



4468 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT14 - Sociologia da Educação

O que pensam professores sobre a reprovação e os ciclos  
Frederico Alves Almeida - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Maria Teresa Gonzaga Alves - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

## O QUE PENSAM PROFESSORES SOBRE A REPROVAÇÃO E OS CICLOS

### Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar as crenças sobre reprovação de um grupo de professores do ensino fundamental, assim como se estas crenças podem estar relacionadas às atitudes sobre o rendimento escolar nas escolas onde lecionam. Para isso, foram realizadas entrevistas com professores de duas escolas públicas do município de Contagem, Minas Gerais, posteriormente analisadas segundo categorias qualitativas e por meio de técnicas estatísticas exploratórias, em busca de estruturas analíticas para as opiniões dos professores. Os resultados mostram que muitos professores ainda creem na reprovação e em que ela possa melhorar o aprendizado dos alunos. Além disso, há uma relação entre os professores acreditarem na reprovação e existir um efeito atraso na escola onde trabalham. Concluímos que a permanência dessa crença favorece a persistência da reprovação que, por sua vez, contribui para a reprodução da escola pública que segrega e exclui.

**Palavras-chave:** atraso escolar, crença na reprovação, ciclos.

### 1. Introdução

Diversas pesquisas em educação têm se dedicado a compreender o que pensam educadores sobre a reprovação escolar e suas consequentes decisões pedagógicas, ou seja, em que medida essas ideias influenciam a prática nas escolas. Parece fazer parte da escola brasileira que certos procedimentos de avaliação e seleção determinem um grupo de estudantes repetirem um ano de estudo. Essa decisão faz com que a educação pública mantenha altas e persistentes taxas de atraso escolar.

Nesse sentido, o objetivo do artigo é analisar as crenças<sup>[1]</sup> de profissionais de escolas públicas sobre a reprovação, a repetência e a progressão continuada. Foram realizadas entrevistas em escolas do município de Contagem, Minas Gerais, cuja rede pública é organizada em ciclos. A proposta foi comparar o que pensam profissionais de duas escolas – uma com muito atraso e outra com pouco atraso –, partindo da hipótese de que suas convicções possam influenciar a proporção de alunos defasados nas escolas.

Além desta introdução, na próxima seção do texto revisamos outras pesquisas sobre o tema. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos e os resultados. Por fim, as considerações finais apresentam conclusões e reflexões do que os docentes pensam sobre a reprovação.

### 2. Fundamentação teórica

Dados sobre a educação no Brasil mostram que, nos últimos anos, universalizamos as matrículas no ensino fundamental, ou seja, o país se tornou capaz de ofertar vagas nas escolas para praticamente todos os jovens em idade escolar (KLEIN, 2006). Entretanto, a matrícula na escola não é garantia de que o aluno receberá uma educação de qualidade. Isso porque a qualidade deve considerar o ingresso, a permanência e o aprendizado adequado para todos, em uma trajetória regular (SOARES, 2016).

Por trajetória regular, entendemos o acesso a uma vaga escolar na idade adequada, acompanhado da conclusão das etapas escolares no período de tempo esperado. Algo que não acontece quando o indivíduo passa por reprovações, repetências ou mesmo abandona a escola, demorando mais anos para concluir aquele nível de ensino. As pesquisas sobre o tema têm concordado que o problema interfere no aprendizado, na desistência da escola, pois a defasagem é forte preditivo do abandono escolar e, financeiramente, em maior custo para os governos. Uma trajetória escolar irregular evidencia que o direito à educação não está sendo atendido.

No contexto de discussões sobre o tema, nos anos 1980, surgiram trabalhos que tanto discutiram novas técnicas de análise dos dados oficiais sobre rendimento escolar, isto é, a aprovação, reprovação e abandono, como propuseram formas de organização escolar com progressão continuada. Os trabalhos de Klein e de Ribeiro (KLEIN; RIBEIRO, 1991; RIBEIRO, 1991), se detendo nos métodos de verificação do fluxo escolar, perceberam que os cálculos estavam equivocados e que os grandes problemas da educação brasileira não eram o abandono escolar ou a falta de vagas. Por meio de uma nova metodologia de análise à qual chamaram de Profluxo, eles concluíram que a repetência era muito maior que a evasão e que isso tinha grande impacto no fluxo escolar, bem como nos custos para a educação pública. Além disso, apontaram que a prática da reprovação era muito mais comum do que se pensava entre os educadores. Para explicar esse problema, Ribeiro (*op.cit.*) cunhou a expressão “pedagogia da repetência”, pois as altas taxas de reprovação eram vistas como algo natural e amplamente aceitas pelos agentes educacionais que só poderia ser considerada uma verdadeira metodologia de ensino.

