

REPROVAÇÃO ESCOLAR E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO – RELATO DE UM ESTUDO DE CASOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE NITERÓI

Carlos Augusto Aguilar Júnior

carlosaugustobolivar@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0199-0360>

Universidade Federal Fluminense, Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF)

Rio de Janeiro, Brasil.

Recibido: 30/06/2022 **Aceptado:** 26/02/2023

Resumo

Este artigo visa a apresentar pesquisa realizada na cidade de Niterói, em que investiguei, à luz de referenciais pós-estruturais como também estruturais, a reprovação escolar mobilizada, no contexto da prática escolar, para constituir as políticas avaliativas. A metodologia da pesquisa foi híbrida. A discussão quantitativa realizada levou em consideração os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/Prova Brasil 2015 – para aplicar o modelo analítico-estatístico da regressão logística, que nos permite aferir o risco da reprovação dos estudantes do 9º de escolas públicas, tomando por base informações contextuais referentes aos capitais culturais, sociais, econômicos, familiares e do rendimento na disciplina Matemática, bem como gênero e raça/cor. Esta abordagem quantitativa do estudo nos permitiu subsidiar a análise qualitativa, que se deu por meio do acompanhamento dos conselhos de classe e de entrevistas individuais realizadas com dois professores de matemática, de duas escolas selecionadas da rede pública da cidade de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. Os conselhos de classe e as entrevistas com professores de Matemática revelam percepções diversificadas sobre os estudantes e as turmas, destacando que a reprovação apresenta um papel de motivação para o estudo e que o frequente desinteresse dos estudantes está, também, relacionado ao fato de não existir a possibilidade da retenção escolar no primeiro ano do ciclo de aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas de Avaliação; Reprovação; Educação Matemática; Pesquisa quali-quantitativa

SCHOOL RETENTION AND EVALUATION POLICIES - REPORT OF A CASE STUDY IN PUBLIC SCHOOLS IN NITERÓI

Abstract

This article aims to present research carried out in the city of Niterói, in which I investigated, in the light of post-structural as well as structural references, school failure mobilized, in the context of school practice, to constitute evaluative policies. The research methodology was hybrid. The quantitative discussion carried out took into account the data from the Basic Education Assessment System - SAEB/Prova Brasil 2015 - to apply the analytical-statistical model of logistic regression, which allows us to assess the risk of failing students in the 9th grade of public schools, based on contextual information regarding cultural, social, economic, family capital and performance in the Mathematics subject, as well as gender and race/color. This quantitative approach to the study allowed us to support the qualitative analysis, which took place through the monitoring of class councils and individual interviews with two mathematics teachers from two selected public schools in the city of Niterói, metropolitan region of Rio de Janeiro. of January. Class councils and interviews with mathematics teachers reveal

different perceptions about students and classes, highlighting that failure plays a role in motivating the study and that the frequent lack of interest of students is also related to the fact that there is no the possibility of school retention in the first year of the learning cycle.

Keywords: Evaluation Policy; Retention; Math Education; Quali-quantity research

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y RETENCIÓN ESCOLAR - INFORME DE UN ESTUDIO DE CASO EN ESCUELAS PÚBLICAS DE NITERÓI

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una investigación realizada en la ciudad de Niterói, en la que investigué, a la luz de referencias postestructurales y estructurales, el fracaso escolar movilizado, en el contexto de la práctica escolar, para constituir políticas evaluativas. La metodología de investigación fue híbrida. La discusión cuantitativa realizada tuvo en cuenta los datos del Sistema de Evaluación de la Educación Básica - SAEB/Prova Brasil 2015 - para aplicar el modelo analítico-estadístico de regresión logística, que permite evaluar el riesgo de reprobar a los alumnos del 9º grado de la enseñanza pública. escuelas, a partir de información contextual sobre capital cultural, social, económico, familiar y rendimiento en la asignatura de Matemáticas, así como género y raza/color. Esta abordagem quantitativa do estudo nos permitiu subsidiar a análise qualitativa, que se deu por meio do acompanhamento dos conselhos de classe e de entrevistas individuais realizadas com dois professores de matemática, de duas escolas selecionadas da rede pública da cidade de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. Los consejos de clase y las entrevistas con los profesores de matemáticas revelan diferentes percepciones sobre los estudiantes y las clases, destacando que el fracaso juega un papel en la motivación del estudio y que el frecuente desinterés de los estudiantes también está relacionado con el hecho de que no existe la posibilidad de permanencia en la escuela. el primer año del ciclo de aprendizaje.

Palabras clave: Políticas de Evaluación; desaprobación; Educación Matemática; Investigación cuanti-cuali;.

