paro é forte e necessária para repensarmos o que estamos fazendo na/da escola e o desafio que se apresenta, visto que “a educação brasileira, como um todo, precisa ser urgentemente repensada” (PARO, 2010, p.3). Ainda sobre a discussão sobre a reprovação escolar, Gil (2018, p. 3), analisando as estatísticas escolares, destaca que “desde a instalação da escola moderna no Brasil, ainda no período colonial, está previsto que os estudantes se submetam aos exames, nos quais podem ser aprovados ou reprovados”. Além disso, a

noção de repetência propriamente, no entanto, tem condições de surgir apenas quando se institui a escola seriada, no final do século XIX. É a partir da existência da separação física dos alunos de acordo com as séries indicadas nos programas de ensino, ao lado da adoção do ensino simultâneo, que se torna necessário que, ao final de um ano letivo, aqueles que não apresentam aprendizagem correspondente aos mínimos esperados, em termos de domínio do programa da série frequentada, desde a instalação da escola moderna no Brasil, ainda no período colonial, está previsto que os estudantes se submetam aos exames, nos quais podem ser aprovados ou reprovados voltem a cursá-la desde o início no ano seguinte, ou seja, que repitam a mesma série (Idem).

Pezzi e Marin (2017) e Pozzobon, Mahendra e Marin (2017), também discutem a questão do fracasso escolar. Na primeira pesquisa as autoras destacam que “a permanência da alta incidência do fracasso escolar na atualidade é um desafio para a qualidade da educação e impõem dificuldades individuais, familiares e sociais” (PEZZI e MARIN, 2017, p. 2). Analisando quarenta e quatro (44) artigos nacionais e internacionais, que apresentaram estudos empíricos sobre o tema, as autoras revelaram que não houve consenso em relação ao conceito de fracasso escolar, já

⁵⁹ Dicionário Aulete Digital. Disponível em <http://www.aulete.com.br/reprovar> Acessado em 24/08/2019

que os autores ora referiam-se a este como notas baixas, dificuldades de aprendizagem ou comportamentais, abandono escolar, conceituação dos próprios estudantes para o suposto fracasso e ainda algumas pesquisas que não definiram o referido conceito em suas análises. Nas suas palavras: “a dificuldade de pesquisar o fracasso escolar é evidenciada na definição de seu próprio conceito, pois não há consenso entre os autores” (PEZZI e MARIN, 2017, p. 8). Além disso, segundo as autoras, há três ideias equivocadas em relação ao fracasso escolar:

a primeira se refere ao entendimento de que o aluno não teria progredido no âmbito do conhecimento e do seu desenvolvimento pessoal e social durante a sua escolarização, o que não é necessariamente verdade. A concepção de fracasso também pode remeter à limitação da escola que não consegue atingir o seu objetivo educacional, o que pode contribuir para o afastamento dos alunos e das famílias e acentuar a dificuldade de aprendizagem. Por fim, a ideia de fracasso pode acabar concentrando no aluno o problema da reprovação, eximindo a responsabilidade de outros agentes e instituições corresponsáveis, tais como, as condições sociais, a família, a escola e o sistema educacional como um todo. (PEZZI e MARIN, 2017, p. 3)

E por fim, após realizada a análise das pesquisas selecionadas, “ainda se continua a culpabilizar de modo particular os alunos, suas famílias ou seus professores e/ou a escola pelo fracasso escolar, quando na verdade tais dimensões precisam ser consideradas de forma conjunta diante da complexidade do fenômeno” (PEZZI e MARIN, 2017, p. 11), pois “na medida em que o fracasso escolar persiste geram-se novos fracassos, como, por exemplo, dos alunos que desanimam e desistem de estudar, das escolhas pessoais e profissionais posteriores que fazem, entre tantas outras questões” (Idem, p.12). Por isso, “faz-se importante estar atento para as possíveis marcas que o fracasso escolar pode imprimir naqueles que o vivenciam, tendo em vista que a sociedade atual reconhece a importância da escolarização para a inserção social e no mercado de trabalho” (Ibidem, p. 13). Os dados observados a partir da pesquisa realizada nos levam a pensar, na necessidade de transformação da escola que temos.

Pozzobon, Mahendra e Marin (2017), objetivando identificar o sentido do fracasso escolar para estudantes, pais e professores, mais uma vez indicam o termo ser usado como sinônimo para outras questões de não avanço, como já descritas aqui

na pesquisa de Pezzi e Marin (2017). Dentre os participantes da pesquisa, nenhum destes culpabilizou a família, apesar de algumas famílias admitirem que poderiam participar mais da vida escolar dos filhos. As autoras salientaram que “almeja-se uma escola que valorize as múltiplas competências e habilidades e que se aproxime das famílias na busca de fortalecer suas metas para o desenvolvimento saudável da cidadania das novas gerações” (POZZOBON, MAHENDRA e MARIN, 2017, p. 394). Na pesquisa realizada as autoras sinalizaram um importante passo para a construção de uma escola mais igualitária: a valorização das habilidades individuais dos estudantes.

A pesquisa “O fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos”, de Rodrigo José Madalóz, Ionara Soveral Scalabrin e Maira Jappe (2012), apresenta discussão sobre o fracasso escolar por meio da compreensão de professores, buscando identificar como esta situação acontece e como pode ser superada. Os autores refletem sobre o cuidado com a avaliação, uma vez que “as questões que envolvem a avaliação, também são aspectos cruciais quando tratamos de fracasso escolar” (2012, p. 5). E continua: “afinal, a nota parece referendar o coeficiente intelectual do que fora aprendido, ou não, durante o processo e o aluno parece ser o alvo de um sistema que insiste em promover o fracasso, o rechaço do sujeito, minimizando-o a mediocridade” (Idem). Este estudo mostra o quanto é potente o olhar atento do professor no sentido de engendrar ações que possam contribuir para que o fracasso escolar seja superado.

Cabe destacar que, ao longo deste capítulo, vimos apresentando a perspectiva política desta pesquisa, bem como os entraves protagonizados pelas ações do Movimento Escola sem Partido e, na contramão disto, as possibilidades de transformação com a lógica da escola democrática, em especial, com a organização escolar em ciclos, para a qual entendemos ser uma importante oportunidade de diálogo. Apresentamos também a reflexão sobre os conceitos de reprovação e fracasso escolar, buscando (re)pensar, desta vez com os estudantes, a reprovação escolar, cujos argumentos-sínteses salientamos: (1) a nossa sociedade ainda não avançou para que todos tenham as mesmas oportunidades; (2) reprovar é prejudicial para o desenvolvimento do estudante, é oferecer mais do mesmo; e com isso (3) reprovar é negar, mais uma vez, o direito à escola, ‘fechando a porta’ da escolarização. Com isso, buscamos explorar uma das possibilidades que, em nosso entendimento,

podem contribuir para a transformação do cenário apresentado. Considerando que, nas palavras de Marcondes (2013, p. 143), "a pesquisa relacionada à prática deve também ter um comprometimento político", deste modo, entendemos que este compromisso deve ocorrer com o reconhecimento do caráter político e transformador da escola, dos currículos e de suas práticas avaliativas, propondo uma transformação como possibilidade de construção de uma escola outra, e uma oportunidade para tal que destacamos é por meio da implementação da escola em ciclos. No capítulo a seguir apresentaremos o caminho metodológico desenvolvido para esta pesquisa.

II. CAMINHOS DA PESQUISA - AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Você me pergunta aonde eu quero
chegar...
Se há tantos caminhos na vida!

Raul Seixas

O caminho percorrido por esta investigação foi singular e complexo, bem como o seu tema, a reprovação escolar, que é parte do fenômeno educativo. Esta pesquisa, de nascedouro nos processos avaliativos, erigida no arenoso terreno da avaliação, apresenta-se como uma situação especial, delicada, já que as suas consequências para os estudantes reprovados podem ser ainda mais complexas (PATTO, 2015; RIBEIRO, 1991) do que seus índices, os quais são baseados em dados quantitativos gerais, que, por vezes, preocupam governos e os fazem⁶⁰ optar por formas de organização que não preveem a reprovação, pelo menos não anualmente. Ribeiro (1991, p. 4), ao estudar os números de reprovação no Brasil, apurou que a “evasão entre a 1ª e a 2ª séries é simplesmente desprezível (2,3% da matrícula) e que a repetência, esta sim é importante (52,5% da matrícula)”. Ressaltamos aqui, que diferentes estudos (FORNARI, 2010; GIL, 2018; JACOMINI, 2009, entre outros), destacam a evasão como sendo um dos problemas da educação brasileira, porém quando esta é comparada à reprovação, conforme contexto anteriormente citado, seus números parecem ínfimos, o que nos leva a pensar na relevância deste tema, e o quanto ele é ainda pouco estudado e merece atenção.

Nas palavras de Ribeiro (*et al.*, 2018B, p. 03) “a reprovação escolar é um tema de suma relevância de ser bem pesquisado dada a sua relação direta com o grande problema de inequidade escolar no país”. Ainda sobre o assunto, em outro momento, os autores destacam: “a reprovação escolar é um dos principais entraves para o ingresso no ensino médio, conturba a trajetória escolar, é dispendiosa e gera resultados negativos, conduzindo a mais reprovação e a menos aprendizado” (RIBEIRO *et al.*, 2018B, p. 05). Esta discussão, acerca dos entraves provocados pela reprovação, também trazemos nesta pesquisa, na medida em que percebemos que

⁶⁰ Referimo-nos aqui às experiências de supressão da reprovação, implementada por diferentes redes de ensino, na década dos anos 1990, cujos gestores, preocupados com os altos índices de reprovação (e evasão), utilizaram a progressão continuada como estratégia para manter o fluxo de aprovações dos estudantes (MAINARDES, 2006; JACOMINI, 2009; VIÉGAS e SOUZA, 2012). Anos depois, esta sugestão aparece em 1996, na publicação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Nova Educação (LBDN), porém, segundo Ribeiro (*et al.* 2018B), analisando os dados do Censo Escolar de 2014, apurou que apenas pouco mais de 30% das escolas brasileiras estavam organizadas em ciclos.

a rede pesquisada não oferece tratamento especial e diferenciado, bem como o suporte necessário aos professores para lidar com estes estudantes no ano seguinte ao da reprovação, o que colabora para que os mesmos repitam o processo, sem identificar diferenças substanciais, contribuindo assim para o enfadamento e o desinteresse durante a apresentação que os professores fazem dos conteúdos, os quais podem ser percebidos pelas falas de um dos estudantes⁶¹ pesquisados, no seguinte discurso observado: Eu já sei isso! De novo não! (TULIPA)”. Ao que outro colega da turma, não investigado porque não tem histórico de reprovação, retruca: “Se você sabe, porque não passou?” Ele responde: “Sabe que eu não sei... (risos) (TULIPA)”.⁶² Essa fala nos faz refletir sobre a singularidade e ao mesmo tempo complexidade deste tema tão vívido do processo educativo e o quanto a escola precisa avançar em suas práticas, pois como conceber que um estudante reprovado, com 15 anos, sem nenhum comprometimento intelectual, que participa do projeto da equipe de esporte externa pela escola e, inclusive, trabalha como ajudante de garçom num bar depois da escola, além de ter uma excelente frequência (89,8%) nas aulas, não compreende porque ficou reprovado no ano anterior? Acreditamos que estamos falhando enquanto professores, enquanto escola...

Retomando a discussão inicial deste capítulo, como dito anteriormente, na década dos anos 1990, diferentes redes de ensino buscaram implementar experiências novas de não reprovação, já que não há “evidências de que os alunos que estudam em escolas com reprovação anual tenham melhor desempenho do que aqueles que estudam em escolas com progressão continuada” (RIBEIRO, 2018B, p. 4). No entanto, uma pesquisa realizada com quase seis mil professores⁶³ revelou que mais da metade, ou seja, 54, 58%, são favoráveis à reprovação (RIBEIRO, *et.al.* 20181B). “Um resultado importante desta pesquisa é que ter título de mestrado ou doutorado e ter maior conhecimento acerca de resultados de pesquisas sobre os efeitos da reprovação estão associados a uma menor adesão à prática” (RIBEIRO *et. al.*, 2018B, p. 27), o que pode significar que aqueles professores que mais estudaram, mais refletiram sobre a temática, possuem uma nova compreensão sobre o assunto, o que nos leva a crer na importância e na influência da formação acadêmica neste

⁶¹ Optamos por identificar os estudantes com nome de flores, ver detalhamento na página 111.

⁶² Falas registradas durante o acompanhando da turma em aula ocorrida em 23/08/2019.

⁶³ A pesquisa foi feita com 5996 professores de Língua Portuguesa, que atuam no Ensino Fundamental e Médio, inscritos na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, que ocorreu em 2014.

contexto. Desta forma, destacamos a urgente e necessária superação da reprovação enquanto uma resposta ao processo educativo realizado pelos professores, em especial aos dos estudantes pesquisados, por isso buscamos, nesta pesquisa, refletir sobre o assunto e contribuir para a sua superação.

Assim, esta pesquisa, qualitativa, que tem como questão a compreensão dos estudantes sobre a reprovação escolar, reflete sobre as práticas educativas e avaliativas, realizadas pelos professores, sob a ótica dos estudantes que já tiveram pelo menos uma reprovação ao longo da escolarização em ciclos. As intenções e a dificuldade de lidar com o objeto de pesquisa na pesquisa interpretativa compuseram os passos deste caminhar. Sobre este processo, utilizando-nos das palavras de Freire (1997, p. 155) “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”, seguimos esta caminhada almejando colaborar com reflexões para mudanças de atitudes e de práticas, por isso explicitamos a seguir as nossas escolhas metodológicas.

Por compreendermos, como Minayo (2013B, p.56), que “as abordagens quantitativas sacrificam o significado”, elegemos as perspectivas qualitativas para embasar esta pesquisa, uma vez que estas “se conformam melhor a investigações de grupos de histórias sociais sob a ótica dos autores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (p.57). E como esta pesquisa se propôs a acompanhar grupos de estudantes sobre o que pensam a respeito da reprovação, ponderamos suas histórias sob a perspectiva de que “vivências desiguais constroem formas diversas de pensar, sentir e agir” (p.64), e com isso julgamos muito potente esta abordagem mesmo considerando “a dificuldade técnica de trabalhar com dados subjetivos na construção do conhecimento” (p.61), já que “o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (p.57).

Além disso, ainda segundo Minayo (2013B, p.64), como “os problemas [...] precisam ser compreendidos por meio de categorias classificatórias que contemplem as diversidades e as diferenças”, optamos por definir a categorização como o tipo de pesquisa qualitativa elegido, o qual tem ainda na conversa (RIBEIRO, 2018A) a forma

de desenvolvimento da pesquisa de campo. Em relação a categorização, situamos, dentre o levantamento bibliográfico realizado e as falas dos estudantes refletidas, alguns pontos principais para a análise, isto é, as categorias, as quais foram: (1) Reprovação enquanto punição; (2) Reprovação como exercício de autoridade do professor; (3) Reprovação como recurso para promover a aprendizagem. Estas categorias foram definidas a partir da análise do conteúdo, em relação às falas dos estudantes, por meio de um mergulho nos achados do campo e das reflexões oportunizadas por diferentes estudos que serviram de base para esta pesquisa.

Como dito, a escolha metodológica deste trabalho foi pela abordagem qualitativa de documentos e a observação participante. Conforme destaca Minayo (2013B, p. 162) “a inclusão social só se alcança se os setores econômica e socialmente excluídos passarem a incorporar a consciência de seus interesses, práticas de organização e real significado social e política”. Assim, a observação participante e as rodas de conversa nas escolas buscou ouvir os estudantes com histórico de reprovação e contribuir para que suas histórias fossem acolhidas e com isso fosse possível para cada estudante fazer uma autoavaliação sobre suas sensações diante da reprovação, a fim de que isso pudesse colaborar para a construção de uma visão crítica sobre o assunto, concordando ou não ou em parte com o ocorrido, mas principalmente avançando na compreensão dos seus direitos e deveres enquanto estudante.

Considerando a premissa de “visão emancipatória” da pesquisa participante (MINAYO, 2013B, p.163), este trabalho ocupou-se também, durante a observação participante e rodas de conversa, de provocar a consciência dos estudantes favorecendo a percepção de que são parte da escola e por isso precisam cuidar e lutar dela/por ela para que as melhorias aconteçam e sejam capazes de transformar não apenas cenários, mas as vidas dos seus estudantes. Utilizamos ainda os fatores externos aos problemas mencionados e nos orientamos pela solução deste, buscando estratégias e respostas a partir das ideias dos próprios estudantes, assim como as escolas idealizam (ou deveriam) nos seus planos de ação, cujos sujeitos devem “identificar o problema, a levantar os dados sobre ele, a realizar análises críticas e a buscar soluções adequadas para as questões em pauta” (MINAYO, 2013B, p. 162).

Ao refletir sobre o processo metodológico da pesquisa, a partir da discussão sobre a complexidade e a singularidade dos fenômenos educativos, destacamos que

a escolha metodológica para esta pesquisa partiu da “análise da pertinência dos métodos de investigação educativa (que) se desenvolve ao mesmo tempo que ocorre a análise e o debate do conceito que vamos elaborar sobre os fenômenos educativos” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.99). Cabe destacar que estas escolhas não foram fáceis, tampouco óbvias, mas foram sendo ajustadas ao mesmo tempo em que a pesquisa avançava, visto que foram opções de trabalho para desenvolver a mesma, já que “a natureza dos problemas estudados dever determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e ensinamentos” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.100), uma vez que “a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática [...] que o próprio processo de investigação e o conhecimento que produz sirva para a transformação da prática” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 101). Por isso, é nosso desejo (e obrigação) retornar às escolas ao fim da pesquisa e partilhar as análises com a comunidade escolar.

Ainda sobre a pesquisa de campo, tendo em vista que “o investigador mergulha num processo precedente de indagação, reflexão e comparação para captar os significados latentes dos acontecimentos observáveis” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 109), é necessário destacar que “a observação do campo parece imprescindível para ir além das meras verbalizações sobre o pensamento ou a conduta, detectando reflexões na prática das representações subjetivas” (Idem), já que “o conhecimento que se ganha na investigação educativa de qualquer aula é, necessariamente, em parte transferível para outras realidades e, em parte situacional, específico e singular” (GÓMEZ, 2007, p. 101), como foram as experiências de investigação vivenciadas nas três escolas pesquisadas.

Neste enfoque, cabe destacar que para um verdadeiro processo de aprendizado, é necessária a observação para compreensão, visto que “a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática” (Idem), por isso acreditamos que o “próprio processo de investigação deve ser transformado em processo de aprendizagem dos modos, conteúdos, resistências e possibilidades da inovação da prática na aula conforme os valores que se consideram educativos” (Ibidem). Este foi um dos nossos desafios: como conciliar a pesquisa-investigação e a realidade? Em busca desta resposta, elegemos o enfoque interpretativo, visto que “a contaminação mútua do investigador e da realidade é uma condição indispensável para alcançar a compreensão da troca

de significados” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.104). E por falar em desafio, a proposta de investigação com “perspectiva interpretativa não nega, portanto, a existência de aspectos comuns, a possibilidade de identificar padrões compartilhados de comportamento, compreensão e sensibilidade, inclusive a conveniência de estabelecer categorias a partir dos atributos característicos de pessoas, grupo ou comportamentos” (Idem, p. 105). Este foi um dos momentos mais delicados, porém, ao mesmo tempo, mais criativos.

O objetivo de compreender os significados dos acontecimentos e fenômenos sociais e a convicção de que estes são sempre, em parte, subjetivos, singulares e mediatizados pelo contexto, não concede ao conhecimento um caráter de restrição e manipulação do comportamento futuro, mas um valor instrumental, de apoio intelectual na análise da realidade e na deliberação, para adotar decisões práticas, cada vez mais coerentes e racionais (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 105).

O autor, ao discutir sobre a confiabilidade da pesquisa, destaca a necessária integração dos dados coletados, ressaltando que não se pretende encontrá-la (*a confiabilidade*) “na replicabilidade e no mimetismo dos processos, e sim na comparação permanente das indagações, das inferências provisórias e das hipóteses de trabalho que vão aparecendo como fruto da reflexão, do debate e da comparação” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 113), já que o “propósito da investigação, dentro desse enfoque, é estabelecer leis para prever e controlar o futuro dos acontecimentos e trocas de ensino-aprendizagem que acontecem na escola” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 115), mas não só isso, pois “o conhecimento que pretende ser educativo propõe a transformação democrática da realidade” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 117) e este foi o nosso objetivo: refletir sobre o cotidiano e participar dele.

Em relação aos procedimentos de investigação, foram três os desenvolvidos durante a pesquisa, a saber: (1) levantamento bibliográfico (LUNA, 1997) em três bancos de dados: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o SciELO Brazil⁶⁴ e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sobre avaliação, ciclos escolares e reprovação escolar, com recorte temporal de dez anos, de 2009 a 2019, o que torna possível acompanhar a progressão das pesquisas

⁶⁴ Scientific Electronic Library Online -SciELO Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php> Acessado em 12/09/2015.

publicadas; (2) análise documental (FLICK, 2009; POUPART, 2010; MINAYO 2013A e 2013B) das publicações municipais que orientam o ensino na cidade, incluindo documentos gerais como portarias e referenciais específicos, como ofícios sobre encaminhamentos para o trabalho diário realizados nas escolas e consulta a bases estatísticas educacionais⁶⁵; e (3) observação participante (BRANDÃO e STRECK, 2006; e FREIRE, 1981A; MINAYO, 2013A, MARCONDES, 2010 e 2018; BARBIER, 1998) em três escolas da Rede Municipal de Niterói, acompanhando os estudantes com histórico de reprovação matriculados em quase todos os anos em que há retenção⁶⁶ por aprendizagem, são eles: 5º, 6º, 7º e 9º, além das Classes de Aceleração da Aprendizagem, as quais são formadas por estudantes com distorção entre idade e ciclo.

Toda a apreciação dos estudos considerados nesta pesquisa, que compõem o levantamento bibliográfico, cujas pesquisas estão analisadas na seção 2.1 deste capítulo, buscou contribuir para, juntamente com a análise documental realizada, responder às questões que serão discutidas no capítulo III. O principal questionamento refere-se ao entendimento dos estudantes frente a reprovação escolar, usualmente defendida como instrumento de qualificação da aprendizagem.

A (3) pesquisa de campo teve como metodologia uma observação participante baseada em Brandão e Streck (2006) e Freire (1981A), autores que ajudaram a pensar a pesquisa como um processo de construção entre pesquisadora e pesquisados, instrumentos de reflexão entre e com estudantes, para que possam refletir sobre práticas avaliativas das quais participam. Nesta pesquisa usamos a conversa e a entrevista do tipo conversa como metodologia e para isso ancoramo-nos em Ribeiro, Souza e Sampaio (2018A, p. 37) e Minayo (2013A, p. 261). Os primeiros autores percebem o “conversar como uma das diferentes maneiras de pensar e fazer pesquisa, conversar é encontrar com o outro, imbuídos de uma questão comum, tratando-se de uma metodologia da presença e da escuta” (p. 37) Para estes autores,

⁶⁵ Sites pesquisados: INEP, EDUCACENSO, QEDU. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2018/caderno_de_instrucoes-censo_escolar2018.pdf Acessado em 01/09/2019. QEDU: portal brasileiro de dados abertos. Disponível em <http://dados.gov.br/aplicativo/qedu> Acessado em 01/09/2019.

⁶⁶ Na Rede Municipal de Niterói, os anos em que há retenção por aprendizagem no Ensino Fundamental são 3º, 5º, 7º e 9º ano. Cabe destacar que esta pesquisa iniciou o acompanhamento dos estudantes matriculados no 6º ano, porém foi necessário fazer uma adequação e a pesquisa de campo aprofundou a investigação com os 5º, 7º e 9º ano, além da Classe de Aceleração da Aprendizagem. Ver nota 84.

a conversa “implica numa estética e numa ética outras que nos levam a construir a pesquisa compartilhadamente, nas interações” (Idem). E a autora que também nos ajudou a compreender a forma de fazer esta pesquisa por meio de entrevistas foi Minayo (2013A, p. 64), a qual entende que “entrevista é acima de tudo uma conversa”.

Ainda neste percurso metodológico, consideramos também as orientações de Marcondes (2010 e 2018), em especial sobre “a importância de estudar a escola e a sala de aula a partir da necessidade de entendimento da forma como as desigualdades escolares se estruturam no interior da escola” (MARCONDES, p. 2010, p. 25). Analisamos também as falas dos estudantes sobre o entendimento de que “as crianças se expressam a partir de sua experiência anterior” (p. 26), por isso buscamos a escuta sensível para ouvir os estudantes, pois como observa Barbier (1998, p. 172), “a escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal”. Estes autores contribuíram na condução do percurso metodológico da análise do campo.

Desta forma, ao investigar a compreensão dos estudantes sobre a reprovação e a escola, especialmente no que se refere às práticas avaliativas e reprovativas realizadas nela, buscamos compreendê-las pela perspectiva dos estudantes que já vivenciaram uma situação de reprovação, por pelo menos uma vez ao longo da escolarização em ciclos, investigando como estes estudantes desenvolvem-se frente à essas práticas, como observam o desenvolvimento das mesmas e qual a influência destas no cotidiano escolar vivenciado.

Ao pesquisar a escola e as práticas avaliativas nelas desenvolvidas, cabe inicialmente destacar a nossa compreensão de escola e suas expectativas educativas, já que este entendimento, de certa forma, delimita nossa visão sobre a temática em estudo. Assim, a escola que queremos é aquela que é capaz de formar para a vida, que vai além da sequência didática e das avaliações padronizadas, mas é aquela que desenvolve o estudante para além da escola, ou seria melhor dizer apesar da escola, tendo em vista as práticas excludentes e segregadoras que por vezes a escola protagoniza. Para esta investigação, optamos por realizar a pesquisa de campo com observação participante em três etapas, como descrito a seguir.

Em 2016, inicialmente, o acompanhamento foi relativo aos dados quantitativos da escola, que a partir de agora será denominada Escola 1; A análise dos documentos, bem como o contato indireto com professores e com os estudantes do 5º ano do

Ensino Fundamental, buscando a apropriação e o entendimento da rotina da instituição e os primeiros questionamentos acerca da reprovação escolar. O contato com a escola 1 ocorreu de setembro a dezembro de 2016, sempre às quartas-feiras, durante uma hora, alguns dias pela manhã e outros à tarde, assim organizado: em setembro, a investigação considerou a coleta dos documentos; Em outubro foram realizadas conversas individuais com as quatro professoras que acompanhavam as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental; Em novembro foram feitas duas rodas de conversa coletivas, sendo uma com sete (7) estudantes que já foram reprovados e estavam matriculados no turno da manhã e uma segunda com os outros sete (7) estudantes do turno da tarde, totalizando catorze (14) estudantes. Além de participar de uma formação sobre letramento linguístico ministrada pela Fundação Municipal de Educação (FME) na escola. Em dezembro, o contato foi específico para participar do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAPCI) e para apurar os dados de estudantes reprovados e aprovados da escola, junto a secretaria da unidade.

Em 2017, o acompanhamento continuou a ser realizado em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, na Escola 1, com destaque para os estudantes que tiveram uma ou mais de uma reprovação, tendo esta acontecido no terceiro ano de escolaridade, que é o único ano do primeiro ciclo em que a reprovação, na organização em ciclos em Niterói, é possível, ou no segundo ciclo, no 5º ano. Ocorreu da seguinte forma: de fevereiro a maio, depois em agosto, setembro e dezembro, também sempre às quartas-feiras, por uma hora. Neste acompanhamento também realizamos entrevistas e conversas com estudantes do 5º ano, sendo assim organizado: em fevereiro e março foi realizado o contato com a escola para a coleta de dados e análise dos documentos. Em abril e maio as visitas acompanharam o movimento para a organização e realização do CAPCI. Em agosto foram feitas as primeiras rodas de conversas coletivas, a primeira com 12 estudantes e a segunda com oito; Em setembro ocorreram outras duas, com o mesmo quantitativo de estudantes das anteriores, totalizando assim o contato com vinte (20) estudantes. Em dezembro ocorreu o acompanhamento do CAPCI do 3º trimestre e foi feita a coleta dos dados quantitativos de reprovação e aprovação, em especial destes estudantes acompanhados.

Em 2018, optamos por acompanhar, uma vez por semana, em dias alternados, em fevereiro a abril, e em outubro a dezembro, a rotina da Escola 2, em

especial os estudantes aprovados no 5º ano da Escola 1, e que mudaram de escola, sendo então matriculados no 6º ano, da Escola 2, a qual é localizada no mesmo bairro da anterior. Escolhemos assim porque esperávamos que esta recebesse a maior parte desses estudantes no segundo segmento do Ensino Fundamental, pois atende ao 3º e 4º ciclos, porém apenas dois estudantes enquadraram-se neste perfil e após o início do ano transferiram-se de escola, por isso acompanhamos o Grupo de Aceleração da Aprendizagem, que era constituído por 13 estudantes. Inicialmente idealizamos fazer desta forma porque consideramos que assim teríamos uma visão mais abrangente da realidade vivenciada tanto por aqueles que tivessem sido reprovados no ano seguinte, quanto para os aprovados que mudaram de escola, de acordo com o fluxo de matrículas por conta da proximidade das escolas e da oferta de vagas na região, acompanhando assim, parte da história escolar destes estudantes, porém não foi possível devido aos motivos já explicitados.

Nesta mesma época (2018), por sugestão de um membro da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), incluímos o acompanhamento a uma turma da Classe de Aceleração, com a alegação de que nela estaria um maior número de reprovados. Assim, o acompanhamento foi feito da seguinte forma: de fevereiro a abril, para coleta e levantamento de informações quantitativas; Em outubro, para realizar as duas rodas de conversa coletivas com o grupo acompanhado (13 estudantes); Em novembro a conversa foi com o grupo de quatro (4) estudantes do 6º ano, mas que não concluíram o ano letivo na escola pesquisada; e, em dezembro, as visitas ocorreram para a coleta dos dados de reprovação e aprovação, em especial do grupo acompanhado.

Em 2019, buscando um contraponto com a primeira e a segunda escola acompanhada, optou-se pela Escola 3, que oferece todo o Ensino Fundamental, ou seja, os estudantes, quando reprovados ou não, permanecem na mesma escola para dar continuidade a sua escolarização, inclusive, continuando, muitas vezes, com os mesmos professores, no caso do segundo segmento do Ensino Fundamental. No primeiro momento foi feito o levantamento dos dados quantitativos e em seguida elegeu-se uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental para a observação e acompanhando. Esta escolha foi feita devido ser um grupo composto por treze (13) estudantes retidos, do total de vinte e sete (27), e por ser um ano de retenção, condições compreendidas como bastante relevantes para as reflexões propostas por esta pesquisa.

Ainda no ano de 2019, o acompanhamento foi feito de março a dezembro. Em março ocorreu a apresentação na escola e a explicação da pesquisa. Em abril foi feito o contato com os estudantes do 7º ano, escolha feita por ser um ano de retenção no 3º ciclo, além do levantamento daqueles com histórico de reprovação. Em maio foi realizada uma entrevista coletiva, por meio de roteiro de questões, para dez estudantes. Neste mesmo mês também foi acompanhado o CAPCI do 1º trimestre; em junho foi realizada uma conversa com a professora que leciona Língua Portuguesa, a qual acompanhou o grupo do 7º ano, e com a qual conversamos a respeito das práticas pedagógicas e avaliativas realizadas por ela e por nós acompanhadas. Em agosto, durante as cinco sextas-feiras do mês, foi feita a observação das aulas por três horas. Em outubro foi realizada uma roda de conversa coletiva envolvendo toda a turma, bem como a professora citada anteriormente, visando, dessa forma, enriquecer as discussões.

Além disso, cabe destacar que, ao escolher diferentes escolas para pesquisar, buscamos, portanto, realizar um comparativo de questões/situações, a fim de que fosse possível identificar aquelas que se mantêm ou que se distanciam umas em relação a outras no que se refere tanto ao trabalho desenvolvido, quanto aos dados estatísticos de reprovação escolar. Assim, explicitadas as escolhas metodológicas da pesquisa de campo, bem como a descrição do seu desenvolvimento, destacamos que o detalhamento deste acompanhamento terá lugar no capítulo III. E seção a seguir tratará do (1) levantamento bibliográfico, a partir das escolhas metodológicas já explicitadas no início deste capítulo, e cujas análises também seguirão ainda no capítulo III, visto que contribuirão para o entendimento e constituição desta pesquisa.

2.1- LEVANTAMENTO SOBRE CICLOS E REPROVAÇÃO ESCOLAR – CONTRIBUIÇÕES PARA O ENTENDIMENTO DOS CONCEITOS

Se é verdade que coisas há que nos são desconhecidas,
verdade é também que o Homem nos é desconhecido. A
que correspondem então 'aprovação' e 'reprovação'?

Friedrich Nietzsche

Apresentamos, a seguir, a revisão de artigos na temática da pesquisa, uma vez que “os estudos que têm por finalidade a realização desta revisão permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas

metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas” (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 167). Conforme sinaliza Luna (1997, p. 21), “uma das funções mais importantes desse tipo de revisão é a explicação de como o problema em questão vem sendo pesquisado”. Além disso, sobre a escolha metodológica pelo levantamento bibliográfico, cabe destacar que “esses estudos favorecem examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167). Os autores continuam a destacar sobre a importância deste procedimento metodológico, uma vez que, segundo eles, é possível perceber “as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação”. (Idem). Cabe destacar, como afirmam os autores, que o “valor e a credibilidade do estudo depende fundamentalmente da transparência e do rigor metodológico empreendido pelo pesquisador” (Ibidem, p. 166).

Diferentes pesquisas foram incluídas neste estudo para contribuir com o corpus teórico desta investigação. Assim, para refletir sobre a organização escolar em ciclos, buscamos subsídios em autores que contribuíram para refletir sobre as contradições e divergências oportunizadas pelo tema (AZEVEDO, 2007A; FERNANDES 2003; 2009; 2010; FETZNER, 2007, 2009, 2012, 2013; FREITAS, 2003, KRUG, 2006). O tema reprovação escolar também foi observado teoricamente por meio de pesquisas sobre este assunto (ESTEBAN, 2001, 2013; MOYSÉS, 2001; PARO, 2001, 2012; PATTO, 2015). Incluímos ainda diferentes pesquisas⁶⁷ publicadas na última década, que se ocuparam em estudar especificamente a Rede Municipal de Educação de Niterói e o contexto da organização do ensino em ciclos.

⁶⁷ AROSA, A. *Resseriação do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Niterói*. Ver em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2954_texto.pdf acessado em 12/01/2020

DAVI, L. N. B. K. *A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói / RJ: da proposta oficial às práticas concretas*. Ver em: http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/sistema_ciclos_niteroi.pdf , acessado em 12/05/2014;

SOUZA, G. M. A. de. *Revisitando os ciclos no município de Niterói: um reencontro com a utopia da emancipação humana*. Ver em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2964d.pdf , acessado em 12/05/2014;

CUNHA, V. G. P. da. *Trajetória da política de ciclos na rede municipal de educação de niterói-rj (1999-2012): análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais*. http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=21884@1, acessado em 12/05/2014;

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2013

À procura de informações que contribuíssem para responder às questões provocadas pelo desenvolvimento da pesquisa, o primeiro movimento realizado foi o de levantamento bibliográfico, o qual ocorreu, junto a três bancos de dados. Uma informação importante sobre este é que diante do grande quantitativo de pesquisas encontrado no Banco de Teses e dissertações da CAPES, e como este banco de dados só disponibiliza os arquivos oriundos da Plataforma Sucupira,⁶⁸ de 2013 a 2016, logo, foi necessário refinar a busca para três áreas de concentração, a saber: Educação, Educação Escolar e Gestão e Avaliação da Educação Pública. Além disso, as pesquisas foram depuradas de dois filtros: Educação e Educação Escolar.

Na primeira pesquisa, realizada por ocasião do mestrado, ao averiguar a expectativa docente que leva a um professor a reprovar um estudante, buscaram-se elementos conceituais e empíricos que dialogassem com a observação do campo, já que entendemos que no campo construímos "conhecimento empírico" (MINAYO, 2013A, p. 61). Além disso, é importante destacar que o conhecimento científico e o popular podem se articular criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (BRANDÃO e STRECK, 2006, p.42), os quais podem contribuir para repensar o cotidiano escolar e quem sabe colaborar para a transformação das práticas e lógicas da escola.