No início dos anos 1990 despontam propostas de organização escolar com não-reprovação, especialmente com ciclos, baseadas em tentativas anteriores, ainda que isoladas, de progressão continuada – como os Ciclos de Alfabetização implementados em escolas de Minas Gerais, Paraná e São Paulo no final dos anos 1980 (MAINARDES, 2007). As primeiras

iniciativas de implementação dos ciclos receberam tanto a adesão de muitos educadores como a resistência de outros, o que foi objeto de diversas análises (DALBEN, 2000; FERNANDES, 2005). Jacomini (2004) investigou a resistência dos docentes aos ciclos, e chegou à conclusão que a reprovação é entendida como algo natural no processo educativo, em que alguns alunos se esforçam mais do que outros e, portanto, estão mais aptos a prosseguirem os estudos. Já Ribeiro *et al.* (2018) demonstraram que a adesão do professor à reprovação está relacionada à experiência docente e à sua formação. Também identificaram que a crença na reprovação está ligada ao seu uso pedagógico e associaram-na a questões de mérito e justiça com os alunos.

Outros trabalhos relatam resultados semelhantes: o argumento de que repetindo o ano letivo, o aluno irá assimilar o conteúdo que não aprendeu (BERTAGNA, 2003; VIDAL, 2015); a motivação e o estímulo aos estudos, que se perdem no momento em que o aluno sabe que vai passar; a disciplina, negociada em troca do bom desempenho e da aprovação (GLÓRIA; MAFRA, 2004); a relação entre adesão à reprovação e as formas de avaliação do processo de ensino (ALAVARSE, 2009).

### 3. Metodologia

O método escolhido para investigar a crença na reprovação foi a realização de entrevistas individuais com um conjunto de professores. Antes disso, porém, foi necessário definir de que escolas eles seriam. Optamos por duas escolas - uma com muito atraso escolar e outra com pouco atraso - que serão objeto de uma análise comparativa.

As escolas foram definidas após a elaboração de um modelo de regressão logística multinível que analisou dados sobre reprovação, abandono, idade de cada aluno e características sociais e culturais: sexo, cor, escolaridade e ocupação dos pais, acesso a bens de consumo e serviços. Os dados foram coletados dos questionários contextuais dos testes do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb). Utilizamos os questionários do 9º ano de 2011, 2013 e 2015, num conjunto de 45 escolas municipais de Contagem. O modelo construído [2] é capaz de estimar em que medida os riscos de um aluno ficar em atraso escolar pode ser considerado como efeito de uma determinada escola, já controladas as variáveis socioeconômicas de cada indivíduo e da escola. Assim, foi possível escolher duas escolas com realidades sociais semelhantes, mas que influenciam de forma diferente os riscos de atraso. Por isso, foram selecionadas para as entrevistas.

As entrevistas são um procedimento de pesquisa adequado quando se quer apreender o sentido que os atores dão à sua prática educativa e as interpretações que têm de situações específicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Com esse objetivo, foram entrevistados 06 profissionais de cada escola (05 professores e um coordenador pedagógico) que trabalham nos anos finais do ensino fundamental. As 12 entrevistas foram semiestruturadas, isto é, realizadas a partir de um roteiro com perguntas-guia previamente elaboradas sobre reprovação, repetência, organização por ciclos, avaliação e experiência profissional. O formato semiestruturado encaminha a entrevista ao mesmo tempo em que deixa espaço para novas perguntas e respostas que

O processo de categorização se baseou em categorias previamente definidas e que podem nos auxiliar a compreender as falas de cada um. As entrevistas foram divididas, para fins analíticos, em dois grupos: o primeiro com os profissionais da escola com maior efeito atraso e o segundo da escola com menor efeito atraso. A intenção desta divisão é podermos comparar o conteúdo das entrevistas. A análise comparativa de conteúdo se destina a extrair elementos-chave que nos permita apreender semelhanças e diferenças nos discursos, opiniões e comportamentos (STRAUSS; CORBIN, 2008). Os resultados da análise serão descritos a seguir. Além disso, sintetizamos as categorias criadas com as entrevistas em busca de estruturas analíticas para as concepções dos professores. Para isso, empregamos algumas técnicas estatísticas exploratórias, que serão explicadas junto aos resultados (seção 4.2).

### 4. Resultados e discussão

As pesquisas em educação que tratam das crenças de docentes sobre a reprovação, a repetência e a organização por ciclos relatam alguns resultados em comum a respeito das crenças e práticas pedagógicas que surgem no discurso de muitos professores e que, por isso, as utilizamos como categorias de análise das entrevistas. São elas: aprendizado, motivação, esforço, disciplina, avaliação e a opinião geral sobre reprovação e ciclos. Na análise, utilizamos nomes fictícios tanto para as duas escolas quanto para os educadores entrevistados.