Introdução

A educação pública brasileira enfrenta diversos desafios. Embora tenhamos superado o processo de exclusão que marcava a escola pública brasileira até os anos 1970 com a universalização do acesso, permitindo que milhares de crianças e jovens passassem a ser matriculados através da ampliação da oferta e da obrigatoriedade do ensino escolar entre os 4 e 17 anos □ atualmente por força de emenda constitucional (EC 95/2009) e da necessidade de reconstrução do país, entregue em estado de terra arrasada pelo malfadado governo de corte fascista de Jair Bolsonaro (2019-2022), temos como desafios para a educação pública brasileira a retomada de diversas políticas educacionais, em especial aquelas que dizem respeito à superação do que compreendemos por fracasso escolar.

Fracasso escolar é referenciado na literatura sob diversos aspectos, que abordam a questão do rendimento escolar (notas nas avaliações, em especial nas de largo alcance),

distorção idade-série, reprovação/repetência e evasão escolar. Neste trabalho me debruço na discussão da reprovação escolar como parte da política de avaliação das escolas públicas da cidade de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. A escolha da cidade de Niterói se deve ao fato de seu sistema de ensino se pautar pela escolarização em ciclos de aprendizagem.

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

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

Dessa forma, as questões socioeconômicas exercem influência decisiva na vida escolar dos estudantes, principalmente em termos de continuidade dos estudos, tendo em vista que a necessidade de entrada no mercado de trabalho, por motivos de subsistência da família, afasta o

estudante dos bancos escolares, que também, como apontado por Silva (2009), não enxergam a escola como uma possibilidade de emancipação social e conquista de melhores condições de emprego e salário.

Não olvidando a interferência dos fatores intraescolares na produção do fracasso escolar, é importante frisarmos que a sociedade na qual a instituição escola encontra-se inserida também apresenta fracassos em diversas áreas. O atual cenário político-econômico, agravado com a crise econômica de 2014/2015 e com o golpe de 2016, registra elevadas taxas de desemprego, encolhimento da renda média do trabalhador, desinvestimento em políticas públicas e sociais em saúde e educação por força da Emenda Constitucional 95/2016 e supressão de direitos trabalhistas, como a reforma trabalhista e a lei de terceirizações. Em um país que hoje figura entre as 15 maiores economias mundiais, segundo dados recentes do Instituto de Pesquisa das Relações Internacionais – IPRI, é inconcebível e inaceitável que ainda exista tamanha desigualdade social, econômica e cultural. É inexplicável haver um contingente de centenas de milhares de famintos; é vergonhoso que milhares de residências brasileiras que não possuam, em pleno século XXI, acesso à água potável e a tratamento de esgoto; é intolerável termos milhares de jovens sem perspectiva qualquer de construção de um projeto de futuro, de vida, e outros muitos que abandonam os bancos escolares porque não veem sentido na escolarização, não se sentem células vivas do espaço escolar e do processo educativo. As conclusões às quais os autores dos trabalhos discutidos acima chegam indicam que o fracasso do papel da escola em possibilitar pleno desenvolvimento do ser social é uma decorrência do fracasso do projeto de sociedade mais geral, como aponta Arroyo (2000).

De acordo com este autor, analisar a reprovação/repetência consiste em compreender os mecanismos de exclusão incrustados nas instituições, mergulhadas em “complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas [...], inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação” (p. 34), sem eximir a escola, os processos de avaliação, de escolarização e as políticas curriculares da contribuição que também oferecem para tal fenômeno ou, nas palavras de Arroyo, “pesadelo” para a educação brasileira, principalmente para a educação pública.

A escola, nesse sentido, funciona como reprodutora do modelo social posto, uma vez que funciona como instituição desta sociedade em que processos culturais e sociais de

seletividade e de exclusão são evidenciados e reforçados, principalmente, pela política de avaliação atuadas nas escolas, na qual a reprovação assume papel preponderante.

Spozati (2000) adverte que, apesar de a exclusão social e o fracasso escolar estarem intimamente ligados, não se pode estabelecer uma mera relação de causa e efeito entre eles, sob risco de naturalização do fracasso da escola, ancorada nas teses neoliberais e meritocráticas, em meio a uma realidade de exclusão social. Para realizar um debate mais teórico sobre o tema, Spozati (2000, p. 22) propõe um tensionamento entre os conceitos de fracasso e sucesso escolar, apontando para a discussão do não-fracasso, que não é o sinônimo de sucesso, mas sim um fator de inclusão social, um conceito que se refere à erradicação das condições de fracasso escolar.