2.1.1. Revisão Empírica: ANPEd, SciELO e CAPES

Para esta pesquisa, que tomou o período de 2014 até 2019⁶⁹ para análise das produções, utilizamos como critério para a seleção, neste caso, o artigo apresentar em seu resumo e/ou conclusão informações e palavras-chaves com uma das seguintes menções: "avaliação", "ciclos escolares" e "reprovação escolar". No segundo momento, após a análise dos textos e também da ampliação da compreensão desta pesquisa, realizamos novo levantamento bibliográfico, desta vez utilizando as palavras-chaves: fracasso escolar e distorção de idade em relação ao ciclo. No primeiro momento foram encontradas, excetuando os trabalhos já considerados no levantamento do mestrado, 103 pesquisas, completando o recorte de dez anos (2009 a 2019): No banco de dados da Associação Nacional de Pesquisa

⁶⁸ A Plataforma Sucupira é um banco de dados para teses e dissertações publicadas a partir de 2013.

⁶⁹ Definimos uma data para o término do levantamento bibliográfico, a fim de organizar as publicações encontradas e selecionadas, a saber: 30/06/2019.

e Pós-graduação em Educação (ANPEd), 47 pesquisas no Grupo de Trabalho (GT12), sobre Currículo, sendo 27 em 2015 e 20 em 2017, mas nenhuma foi considerada porque não apresentou relação com a temática pesquisada; e no GT13 - Educação Fundamental, foram encontradas 22 pesquisas em 2015, e 16 em 2017, sendo apenas uma dessas selecionada, a de 2015, porque era a única que retratava a temática da avaliação. Importante destacar que na tabela 2, seguem apresentadas informações sobre um trabalho publicado em 2009, outro em 2010 e um em 2013; bem como na tabela 3, um trabalho em 2009, dois em 2012 e um em 2013, isso ocorre devido ao levantamento para a pesquisa anterior, que não foi contabilizado neste momento para não causar duplicidade.

No levantamento feito junto ao banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO Brazil), utilizando-se os mesmos critérios temporais e de palavras-chaves na busca que o primeiro levantamento realizado na ANPEd, foram encontrados 14 trabalhos, sendo três sobre ciclos e 11 sobre avaliação. Todos foram considerados para serem estudados e analisados numa primeira leitura. Depois da leitura inicial, foi possível identificar, dentre os oriundos da temática do ciclos, apenas um (2016), apresentou relevância sobre a questão investigada, os outros dois abordaram leitura (2016) e liderança (2015); Em relação às pesquisas sobre avaliação escolar, três eram sobre o Ensino Médio (2016, 2016 e 2017), um sobre o Ensino Superior (2017), um sobre Formação de professores (2017), um sobre adaptação na escola (2014), um sobre patologização (2015) e um sobre risco e proteção (2017). Os três selecionados foram sobre risco e reprovação (2014), computador e reprovação (2015) e sobre fracasso e reprovação (2016). Pesquisas igualmente selecionadas por trazerem reflexões sobre o tema discutido nesta pesquisa e por acreditarmos que estas poderiam contribuir para a ampliação das ideias desenvolvidas nesta pesquisa.

O levantamento ao Banco de teses e dissertações da CAPES, retornou, após a utilização dos filtros (1) Educação; (2) Ensino Fundamental; (3) Avaliação, sete trabalhos, sendo três teses e quatro dissertações. Duas teses (2008 e 2009) sobre a avaliação e duas dissertações foram selecionadas por temática compatível com esta investigação. As não consideradas: uma delas, a dissertação (2007) e a outra, a tese (2007) apresentam estudo sobre a reprovação no Ensino Médio e por fim, a terceira, uma dissertação traz estudo sobre a reprovação no ensino da matemática (2009). Importante destacar que a tabela 5 mostra mais uma dissertação selecionada em

2009, além de uma tese e uma dissertação em 2010. Isso ocorre por conta do levantamento realizado pela pesquisa de mestrado e que engloba parte do período analisado nesta pesquisa. As tabelas de 1 a 4, a seguir mostram o detalhamento e os números dos levantamentos.

Tabela 1 - Levantamento dos trabalhos apresentados no GT 12 - Currículo da ANPEd

Reunião Anual / Ano	Quantitativos de trabalhos selecionados para pesquisa
32 ^a – 2009	1 trabalho
33 ^a – 2010	1 trabalho
34 ^a – 2011	0 trabalho
35 ^a – 2012	0 trabalho
36 ^a – 2013	1 trabalho
37 ^a – 2015	0 trabalho
38 ^a – 2017	0 trabalho
Total	3 trabalhos

Fonte: Dados de pesquisa

Tabela 2 - Levantamento dos trabalhos apresentados no GT 13 - Ensino Fundamental da ANPEd

Reunião Anual / Ano	Quantitativos de trabalhos selecionados para pesquisa
32 ^a – 2009	1 trabalho + 1 trabalho
33 ^a – 2010	0 trabalho
34 ^a – 2011	0 trabalho
35 ^a – 2012	2 trabalhos
36 ^a – 2013	3 trabalhos
37 ^a – 2015	1 trabalho
38 ^a – 2017	0 trabalho

Total	7 trabalhos
--------------	--------------------

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 3 - Levantamento dos trabalhos publicados no SciELO

Ano de publicação	Quantitativo de trabalhos selecionados
2009	7 trabalhos
2010	2 trabalhos
2011	0 trabalho
2012	1 trabalho
2013	0 trabalho
2014	1 trabalho
2015	0 trabalho
2016	1 trabalho
2017	0 trabalho
2018	0 trabalho
2019	0 trabalho
Total	10 trabalhos

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 4 – Levantamento das pesquisas publicadas no banco da CAPES

Ano da publicação	Quantitativo de dissertações selecionadas	Quantitativo de teses selecionadas
2007	1	1
2008	0	1
2009	2	0
2010	1	1
2011	0	0

2012	0	0
2013	0	0
2014	0	0
2015	0	0
2016	0	0
2017	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

As tabelas de números 1 a 4 mostram o quantitativo de pesquisas selecionadas nos três bancos de dados. A pesquisa considerada no levantamento do banco da ANPEd, publicada no GT 13, na reunião nacional de 2015, da autora Enílvia Rocha Morato Soares, é intitulada “*A distorção idade-série e a avaliação: relações*”. Esta pondera sobre o contexto de organização do ensino seriado e baseia-se na análise do programa Correção Idade-série, desenvolvido pela rede pública do Distrito Federal. A investigação teve como meta a necessidade de reflexão que buscasse compreender o papel da avaliação na produção e correção do insucesso escolar. A autora destaca, em relação ao observado, que “a composição de classes que visam corrigir o fluxo escolar conta com significativa parcela de estudantes, para a pesquisadora, a avaliação e a consequente reprovação num contexto de escola seriada, caminham culminando na distorção idade/série.

Além disso, para ela “o alcance dos objetivos educacionais está vinculado às condições de ensino oferecidas pela escola e às condições sociais e materiais dos alunos para a conquista da aprendizagem e não ao fato de o aluno ser reprovado” (p. 12). E por fim, a autora destaca que “a importância de que se reveste a avaliação na organização do trabalho pedagógico coloca-a em posição de destaque na condução de trajetórias escolares” (p.16).

No segundo levantamento, realizado nos Anais do Grupo de Trabalho 13 (GT13) – Educação Fundamental, das reuniões nacionais da ANPEd, considerando todo o período do recorte, já que na pesquisa para a dissertação do mestrado estes termos não foram utilizados, encontramos as seguintes pesquisas com as novas palavras-chaves utilizadas: “fracasso escolar”; “distorção de idade x ciclo”: Em 2009,

uma pesquisa; Em 2010 os anais não estiveram disponíveis até o fechamento desta pesquisa; Em 2011⁷⁰, 2012, 2013, 2015 e 2017 nenhuma pesquisa. Em 2009, foi encontrada a pesquisa “*Os ciclos do fracasso escolar: da marginalidade à diversidade cultural*”, da Gina Glaydes Guimarães de Faria. Esta apresenta um estudo sobre o fracasso escolar a partir da análise das pesquisas publicadas no periódico Cadernos de Pesquisa, com recorte temporal de 1971 até 2006. As reflexões abordam categorias como “escola justa” (p.8), “marginalidade cultural” (p.4), orientação curricular baseada em “conteúdos plurais e diferenciados, considerando-se a multiplicidade cultural da vida social” (p. 10) e “escola democrática que acolha todas as diferenças” (p. 3). Citando autores como Patto (1988), Saviani (2011), Mainardes e Gomes (2008), conclui que é preciso “dar voz aos excluídos e reconhecer suas diferenças é condição de uma escola igualitária” (p. 10), já que a “escola democrática, voltada aos interesses do aluno e de sua comunidade [...] seria aquela culturalmente engajada cujas práticas adequar-se-iam aos hábitos, à linguagem e às tradições do aluno” (FARIA, 2009, p. 12). Estas análises colaboram para esta pesquisa e trazem reflexões semelhantes ao nosso entendimento sobre a necessidade da escola ser para todos.

As quatro pesquisas selecionadas a partir do levantamento feito no Banco do SciELO, publicadas em 2014 (1) e em 2016 (3) são assim denominadas: “*Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015–2016*”, de Fernando Luiz Cássio, Leonardo Crochik, Maria Clara Di Pierro e Sergio Stoco (2016). Encontrada a partir da palavra-chave “ciclos escolares”, a pesquisa, publicada em 2016, apresenta contribuição para o debate acerca dos modelos de gestão da educação pública praticados no Governo Estadual de São Paulo, ao que chamou-se de “reorganização da rede estadual de ensino”, que previa fechamento de escolas, otimização de turmas e ciclos, porém, frente a grande mobilização popular contra estas ações, incluindo as ocupações das escolas pelos estudantes e simpatizantes ao movimento, o governo recuou e aceitou a demissão do secretário de educação que esteve à frente a esta proposta.

Segundo os autores, caso a reestruturação tivesse sido consolidada, levaria “ao fechamento de 94 escolas (cerca de 1,6% da rede) e à reestruturação dos ciclos

⁷⁰ Até o ano de 2015 as reuniões nacionais aconteciam anualmente, mas a partir deste ano passaram a ocorrer a cada dois anos.

de outras 754 unidades de ensino (cerca de 13,3% do total), impactando diretamente a vida escolar e funcional de 311 mil alunos (com repercussões sobre suas famílias), 71 mil docentes e um número não estimado de funcionários administrativos e operacionais” (CÁSSIO, 2016, p.1091). Importante destacar os dois argumentos usados para realizar a chamada reorganização. O primeiro: “escolas organizadas em ciclo único facilitariam a gestão, e estudantes de escolas assim organizadas teriam melhor rendimento escolar (aferido em avaliações externas padronizadas)” (Idem); Entretanto, o detalhamento deste “melhor rendimento” não foi esclarecido; O segundo: “mudanças demográficas estariam reduzindo a demanda por ensino básico, sendo oportuno redimensionar a rede escolar em conformidade com essa tendência” (Ibidem).

Ainda de acordo com os autores, os dados apresentados para justificar a reorganização das escolas e dos ciclos, foram baseadas em oscilações sazonais e rotineiras da população, como por exemplo a evasão da escola em períodos de aumento do desemprego, o que impulsiona a busca por empregos por parte dos jovens e diminui o quantitativo de matrículas. Além disso, “as justificativas empregadas pela SEE-SP se fundamentam em certas apropriações das projeções demográficas e de uma única versão da noção polissêmica de qualidade do ensino, escamoteando a essência gerencialista das medidas adotadas” (p.113).

A outra pesquisa publicada em 2016, selecionada para esta análise, é denominada “*Afinal, o uso doméstico do computador está associado à diminuição da reprovação escolar? Resultados de um estudo longitudinal*”, de Magda Floriana Damiani, Renata Moraes Bielemann, Ana Baptista Menezes e Helen Gonçalves. Encontrada a partir da palavra-chave “avaliação”, esta pesquisa apresenta análise relacionando o uso do computador doméstico com a reprovação escolar. Segundo os autores, “o uso do computador esteve associado à menor ocorrência de reprovação, em cada uma das idades, quando comparado ao não uso” (DAMIANI, 2016, p. 59).

O estudo é apresentado por meio de diferentes dados quantitativos acerca dos vieses do fracasso escolar, o qual é subdividido em reprovação, baixo rendimento e evasão. Os pesquisadores consideram o baixo rendimento como algo grave e citando outros autores, destacam que a reprovação deve ser combatida porque representa um enorme gasto para a União, porém não foi feita nenhuma menção sobre os impactos da reprovação para o estudante.

Além disso, diferentes pesquisas internacionais são citadas ao longo do texto e colaboram para reafirmar o quanto o uso do computador diminui os índices de reprovação escolar. Algumas delas são: Pesquisa no Canadá, Pisa, Relatório de 2006 da OECD, estudo da Grã-Bretanha, também de 2006. Do Brasil é citada a pesquisa “Mapa da exclusão digital”, realizada pela Fundação Getúlio Vargas, em 2003. Como metodologia a pesquisa utiliza questionários para coleta de dados e já realizou, até 2011, dez acompanhamentos, com 5.249 participantes, sendo estes entrevistados aos 11, 15 e 18 anos de idade, porém é destacado que a faixa dos 11 anos é o período em que se observou a maior relevância em relação a não-reprovação.

A terceira pesquisa publicada em 2016, intitulada “*O Fracasso Escolar na Percepção de Adolescentes, Pais e Professores*”, de Fernanda Aparecida Szarecki Pezzi, Tagma Marina Schneider Donelli e Angela Helena Marin. Esta pesquisa foi encontrada a partir da palavra-chave “avaliação”, teve como “objetivo compreender as causas e a vivência do fracasso escolar” (PEZZI, 2016, p. 319). Cabe destacar o entendimento do fracasso escolar e a forma como este é percebido: “a distorção entre idade e ano escolar de dois ou mais anos de ensino, (...) por meio da percepção de adolescentes com histórico de fracasso escolar” (Idem). Segundo os autores “os participantes constituíram três grupos distintos: 35 adolescentes, 11 pais e três professoras. Os instrumentos utilizados foram uma ficha de contato inicial e grupos focais” (Ibidem). Além disso, a análise de conteúdo foi realizada a partir de “três categorias e suas respectivas subcategorias relacionadas ao objetivo do estudo” (Ibidem). E por fim, são apresentados os resultados sobre o fracasso escolar de acordo com os dados levantados, levando em consideração especialmente a fala das professoras pesquisadas. E por fim, os pesquisadores declaram que diante das informações apresentadas, ainda prevalece o discurso de culpabilização pessoal e familiar entre os adolescentes e seus pais, no que se refere ao fracasso escolar.

A última obra selecionada neste levantamento é intitulada “*Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses*”, de Tatiene Germano Reis Nunes, Fernando Augusto Ramos Pontes, Lucia Isabel da Conceição Silva e Débora Dalbosco Dell’Aglío. Publicada em 2014, foi encontrada utilizando-se a palavra-chave “avaliação escolar”. Segundo os autores, o estudo, realizado em Belém do Pará, “investigou as relações entre reprovação escolar, percepções quanto à escola e expectativas de futuro entre jovens, a partir de dados

de uma amostra de 610 jovens com idades entre 14 a 24 anos, de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas” (NUNES *et.al.*, 2014, p. 203). A metodologia empregada na realização da pesquisa foi a disponibilização de um questionário com 77 questões de múltipla escolha, cujas respostas demonstraram que quase a metade dos estudantes pesquisados já vivenciaram a reprovação em algum momento da sua escolarização e apesar disso apresentam boa percepção sobre a escola. Um dado interessante que foi apresentado foi a relação entre a reprovação e o desejo de cursar uma universidade, o qual ficou mais restrito ao universo feminino. A pesquisa contou com a colaboração da Pesquisa Nacional sobre a Juventude Brasileira. Foram investigados jovens de dez escolas públicas, escolhidas aleatoriamente, por meio de sorteio. E por fim, os pesquisadores destacam que “uma maior compreensão dos processos de escolarização e de suas falhas possibilita a construção de estratégias mais adequadas de educação” (NUNES *et. al.*, 2014, p. 209). Além disso, tais estratégias “são de grande importância para o desenvolvimento humano e para a sociedade, bem como para promoção de fatores de proteção que permitam a permanência e continuidade dos estudos” (Idem).

Dentre as pesquisas encontradas no Banco da CAPES, as teses publicadas em 2007 e 2008 e as dissertações publicadas em 2007 e 2009, foram selecionadas para análise, reflexão e inclusão nesta pesquisa. A primeira pesquisa (COIMBRA, 2008), uma tese de doutorado, intitulada *"Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração"*, de Sandra Regina da Silva Coimbra, publicada em 2008, em Florianópolis, Santa Catarina, pelo Programa De Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, apresenta pesquisa realizada em Santa Catarina, que apresenta uma reflexão importante acerca do que chama de interrupção escolar, analisando a partir de políticas públicas de enfrentamento a este e nomeando de classes de aceleração da aprendizagem. O objetivo da pesquisa foi investigar “de que forma a política de aceleração da aprendizagem se insere no cenário das políticas educacionais mundiais inauguradas a partir do decênio de 1990” (COIMBRA, 2008, p. 7). As classes de aceleração são consideradas pela autora como políticas públicas de enfrentamento à reprovação escolar, ela acompanhou os seus efeitos na trajetória escolar dos estudantes, para os quais utiliza o termo “fracasso escolar” (p.13) quando se refere aos fenômenos de reprovação ou interrupção escolar.

A autora apresenta reflexões a partir de uma extensa revisão bibliográfica com pesquisas que se ocuparam de estudar o fracasso escolar e as suas causas, sobre o qual salienta: "A reprovação como medida adotada pelo sistema escolar como solução para o baixo desempenho escolar tem sido objeto de críticas de muitos autores estrangeiros e brasileiros que argumentam que a reprovação não parece melhorar o aproveitamento escolar" (p. 30). Outro destaque interessante feito é a constatação da influência do capitalismo, em seu modelo atual, que requer ampliação do conhecimento e a sua influência na escola. Os resultados encontrados apontam, entre outros, que apesar das classes de aceleração terem permitido a "permanência de estudantes na escola e o retorno de alguns daqueles que haviam interrompido os estudos, não foi capaz de alterar as condições de existência daqueles que, por meio do programa, concluíram a escolaridade obrigatória" (p.7).

A partir do levantamento de pesquisas realizado pela autora, a mesma compreendeu que "é a denúncia da responsabilização que se faz da criança, de sua família ou do professor, pela reprovação escolar e do obscurecimento da conjuntura política e econômica que produz o fracasso na escola" (Idem, p. 19). E por fim, a pesquisadora finaliza o seu estudo destacando, a parte da investigação, uma questão que apareceu ao longo da pesquisa e que a extrapolou, e por isso acredita ser importante denunciar: "a perversa realidade do trabalho infantil no país" (Ibidem, p. 194); Assim, conclui destacando que "a interrupção dos estudos vem tomando índices inaceitáveis (...) por isso o governo federal estar incentivando a implantação de um programa especialmente destinado aos jovens que interromperam a escolarização, o ProJovem" (p.197-198).

A segunda pesquisa (FELICETTI, 2007), uma dissertação intitulada "*Um estudo sobre o problema da matofobia como agente influenciador nos altos índices de reprovação na 1ª série do Ensino Médio*", de Vera Lucia Felicetti, publicada em 2007, em Porto Alegre, pela Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, apresenta pesquisa realizada na Rede Municipal de Porto Alegre, no ano de 2005, com estudantes que foram reprovados na 1ª série do Ensino Médio, em matemática. A pesquisa foi realizada considerando o conceito de matofobia, o qual seria a aversão dos estudantes pelo componente curricular matemática, ou simplesmente, "medo de Matemática" (p.15). A investigação foi feita por meio da reflexão sobre os aspectos

metodológicos do ensino de Matemática, envolvendo a formação do professor e as práticas metodológicas desenvolvidas no ensino dessa disciplina.

De acordo com a autora, "o sentimento negativo a respeito de Matemática é identificado, inicialmente na escola, onde esta disciplina torna-se o vilão na vida escolar" (p.15) e com isso "pode vir a ser um fator que contribui para o fracasso escolar do aluno e o acompanha por toda a vida" (Idem). Segundo a pesquisa, "esse sentimento negativo, além de prejudicar a aprendizagem de conteúdos matemáticos pode também interferir no desenvolvimento de outros conteúdos curriculares" (Ibidem).

Os resultados encontrados a partir da pesquisa de campo revelaram que "a forma como o professor trabalha os conteúdos de Matemática interfere na percepção/aceitação/motivação do aluno para estudar e entender Matemática" (p. 186). Além disso, no grupo pesquisado, foi possível perceber que aqueles com aversão à matemática abandonaram a escola em algum momento ao longo da escolarização e que aqueles que tiveram o apoio dos professores, e construíram com eles uma relação de afeto, passaram a se dedicar mais à matemática e apresentaram melhores resultados nas atividades realizadas.

A terceira pesquisa (HANFF, 2007), uma tese de doutorado, denominada "A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do ensino fundamental: o difícil percurso para a continuidade dos estudos, de Beatriz Bittencourt Collere Hanff, publicada em 2007, em Florianópolis, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, apresenta pesquisa que investiga as relações dos estudantes que já tiveram reprovação, ao longo de sua escolarização, desenvolveram com a escola. Para a pesquisa de campo foram escolhidas escolas da Rede de Educação de Florianópolis que apresentaram taxas de reprovação e interrupção escolar acima das médias municipais e estaduais.

A autora selecionou 13 estudantes, que se incluíam nos critérios anteriormente descritos, para acompanhá-los, considerando-os como o grupo focal da pesquisa. Por meio de suas histórias, foram analisadas também as suas configurações familiares e sociais, a fim de construir perfis para refletir sobre as singularidades e generalidades observadas. Os resultados encontrados revelaram que tanto a reprovação quanto a interrupção escolar "são consequência da

combinação de uma multiplicidade de fatores. Esse entrelaçamento de situações sinalizou condições mais ou menos favoráveis às relações escolares que esses estudantes vinham desenvolvendo e as possibilidades de continuidade dos estudos" (p. 7).

A quarta pesquisa (DIEDRICH, 2009), uma dissertação denominada "*Da reprovação à ascensão profissional: um processo em construção envolvendo vínculos entre avaliação em matemática e a realidade profissional*", de José Ambreu Diedrich, publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, apresenta pesquisa que investiga as relações entre a reprovação em matemática no Ensino Médio e as possibilidades de ascensão profissional, a fim de conhecendo as causas deste fracasso, contribuir para minimizar as reprovações. O autor acompanhou sete estudantes que foram reprovados ao longo do Ensino Médio e que apresentaram, segundo o pesquisador, contrariando os prognósticos, sucesso na vida profissional. Como resultado o autor conclui que "é necessário que a escola assuma a sua parcela de responsabilidade na reprovação dos alunos, promovendo ações para evitar o fracasso escolar e para estimular o sucesso dos alunos e não apenas evitar o seu insucesso" (p. 7).

Todas as quatro (4) pesquisas trazem em comum a temática da reprovação escolar, analisadas sobre a perspectiva dos estudantes. Duas delas (FELICETTI, 2007 e DIEDRICH, 2009) refletiram sobre esta temática a partir do ensino da matemática e buscaram junto aos professores (FELICETTI, 2007) e aos estudantes (DIEDRICH, 2009) respostas para compreender o fracasso escolar. Felicetti (2007, p. 185) apurou que "a maneira com que o professor organiza e planeja sua aula reflete o conjunto de concepções acerca de como se aprende. Já Diedrich (2009, p. 97) acredita que "é preciso conhecer o histórico do aluno, melhorar as relações da sala de aula por meio da comunicação e romper com o pensamento linear". As pesquisas de Coimbra (2008) e Hanff (2007) dedicaram-se a acompanhar a trajetória dos estudantes após os episódios de reprovação, destacando o quanto é difícil o retorno para a escola após a interrupção ou evasão. Como observado, este tema suscita em professores e pesquisadores um sentimento de impotência, que pode promover mais reflexões sobre o assunto, em busca de respostas que possam colaborar para a

transformação de tal realidade, assim como ocorre com a intencionalidade desta pesquisa.

2.1.2. Revisitando conceitos

Ainda como parte do levantamento, para fins de destaque e ampliação, organizamos aqui mais um bloco de apresentação com cinco trabalhos não encontrados nos bancos de dados descritos, mas em livros impressos, edição especial de revistas e antologias temáticas, que foram considerados por elegerem como metodologia a escuta aos estudantes, assim como esta pesquisa; por trazerem em comum a análise do contexto escolar e das práticas avaliativas nos quais estes estão inseridos, escolha feita na tentativa de obter maior detalhamento do campo temático pesquisado; e ainda por serem pesquisas de autores renomados da área.

A primeira delas, de Arcas (2008), intitulada "*Progressão continuada e avaliação: o que dizem os alunos?*", investiga, nos anos de 2001 e 2002, 50 estudantes de uma escola da zona sul, da rede pública estadual paulista, que atende aqueles considerados de baixa renda. A pesquisa teve como objetivo compreender o significado da avaliação da aprendizagem no contexto da implantação da progressão continuada. Segundo o autor, os estudantes "relacionam avaliação ao comportamento" (p, 104). Por meio de entrevistas em grupos de até dez participantes sobre progressão continuada, os discursos foram analisados e foi possível perceber que, na escola, "professores e alunos demonstraram haver uma série de problemas e dificuldades que independem da progressão continuada. Os professores também relataram que são a favor da progressão, mas contra a forma como esta foi implantada, lamentando a falta de orientações e o desinteresse demonstrado pelos estudantes, que, segundo eles, agora passariam de ano mesmo sem "ter aprendido o que foi ensinado" (p. 110).

O autor fez uma descoberta interessante por meio das falas dos estudantes: apesar de ter identificado nos documentos da rede pesquisada a função diagnóstica da avaliação, este diagnóstico, para eles, mostrou-se mais como uma "constatação do rendimento escolar do que como indicador de futuras ações por parte do professor e da escola" (p. 111). O autor faz ainda uma crítica à forma como os resultados são repassados aos estudantes, pois, segundo ele, muitas vezes o significado dos

conceitos atribuídos não é esclarecido, o que aproxima a avaliação da classificação e a distância da formativa. Somado a isso apresenta-se a avaliação em larga escala intitulada pelos alunos como 'provão', o qual, de acordo com a avaliação do autor, compromete a continuidade da avaliação.

Arcas (2008) também destaca que o discurso do senso comum de que com a progressão todo mundo passa, na prática pesquisada o contrário pôde ser observado por parte dos estudantes, já que "o temor da reprovação continua existindo, seja por meio das notas, das faltas ou do SARESP⁷¹". E por fim, o autor faz uma constatação interessante ao perceber que ao contrário do que supunham os professores em relação ao desinteresse dos estudantes pela escola após a implantação da progressão, todos os "entrevistados apontaram a escola como a principal forma de ascensão social, de melhoria de suas vidas, demonstrando que a falta de escolaridade e de conhecimento acarreta uma vida sofrida, de desemprego e de péssimas condições" (p. 113).

Entretanto, de acordo com autor, com a implementação da progressão, o estudante que antes evadia após a retenção, hoje, fica na escola "estampando o fracasso escolar, incomodando professores, diretores dirigentes de ensino, pais e a sociedade como um todo" (Idem). Quando evadia, a culpa recaía sobre o estudante, agora, estes estudantes mostram para a escola o quanto ela precisa avançar para atender às suas necessidades, especialmente considerando a sua tarefa de formação para com o ser humano, e não apenas no que se refere à avaliação, mas uma transformação da escola como um todo.

A segunda pesquisa, de Mainardes e Gomes (2008), intitulada "*Avaliação da aprendizagem e escola em ciclos: uma revisão de literatura (2000-2006)*", trata da análise de pesquisas oriundas de um levantamento bibliográfico, que teve como temática a avaliação da aprendizagem em escolas organizadas em ciclos, sendo que parte dessas buscou ouvir os estudantes em seus contextos escolares. Outro ponto de destaque nesta obra e em comum com esta pesquisa é o questionamento, em busca de respostas, sobre as possibilidades de "construção de um sistema educacional não seletivo e não excludente" (p. 235).

O autor e a autora fazem um importante destaque ao observar que ao estudar

⁷¹ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Foi criado em 1996, pela Secretaria de Estado de Educação, com o objetivo de avaliar o rendimento escolar dos estudantes.

a avaliação da aprendizagem na escola, as pesquisas o fazem sob a perspectiva sociológica e crítica e por isso acreditam na importância de se trazer a reflexão sobre a função não técnica da avaliação, mas como um ponto de "partida para a reorientação da prática pedagógica, bem como para a emancipação dos sujeitos envolvidos" (p. 237). Outra importante contribuição encontrada na análise realizada nas pesquisas foram as sínteses elencadas pelos autores a partir dos referenciais curriculares analisados nas pesquisas realizadas, uma vez que estes: "a) Defendem a superação da avaliação somativa e classificatória; [...] c) Indicam que a avaliação precisa ser entendida como processual e contínua; d) Alertam para os riscos da avaliação informal" (p. 239).

Sobre as mudanças observadas nas escolas a partir da implantação dos ciclos, os autores sinalizam a variedade de documentos estudados, visando conhecer as diferentes realidades pesquisadas: "diversas pesquisas incluíram observações de salas de aula, análise de práticas avaliativas ou de fichas, aplicação de instrumentos de avaliação, entrevistas, entre outras estratégias de coleta de dados" (p. 239). Refletem ainda que o uso dessas estratégias: "tem causado mudanças nas práticas avaliativas (abandono do uso de notas e avaliações formais para a atribuição de notas, utilização de registros qualitativos da avaliação etc.)" (p. 240). E por fim, baseando-se nas questões percebidas ao longo das reflexões sobre as pesquisas, os autores sinalizam a importância de se garantir, por meio de diferentes estratégias, que as práticas avaliativas promovam a aprendizagem dos estudantes.

Adriano e Cervi (2017), na pesquisa *"As vozes dos estudantes: entendimentos acerca da escola, educação e aprendizagem"*, investigam estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Blumenau, Santa Catarina, sobre o que estes pensam da finalidade de frequentar a escola: por que e para quê? Inicialmente apresentam um histórico do desenvolvimento da educação no Brasil, com destaque para percepção do Estado, desde a modernidade, de que "o poder das nações não está somente na força material, mas nas instituições educativas e educação" (p. 103) o que explica a abertura da escola para as classes populares, que passaram a ser tuteladas em suas vidas social e intelectual, visando a estabilidade política.

Os autores também problematizam a compreensão da escola como instituição de disciplinamento e controle, no qual cada estudante seria visto como uma microempresa, dissociado do meio social, em busca do desempenho pessoal,

individual. Para ouvir os estudantes, os autores elaboram questionários com três unidades de análise, a saber: (1) compreensões dos estudantes sobre a finalidade de frequentar a escola, (2) em estudar; e (3) da educação no Brasil. Os resultados encontrados pelos autores nas respostas dos estudantes apresentam entendimentos sobre a obrigatoriedade na frequência dos espaços escolares, a importância da aprendizagem dos conteúdos, os investimentos precários do governo nas escolas e a aspiração na conquista de um futuro melhor.

Negreiros, Silva e Lima (2016), na pesquisa *"Experiências educativas não exitosas: um estudo com discentes avaliando seu próprio processo de reprovação escolar"*, realizaram estudo em 20 escolas públicas do Piauí, com 94 estudantes, sendo 55 meninas e 39 meninos. Como metodologia utilizaram a técnica de Hermenêutica de Profundidade, a qual permite a análise sócio histórica, a análise de conteúdo e a (re)interpretação da realidade pesquisada. Segundo os autores, a opção por pesquisar estudantes se deu porque estes são "pouco investigados nas produções acadêmicas da temática e negligenciados de escuta nos planejamentos de intervenção diante do fenômeno do fracasso escolar" (p. 159).

Por meio de uma série de questões que visam conhecer o interesse dos estudantes sobre a escola, os autores observaram as seguintes respostas às questões propostas. 1- "Você gosta de estudar nesta escola?" (p. 165), obtendo 92% dos estudantes afirmaram gostar da escola devido às amizades e ao bom ensino ofertado. 2- "Seus professores conseguem ensinar os conteúdos de forma clara e eficiente?" (p. 166), verificando que 80% acreditam que sim. 3- Avaliação acerca do trabalho do (a) diretor (a), evidenciando que 72% dos estudantes estão satisfeitos com os seus gestores; 4- "Seus professores conseguem ensinar os conteúdos de forma clara e eficiente?" (p. 166) e igualmente obtiveram 72% para sim e de "forma clara e eficiente" (166); 5- Quais os motivos que levaram você a ficar reprovado no ano anterior?" (p.166). Ao que 84% dos estudantes responderam como causa a "falta de interesse, às conversas paralelas, à ausência de ajuda do professor, à má explicação e à falta às aulas" (p.167), e 8% disseram ser devido a viagens que fizeram, além de 4% terem atribuído a reprovação por conta de familiares que estavam internados em hospitais e os outros não opinaram sobre esta questão.

Finalizada a pesquisa, dentre outras conclusões, os autores perceberam que somente a permanência na escola não assegura o aprendizado dos estudantes. Por

isso, destacam que os professores "deveriam reavaliar suas práticas, condutas e planejamentos comumente desenvolvidos nesse ambiente, fazendo com que o aprendizado discente não se torne uma rotina cansativa, exaustiva e sem sentido para os estudantes" (p. 169). E por fim, ao analisar os dados, concluem destacando a reprovação como um indicador de que a escola não cumpriu o seu papel social.

Ferraro e Ross (2017), no artigo "*Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar*", analisam de forma crítica a perspectiva da exclusão (*exclusão da escola, exclusão na escola e excluídos do interior*). Consideraram informações (marcos) da exclusão no mundo. Segundo os autores, no Brasil, os estudos sobre a exclusão escolar começam a aparecer em 1980, porém só dez anos depois se intensificaram, coincidindo com a ampliação da Educação Infantil.

Os autores levantam a questão: incluir resolve? E destacam que o termo exclusão "desloca a atenção da luta de classes, que se dá no coração da produção capitalista, para a luta por políticas sociais compensatórias" (p. 9). Assim, questionam-se de que valeria incluir em uma escola ou sociedade que continuasse a reger-se pela lógica da exclusão. A exclusão na escola é analisada por meio dos dados de distorção de idade com base no Censo de 2010, e os resultados apontam que reduzir o objetivo da universalização do direito à educação básica a uma questão de vagas ou de acesso à escola é limitante, pois o desafio maior está dentro da escola, no próprio processo de escolarização, isto é, na necessidade de superação da lógica de exclusão que continua imperando no próprio funcionamento da escola brasileira.

Assim, dentre as cinco pesquisas apresentadas nesta micro seção, quatro (4) voltam o olhar para os estudantes, os quais apesar de serem os protagonistas da escola, por vezes são percebidos de forma dissociada do processo de ensino-aprendizagem. As pesquisas também consideram a opinião dos professores, especialmente revelando a necessidade de formação (ARCAS, 2008) por estes relatadas, ou ainda propondo uma reflexão sobre a função da avaliação (MAINARDES e GOMES, 2008), bem como da função da escola (ADRIANO e CERVI, 2017) por estes considerada. Além disso, Negreiros, Silva e Lima (2016) chamam a atenção para que os professores reavaliem o trabalho pedagógico em prol do desenvolvimento do estudante. E por fim, Ferraro e Ross (2017) analisam a escola sob a perspectiva da exclusão, pois segundo estes é sobre a qual ela se ergue.

Elaboramos um quadro síntese, disponível no apêndice 3, com as ideias

centrais de cada pesquisa encontrada. A síntese realizada permite que sejam destacadas ainda algumas considerações: dentre as 15 pesquisas selecionadas, oito delas investigaram a compreensão dos estudantes sobre avaliação e trouxeram suas falas, interesses e angústias; oito refletiram sobre a reprovação escolar, analisando-a sob o aspecto da avaliação e/ou do fracasso escolar; apenas um deles abordou os temas já citados, mas pela perspectiva da exclusão e outro sobre a escola democrática; por fim, outro retratou a gestão escolar, analisada sob a perspectiva da preocupação com a qualidade do ensino. Novos detalhamentos entre a relação desta pesquisa e as selecionadas serão aprofundados no próximo capítulo.

Considerando os cenários escolares destacados pelas pesquisas descritas, propomos também uma reflexão sobre a escola, atrelada ao contexto político atual que se apresenta na realidade brasileira, e sobre os quais justificam a necessidade de repensar a escola que temos. Por isso, retomando o objetivo desta pesquisa, que é compreender como os estudantes reprovados percebem as práticas avaliativas que culminam na reprovação, apresentaremos algumas reflexões sobre a pesquisa de campo, que, em nosso entendimento, e na compreensão que se tem desta como contribuidora para as necessárias transformações da escola, é onde precisa acontecer a transformação.