#### 4.1. Análise das entrevistas

##### *Aprendizado*

Uma das críticas mais recorrentes à progressão continuada é que, com a não-reprovação, o aluno irá “passar sem saber”: não atinge certo grau de aprendizado e apesar disso não é retido, para que reveja os conteúdos e aí aprenda. Além disso, ele não terá os requisitos mínimos para estudar novos conteúdos no ano seguinte, o que só agrava a sua situação de baixo aprendizado (EARP, 2009; GLÓRIA; MAFRA, 2004). É o que ouvimos da professora de matemática Alice, da E.M. José Arcádio (EMJA), sobre o perfil do aluno com chances de ser reprovado:

Aqui, os alunos são tranquilos, mas o desenvolvimento deles é... os meninos têm uma dificuldade de aprendizado com coisas simples. É muito estranho. [...] Principalmente em matemática, que é um conteúdo cheio de pré-requisitos, não tem jeito. Se o aluno não aprendeu lá nos anos iniciais, ele não consegue avançar. (Alice, matemática, EMJA)

Outra professora critica a progressão continuada mesmo motivo:

Aqui em Contagem eles já aprenderam que não vão ficar retidos, os pais já sabem, aí isso atrapalha, né? Porque no final do ano eles vão passar, mas não sabem o conteúdo. (Elis, língua portuguesa, EMJA)

De modo diferente, nem todos os educadores entrevistados na E. M. Coronel Aureliano (EMCA) concordam que o aprendizado insuficiente seja motivo para a reprovação.

Ele tem que aprender, tem que evoluir. Aliás, as formações por ciclo são isso, a gente considerar qualquer crescimento do aluno. A gente tem que começar a ver essas coisas, e é isso que acho que o ciclo valoriza e que a seriação não. Um tempo maior pra observar essas coisas e valorizar esses aprendizados, dentro do processo regular (Cristina, pedagoga, EMCA)

Mais causas para o baixo desempenho foram citadas pelos entrevistados, como a realidade social dos alunos: baixa renda ou família monoparental.

O perfil do aluno é socioeconômico, né? Como ele mora na periferia, normalmente e ele não tem... na casa dele às vezes tá faltando comida, não tem incentivo, às vezes não tem pai ou mãe... não conhece nem o pai. Então essa é a dificuldade, o perfil do aluno. A realidade socioeconômica dele atrapalha muito, infelizmente. (Lauro, matemática, EMCA)

São os alunos mais carentes, que tem algum tipo de laudo médico, de problemas em questões pedagógicas e muitas vezes sociais. Muitas vezes. O problema maior desses alunos é a questão social mesmo. (Nair, matemática, EMCA)

Portanto, neste tópico, podemos sumarizar que os professores da E. M. José Arcádio parecem presos a uma dicotomia, no caso do aluno com aprendizado insuficiente: é reprovado com a expectativa de que ele vá aprender ao repetir o ano, ou é aprovado e irá concluir as etapas de ensino sem ter o conhecimento adequado. Ao passo que os professores da E. M. Coronel Aureliano, em grande medida orientados pela pedagoga, entendem que há outras causas para o aprendizado insuficiente que a repetência não será capaz de resolver.

#### *Motivação/interesse*

Uma justificativa diferente para a reprovação diz respeito à motivação dos alunos. A motivação estaria ligada ao voluntarismo com que os alunos são assíduos e participam das atividades escolares, conseguindo um bom desempenho nas avaliações e a aprovação no fim do ano. O que podemos avaliar como uma característica da escola brasileira ao longo do tempo: a nota, aos poucos, deixa de ser uma medida do desempenho escolar, e passa a ser o objetivo dos estudos, um meio pelo qual o indivíduo se livra da reprovação (GIL, 2018; PARO, 2001). O aluno se dedica à escola não para aprender os conteúdos escolares, mas apenas para conseguir a nota.

Nessa perspectiva, abolir a reprovação significa abolir qualquer motivação para estudar. De acordo com uma professora da EMJA:

Porque todos os alunos reprovados, por exemplo... Essa retenção de 3 em 3 anos, aí eu acho complicado, porque leva a falta de preocupação do aluno, porque não tem retenção. [...] Ele fala abertamente "você não vai dar bomba", se ele não fizer vai passar do mesmo jeito. (Alice, matemática, EMJA)

A motivação é menor. Parece que ligam menos pra escola. Aí, se não tem repetência, pra ele tá ótimo, entende? (Elis, língua portuguesa, EMJA)

A pedagoga responsável pelo 9º ano chega a utilizar a palavra medo:

Eu acho que entra muito isso, a retenção. Eles não têm medo da retenção. O fato de o ciclo não reter esse aluno, ele sabe que pode... com uma nota baixa... ir pro ano seguinte. (Gleice, pedagoga, EMJA)

Na EMCA, os profissionais, com uma exceção, não associaram reprovação e motivação para justificar a primeira. Celso, professor de matemática, vê a reprovação como instrumento de motivação:

É, na verdade, como se diz, eu não tomar bomba é uma motivação pra eu estudar, nem que seja obrigado. Uma preocupação em ter que tirar nota, talvez seja maior. Mas não precisaria disso, o certo era não precisar disso. (Celso, matemática, EMCA)

A professora Denise, que leciona nos dois turnos da escola, tem outra opinião, discutindo se ameaçar com a retenção seria uma forma de motivar.