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

Considerando o panorama do fracasso escolar, meu foco de investigação foi a reprovação escolar e procurei na pesquisa entendê-la em meio a políticas de avaliação que são atuadas nas escolas pelos diversos agentes políticos nelas presentes – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes. É possível inferir que as políticas de avaliação sejam produções locais de textos políticos influenciados pelos resultados das avaliações externas, em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

O SAEB não apenas obtém informações sobre a proficiência dos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, mas também permite, através dos questionários contextuais dos alunos, professores, diretores e escolas, a aquisição de diversas informações que podem influenciar na tomada de decisão, em âmbito local, sobre os processos avaliativos a serem empreendidos.

Por essa razão, o relato (parcial) da pesquisa que aqui trago destaca, em termos de procedimentos metodológicos, um tipo de pesquisa qualitativa-quantitativa, onde realizei

intervenções por meio da análise dos dados quantitativos do SAEB 2015, referentes aos estudantes do 9º ensino fundamental.

Nesta pesquisa, quero identificar, pelas duas frentes da pesquisa realizada, como as políticas de avaliação são interpretadas e traduzidas no contexto da prática escolar, especialmente na visão de professores de matemática que atuam em duas escolas da rede pública de Niterói (RJ). Assim este texto se desdobra em outras seções, para além desta introdução. Na seção 2, abordo os referenciais teórico-metodológicos que sustentaram as abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa. As seções 3 e 4 se dedicam à análise dos dados coletados na pesquisa quantitativa (análise via regressão logística de dados do SAEB 2015) e qualitativa (análise, pela teoria da atuação, das entrevistas realizadas com os professores de Matemática selecionados). Na última seção apresento algumas considerações sobre a pesquisa realizada.

2. Referencial teórico-metodológico

Para a realização desta investigação, lancei mão de uma abordagem quali-quantitativa, que, num primeiro momento, analisou os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2015 referentes ao questionário do aluno do 9º ano do ensino fundamental, buscando verificar os fatores que funcionam como risco à ocorrência da reprovação escolar através do recurso estatístico da regressão logística. Num segundo momento, tentando compreender como as políticas de avaliação são atuadas em duas escolas municipais da rede de ensino niteroiense, conduzi estudo qualitativo que se apropriou de elementos da etnografia, como o uso de entrevistas, análise documental e acompanhamento *in loco* dos conselhos de classe. No estudo qualitativo, foquei compreender como a reprovação escolar é operada nas políticas de avaliação atuadas no contexto da prática em duas escolas municipais da rede pública de Niterói.

Diante disso, surgiu a necessidade de investigar com o objetivo de compreender se a reprovação escolar acontece como parte da política de avaliação das escolas. Para isso, realizei a pesquisa de campo nas escolas a serem selecionadas pelos critérios já mencionados, utilizando-me das discussões trazidas por Ball, Maguire e Braum (2016).

O fenômeno da reprovação sobrevive como motivação para o preenchimento destes sentidos, isto é, trata-se de uma política de avaliação das próprias escolas. Para entendimento das relações que se estabelecem neste cenário, as leituras de Stephen Ball são essenciais para compreensão das redes políticas e o jogo de sentidos presentes nestas tensas relações. A partir

deste referencial teórico-metodológico, pretendemos compreender os processos de tradução e interpretação de políticas, em especial as políticas de avaliação encenadas nas escolas.

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

Em nossa abordagem quantitativa, apoiamo-nos em inúmeros trabalhos teóricos e empíricos que se debruçaram sobre a problemática da reprovação escolar em associação com fatores internos e externos à escola (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BOURDIEU, 1979; 1980; 1989; COLENAM, 1988; PATTO, 1996; LEON; MENEZES-FILHO, 2002; BONAMINO; FRANCO; FERNANDES, 2002; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; SILVA; RAPOPORT, 2013). Para avaliarmos como estes fatores influenciam a probabilidade da ocorrência do fenômeno da reprovação, e inspirados em trabalhos anteriores que utilizaram o modelo de regressão logística para avaliar o risco de reprovação de uma determinada população de estudantes (ORTIGÃO, 2006; FRANCO; ORTIGÃO; ALVES, 2007; BONAMINO *et al.*, 2010; BONAMINO; AGUIAR; VIANA, 2012, PEREIRA, 2012; LOUZANO, 2013; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; SOUZA, 2015), realizamos a abordagem macroempírico-quantitativa das questões de pesquisa apresentadas. A partir de valores de variáveis contextuais que retratam as características escolares, socioculturais, socioeconômicas, familiares, de gênero e raça/etnia, promovi análises bivariadas e multivariadas da variável discreta e dicotômica (que assume dois valores possíveis) Reprovação com variáveis que registram informações sobre

cor/etnia, gênero, posse de bens, escolaridade dos pais, frequência dos pais às reuniões escolares, características da escola, dentre outros.