2.2 - POR QUE OUVIR OS ESTUDANTES?

*Se desejarmos de fato saber como as
pessoas sentem – qual sua experiência
interior, o que lembram, como o fazem – por
que não
perguntar a elas?”*

G.W.ALLPORT

Antes de respondermos ao questionamento proposto no subtítulo desta seção, cabe salientar que optamos por utilizar o termo ‘estudante’ porque compreendemos que a palavra ‘aluno’, usualmente utilizada no campo educacional, não daria conta de abranger o conceito que aqui nos referimos. Explicamos: nós entendemos estes sujeitos de pesquisa para além da discussão etimológica da referida palavra, que vem do latim e significa latente, denotando uma definição sobre aquele que é nutrido, ou ainda como reflete Fleury (2017), aluno é aquele que assiste a aula de forma passiva, pois acredita que todo o conhecimento é oriundo do

professor. Este perfil é bastante diferente do que entendemos por estudante, o qual deve ser aquele que mostra-se com perfil ativo, com interesse individual e investigativo, complementando as reflexões oportunizadas por seus professores, e também muitas vezes sendo pesquisador e, com isso, protagonista ou coprotagonista das situações de ensino e aprendizagem que lhe são proporcionadas. Além disso, optamos também por utilizar o termo estudante tendo em vista a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser um ato dialógico, baseado na troca, ideia que se afasta do conceito trazido pela palavra aluno.

Como mencionado anteriormente, o desejo de aprofundar a investigação e a reflexão sobre os processos avaliativos em sala de aula, iniciada no mestrado, originou esta nova pesquisa, a qual também se desenvolve na Rede Municipal de Educação de Niterói. O objetivo dessa vez é compreender o que representa a reprovação para os estudantes que já vivenciaram esta situação e qual o sentido da escola para eles, e, em especial, das práticas avaliativas, visando conhecer como estas são observadas e compreendidas por eles ao longo do seu desenvolvimento. Além da influência da pesquisa anterior, este tema origina-se também de uma inquietação pessoal, frente às diferentes experiências com estudantes reprovados e ainda pela insistência em reprovar que alguns professores apresentam (VIDAL, 2015).

Importante esclarecer que, preservando a identidade dos estudantes pesquisados, e na tentativa de humanizar esse contato e apreciação, optamos por nomeá-los com nome de flores, por entendermos que este gesto seria agradável e sensível o suficiente para demonstrar todo o nosso respeito (e afeto) para com os sujeitos investigados que contribuíram com suas histórias e compreensões para refletirmos sobre a temática da reprovação escolar. Esclarecemos ainda que o significado das referidas flores não foi levado em consideração no que se refere à personalidade e/ou virtudes dos estudantes, mas escolhidos de forma aleatória. Vale ressaltar que as idades dos estudantes não foram atualizadas, pois optamos por informar quantos anos os participantes tinham na época em que foram acompanhados. Os dados podem ser observados nas tabelas que seguem.

Tabela 5 – Dados dos estudantes pesquisados na Escola 1 (2016) - 5º ano de escolaridade

N.	Flores	Idade	Número de reprovações	Sexo
1	Acácia	13	3x	M
2	Agapanto	11	1x	M
3	Alisso	11	1x	M
4	Amor perfeito	11	1x	F
5	Anemona	11	1x	F
6	Antúrio	11	1x	M
7	Azaléia	11	1x	F
8	Begônia	11	1x	M
9	Beijo	12	2x	M
10	Bromélia	12	2x	M
11	Camélia	11	1x	F
12	Cactu	11	1x	M
13	Calêndula	11	1x	M
14	Cerejeira	11	1x	M

Fonte: Dados de pesquisa.

Tabela 6 – Dados dos estudantes pesquisados na Escola 1 (2017) - 5º ano de escolaridade

N.	Flores	Idade	Número de reprovações	Sexo
15	Copo de leite	12	2x	M
16	Cravina	11	1x	M
17	Cravo	11	1x	M
18	Crisântemo	12	2x	M
19	Dália	12	1x	M
20	Delfim	12	1x	M
21	Esporinha	12	1x	F
22	Estrelícia	12	1x	F

23	Erva-doce	12	1x	M
24	Flox	12	2x	M
25	Frésia	12	1x	M
26	Flor de lótus	13	2x	F
27	Flor de maio	12	2x	M
28	Gardênia	11	1x	F
29	Gerânio	11	1x	M
30	Gérbera	11	1x	M
31	Gerânio	12	1x	F
32	Girassol	12	1x	F
33	Gloriosa	11	1x	F
34	Heliconia	12	1x	M

Fonte: Dados de pesquisa.

Na tabela 5, sobre os dados de 2016, coletados na Escola 1, percebemos que foram 14 estudantes acompanhados, sendo dez meninos e quatro meninas. Neste ano apuramos que apenas um estudante ficou reprovado três vezes, dois duas vezes e o restante ficou reprovado apenas uma vez. As idades desses estudantes variam entre 11 a 13 anos de idade. Sobre a tabela 2, observando os dados do acompanhamento realizado em 2017, na mesma escola, e identificamos 20 estudantes com histórico de reprovação matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, sendo 13 meninos e sete meninas. Eles têm idades que variam entre 11 a 13 anos de idade e são 13 meninos e sete meninas. Neste ano observamos que cinco estudantes ficaram reprovados duas vezes e os outros 15 ficaram reprovados somente uma vez cada.

Tabela 7 – Dados dos estudantes pesquisados na Escola 2 (2018) – Classe de Aceleração

N.	Flores	Idade	Número de reprovações	Sexo
1	Hibisco	16	3x	M
2	Hortências	14	2x	F
3	Íris	13	2x	F

4	Jasmim	12	1x	F
5	Lavanda	15	2x	M
6	Lírio	16	3x	M
7	Lótus	15	2x	M
8	Magnólia	15	3x	M
9	Margarida	14	2x	M
10	Onze horas	14	2x	M
11	Orquídea	14	2x	M
12	Papoila	14	2x	F
13	Petúnia	14	3x	M

Fonte: Dados de pesquisa.

Na tabela 7, observamos os dados coletados na Escola 2, em 2018. Do total de 13 estudantes, nove são meninos e quatro são meninas. Deste total, 4 estudantes ficaram reprovados três vezes cada; um por uma vez e o restante, ou seja, oito estudantes, foram reprovados duas vezes. A Escola 2 é a que apresenta, proporcionalmente ao quantitativo de estudantes pesquisados, aquele com maior número de reprovações: 29 vezes do total de 13 estudantes, sendo quase três vezes para cada um deles. Este fato pode ser explicado por termos acompanhado o Grupo da Aceleração da Aprendizagem 3, o qual é organizado com estudantes oriundos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, que, por apresentarem grande distorção de idade x ciclo, deixam de frequentar a classe regular na qual estavam integrados, para ‘acelerar’ a aprendizagem, ou seja, a cada ano, cursam o que fariam em dois anos de estudo em termos de conteúdo e documentação da vida escolar. E com isso estes já chegam a este novo agrupamento com um histórico de muitas reprovações.

Tabela 8 – Dados dos estudantes pesquisados na Escola 3 (2019) – 7º ano de escolaridade

N.	Flores	Idade	Número de reprovações	Sexo
1	Prímula	15	2x	M
2	Rosa	15	2x	M
3	Roseta	15	2x	F

4	Tagetes	14	1x	F
5	Tango	15	2x	F
6	Torênia	15	2x	F
7	Tulipa	15	2x	M
8	Verbena	14	1x	M
9	Vinca	15	2x	M
10	Violeta	14	1x	M

Fonte: Dados de pesquisa.

Na tabela 8, com dados da Escola 3, em 2019, a pesquisa acompanhou dez estudantes, sendo seis meninos e quatro meninas, todos com idades que variam entre 11 a 15 anos. Além disso, constatamos outras informações: no total, ao longo dos quatro anos de trabalho desta pesquisa, observamos 57 estudantes oriundos de três escolas acompanhadas, os quais foram reprovados entre uma e três vezes. Destes, considerando os 38 meninos, 18 ficaram reprovados uma vez, 15 duas vezes e cinco três vezes. Já as 19 meninas, 12 ficaram reprovadas uma vez, sete por duas vezes e nenhuma ficou reprovada por três vezes.

Ao analisar as listagens das turmas, nas escolas 1 e 2, observamos que as mesmas foram organizadas com equilíbrio entre os sexos masculino e feminino dos estudantes. Na Escola 3, encontramos, na turma pesquisada, 21 meninos e 5 meninas. A respeito das idades dos estudantes acompanhados nas três escolas, observamos que as meninas têm, proporcionalmente ao quantitativo existente, menos idade que os meninos, a maioria com 11 e 12 anos, apenas duas com 14 e outras três com 15 anos de idade; já os meninos têm idade média de 13 anos, variando de 11 aos 16 anos de idade. Vale ressaltar que, no ato da matrícula, a enturmação em Niterói é feita por faixa etária, considerando o ano de escolaridade do ciclo e o histórico escolar apresentado. Sendo assim, todos iniciam o 1º ano com 6 anos de idade completos até 31 de janeiro do ano⁷².

⁷² Há apenas dois casos em que pode haver exceção para a enturmação por idade: estudante de escola de Educação Infantil da Rede que completou o Grupo de Referência da Educação Infantil 5 (GREI5), e no ano seguinte ainda tem cinco anos de idade até o período de referência – neste caso é agrupado no 1º ano, porém, sendo estudante novo na Rede, com 5 anos, permanecerá na Educação Infantil (EI); a outra exceção é para o estudante novo na rede, que apresenta documentação de escolarização anterior e em caso de distorção de idade x ciclo, pode ser submetido ao exame de reclassificação, e, sendo aprovado, poderá ser agrupado com estudantes de idades diferentes da sua, mas levando em consideração o conhecimento apresentado por meio do exame realizado.

Por fim observamos que, em 2016, acompanhando a escola que tem apenas estudantes do Fundamental 1, e que cuja única possibilidade de reprovação por aprendizagem seria no 3º ou no 5º ano, a maior parte ficou reprovada apenas uma vez (11 dos 14 estudantes), do total de 18 reprovações apurado. Destacamos este dado considerando que estes estudantes tem em seus históricos um tempo menor de vida escolar, em média⁷³ 6 anos, diferente dos outros sujeitos investigados nesta pesquisa, que tem em torno de 10 anos de escolarização, o que explicaria o menor quantitativo de reprovação, já que menos tempo de permanência na escola, oportuniza menor possibilidade de reprovação, de acordo com os anos em que a retenção pode ocorrer.

Em 2017, ainda analisando a mesma escola (Escola 1), mas um grupo diferente, percebemos que a situação se repetiu, havendo 25 reprovações para o total de 20 estudantes. Em 2018, foram 29 reprovações para 13 estudantes acompanhados. Em 2019, apuramos 17 reprovações para 10 estudantes. Estes dados quantitativos nos levam a compreender que a reprovação está presente no cotidiano das escolas, e, independentemente das estratégias de apoio a esta situação, realizadas pela secretaria municipal de educação e pelas escolas, é uma prática bastante presente.

Em síntese, destacamos: (1) a maior parte dos estudantes com histórico de reprovação é composta por meninos (42 dos 57 estudantes = 73,6%); (2) a Escola 2 tem os estudantes que mais vezes ficaram reprovados; (3) as meninas com histórico de reprovação são mais jovens do que os meninos, em média um ano de diferença; (4) quanto mais tempo de escolarização, mais reprovações o estudante apresenta. Assim, agora que já refletimos sobre o porquê da escolha de ouvir os estudantes, na próxima seção apresentamos a forma como esta escuta aconteceu.

2.3. COMO OUVIR OS ESTUDANTES?

Saber ouvir quase que é responder.

Pierre Marivaux

⁷³ Tempo calculado considerando que o estudante entra na Rede Municipal de Niterói com 6/7 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, segundo informação coletada na secretaria da escola, há um fluxo constante de estudantes que iniciam a escolarização em instituições particulares no bairro, ainda na Educação Infantil, e, somente no 2º ano migram para a escola pública.

Reiteramos que a proposta desta pesquisa foi analisar, no contexto dos ciclos escolares, a voz dos estudantes que já tiveram algum episódio de reprovação ao longo de sua escolarização em ciclos. Assim, essa temática foi sendo desenvolvida por meio da observação participante, a partir de entrevistas consideradas como “conversas com finalidade” (MINAYO, 2013B, p. 261), conversas (RIBEIRO, 2018A) e relatos de histórias de vida, buscando “apreender a vida, tal qual ela é interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de ação” (SARMENTO, 2003, p. 153). Cabe salientar que as rodas de conversa ocorreram de forma coletiva, apenas as conversas com as professoras é que ocorreram de forma individual, devido a disponibilidade de tempo das mesmas para participarem juntas.

Nesse sentido, ao pensar sobre os caminhos da pesquisa aparece o interesse (e a necessidade) por estudar autores que pudessem colaborar não apenas teoricamente na análise das falas proferidas pelos estudantes, mas que contribuíssem para o entendimento e a compreensão das mesmas. Assim, encontramos em Manuel Jacinto Sarmento, por meio da sociologia da infância, a ideia das crianças como atores sociais. Em suas palavras: “a Sociologia da Infância vem inovando no domínio das metodologias de pesquisa sobre/de/com as crianças” (DELGADO e MULLER, 2006, p. 20 *op cit.*). E continua a explicar: “há uma ampliação das perspectivas sobre políticas sociais para a infância, influência da indústria cultural, análise das culturas de pares, participação política e institucional das crianças e isto é novo” (Idem). Sobre a investigação científica, a entendemos como uma produção discursiva, cujas concepções são “relativamente estabilizadas sobre o sujeito, o objeto e as relações entre sujeito e objeto do conhecimento” (SARMENTO, 2003, p.141). São essas as relações que buscamos analisar no desenvolvimento desta pesquisa.

Sarmento (2005, p. 18) destaca ainda que “a análise das culturas infantis e suas articulações com as instituições para a infância – especialmente a escola – constitui hoje um tema de relevante importância nos estudos educacionais”. Assim, a “infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais” (SARMENTO, 2005, p. 25). Sarmento acrescenta: “as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (Idem). E finaliza, “a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise

das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem" (Ibidem, p. 27).

Assim, resumindo, em se tratando da escolha metodológica eleita para fundamentar a análise da pesquisa de campo é necessário revelar que esta baseou-se também em Brandão e Streck (2006) e Paulo Freire (1981), como contribuição para embasar os estudos sobre a pesquisa participante, com base na qual foi realizada a observação participante, além dos já citados autores Manuel Sarmiento (2003; 2012); Marcondes (2011) e Barbier (1998), que contribuíram na análise dos dados encontrados no campo pesquisado, o primeiro ampliando a ideia de socialização, comportamento tão presente nas relações entre as crianças; e os seguintes contribuindo para compreendermos as falas proferidas pelos sujeitos acompanhados. No capítulo a seguir, será apresentada, analisada e discutida a pesquisa de campo realizadas nas três escolas acompanhadas para esta investigação.

III. O CAMPO PESQUISADO – AVANÇOS E RETROCESSOS

*Niterói...
mística, côncava, gloriosa
nos quatro cantos ornamentos.*

Alberto Araujo

A Rede Municipal de Educação de Niterói conta atualmente⁷⁴ com 113 escolas, distribuídas em 44 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), sendo três do tipo Núcleo de Atividades Integradas (NAEIS); 49 Unidades Municipais (UEs) de Ensino Fundamental e 20 Creches Comunitárias. Dentre essas UMEIs há duas que atendem, também, Ensino Fundamental. E há ainda 13 unidades de Ensino Fundamental que também oferecem Educação Infantil. Atuam nestes espaços, segundo dados da folha de pagamento⁷⁵, pouco mais de 4.300 mil funcionários, dentre os quais quase 700 estão lotados na sede, na Fundação Municipal de Educação, o que representa 16,2% do total de trabalhadores.

A referida rede de ensino está organizada em ciclos há 20 anos, ou seja, desde 1999⁷⁶, embora não sem ter vivenciado descontinuidades ao longo desse período, devido a concepções e projetos iniciados/ valorizados, reiniciados e descartados/ finalizados. A própria concepção de escola e currículo, e o seu entendimento, passaram por transformações a cada nova gestão da cidade, por ocasião das mudanças oportunizadas pelos mandatos eleitorais e suas respectivas equipes gestoras. Ao mesmo tempo, foi possível perceber também certa continuidade na construção/divulgação de diferentes publicações curriculares e pedagógicas, que visam orientar o trabalho no município.

Um exemplo dessa descontinuidade em relação às implementações é o caso do Projeto Aprendiz⁷⁷, o qual é voltado para o ensino de música na escola e oportuniza educação musical para os estudantes. Em 2006, cinco anos após o início da

⁷⁴ Dados da Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais, atualizados em 02/03/2020.

⁷⁵ Os dados mais atualizados divulgados são da folha de pagamento do mês de dezembro de 2019, depois desse, até o fechamento desta pesquisa não houve mais divulgação do arquivo digital na seção do portal da transparência, que fica no site da Fundação Municipal de Educação. Informação disponível em http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2019/08/FME_PORTAL-DA-TRANSPARENCIA_12-2019.pdf Acessado em 10/03/2020.

⁷⁶ A Portaria N. 003, de 1998, instituiu os ciclos, em 1999, ao considerar a necessidade de adequação do ensino à estrutura sugerida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N. 9394/96, passando a vigorar no ano seguinte.

⁷⁷ Criado em 2001, o projeto oportuniza aos estudantes aprenderem a tocar um instrumento e a realizarem apresentações nas festividades culturais da cidade. <http://www.aprendizmusica.com.br/> Acessado em 29/09/2019.

implementação deste projeto cultural, havia um professor de música em cada escola da rede, cujo quantitativo era de 72 escolas. Nesta época existia um horário de aula definido na grade curricular para as turmas a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, mas atualmente esta atividade foi redimensionada e acontece por região, com isso apenas 20 escolas oferecem o Projeto, que é desenvolvido no horário do turno e/ou no contraturno, que agora não é mais exclusivo de cada escola e sim por localidade.

Em relação aos documentos organizadores da rede, é importante citar que há um significativo número de publicações, distribuídas nas suas respectivas funções, e estes variam em torno das informações que visam organizar o currículo, a alfabetização, a concepção de avaliação de ensino e o trabalho desenvolvido. Nesse sentido, vale destacar que a concepção de ciclos na rede municipal de Niterói já passou por reformulações, tanto no que se refere às suas práticas quanto às suas orientações. No entanto, observamos uma grande redução (e até escassez) de publicações municipais orientadoras do trabalho nas escolas nos últimos anos, em especial a partir de 2015, conforme mencionado ao longo desta pesquisa e detalhado a seguir.

Considerando o período de 1992 a 2014, foram publicados seis (6) documentos⁷⁸ do tipo proposta, os quais contaram com a participação dos professores. São eles: Documento-proposta para implantação do núcleo integrado de alfabetização; Documento-proposta de currículo e avaliação; Avaliação continuada - a experiência da FME / Niterói; Documento-proposta Construindo a escola do nosso tempo; Referencial Curricular - Uma construção coletiva; A escola que queremos: repensando a organização pedagógica da rede municipal de Niterói; este último nunca chegou a ser publicado oficialmente e nem distribuído para todos, manteve-se como um documento preliminar encaminhado para o grupo de trabalho responsável pela ação de atualização.

Analisando o período de 1998 até 2011, foram construídos e publicados diferentes Portarias, Decretos e Deliberações, totalizando 16 documentos, numa tentativa de orientar/organizar o trabalho realizado na Rede, porém, a partir de 2015, nenhum documento desses tipos citados foi publicado, apenas ofícios com

⁷⁸ Esses documentos e outros foram detalhados na pesquisa de mestrado (VIDAL, 2015) já referida aqui, a qual pode ser acessada em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3407857 Acessado em 02/01/2018.

encaminhamentos pedagógicos, inclusive alguns deles, já aqui mencionados, podem ser observados nos anexos 6, 7 e 8 desta pesquisa.

Ao descrever a compreensão da referida rede sobre a organização escolar em ciclos, o Referencial Curricular revela uma preocupação: "É preciso considerar as múltiplas faces socioeconômicas e culturais dos alunos da Rede Municipal de Ensino" (NITERÓI, 2010, p.16) e acrescenta: "os ciclos contribuem na medida em que se apresentam possibilidades de organizações de tempo e espaço de aprendizagem adequados às necessidades e possibilidades dos alunos" (NITERÓI, 2010, p. 19).

Em se tratando dos movimentos em prol da construção de um entendimento pedagógico para a rede municipal, cabe destacar quatro importantes movimentos: 1999 - ano da implementação dos ciclos no município; 2006 - Decreto n.º 9820/2006 instituição do sistema municipal de ensino; 2008 - Portaria FME n.º 125/2008, fundamentação do trabalho pedagógico; 2010 - atualização da proposta pedagógica por meio do 'Referencial Curricular 2010 - uma construção coletiva', os quais marcam os esforços dos gestores em busca de uma concepção para organizar o trabalho desenvolvido.

Mais recentemente, em julho de 2019, duas importantes ações estiveram em curso: o convite⁷⁹ para refletir coletivamente sobre os Referenciais Curriculares para o 3º e 4º ciclos, em grupos de trabalho separados por área de conhecimento, agrupando diferentes componentes curriculares; e a solicitação de que todos os professores, "estando ou não em regência" dessem contribuições para a Rede por meio de um formulário *online* até o dia 19/07/2019, para a "proposta de fundamentação epistemológica sobre as concepções de ensinar e aprender" (OFÍCIO FME N. 113/2019). No entanto, até o fechamento desta pesquisa, as informações divulgadas a respeito da continuidade das reuniões ocorreram por meio de documentos, em versão preliminar, dos referenciais, os quais foram enviados para as escolas no início de março de 2020, com a solicitação de receber a apreciação dos mesmos, por parte dos professores, pedagogos e diretores e um retorno, por escrito, em relação ao conteúdo.

A Rede Municipal pesquisada apresenta, conforme mencionado, projetos e ações específicas sobre os programas escolares e as práticas avaliativas, em especial sobre a reprovação escolar: as turmas de aceleração da aprendizagem, que agrupam

⁷⁹ Ver Anexo 7.

estudantes sem respeitar as histórias individuais, as idades e os avanços pessoais; o reforço escolar - que por funcionar no horário da aula em algumas escolas, impede os estudantes de participarem das aulas extras de Artes, Educação Física ou Inglês, dependendo do horário em que este é atendido no projeto; as avaliações externas - as quais passaram a fazer parte do cotidiano niteroiense em 2013⁸⁰; os simulados preparatórios para as provas em larga escala e as maratonas de Língua Portuguesa e Matemática, iniciadas em 2017, e que indiretamente podem promover o *rankeamento* entre estudantes x turmas x professores e escolas, quando, por exemplo, uma escola parece receber mais atenção ou investimento ou ambos mais rapidamente do que outra e com isso a comunidade demonstra maior interesse pela matrícula em determinada unidade, mesmo que esta não esteja localizada próxima à residência do estudante. Apesar disso, ao que parece, esta não seria a intenção da Assessoria de Avaliação da rede municipal, pois, inclusive, nas últimas edições, as provas foram elaboradas por professores da própria rede, o que pode demonstrar preocupação dos organizadores com a autorregulação.

Em relação ao outro aspecto da avaliação, como estímulo à competição, e para exemplificar esta questão do *rankeamento* indiretamente ocorrido, compartilhamos o registro da faixa colocada no portão de uma escola municipal da rede de Niterói, localizada na zona nobre da cidade, em 2019. A inscrição apresenta o nome da escola e informa: *“1º lugar no IDEB de 2018. Nota: 7.1. Parabéns aos professores, alunos e funcionários. Aos pais, nosso muito obrigado.”*: Vale ressaltar que esta prática acontece nesta escola, nos últimos anos, a cada divulgação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁸¹), o qual foi criado em 2007, pelo Instituto Nacionais de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ao que parece, a FME não compartilha deste estímulo à competição, ao contrário, realiza

⁸⁰ A partir de 2013, a Rede Municipal de Educação de Niterói aderiu à proposta de realizar avaliações externas e simulados para preparar os estudantes para as avaliações nacionais. As escolas então passaram a receber CDs contendo sugestões de atividades para serem aplicadas aos discentes. Em 2016 e em 2017, as provas foram elaboradas por professores de português e matemática da rede municipal que se submeteram a um processo seletivo para a elaboração de questões.

⁸¹ O IDEB é um índice que varia de 0 a 10, e é calculado considerando duas questões: o fluxo, ou seja, a taxa de aprovação dos estudantes, mensurados a partir da análise dos resultados do Censo Escolar; e a aprendizagem, a qual é ‘medida’ a partir de um único instrumento de avaliação externa. No caso do Ensino Fundamental, é a Prova Brasil, a qual é aplicada aos estudantes matriculados nos 5º e 9º ano. Vale destacar que não se levam em consideração nenhuma questão específica do estudante, ou mesmo regional, como dificuldade de acesso à escola, contexto de risco social no qual o estudante viva ou ainda a sua condição econômica, mas ao contrário disso, a meta esperada para ser alcançada no Brasil até 2022 é 6, e este é o índice de países desenvolvidos como Canadá, Inglaterra e Suécia. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb> Acessado em 25/10/2019

o acompanhamento do desempenho de cada escola e, junto com as diferentes Unidades Escolares, reflete sobre os resultados e propõe estratégias de trabalho para a alteração e melhoria dos cenários discutidos, como é o caso da ação de realizar uma reunião individual com cada Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) das escolas, especificamente para partilhar, analisar e refletir sobre os índices apurados a cada ano.

Outra prática observada, e que pode contribuir para a manutenção da segregação e diferenciação entre "estudantes bons e ruins"⁸², são os reagrupamentos por nível de aprendizagem, os quais, assemelham-se muito aos grupos de aceleração da aprendizagem. Tais práticas, que geralmente mostram-se atreladas às avaliações, podem ser classificatórias e quantitativas, e proporcionar um ensino igualmente seletivo e excludente, que parece não condizer com as práticas preconizadas no modelo de organização escolar em ciclos, já que neste tipo de organização (ciclos), os processos de ensino e aprendizagem devem ser igualitários, e precisam considerar principalmente os estudantes que têm menos acesso ao conhecimento hegemônico e aos aparatos culturais socialmente valorizados. Bourdieu, analisando a escola e a reprodução de classes, destaca que "as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares" (BOURDIEU, 1998, p. 44). Ainda segundo este autor, "pelo sistema de ensino, as diferenças iniciais de classe são transformadas em desigualdades de destino escolar e em forma específica de dominação" (Idem, p. 40).

Apesar disso, a Rede Municipal de Niterói tem um histórico de ser conhecida por suas ações de vanguarda, como por exemplo a implementação do professor de apoio especializado, que acompanha o estudante com necessidades educacionais especiais (NEE). Na época em que esta oferta iniciou, 2006, apenas se tinha notícia da mesma em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Além disso, apesar de não existir um centro de formação para os funcionários, como nas redes educacionais dos municípios do Rio de Janeiro, de Itaguaí, de Cachoeiras de Macacu, entre outros, há um fluxo constante de atividades que visam a formação dos professores, e na maior parte das vezes, em serviço, ou seja, dentro da carga horária de trabalho. Estes movimentos são considerados por nós como de extrema relevância, uma vez que

⁸² Referência à fala da professora P, proferida no Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAPCI), em 17/05/2017.

proporcionam a reflexão das práticas desenvolvidas pelos professores e professoras no coletivo, o que colabora para o encontro, para a troca e para as possibilidades de se repensar no trabalho cotidiano.

Para fins de esclarecimentos, cabe destacar a distinção e o entendimento que se têm entre os conceitos que denominamos: retidos e reprovados. A saber: como a rede municipal de Niterói é organizada em ciclos, a montagem das turmas é feita pelo agrupamento etário, inclusive os estudantes da Escola 3 são desafiados a participarem das discussões coletivas, em especial àquelas que dizem respeito diretamente à sua vida, devido a existência de um Grêmio Estudantil na Unidade. Logo, o reprovado em Niterói é o estudante que foi indicado a refazer o último ano ciclo em que se encontrava, por meio de avaliação final dos professores. Retido é o estudante que, frequentando uma escola em ciclos, precise refazer qualquer ano do ciclo, neste caso, apenas por infrequência.

A esse respeito, em nosso entendimento, a reprovação e a retenção torna-se um grande equívoco, principalmente considerando o fato de que o estudante, quando retorna para cursar novamente o mesmo ano estudado para uma repetição de tudo o que já lhe foi ofertado, nem sempre encontra ações interessantes, além disso, não lhe é oportunizado nenhum programa específico (para os estudantes reprovados/retidos) que colabore para uma transformação no ensino de forma democrática. A seguir, apresentaremos as escolas e o que dizem os estudantes sobre suas experiências de reprovação escolar.

3.1. AS ESCOLAS PESQUISADAS

Há escolas que são gaiolas
Há escolas que são asas.

Rubem Alves

O acompanhamento na referida rede de ensino ocorreu após autorização do Núcleo de Estágio (NEST), da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), do consentimento das direções das Unidades Escolares (UEs) por meio de formulário próprio e do cadastro deste projeto na Plataforma Brasil.⁸³ A escolha das escolas foi feita pela proximidade entre ambas, já que se desejava acompanhar os estudantes

⁸³ A Plataforma Brasil é uma base nacional de registro de pesquisas envolvendo seres humanos, cujos projetos são cadastrados pelos pesquisadores para serem apreciados por uma comissão de ética. Disponível em: http://portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu_Principal.cfm Acessado em 13/09/2017.

que saem ao final do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola e vão para o 6º ano na outra. Além do acesso às mesmas, oportunizado pelos respectivos gestores. Assim, conforme mencionado, a escola que atende o 1º segmento foi denominada Escola 1 e a instituição que atende o 2º segmento do Ensino Fundamental foi intitulada como Escola 2. Inicialmente, nos anos de 2016 a 2018, a investigação restringiu-se às Escolas 1 e 2.

No ano de 2019, na Escola 3, em prosseguimento ao acompanhamento nas escolas investigadas, a pesquisa acompanhou a rotina e os estudantes matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola que oferece todo o Ensino Fundamental, ou seja, os estudantes retidos continuam na escola e estudam, geralmente, com os mesmos professores. Os quadros a seguir apresentam os dados de oferta de escolarização e das turmas pesquisadas, nas três escolas, e ainda o quantitativo de turmas acompanhadas ao longo da pesquisa, bem como o dos estudantes observados.

Quadro 2 – Dados sobre os anos de escolaridade pesquisados, por escola

Escolas	Anos de escolaridade oferecidos	Anos de escolaridade acompanhados na observação participante
Escola 1	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	5º ano do Ensino Fundamental
Escola 2	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Aceleração 3 e 4 e Educação de Jovens e Adultos (EJA).	6º ano e Grupo de Aceleração 3
Escola 3	1º ao 9º ano do Ensino Fundamental	7º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Dados de pesquisa

Quadro 3 – Dados sobre a oferta de turmas nas escolas e os estudantes acompanhados

Ano letivo	Unidade	Turmas de origem dos estudantes pesquisados	Grupos de Estudantes retidos acompanhados
-------------------	----------------	--	--

2016	Escola 1	4 turmas, com 28, 29, 26 e 31 estudantes. Total de 114.	14 matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental
2017	Escola 1	4 turmas de 5º ano, com 28, 28, 31 e 28 estudantes. Total de 115.	20 matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental.
2018	Escola 2	1 turma de 6º ano e 1 turma do Grupo de Aceleração da aprendizagem.	2 do 6º ano do Ensino Fundamental e 13 matriculados no Grupo de Aceleração da Aprendizagem.
2019	Escola 3	1 turma de 7º ano do Ensino Fundamental com 27 estudantes.	10 matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental.
Total	3 escolas	11 turmas	59 estudantes ⁸⁴

Fonte: Dados de pesquisa.

Sobre a Escola 1 podemos destacar que é uma escola com uma grande tradição no bairro, com mais de trinta (30) anos de existência, a qual atende uma média de 700 estudantes, em 30 turmas, anualmente, em dois turnos. É conhecida por ter sido a escola escolhida por gerações inteiras de famílias cujos pais, filhos e netos estudaram nela. Além disso, o grupo de professores mostra-se bastante envolvido e dedicado, realizando um trabalho voltado para o estudante. Um exemplo pode ser observado quando por ocasião do recebimento das fichas avaliativas pela FME uma professora ao ler o seu conteúdo destacou: *"Putz! Será que eles (FME⁸⁵) não entendem que educação é processo? Não tenho como 'classificar' o meu aluno em OPA, ONA e sei lá mais o quê... Eu avalio se estão aprendendo. Já tenho os meus instrumentos de avaliação. O tempo que vou perder preenchendo isso eu tomo leitura!"*⁸⁶

⁸⁴ Inicialmente idealizamos acompanhar os estudantes com histórico de reprovação matriculados no 6º ano na Escola 2, em 2018, porém os dois que tinham este perfil transferiram-se e por isso o acompanhamento no referido ano restringiu-se ao Grupo de Aceleração da Aprendizagem, assim, para fins de quantitativo, consideramos 57 estudantes distribuídos em 10 turmas.

⁸⁵ Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).

⁸⁶ Fala da professora K, proferida na Reunião Pedagógica de 03/05/2017, quando a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) apresentou as fichas avaliativas para o grupo de professores. Registro feito em diário de campo, na mesma data.

Em relação à estrutura, o prédio apresenta uma excelente organização com acessibilidade, assim divididos: dois pavimentos com 15 salas de aula e outras três de atividades extras como laboratório de informática, sala de leitura, sala de recursos, além da sala dos professores, secretaria, sala da direção, cozinha, refeitório e também quadra poliesportiva, além de pátio coberto e descoberto. Há banheiros masculino, feminino e para portadores de necessidades educativas especiais em cada um dos pavimentos. Todos os espaços comuns são climatizados, foram reformados e pintados e apresentam ótimo estado de conservação. Segundo dados coletados em dezembro de 2017, há noventa e dois funcionários lotados na escola, sendo que cinco destes são professores e possuem duas matrículas na unidade.

O grupo de funcionários da Escola 1, repetidas vezes buscou soluções para os problemas apresentados no cotidiano de forma coletiva ou ainda com ajuda mútua entre os pares de professores que atuam nos mesmos anos de escolaridade e/ou nos ciclos, tais como: a direção apresentou a situação de uma estudante reprovada anteriormente e que estava com depressão e por isso tentou o suicídio. Com isso, a estudante precisaria ficar alguns dias fora da escola. Rapidamente o grupo criou estratégias para que ela pudesse estar na escola em horário integral, participando das atividades extras no contraturno, pois a sua mãe relatou a preocupação em ter que deixar a menina sozinha para ir trabalhar; outra situação aconteceu quando um estudante com necessidades educacionais, por fazer diferentes tratamentos de saúde, iria ficar reprovado por faltas, mas o grupo ponderou e o aprovou. Cabe destacar que as reuniões de planejamento são usadas para reflexão coletiva dos problemas apresentados. Iniciam-se com a leitura dos ofícios enviados pela FME e depois é oportunizada a discussão de casos específicos de problemas com os estudantes, geralmente de aprendizagem ou de indisciplina, ainda assim, a reprovação faz parte deste cenário escolar, inclusive é defendida por alguns pais e responsáveis.

Durante uma das visitas à Escola 1 presenciamos a mãe de uma estudante recebendo a notícia da reprovação do filho, ao que respondeu em tom calmo: “Ah, é bom que ele aprende mais ano que vem, tudo bem, minha filha.”⁸⁷ A fala parece indicar que para esta responsável, há um poder benéfico na reprovação. Infelizmente não tivemos oportunidade de acompanhar o estudante desta situação em especial,

⁸⁷ Registro feito em diário de campo em 16/12/2016.

mas ao longe vimos sua mãe transmiti-lhe a notícia e imediatamente as lágrimas rolarem do seu rosto, as quais foram contidas por um afetuoso abraço. Essa cena nos faz (novamente) refletir sobre a importância e o valor que é dado para a reprovação e nas suas consequências para além do viés administrativo que se ocupará dos dados quantitativos, os índices da distorção de idade e o consequente entrave no fluxo, mas considerando principalmente o quanto pode ser nociva para o estudante em formação, o qual muitas vezes já vivencia tantas situações de abandono e exclusão.