O aluno não vai ser menos ou mais motivado dentro de um ou de outro, isso não é motivação. O aluno estudar porque tem medo de tomar bomba, isso não é motivação. Ele tem que estudar porque aquele conteúdo é necessário pra vida dele, e é esse tipo de motivação que faz o aluno perceber a educação como um processo importantíssimo na sua formação. (Denise, língua portuguesa, EMCA)

Ela também critica a ideia de atribuir a uma decisão do estudante – sendo ele ainda uma criança – se interessar ou não pela escola, seja pra se livrar da reprovação ou porque “é necessário pra vida dele”. Se concordarmos com tal crítica, a decisão por reprovar o aluno pode ser vista como uma punição ao seu desinteresse, sendo ele ainda um indivíduo imaturo para entender a importância da escola. De modo geral, os professores na EMJA concordam com a utilização da ameaça da reprovação como um modo de provocar o interesse dos alunos. Parece ser algo natural para eles, como se já estivessem cientes que alguns alunos serão mesmo reprovados nos anos finais dos ciclos (OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002). Na EMCA, um professor ainda vê sentido na reprovação, mesmo concordando que a questão da motivação vai além. Outros, porém, se manifestaram contrários ao uso da reprovação: não é eficaz em motivar o aluno e pode contribuir com a sua exclusão da escola.

#### *Esforço/mérito*

Em sua prática cotidiana, muitos professores dividem os alunos em grupos, de acordo com o desempenho escolar e com o comprometimento que demonstram. Assim, há o grupo de bons alunos, que vão bem nas avaliações e, no fim do ano, serão aprovados; e o grupo dos desinteressados, com notas baixas e que serão reprovados. Por isso, o aluno que se comprometeu com as tarefas escolares merece passar de ano, ao contrário do aluno que não se dedicou. O professor por sua vez, se aprovar todos os alunos indistintamente, será injusto com os esforçados. Para Crahay (2013), a meritocracia está difundida nas práticas educacionais, sendo natural que algum princípio de justiça se aplique aos alunos, diferenciando-os entre os que se esforçaram e os que não se esforçaram.

Mônica, professora da EMJA, parece dar muito valor à dedicação do aluno, assim como a pedagoga da escola:

Você pega um menino... se ele me mostra que ele quer, eu vou ajudar, entendeu? [...] Agora se ele não quer nem ajuda, você vai fazer o quê? Ainda mais adolescente. Criança, você ainda pega pela mão... vamos fazer... Agora, adolescente? Não dá. (Mônica, língua portuguesa, EMJA)

O estudante tá sempre querendo sair de sala, sem compromisso, o estudante rende pouco. Se não assiste uma aula com atenção, não faz uma atividade, falta. A gente tem casos de repetência assim. (Gleice, pedagoga, EMJA)

O discurso do compromisso com os estudos também foi ouvido nas entrevistas da EMCA. O professor de matemática parece reprovar quem não mostre essa postura:

Retendo esse aluno, pra mostrar pra ele que é possível aprender, que ele precisa mudar aquela postura que teve naquele ano. Aí você retém ele. Eu percebo que, assim, pelo menos uns 5 já enxergam que ele fez errado, e já mudam, de cara. Já começam a fazer atividade, a preocupar com estudo. (Celso, matemática, EMCA)

Outro professor atribui isso à idade:

Eles não têm a maturidade pra entender que é importante estudar, que você aprende a matéria, tem que fazer e refazer os exercícios... Tem muito menino que entende isso, que é importante estudar. Mas não são todos. (Lauro, matemática, EMCA)

Para uma das professoras de língua portuguesa, outros fatores podem influenciar o aprendizado, além do esforço.

Se eu não tiver um trabalho de saúde de fora da escola, para aquele aluno que precisa de fonoaudióloga, de psicóloga, de neuropediatra, emperra o meu trabalho aqui. Eu não ter uma materialidade adequada aqui dentro, emperra. São muitos fatores. (Denise, língua portuguesa, EMCA)

Os professores da EMJA têm opiniões mais definidas sobre esforço, relacionando-o às decisões de aprovar ou reprovar os estudantes. Falam sobre a facilidade da progressão continuada e sobre justiça, tomando decisões diferentes com quem quis ou não quis aprender. Na EMCA, parece haver uma discussão maior com relação ao mérito: outros fatores influenciam a capacidade de os alunos se dedicarem às atividades – realidade social, acompanhamento da família, até mesmo problemas de saúde –, o que é considerado nas avaliações ao longo do ano e nos conselhos de classe.

### *Disciplina*

Muitos professores relacionam a perda do controle disciplinar dos alunos à falta de interesse pela escola e à eliminação do risco da reprovação. A ausência do disciplinamento de provas e notas acarreta a falta de limites dos alunos no ambiente escolar (GLÓRIA; MAFRA, 2004), que passam a não respeitarem as normas escolares. A reprovação pode, ainda, ser utilizada como punição: a indisciplina faz parte dos critérios que o professor leva em consideração ao decidir pela retenção de um aluno (DALBEN, 2009; FERRÃO; MATOS, 2016). Assim, a reprovação é utilizada tanto para disciplinar os alunos, como para punir os indisciplinados.