No estudo, as variáveis explicativas foram construídas ou tomadas dos dados do questionário contextual do SAEB 2015 – questionário do aluno –, aplicado junto da Prova Brasil. Todas elas são do tipo dicotômica, com atribuição de valores tomados no conjunto discreto $\{0,1\}$.

As variáveis Gênero e Trabalho Infantil foram recodificadas de maneira que se constituíssem como uma variável categórica com valores 0 e 1. A variável Gênero registra a resposta dada em relação ao sexo masculino (valor = A) ou feminino (valor = B). A Variável Trabalho Infantil registra a relação do estudante com atividades laborais fora de casa, remuneradas ou não. A variável Cor declarada registra resposta dada pelo estudante em relação à sua autodeclaração no questionário e foi transformada em *dummies* específicas para se estabelecer a comparação com a raça/cor declarada branca.

Outras variáveis explicativas foram construídas a partir da concepção de escalas de medida de níveis (socioeconômico, de envolvimento da família com as questões escolares, cultural e de características escolares). Babbie (2005, p. 214) destaca que as escalas se constituem como medidas compostas de variáveis, compreensões obtidas por um conjunto de variáveis relacionadas de um determinado questionário. Discutindo sobre a diferenciação entre índices e escalas, que têm sido tomados na literatura como sinônimos, Babbie (2005, pp. 214-215) compreende que o índice é obtido por meio da soma dos valores (scores) atribuídos às respostas específicas do questionário que o formam, enquanto a escala é construída através dos padrões de resposta entre as questões que a compõem, de modo que as respostas diferentes se constituem em uma estrutura de intensidade, isto é, cada resposta a um determinado item apresentará um escore diferenciado, compondo uma hierarquia de valores pela sua intensidade.

Dessa forma, considerando esta distinção trazida pelo autor, entendo que as variáveis construídas Nível Socioeconômico (NSE), Envolvimento das famílias com assuntos escolares (NEF), Características escolares (NCE) e Nível Cultural (NC) são escalas, que, em nosso trabalho, foram construídas através do recurso da análise de fatores. Essa análise consiste no agrupamento de algumas variáveis relacionadas, reduzindo-as, a partir de operações com matrizes, a uma variável do tipo contínua, que permite atribuir uma “medida” àquela característica que está sendo avaliada. Citando como exemplo, construí a variável NSE (nível

socioeconômico) a partir da análise de fatores das variáveis que quantificavam a posse de bens de consumo, como a presença em casa de rádio, DVD, freezer, lavadora, automóvel, computador, banheiro e dormitório, a escolaridade dos pais e responsáveis e seus hábitos de leitura.

Em relação à abordagem qualitativa, baseamos nossa investigação usando a metodologia do estudo de caso, através do acompanhamento dos conselhos de classe das escolas investigadas, tendo como referencial básico o texto de Ball, Maguire e Braum (2016).

Dessa forma, apropriei-me das discussões sobre os ciclos de políticas (BALL e BOWE, 1992, *apud* MAINARDES, 2006), no trabalho de Ball, Maguire e Braun (2016), em que os autores analisam em quatro escolas públicas britânicas os processos de interpretação e tradução de políticas e sua atuação no contexto da prática escolar, além de outros autores nacionais que apresentam profunda discussão sobre este referencial (MAINARDES, 2006; LOPES; CUNHA; COSTA, 2013; LOPES, 2004; LOPES; MACEDO, 2011).

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

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

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

O ciclo de políticas, que partiu de uma formulação inicial em que se restringia as políticas educacionais em três espaços de influência (política de fato), formulação (política proposta) e prática (política em uso), é pensado por Ball e Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2006) como um espaço de disputas e enfrentamentos, que é subsumido por uma leitura mais rígida das

políticas, como sendo produção de textos políticos e sua aplicação/implementação nas escolas, que constitui o lugar da prática. O conceito de ciclo de políticas, além de caracterizar e descrever as arenas políticas – contexto da prática, contexto de influência e contexto da produção de textos –, dá visibilidade às disputas que existem em todo o processo político de construção e implementação de políticas. Para isso, os autores se valem do referencial de Roland Barthes para tratar os textos políticos como legíveis e escrevíveis. Textos políticos que são apenas lidos, com interpretação limitada e sem atribuição de sentidos por parte dos atores políticos envolvidos no processo são os textos legíveis, em que os envolvidos no processo político no contexto da prática são “consumidores inertes” (MAINARDES, 2006, p. 50) das políticas. Já os textos escrevíveis são aqueles que podem ser preenchidos de sentido, permitindo que atores políticos se tornem co-autores do fazer político, intérpretes criativos (idem).