Sobre a Escola 2, é importante destacar que, igualmente à Escola 1, é uma instituição valorizada pela comunidade, com mais de cinquenta (50) anos de existência. Diferentes estudantes são hoje professores e funcionários da mesma. Por vezes é considerada a maior escola da rede municipal de acordo com o fluxo e quantitativo de matrículas, atendendo em torno de mil e duzentos estudantes do 6º ao 9º ano, incluindo as Classes de Aceleração e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, a reprovação também está presente no cotidiano e parece que os estudantes já incorporaram esta situação, pois ao ser perguntado sobre por que acha que foi reprovado, o estudante Hibisco, reprovado três vezes, responde: *“Porque eu matava muita aula”* (Hibisco).⁸⁸ Além disso, a estudante Hortência, com histórico de duas reprovações, acrescenta uma reflexão sobre a sua situação de reprovação: *“Foi bom para o meu aprendizado”* (Hortência).⁸⁹ Ambas nos parecem demonstrar uma aceitação para a condição de reprovação.

Importante salientar que, na Escola 2, a participação dos responsáveis dos estudantes, parece restringir-se a eventos festivos ocorridos aos sábados, quando letivos, e a última reunião do ano, cujo bilhete convite traz no assunto a informação de entrega dos resultados, momento em que são disponibilizados os relatórios avaliativos para a leitura da família. Este movimento de distanciamento da escola, por parte dos responsáveis, parece aumentar à medida que os estudantes crescem e prosseguem pela escolaridade. Desta forma, muitas famílias ficam sabendo da reprovação apenas neste momento final do ano letivo, pois como não foram à escola ao longo do ano, alegando, segundo os pedagogos da escola, dificuldades para liberação no trabalho, não têm conhecimento do processo de aprendizagem, o que provoca surpresa e até irritação com as crianças, que muitas vezes já começam a

⁸⁸ Conversa concedida/realizada em outubro de 2018.

⁸⁹ Idem.

sofrer agressões verbais e promessas em momento oportuno, ainda na sala de reuniões.

No mês de dezembro, por ocasião das avaliações escritas, os estudantes são alertados a estudarem e por vezes escutam: “quem não estudar, não vai passar...” Além disso, os cadernos são visados e notas são atribuídas aos mesmos, mas não informadas. E assim, os professores vão dando indícios aos estudantes que começam a preocupar-se com seus resultados. A estudante Jasmim, perguntando repetidas vezes, disse-nos: *“Tia, será que eu vou passar?”* Ao que retrucamos: *“Você acha que vai?”* E obtivemos a seguinte resposta: *“Olha, às vezes eu acho que sim, porque a tia me elogia, mas às vezes ela briga, fala da minha letra, que eu não tenho capricho e também porque eu não trouxe o dever de casa, porque não tinha ninguém para me ensinar...”* Depois de um suspiro, *continua: “E me manda pensar no que eu quero para a vida. Então quando eu vou para o pátio eu tento pensar nisso, na hora do recreio, mas não penso em nada e depois vou brincar.”*⁹⁰ Com esta fala percebemos o quanto a comunicação do que a professora deseja, com o que a estudante parece entender, ainda é um grande desafio para o ajuste de expectativas. A professora parece pedir mais estudo e dedicação, a criança parece querer corresponder, mas verbaliza sua incapacidade, quer realizar as atividades de casa, quer pensar sobre o que quer da vida, porém não consegue, e com isso percebemos (mais uma vez) a dificuldade da escola em relação ao seu papel social de formar criticamente.

No que se refere à estrutura, a Escola 2 tem uma organização estratégica, com pequenos prédios de dois andares, organiza-se em torno de um pátio coberto e de uma quadra poliesportiva. São 25 salas de aula, quase todas climatizadas. Além dos diferentes espaços: biblioteca, auditório, laboratório de informática e ciências, sala de recursos, sala da direção, sala dos professores, secretaria, sala dos pedagogos, mecanografia, cozinha, refeitório e hall de entrada com objetos e informações sobre a história da escola. A Escola 2 possui 129 funcionários, segundo dados coletados em setembro de 2018, sendo 94 professores, dois quais sete possuem duas matrículas, ambas lotadas na mesma unidade.

Detalhando, as duas escolas (Escola 1 e 2) estão localizadas num bairro em crescente ascensão econômica, devido à especulação imobiliária, mas que ainda

⁹⁰ Registro feito em diário de campo durante espera no pátio para organização de uma das entrevistas, em 06/11/2018.

atende uma clientela com baixo/médio poder aquisitivo. Estas são, inclusive, escolas nas quais podemos observar diversidade social entre as famílias. Igualmente à Escola 1, na Escola 2 o grupo dedica grande parte do tempo das aulas contendo e resolvendo conflitos criados pelos estudantes dentro e fora da sala de aula; o mesmo ocorre nas reuniões de planejamento, cujos assuntos são discutidos em busca de estratégias e soluções de transformação. Nesse sentido, cabe ressaltar o trabalho de integração que é realizado pelos professores, a escola participa de diferentes projetos oferecidos pela FME, o que oportuniza aos estudantes participarem de atividades diversificadas no contraturno de estudo, tais como Programa Mais Educação, Projeto de Reforço Escolar. Ambos os gestores faziam parte do corpo de professores, antes de eleitos. No bairro, a escola é tida como um referencial para o ensino na EJA.

A escola 3, escolhida porque oferece toda a escolarização do Ensino Fundamental, com quase cinquenta anos de existência, atende cerca de 500 estudantes. Esta Instituição destaca-se das outras porque faz parte do Programa Escolas Criativas⁹¹. Além disso, é uma instituição que recebe (e realiza) diferentes projetos, tais como: Residência pedagógica (UFF), Monitoria, Mais Educação, Mais Alfabetização, Corpo Criativo (Dança), Roda de Leitura, Cineclube, Projeto Canoa Polinésia, Escola Viva, entre outros, além das atividades culturais do Centro de Artes da UFF (CEART), do Teatro Municipal de Niterói (TMN), que ocorrem regularmente, e ainda as formações e eventos culturais específicos do Projeto Escolas Criativas, que valorizam as diferentes culturas brasileiras e oportunizam atividades regulares para professores e estudantes nesta temática.

No entanto, a gestão na Escola 3, por vezes desenvolve ações como escolher quais turmas participarão de determinado passeio, sem discutir isso com o grupo; determinar temáticas para serem trabalhadas em projetos pedagógicos sem ouvir o interesse dos estudantes e dos professores; definir datas de eventos ou avaliações sem consultar a opinião do grupo; isto parece reverberar especialmente no da tarde, que atua no 1º e o 2º ciclos, o qual é organizado por diferentes subgrupos de professores que trabalham de forma isolada, mesmo com turmas de um mesmo ano de escolaridade, sem a realização do trabalho coletivo. A maioria dos professores deste turno demonstram insatisfação com a postura da gestão e respondem não

⁹¹ Parceria público-privado, de iniciativa da ENEL (Ente nazionale per l'energia elétrica), tem como premissa a ideia de inovação na educação, eficiência energética e programação/acesso cultural. O projeto atua/desenvolve-se em três vertentes: Cultura, Educação e Sustentabilidade.

acatando as suas orientações, com isso, até a organização de um pequeno evento causa grande discussão, pois como não há consenso, (quase) tudo acaba ficando a cargo de apenas um pequeno grupo de professores que realizam o trabalho sozinhos. Há uma enorme rotatividade de professores, em 2019, segundo informação fornecida pela secretaria da escola, mais de 90% do corpo de professores do turno da tarde era novo na Unidade Escolar.

No turno da manhã, é ofertado o ensino para turmas de 3º e 4º ciclos, e onde localiza-se a turma pesquisada, a situação é completamente oposta à descrita anteriormente, pois o grupo é composto por profissionais que buscam desenvolver um trabalho integrado por meio de projetos interdisciplinares e/ou atividades festivas e de integração entre as turmas. Foi possível acompanhar algumas dessas atividades, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, em 2019: professores de Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Ciências uniram-se num projeto pela valorização da vida, em parceria com o Hospital vizinho à Unidade. No mesmo ano, outro grupo formado pelos professores de Educação Física e História realizaram a I Gincana Indígena da Unidade, atividade que não havia acontecido antes na unidade.

Nesta Escola 3, também é desenvolvido o trabalho da Educação Especial, porém este é realizado por uma equipe reduzida, contando com apenas cinco professoras que atuam no turno da manhã e cinco de tarde, que acompanham quase 30 estudantes. Para os do 1º turno, que frequentam o 6º ao 9º ano e são mais independentes e com interesses e gostos de adolescentes e jovens, como condiz a sua faixa etária, são oportunizadas, na maior parte das vezes, atividades inadequadas para a idade, tais como enrolar bolinhas de papel e colar na folha, colorir um desenho ou ainda recortar e colar papel colorido, isso mesmo para aqueles que não possuem déficit cognitivo ou motor.

No que se refere à estrutura física, a Escola 3 possui três pavimentos, totalizando dez (10) salas de aula, além de biblioteca, laboratório de informática, sala dos professores, sala da coordenação de turno, sala da direção, sala da equipe de articulação pedagógica (EAP) secretaria, laboratório de ciências, sala de recursos, quadra poliesportiva, pátio interno coberto e externo descoberto. A unidade é parcialmente climatizada, contando com ar condicionado em apenas quatro das salas de aula, além das outras salas de uso coletivo. Há sessenta e cinco (65) funcionários que trabalham na unidade escolar. A escola fica ao lado de um morro que, por conta

de risco de deslizamento, foi cimentado ao longo do ano de 2019, com a alegação de conter uma possível tragédia, porém o cenário de preparação para a obra era desolador, onde antes via-se uma diversidade de árvores e até animais como micos e pássaros, hoje apenas ferro, cimento e canos...

Alguns aspectos a destacar em relação a Escola 3, são: (1) quantitativo de estudantes por turma, que é muito abaixo da média. Fazendo um paralelo com as turmas das outras escolas pesquisadas, temos uma média de 25 estudantes na Escola 1 para 17 na Escola 3. Esta situação se dá pelo fato de não haver interesse, procura da comunidade, pois, apesar da lista de espera ser aberta a cada novo ano, como existe sempre muita vaga, qualquer interessado é matriculado, porém esta situação de vagas ociosas incide na rotatividade também de estudantes, os quais evadem ou transferem-se com a mesma rapidez, já que por vezes informam que estão fazendo a matrícula lá porque tem vaga, ou seja, por falta de outra opção, mas assim que conseguem outra mais próxima de casa, cancelam-na. Um exemplo disso pode ser observado na turma de 4º ano do Ensino Fundamental, que chegou ao número máximo de 22 estudantes e o mínimo de 15, atendendo, no total absoluto e não concomitante, 38 estudantes ao longo do ano, isso ocorreu devido a entrada e a saída deles da escola.

Sobre o assunto, ao questionarmos a gestora sobre o motivo do baixo quantitativo de estudantes, a mesma respondeu que este se deve ao fato da escola não ser climatizada, o que, segundo ela, faz com que muitas famílias procurem outras escolas pra matricular seus filhos; outros destaques que fazemos é em relação a: (2) Lei do 1/3 de planejamento, que vem sendo cumprida, na medida do possível⁹², garantindo que os professores possam se organizar interna e externamente em relação ao tempo dedicado para o trabalho desenvolvido; (3) garantia do espaço semanal nas reuniões de planejamento coletivo, sendo este, em tese, dedicado para a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e avaliativas realizadas pelos

⁹² No turno da manhã, no 3º e no 4º ciclos, o estudante é liberado e fica no pátio socializando quando não tem outra atividade para fazer e/ou participar, ou ainda quando o professor falta ou está cumprindo o seu horário de planejamento na escola ou em outro espaço de seu interesse. Porém, no turno da tarde, que atende crianças menores, do 1º e 2º ciclos, os professores regentes somente usufruem do horário de planejamento durante as aulas dos professores especializados de Artes, Educação Física e Inglês. Entretanto, alguns professores parecem não se importar com a ausência (falta/licença) dos especializados, pois, por vezes, utilizam o horário da aula extra para desenvolver atividades de 'reforço' com os estudantes ou como punição de não participação destas mesmas aulas, segundo declararam em reunião pedagógica ocorrida em 27/11/2019. Registro feito em diário de campo na mesma data.

professores, conforme observado, isto acontece apenas com os professores do turno da manhã, pois no turno da tarde o tempo é utilizado com o repasse dos informes e/ou leitura dos ofícios enviados pela FME; (4) grêmio escolar, o qual, existe e foi constituído por uma chapa eleita. Além disso, destacamos a falada diretora geral⁹³, ao refletir com o grupo da manhã, a respeito da diversidade de atividades que estavam ocorrendo ao mesmo tempo no mês de maio de 2019, quando comentou:

Estou feliz ao perceber a escola ocupada com tantas atividades e projetos. Toda essa onda viva e pulsante não deve ser entendida como algo a mais no currículo. Na verdade, precisa ser vista como temas que atravessam e permeiam a vida escolar. Todas as atividades culturais podem desencadear outras atividades em sala. Devemos entender que esses eventos trazidos pelos nossos professores, funcionários, responsáveis, Escolas Criativas, Residência Pedagógica, Escola para o Futuro, Clube de Ciências, Grêmio, Biblioteca, Robótica, Capoeira, Programação... só acrescentam e não tomam o lugar de ninguém. Ocupam espaços livres. Somam. No ano passado os alunos mais envolvidos nos projetos da escola obtiveram, na sua maioria, aprovação e um bom comportamento na escola.

A fala expressa o que os números quantitativos não confirmam, visto que, considerando apenas a turma acompanhada, dos 27 estudantes nela matriculados, 10 já tinham histórico de reprovação e com isso foram (todos) incluídos no Programa de Reforço Escolar, ainda assim, 7 desses ficaram retidos (novamente), sendo dois por frequência e cinco por aprendizagem. Assim, nos questionamos sobre o papel da escola e a significância (e urgência) do fato dela ser verdadeiramente transformadora e oportunizar acesso, permanência, aprendizagem e reflexão crítica.

Esta é uma escola conhecida na rede municipal por estar sempre dentre os finalistas de algum concurso implementado pela FME, como por exemplo o de poesia e o contação de história, o qual, inclusive, em 2019, uma estudante do 2º ano de escolaridade ganhou o 1º lugar como contadora de história mirim, após participar, por meio de um vídeo em que aparecia contando uma história infantil, e para tal concorreu com toda a rede municipal de ensino. Ainda neste mesmo ano, uma estudante do 5º ano ficou entre as finalistas da Maratona de Matemática e outra na de Língua Portuguesa. Em 2018, a turma do 9º ano do Ensino Fundamental foi a vencedora da Gincana de Língua Portuguesa. Essas informações revelam, em nosso entendimento,

⁹³ Fala proferida durante a Reunião de Planejamento coletivo realizada em 14/08/2019. Registro feito em diário de campo na mesma data.

o incentivo que é dado aos estudantes para que participem de diferentes atividades como protagonistas e tenham a oportunidade de demonstrar, de diferentes formas, seus potenciais, os quais assim podem ser observados (e avaliados) não apenas por meio de provas e testes.

Entendermos ser necessário que as discussões sobre a escola e as práticas avaliativas oportunizem entendimentos outros, e favoreçam a transformação do cenário da oferta escolar, de modo a não contribuir com a promoção da desigualdade e da exclusão social, que (por vezes) provocam a invisibilização dos estudantes (MOYSÉS, 2001), propomos, nesta pesquisa, que os estudantes - autores do processo e motivo da escola existir, sejam ouvidos e considerados, por meio de uma escuta sensível (BARBIER, 1998; 2002), na qual prevaleça o reconhecimento e o respeito à diferença e com isso o diálogo, aqui entendido "como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos" (FREIRE, 1986, p.64) e, no entanto, essencial às relações humanas.

Nesse sentido, refletindo sobre o conceito de diferença, como observa Patrocínio (2017, p. 16) este “não é um conceito, mas, sim, um instrumento, um meio – pelo qual o desejo de diferença (diferentes) e as diferenças (identificáveis) são produzidas, enquanto efeitos constituídos”. Por isso, é primordial que o respeito ao diferente prevaleça e este possa contribuir para a compreensão das ações que se façam necessárias para que os estudantes desenvolvam-se de forma plena na escola, já que esta, "como prática estritamente humana jamais [...] poderá ser uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista". (FREIRE, 1996, p. 145).

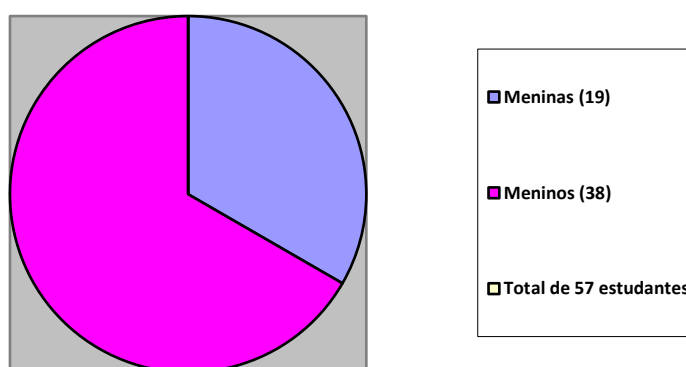
Pensando nisso e visando compreender como os estudantes veem a escola e o que seria preciso mudar para que esta conseguisse atender a todos, sendo uma escola democrática, novamente destacamos Freire, que sobre o assunto reflete: "a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. (...) Lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo" (FREIRE, 1993 p. 2), por isso acreditamos na mudança, na transformação da escola, para que esta reconheça a diversidade dos estudantes, suas diferenças e os considere nas mais variadas especificidades, para tal, na próxima seção conheceremos um pouco mais acerca dos sujeitos desta pesquisa.

3.2. SOBRE OS ESTUDANTES PESQUISADOS: QUEM SÃO?

*Primeiro você precisa saber quem
é você e o que dá sentido à sua
vida.*
Robert Browning

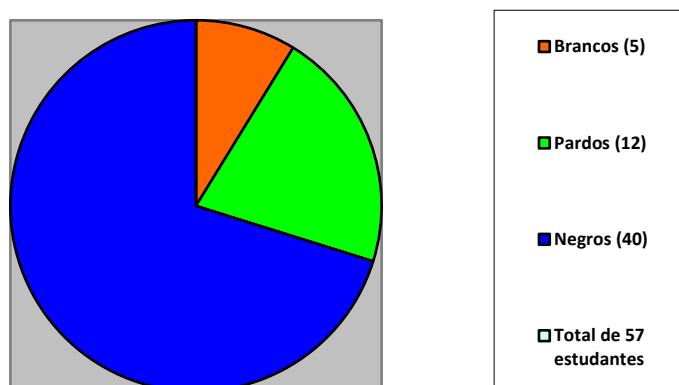
Conforme mencionado anteriormente, foram 57 os estudantes observados nesta pesquisa, assim, visando identificar quem são estes sujeitos, destacamos a seguir as informações de gênero, raça, condição social e econômica de cada um dos estudantes acompanhados ao longo dos últimos quatro anos, a fim construir um panorama de análise por meio dos dados exibidos nos gráficos de 1 a 3 a seguir, que demonstram o detalhamento destas informações em relação a todos os anos da pesquisa, a saber: 2016, 2017, 2018 e 2019, dos grupos observados nas Escolas 1, 2 e 3, e as análises apresentadas na sequência. Vale ressaltar que para a composição dos dados referentes a gênero e raça a informação foi coletada por meio de auto identificação, ou seja, os estudantes auto declararam-se. Já sobre a condição social, a mesma foi coletada da ficha de dados individual, cuja informação é preenchida pelos funcionários da secretaria das escolas, mediante informação repassada pelo responsável do estudante, no ato da matrícula ou da renovação de matrícula.

Gráfico 1 – Estudantes quanto ao sexo



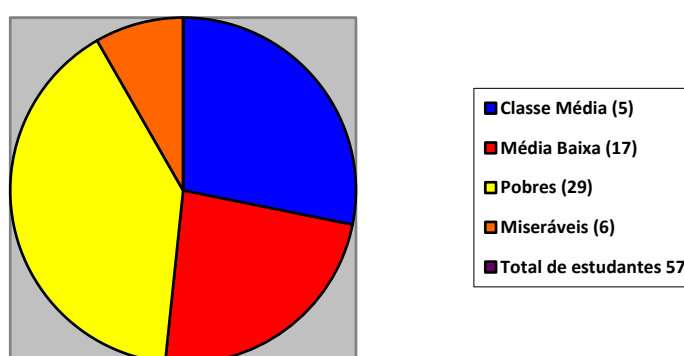
Fonte: Dados de pesquisa.

Gráfico 2 – Estudantes quanto à raça



Fonte: Dados de pesquisa.

Gráfico 3 – Estudantes quanto à condição social



Fonte: Dados de pesquisa.

Os gráficos demonstram os dados de sexo, raça e condição econômica dos 57 estudantes pesquisados ao longo dos anos de 2016 a 2019. Considerando o primeiro gráfico, na tabulação com dados referentes ao gênero, observamos que mais da metade são meninos, 66,66% e 33,33% são meninas. Vale destacar novamente, como dito, que ao analisar as listagens das turmas, observamos que as mesmas foram organizadas com equilíbrio entre os sexos masculino e feminino dos estudantes nas Escolas 1 e 2, com exceção da Escola 3, que tem apenas 5 meninas para 21 meninos na turma. Apresentamos esta última informação a fim de destacar que, diante dos dados apurados, a maioria dos estudantes com histórico de reprovação é de meninos, e, no caso desta pesquisa, exatamente o dobro de meninas.

Ainda em relação às informações sobre a raça, consideramos três das cinco elencadas pela classificação do IBGE⁹⁴, e por não haver representantes de duas, organizamos sintetizando em brancos, pardos e negros. Ao analisar os dados coletados, é possível perceber que mais de 70% dos estudantes com histórico de reprovação declararam-se negros⁹⁵; 21,05% como sendo pardos e 8,7% brancos. Traçando um paralelo com a história brasileira, vimos (e vemos) o preconceito racial contra negros marcar diferentes gerações ao longo do desenvolvimento da humanidade. Na colonização do Brasil, foram os negros trazidos da África, em sua maioria, que foram escravizados.

Por falar em escravização, de acordo com o Relatório intitulado '*Índice Global de Escravidão 2018*', publicado pela fundação *Walk Free* e apresentado em reunião da ONU no mesmo ano,⁹⁶ há um grande quantitativo de pessoas que vivem em situação do que se chama de escravização moderna. Segundo os dados apresentados, há quase 370 mil brasileiros em situação de atividades semelhantes à escravidão, sendo o universo de 40,3 milhões de pessoas em todo o mundo. Esta constatação, tão atual, nos leva a refletir sobre as marcas do passado ainda tão presentes nos dias de hoje e que podem se refletir nas escolas.

A respeito dos dados sobre condição econômica⁹⁷, percebemos, ao refletir sobre o que foi coletado das fichas individuais, nas quais constam os dados de matrícula, que dentre os estudantes pesquisados com histórico de reprovação, estes são, em sua maioria, pobres, ou seja, 50,87%; o restante divide-se em classe média, 8,7%; 29,82% média baixa e 10,5% miseráveis. Cabe destacar que para esta definição foi usada a classificação utilizada pelo Banco Mundial em relação ao valor que uma pessoa deve ter para viver por dia. Em abril de 2019, foi divulgado um relatório com dados do Banco Mundial sobre a situação econômica do Brasil, o qual informa que há 4,4 milhões de pessoas que vivem com menos do que o definido como

⁹⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No último censo demográfico em 2010, foram utilizadas as seguintes nomenclaturas: branco, pardo, negro, amarelo e indígena.

⁹⁵ Em algumas das pesquisas do IBGE a nomenclatura 'negro' pode abranger pardos e pretos, mas aqui optamos por distinguir como é feito no Censo Demográfico, que ocorre a cada década.

⁹⁶ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/com-370-mil-escravos-modernos-brasil-lidera-ranking-na-america-latina/> Acessado em 10/10/2019

⁹⁷ A referência do Banco Mundial para definição da pobreza, cujo valor definido são US\$ 5,5, ou R\$21,20, por dia, por pessoa. Abaixo deste valor, considera-se como miserável ou extremamente pobre, quem dispõe de U\$1,90 ou R\$7,30 por dia. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/04/crise-empurra-74-milhoes-de-brasileiros-para-pobreza-segundo-dados-do-banco-mundial.shtml> Acessado em 11/10/2019

o mínimo para estar na faixa da pobreza. Analisando o referido relatório, uma matéria do Jornal A Folha de São Paulo destacou: “As políticas de redistribuição de renda, como o Bolsa Família, explicaram 33% da diminuição da parcela de pobres na população brasileira chamada ‘década de ouro’⁹⁸ (FRAGA, 2019). Ainda segundo dados do IBGE, divulgados em 2018, e analisados por diferentes jornais⁹⁹, os negros ganham menos do que brancos, 57,4 %.

Analisando globalmente os dados coletados ao longo de todos os anos em que se realizou a pesquisa de campo, podemos sintetizar as seguintes informações: (1) é possível observar um número maior de estudantes meninos reprovados, 38 de 57; (2) é perceptível que os estudantes investigados são negros, 40 de 57; (3) a maior parte dos estudantes declara a renda familiar que se enquadra na classificação como pobre, 29 de 57. Em síntese, reiteramos, o perfil dos estudantes com histórico de reprovação acompanhados são, em sua maioria, meninos, negros e filhos de pais trabalhadores da classe pobre.

Considerando também as tabelas de 5 a 7, anteriormente apresentadas, e tomando como referência o ano de 2017, por ser o ano que teve mais estudantes para acompanhar em relação aos outros, temos os seguintes números: dos 20 estudantes que já foram reprovados, 50% destes são negros e praticamente todos são de classe econômica baixa, oriundos de famílias muito humildes. Apenas uma das meninas declarou-se branca. Já os meninos responderam como sendo pardos ou negros. Todos eles são filhos e filhas de pais e responsáveis da classe trabalhadora.

O dados nos alertam sobre a importância de repensar o que e como este cenário vem se construindo e se constituindo, além da necessidade urgente de “destacar a positividade do estudante não ser excluído do sistema escolar e ter o direito de permanecer pelo menos durante nove anos na escola.” (FERNANDES, 2008, p.69). Além disso, os números demonstram uma significância bastante

⁹⁸ A década de ouro mencionada, compreende o período de entre 2003 e 2013, o qual segundo o Banco Mundial, nesta época houve forte valorização nos preços de commodities. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/04/crise-empurra-74-milhoes-de-brasileiros-para-pobreza-segundo-dados-do-banco-mundial.shtml> Acessado em 10/10/2019

⁹⁹ A análise dos dados publicados pelo IBGE, em 2018, foi feita por diferentes agências de notícias, tais como portal G1, disponível em <https://g1.globo.com/economia/noticia/negros-ganham-r-12-mil-a-menos-que-brancos-em-media-no-brasil-trabalhadores-relatam-dificuldades-e-racismo-velado.ghtml> Acessado em 11/10/2019; o Jornal a Folha de São Paulo, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/10/negras-ganham-menos-e-sofrem-mais-com-o-desemprego-do-que-as-brancas.shtml> Acessado em 11/10/2019; Canal Futura, disponível em <http://www.futuraplay.org/video/trabalhadores-negros-ganham-r-12-mil-a-menos-que-brancos/424714/> Acessado em 11/10/2019

marcante para (re)pensarmos nos rumos da escola pesquisada, já que a análise desses, os quais, resguardadas as especificidades, repetem-se em diferentes escolas públicas brasileiras (VEIGA, 2008), reforçam a diferença e a segregação a partir da raça e da condição econômica.

Nesta seção, traçamos um perfil socioeconômico e racial dos estudantes, mas para além disso, é necessário considerar ainda (e sobretudo), que eles são, principalmente, crianças (e alguns jovens) com interesses únicos, desejos próprios, muita experiência de vida, algumas tristes e outras felizes, porém, em algum momento deste percurso, para eles foi dito que nada disso importava, ou melhor, que não era suficiente, e assim, tiveram que viver um ‘*déjà vu*’¹⁰⁰ de suas vidas no ano seguinte ao da reprovação, como uma reprise, um vale a pena ver de novo, só que sem a nostalgia da saudade de rever um momento interessante vivido, apenas com o enfadamento do “*Ah, isso de novo, professor, já vi ano passado*”¹⁰¹ (Violeta). Esta fala nos mostra que a reprovação é de fato uma repetição de tudo o que já foi visto antes, situação sobre a qual nos questionamos a respeito do seu valor e do seu significado: Por que reprovar se nada vai mudar, apenas mais do menos será oferecido aos estudantes, mais uma vez? Ainda sobre esta discussão, apresentamos na próxima seção a opinião dos estudantes com histórico de reprovação escolar que foram pesquisados.

3.3. COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES: COMO PENSAM A REPROVAÇÃO E A AVALIAÇÃO ESCOLAR?

A palavra progresso não terá
qualquer sentido enquanto houver
crianças infelizes.

Albert Einstein

Como descrito, em 2016 e em 2017, a pesquisa acompanhou os estudantes matriculados no 5º ano da Escola 1. No primeiro ano (2016) estavam matriculados 57 estudantes em cada turno, sendo 14 com histórico de reprovação. Nesta época, foram

¹⁰⁰ Do francês, em tradução literal significa “já visto”. “*Déjà vu* é uma sensação que surge ocasionalmente, ocorre quando fazemos, dissemos ou vemos algo que dá a sensação de já ter feito ou visto antes [...]. O *déjà vu* aparece como um “replay” de alguma cena, onde a pessoa tem certeza que já passou por aquele momento, mas realmente isso nunca ocorreu.” Disponível em <https://www.significados.com.br/deja-vu/> Acessado em 18/01/2020.

¹⁰¹ Fala registrada durante o acompanhando da turma em aula ocorrida em 23/08/2019.

coletados os dados quantitativos, tais como número de matrículas, número de reprovados, aprovados e evadidos. Neste ano também foram realizadas uma conversa com cada uma das professoras regentes das turmas acompanhadas e duas rodas de conversa de modo informal, com os estudantes que já haviam sido reprovados anteriormente.

Na primeira roda de conversa realizada em sete de novembro de 2016, com sete estudantes do turno da manhã, sendo cinco meninos e duas meninas, ao realizarmos a apresentação e explicar sobre o fato de que a pesquisa era sobre reprovação, um estudante, de 13 anos, três vezes reprovado, pede a fala e explica: *“Tia, quer saber? Eu já fiquei reprovado, meu pai, que tá preso, diz que eu nunca aprendo nada”* (Acácia). Na tentativa de fazê-lo refletir, perguntamos se ele sabia soltar pipa. Responde que sim, balançando a cabeça com um sorriso no rosto e informando que é o *“Rei do Campinho”*¹⁰² (Acácia). Questionamos sobre como ele não saberia nada se sabia soltar pipa e partilhamos que não sabíamos. Aproveitando a oportunidade, perguntamos se ele poderia nos ensinar. Ele responde convicto que sim, mas alerta: *“Tia, machuca a mão, já vou avisar...”* (Acácia). Este diálogo reforça a ideia de que há diferentes considerações acerca do que é um conhecimento importante, e que por isso deve ser considerado, em detrimento de outros saberes, salientando que o estudante sabe coisas que por não ter aprendido institucionalmente, não considera válido.

Dando continuidade, perguntamos para todos os estudantes se eles gostariam de conversar um pouco para pensarmos na escola e em como podemos ajudá-la a melhorar cada vez mais. Todos aceitam. As meninas Amor Perfeito e Azaléia falam que têm muita coisa ruim na escola que *“precisa melhorar”* (Amor Perfeito). Ao perguntarmos sobre o que exatamente se referiam, respondem: *“o recreio, porque é muito curto”* (Amor Perfeito); E continuam: *“não tem brinquedo no pátio igual na escola de criança pequena”* (Azaléia); *“a tia de Inglês é chata”* (Azaléia); *“o dever é difícil”* (Amor Perfeito); *“nessa escola as professoras nunca faltam, nem no dia de São Cosme e Damião”*¹⁰³ (Amor Perfeito).

¹⁰² O campinho é um terreno baldio localizado próximo à escola usado para passagem e que recebe várias crianças que soltam pipa e jogam bolinha de gude.

¹⁰³ Referência àqueles que são considerados santos pela Igreja Católica e entidades para o Candomblé e Umbanda, Cosme e Damião, irmãos gêmeos, que morreram por volta de 300 d.C. Crê-se que foram médicos, e sua santidade é atribuída pelo motivo de haverem exercido a medicina sem cobrar por isso, por fé. Os devotos comemoram em 26 e 27 de setembro, respectivamente em cada religião, distribuindo

Argumentamos sobre o que achavam dos testes, provas e trabalhos e apenas uma estudante, o Amor Perfeito relatou não gostar das provas por serem difíceis, os outros meninos destacaram: *“tem que fazer (provas) senão não passa”*, destacou o Antúrio; Eu indaguei sobre o porquê deles terem feito provas e ainda assim não passarem. Então respondem assim: *“Eu era pequeno, ainda não sabia ler”* (Bromélia); *“Eu fiquei porque não sabia fazer conta de divisão e para passar tem que saber fazer”* (Cerejeira); Então questionei se ele já sabia fazer agora, depois de estudar novamente este assunto, mas responde mostrando as mãos e sinalizando que “mais ou menos” (Cerejeira); Outro estudante informa que ficou doente e teve muitas faltas, dizendo que “por isso não passei” (Bromélia); “Minha mãe falou que a tia disse que eu converso muito” (Amor Perfeito). Pergunto se agora ela mudou de comportamento, ao que responde que não, mas que a diretora a separou da irmã que agora é da outra turma e com isso disseram que ela havia melhorado (Amor Perfeito); Um estudante que faz o 5º ano pela segunda vez e tem sotaque da região Nordeste do país (Pernambuco), diz *“lá em casa ninguém sabe ler não, tia”*; *“perdemos os documentos tudo”*; Perguntamos se ele saberia porque ficou reprovado e ele responde: *“sei não, só sei que eu estudo cada ano numa escola”* (Bromélia); Beijos, reprovado por duas vezes, pede a palavra e explica: *“eu fiz todas as provas, não entendo porque fiquei reprovado se eu fiz todas as provas”*. O estudante Antúrio explica que a *“tia falou que eu precisava aprender mais um pouco antes de passar para o 4º (ano), mas eu achei que tinha passado mesmo assim, porque fiz outra prova, só no outro ano que vi que não estava na minha turma. Eu chorei muito”*. A constatação da reprovação no ano seguinte pelo estudante parece ser mais dolorosa ainda do que quando informada ao final do ano.

A falta de uma conversa clara sobre a reprovação pode revelar, em nosso entendimento, um receio por parte dos adultos envolvidos. Um professor declarou, sobre um estudante do ano anterior, que não se encontrava mais matriculado na escola: “ele era tão bonzinho que ninguém conseguiu contar para ele, conversamos com a mãe e explicamos que ele é muito novinho e precisava ter mais maturidade

para avançar”¹⁰⁴. Esta fala demonstra a dificuldade, por parte deste professor em assumir a reprovação como uma situação boa para o estudante.

Na segunda roda de conversa realizada em 14 de novembro de 2016, com o outro grupo de estudantes, que estudavam à tarde, estes pareciam estar mais a vontade do que os anteriores, talvez por já estarem familiarizados com a dinâmica da atividade, e, com isso, mais tranquilos. Ao perguntar quem gostaria de conversar sobre a escola, todos concordam. Indagamos sobre quem gosta de estudar, ao que quase todos informam que sim, porém dois estudantes riram entre si e disseram que “a escola é chata” (Agapanto); “Ah, tem que fazer dever e ficar lendo” (Cerejeira). Aproveitei a oportunidade e perguntei de que gostavam então de fazer: “ficar no celular” (Agapanto); “mexer no tablet” (Cerejeira). Perguntei se para mexer no celular não seria necessário saber ler, então responderam: “não, tia, é de luta, só bater” (Calêndula); Questiono então se eles acham importante saber ler, ao que dizem que sim, uns confundem-se e dizem que não, mas voltam atrás e destacam: “tem que aprender a ler para virar adulto!” (Begônia).

Retomando o tema das avaliações, pergunto quem estuda para e/ou gosta de fazer provas: “eu gosto de fazer prova, minha mãe estuda comigo antes, me pergunta a tabuada”, destacou a Calêndula; “todo ano tem prova, se não fizer a gente não passa, não pode nem ficar doente, eu fiquei no 3º ano e repeti”, afirmou a Begônia. Estas falas nos ajudam a perceber o quanto o universo da avaliação pelo desempenho já está internalizado pelos estudantes que não questionam, mas a realizam e acreditam que “só assim vão passar”, como sinalizou o Cactu. Nas palavras de Díaz Barriga (2008, p. 43) “nada mais falso que esta proposição.” O que temos aqui é a substituição do aprendizado pelo resultado da aprendizagem verificado por meio de testes e provas padronizados. Esta situação/postura se repete nas falas dos estudantes, mas também dos professores que insistem em reprovar (VIDAL, 2015).