Na EMJA, ao descreverem o perfil do aluno repetente, o “indisciplinado” foi citado com frequência. E também o contrário, o professor aprovar um aluno com baixo desempenho, mas que é obediente. Para os professores da EMCA, existem outras causas para o problema.

Perfil? Ah... é muito aquele aluno... Que relaxa na escola, fica indisciplinado, vem na escola pra passear. (Elis, língua portuguesa, EMJA)

Então, às vezes nem nota ele tem pra passar e a gente passa. Porque é um menino que não dá conta de aprender, mas que é um menino que não dá trabalho... Então eu não olho muito se é com nota não. (Márcia, língua portuguesa, EMJA)

Você tem menino com problema de droga, que não completa atividades, que agride... O que é uma questão social que nós estamos vivendo hoje, não é um problema só da escola. (Denise, língua portuguesa, EMCA)

Aí eles chegam na escola muito agressivos, todo tipo de regras que você tenta colocar pra eles, não aceitam. E se ele não tem regra na casa dele, vai ter regra aqui? [...] Ele tá pedindo socorro, porque não consegue se encaixar naquele ambiente. (Lauro, matemática, EMCA)

Os professores da EMJA se manifestaram de forma mais explícita sobre a indisciplina: mesmo que não houvesse uma pergunta direta sobre o assunto nas entrevistas, vincularam o aumento da indisciplina à possibilidade de reprovação. Na EMCA, a indisciplina não surgiu em todas as entrevistas, e quando ocorreu, relacionaram o problema à realidade social dos estudantes – relação com a família, local onde residem, pobreza.

### *Avaliação*

Uma prática escolar muito discutida nas pesquisas sobre os ciclos é a avaliação, elemento central em seu processo de reorganização. É essencial, para o bom funcionamento de uma escola em ciclos, romper com a avaliação que classifica e seleciona, típica da escola seriada. A avaliação deve ter um caráter diagnóstico, que demonstre para o educador avanços ou retrocessos no aprendizado e aponte que trabalho pedagógico deve ser realizado (SOUZA; ALAVARSE, 2003; DALBEN, 2009).

Em ambas as escolas, as formas de avaliação tradicionais ainda predominam: provas, trabalhos e outros tipos de atividades que são avaliadas com notas somadas até o fim do ano letivo. Quando falam em avaliação, os professores da EMJA citam os testes e a divisão dos tempos escolares:

Eu avalio em prova, em participação, em caderno. A gente arruma de tudo pra avaliar. Em trabalho em grupo, em sala, trabalho fora, deveres de casa, até pra memorizar mais um pouquinho, praticar mais. Tudo isso é avaliado. Depois soma... (Márcia, língua portuguesa, EMJA)

Provas, trabalhos, eu avalio a participação, o caderno. São as notas. Ele tem que estar com 60% do trimestre. 30, 35 e 35. (Alice, matemática, EMJA)

Tais formas de avaliação também estão presentes na EMCA: um professor de matemática descreve a divisão dos conteúdos e notas por trimestres, provas e trabalhos. Ainda assim, algumas falas relacionadas à avaliação diagnóstica

surgem.

Aqui tem o provão, que os meninos estudam pra prova, com dois ou três dias de prova. A gente passa exercício em sala, trabalho em dupla, trabalho em grupo, trabalho individual, às vezes fazemos uma arguição, tabuada. Mas a rotina é a mesma da escola seriada. (Lauro, matemática, EMCA)

O primeiro trimestre vale 30 pontos, eu distribui assim: dei uma avaliação diagnóstica logo na primeira semana de fevereiro, não pontuei ainda, até pra eu ver a adequação dos alunos, a diferença de nível que eles estão. [...] A gente é orientado pela pedagoga a fazer. E a gente sente a necessidade. (Nair, matemática, EMCA)

A gente tem avaliação processual e contínua. Você tem a avaliação do trabalho da semana, do dia, a avaliação mensal e avaliações trimestrais, no sentido de formalização. Então tem vários instrumentos, várias formas. (Cristina, pedagoga, EMCA)

Ao serem questionados sobre formas de avaliação, alguns professores da EMCA relatam a utilização de uma avaliação diagnóstica, com observação contínua do desempenho dos alunos. Apesar disso, em ambas as escolas a avaliação tradicional permanece. É importante destacar que a apropriação das formas de avaliação processual é um sintoma da compreensão de vantagens na progressão continuada e da descrença na reprovação (ALAVARSE, 2009).

#### *Opinião geral sobre reprovação e progressão continuada*

A maneira como os professores se expressam sobre a reprovação e a progressão continuada está relacionada às categorias anteriormente discutidas. Por meio delas, é possível apreender o que eles pensam sobre motivação, mérito, disciplina ou justiça, e que relação fazem com o ato (ou ameaça) de reter o aluno. Porém, em certos momentos eles expuseram opiniões mais diretas sobre serem favoráveis ou não à reprovação. Alice, por exemplo, professora de matemática na EMJA, avalia positivamente a reprovação, relacionando-a à nota, o que para ela estimula os alunos.