Lopes, Cunha e Costa (2013) ressaltam a compreensão do fluxo e intercâmbio de políticas educativas em níveis locais e globais, que é possibilitada pela leitura que o ciclo de políticas apresenta. Nesse sentido, os autores atestam que

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

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

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

Os autores descrevem teoricamente os conceitos de interpretação e tradução de políticas, que são fundamentais para compreender os processos de atuação de políticas nos espaços escolares. Da leitura do livro, compreende-se que a interpretação é compreendida como o

processo de busca de significação para a política, através da decodificação do texto, pois é a partir do texto político, da cultura, da história da instituição e das biografias dos atores políticos que se estabelece um processo estratégico de construção de sentidos que relacionam necessidades institucionais com as possibilidades trazidas pelo texto político, construindo-se uma agenda institucional (BALL, MAGUIRE e BRAUN, p. 68-69).

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

A atuação de políticas (policy enactment) implica a atuação dos professores com os textos políticos conforme os atores atuam no texto a ser encenado, produzindo sentidos, interpretando de formas distintas as políticas, propagando de modo difuso os diferentes sentidos.

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

Apoiei a condução deste trabalho na referência teórico-metodológica trazida por Ball, Maguire e Braun (2016) devido à consistência teórica que o trabalho apresenta ao se fundamentar nas ideias de Barthes sobre os textos escrevíveis e legíveis, e de Foucault sobre processos discursivos de constituição de subjetividades e identidades profissionais.

Sobre o acompanhamento dos conselhos de classe, há trabalhos na literatura que indicam este espaço da escola como importante lugar da produção de sentidos para as políticas

educacionais, em especial as políticas de avaliação da aprendizagem. Petró (2018) relata em seu trabalho estudo de acompanhamento de conselhos de classe de uma escola estadual do Rio Grande do Sul, na região sul brasileira, destacando o papel que o conselho exerce: espaço de julgamento do estudante e consequente decisão de seu futuro escolar, deliberando sobre a vida escolar do aluno a partir de fatores que incidem sobre o desempenho acadêmico, tais como questões socioeconômicas, comportamento em sala de aula, comprometimento, disciplina com baixo desempenho e conhecimento sobre as normas. Ainda de acordo com Petró (2018),

O conselho de classe aparece como um momento privilegiado para ter contato com posições, disputas, e concepções de avaliação, de educação e de escola. Trata-se de um momento em que estão em debate a postura dos professores, a escola e a imagem que a instituição passa aos alunos, aos pais, às outras escolas, enfim, à comunidade onde está inserida (p. 186).

Apoiando-se no método etnográfico, a pesquisa de Petró (2018) conclui que a escola ainda produz e reproduz desigualdades educacionais quando sujeitos socialmente mais vulneráveis sofrem o processo de retenção escolar, compreendendo que, mesmo este estudante não obtendo aprovação por mérito acadêmico, devem ser analisadas as vantagens da aprovação e da certificação destes estudantes para sua inserção no mundo do trabalho.

No estudo de Mandelert (2010), encontramos contribuição sobre os conselhos de classe como espaços institucionalizados para tomada conjunta pelo corpo docente e pedagógico sobre as questões referentes à progressão ou não dos estudantes. Tomando como lugar de investigação uma escola privada de prestígio, com destacada referência nas avaliações nacionais, Mandelert (2010) destaca que fatores como envolvimento da família com os assuntos escolares, nível socioeconômico e perfil dos estudantes influenciam na tomada de decisão dos professores com relação a sua vida escolar.

Realizadas essas discussões teórico-metodológicas, passo agora à apresentação e discussão dos resultados encontrados nas duas fases da pesquisa.

3. Análise quantitativa dos dados

Neste relato, trago apenas as modelagens binárias/univariadas, ou seja, aquelas em que utilizei apenas uma variável contextual/explicativa. Para nosso estudo logístico, consideramos as variáveis Gênero, Cor declarada e Trabalho infantil, disponíveis no questionário do aluno, e construímos as escalas nível socioeconômico (NSE), nível de envolvimento da família com a escola (NEF), nível das características escolares (NCE) e o nível cultural dos estudantes (NC).