Questionamos o grupo ainda a respeito de como gostariam de ser avaliados e como viam os instrumentos avaliativos utilizados por seus professores: dos 14 estudantes acompanhados, 11 disseram preferir trabalho do que prova, alegando que devido ao nervosismo, tinham dificuldade para lembrar o que estudaram/sabiam; um disse que gostaria de ser avaliado oralmente, pois escrevia muito errado e perdia

¹⁰⁴ Fala registrada em conversa com a professora que acompanha o grupo do 5º ano pesquisado. Registro feito em diário de campo em 03/10/2016

ponto com isso; os outros dois disseram que gostavam de fazer testes e provas escritas, mas que sabiam que nem sempre se saiam bem. Essas sínteses sinalizam para a necessidade de adequação da escola às particularidades dos estudantes que se apresentam atualmente matriculados, os quais requerem uma diversificação (concreta) nas escolhas dos instrumentos avaliativos.

Neste sentido, após as conversas, foi possível fazer algumas reflexões: (1) As crianças não sabem porque ficam(ram) reprovadas, só sabem que ficaram e atribuem o ocorrido a um sentido nem sempre referente à situação de aprendizagem, como faltas e/ou a não realização de avaliações; (2) Pela hesitação e dúvida dos estudantes, observamos que nem sempre a escola e a família repassam a notícia claramente aos estudantes sobre a reprovação, o que nos leva a repensar (ainda mais) em como esse processo (é) de exclusão e de negação da informação, dos motivos e principalmente dos procedimentos. Então nos questionamos: (a) não contam para os estudantes sobre a reprovação por acharem que são imaturos para saber o que aconteceu, mas ainda assim os reprovam? (b) Alguns estudantes só ficam sabendo da reprovação no ano seguinte, quando se dão conta de que estão numa sala com outro grupo? (c) Se uma criança é imatura, na perspectiva dos professores, qual o impacto, no seu amadurecimento, de não entender porque foi reprovado? Seria, em nossa perspectiva, importante que os professores trabalhassem com a ideia do direito da criança em saber como e porque sua escolaridade está sendo marcada pela reprovação, assim como mecanismos que pudessem, de forma mais coerente, promover as aprendizagens necessárias, sem a reprovação. Percebemos o quanto precisamos avançar na forma de pensar e de agir no que se refere à condução de ações no campo da educação, é urgente rever concepções e comportamentos.

No segundo ano (2017) da pesquisa com a mesma escola (Escola 1), totalizaram-se 56 estudantes no turno da manhã e 27 e no turno da tarde, matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental da Escola 1. Desses quantitativos, destacamos que 12 e 8 estudantes, respectivamente de cada um dos turnos, já foram reprovados pelo menos uma vez ao longo de sua escolarização e que por isso foram considerados para uma roda de conversa e também entrevistas com roteiro de perguntas que eram desenvolvidas para o coletivo de estudantes, os quais respondiam como desejassem, sem obrigatoriedade ou pressão, apenas alguns estímulos para quem não falou e gostaria de falar, por exemplo. Em contato com eles, ao inquiremos sobre o que

achavam da reprovação, e se acreditavam que deveria ter acontecido isso com eles ou não, como se sentiram de modo geral e também se aprenderam mais quando cursaram novamente o ano do ciclo em que foram reprovados, as respostas podem ser assim agrupadas: Dos 12 estudantes que participaram, a metade destacou que não deveria ter ficado "reprovado, pois sabe um monte de coisas" (Cravina)¹⁰⁵, ou seja, seis estudantes.

Os outros seis, dividiram-se em sentimentos que demonstram culpa: -"Não estudei, tia", destacou o Cravo¹⁰⁶; desapontamento: - "a tia nunca explicava, eu falava, mas ela não ouvia...", respondeu a Dália¹⁰⁷; esquecimento: -"Sei não, tem muito tempo", observou o Delfim¹⁰⁸; e desconhecimento: - "Minha mãe disse que eu não estava sabendo bem fazer as contas", afirmou a Flor de Lótus.¹⁰⁹ Além disso, do universo dos 12 estudantes, 10 relataram ter mudado e/ou saído da escola após terem sido reprovados. Dois desses, inclusive, ficaram mais de um ano sem estudar, pois, segundo informaram, não encontraram vaga em outra escola próximo da nova casa após terem se mudado. Este é um dado alarmante e precisa ser observado com atenção para que não apenas vigore nas estatísticas de evasão e abandono escolar, mas sirva para repensar as possibilidades de acesso e permanência na escola.

Em relação ao outro grupo de estudantes da escola, dentre os 8 estudantes que já ficaram reprovados, os destaques em relação aos mesmos questionamentos anteriores foram os seguintes: -"O dever era muito difícil, eu estudava muito", compreendeu a Flor de Maio¹¹⁰; -"Eu não consegui aprender a ler, só quando meu irmão me ensinou eu aprendi e passei", revelou a Gardênia¹¹¹; -"A professora me reprovou porque eu não acertava a tabuada", afirmou o Gerânio¹¹²; -"Eu fiquei reprovada porque eu e meu irmão viemos de uma escola fraca e essa aqui é forte, mas o meu irmão passou", destacou a Gérbera.¹¹³ Os outros quatro participantes disseram não entender/saber porque ficaram reprovados. Essas falas demonstram algumas contradições, porém a maioria demonstra uma passividade, uma aceitação

¹⁰⁵ Entrevista/conversa concedida em 09 e 17 de agosto de 2017.

¹⁰⁶ Entrevista/conversa concedida em 09 e 17 de agosto de 2017.

¹⁰⁷ Entrevista/conversa concedida em 09 e 17 de agosto de 2017.

¹⁰⁸ Entrevista/conversa concedida em 09 e 17 de agosto de 2017.

¹⁰⁹ Entrevista/conversa concedida em 09 e 17 de agosto de 2017.

¹¹⁰ Entrevista/conversa ocorrida em 13 e 20 de setembro de 2017.

¹¹¹ Entrevista/conversa realizada em 13 e 20 de setembro de 2017.

¹¹² Entrevista/conversa realizada em 13 e 20 de setembro de 2017.

¹¹³ Entrevista/conversa concedida em 13 e 20 de setembro de 2017.

sobre a condição de ser reprovado, ou ainda (alguns) demonstram não associar a reprovação com o fato de “não aprender”, conceito utilizado pelos professores (VIDAL, 2015). Esta situação, sobre a compreensão dos estudantes, ou a falta dela, a respeito dos motivos pelos quais foram reprovados, nos leva a questionar (mais uma vez) a necessidade dos professores de praticar a reprovação, insistindo em sua validade, apesar de diferentes estudos (PATTO, 1988; PARO, 2003; MOYSÉS, 2001; JACOMINI, 2009) demonstrem o contrário.

A respeito das formas de avaliação utilizadas para com os estudantes pesquisados, cabe destacar que dos 20 participantes, 16 sinalizaram preferir formas diversificadas de acompanhamento da aprendizagem que não testes e provas. Assim como o grupo de 2016, aqui também crianças destacaram a questão do nervosismo que prejudicaria o desempenho na realização da prova, fazendo esquecer as informações necessárias para responder às questões solicitadas, já nos trabalhos de pesquisa individual e/ou em grupo isso não ocorreria. Apenas dois estudantes destacaram preferir provas porque não conseguem falar em grupo e relataram que quando o professor não passa avaliação escrita, geralmente pede para apresentar na sala para a turma, o que, segundo eles, os paralisa de medo.

Em síntese, ao questionar ambos os grupos¹¹⁴ (12 e 8 estudantes) investigados em 2017, sobre as tarefas solicitadas na etapa em que cursaram duas vezes, os estudantes relataram que usaram o mesmo livro e que este já tinha as respostas, o que os facilitou aprenderem; sinalizaram também que estudaram na mesma sala; com a mesma professora; e que havia os mesmos deveres na parede da sala. Esses apontamentos nos levam a acreditar, novamente, na compreensão dos estudantes acerca da condição vivenciada e na manutenção das práticas pedagógicas, situação já sinalizada anteriormente.

E por fim, as falas dos estudantes colhidas em 2016 e 2017, na Escola 1, nos levam a formular pelo menos quatro considerações: (1) 31 dos 34 estudantes desconhecem quais seriam os benefícios da reprovação, se é que estes existem; (2) 29 dos 34 estudantes não compreendem o motivo que os levou a cursar novamente uma etapa do ciclo e relatam momentos de tristeza e angústia durante esta experiência; (3) As reflexões suscitadas a partir das falas coletadas nos levam a acreditar na pouca validade que a reprovação possibilita para os estudantes; e (4)

¹¹⁴ Entrevista/conversa concedida em 13 de agosto e 20 de setembro de 2017.

estudantes reprovados podem entrar para a estatística de estudantes evadidos ou transferidos, além de, em alguns casos, ficarem um período sem estudar, geralmente por dificuldades em obter vagas em outras escolas. Lamentavelmente, observamos um crescente movimento em relação às práticas avaliativas, que por vezes conduzem à reprovação, aumentando a estatística e marcando negativamente a vida de muitos estudantes. Em síntese, percebemos nas conversas com os estudantes, a falta de clareza sobre afinal o que seria preciso melhorar, o que, em nosso entendimento, enfraquece qualquer sentido de recuperação de aprendizagens pretendidas pela reprovação.

Em 2018, na Escola 2, dando continuidade à pesquisa, idealizamos seguir com o acompanhamento de todos os estudantes já observados anteriormente, que saíram da Escola 1 aprovados em 2017. Numa nova escola, com novos professores e com uma organização muito diferente da anterior, pois os estudantes passariam a ter nove disciplinas: português, matemática, ciências, história, geografia, artes, inglês, educação física, ao contrário do 2º ciclo, que tinha apenas as chamadas áreas integradas.¹¹⁵ Entretanto, conforme já mencionado, apenas dois dos estudantes com histórico de reprovação que estavam sendo acompanhados em 2016 foram matriculados na nova escola, e ainda assim, transferiram-se em poucas semanas após o início do ano letivo, por isso, optamos por pesquisar um novo grupo, por indicação da própria instituição, a Classe de Aceleração, a GRA ou Grupo de Referência da Aceleração, pois estaria nesta a concentração de reprovados, no caso toda a turma, e, de fato, foram 13 estudantes acompanhados e convidados para uma roda de conversa. Cabe destacar que a média de idade dos estudantes deste grupo é de 13 anos, diferente dos anteriores pesquisados: 2016 e 2017: 11 anos; e 2019, 14 anos.

As entrevistas do tipo conversa e as rodas de conversa continuaram a ser realizadas, ambas com a escuta sensível, premissa seguida desde o princípio, e que trouxe à tona informações delicadas e pertinentes, que ajudaram a compreender o universo da reprovação sob o olhar e o entendimento dos estudantes. Utilizando-se dos mesmos questionamentos anteriormente explicitados, acerca do que gostam os

¹¹⁵ As áreas Integradas englobam os componentes Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, os quais são ministrados pelo professor regente que acompanha a turma. Além dessas há Artes, Inglês e Educação Física, as quais são ministradas por professores especializados nestas disciplinas.

estudantes na escola e sobre as práticas avaliativas vivenciadas, a estudante Hortência relatou que aprendeu “coisas novas em português, mas em outras matérias não mudou nada”. E ainda lamentou: “Algumas matérias estamos sem professor” (Hortência)¹¹⁶. A estudante Jasmim afirmou que a reprovação “foi boa e ruim ao mesmo tempo. Eu queria estudar de manhã. Foi bom porque eu conheci amigos novos, mas ruim porque tem muita criança.” (Jasmim)¹¹⁷. A primeira fala salienta a reprodução do fazer pedagógico, o qual já destacamos anteriormente sobre a falta de um projeto de trabalho voltado ou simplesmente ações específicas para os estudantes reprovados.

Outro estudante, o Lírio, ao partilhar o seu resultado final, lamentou: “Eu achava que dava para passar, mas por minha culpa eu repeti”¹¹⁸ (Lírio). Um estudante, ao descrever a sua sensação ao reiniciar o ano seguinte reprovado destacou: “Muito ruim, eu estava no meio de muitas crianças, não tinha ninguém da minha idade lá”, assinalou Lótus.¹¹⁹ As falas de Lótus e a da Jasmim, descritas no parágrafo anterior, ambas de estudantes da classe de aceleração, reforçam a importância do agrupamento etário proposto pela organização escolar em ciclos, considerando o maior aproveitamento dos estudantes quando postos em pares, unidos ainda por interesses naturais de cada faixa de idade.

Quando questionados sobre como vivenciaram a notícia da reprovação, os estudantes informaram: “não lembro muito, mas sei que chorei porque queria estudar na sala das minhas primas e fiquei sozinha” (Íris); “minha mãe me deu a notícia, mas não entendi, explicou que a escola era muito ‘forte’ e até me tirou de lá” (Lavanda); “lembro que foi muito ruim, pois eu estudei tanto para a prova, não sei porque isso aconteceu, achei muito injusto” (Lótus); “a professora, que era muito ruim, não explicava nada direito e ninguém aprendia, contou pra gente no meio da sala quem estava reprovado, foi humilhação” (Magnólia); “eu gostava de conversar, foi por isso” (Hortência); “já fiquei reprovada muitas vezes, na minha família todo mundo fica, minha mãe não sabe ler e por isso não ajuda a gente, é muito triste” (Margarida); “eu não sei porque fiquei reprovado, ninguém me falou nada sobre isso, eu só vi meu nome na lista” (Onze horas); “eu brincava muito mesmo, hoje parei, quero passar e

¹¹⁶ Entrevista/conversa concedida/realizada em outubro de 2018.

¹¹⁷ Idem.

¹¹⁸ Ibidem.

¹¹⁹ Entrevista/conversa concedida/realizada em novembro de 2018.

arrumar um trabalho” (Petúnia); “não sei, não entendo até hoje” (Orquídea); “eu não sei como isso aconteceu, a professora dizia sempre que eu era muito esforçado e que estava melhorando” (Papoila).

As falas coletadas em 2018, demonstram, em síntese, que: dos 13 estudantes pesquisados, quatro deles (Lírio, Hibisco, Hortência e Petúnia) culpam-se pela reprovação; outros dois (Lótus e Jasmim) lamentam o ocorrido e destacam como se sentem constrangidos por estarem numa turma com um grupo de estudantes com menos idade do que eles; quatro (Lavanda, Orquídea, Onze Horas e Papoila) destacaram desconhecimento da situação de reprovação; outros três (Íris, Magnólia, Margarida) relataram descontentamento com a situação vivenciada. De acordo com as 13 falas dos estudantes acompanhados em 2018, podemos perceber que nem a escola, nem as famílias explicam exatamente porque a reprovação ocorre. Então nos questionamos se essa forma de abordar a reprovação, sem informações claras, se daria devido ao fato de que não há motivos plausíveis para justificar tal ação? Indo além, argumentamos a favor de uma escola democrática, organizada em ciclos e indagamos: para que serve a reprovação? Até o momento não observamos resposta para este questionamento, visto que, nos casos pesquisados, não foi possível perceber mudanças, pelos estudantes, que pudessem beneficiar suas aprendizagens e que justificassem tal ação.

Além disso, mais uma vez os estudantes colocaram que preferem outras atividades avaliativas que não sejam testes e provas escritas. Dos 13 pesquisados, dez deles afirmaram isso, dois destacaram que poderia ter provas, mas não somente provas. Todas as contribuições dos estudantes, oportunizadas por meio das falas com as suas observações sobre como pensam e reconhecem os momentos que constituem ou posteriores a reprovação nos fazem refletir, novamente, sobre o papel da escola e o quanto a reprovação está enraizada no cotidiano escolar e por isso não surpreende os estudantes que adotam uma postura que parecem já terem incorporado tal situação como uma questão natural, comum e ora positiva para o aprendizado, ora nociva.

Em 2019, acompanhando mais de perto o grupo dos dez estudantes matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental na Escola 3, percebemos, por meio das conversas, que, assim como nos outros grupos, este também prefere que a avaliação de suas aprendizagens seja realizada de outras formas que não apenas por

meio de testes e provas escritas, inclusive todos os 10 estudantes afirmaram isso. Em relação a este grupo em especial, cabe fazer um destaque: esses são os estudantes do grupo com maior nível de escolaridade dentre os pesquisados e que passaram por pelo menos três possibilidades de reprovação: no 3º, no 5º e 7º ano do Ensino Fundamental, isso considerando apenas os anos em que há retenção por aprendizagem, pois incluindo também a reprovação por frequência, seriam sete anos de escolaridade, excluindo a Educação Infantil que não tem reprovação.

A respeito da sensação que os estudantes pesquisados tiveram ao serem reprovados, seguem algumas de suas falas: *“Eu me esforcei muito, não merecia ficar reprovada”* (Rosa); *“Minha mãe foi na escola pegar o resultado e me avisou que fiquei em história, meu mundo caiu, foi horrível, ainda levei uma coça, não desejo essa sensação para ninguém no mundo”* (Prímula); *“Foi muito estranho o primeiro dia de aula depois de reprovada, eu parecia um alienígena na nova sala, não conhecia ninguém e parecia que estavam todos me olhando, me julgando”* (Vinca); *“Foi muito ruim ficar reprovada, eu fiquei sozinha e chateada”* (Tango); *“Eu acho que mereci (ficar reprovada), pois eu faltava muito por problemas pessoais e realmente não estava aprendendo”* (Torênia); *“Eu tive depressão no ano que fiquei reprovada, não tinha ânimo para nada, minha mãe foi na escola para conversar sobre isso e tentar uma ajuda para mim, mas não conseguiu nada”* (Roseta); *“Foi um choque! Eu faltei muito, mas acho que fiquei por falta de atenção, quando cheguei na sala senti diferente, como se ali não fosse o meu lugar”* (Violeta); *“Eu fiquei reprovado no 7º, no ano passado, fiquei triste e com vergonha”* (Verbena); *“Para mim ficar reprovado não fez diferença nenhuma, não aprendi nada a mais no outro ano, tudo a mesma coisa”* (Tagetes); *“Não sei se eu deveria ficar reprovado, me senti horrível”* (Tulipa).

As falas coletadas em 2019, nos mostram, em síntese, que: (1) dos 10 estudantes pesquisados, apenas um concordou com a reprovação vivida e alegou não ter aprendido; (2) um não concordou, mas acredita que ficou reprovado por falta de atenção; (3) os outros oito destacaram não concordar com a reprovação por terem aprendido os conteúdos e participado das atividades propostas; (4) entre os 10 consultados, nove estudantes relatam as sensações negativas que tiveram em decorrência desta experiência, sendo que um destes ressaltou ter ficado fisicamente doente em decorrência da reprovação; (5) um destes relatou a insatisfação com a vivência da reprovação, sinalizando o que já havíamos citado em relação ao fato de

não haver um trabalho específico no ano seguinte para acolher/acompanhar os estudantes reprovados; e (6) o que não destacou que a reprovação foi uma experiência negativa, relatou que ainda não compreendeu o porquê de ter ficado reprovado.

Assim como os outros estudantes dos grupos pesquisados, todas estas falas trazem em comum dúvidas e sentimentos muito pessoais que caracterizam algum tipo de desapontamento, tristeza pela reprovação e até mesmo doenças oriundas completamente ou em parte pela situação vivida. Numa das rodas¹²⁰ de conversa realizadas com este grupo, eles destacaram como gostariam de ser avaliados, dentre os instrumentos, citaram:

- ✓ Trabalho em grupo;
- ✓ Trabalho individual;
- ✓ Seminário;
- ✓ Visto nos cadernos;
- ✓ Dever de casa;
- ✓ Atividade valendo ponto;
- ✓ Teste de consulta;
- ✓ Prova em grupo;
- ✓ Comportamento;
- ✓ Resumo de filme;
- ✓ Frequência;
- ✓ Participação.

A primeira vista, estas formas de avaliar podem chocar alguns professores, dada a variedade e a não seletividade das atividades sugeridas, porém, propomos uma breve reflexão para analisar a avaliação sob a perspectiva da finalidade da escola, que é justamente promover a aprendizagem a partir do pensamento crítico e reflexivo, logo, um instrumento em si não deve ser o único a ser considerado, mas um conjunto deles, juntamente com a observação do desenvolvimento do que foi alcançado, uma vez que são muitas as possibilidades, já que a escola tem um grande potencial avaliativo a ser explorado. Essa questão da potência da escola poderia

¹²⁰ Roda de conversa ocorrida em 04/06/2019. Registro feito em diário de campo na mesma data.

permeiar o cotidiano escolar, suas ações e pensamentos se desejamos uma escola realmente transformadora.

Retomando a discussão sobre as fichas avaliativas mencionadas na introdução desta pesquisa, as quais foram implementadas na Rede Municipal de Educação de Niterói em 2017, e cujas constam nos anexos 1 a 3 desta pesquisa. Cabe destacar que, apesar de as duas primeiras assemelharem-se a uma relação de conteúdos, por trazerem uma grande lista das chamadas habilidades específicas, as quais estão organizadas pelos três eixos de temáticas, a saber: Linguagens, Tempo e Espaço e Ciências e Desenvolvimento Sustentável, e sobre as quais os professores devem marcar uma dentre as três opções: objetivos alcançados (OA), objetivo parcialmente alcançados (OPA), objetivos não alcançados (ONA), de modo a avaliar os progressos dos estudantes, elas parecem trazer em forma de objetivos, os conteúdos, do ano de escolaridade estudado e sobre o qual os estudantes precisam se apropriar, a fim de serem promovidos para o próximo ano e/ou etapa, visto ainda que há a ficha-síntese (Anexo 3), que é um resumo trimestral para constatar, por escrito, o desenvolvimento da aprendizagem.

Importante destacar que a Rede Municipal também possui como instrumento avaliativo o relatório descritivo anual para o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Para a Educação Infantil, que ainda não tem provas com instrumento avaliativo, o relatório é semestral, além do incentivo do uso do portfólio de atividades para os dois níveis de ensino. Já no segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a avaliação é feita por meio de diferentes instrumentos avaliativos, desde os mais tradicionais como testes e provas até os variados que incentivam a participação e o trabalho em grupo, de toda a forma, independentemente dos instrumentos utilizados, este resumem-se em conceitos (A, B, C, D e E). Ainda em relação a avaliação, é interessante destacar que dos 57 estudantes pesquisados, 47 preferem ser avaliados por diferentes instrumentos que não apenas testes e provas escritas. Este dado é importante também para a discussão que faremos na próxima seção, na qual analisaremos os números encontrados em relação a aprovação e reprovação em Niterói, nas três escolas pesquisadas.

3.4. O QUE OS DADOS MOSTRAM?

*Nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.*

Conforme sinalizado anteriormente, no capítulo II analisamos pesquisas recentes que se ocuparam em estudar especificamente a Rede Municipal de Educação de Niterói e o contexto da organização do ensino em ciclos. De forma geral, estes trabalhos buscaram compreender a política de Ciclos na rede, ao longo da experiência com esta forma de agrupamento dos estudantes na escola (AROSA, 2013; BORBOREMA, 2008); o histórico dos ciclos em Niterói (CRUZ, 2011; CUNHA, 2013; DAVID, DOMINICK e MATELA, 2007; DAVID, 2003; MARINA e SEPÚLVEDA, 2010) e a concepção dos ciclos no município (SILVA, 2009; NAIFF, 2013; MATHEUS, 2009; VIÉGAS e SOUZA, 2012). Nesta seção, a partir de agora, analisaremos as taxas da situação escolar com os dados de Aprovação, Reprovação e Abandono, em relação aos anos de acompanhamento desta pesquisa, na Rede Municipal e nas escolas pesquisadas. Em 2016 e 2017, como a pesquisa acompanhou escolas que ofereciam apenas o Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apuramos apenas os dados da Rede em relação a este segmento. Já em 2018 e 2019, quando a pesquisa investigou escolas que ofereciam todo o Ensino Fundamental, ampliamos os dados da referida Rede, acompanhando a necessidade da pesquisa realizada. As tabelas de 9 a 18 a seguir, mostram o detalhamento dos dados:

Tabela 9 – Reprovação, Abandono e Aprovação na Rede Municipal de Niterói (2016)

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	11,5% 329 reprovações	1,2% 35 abandonos	87,3% 2.496 aprovações
2º ano EF	6,0% 171 reprovações	1,1% 32 abandonos	92,9% 2.640 aprovações
3º ano EF	20,7% 689 reprovações	0,8% 27 abandonos	78,5% 2.612 aprovações
4º ano EF	4,2% 120 reprovações	0,7% 20 abandonos	95,1% 2.705 aprovações
5º ano EF	8,6% 255 reprovações	1,2% 36 abandonos	90,2% 2.674 aprovações

Fonte: INEP por QEdu¹²¹

¹²¹ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> Acessado em 03/01/2017.

Em 2016, consideramos o universo de 89 escolas à época, totalizando 14.834 estudantes matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo estes dados coletados do Censo Escolar¹²². A tabela 9 apresenta os dados de aprovação, reprovação e abandono da Rede Municipal, no referido período. Apurando estes dados, sob a perspectiva dos índices de reprovação, é interessante notar que apesar de, no primeiro segmento, só haver reprovação por aprendizagem nos 3º e 5º anos de escolaridade do Ensino Fundamental, considerando o percentual total, ou seja, a soma dos retidos por faltas e os reprovados por aprendizagem, o quantitativo chega a 51% no somatório, o que corresponde a 1564 estudantes reprovados. Se considerarmos apenas os anos em que há retenção por aprendizado, isto é, os 3º e 5º anos, este número chega perto de 30% (29,3%) e totaliza pouco menos de mil estudantes (944). Analisando apenas os anos em que a retenção ocorre somente por frequência, isto é, o 1º, o 2º e o 4º anos, os números alcançam 21,7%, o que abrange 620 estudantes.

Ainda de acordo com os dados do Censo Escolar de 2016,¹²³ é possível observar que os índices de reprovação no 1º ano são elevados em comparação aos do 5º ano, uma vez que este não é um ano de retenção por aproveitamento, mas apenas por frequência, e ainda assim ultrapassa o quantitativo do 5º ano, o qual tem ambas as possibilidades de reprovação, por frequência e por aproveitamento. É também neste ano de escolaridade que se encontra o segundo maior número de abandono, 35, quase junto com o 5º ano, que tem 36. Além disso, é importante considerar que a modulação, ou seja, o quantitativo máximo de estudantes matriculados por turma, varia nestes dois anos (1º e 5º), segundo o Artigo 7º da portaria FME N.º 087, de 12/12/2011¹²⁴, de 25 para 28, respectivamente.

Um fator que pode ter contribuído para a questão do abandono, em especial no 1º ano, por ser a primeira etapa de escolarização do Ensino Fundamental, segundo informação da secretaria da escola pesquisada, deve-se ao fato de os pais dos estudantes, oriundos da Educação Infantil, ainda não considerarem a importância da

¹²² Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> Acessado em 03/01/2017.

¹²³ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> e em <https://www.qedu.org.br/cidade/2781-niteroi/censo-escolar> Acessado em 03 de janeiro de 2017 e 18/03/2020.

¹²⁴ A Portaria FM N. 087, foi publicada em 12/02/2011, no Jornal A Tribuna. Foi alterada pela Portaria FME N.014/2014, publicada em 09/01/2014, no mesmo Jornal. Disponível em <http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf> Acessado em 16/03/2020.

nova fase escolar e por vezes deixarem de lado a sua continuidade, devido a problemas pessoais de diferentes ordens, principalmente em relação a necessidade constante de mudança de domicílio pela qual muitos moradores de Niterói estão vivenciando devido à crise econômica e do Petróleo, e a consequente redução de quase 50 % das atividades do cais do porto niteroiense, obrigando muitos funcionários a buscarem trabalho em regiões distantes, como Macaé e Rio das Ostras. Tal situação ocorre com famílias cujos filhos estudam em outros anos de escolaridade, mas a média de transferência, de acordo com os dados da Escola 1, acompanhada em 2016, fornecidos pela equipe da secretaria à época da pesquisa, baseada em relação ao ano anterior (2015), é consideravelmente maior do que nos outros anos, já que das duas turmas existente, foram matriculados e transferiram-se, ao longo do ano, 14 estudantes, enquanto que em todos os outros anos (2º, 3º, 4º e 5º) juntos totalizaram 12 estudantes.

Um importante dado que destacamos é que, na Escola 1, no turno da manhã, conforme sinalizado, dos 14 estudantes envolvidos na pesquisa, 10 já mudaram de escola alguma vez, geralmente após serem reprovados, segundo dados coletados da pasta/ficha de matrícula, (destacando-se que dois entre estes ficaram um ano sem estudar por falta de vaga); a outra questão a ser sinalizada é, conforme discutida na seção anterior, o desconhecimento, entre os estudantes de ambos os turnos pesquisados, em relação aos motivos que os levaram a serem reprovados e, o entendimento de que foram as dificuldades para aprender que os levaram a ser reprovados. A tabela a seguir apresenta os dados de Reprovação, Abandono e Aprovação apurados na Escola1, que foi pesquisada em 2016.

Tabela 10 – Reprovação, Abandono e Aprovação na Escola 1 (2016)

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	9,1% 12 reprovações	0,0% nenhum abandono	90,9% 114 aprovações
2º ano EF	2,8% 4 reprovações	1,4% 2 abandonos	95,8% 136 aprovações

3º ano EF	21,4% 37 reprovações	0,6% 2 abandonos	78,0% 135 aprovações
4º ano EF	2,4% 4 reprovações	0,0% nenhum abandono	97,6% 123 aprovações
5º ano EF	7,9% 13 reprovações	0,7% 2 abandonos	91,4% 139 aprovações

Fonte: Educacenso por QEdu.

Traçando um comparativo entre os dados da Rede e o da Escola 1, podemos destacar que eles se assemelham. Salientamos que as etapas com o maior número de reprovação encontram-se nos anos em que há retenção por aprendizagem e frequência ao mesmo tempo. Sendo o 3º ano aquele que apresenta maior quantitativo, situação facilmente compreendida por ser a etapa composta por três anos, diferente das outras que englobam apenas dois. Chama a atenção também, positivamente, o fato de não haver nenhum abandono no 1º e no 4º ano. De acordo com informação fornecida pela equipe da secretaria da escola pesquisada, em 2016 foi realizado um trabalho de prevenção em relação à evasão, o que explica não ter havido nenhum abandono, diferentemente do que foi mencionado sobre 2015. Analisando os dados, observamos um grande quantitativo de aprovação, porém observa-se ainda, muito presente, a reprovação escolar, dado este considerando uma rede de ensino que está organizada em ciclos escolares, ou seja, prevendo a reprovação apenas ao fim de cada ciclo, isto é, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental. Além da reprovação por faltas, que pode acontecer em qualquer ano, porém nos dados disponibilizados para análise esta descrição não foi realizada. A tabela a seguir apresenta os mesmos dados da anterior, só que agora tendo como referência a Rede pesquisada e a escola investigada, em 2017.

Tabela 11 – Reprovação, Abandono e Aprovação na Rede Municipal de Niterói (2017)

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	6,8% 401 reprovações	1,0% 59 abandonos	92,2% 5.438 aprovações

2º ano EF	2,6% 149 reprovações	0,5% 29 abandonos	96,9% 5.529 aprovações
3º ano EF	11,5% 722 reprovações	0,6% 38 abandonos	87,9% 5.514 aprovações
4º ano EF	2,2% 123 reprovações	0,5% 28 abandonos	97,3% 5.438 aprovações
5º ano EF	5,4% 319 reprovações	0,7% 42 abandonos	93,9% 5.536 aprovações

Fonte: INEP por QEdU.¹²⁵

Tabela 12 – Reprovação, Abandono e Aprovação na Escola 1 (2017)

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	9,2% 13 reprovações	3,1% 5 abandonos	87,7% 118 aprovações
2º ano EF	3,8% 6 reprovações	0,0% nenhum abandono	96,2% 130 aprovações
3º ano EF	13,7% 26 reprovações	0,0% nenhum abandono	86,3% 158 aprovações
4º ano EF	2,0% 4 reprovações	0,7% 2 abandonos	97,3% 147 aprovações
5º ano EF	6,8% 9 reprovações	0,0% nenhum abandono	93,2% 123 aprovações
Etapas Escolares	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	7,4% 55 reprovações	0,7% 6 abandonos	91,9% 675 aprovações

Fonte: Educacenso por QEdU.

Os dados de 2017, sobre a situação escolar das unidades municipais de Niterói, período em que a referida rede contava com 91 escolas e 19.868 estudantes matriculados, acompanhando os dados de 2016, também demonstram um quantitativo de reprovação um pouco maior nos anos de retenção por aprendizagem e por frequência do que somente nos anos de retenção por frequência. Entretanto, observamos um aumento no número de abandono, de 150 em 2016, para 196 em

¹²⁵ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> Acessado em 17/12/2019.

2017, porém é preciso levar em consideração o aumento também de cinco mil estudantes. Destaca-se que a Rede teve um salto de matrículas de 2016 para 2017, o que se reflete no aumento dos números reais apresentados. A tabela a seguir apresenta os dados Rede e na sequência da Escola pesquisada, durante o ano de 2018:

Tabela 13 – Reprovação, Abandono e Aprovação na Rede Municipal de Niterói (2018)

Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	5,4%  66 reprovações	1,1%  14 abandonos	93,5% 1.128 aprovações
7º ano EF	26,8%  445 reprovações	3,8%  64 abandonos	69,4% 1.153 aprovações
8º ano EF	3,5%  35 reprovações	0,8%  8 abandonos	95,7% 932 aprovações
9º ano EF	13,8%  150 reprovações	3,6%  39 abandonos	82,6% 893 aprovações

Fonte: INEP¹²⁶

Tabela 14 – Reprovação, Abandono e Aprovação na Escola 2 (2018)

Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	9,0%  15 reprovações	0,0%  nenhum abandono	91,0% 152 aprovações
7º ano EF	32,8%  105 reprovações	2,9%  10 abandonos	64,3% 205 aprovações
8º ano EF	4,0%  8 reprovações	0,6%  2 abandonos	95,4% 168 aprovações
9º ano EF	17,8%  43 reprovações	3,4%  9 abandonos	78,8% 190 aprovações
Etapa Escolar			
Anos Iniciais	-	-	-
Anos Finais	18,8%  170 reprovações	2,1%  19 abandonos	79,2% 714 aprovações

Fonte: Educacenso.

¹²⁶ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> Acessado em 17/12/2019.

Em 2018, a Rede contava com 96 escolas e 20.157 estudantes matriculados. Apesar do crescimento da Rede em sete novas unidades, as matrículas não aumentaram na mesma proporção, o que pode ser explicado pelo fato de que neste período os professores mobilizaram-se para garantir que algumas solicitações de condições de trabalho fossem cumpridas pelo governo, dentre elas, a modulação, ou seja, o quantitativo máximo de estudantes matriculados por turma. Ao analisar os dados apresentados, observamos que as tabelas com as informações referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede e também na Escola 2 pesquisada apresentam um grande quantitativo de reprovações no 7º ano, que é um dos anos do ciclo em que há reprovação por aprendizagem e retenção por frequência. Para melhor detalhamento, compreensão e atualização das informações do campo pesquisado, em especial sobre o número de matrículas, evasão, abandono e reprovação da rede municipal de Niterói, seguem as tabelas 15, 16, 17 e 18, com dados completos, organizados pela Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais, da Fundação Municipal de Educação, referentes aos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019.