Eu acho que a seriação, a questão das notas, aquela coisa de fazer uma prova, procurar resultados, vibrar se foi bem, eu acho isso bom. É motivadora essa questão da nota, da avaliação mesmo, né? Com resultado que ele possa acompanhar, que ele sabe que foi reprovado e que tem que recuperar. (Alice, matemática, EMJA)

A professora Márcia valoriza a reprovação por forçar os alunos a se dedicarem, enquanto Mônica deixa clara a sua insatisfação por não poder reprovar mais. Elis critica o ciclo por apenas mascarar a reprovação. Ambas lecionam língua portuguesa.

Eu acho que a reprovação, quando era por série, eles tinham um pouquinho mais de medo, corriam mais atrás. Então eu ainda preferia a série justamente porque a gente cobrava mais e tinha mais respostas. (Márcia, língua portuguesa, EMJA)

Mas de qualquer maneira, ciclo ou não, a gente percebe os jeitinhos pra passar menino, né? Por exemplo, tem uma lei, não sei se é lei... que você só pode reprovar 10% da turma<sup>[3]</sup>. Em uma turma de 30 alunos, eu só posso reprovar 3. Em escola a gente peita isso, quando é necessário, a gente reprova mais. (Mônica, língua portuguesa, EMJA)

O ciclo é muito bonito no papel, na teoria, lá na Fae... você é de lá, né? Mas na prática, aqui na escola, não funciona muito, porque acaba sendo uma forma de encobrir as reprovações que aconteceriam. Fica bom pro governo, para as estatísticas. Mas nem sei se posso falar que o ciclo foi mesmo implantado. Essa é a minha opinião, eu acho que não deu certo. (Elis, língua portuguesa, EMJA)

Apesar de a pedagoga da escola não criticar diretamente o ciclo, a lógica de aprendizado linear se mantém.

Tem gente que apoia [o ciclo], tem gente que é contra, né? E isso é um eterno debate nos profissionais da educação. Tem os "em cima do muro", tem os que acham que é ruim. O ciclo não é ruim. Mas o problema também, é que tem aluno vai pro ano seguinte sem ter consolidado aquele conteúdo, aí acumula com o do ano, e o professor não dá conta. Esse é o problema. (Gleice, pedagoga, EMJA)

O ciclo é bonito no papel, né, é interessante você saber que o aluno vai ter um tempo a mais pra aprender, pra vencer dificuldades... mas na prática não é isso. Pra quem a questão não é a dificuldade em si, é a falta de interesse, passa mais um ano, outro... pronto, entendeu? É triste, mas é isso. (Mônica, língua portuguesa, EMJA)

Já um dos professores da EMCA concorda com a reprovação pelo seu suposto caráter corretivo, bem como sua intenção de reprovar para que o aluno se conscientize da importância da escola. De maneira diferente, Denise pensa que a consciência sobre a importância da escola deve acontecer independentemente da ameaça de reprovação.

A prefeitura fala: você tem que reprovar no máximo 10%, e normalmente você tem esses 10% de alunos que são faltosos. Então, não dá espaço pra você reprovar. Assim, eu gostaria de reprovar o menino que está com baixo desempenho, mas que eu vejo que tem possibilidade de aprender. Retendo esse aluno... pra mostrar pra ele que é possível ele aprender, que precisa mudar a postura que teve naquele ano. (Celso, matemática, EMCA)

Uma seriação que havia evasão, o aluno que não dava conta de aprender era excluído... tem várias pesquisas [...] que comprovaram isso. Entretanto, já circula na escola pública um discurso de que o aluno do ciclo, ele não aprende porque ele não tomou bomba. [...] O aluno não vai ser menos ou mais motivado dentro de um ou de outro, isso não é motivação. O aluno estudar porque tem medo de tomar bomba, isso não é motivação. (Denise, língua portuguesa, EMCA)

Outro professor de matemática acredita na proposta dos ciclos como uma tentativa válida de mudança, enquanto a pedagoga tem um discurso mais apurado sobre os objetivos dos ciclos.