No estudo logístico, as variáveis envolvidas são todas dicotômicas no discreto $\{0,1\}$, o que significa dizer que as variáveis assumem apenas e somente estes valores. O valor de referência para nosso estudo será o valor 1. Com esse estudo estatístico, é possível prever o risco da ocorrência da reprovação a partir da presença das variáveis explicativas, estimando-se o valor encontrado para o $\exp(B)$, que é a razão de chances (odds ratio – OR). Quando $OR > 1$, a variável explicativa representa risco, enquanto $OR < 1$, a variável contextual terá comportamento de proteção.

Verifiquei, a partir dos valores de OR encontrados, que a reprovação em Niterói tem cor, gênero e classe social: meninos, negros, em contexto de trabalho fora de casa, com baixo envolvimento familiar nas questões escolares e condições escolares não favoráveis representam risco à retenção/reprovação escolar.

O fato de o estudante ser do gênero masculino traz um risco à reprovação de 65,1%, o que está em consonância com a literatura aqui referenciada. Em relação à raça/cor declarada, os estudantes pretos e pardos apresentam risco de 9,4% de serem reprovados, o que não deixa de dialogar com resultados de pesquisas anteriores, mas apresenta, em Niterói, um risco diferenciado, o que pode ser justificado pelo perfil racial da população estudantil daquela cidade.

Sobre os estudantes que se encontram em situação de trabalho infantil, fora de casa, o risco é o maior de todos para ocorrência de reprovação: estudantes nessa condição tem até duas vezes mais chances de ser reprovado. Em relação às escalas criadas, as escalas NC e NSE não apresentaram resultados estatisticamente significativos para o intervalo de confiança de 95% definidos para esta pesquisa. Já as escalas NCE e NEF apresentam resultados dentro do intervalo de confiança de 95%: alunos com baixo envolvimento familiar com os assuntos escolares possuem risco de reprovação da ordem de 34,8%, enquanto o baixo nível das características escolares representam risco de retenção de 35,6%.

Em relação à Proficiência em Matemática, criamos a variável dicotômica Prof_Mat, em que marcamos como valor 1 a proficiência abaixo da média e valor 0, proficiência acima da média. No modelo construído, a *odds ratio* calculada retornou valor 1,979, o que representa um risco de 97,9% de reprovação para aqueles alunos que apresentam baixa proficiência em Matemática.

Estes resultados da pesquisa permitem responder, em parte, que os fatores que incidem sobre a reprovação tem relação com o gênero dos alunos, sua cor declarada, sua situação de

trabalho infantil e os baixos níveis relativos ao envolvimento familiar com a escola e as características escolares. Todos estes fatores, internos e externos ao contexto escolar, representam, conforme os valores das OR encontradas no estudo logístico, fatores que incidem sobre a probabilidade de ocorrência da reprovação.

Embora saibamos que algumas questões externas não podem ser mudadas, diretamente, por ações pedagógicas, estes resultados precisam levar professores, coordenadores e diretores escolares a refletirem sobre os processos pedagógicos e considerar as questões que este estudo suscita nos processos avaliativos e de aprendizagem. Por isso, torna-se essencial para nossa pesquisa possuir a intervenção qualitativa por meio das entrevistas com professores de Matemática, cuja breve descrição e análise faremos na seção seguinte.

4. Análise qualitativa dos dados

Nesta seção discuto as respostas dos professores de matemática - ou, mais precisamente, os textos políticos por eles produzidos - às seguintes questões: “Como as políticas de avaliação são atuadas na escola?” e “Como o processo de reprovação se insere na política de avaliação?”.

A atuação, como discutido acima, significa interpretar os textos políticos como em uma encenação teatral. Dessa forma, influenciados pelas concepções teóricas, suas experiências e vivências, os atores políticos conferem ao texto político, no processo de interpretação e de tradução, sentidos e significados às ações e aos artefatos políticos no contexto da prática, isto é, conferem sentido aos instrumentos, às rotinas construídas, às posturas dos atores envolvidos, no caso deste texto, os professores de matemática.

Para tanto, a análise dos textos das entrevistas se pautou nos significantes e expressões que estiveram associados à questão da atuação em relação à avaliação e à reprovação escolar, analisando-os a partir dos recursos teóricos trazidos por Ball, Maguire e Braun (2016), nomeadamente o recurso dos textos *writerly* e *readerly* (textos escritíveis e textos legíveis, de Barthes) e governamentalidade, de Foucault. Na sequência, trazemos os principais destaques das entrevistas realizadas com o professor A1, da Escola A, e a professora B1, da Escola B.

Ambos os docentes têm larga experiência na profissão. O primeiro (A1) está há 30 anos no magistério e há 9 anos atua na rede pública municipal de Niterói. A segunda (B1) possui experiência de 20 anos na rede de ensino municipal e acompanhou diversas transformações das políticas educacionais vividas pelas escolas niteroienses, em especial, “da aprovação automática para a atual organização da escolarização por ciclos de aprendizagem” (B1).