Tabela 15 - Situação Escolar da Rede (2016)

1º CICLO									
CICLO/ANO	MATR. FINAL	AVANÇO NO CICLO		PERMANÊNCIA NO CICLO					TOTAL PERM. %
				APROVEIT.		INFREQ.		TOTAL	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
1º ano	2.864	2.514	87,78			350	12,22	350	12,22
2º ano	2.761	2.578	93,37			183	6,63	183	6,63
3º ano	3.355	2.608	77,73	537	16,01	210	6,26	747	22,27
Total 1º Ciclo	8.980	7.700	85,75%	537	5,98%	743	8,27%	1.280	14,25%
2º CICLO									
CICLO/ANO	MATR. FINAL	AVANÇO NO CICLO		PERMANÊNCIA NO CICLO					TOTAL PERM. %
				APROVEIT.		INFREQ.		TOTAL	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
4º ano	2.736	2.622	95,83			114	4,17	114	4,17
5º ano	3.024	2.723	90,05	210	6,94	91	3,01	301	9,95
Total 2º Ciclo	5.760	5.345	92,80%	210	3,65%	205	3,56%	415	7,20%
Total 1º e 2º ciclos	14.740	13.045	88,50%	747	5,07%	948	6,43%	1.695	11,50%

Fonte: AEPE/FME – 2016

Tabela 16 – Situação Escolar da Rede (2017)

1º CICLO									
CICLO/ANO	MATR. FINAL	AVANÇO NO CICLO		PERMANÊNCIA NO CICLO					TOTAL PERM. %
				APROVEIT.		INFREQ.		TOTAL	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
1º ano	2.843	2.540	89,34			303	10,66	303	10,66
2º ano	2.773	2.638	95,13			135	4,87	135	4,87
3º ano	3.444	2.722	79,04	526	15,27	195	5,66	721	20,93
Total 1º Ciclo	9.060	7.900	87,20%	526	5,81%	633	6,99%	1.159	12,79%
2º CICLO									
CICLO/ANO	MATR. FINAL	AVANÇO NO CICLO		PERMANÊNCIA NO CICLO					TOTAL PERM. %
				APROVEIT.		INFREQ.		TOTAL	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
4º ano	2.751	2.651	96,36			100	3,64	100	3,64
5º ano	3.054	2.746	89,91	220	7,20	87	2,85	307	10,05
Total 2º Ciclo	5.805	5.397	92,97%	220	3,79%	187	3,22%	407	7,01%
Total 1º e 2º ciclos	14.865	13.297	89,45%	746	5,02%	820	5,52%	1.566	10,53%
3º CICLO									
CICLO/ANO	MATR. FINAL	AVANÇO NO CICLO		PERMANÊNCIA NO CICLO					TOTAL PERM. %
				APROVEIT.		INFREQ.		TOTAL	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
6º ano	1.271	1.197	94,18			74	5,82	74	5,82
7º ano	1.653	1.139	68,91	230	13,91	284	17,18	514	31,09
Total 3º Ciclo	2.924	2.336	79,89%	230	7,87%	358	12,24%	588	20,11%
4º CICLO									
CICLO/ANO	MATR. FINAL	AVANÇO NO CICLO		PERMANÊNCIA NO CICLO					TOTAL PERM. %
				APROVEIT.		INFREQ.		TOTAL	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
8º ano	851	796	93,54			55	6,46	55	6,46
9º ano	1.111	939	84,52	89	8,01	83	7,47	172	15,48
Total 4º Ciclo	1.962	1.735	88,43%	89	4,54%	138	7,03%	227	11,57%
Total 3º e 4º ciclos	4.886	4.071	83,32%	319	6,53%	496	10,15%	815	16,68%

Fonte: AEPE/FME - 2017

As tabelas 15 e 16 apresentam os dados completos de matrícula, avanço e permanência no ciclo, tendo como referência os anos letivos de 2016 e 2017. Importante ressaltar, como dito, que os 1º, 2º anos do 1º ciclo e o 4º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental são etapas em que não há reprovação por aprendizagem, apenas retenção por faltas. Em relação ao 1º ciclo, conforme mencionado, o dado que se destaca é o grande quantitativo de retenção por faltas, em especial no 1º ano, especialmente se considerarmos as diferentes ações engendradas pela FME e

seguidas pelas escolas e parceiros da chamada rede de acolhimento, como Conselho Tutelar, equipe de acompanhamento de frequência e saúde para beneficiários do Bolsa-família e ainda o Ministério público, acionado mediante denúncias de qualquer pessoa ou encaminhamento de estudantes pelas escolas.

Conforme sinalizado, nas tabelas 15 e 16 foram disponibilizadas de forma completa com os quatro ciclos e referem-se ao ano de 2016 e 2017, período anterior ao ano em que a pesquisa ampliou o acompanhamento para a Escola 2, a qual atende os 3º e 4º ciclos, isto é, o 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Analisando os dados sobre a reprovação, a situação descrita como destaque em 2016 se repete em 2017, com uma taxa um pouco menor, de 12,22% (2016) para 10,66% (2017), no mesmo ano/ciclo.

Importante sinalizar que as tabelas 15 a 20 são elaborações da Assessoria de Estudos e Pesquisas Estatísticas (AEPE), organizadas a partir dos dados fornecidos pelas unidades escolares. Nas tabelas 15 e 16 temos o agrupamento da retenção com o abandono no primeiro ano, além das correções internas realizadas pelas escolas e ajustadas pela AEPE, por isso os dados não são idênticos. Outro destaque observado é o alto quantitativo de aprovação percebido no 2º ciclo. E por fim, cabe ressaltar que, lamentavelmente, não constam os dados das Classes de Aceleração nas tabelas 15 e 16, o que impede analisar as informações dos estudantes que participam da escola incluídos nesta etapa. A tabela 17, organizada de outra forma, mais sintética, traz o detalhamento geral dos dados de 2017.

Tabela 17 – Síntese dos dados da Rede (2017)

ENSINO FUNDAMENTAL									
CICLO/ANO	MATR. FINAL	AVANÇO NO CICLO		PERMANÊNCIA NO CICLO					TOTAL PERM. %
				APROVEIT.		INFREQ.		TOTAL	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
Total 1º Ciclo	9.060	7.900	87,20%	526	5,81%	633	6,99%	1.159	12,79%
Total 2º Ciclo	5.805	5.397	92,97%	220	3,79%	187	3,22%	407	7,01%
Total 3º Ciclo	2.924	2.336	79,89%	230	7,87%	358	12,24%	588	20,11%
Total 4º Ciclo	1.962	1.735	88,43%	89	4,54%	138	7,03%	227	11,57%
TOTAL	19.751	17.368	87,93%	1.065	5,39%	1.316	6,66%	2.381	12,06%

Fonte: AEPE/FME - 2017

Ao analisar as informações condensadas constantes na tabela 17, é possível fazer algumas importantes considerações a partir dos totalizadores. A saber: o maior índice de aprovação é o 2º ciclo, que engloba os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental,

com um percentual de 92,97%, do universo de 5.805 estudantes. Vale destacar que o 4º ano não tem retenção e não é atendido com o Projeto de Reforço Escolar, mas o 5º ano sim, para as duas situações descritas. Por outro lado, o ciclo com o menor índice de aproveitamento é o 3º, que compreende o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, com 79,89%, do universo de quase três mil estudantes. Dando continuidade a análise dos dados da rede de ensino, segue a tabela 18, com dados absolutos da rede municipal e com informações gerais do ano de 2018, a tabela 19, com dados sobre a matrícula na Rede em 2019 e a tabela 20, que traz os dados completos de 2019.

Tabela 18 – Síntese dos dados da Rede (2018)

1º CICLO																	
CICLO/ANO	MATRÍCULA FINAL E ABANDONO						MATR. FINAL	AVANÇO NO CICLO	Cálculo Percentual do MEC	PERMANÊNCIA	PERMANÊNCIA NO CICLO					TOTAL PERM. %	
	MATR. INICIAL	MATR. DURANTE O ANO	TRANSFERÊNCIAS	FALECIDO	ABANDONO						APROVEIT.	INFREQ.		TOTAL			
					Nº	%						Nº	%		Nº		
1º ANO	2.779	513	320	0	97	2,95	2.875	2.875	2.582	89,81	86,88%			293	10,19	293	10,19
2º ANO	2.725	351	272	0	37	1,20	2.767	2.767	2.585	93,42	92,19%			182	6,58	182	6,58
3º ANO	3.373	401	291	1	43	1,14	3.439	3.439	2.793	81,22	80,21%	457	13,29	134	3,90	646	18,78
Total 1º Ciclo	8.877	1.265	883	1	177	1,75%	9.081	9.081	7.960	87,66%	85,98%	457	5,03%	609	6,71%	1.121	12,34%
2º CICLO																	
CICLO/ANO	ABANDONO						MATR. FINAL	AVANÇO NO CICLO	Cálculo Percentual do MEC	PERMANÊNCIA	PERMANÊNCIA NO CICLO					TOTAL PERM. %	
	MATR. INICIAL	MATR. DURANTE O ANO	TRANSFERÊNCIAS	FALECIDO	ABANDONO						APROVEIT.	INFREQ.		TOTAL			
					Nº	%						Nº	%		Nº		
4º ANO	2.830	284	243	0	28	0,90	2.843	2.843	2.731	96,06	95,12%			112	3,94	112	3,94
5º ANO	3.078	304	220	0	63	1,86	3.099	3.099	2.798	90,29	88,49%	201	6,49	65	2,10	301	9,71
Total 2º Ciclo	5.908	588	463	0	91	1,40%	5.942	5.942	5.529	93,05%	91,65%	201	3,38%	177	2,98%	413	6,95%
TOTAL	14.785	1.853	1.346	1	268	1,61%	15.023	13.489	89,79%	88,22%		658	4,38%	786	5,23%	1.534	10,21%
1º e 2º Ciclos																	
3º CICLO																	
CICLO/ANO	ABANDONO						MATR. FINAL	AVANÇO NO CICLO	Cálculo Percentual do MEC	PERMANÊNCIA	PERMANÊNCIA NO CICLO					TOTAL PERM. %	
	MATR. INICIAL	MATR. DURANTE O ANO	TRANSFERÊNCIAS	FALECIDO	ABANDONO						APROVEIT.	INFREQ.		TOTAL			
					Nº	%						Nº	%		Nº		
6º ANO	1.171	132	66	0	20	1,53	1.217	1.217	1.146	94,17	92,64%			71	5,83	71	5,83
7º ANO	1.690	126	137	2	69	3,80	1.608	1.608	1.120	69,65	66,79%	219	13,62	85	5,29	488	30,35
Total 3º Ciclo	2.861	258	203	2	89	2,85%	2.825	2.266	80,21%	77,76%	219	7,75%	156	5,52%	559	19,79%	
4º CICLO																	
CICLO/ANO	ABANDONO						MATR. FINAL	AVANÇO NO CICLO	Cálculo Percentual do MEC	PERMANÊNCIA	PERMANÊNCIA NO CICLO					TOTAL PERM. %	
	MATR. INICIAL	MATR. DURANTE O ANO	TRANSFERÊNCIAS	FALECIDO	ABANDONO						APROVEIT.	INFREQ.		TOTAL			
					Nº	%						Nº	%		Nº		
8º ANO	1.014	43	72	0	16	1,51	969	969	922	95,15	93,60%			47	4,85	47	4,85
9º ANO	1.099	68	79	4	21	1,80	1.063	1.063	890	83,73	82,10%	75	7,06	27	2,54	173	16,27
Total 4º Ciclo	2.113	111	151	4	37	1,66%	2.032	1.812	89,17%	87,58%	75	3,69%	74	3,64%	220	10,83%	
TOTAL	4.974	369	354	6	126	2,36%	4.857	4.078	83,96%	81,84%		294	6,05%	230	4,74%	779	16,04%
3º e 4º Ciclos																	

Fonte: AEPE/FME – 2018.

Tabela 19 – Matrículas da Rede Municipal de Niterói (2018)

Matrículas 2018	21954			
Escolas	EI	EF	CC	Total
	42	49	20	111
2º Segmento	Escolas com atendimento ao 3º e 4º Ciclos	Escolas exclusivamente de 3º e 4º Ciclos	Matrículas	
	9	2	4875	
DADOS DE ABANDONO, APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO				
Abandono	Aprovação	Reprovação		
1,79	89,7	10,3		

Fonte: AEPE/FME- 2018

Tabela 20 – Síntese dos dados da Rede (2019)

1º CICLO - Sem Aceleração																					
CICLO/ANO	MATRÍCULA	MATR. INICIAL	MATR. DURANTE O ANO	TRANSFERÊNCIAS	FALECIDO	BASE DE CÁLCULO DAS TAXAS	TAXAS	1. ABANDONO	Nº	%	2. AVANÇO	PERMANÊNCIA NO CICLO									
												Nº	%	APROVEIT.	INFREQ.	TOTAL	%	CÁLCULO INTERNO	APROVEIT.	INFREQ.	
																					Nº
1º ANO		2.892	438	387	0	2.943			73	2,48		2.616	88,89			254	254	8,63			
2º ANO		2.839	270	289	1	2.819			24	0,85		2.643	93,76			152	152	5,39			
3º ANO		3.218	281	309	0	3.190			31	0,97		2.590	81,19			478	91	569	17,84	84,01%	15,99%
Total 1º Ciclo		8.949	989	985	1	8.952			128	1,43%		7.849	87,68%			478	497	975	10,89%		
2º CICLO - Sem aceleração																					
CICLO/ANO	MATRÍCULA	MATR. INICIAL	MATR. DURANTE O ANO	TRANSFERÊNCIAS	FALECIDO	BASE DE CÁLCULO DAS TAXAS	TAXAS	1. ABANDONO	Nº	%	2. AVANÇO	PERMANÊNCIA NO CICLO									
												Nº	%	APROVEIT.	INFREQ.	TOTAL	%	CÁLCULO INTERNO	APROVEIT.	INFREQ.	
																					Nº
4º ANO		2.965	240	263	0	2.942			31	1,05		2.798	95,11			113	113	3,84			
5º ANO		2.941	190	199	0	2.932			28	0,95		2.692	91,81			163	49	212	7,23	76,89%	23,11%
Total 2º Ciclo		5.906	430	462	0	5.874			59	1,00%		5.490	93,46%			163	162	325	5,53%		
TOTAL		14.855	1.419	1.447	1	14.826			187	1,26%		13.339	89,97%			641	659	1.300	8,77%		
1º e 2º Ciclos																					
3º CICLO - Sem Aceleração																					
CICLO/ANO	MATRÍCULA	MATR. INICIAL	MATR. DURANTE O ANO	TRANSFERÊNCIAS	FALECIDO	BASE DE CÁLCULO DAS TAXAS	TAXAS	1. ABANDONO	Nº	%	2. AVANÇO	PERMANÊNCIA NO CICLO									
												Nº	%	APROVEIT.	INFREQ.	TOTAL	%	CÁLCULO INTERNO	APROVEIT.	INFREQ.	
																					Nº
6º ANO		1.174	84	82	0	1.176			36	3,06		1.083	92,09			57	57	4,85			
7º ANO		1.267	69	115	1	1.220			20	1,64		939	76,97			208	53	261	21,39	79,69%	20,31%
Total 3º Ciclo		2.441	153	197	1	2.396			56	2,34%		2.022	84,39%			208	110	318	13,27%		
4º CICLO - Sem Aceleração																					
CICLO/ANO	MATRÍCULA	MATR. INICIAL	MATR. DURANTE O ANO	TRANSFERÊNCIAS	FALECIDO	BASE DE CÁLCULO DAS TAXAS	TAXAS	1. ABANDONO	Nº	%	2. AVANÇO	PERMANÊNCIA NO CICLO									
												Nº	%	APROVEIT.	INFREQ.	TOTAL	%	CÁLCULO INTERNO	APROVEIT.	INFREQ.	
																					Nº
8º ANO		956	34	59	0	931			8	0,86		871	93,56			52	52	5,59			
9º ANO		934	23	66	0	891			15	1,68		711	79,80			126	39	165	18,52	76,36%	23,64%
Total 4º Ciclo		1.890	57	125	0	1.822			23	1,26%		1.582	86,83%			126	91	217	11,91%		
TOTAL		4.331	210	322	1	4.218			79	1,87%		3.604	85,44%			334	201	535	12,68%		
3º e 4º Ciclos																					

Fonte: AEPE/FME- 2019

A tabela 18, apresenta os dados completos de matrícula, aprovação, reprovação, transferência e abandono, além da informação detalhada do cálculo

implementado em 2018, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), para acompanhar o fluxo de avanço e retenção dos estudantes, porém não há informações sobre as Classes de Aceleração. Cabe destacar que, do universo de 200 dias letivos, considera-se infrequente o estudante que apresente até 50 faltas intercaladas, caso estas sejam seguidas, este torna-se evadido a partir de 45 faltas, e, no caso de completar 51 faltas, o estudante é automaticamente retido.

Nesta tabela, o nosso destaque é em relação aos índices de avanço e permanência no ciclo quando incluídos os dados das Classes de Aceleração, os quais não constam na tabela 13, que traz o mesmo tipo de dado, porém deixando o grupo pesquisado em 2018 fora da totalização. Ressaltamos que, considerando apenas os anos que englobam a Classe de Aceleração do 3º ciclo, isto é, o 6º e o 7º anos de escolaridade, por ser objeto desta pesquisa no ano considerado, o número de abandono aumenta para 20 estudantes no 6º ano e 69 no 7º ano, enquanto na tabela 13, que não considerou este grupo, os números eram, 14 e 64, respectivamente. Em relação à reprovação, considerando apenas o 7º ano por ser ano de fim de ciclo, ou seja, de retenção, o quantitativo salta de 445 para 522 quando incluídas as Classes de Aceleração, caracterizando assim 77 retidos que frequentam este grupo/projeto em toda a rede de ensino. Vale ressaltar que o ano pesquisado traz os dados publicados no ano atual, mas tendo como referência o ano anterior, já que o período de coleta das informações incluídas no Censo Escolar não obedece ao calendário letivo, mas ao calendário de coleta, por isso não retrata exatamente os estudantes pesquisados, mas a turma anterior.

Na tabela 19, que apresenta dados mais sintéticos e específicos, destacamos a manutenção dos quantitativos de matrículas e escolas. Além do número de reprovação, alcançando um pouco mais de 10%. É sobre este universo, de cerca de 10 estudantes em cada 100, reprovados, que este trabalho se desenvolve. Nossa questão é refletir sobre o sentido, os instrumentos e a necessidade (ou não) de reprovação destes estudantes. Na tabela 20, com apresentação e dados semelhantes à tabela 18, o destaque que fazemos é em relação à permanência nos ciclos, visto que o número total de reprovações por aproveitamento, considerando todos os anos de escolaridade, difere pouco em relação ao de retenção por infrequência, sendo 975 para 860, respectivamente. Isto pode significar que (1) ou se reprovou muito por aprendizagem; (2) ou se reprovou muito por infrequência; (3) ou ainda as duas

situações, já que os quantitativos estão muito próximos, demonstrando uma diferença de 115 estudantes. Neste caso, considerando equiparados os números, o que pode nos remeter a um retrocesso em relação aos processos de acompanhamento de frequência implementados pela FME e que deveriam ser desenvolvidos pelas escolas, a fim de que esta situação de evasão/infrequência fosse reduzida ou até extinguida.

Diante do exposto, cabe destacar que, em paralelo à pesquisa de campo, a intencionalidade do estudo buscou avançar nas reflexões e problematizar a reprovação enquanto estratégia que pode incentivar a permanência de práticas avaliativas que não buscam melhorar o processo de aprendizagem oferecido, mas consagrar a responsabilidade do estudante sobre a não aprendizagem. Assim, é necessário que às diferentes práticas avaliativas que são focadas nos resultados, voltem-se para os processos de aprendizagem. A pesquisa de campo findou o acompanhamento das turmas ao final de 2019, e, em especial destes estudantes, mas continuou analisando os dados coletados anteriormente, bem como as práticas avaliativas adotadas, os registros da avaliação utilizados e as possíveis interferências destas práticas, como apontamentos nos processos de aprendizagem oportunizados pela escola.

IV. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA: REFLEXÕES

Ao pesquisador resta o consolo de que seu trabalho morre como escrita, mas renasce nas inúmeras perguntas suscitadas em que lê ou mesmo nas perguntas que ficam, e que podem motivar um novo trabalho.

Elizabeth Macedo (2009, p.152).

A ideia para esta pesquisa teve origem na defesa do mestrado, quando um professor questionou: “por que não ouvir agora os estudantes?” Naquele momento a ideia pareceu mais do que justa, visto que são estes os maiores prejudicados pela reprovação escolar. Hoje, a ideia de nascedouro reflexivo, tem ainda mais sentido (e necessidade). Considerando esta etapa da tese que nos encontramos: uma suposta finalização, a qual está longe de ser final, dada a amplitude do tema e a necessidade (e urgência) de ações que contribuam para a construção de outras escolas, observamos que nem todas as respostas que buscamos encontrar foram finalizadas (ainda), e além disso, a partir das leituras e reflexões, formulamos cada vez mais questões para pensar, pensar sobretudo nos estudantes, nas suas vidas, nos seus desejos e em tudo o que a escola não é para eles, tantas vezes.

No desenvolvimento deste trabalho, vimos apresentando as construções e reconstruções da política de ciclos no município de Niterói, com base, num primeiro momento, em um estudo documental. Estes estudos demonstraram a constante preocupação da rede em refletir sobre o trabalho e as práticas pedagógicas e avaliativas realizadas, bem como orientar e organizar estes, por meio das diferentes publicações produzidas, as quais foram citadas nesta pesquisa.

As concepções que orientaram a pesquisa foram, no que se refere à escola, a escola democrática (APPLE e BEANE, 2001; AZEVEDO, 2007B; FETZNER, 2009; FREIRE, 2001; MOGILKA, 2003A e 2003B; PATACHO, 2011), as possíveis contribuições dos ciclos para esta escola democrática (AVELLAR e FERNANDES, 2018; KRUG, 2006; FERNANDES, 2003, 2009; FREITAS, 2003, 2004), ao currículo de perspectiva crítica (BRAGA, GUEDES e SANTIAGO, 2010; MOREIRA, 2007; FERNANDES e FREITAS, 2007; FETZNER, 2011) e à avaliação (ARAÚJO, 2012; ESTEBAN, 2001, 2013; FERNANDES, 2008, FETZNER, 2008; MOYSÉS, 2001; PARO, 2001, 2012; PATTO, 2015). De forma geral, os ciclos se apresentaram nestes

diferentes estudos como uma alternativa para a construção de uma escola transformadora e democrática, atenta às necessidades e especificidades dos estudantes.

O acompanhamento do campo foi realizado em três escolas, por meio da observação participante, que aconteceu junto aos estudantes que já haviam sido reprovados na escola. Assim, chegamos a esta etapa de conclusão da pesquisa, mas com o entendimento de que esta é uma breve parada para organizarmos as ideias, ganharmos fôlego e darmos continuidade a novas discussões em oportunidade vindoura.

Destacamos a influência da conjuntura política para a escola, para a sociedade de modo geral, e especificamente para a educação, visto que, como esta (a escola) contribui para a formação pessoal em relação às diferentes concepções e entendimentos, por vezes é uma das instituições atacadas e perseguidas por governantes e até pela mídia, na tentativa de frear o pensamento crítico de professores e estudantes. Desta forma, indicamos ainda uma possibilidade de transformação da escola a partir de práticas democráticas e, por isso, na contramão dessas ideias, refletimos sobre a reprovação e o fracasso escolar, suas consequências, alcances e problemáticas envolvidos.

As escolhas metodológicas e os instrumentos de investigação desta pesquisa, que tem orientação qualitativa, foram a análise documental de 32 documentos publicados pela rede desde a implementação dos ciclos, sendo que 13 destes foram considerados nesta pesquisa; o levantamento bibliográfico, que contou com 215 trabalhos encontrados e 25 selecionados para estudo e composição nesta pesquisa; e a observação participante realizada em três escolas da rede, ao longo dos anos de 2016 a 2019, a qual acompanhou, por meio de rodas de conversas, 57 estudantes, nelas matriculados, que tinham histórico de reprovação ao longo de seus processos de escolarização.

Quando discutimos sobre os Grupos de Aceleração da Aprendizagem, projeto usado para correção de fluxo devido às reprovações, nas escolas 2 e 3, destacamos que esta é uma questão tão complexa quanto as consequências da reprovação que pudemos apurar até aqui. Em ambas as situações percebemos que não é possível medir, determinar quantitativamente o conhecimento aprendido por completo, e nem mesmo os testes de larga escala poderão provar isso, já que no máximo mostrarão

uma fotografia, um dado estático daquele momento específico em que ocorreu, pois estes instrumentos consideram apenas fragmentos, partes do que o estudante apresentou por escrito, uma vez que não levam em conta as interferências pessoais e subjetivas envolvidas, que podem ir desde nervosismo, desinteresse e até incompreensões por má formulação de enunciados.

E em relação à reprovação, no que se refere às consequências que pode produzir no estudante, percebemos uma questão complexa, visto que diz respeito não apenas a uma determinada quantidade de conhecimentos necessários que foram ou não apreendidos, mas a todas as consequências que esta pode trazer para o estudante, desde as administrativas, como infrequência, evasão/abandono; ou pessoais, como perda de estímulo, doenças físicas e emocionais em decorrência da ruptura causada pela reprovação, que interrompe não somente os estudos, mas em alguns casos, como apurado, a vida, a socialização e estado de saúde.

Nesse sentido, esta pesquisa, que se propôs a compreender o que os estudantes reprovados, em escolas que se organizam em ciclos, compreendem sobre a reprovação escolar que vivenciaram, por meio do estudo de suas percepções sobre a experiência, chega até aqui com mais de 200 páginas, quase 70 mil palavras, pouco menos de 500 mil caracteres e, supomos que temos ainda mais dúvidas e questões para pensar do que quando começamos, pois a cada levantamento, uma descoberta; a cada análise, nova reflexão; a cada etapa um novo processo desenvolvido e cumprido, mas isso sem citar as paradas, retomadas, mudanças, novas paradas e outras retomadas... todas necessárias para a continuidade do estudo, desenvolvimento da análise e aprimoramento das reflexões.

A análise do conteúdo das falas dos estudantes nos permitiu perceber que a reprovação escolar é compreendida sob três aspectos: reprovação enquanto punição; reprovação como exercício de autoridade do professor; e reprovação como recurso para promover a aprendizagem. Na primeira categoria incluímos as falas dos estudantes que se referiram a questões como não compreenderem o porquê de suas reprovações, visto que se esforçaram, segundo eles, dedicaram-se bastante aos estudos, mas nada disso foi suficiente, já que ficaram reprovados. Entendemos este fato como resultado da avaliação que desconsidera o percurso da aprendizagem.

Na segunda categoria agrupamos os relatos dos estudantes cujas falas destacam desentendimentos com os/as professores/as, seja por questões

decorrentes deles reconhecidamente informarem não aprenderem, mas principalmente não terem um comportamento adequado nas aulas, de diferentes formas e, com isso, julgaram que sofreram certa punição, e com ela, a reprovação; na terceira categoria inserimos os relatos que dizem respeito ao reconhecimento, pelos estudantes, de que não aprenderam tudo o que foi ensinado, fato atribuído a diferentes questões, dentre elas, falta de apoio da família para realizar as tarefas de casa e porque, conforme alguns dos/as professores/as lhes informaram, a reprovação seria o ideal para resolver o problema da aprendizagem não ocorrida.

Desta forma, respondendo ao que foi inicialmente proposto, foi possível fazer algumas reflexões sínteses. Considerando o universo de 57 participantes desta pesquisa, realizada na Rede Municipal de Educação de Niterói, com estudantes do 5º, 6º, 7º anos do Ensino Fundamental e Classe de Aceleração, identificamos que a reprovação é, na verdade, incompreendida por 53 deles, os quais não concordaram por terem sido reprovados. Eles alegaram que aprenderam muitas novas informações ao longo do ano de retenção, o que, de acordo com as suas percepções, deveria ser suficiente para a aprovação; desses, 43 também destacaram momentos de tristeza, sofrimento, angústia e até doença física e psicológica decorrentes da experiência da reprovação.

Além disso, apenas quatro do total geral culpavam-se e destacaram que não estudaram o suficiente para obter a aprovação; dentre esses quatro, apenas um informou concordar com a reprovação e por perder o ano, alegando falta de atenção; 31 dos 57 estudantes destacaram não reconhecer nenhum tipo de benefício ao experimentar a reprovação, os outros 16 não destacaram informações a esse respeito; 38 dos 57 informaram que no ano seguinte ao da reprovação ficaram um período sem ir para a escola, chegando a se transferir ou evadir por vergonha da situação experienciada; o grupo da Escola 3 sugeriu que os professores utilizassem diferentes instrumentos avaliativos, para formalizar a nota, tais como: trabalho em grupo; trabalho individual; seminário; visto nos cadernos; dever de casa; atividade valendo ponto; teste de consulta; prova em grupo; comportamento; resumo de filme; frequência e participação nas aulas.

Em relação aos outros objetivos idealizados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, retomamo-los e apresentamos as respectivas reflexões alcançadas: (a) situar os ciclos em relação a propostas educacionais em disputa no cenário político

geral da sociedade brasileira, principalmente em relação à rede municipal de Niterói, tanto a partir do acompanhamento do campo, quanto da análise da legislação que organiza o trabalho pedagógico na cidade, foi possível perceber que ainda é presente a ideia e a compreensão sobre o poder transformador, da educação.

A cidade de Niterói apostou, de forma pioneira no Brasil, há mais de 20 anos, numa organização escolar em ciclos, e, no desenvolvimento desta educação que se considera transformadora, importante para a formação de uma sociedade democrática, desenvolveu um trabalho de construção de documentos que expressariam a preocupação com a busca de qualidade e com as políticas públicas voltadas a estratégias de ensino-aprendizagem e suporte à permanência na escola, além de políticas específicas para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais. Também foram destacadas a implementação de ações para a formação profissional, a valorização dos salários dos servidores, a compra de equipamentos, a manutenção da estrutura física dos prédios escolares e a tentativa de gestão democrática por meio da eleição dos diretores das escolas municipais.

Sobre o objetivo específico de (b) analisar as medidas tomadas, nas escolas municipais de Niterói, que buscam a superação da reprovação escolar em relação à proposta de organização das escolas em ciclos, destacamos que apesar da rede estar organizada em ciclos, ainda realiza a retenção, mas, sendo por aprendizagem, apenas ao final de cada ciclo. Ao longo da pesquisa foi possível perceber diferentes tentativas de melhorias: gestores da sede buscando alternativas para reduzir o quantitativo de reprovações, ações que reverberavam nas escolas, propondo ao menos uma reflexão coletiva com o grupo de professores sobre o assunto; diferentes formações para os professores, em serviço e extraturno, em especial sobre avaliação, tabulando os dados por escola e discutindo os números com a Equipe de Articulação Pedagógica de cada escola; ou ainda implementando projetos que visam reforçar a aprendizagem e/ou corrigir o fluxo.

Quanto ao objetivo específico de (c) identificar especificidades da proposta e potencialidades em relação ao agrupamento que priorizaria a idade como critério de formação das turmas, destacamos, ao longo do texto, diferentes estratégias observadas nas escolas, as quais compreendemos terem a oportunidade de colaborar para a melhoria dos processos escolares, tais como a participação dos estudantes no processo, seja a partir da formação de grêmios ou outras representatividades, bem

como a possibilidade de não haver reprovação em todos os anos que compõem o ciclo e ainda projetos de reforço e correção de fluxo. Atrelada a estas ações, destacamos a criação de turmas por faixa de idade, o que em nosso entendimento é muito importante para o sucesso do processo pedagógico, já que une estudantes com os mesmos interesses (e desinteresses), contribuindo, assim, nas relações que poderão ser construídas. Vale ressaltar que o agrupamento etário é, até hoje, 20 anos após a implementação dos ciclos, considerado para a formação de turmas, a exceção são os estudantes que chegam a escola com documentação anterior e, com isso, mesmo que estejam em distorção idade x ciclo, são agrupados nas turmas indicadas no histórico escolar entregue no ato da matrícula.

Do exposto, apresentamos as três sínteses finais da pesquisa (1) a nossa sociedade ainda não avançou para que todos tenham as mesmas oportunidades; (2) reprovar é prejudicial para o desenvolvimento do estudante, é oferecer mais do mesmo; e com isso (3) reprovar é negar, mais uma vez, o direito à escola, ‘fechando a porta’ da escolarização. Dentre essas, fazemos um destaque especial ao que consideramos a tese desta pesquisa, a reprovação como prejudicial para o estudante, sob a perspectiva que os mesmos demonstraram, nesta pesquisa. Entendemos a reprovação, mais do que uma ruptura, ou um mero dado administrativo e ainda um índice quantitativo, mas, sobretudo, conforme os relatos, dor para quem a vivenciou, especialmente porque as ações de acompanhamento ao estudante no ano seguinte, quando existem, funcionam apenas, como dito, de forma precária por meio do projeto de reforço e do programa de correção de fluxo, o que, além de não ser reconhecido como promotor de efetiva aprendizagem, ainda pode contribuir para a manutenção das desigualdades.

Além das questões informadas pelos estudantes pesquisados, em especial no que se refere ao não entendimento da reprovação, considerando suas próprias percepções sobre as aprendizagens e estudos realizados, foram indicadas por eles consequências sociais, como a não continuidade dos estudos e até evasão, o que inclusive tem custo financeiro para o sistema escolar, porém, mais do que isso, a reprovação apresenta custos ao desenvolvimento do estudante, da sua família, manutenção dos seus amigos, aos professores e todos os envolvidos que de alguma forma são afetados negativamente por esta situação. E por fim, diante dos dados apurados, identificamos a face do estudante reprovado na rede pesquisada: ele é

negro, do sexo masculino e de família pobre, da classe trabalhadora. Este é o retrato da reprovação.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Graciele Alice Carvalho e CERVI, Gicele Maria. As vozes dos estudantes: entendimentos acerca da escola, educação e aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, volume 14, número 36, p. 100 – 116, Março, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1230/1911> Acessado em 14/11/2017

AGUIAR, Suelena de Moraes. Um breve histórico dos ciclos. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO PROFESSORES: ENTRE OS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR E A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL, 3, 2009, Anápolis, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Anápolis, Goiânia: UEG/UniEvangélica/UCG/CEPED: EDIPE, 2009. p. 1 - 10. Disponível em http://cepedgoias.com.br/edipe/IIledipe/pdfs/2_trabalhos/gt09_didatica_praticas_ensino_estagio/trab_gt09_um_breve_historico_dos_ciclos.pdf Acessado em 15/01/2020

APPLE, Michael, BEANE, James. **Escolas democráticas**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. Escolas visíveis ou invisíveis? Sentidos e efeitos das Avaliações externas no contexto escolar. *In*: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais eletrônicos**. Livro 1. Campinas: Junqueira & Marin Editores. Unicamp, 2012. p. 2928-2944.

ARCAS, Paulo. Progressão continuada e avaliação: o que dizem os alunos? *In*: FETZNER, Andréa Rosana. **Ciclos em Revista. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. Volume 4. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 101-115.

AROSA, Armando de Castro Cerqueira. Resseriação do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Niterói. *In*: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36, 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia/GO: ANPEd, 2013. p.1 – p.15. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2954_texto.pdf Acessado em 12/01/2020

AVELLAR, Simone Aleixo e FERNANDES, Claudia de Oliveira. Escolas democráticas como possibilidade de construção de uma educação outra. **Revista Aleph**. Niterói, Rio de Janeiro, volume 14, número 30, p. 9-25. Julho, 2018. Disponível em <https://docplayer.com.br/108083920-As-escolas-democraticas-como-possibilidade-de-construcao-de-uma-educacao-outra.html> Acessado em 04/02/2020

AZEVEDO, José Clóvis de. Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível. *In*: FETZNER, Andréa Rosana. (Org). **Ciclos em Revista. A construção de uma outra escola é possível?** Coleção Ciclos em revista, volume1, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007A. p.13-30.

_____. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos avançados**. São Paulo, volume 21, número 60, p. 7-26. Agosto, 2007B. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200002 Acessado em 07/09/2019

_____ e REIS, Jonas Tarcísio. O cuidado e o acolhimento na Escola Cidadã. *In*: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais**. Livro 3. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 330-341

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 168-199.