[...] a gente tem que tentar mudar, o ciclo veio pra tentar mudar esse perfil de série. Não estou falando que a série é melhor do que o ciclo não, tá. Acho que a gente tem que tentar achar... mediar... qual vai ser melhor, né? (Lauro, matemática, EMCA)

E o ciclo, a concepção do ciclo é que você aprende por ciclos que você vai vivenciando. É mais espiralado, o outro é mais linear. Então, trabalhar com ciclo implica trabalhar mais com projeto, mais com experimentações, pra que ele se motive mais... [...] Isso que acho que o ciclo valoriza e que a seriação não. Um tempo maior pra observar essas coisas, e valorizar esses aprendizados, dentro do processo regular. (Cristina, pedagoga, EMCA)

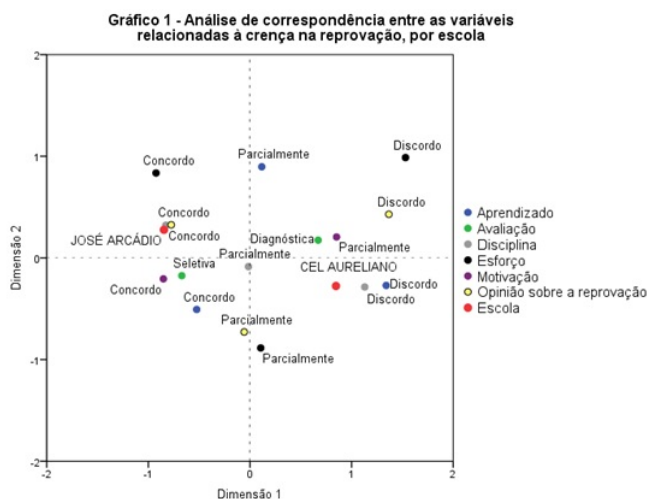
Nem todos os professores entrevistados falaram diretamente sobre a reprovação. Entre os que falaram, é possível notar que a reprovação tem forte influência na forma com que eles trabalham. O uso da reprovação como uma

ferramenta parece fazer parte de todo o processo de ensino-aprendizagem (JACOMINI, 2009). Nas duas escolas, chegam a reclamar por não poderem reprovar mais. Os entrevistados revelaram conhecer, ao menos em parte, as propostas e objetivos da organização por ciclos. Muitos não concordam com a sua implementação, seja pela desmotivação que ela provoca nos alunos, pela injustiça com os que se dedicam mais, ou pela distância entre a teoria e a prática. Apesar disso, na EMCA percebemos que alguns educadores conhecem os prejuízos da repetência, acreditam na organização por ciclos e, por isso, parecem se envolver mais com esse modelo de escola.

#### 4.2. Associações entre as categorias e as escolas pesquisadas

Para buscar estruturas analíticas nas respostas dos professores sobre reprovação, uma possibilidade de análise é por meio da quantificação das respostas. Isto é, transformar as unidades de contexto, em cada categoria e para cada caso, em códigos que possam expressar tendências e correlações entre elas. Assim, cada categoria discutida nas análises anteriores foi transformada em uma variável categórica, atribuindo-se valores de acordo com as respostas: (1) se concorda, (2) concorda parcialmente ou (3) discorda de cada característica. Por exemplo, se o professor acha que a reprovação motiva o aluno, esta resposta recebeu o código 1. Para avaliação, atribuiu-se (1) seletiva e (2) diagnóstica. Evidentemente, para este caso, trata-se de uma análise exploratória, uma vez que o número de entrevistas não permite uma análise estatística clássica.

Foram analisadas as correlações entre aprendizado, motivação, esforço, disciplina, avaliação e opinião sobre a reprovação, além das associações entre estas variáveis e as escolas. As correlações serão apresentadas por meio da análise de correspondência, técnica que explora os diferentes graus de associação entre as variáveis. Entre as vantagens de sua utilização, estão a possibilidade de compararmos as correlações (ou correspondências) em conjunto e não somente por pares como em uma matriz, além da apresentação em um mapa perceptual que permite visualizar suas distâncias. O Gráfico 1 ilustra a posição das variáveis utilizadas. Nele, interessa interpretar as correspondências entre as variáveis da crença na reprovação e as duas escolas comparadas neste trabalho. Cada ponto no gráfico representa uma das três opções de respostas e a sua associação com as outras variáveis, bem como com cada escola. Quanto mais próximo estiverem duas variáveis, mais forte é associação entre elas. As duas escolas estão destacadas nos pontos vermelhos.



Podemos, por exemplo, visualizar a correspondência entre a opção “concordo” de cada categoria. Concordar que a existência da reprovação motiva os estudantes se aproxima com concordar que ela pode contribuir com o aprendizado; o conjunto de professores cujas respostas foram assim classificadas está mais próximo à avaliação seletiva que aparece no quadrante inferior à esquerda no gráfico.

A posição das escolas no gráfico também deve ser observada. A E. M. José Arcádio, no lado superior à esquerda do gráfico e afastada do centro da dimensão 1, próxima aos pontos que demarcam concordar com as categorias, indica que os professores, em seu conjunto, tendem a acreditar na reprovação. De modo oposto, a posição da E. M. Coronel Aureliano, mais próxima das respostas “discordo” e “parcialmente”, que se distribuem mais à direita no gráfico, pode indicar seus professores não concordam tanto assim com as reprovações e repetências. Estes também estão mais próximos à opinião mais favorável à avaliação diagnóstica.