De acordo com seu depoimento, o docente A1, ao ingressar na escola em questão precisou rever aquilo que imaginava ser ‘o rigor na avaliação’. Para ele, a avaliação tem um caráter disciplinador, que pode (ou não) impor uma punição. Nesse sentido, avaliar assume um processo educativo de cunho formativo, que funciona como uma “oportunidade” para que os estudantes possam repensar suas posturas e seu comportamento, além de possibilitar que as aprendizagens ainda não construídas se concretizem nesta “nova chance”. Para este professor, esta nova chance se manifesta pela possibilidade de o aluno repensar o passado (o ano anterior em que foi reprovado) e corrigir o presente (o ano em curso). Em nosso entendimento, uma perspectiva em que o estudante é o responsável pelo seu processo e o único ‘culpado’ pelo resultado de sua avaliação.

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

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

A professora B1, ao descrever a sua inserção na rede evidencia descontentamento às políticas de avaliação da SME-Niterói, em especial, pela impossibilidade de haver retenção escolar, com a implantação/organização dos ciclos de aprendizagem. Para ela a não retenção é indutora de certo desinteresse dos alunos com seus estudos. Com isso, de modo análogo ao que nos disse o professor A1, a professora B1 compreende que a reprovação se insere na política de avaliação como um elemento que possibilita nova oportunidade de aprendizagem para aqueles estudantes que não alcançaram o mínimo esperado. E mais, para ela o sucesso ou fracasso do

estudante depende, em grande parte, da escola, uma vez que entende que o envolvimento dos pais, a partir de sua visão e da sua experiência e vivência de pouco mais de 20 anos de docência da rede de Niterói, não impacta no desempenho dos estudantes em termos de rendimento acadêmico e aproveitamento.

De modo geral, os dois professores de matemática conduzem a avaliação pela necessidade de produzir o “bom aluno”, que seria o aluno completo em termos de aprendizagem e capaz, por seu próprio mérito e sua própria capacidade, de avançar nas séries escolares. Ao mesmo tempo, para eles, a reprovação funciona como uma “parada necessária” para que os alunos não dedicados possam refletir sobre o ano perdido e mudar sua postura com os estudos no ano seguinte.

Nesse sentido, percebo indícios de que as políticas de avaliação são atuadas pelos professores, essencialmente, para o cumprimento da burocracia escolar prevista nos textos legais, em uma proposta de avaliação de caráter somativo, que em poucos casos é utilizada como feedback do trabalho pedagógico desenvolvido.

As políticas atuadas parecem, também, não considerar os efeitos dos fatores que agravam o risco da reprovação. Não são estruturadas de forma a poder minorar os impactos dessas características que os alunos trazem consigo. Com isso, a reprovação se insere na política de avaliação atuada para filtrar os alunos que não se constituíram sob a subjetividade do “bom aluno”, a partir de discursos-mestres (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016) que projetam nas políticas e na construção de subjetividades que assimilam como natural o processo de reprovação escolar. Na sequência, apresento considerações sobre a pesquisa realizada.

5. Considerações finais

Quis com esta investigação obter um retrato da reprovação brasileira a partir da experiência prévia com a retenção por parte dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de Niterói, respondentes do questionário do aluno no SAEB/Prova Brasil 2015, e também compreender como tal fenômeno se insere nas políticas de avaliação atuadas na escola investigada. Na atuação no campo, busquei por meio de entrevistas realizadas com professores (de Matemática) trazer elementos que pudessem construir respostas para a questão da atuação das políticas de avaliação e de como a reprovação se compreende como parte das políticas de avaliação.

A pesquisa reiterou, em relação aos dados quantitativos, que a reprovação escolar possui cor, gênero, condição social, também sendo influenciada pelos baixos níveis de envolvimento da família com a escola e de características escolares, como aplicação e correção de deveres de casa e gosto pelas disciplinas escolares Matemática e Língua Portuguesa. Em relação à proficiência em Matemática, a pesquisa quantitativa mostrou que o baixo rendimento em matemática representa também fator de risco elevado para a reprovação escolar (97,9%).

O campo forneceu também elementos para compreender a atuação das políticas de avaliação, identificando os papéis exercidos no cenário da avaliação, localizando a reprovação como elemento central do processo de avaliação, considerando o contexto da prática muito influenciado pela política dos ciclos de aprendizagem.

A reprovação, como mecanismo do processo de avaliação, é operada essencialmente para despertar o interesse através do medo, garantir nova chance de aprendizagem, desfazer a ilusão de uma falsa aprendizagem que uma aprovação “não merecida” possa criar e levar o aluno à reflexão de sua postura durante o ano letivo “perdido”.