_____. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARRETTO, Elba Siqueira De Sá e MITRULIS, Eleny. Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, volume 2, número 108, p. 27-48, Novembro, 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a02n108.pdf> Acessado em 20/01/2020

_____. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados**. São Paulo, volume 15, número 42. p. 103-140, Agosto, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003 Acessado em 15/11/2018

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, volume 35, número 126. p. 659-688, Dezembro, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300007&lng=pt&tlng=pt Acessado em 18/03/2016

BATISTA, Rafael. **Fake News**. Blog Mundo Educação. Goiânia, 14, novembro. 2018. Disponível em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/curiosidades/fake-news.htm> Acessado em 21/12/2019

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ**. Orientadora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. 2008. 222. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 147-176

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu – Escritos em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio. GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. Maria Eliete, SANTIAGO. Paulo Freire e as discussões sobre o currículo no GT Currículo da ANPEd: o balanço de uma década *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 33, 2010, Caxambu/ MG: **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPEd, 2010. p.1-6. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT12-6573--Res.pdf> Acessado em 25/04/2017

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu (Orgs) **Pesquisa Participante - o saber da partilha**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9394, de 20/12/1996

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acessado em 19/01/2017

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento/Secretaria de Defesa Agropecuária/Departamento de Sanidade Vegetal e Insumos Agrícolas/Coordenação-Geral de Agrotóxicos e Afins. **Ato nº 10, de 18 de fevereiro de 2019**. Resumo dos registros concedidos. Publicado em: 21/02/2019 | Edição: 37, Seção: 1, p. 6 Disponível em http://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/64365728/do1-2019-02-21-ato-n-10-de-18-de-fevereiro-de-2019-64365509 Acessado em 25/02/2019

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05/10/1988. 4ª Edição. São Paulo: Saraiva, 1990

_____. **Decreto de Lei n. 55, de 2016. PEC do teto dos gastos públicos**. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos> Acessado em 02/01/2017

BUARQUE, Chico e GIL, Gilberto. **Cálice**. São Paulo: Polygram/Philips: 1978 CD 4 minutos

CAMPOS, Maria Cristina Rezende de; ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros; RIBEIRO, Bruno Gonçalves; RIBEIRO, Patrícia Gomes Pereira Moreira e MOURA, Tatiana Freire de. Sistema de avaliação da educação de Niterói (SAEN): uma política de avaliação institucional na Educação Básica. *In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA*. 1, 2017. Brasília. **Anais eletrônicos**. Brasília: CONSAD, 2017. p.1-13. Disponível em http://consad.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Painel-20_011.pdf Acessado em 19/12/2019

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, (On-line). Lisboa, Portugal, volume11, número 2, p. 240-255, Dezembro, 2011. Disponível em

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf/> Acessado em 27/12/2020.

CÁSSIO, Fernando Luiz; CROCHIK, Leonardo; DI PIERRO, Maria Clara. STOCO, Sergio. Demanda social, planejamento e direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, volume 37, número 137, p.1089-1119, outubro/dezembro. 2016 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01089.pdf>

COIMBRA, Sandra Regina Da Silva. **Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração**. Orientadora Nadir Zago. 2008. 228. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2008.

COUTO, Cremilda Barreto. Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009. **Anais eletrônicos**. Caxambu/MG: ANPEd, 2009. p. 1-14. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5366--Int.pdf> Acessado em 10/04/2017

CRUZ, Giseli Barreto da. O movimento de pedagogos e o processo de organização escolar em ciclos na rede municipal de educação de Niterói (2005-2008). *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2, 2011. **Anais eletrônicos**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0210.pdf> Acessado em 08/03/2016

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto. **Trajetória da política de ciclos na rede municipal de educação de Niterói-RJ (1999-2012): Análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais**. Orientadora Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza. 2013. 236. Tese de Doutorado. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DAMIANI, Magda Floriana *et. Al*. Afinal, o uso doméstico do computador está associado à diminuição da reprovação escolar? Resultados de um estudo longitudinal. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, volume 24, número 90, p. 59-81, janeiro/março. 2016

DAVID, Leila Nívea Bruzzi Kling. **A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói: da proposta oficial às práticas concretas**. Orientador Waldeck Carneiro da Silva. 2003. 261. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2003.

_____. DOMINICK, Rejany dos Santos e MATELA, Rose Clair. Ciclos na Educação Municipal de Niterói: Memória e Narrativa sobre Políticas Públicas e cotidianas de

1994 a 2005. **Revista Aleph**. Niterói, volume 10, p. 1-8, 2007. Disponível em <http://www.revistaleph.uff.br/revistaleph/N10/nrr.html> Acessado em 24/08/2019

DELGADO, Ana Cristina Coll. e MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa, Portugal. Volume 6, número 1, p.15-24, Janeiro/Junho 2006.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. **Perfiles Educativos**, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México. Volume 27, número 108, abril/junho, 2005, p. 9-30 Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/132/13210802.pdf> Acessado em 05/12/2019

_____. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5ª Edição. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 41-66.

DIEDRICH, José Ambreu. **Da reprovação à ascensão profissional: um processo em construção envolvendo vínculos entre avaliação em matemática e a realidade profissional**. Orientador Maurivan Güntzel Ramos. 2009. 118. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, número 5, p. 222-231, maio/ago, 1997

EFE/UOL. Brasil está entrando em uma “ditadura sutil” com Bolsonaro, afirma Castells. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2019/07/16/brasil-esta-entrando-em-uma-ditadura-sutil-com-bolsonaro-afirma-castells.htm> Acessado em 20/07/2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. Muitos pontos de partida, muitos pontos de chegada – a heterogeneidade no cotidiano escolar. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, Volume 06, número 02, p. 33-48, Setembro/Fevereiro. 2002.

_____. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 7-49.

_____. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2013

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira e DAMETTO, Jarbas. Avaliações educacionais em larga escala: ponderações críticas alicerçadas na obra de Paulo Freire. **Revista Espaço pedagógico**. Passo Fundo, Volume 23, n. 1, p. 205-217, janeiro/junho. 2016 Disponível <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6365> Acessado em 14/05/2018

FAO. Relatório. **Superação da fome e da pobreza rural iniciativas brasileiras.** Organização das nações unidas para a alimentação e a agricultura (FAO). Brasília, 2016.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. Os ciclos do fracasso escolar: da marginalidade à diversidade cultural. *In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 32, 2009, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos.** Caxambu, MG: ANPEd, 2009. p. 1-16. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5454--Int.pdf> Acessado em 31/08/2019

FELICETTI, Vera Lucia. **Um estudo sobre o problema da MATOFOBIA como agente influenciador nos altos índices de reprovação na 1ª série do Ensino Médio.** Orientadora Lucia Maria Martins Giraffa. 2007, 215. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A Escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI.** Orientador Francisco Creso Franco Junior. 2003, 354. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003

_____. e FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. *In: BEAUCHAMP, Jeanete e PAGEL, Sandra Denise e Nascimento, Aricélia Ribeiro do. Indagações sobre currículo* (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf Acessado em 02/01/2020

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. *In: Krug, Andréa Rosana Fetzner (org.) Ciclos em Revista. A construção de uma outra escola possível.* Volume 1, Rio de Janeiro: WAK Editora, 2007, 95-109.

_____. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. *In: FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos em Revista. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos.* Volume 4, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008, p. 53-70.

_____. **Escolaridade em ciclos - Desafios para a escola do século XXI.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

_____. A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, volume 40, número 141, p. 881-894, setembro/dezembro, 2010, Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a11.pdf> Acessado em 04/06/2016.

_____. A organização escolar em ciclos: velhos e novos desafios. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16, 2012, Campinas. **Anais eletrônicos.** Campinas: ENDIPE, 2012. p. 76-87. Disponível em <http://www.endipe.pro.br/ebooks-2012/0008s.pdf> Acessado em 28/03/2018.

_____. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos. *In*: VILLAS BOAS, Benigna (Org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. São Paulo: Papirus Editora, 2017, p. 115-126.

FETZNER, Andréa Rosana. Educação Popular, organização do ensino e ciclos: alguns desafios escolares. *In*: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista. Implicações curriculares de uma escola não seriada**. volume 2, 2ª Edição, Rio de Janeiro, Wak Editora, 2007. p. 47-62.

_____. Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível? *In*: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. volume 4, 1ª Edição, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 143-158.

_____. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, volume 14, número 40, p.51-65. janeiro/abril. 2009 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf> Acessado em 22/10/2016

_____. A cultura escolar e a instituição de novas práticas escolares: desafios para a formação de professoras (es). *In*: DAVID, Leila Nivea Bruzzi e DOMINICK, Rejany dos Santos (Orgs). **Ciclos Escolares e formação de professores**. Wak Editora. Rio de Janeiro, 2010A. p. 73-89.

_____. Projetos e planejamentos escolares: entre a regulação e a transformação das práticas educativas. *In*: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista. Gestão escolar e ciclos: políticas e práticas**. Volume 5. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010B. p. 103-118

_____ e ROCHA, Silvio. A progressão continuada nos ciclos de formação: contribuições do plano didático de apoio pedagógico. *In*: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista. Como romper com as maneiras tradicionais de ensinar Reflexões didático-metodológicas**. Wak editora. Rio de Janeiro, 2012. p. 121-141.

_____. Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, volume 17, número 3, p. 13-33, novembro 2012/fevereiro 2013, 2013.

_____. Cortinas de fumaça ou dois campos de combate? **Blog educação é política**, Rio de Janeiro, 4 de janeiro. 2019. Disponível em <http://arfetzner.blogspot.com/2019/> Acessado em 18/08/2019

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/ com os cotidianos**. Petrópolis: DPA, 2008A.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008B. p. 15-42.

FERRARO, Alceu Ravanello e ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, volume 22, número 71, p.1-26. março/setembro 2015, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227164.pdf> Acessado em 15/02/2018

FILHO, Pedro de Oliveira, FEITOSA, Giulliany Gonçalves e SILVA, Caio Cesar Winker. Petismo e antipetismo em relatos de simpatizantes da direita na internet. **Pesquisa e práticas psicossociais**, São João Del-Rei, volume 14, número 2, p.1-13, Abril/junho. 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000200016 Acessado em 12/12/2019

FIÚZA, Elza. Reformas de Guedes e Bolsonaro não darão resultado em 2020. 02/01/2020. **ECONOMIA**. Disponível em pt.org.br/reformas-de-guedes-e-bolsonaro-nao-darao-resultado-em-2020-diz-economista/ Acessado em 26/02/2020

FLEURY, Jefferson. **A diferença entre Aluno e Estudante. Blog estratégia concursos**, São Paulo, 05, janeiro. 2017. Disponível em <https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/diferenca-entre-aluno-e-estudante/> Acessado em 06/10/2019

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Coleção Métodos de pesquisa. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2009

FRAGA, Érica. **Crise empurra 7,4 milhões de brasileiros para pobreza, segundo dados do Banco Mundial**. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/04/crise-empurra-74-milhoes-de-brasileiros-para-pobreza-segundo-dados-do-banco-mundial.shtml> Acessado em 10/10/2019

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981A. p. 34-35

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1981B

_____. e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Tradução de Adriana Lopez; Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. Prefácio. In: SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1997

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo, Cortez, 2001

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Giancarlo Siqueira de. Sem moradia, não há democracia. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL, 2, 2018, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos.** Belo Horizonte: 2018. p. 1-4. Disponível em <https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/sem-moradia-nao-ha-democracia> Acessado em 25/08/2019 ISBN: 978-85-907174-1-6

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática.** São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004. Caxambu (MG). **Anais eletrônicos.** Caxambu (MG): ANPEd 2004. p. 1-33. Disponível em http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf Acessado em 29/12/2019

FISCHER, Gabriela Maia e GESSER, Verônica. Avaliação sob a ótica de crianças com histórico de repetência. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013. Goiânia (GO): ANPEd, **Anais eletrônicos.** Goiânia (GO): ANPEd, 2012. p. 1-24. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/171-trabalhos-gt13-educacao-fundamental> Acessado em 27/09/2017

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola "sem" partido - Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas LPP - UERJ, 2017.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, volume 17, número 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010
Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2027> Acessado em 24/08/2019

GAGLIONI, Cesar. Como é a reação ao ataque de Bolsonaro ao Congresso. **Nexo Jornal**. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/02/26/Como-%C3%A9-a-rea%C3%A7%C3%A3o-ao-ataque-de-Bolsonaro-ao-Congresso> Acessado em 26/02/2020

GERALDI, João Wanderley. Ser esta metamorfose ambulante. (Prefácio) *In*: MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível - crianças que não aprendem na escola**. Mercado de letras. São Paulo, 2001, p. 9-13.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, volume 23 e230037, p. 1-23, 2018 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230037.pdf> Acessado em 08/09/2019

GIMENO SACRISTÁN, Jose; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2000

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: Teoria e História**. 8ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2008

GRAPEFRUIT: A Book of Instructions and Drawings. ONO, Yoko Ono., 1972. (4 minutos). Disponível em <https://www.dailymotion.com/video/x5tiary> Acessado em 29/11/2019

GRIFFO, Clenice. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectiva do aprendiz**. *In*: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro. (Orgs). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-54.

HANFF, Beatriz Bittencourt Collere. **A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do Ensino fundamental: O difícil percurso para a continuidade dos estudos**. Orientador Nadir Zago. 2007. 250. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007

ITURRA, Raul. O Processo educativo: ensino ou aprendizagem. **Educação, Sociedade & Cultura**, Portugal, número 1, p.1-20, 1994. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/Iturra.pdf>

JACOMINI, Maria Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, volume 5, setembro/dezembro, p. 557-572, 2009

KONRATH, Raquel Dilly (Org.). **Roda de Conversa na e da Educação Infantil**: São Leopoldo: Oikos, 2013.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. 3ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2006

_____. (Org.) **Ciclos em Revista. A construção de uma outra escola possível.** Volume 1. Rio de Janeiro: WAK, 2007

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa.** 2ª Edição. São Paulo: Editora Educ, 1997

MACEDO, Elizabeth. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do ensino de ciências. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo de ciências em debate.** Campinas: Papirus, 2009, p. 119-152.

MACHADO, Laeda Bezerra. A zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. *In*: REUNIÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu/ MG: **Anais eletrônicos.** Caxambu: ANPEd, 2010. p.1-15. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6722--Int.pdf>

MADALÓZ, Rodrigo José; SCALABRIN, Ionara Soveral e JAPPE, Maira. O fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul: **Anais eletrônicos.** Caxias do Sul: ANPEd SUL. 2012, p. 1-13. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/945/527> Acessado em 24/08/2019

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Volume 32, número1, p.11-30, janeiro/abril, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100002&lng=pt&tlng=pt Acessado em 01/01/2020

_____. e GOMES, Ana Cláudia. Avaliação da aprendizagem e escola em ciclos: uma revisão de literatura (2000 - 2006). *In*: FETZNER, Andréa Rosana. **Ciclos em Revista. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos.** Volume 4, Rio de Janeiro: Wak editora, 2008, p. 233-250.

MARCONDES, Maria Inês. **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação.** Belém: Uepa, Universidade Do Estado Do Pará, 2010

_____. A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, volume 27, número 3, p.305-334, dezembro, 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a15.pdf>

_____. Articulando pesquisa e prática na formação inicial dos professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, volume 4, número 1, p. 134-150, janeiro/junho, 2013.

_____. e CUNHA, Viviane Gualter Peixoto (Orgs.). **Pesquisa sobre política, currículo e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Sete Letras Editora, 2018

MARINA, Leda e SEPULVEDA, Krysthinna. A trajetória dos ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói. *In*: AROSA, Armando Cerqueira e MARINA, Leda. **A organização escolar em ciclos na Rede Municipal de Niterói**. Rio de Janeiro: Oficina de Livros. 2010. p.17-32.

MATHEUS, Danielle dos Santos. **Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática**. Orientadora Alice Ribeiro Casimiro Lopes. 2009. 166. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009

_____. **Nexos entre currículo, avaliação e educação de qualidade**. *In*: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36, 2013, Goiânia/GO: ANPED, 2013. **Anais eletrônicos**. Goiânia/GO, 2010. p.1-16. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2710_texto.pdf

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2013A

_____. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 13ª Edição. São Paulo: HUCITEC Editora, 2013B

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática**. Paraná: Editora da UFPR, 2003A

_____. Educar para a democracia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, número 119, p. 129-146, julho, 2003B. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/521> Acessado em 24/08/2019

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível - crianças que não aprendem na escola**. São Paulo: Mercado de letras, 2001

_____; GERALDI, João Vanderlei e COLLARES, Cecília Azevedo Lima. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, número 78, p. 91-116, abril, 2002, Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a07v2378.pdf> Acessado em 05/10/2019

MESP. **MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO**. Disponível em <http://www.escolasempartido.org/> Acessado em 22/11/2017

NAIFF, Luciene Alvez Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. **Psicologia e**

Sociedade. Belo Horizonte, volume 25, número 3, p. 538-548, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/08.pdf>

NEGREIROS, Fauston, SILVA, Algeless Milka Pereira Meireles da, e LIMA, Mauro Bruno Paraguai. Experiências educativas não exitosas: um estudo com discentes avaliando seu próprio processo de reprovação escolar. **Revista Educação em Debate**. Edição temática: Avaliação Educacional. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (Faced/UFC) Fortaleza, número. 71, p. 157-171, 2016. Disponível em <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/79/42>
Acessado em 13/01/2017

NITERÓI. **Portaria SEMECT/FME nº 005/2015**, de 28 de agosto de 2015. Dispõe sobre a regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) e dá outras providências. Diário Oficial de Niterói. A Tribuna, Niterói, RJ.

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI. **Referencial Curricular 2010 para o Ensino Fundamental – Uma construção coletiva**. Niterói, 2010

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. (FME). **Decreto n.º 9820/2006** - Institui o Sistema Municipal de Ensino de Niterói. Publicada em 02/10/2006. Niterói, 2006

NITERÓI, FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. (FME). **Portaria FME n.º 125** - Implementa a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”. Niterói, 2008

NOSELLA, Paolo. COMPROMISSO POLÍTICO E COMPETÊNCIA TÉCNICA: 20 ANOS DEPOIS. **Educação e Sociedade**, Campinas, volume 26, número 90, p. 223-238, Janeiro/Abril. 2005.

NUNES, Tatiene Germano Reis. PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Lucia Isabel da Conceição; DELL’AGLIO, Débora Dalbosco *Et al.* Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, volume 18, número 2, p. 203-210, Maio/Agosto, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0203.pdf>

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, volume 16, número 58, p. 695-815, setembro/dezembro, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Xamã. 2003.

_____. **Reprovação escolar? Não, obrigado**. Jornal O Estadão. 15 fev. 2010
Disponível em <http://www.vitorparo.com.br/wp->

_____. **Educação como exercício do poder: da crítica ao senso comum em educação**. 3ª Edição, São Paulo: Cortez Editora, 2014

PATACHO, Pedro Manuel. **Práticas educativas democráticas**. Educação e Sociedade. São Paulo, Campinas, volume 32, número 114, p. 39-52, janeiro/março, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a03v32n114.pdf> Acessado em 18/08/2019

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. Diferença: um conceito necessário. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, número 09, p. 12-30, abril, 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/28391> Acessado em 31/08/2019

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, número 65, p. 72-77, maio, 1988. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208435> Acessado em 28/09/2019

_____. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. 4ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, volume 47, número 166, p. 1252-1267, outubro/dezembro 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401252&lng=pt&tlng=pt Acessado em 26/08/2019

PENNA, Fernando de Araújo. Escola sem Partido. Conquista em risco. Entrevista concedida à ANPEd. **ANPEd**, Rio de Janeiro, de 20/04/2016. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco> Acessado em 02/01/2020

PERRENOUD, Philippe. Os **Ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; DONELLI, Tagma Marina Schneider e MARIN, Angela Helena. O Fracasso Escolar na Percepção de Adolescentes, Pais e Professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, volume 21, número 2, p. 319-330, maio/agosto, 2016. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712016000200319&script=sci_abstract&tlng=pt

_____ e MARIN, Angela Helena. Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática da literatura. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, volume 25, número 1, p. 1-15, março, 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2017000100001 Acessado em 09/09/2019

PINAR, William Frederick. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto: Porto, 2007

POCHMANN, Marcio. *In*: TEODORO, Plínio. Coronavírus e declarações de Bolsonaro aprofundam crise econômica no Brasil. **Fórum**. 26/02/2020. Disponível em <https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro/coronavirus-e-declaracoes-de-bolsonaro-aprofundam-crise-economica-no-brasil-diz-marcio-pochmann/> Acessado em 26/02/2020

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. *In*. POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; e outros. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Coleção Sociologia. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253.

POZZOBON, Magda; MAHENDRA, Fénita e MARIN, Angela Helena. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, volume 21, número 3, p. 387-396, Setembro/Dezembro, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-387.pdf> Acessado em 08/08/2019

REBUÁ, Eduardo e SILVA, Pedro. **Educação e Filosofia da Práxis: Reflexões de início de século**. Rio de Janeiro: Letra capital Editora Acadêmica, 2016

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo, volume 5, número 12, p. 7-21, Maio/Agosto, 1991. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002 Acessado em 09/01/2020

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; e SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa – por que não?** Rio de Janeiro: Editora AYVU, 2018A

RIBEIRO, Vanda Mendes; KASMIRSKI, Paula Reis; GUSMÃO, Joana Buarque De; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CRAHAY, Marcel. Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, volume 34, número 173086, p. 1-35, 2018B. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e173086.pdf> Acessado em 21/02/2020

ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da; MARTINATI, Adriana Zampieri, SANTOS, Maria Salete Pereira. **Ensino Fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação**. Revista Eletrônica PESQUISEDUCA. São Paulo, volume 04, número 08, p.296-316, julho/dezembro, 2012 Disponível em

<https://www.researchgate.net/publication/304893299> ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CONTRIBUICOES PARA A CONSTRUCAO DE UM PANORAM A NACIONAL DE IMPLANTACAO E IMPLEMENTACAO i

RUMOS da Educação. DOWBOR, Ladislau. São Paulo. 2020. Vídeo (23 minutos). Disponível em <https://dowbor.org/2020/01/ladislau-dowbor-rumos-da-educacao-23-min.html/> Acessado em 18/02/2020

SAMPAIO DÓRIA, Antônio de. **Questões de ensino.** Volume 1. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1923.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo de caso etnográfico em educação.** In: Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro. DP&A, 2003. p. 137-179.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa, refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, volume 23, número 1, p. 17-40, janeiro/julho, 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

SAUER, ILDO Luís e RODRIGUES, LARISSAARAÚJO. Pré-sal e Petrobras além dos discursos e mitos: disputas, riscos e desafio. **Revista Estudos Avançados.** São Paulo, volume 30, número 88, p. 189-299, Dezembro, 2016. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/002834039>

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª Edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011

SEMIS, Lais. SAEB substitui Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização. Revista NOVA ESCOLA. 28/07/2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/11907/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-e-prova-brasil-sofrem-alteracoes-em-2019>

SILVA, Rodrigo Torquato da. O Sistema de ciclos em movimento: os reflexos de Anísio Teixeira nos currículos praticados hoje. **Revista on line de Política e Gestão Educacional.** Araraquara, São Paulo, número 6, p. 1-17, 2009. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9247> Acessado em 25/08/2019

SILVA. Karina Barreto e AFONSO, Maria Lúcia Miranda. Democratização do ensino e o fracasso escolar. **Quaestio**, Sorocaba, São Paulo, volume 21, número 1, p. 649-669, maio/ago. 2019.

SMECT/FME. N. 003/2018. **Portaria de Matrícula 2019.** Estabelece normas e procedimentos para o processo de matrícula nas Unidades de Educação da Rede Municipal de Niterói e nas Creches Comunitárias conveniadas ao Programa Criança na Creche, para o ano letivo de 2019, e dá outras providências. Publicado em Diário Oficial

_____. N. 002/2019. **Portaria sobre as Classes de Aceleração da Aprendizagem 2019**. Estabelece e organiza as Classes de Aceleração no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Publicado em Diário Oficial.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. A distorção idade-série e a avaliação: relações. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 37, 2015, Florianópolis (SC). ANPEd, **Anais eletrônicos**, Florianópolis (SC), 2015, p. 1-18. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3571.pdf>

_____. e VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O dever de casa e a avaliação: o que pensam os estudantes. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 35, 2012, Porto de Galinhas (PE). ANPEd, **Anais eletrônicos**, Porto de Galinhas (PE), 2012, p. 1-16. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1362_int.pdf

SOUZA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. *In: SOUSA, C. P. (Org.) Avaliação do rendimento escolar*. 14ª edição. Campinas: Papyrus, 2007. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. p. 27-49.

SOUZA SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. *In: SOUZA SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 237-280. Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCC_S63.PDF

STREMEL, Silvana. Ciclos de aprendizagem: análise dos fundamentos teóricos de propostas de redes de ensino públicas brasileiras. **Atos de pesquisa em educação**. volume 8, número 2, p.810-825, maio/agosto, 2013. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/271082646_CICLOS_DE_APRENDIZAGEM_ANALISE_DOS_FUNDAMENTOS_TEORICOS_DE_PROPOSTAS_DE_REDES_DE_ENSINO_PUBLICAS_BRASILEIRAS Acessado em 20/05/201666

_____. As propostas de ciclos de aprendizagem de redes públicas de ensino brasileiras e seus fundamentos teóricos. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos**. Caxias do Sul: ANPEd SUL. 2012, p. 1-13. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2118/352>

TEIXEIRA, Anísio. Educação pública: administração e desenvolvimento. **Relatório do Director Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal** – dezembro de 1934. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935.

TEODORO, Plínio. **Coronavírus e declarações de Bolsonaro aprofundam crise econômica no Brasil**. Fórum. 26/02/2020. Disponível em <https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro/coronavirus-e-declaracoes-de->

bolsonaro-aprofundam-crise-economica-no-brasil-diz-marcio-pochmann/ Acessado em 26/02/2020

TORRES, Rosa Maria. Repetência Escolar: Falha do aluno ou Falha do Sistema? *In*: GIL, Carlos Hernandez; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Fracasso Escolar uma perspectiva Multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. P.34-42.

TURA, Maria de Lourdes Rangel e MARCONDES, Maria Ines. As professoras e as representações sociais do aprender. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p. 305-314, 2002. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25860>

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: do “é proibido reprovar” ao “é preciso ensinar”**. Conferência proferida no Seminário sobre as Práticas Avaliativas nas Primeiras Séries das Escolas públicas, Caied – Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional, Série Estudos, Pesquisas, Inovações. Fortaleza, 1996.

VASCONCELOS, Yuri. Tancredo Neves foi assassinado? **Revista Super Interessante**. Disponível em <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/teoria-da-conspiracao-tancredo-neves-foi-assassinado/> Acessado em 12/01/2020

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**. volume 13, número 39, p.502-516, setembro/dezembro, 2008. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300007&script=sci_abstract&tlng=pt Acessado em 16/09/2018

VIÉGAS, Lygia de Souza e SOUZA, Marilene Proença Rebello. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, volume 38, número 2, p. 499-514, abril/junho, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a15v38n2.pdf> Acessado em 30/12/2019

VIDAL, Andressa Farias. **"Esse já tá reprovado!" Um estudo sobre a compreensão dos professores em relação à reprovação escolar numa escola organizada em ciclos**. Orientadora Andréa Rosana Fetzner. 2015. 155. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2015.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. volume 14, número 41, p. 165-189, janeiro/abril, 2014. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12623&dd99=view&dd98=pb> Acessado em 01/09/2019

ZIENTARSKI, Clarice; RORATO, Daniele e PEREIRA, Sueli Menezes. O desafio dos professores na construção de uma escola pública democrática no contexto capitalista. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, volume 11, número 1, p. 114-135, abril, 2013. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acessado em 24/08/2019

APÊNDICE

Apêndice 1 - Revisão Bibliográfica - Dissertação

Revisão Bibliográfica - Dissertação

Ano de publicação	ANPEd GT 12 (E - S)	ANPEd GT 13 (E - S)	SciELO (E - S) Ciclos	SciELO (E - S) Reprovação	CAPES (E - S) Ciclos D	T	CAPES (E - S) Reprovação D	T
2008	-	-	-	-	-		-	1 - 1
2009	17 - 1	18 - 1	8 - 7	3 - 1	3 - 2	1 - 0	-	
2010	27 - 1	19 - 1	2 - 2	-	1 - 1	1 - 1	-	
2011	29 - 0	16 - 0	2 - 0	2 - 2	-	-	-	
2012	13 - 0	19 - 2	5 - 1	-	-	-	-	
2013	18 - 1	17 - 2	2 - 0	-	-	-	-	
2014	-	-	-	-	-	-	-	
Total	104 - 3	89 - 6	10	3	3	1		1

E - Encontrado S - Selecionado

D - Dissertações T - Teses

GT 12 - Currículo GT 13 - Educação Fundamental

Fonte: Vidal, 2015.

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“AVALIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E REPROVAÇÃO: A VISÃO DOS ESTUDANTES”**

Você foi selecionado(a) por ser estudante da Rede Pública Municipal de Niterói de uma das Unidades Escolares pesquisadas e já ter sido reprovado em algum momento da sua escolarização. Sua participação é voluntária. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

O problema investigado: Práticas avaliativas que culminam na reprovação escolar, além da desfeita desta, justificada tanto por frequência quanto por aproveitamento.

O objetivo principal desta pesquisa é: Compreender o sentido da reprovação escolar para os estudantes pesquisados.

Será realizada uma entrevista do tipo conversa, a partir de um roteiro de questões a serem discutidas, com o objetivo de identificar a sua percepção sobre a reprovação escolar e em segunda etapa, sobre as práticas avaliativas por você experimentadas.

Ao aceitar participar desta pesquisa você estará contribuindo para que a comunidade científica da área compreenda melhor como vem sendo desenvolvido a pesquisa na área da Educação, com procedimentos que visem ampliar as reflexões sobre o tema, para que tais questões possam ser (re)pensadas.

Estaremos comunicando às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados, os resultados da pesquisa, assegurando também aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, e as condições de acompanhamento do mesmo.

Cabe ressaltar que, a fim de prevenir eventuais riscos, estaremos contando com os recursos materiais necessários que garantam o seu bem-estar; assegurando a confidencialidade e a privacidade das suas informações e participação na pesquisa, bem como a sua não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Estaremos respeitando os seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.

Os resultados apurados não serão utilizados com propósito de avaliação individual ou de qualquer maneira sobre o seu desempenho acadêmico.

Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos e educativos, resguardando sempre as identidades dos pesquisados.

Participar dessa pesquisa não implicará em nenhum custo para você ou para a sua instituição. Como voluntário você também não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação. Ao aceitar participar da pesquisa, você irá receber uma versão do TCLE igual a esta.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre este termo, bem como outras informações pertinentes a esta pesquisa.

Pesquisadora: Andressa Farias Vidal
E-mails: Andressa.vidal@gmail.com
Telefone Comitê de Ética em Pesquisa: (21) 2542-7771
E-mail: cep.unirio09@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa
Endereço: Av. Pasteur, n. 458. Urca.
UF: RJ RIO DE JANEIRO

Declaro que entendi os objetivos da minha participação na pesquisa e aceito participar.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do Participante

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do Responsável pelo participante

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do Pesquisador

Apêndice 3 – Quadro síntese - Abordagem qualitativa das pesquisas

Temática	Autores	Discussão
Distorção de idade x série	Soares, 2015	A partir da discussão sobre o papel da avaliação, a conclusão é a de que o uso da avaliação provoca repetidas reprovações.
Fracasso escolar	Faria, 2009	Reflexão sobre a escola justa, sob a perspectiva da importância de se combater o fracasso escolar a partir da defesa da ideia de uma escola democrática.
Modelos de gestão	Cássio (<i>et. al.</i>), 2016	É apresentada uma preocupação com a qualidade do ensino e com isso é proposto uma reorganização da escola.
Reprovação escolar	Damiani (<i>et. al.</i>), 2016	Discute-se a ideia sobre o uso do computador, enquanto ferramenta na escola, colabora para a melhoria do cenário de fracasso escolar.
Fracasso escolar	Pezzi (<i>et. al.</i>), 2016	Por meio de uma pesquisa com estudantes, investigam-se a distorção de idade x série, como sendo um dos fundamentos do fracasso escolar.
Reprovação escolar	Nunes (<i>et. al.</i>), 2014	Por meio de uma pesquisa com estudantes são discutidas as estratégias de educação que possam contribuir para a não-reprovação.
Avaliação	Coimbra, 2008	As classes de aceleração da aprendizagem são analisadas como uma possibilidade de enfrentamento à reprovação escolar.
Reprovação escolar	Felicetti, 2007	A reprovação e o fracasso escolar são discutidos a partir das práticas metodológicas dos professores.
Avaliação	Hanf, 2007	A avaliação é analisada, a partir das colaborações dos estudantes, que discutem a reprovação escolar.

Reprovação escolar	Diedrich, 2009	Nesta pesquisa, realizada com estudantes, a reprovação escolar é discutida atrelada à realidade profissional.
Avaliação	Arcas, 2008	A progressão continuada é discutida por meio de uma pesquisa com estudantes, que investiga a avaliação escolar.
Avaliação da aprendizagem	Mainardes (<i>et. al.</i>), 2008	Pesquisa realizada com estudantes em escolas organizadas em ciclos, sobre a qual analisa-se a avaliação escolar.
Aprendizagem	Adriano (<i>et. al.</i>), 2017	Por meio de pesquisa feita com estudantes, discute-se o papel da aprendizagem e o papel da escola.
Avaliação	Negreiros (<i>et. al.</i>) 2016	A partir de uma pesquisa com estudantes, refletem sobre os efeitos da reprovação escolar para os estudantes.
Exclusão na escola	Ferraro e Ross, 2017	Refletem sobre os dados de distorção de idade e criticam a lógica da exclusão.

Fonte: Elaboração pessoal.

ANEXOS

Anexo 1 - Ficha Avaliativa do 1º ciclo



NITERÓI
PREFEITURA

Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
Superintendência de Desenvolvimento de Ensino

U.E. _____

Ficha Avaliativa do 1º Ciclo do Ensino Fundamental Regular

Registro do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno no 1º Ciclo do Ensino Fundamental com base nos Eixos Temáticos do Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói, segundo a Portaria nº 085/11, Portaria nº 087/11 e outros aportes teóricos.