#### 5. Considerações finais

O artigo apresentou os resultados de uma pesquisa sobre a crença de professores na reprovação. Foram entrevistados doze professores de duas escolas de ensino fundamental, ambas organizadas por ciclos: a primeira apresenta um efeito atraso positivo, ou seja, aumenta as chances de atraso escolar de seus alunos, e segunda um efeito negativo, o que reduz tais chances.

Alguns professores enxergam a reprovação como um instrumento pedagógico, que beneficia o aprendizado, na medida em que avançam para a próximo ano apenas os estudantes que realmente conseguiram assimilar os conteúdos. E, ao contrário, discordam da progressão continuada pois permite que o aluno “passe sem saber”. São favoráveis à reprovação também porque ela estimula os jovens, que se motivam e se esforçam mais, além de serem mais disciplinados pelo risco de terem que repetir o ano.

Outros educadores pensam diferente: repetir um ano não faz com que o aluno aprenda ou se motive, e ainda pode provocar o abandono da escola. Também não contribui com a disciplina, pois o problema está, na verdade, ligado à realidade social dos jovens. São simpáticos à organização da escola em ciclos, o que para eles é uma tentativa de mudar o modelo de escola que não vem funcionando; e porque o ciclo valoriza outros tempos e outros aprendizados.

Além disso, há uma associação entre a crença na reprovação e o atraso nas duas escolas. O grupo de professores que é favorável à reprovação se concentra na escola que aumenta o risco de atraso escolar. De modo oposto, a maior parte dos professores que não vê tantos benefícios em repetir um ano e, ainda, parecem concordar com os ciclos, trabalha na escola que reduz os riscos de atraso.

Nossos resultados são semelhantes aos de outras pesquisas que tratam das representações docentes sobre repetência. Nesse sentido, é relevante que nossos resultados encontrem a permanência da crença na reprovação ao longo dos anos, e que isso influencie a trajetória escolar de muitos alunos. Observamos a permanência da crença na reprovação e que isso pode influenciar a trajetória escolar de muitos alunos. Mais que isso, demonstram a permanência do discurso seletivo e meritocrático, que valoriza alguns estudantes e retém outros, reproduzindo uma escola pública que segregava e exclui.

## Referências

- ALAVARSE, O. M. Organização do ensino fundamental em ciclos e avaliação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 73-89, jan./jun. 2009.
- BERTAGNA, R. H. Regime de progressão continuada: limites e possibilidades. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.
- BOGDAN, R.; BILKEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e eficaz? *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 3, nº 1, p. 9-40, 2013.
- \_\_\_\_\_. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.
- DALBEN, A. I. L. de F. (coord.). Avaliação da implementação do projeto pedagógico Escola Plural. GAME/FAE/UFMG, 2000.
- \_\_\_\_\_. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 14, n. 40, p. 66-82, jan./abr. 2009.
- EARP, M. L. A cultura da repetência em escolas cariocas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, out./dez. 2009.
- FERNANDES, C. de O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v. 35, n. 124, p. 57-82, 2005.
- FERRÃO, M. E.; MATOS, D. A. S. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 n.161 p.614-636 jul./set. 2016.
- GIL, N. DE L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 23, 2018.
- GLÓRIA, D. M.; MAFRA, L. A prática da não retenção na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. *Cadernos de Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004.
- JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. Educar Sem Reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.
- KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-171, 2006.
- KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*. Rio de Janeiro, v. 52, p. 5- 45, 1991.
- MACHADO, L. B.; SANTOS, J. A. L. C. Escola organizada em ciclos: as representações sociais de professores considerados bem-sucedidos. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 843-868. 2015.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MATTOS, C, L, G de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.2, p.215-228, maio / ago. 2005.
- OLIVEIRA, J. B.; SCHWARTZMAN, S. *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte: Alfa Educativa Editora, 2002.
- PARO, Victor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigação em ciências sociais*. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo:(IEA/USP), v.5, n.12, p. 7-22, 1991.
- RIBEIRO, V. M. et al. Crença de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG, v. 34, 2018.
- SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. *Em Aberto*. Brasília, v. 29, n. 96, p. 141-152, 2016.
- SOUZA, S. M. Z. L.; ALAVARSE O. M. Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de (Org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas, SP: Komedi, 2003.
- STRAUSS, A. CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2ª. Ed.). Porto Alegre: Artmed, 2008.
- VIDAL, A. F. "Esse já tá reprovado!": Um estudo sobre a compreensão dos professores em relação à reprovação escolar

numa escola organizada em ciclos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

[1] De acordo com Ribeiro *et al.* (2018), a crença se constitui de informações, modelos de pensamento e experiências transmitidas e compartilhadas entre os indivíduos, podendo definir certas ações. Proporciona uma visão prática de como proceder, determina o que é legítimo – muitas vezes distante do empirismo – e indica um pertencimento social.

[2] Por questão de espaço, não iremos apresentar detalhes do modelo estatístico, que está disponível aos interessados sob requisição.

[3] Apesar de ser uma fala frequente dos professores, não foi encontrada nenhuma norma ou lei municipal que imponha um limite no número de retenções.