Nome: _____ Ano de ingresso no ciclo: __/__/__

Legenda: (OA) Objetivo Atingido / (OPA) Objetivo Parcialmente Atingido / (ONA) Objetivo Não Atingido

EIXO	HABILIDADES ESPECÍFICAS	Ano 20__ GR: ____		Ano 20__ GR: ____		Ano 20__ GR: ____	
		1º Tri	2º Tri	1º Tri	2º Tri	1º Tri	2º Tri
LINGUAGENS							
	Diferenciar letras de outros sinais gráficos						
	Registrar ideias utilizando o sistema de escrita						
	Reconhecer e compreender as variantes linguísticas						
	Identificar relação entre fonemas e grafemas						
	Identificar o alfabeto em diferentes formatos de letras						
	Reconhecer e usar adequadamente letras maiúsculas e minúsculas						
	Recontar textos lidos e ouvidos						
	Narrar fatos incluindo noções de causalidade e temporalidade						
	Identificar elementos que compõem a narrativa						
	Identificar, diferenciar e nomear os portadores de texto						
	Localizar informações explícitas no texto						
	Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais e não verbais						
	Identificar princípio, meio e fim de textos lidos						
	Reconhecer o assunto de um texto						
	Produzir textos escritos coletivos ou individuais com coerência						
	Reconhecer regularidades ortográficas						
	Reconhecer irregularidades ortográficas trabalhadas						
	Compreender os sentidos de palavras e expressões						
	Identificar e utilizar classes gramaticais trabalhadas						
	Reconhecer a existência de diversas linguagens						
	Identificar a diversidade cultural com foco na língua estrangeira						

	Conhecer e participar de jogos, brincadeiras e canções na língua estrangeira						
	Compreender globalmente textos breves verbais (orais) e não verbais em língua estrangeira						
	Utilizar a língua adicional para organizar informações sobre si e sobre o mundo						
	Conhecer o léxico contextualizado, em língua estrangeira, referente à sala de aula; à família, à escola, às cores, ao corpo, à alimentação, à moradia, ao bairro/à cidade, ao meio ambiente						
	Conhecer, compreender e atribuir sentidos aos gêneros discursivos característicos da infância: fábulas contos, lendas, contos de fadas, historinhas em quadrinhos em língua estrangeira.						
	Vivenciar brincadeiras e jogos populares de forma recreativa e cooperativa						
	Criar jogos, participar de brincadeiras e atividades lúdicas						
	Resolver situações de conflito por meio de diálogo						
	Desenvolver habilidades sociais: cooperar e organizar-se em grupo						
	Compreender e aplicar regras de convívio social						
	Utilizar expressão corporal e oral em representações musicais e teatrais						
	Vivenciar brincadeiras e jogos populares de forma recreativa						
	Desenvolver a linguagem e a autonomia corporal						
	Reconhecer a importância da arte na sociedade e na vida dos indivíduos						
	Reconhecer, diferenciar e valorizar as diferentes linguagens artísticas						
	Reconhecer e valorizar os aspectos artísticos e culturais relevantes da comunidade escolar						
	Utilizar a linguagem visual - desenhos, pinturas e colagens - como forma de expressão e comunicação de ideias						
	Reconhecer, analisar e criar formas artísticas exercitando a imaginação criadora, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte						
	Identificar e utilizar os elementos básicos das artes, tais como: ponto, plano, textura, formas, volume, luz tendo como ponto de partida a ludicidade						
	Pesquisar e experimentar materiais diversos: lápis, régua, giz, papéis variados, entre outros, em suportes variados						
	Identificar as influências das culturas indígenas e afro-brasileira						
TEMPO E ESPAÇO							
	Respeitar regras de convívio social, colaborando para relações interpessoais saudáveis						
	Compreender e valorizar a diversidade étnico-racial, reconhecendo-se como ser único com diferenças e semelhanças						
	Identificar-se como parte de um grupo social escolar respeitando as características individuais dos colegas de classe						

	Compreender a organização do tempo em horas, dias, semanas, meses e anos, assim como as noções de ontem, hoje e amanhã						
	Identificar e indicar um objeto ou uma pessoa em relação a um ponto de referência						
	Perceber as formas de organização dos espaços cotidianos						
	Compreender a organização do tempo e espaço escolar						
	Observar e descrever a paisagem local						
	Reconhecer pontos de referência no entorno						
	Identificar e agrupar elementos da natureza a partir da observação de gravuras – paisagem, relevo e águas						
	Compreender o conceito e a ideia de bairro – dimensão sociocultural e espacial						
	Localizar-se em diferentes escalas – escola, bairro e cidade						
	Reconhecer e identificar a organização espacial do bairro e do município de Niterói						
	Conhecer a história do bairro onde mora e/ou onde se localiza a escola						
	Identificar os diferentes estabelecimentos comerciais e culturais existentes no município						
	Conhecer e diferenciar as atividades produtivas existentes na cidade de Niterói, destacando: a organização espacial da cidade, caracterização física e econômica e serviços						
	Identificar e diferenciar os elementos que compõem as paisagens urbanas e rurais de Niterói						
	Identificar fatores que se relacionam de modo desfavorável ao bem estar da comunidade como ocupação desordenada em área de risco e a paisagem em degradação						
	Identificar as estações do ano, relacionando-as aos movimentos de rotação e de translação da Terra						
	Utilizar formas de quantificação do tempo – ordem ou sucessão, duração e simultaneidade						
	Reconhecer sua origem e história familiar compreendendo os elementos básicos da identidade pessoal e das relações de parentesco						
	Reconhecer o papel da sociedade e da natureza na construção de diferentes paisagens urbanas e rurais						
	Reconhecer que as histórias individuais são parte das histórias coletivas						
	Identificar as transformações – materiais e culturais – ocorridas através do tempo nos espaços em que a criança vive						
CIÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL							
	Operar com estruturas lógicas elementares à construção do conceito de número (classificação, conservação e seriação)						
	Reconhecer a função dos números no cotidiano						
	Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades						
	Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica						
	Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica						

Reconhecer os números cardinais como indicadores de quantidade						
Reconhecer os números ordinais como indicadores de posição						
Falar sobre os processos mentais a partir dos quais elabora o raciocínio matemático						
Reconhecer e organizar agrupamentos numéricos a partir de semelhanças e diferenças existentes						
Ler, escrever, comparar e ordenar números utilizando as relações do Sistema de Numeração Decimal; 1º ano: unidades e dezenas, 2º ano: centena e 3º ano: unidade de milhar						
Compreender as ideias e propriedades básicas da adição e subtração e suas respectivas propriedades						
Reconhecer e resolver situações-problema envolvendo adição e subtração a partir de cálculo mental e de situações concretas do cotidiano						
Interpretar gráficos e tabelas a partir de situações concretas						
Analisar critérios que definem a classificação dos números – maior que, menor que, dobro e metade						
Identificar formas geométricas presentes em elementos constitutivos do cotidiano						
Comparar e representar formas geométricas						
Dimensionar espaços, percebendo relações de tamanho e formas						
Identificar diferentes funções dos números em situações que envolvem contagens, representações e medidas						
Realizar a leitura de horas em relógios com marcadores analógicos e digitais						
Reconhecer cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro, bem como sua utilização em atividades que envolvam compras, vendas e trocas						
Compreender fatos básicos da multiplicação e divisão e suas respectivas propriedades						
Realizar a multiplicação e a divisão por meio de materiais concretos e/ou estratégias pessoais, indicando oralmente e, posteriormente, por escrito, o processo utilizado em seu raciocínio						
Compreender e aplicar o princípio aditivo da multiplicação (soma de parcelas iguais) na resolução de problemas						
Compreender ideias relacionadas à divisão – repartir em partes iguais, distribuir						
Compreender o meio ambiente como resultado das interações entre seus componentes – seres vivos, ar, água, solo, luz e calor						
Nomear e diferenciar partes do corpo humano e órgãos dos sentidos						
Discutir o ciclo vital dos seres vivos						
Despertar a curiosidade e o espírito investigativo ao observar o desenvolvimento das plantas, as relações com os animais e a importância da água no seu desenvolvimento e processo						
Identificar ambientes construídos pelo próprio homem, tais como: hortas, jardins, pastagens, cidades, bem como entender aspectos da tecnologia que ajudam e/ou prejudicam a vida e a natureza						

	Reconhecer os diferentes ambientes em que vivem os seres vivos						
	Reconhecer a importância da conservação do meio ambiente, estimulando e adotando ações afirmativas que o respeitem e o conservem						
	Compreender a importância da coleta seletiva para a conservação ambiental e desenvolvimento sustentável						
	Reconhecer fenômenos naturais diferenciando dias e noites, as fases da Lua, as estações do ano, relacionando inclusive com as condições climáticas e o aquecimento global						
	Perceber o mundo através dos sentidos, reconhecendo diferenças entre indivíduos e tendo noções da existência de outras formas de expressão e de interação						
	Reconhecer e nomear as partes do corpo humano, trabalhando com as semelhanças e diferenças entre indivíduos						
	Reconhecer hábitos de higiene com o corpo, e também, hábitos relacionados às diferentes culturas no que diz respeito a lazer, vestuário e outros						
	Praticar hábitos de higiene e de alimentação saudável - considerando a realidade do aluno						
	Reconhecer as fases de desenvolvimento dos seres humanos, bem como as diferenças físicas						
	Reconhecer a existência de animais de diferentes lugares						
	Reconhecer os diferentes ambientes em que vivem os seres vivos						

201 ____ 1º TRIMESTRE	201 ____ 1º TRIMESTRE	201 ____ 1º TRIMESTRE
Faltas do 1º trimestre: _____ Data da comunicação de resultados __/__/__ Assinatura do Responsável: _____ Assinatura dos professores e equipe pedagógica: _____	Faltas do 1º trimestre: _____ Data da comunicação de resultados __/__/__ Assinatura do Responsável: _____ Assinatura dos professores e equipe pedagógica: _____	Faltas do 1º trimestre: _____ Data da comunicação de resultados __/__/__ Assinatura do Responsável: _____ Assinatura dos professores e equipe pedagógica: _____

OBSERVAÇÕES:

º ANO	º ANO	º ANO

Anexo 2 - Ficha Avaliativa do 2º ciclo



Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
Superintendência de Desenvolvimento de Ensino

U.E. _____
Ficha Avaliativa do 2º Ciclo do Ensino Fundamental Regular

Registro do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno no 2º Ciclo do Ensino Fundamental com base nos Eixos Temáticos do Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói, segundo a Portaria nº085/11, Portaria nº 087/11 e outros aportes teóricos.

Nome: _____	Ano de ingresso no
ciclo: __/__/__	

Legenda: (OA) Objetivo Atingido / (OPA) Objetivo Parcialmente Atingido / (ONA) Objetivo Não Atingido

EIXO	HABILIDADES ESPECÍFICAS	Ano 20__ GR: __		Ano 20__ GR: __	
		1º Tr i	2º Tr i	1º Tr i	2º Tr i
LINGUAGENS					
	Reconhecer a finalidade e o uso social dos diferentes gêneros textuais				
	Narrar fatos, incluindo noções de causalidade e temporalidade				
	Ler textos com fluência				
	Localizar informações explícitas no texto				
	Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais e não verbais				
	Identificar assunto/tema do texto				
	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa				
	Estabelecer relações de causa e consequência no texto				
	Distinguir fato de opinião				
	Identificar a mesma temática em diferentes textos e/ou gêneros textuais				
	Comparar ideias em diferentes textos e/ou gêneros textuais				
	Identificar efeitos de ironia e humor				
	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações				
	Produzir textos, com coerência, considerando as características dos gêneros textuais				

T E M	Organizar o texto, estruturando os períodos e utilizando os recursos coesivos				
	Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor				
	Organizar o texto, dividindo-o em tópicos ou parágrafos				
	Utilizar adequadamente a concordância verbal e nominal				
	Conhecer e fazer usos das grafias de palavras com correspondências regulares e irregulares				
	Reconhecer as funções das classes gramaticais trabalhadas				
	Revisar os textos, reescrevendo-os de forma a aperfeiçoá-los				
	Reconhecer a existência de diversas linguagens				
	Identificar diversidade cultural com foco na língua estrangeira				
	Conhecer, compreender e atribuir sentidos aos gêneros discursivos característicos da infância: fábulas contos, lendas, contos de fadas, historinhas em quadrinhos em língua estrangeira.				
	Conhecer e participar de jogos, brincadeiras e canções em língua estrangeira				
	Constituir sentidos a partir da associação de textos verbais, não verbais e verbo-visuais				
	Utilizar a língua adicional para organizar informações sobre si e sobre o mundo				
	Conhecer léxico contextualizado, em língua estrangeira, referente aos transportes utilizados nas cidades, às profissões, aos esportes à saúde, ao meio ambiente				
	Participar de atividades respeitando regras de organização				
	Interagir com os colegas sem discriminar por razões físicas, culturais ou de gênero				
	Resolver situações de conflito por meio de diálogo				
	Desenvolver habilidades de deslocamento: andar, correr, saltar, desviar, rolar, girar, abaixar e levantar				
	Desenvolver habilidades de manipulação: segurar, lançar, chutar, golpear e equilibrar				
	Conhecer e executar danças populares e regionais				
	Criar, participar e organizar jogos				
	Explorar consciência corporal e criação dramática				
	Desenvolver habilidades sociais: cooperar e organizar-se em jogos				
	Reconhecer a inserção da arte em cada período histórico e na produção cultural de um povo				
	Reconhecer e integrar as linguagens dramáticas, plásticas e musicais				
	Expressar-se e comunicar-se através da criação de objetos artísticos				
	Analisar e criar formas artísticas, exercitando a imaginação criadora, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e pensar a arte				

	Localizar geograficamente o Estado do Rio de Janeiro e o Brasil				
	Compreender a importância da participação responsável na vida social e política				
	Diferenciar município e Estado, suas divisões territoriais e as diversas atividades humanas no campo e na cidade				
	Compreender a necessidade de um manejo sustentável dos diferentes recursos naturais no ambiente				
	Ler mapas temáticos				
	Conhecer e diferenciar os principais meios de comunicação e as tecnologias de informação e sua importância para a sociedade				
	Identificar as características físicas e sociais das regiões brasileiras e suas complexidades culturais				
	Identificar, a partir de fontes e documentos de variadas natureza, o processo de formação histórica do Estado do Rio de Janeiro				
	Reconhecer os agentes sociais e as características socioculturais da sociedade				
	Identificar as principais atividades culturais e socioeconômicas do Estado do Rio de Janeiro				
	Situar os acontecimentos históricos na multiplicidade de tempos e espaços				
	Compreender a importância dos povos que constituíram a sociedade brasileira				
	Perceber as diferenças entre o tempo do indivíduo, o tempo das instituições sociais (família, escola, religião) e o tempo histórico mais amplo (época e século)				
CIÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL					
	Identificar, comparar e diferenciar os números, reconhecendo suas relações no Sistema de Numeração Decimal				
	Compreender o sentido dos números na forma decimal e fracionária				
	Resolver, através de diferentes estratégias, situações-problema com números naturais envolvendo as quatro operações				
	Resolver situações-problema envolvendo números racionais (frações e números decimais)				
	Resolver situações-problema utilizando a escrita decimal do sistema monetário				
	Utilizar as grandezas e medidas (massa, tempo, comprimento e capacidade), associadas às funções que desempenham nas práticas diárias				
	Ler e interpretar informações e dados apresentados em tabelas e gráficos				
	Reconhecer os sólidos geométricos e suas propriedades, associando-os aos elementos do cotidiano				
	Reconhecer, construir ou representar as figuras geométricas planas				

	Reconhecer os diferentes estados da matéria				
	Compreender, diferenciar e calcular perímetro e área				
	Identificar semelhanças e diferenças entre os seres vivos				
	Reconhecer os diferentes tipos de reprodução				
	Compreender a interdependência dos seres vivos				
	Compreender a importância de uma alimentação saudável para o melhor desenvolvimento do corpo				
	Compreender os diferentes sistemas e funções do corpo humano				
	Reconhecer e desenvolver ações que favoreçam a saúde e a higiene				
	Classificar os seres vivos a partir de suas características				

201 ____ ° ANO 1º TRIMESTRE	201 ____ ° ANO 1º TRIMESTRE
Faltas do 1º trimestre: _____ Data da comunicação de resultados ____/____/____ Assinatura do Responsável: _____ Assinatura dos professores e equipe pedagógica: _____	Faltas do 1º trimestre: _____ Data da comunicação de resultados ____/____/____ Assinatura do Responsável: _____ Assinatura dos professores e equipe pedagógica: _____

201 ____ ° ANO 2º TRIMESTRE	201 ____ ° ANO 2º TRIMESTRE
Faltas do 2º trimestre: _____ Data da comunicação de resultados ____/____/____ Assinatura do Responsável: _____ Assinatura dos professores e equipe pedagógica: _____	Faltas do 2º trimestre: _____ Data da comunicação de resultados ____/____/____ Assinatura do Responsável: _____ Assinatura dos professores e equipe pedagógica: _____

OBSERVAÇÕES:

° ANO	° ANO

Anexo 3 - Ficha-Síntese (OPA, ONA, OA)

ANEXO 1 - REGISTRO DO APROVEITAMENTO DOS ALUNOS(AS) NO TRIMESTRE - 1º E 2º CICLOS - ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR													
PERÍODO: ____/____/2017 a ____/____/2017 - TRIMESTRE: () 1º () 2º () 3º													
ESCOLA:													
GRUPO DE REFERÊNCIA:													
PROFESSOR DO GR:													
TOTAL DE AULAS PREVISTAS: _____ TOTAL DE AULAS DADAS: _____													
ALUNO			APROVEITAMENTO										TOTAL DE FALTAS
Nº	NOME	DATA DE NASCIMENTO	ÁREAS INTEGRADAS										
			LINGUAGENS			TEMPO E ESPÇO			CIÊNCIAS E DESENVOLV. SUSTENTÁVEL				
			OA	OPA	ONA	OA	OPA	ONA	OA	OPA	ONA		

Legenda: OA - Objetivos Atingidos; OPA - Objetivos Parcialmente Atingidos; ONA - Objetivos Não Atingidos.

Anexo 4 – Ofício FME n. 029/2019



SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO DIRETORIA DE 1º E 2º CICLOS

Ofício Circular nº29/2019

Niterói, 22 de fevereiro de 2019.

Prezados (as) Diretores (as),

Vimos, por meio deste, informar a continuidade do **Projeto Reforço Escolar** no presente ano. Na intenção de potencializar a prática pedagógica, auxiliando os alunos com dificuldades na aprendizagem, solicitamos atenção às orientações encaminhadas.

1. O atendimento do Reforço Escolar no 1º ciclo contemplará os grupos de 2º e 3º anos e no 2º ciclo, os grupos de 5º ano.
2. A escola poderá aplicar seu próprio instrumento de avaliação diagnóstica com base nas Matrizes de Referência do 1º e 2º ciclos, em anexo, ou utilizar avaliação sugerida pela Coordenação do Reforço. Tão logo estejam finalizadas as avaliações, a unidade escolar deverá solicitar a visita da Coordenação do Reforço que dialogará com a Equipe de Articulação Pedagógica sobre a definição dos grupos a serem atendidos pelo referido projeto. Só então, o Reforço Escolar estará autorizado a iniciar suas atividades.
3. As Matrizes de Referência, preenchidas pela unidade escolar a partir das avaliações diagnósticas, serão entregues à Coordenação do Reforço por ocasião da definição dos grupos a serem atendidos pelo projeto.
4. Os grupos de Reforço Escolar serão formados com no mínimo 08 e no máximo 10 alunos. Sua realização se dará no mesmo turno frequentado pelos alunos, duas vezes por semana, com duração de duas horas em cada dia.

Sem mais, colocamo-nos à disposição.

Confialmente,

Silvana Málheço de N. Gama
Diretoria 1º e 2º ciclos

Cristiane Gonçalves de Souza
Superintendência do Desenvolvimento do Ensino

Anexo 5 - Portaria SEMECT/FME, n.º 002/2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PORTARIA CONJUNTA SEMECT/ FME nº 02/2019

Dispõe sobre as classes de aceleração da aprendizagem no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e

Considerando o disposto no Art. 206, inciso I, da Constituição Federal de 1988, que estabelece a necessidade de o Poder Público proporcionar igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;

Considerando o disposto no Art. 4º, inciso I, da LDBEN nº 9.394/96, que estabelece como dever do Estado a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade;

Considerando o disposto no Art. 24, inciso V, alínea "b", da LDBEN nº 9.394/96, que prevê a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

Considerando o disposto no Art. 33 da Portaria FME nº 087/2011, que estabelece que os alunos com distorção idade/ciclo passarão por processo de reagrupamento e otimização da aprendizagem;

Considerando o disposto na Portaria FME nº 489/2015, que estabelece e implanta as Classes de Aceleração da Aprendizagem no 3º e 4º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Niterói;

RESOLVEM:

Art. 1º. A aceleração da aprendizagem é uma estratégia pedagógica adotada para correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental, destinada aos alunos com distorção idade/ciclo que se encontram matriculados nos 3º e 4º ciclos nas unidades escolares da Rede Municipal de Educação, possibilitando sua reinserção no ensino regular.

Parágrafo único. São considerados alunos com distorção idade/ciclo aqueles que tenham ultrapassado em dois anos ou mais a idade regular prevista para o ciclo em que estão matriculados, na forma abaixo:

I - 3º Ciclo: 13 e 14 anos completos até 31 de março.

II - 4º Ciclo: 15 e 16 anos completos até 31 de março.

Art. 2º. As Classes de Aceleração da Aprendizagem nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental serão organizadas no início de cada ano letivo, após o levantamento de alunos com distorção idade/ciclo, com a desenturmação desses alunos, conforme abaixo:

I – Matrícula nova: Aluno sem comprovação de escolaridade anterior: Ao constatar a distorção idade/ciclo, considerando a data de nascimento do aluno, o mesmo

classificado e matriculado no último ano de escolaridade do Ciclo, registrando o procedimento no Termo de Classificação, a ser arquivado na pasta do aluno.

II - Aluno transferido: Ao constatar a distorção idade/ciclo, considerando a data de nascimento do aluno, o mesmo deverá ser submetido a processo de avaliação pedagógica, em todos os componentes curriculares da base nacional comum, para efeito do diagnóstico da sua aprendizagem, a partir do resultado, o aluno deverá ser reclassificado, e matriculado no último ano de escolaridade do Ciclo, registrando o procedimento no Termo de Reclassificação, a ser arquivado na pasta do aluno.

III - Aluno da própria Unidade Escolar: Ao constatar a distorção idade/ciclo, considerando a data de nascimento do aluno, realizar a enturmação no último ano de escolaridade do Ciclo, registrando o procedimento no Termo de Reclassificação, a ser arquivado na pasta do aluno.

Parágrafo único. Cabe à Unidade Escolar adotar os procedimentos necessários para a regularização da vida escolar dos alunos enturmados nas Classes de Aceleração da Aprendizagem.

Art. 3º. As Classes de Aceleração da Aprendizagem nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental terão no máximo 25 (vinte e cinco) alunos.

Art. 4º. As Classes de Aceleração da Aprendizagem nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental serão atendidas, preferencialmente, por professores da unidade escolar para cada uma das áreas que compõem a Matriz Curricular da Rede Municipal de Educação.

Art. 5º. A atuação dos professores da Classe de Aceleração da Aprendizagem terá como base a Matriz Curricular, desenvolvendo os conhecimentos das áreas de estudo contemplando a base comum e a parte diversificada do currículo.

I – Base Comum:

- a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – professor de Língua Portuguesa;
- b) Matemática e suas Tecnologias – professor de Matemática;
- c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias – professor de Ciências;
- d) Ciências Humanas e suas Tecnologias – professor de História e Geografia;
- e) Arte e Cultura – professor de Arte;
- f) Corpo e Movimento – professor de Educação Física;

II - Parte Diversificada:

- a) Língua Estrangeira – professor de Inglês;
- b) Projetos - professor de diferentes áreas do conhecimento atuando no desenvolvimento de projetos educativos na Unidade Escolar.

Art. 6º. Cabe ao professor da Classe de Aceleração da Aprendizagem:

I - Organizar plano de trabalho pedagógico adequado às necessidades da Classe de Aceleração;

II - Promover atividades significativas e diversificadas no trabalho pedagógico com os alunos;

III - Registrar no diário de classe a frequência, ações pedagógicas realizadas e conceitos avaliativos das disciplinas relativas às áreas do conhecimento;

IV - Participar das atividades de planejamento na Unidade Escolar;

V - Participar das ações de formação continuada oferecidas pela Fundação Municipal de Educação, sempre que solicitado.

Art. 7º. A metodologia adotada e a seleção de conteúdos terão como eixo orientador a Proposta Pedagógica e os princípios estabelecidos pela Fundação Municipal de Educação.

Art. 8º. A avaliação é um processo contínuo, formativo e diagnóstico, de modo a propiciar o redimensionamento da ação pedagógica e avanços na aprendizagem, atribuindo conceitos de acordo com a proposta pedagógica da rede municipal de Niterói, observando-se as seguintes diretrizes:

I - a avaliação do aproveitamento escolar deverá incidir sobre o desempenho do aluno em diferentes situações de aprendizagem;

II- a avaliação utilizará técnicas e instrumentos diversificados, sendo contínua, permanente e cumulativa;

III- a promoção deverá ser o resultado da avaliação do aproveitamento escolar do aluno, expresso conforme critério e forma determinada pela Coordenação de Aceleração da Aprendizagem;

IV- o resultado da avaliação deverá ser registrado em ata disponível no Sistema de Gestão Escolar;

V - a documentação referente ao processo de avaliação deverá ser arquivada na Pasta Individual do aluno;

Art. 9º. Ao conquistar as competências e habilidades previstas no plano de trabalho pedagógico, os alunos das Classes de Aceleração da Aprendizagem serão considerados aptos a prosseguir em seus estudos, nos seguintes termos:

I - alunos do 3º ciclo serão reclassificados para o 4º ciclo do Ensino Fundamental;

II - alunos do 4º ciclo serão promovidos para o 1º ano do Ensino Médio.

Art. 10. Na expedição do histórico escolar deverá constar as informações referentes à enturmação do aluno na Classe de Aceleração da Aprendizagem, conforme orientação abaixo:

I - No espelho do histórico escolar, devem ser lançados os registros referentes a carga horária anual, percentual de frequência, dias letivos, carga horária total, conceitos avaliativos e situação final – aprovado/reprovado no último ano de escolaridade do Ciclo;

II - No campo de observações, deve constar o registro referente à enturmação do aluno na Classe de Aceleração da Aprendizagem, em conformidade com o Art. 24, inciso V, alínea "b" da LDBEN nº 9.394/96 e nos termos desta Portaria.

Art. 11. Caberá à Equipe de Articulação Pedagógica da Unidade Escolar - EAP em parceria com a Assessoria de Articulação Pedagógica- AEAP e a Coordenação da Aceleração da Aprendizagem da Fundação Municipal de Educação promover o acompanhamento pedagógico contínuo, a fim de garantir a consolidação das aprendizagens.

Art. 12. Os casos omissos serão resolvidos pela Fundação Municipal de Educação.

Art. 13. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Portaria FME nº489/2015.

Anexo 6 – Portaria de Matrícula para 2019

Edital Conjunto SEMECT/FME nº 003/2018

Estabelece normas e procedimentos para o processo de matrícula nas Unidades de Educação da Rede Municipal de Niterói e nas Creches Comunitárias conveniadas ao Programa Criança na Creche, para o ano letivo de 2019, e dá outras providências.

A Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT) e o Presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), nos usos de suas atribuições legais, considerando o art. 205 da Constituição Federal, segundo o qual a educação é um direito de todos e dever do Estado; considerando o art.11, inciso V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que estabelece que os municípios incumbir-se-ão de oferecer a Educação Infantil e, com prioridade, o Ensino Fundamental; considerando a Resolução CNE/CEB nº 02/2018, que define Diretrizes Operacionais para a matrícula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; considerando o Anexo I da Deliberação do Conselho Municipal de Educação CME 009/2006; considerando o compromisso com a transparência e publicidade no processo de matrícula da Rede Municipal de Educação,

RESOLVEM:

I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º – O processo de inscrição para ingresso de candidatos, residentes em Niterói, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Niterói e das Creches Comunitárias conveniadas ao Programa Criança na Creche (ProCC), para o ano de 2019, acontecerá conforme cronograma presente no Anexo I.

§1º- As inscrições serão realizadas online, no endereço eletrônico (www.prematricula2019.educacao.niteroi.rj.gov.br), dentro do período descrito no Anexo I.

§2º- Será aceito somente 1 (um) requerimento de inscrição para cada candidato.

§3º- Para fins deste Edital, o responsável legal pelo candidato, a partir de agora, será denominado requerente.

§4º- A inscrição implica o prévio conhecimento e aceitação irrestrita das regras estabelecidas neste Edital por parte do requerente.

§5º- Para realizar a inscrição será necessário o preenchimento de um cadastro no qual o requerente deverá informar, obrigatoriamente, seu nome completo, sua data de nascimento e seu número do CPF.

I- O número do CPF do requerente será usuário e senha que permitirão a visualização do formulário de inscrição, consulta ao protocolo gerado e alterações dos dados informados.

II- O CPF do responsável legal (requerente), bem como o endereço da residência informado na inscrição online, deverão ser apresentados no ato da matrícula na Unidade de Educação para a qual o candidato obtiver a vaga. Em caso de divergência entre os dados informados na inscrição online e os documentos apresentados no ato da matrícula, o candidato perderá a vaga obtida através deste processo de matrícula.

§6º- Caso haja mais de um requerimento de inscrição para o mesmo candidato, será considerado válido apenas o último.

§7º- Após a conclusão da inscrição, o sistema irá gerar um número de protocolo de confirmação de inscrição, que deverá ser impresso ou anotado pelo requerente para acompanhamento do processo.

§8º-As informações prestadas no Formulário de Inscrição são de inteira responsabilidade do requerente.

§9º- Em caso de inscrição de candidato com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, o requerente deverá declarar tal situação.

§10º- No ato da inscrição, o candidato declarado com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação deverá comprovar tal declaração através de documentação/laudo médico com data de validade de, no máximo, três meses.

§11º- A SEMECT e a FME têm o direito de cancelar a inscrição neste processo de matrícula, se o preenchimento for realizado com dados incorretos ou inverídicos.

§12º- Os candidatos inscritos, que não forem contemplados com a vaga almejada, poderão ser alocados em outras Unidades, dependendo da disponibilidade de vagas.

§13º- O requerente deverá ter ciência que a ordem da inscrição efetuada não será determinante para alocação do candidato, prevalecendo os critérios estabelecidos nos incisos do Parágrafo 1º do Art. 2º.

§14º- É vedada a cobrança de quaisquer taxas no ato da inscrição ou da matrícula, sendo a infração sujeita às sanções cíveis, penais e administrativas previstas na legislação em vigor.

§15º- Os resultados das etapas previstas neste Edital, serão divulgados no endereço eletrônico (www.prematricula2019.educacao.niteroi.rj.gov.br).

§ 16º - No ato da inscrição, observar-se-á a idade mínima obrigatória do candidato, até o dia 31 de março de 2019, em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 02/2018 e a Portaria FME nº 087/2011:

I – Educação Infantil (Grupo de Referência de Educação Infantil – GREI):

GREI 0 - 4 meses até 31 de março de 2019;

GREI 1 - 1 ano até 31 de março de 2019;

GREI 2 - 2 anos até 31 de março de 2019;

GREI 3 - 3 anos até 31 de março de 2019;

GREI 4 - 4 anos até 31 de março de 2019;

GREI 5 - 5 anos até 31 de março de 2019;

II – Ensino Fundamental:

1º Ciclo - 6, 7, 8 ou 9 anos de idade, sendo exigido 6 anos até 31 de março de 2019 para o 1º ano;

2º Ciclo - 9, 10, 11 ou 12 anos de idade;

3º Ciclo - 11, 12, 13 ou 14 anos de idade;

4º Ciclo - 13, 14 ou 15 anos de idade.

II - CRITÉRIOS PARA DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS

Art.2º- A disposição das vagas oferecidas neste processo obedecerá aos critérios estabelecidos no presente Edital.

§1º- A distribuição das vagas nas Unidades de Educação será feita observando-se a capacidade física, o tipo de atendimento prestado e os seguintes critérios:

I-Estar matriculado na Rede Municipal de Educação de Niterói; II- Possuir irmão(ã) na mesma Unidade de Educação; III- Residir, preferencialmente, no bairro onde se localiza a Unidade de Educação, nos termos do inciso V, do Art. 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente, podendo, no caso de excedente, ser encaminhado para outra Unidade de Educação da Rede Municipal de Educação de Niterói; IV-Apresentar Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, conforme disposto no art. 8º da Lei nº 13.146/2015; V- Ser partícipe do Programa Bolsa Família.

§2º- No caso de empate, a prioridade será para o candidato mais velho.

III – DA INSCRIÇÃO

Art. 4º - O processo de inscrição para pré-matricula para o ano letivo de 2019 dar-se-á em duas etapas:

I - A primeira etapa do processo de matrícula será destinada às inscrições de candidatos para vagas de todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental e de 4 e 5 anos de idade, na Educação Infantil.

II - A segunda etapa do processo de matrícula será destinada à:

a) Inscrições de candidatos para vagas na Educação Infantil de 4 meses a 3 anos de idade; b) Inscrições de candidatos para vagas remanescentes para todos os anos do Ensino Fundamental e de 4 e 5 anos de idade da Educação Infantil.

Art. 5º- No ato da inscrição o requerente preencherá as seguintes informações:

1. Nome completo do candidato, sem abreviações;
2. Data de nascimento do candidato;
3. Sexo do candidato;
4. Nome completo da mãe, sem abreviações;
5. CPF da mãe ou do responsável legal pelo candidato, quando for o caso;
6. Número do EDUCACENSO/INEP ou o número randômico que será previamente criado pelo Sistema e fornecido pela Unidade Escolar ao requerente, somente no caso de aluno da Rede Municipal de Niterói;
7. Endereço completo do município de Niterói, inclusive CEP;
8. Telefone e e-mail;
9. Declarar se o candidato(a) apresenta Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação;
10. Declarar se o candidato é partícipe do Programa Bolsa Família.

Art. 6º- Deverão ser indicadas obrigatoriamente 3 (três) Unidades de Educação, na ordem de preferência do candidato.

IV – DA MATRÍCULA

Art.7º – Após verificar o resultado do processo de inscrição, o requerente deverá comparecer à Unidade Escolar para efetivar a matrícula, no período estabelecido no cronograma deste edital, com os seguintes documentos:

1. 3 (três) fotos 3X4 do candidato;
2. Cópia e original da Certidão de Nascimento do candidato;
3. Cópia e original do Comprovante de Residência de Niterói (conta de luz, água, telefone, boletos em geral) e atualizado (com data a partir de outubro/2018), em nome de um dos responsáveis;
4. Cópia e original da Carteira de Identidade e CPF do responsável pelo candidato;
5. Comprovante de tipo sanguíneo e RH, nos termos da Lei Municipal nº 3348/18. (Com prazo de entrega até 3 meses após a efetivação de matrícula);
6. Cópia e original do Comprovante de Benefício do Programa Bolsa Família, quando for o caso;
7. Cópia e original da Carteira de Vacinação atualizada, para todos os anos de escolaridade; 8. Número de inscrição no Sistema Único de Saúde – SUS; 9. Cópia e original de CPF do candidato (com prazo de entrega até 3 meses após a efetivação de matrícula); 10. Cópia e original do Histórico Escolar ou protocolo de transferência, a partir do 2º ano do Ensino Fundamental.

§1º – Somente o portador do CPF informado no ato da inscrição, ou seja, a mãe ou o pai do candidato poderá efetivar a matrícula do mesmo na Unidade Escolar ou, ainda, o responsável legal de posse do TERMO JUDICIAL DE GUARDA ou do TERMO DE RESPONSABILIDADE ou do TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA MATRÍCULA, emitido pelo Conselho Tutelar da região.

§2º – A matrícula do candidato só será efetivada com a entrega, pelo responsável, dos documentos relacionados no Art. 7º.

§3º - Será considerado desistente o candidato que não efetuar a matrícula no prazo previsto no presente edital.

Art.8º - Os casos omissos serão resolvidos pela Subsecretaria de Educação.

Anexo 7 – Ofício sobre revisão dos Referenciais Curriculares de 3º e 4º ciclos



Niterói, 01 de julho de 2019

Ofício Circular nº 113/2019

Prezados,

A Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, através da Diretoria de 3º e 4º ciclos,

CONSIDERANDO a necessidade de revisão dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Niterói, segundo o que dispõe o Plano Municipal de Educação;

CONSIDERANDO a necessidade de diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2018;

Vem por meio deste, solicitar a ampla participação dos professores especialistas de todos os componentes curriculares na revisão dos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Niterói, através dos mecanismos e cronograma explicitados a seguir.

Solicitamos que todos os professores respondam às questões que constam em um formulário *on line*, que pode ser acessado e respondido pelo link: <http://bit.ly/2wM97er>, até o dia **19/07/2019**. As reflexões iniciais coletadas por meio das respostas fornecidas ao questionário servirão como base para a formulação da proposta de fundamentação epistemológica sobre as concepções de ensinar e aprender em cada uma das áreas de conhecimento correntes em nossa Rede.

Requeremos também a todas as unidades de educação de 3º e 4º ciclos que escolham professores representantes de **cada componente curricular** para compor Grupos de Trabalho (GT), que se reunirão em três datas diferentes e se pronunciarão criticamente acerca dos Referenciais e da BNCC. Cada unidade terá um representante, de cada componente disciplinar, ainda que a unidade funcione em dois turnos.

Os nomes dos professores, e as respectivas disciplinas, devem ser comunicados por ofício à Diretoria de 3º e 4º ciclos, através do e-mail coord.3e4.fme@gmail.com, até o dia **19/07/2019**.

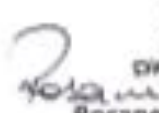
Os encontros dos GTs serão organizados de forma a permitirem momentos de reflexão acerca do currículo vivenciado no cotidiano escolar, e objetivam possibilitar uma construção coletiva de caminhos e alternativas para a melhoria contínua da qualidade da educação pública de Niterói.

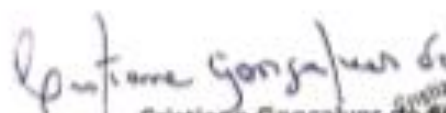
É importante ressaltar que a escolha dos professores deve considerar: o desejo e as habilidades dos mesmos em participar dessa discussão; a existência de um bom diálogo com o corpo docente e EAP da escola; a necessidade desses profissionais estarem presentes nas três datas e horários estipulados neste ofício para reunião dos GTs.

ENCONTROS DOS GRUPOS DE TRABALHO (8h às 12h)	
Datas	Disciplinas
14/08	Todas as disciplinas
04/09	Matemática, Ciências, Educação Física, Arte
11/09	Língua Portuguesa, História, Geografia, Língua Estrangeira
25/09	Matemática, Ciências, Educação Física, Arte
02/10	Língua Portuguesa, História, Geografia, Língua Estrangeira
LOCAL: Universidade Salgado de Oliveira, Rua Marechal Deodoro, 217, Centro, Niterói – RJ	

Contamos com amplo apoio, divulgação e participação de todos, compreendendo a importância de se garantir que as discussões acerca do currículo da Rede Municipal de Niterói sejam coletivas e plurais.

Atenciosamente,


Rosane Feu
 Diretora de 3º e 4º Ciclos
 RME - Niterói
 Rosane Feu
 Mat. 2462102
 Diretoria de 3º e 4º Ciclos


Cristiane Gonçalves de Souza
 Superintendente de Desenvolvimento de Ensino
 Cristiane Gonçalves de Souza
 Superintendente de Desenvolvimento de Ensino
 Diretoria de Desenvolvimento de Ensino
 Niterói, RJ 132864-6