Fernandes (2006; 2008; 2010) indica caminhos a tomar em relação ao processo de avaliação, no sentido de que este pode ser construído com a intenção de proporcionar aprendizagem, e não simplesmente verificar se a aprendizagem ocorreu sem uma reflexão do trabalho docente desenvolvido, visibilizado, em grande parte, nos resultados apresentados. Entendo que a Educação Matemática deva envidar esforços de pesquisa apontando para estudos que foquem a avaliação em matemática, desde a formação inicial, considerando ser uma marca nos processos de escolarização a disciplina de matemática como aquela em que os índices de reprovação se apresentam maiores.

Defendo que a escola pública precisa ser valorizada pelos poderes constituídos e pela população, ser livre para expressar sem patrulhamento ou mordaza as diversas opiniões sobre fatos históricos, sobre o conhecimento ensinado e aprendido, respeitando as diversas posições políticas. A escola pública precisa ser entendida como espaço vivo e orgânico de construção de relações com os conhecimentos ensinados/aprendidos, com vistas à formação humana que permita aos estudantes serem capazes de exercer plenamente seus direitos, cumprir com seus deveres e vivenciar a cidadania. Entendo que a reprovação impede essas situações elencadas e “fecha as portas”.

Para além do sentimento de incapacidade e frustração da família e do estudante, a reprovação desmotivada, leva à evasão escolar e não garante necessariamente nova oportunidade de acesso aos conhecimentos não aprendidos e melhoria do rendimento escolar. Não defendo a “aprovação automática”. Ao contrário, defendo um trabalho pedagógico orientado para as aprendizagens. Nesse contexto, as políticas de avaliação, sejam as conduzidas no interior das escolas e das salas de aula, sejam as conduzidas externamente, são importantes agentes para a promoção da aprendizagem, quando atuadas para garantir uma avaliação para as aprendizagens, com caráter mais formativo (FERNANDES, 2006; 2008).

É imperativo que reflexões e debates sobre a política de avaliação em contextos de prática marcados pelo ciclo de aprendizagens sejam realizados no sentido de compreender o papel da escolarização como processo político de construção de conhecimento junto a alunos, em sua massiva maioria, oriundos das classes mais populares. É preciso também reflexão sobre o real papel da reprovação escolar e seu impacto na vida não apenas escolar do estudante, mas também na sua relação com seus familiares e colegas. “A reprovação escolar é um desserviço pedagógico” (AGUILAR-JÚNIOR, 2019, p. 199).

Referências

- AGUILAR-JÚNIOR, C.A. **Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói**. 291 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2019.
- AROSA, A. C. O. ensino fundamental na Rede Municipal de Niterói: ciclo e resseriação. *Revista Educação em Foco*. v. 17, nº 3, p. 133-151, Juiz de Fora (MG), 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-06-4.pdf>. Acesso em 22 jun. 2021.
- ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em aberto*. v. 17, n. 71, p. 33-40, Brasília, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100/2069>. Acesso em 22 jun. 2021.
- ALVES, A. M. L. Os ciclos: a experiência do ensino no Rio de Janeiro e Niterói. *Revista Educação em Foco*. v. 17, nº 3, p. 87-115, Juiz de Fora (MG), 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-04.pdf>. Acesso em 22 jun. 2021.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte, 1999: UFMG, 1999.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas. Atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, p. 101-132, 1999. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso em 16 maio 2021.

BONAMINO, A.; FRANCO, C.; FERNANDES, C. Repetência escolar e apoio social familiar: um estudo a partir dos dados do SAEB 2001 – relatório técnico. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Laed, 2002.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 487-594, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>. Acesso em 15 jun. 2021.

BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; VIANA, E. O impacto das características intra e extraescolares para o risco de repetência de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: III Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação, 14 a 17 de novembro de 2012, Zaragoza - Espanha. *Anais do III Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AliciaBonamino_res_int_GT7.pdf. Acesso em 22 jun. 2021.

BOURDIEU, P. (1979). Le trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, pp. 3-6, 1979. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654.pdf. Acesso em 21 maio 2021.

BOURDIEU (1980), P. Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, pp. 2-3, 1980. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069.pdf. Acesso em 21 maio 2021.

BOURDIEU (1989), P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Disponível em: http://lpeqi.quimica.ufg.br/up/426/o/BOURDIEU_Pierre._O_poder_simb%C3%B3lico.pdf. Acesso em 17 jun. 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1975). **A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves S.A., 1975.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19 (nº. 2), pp. 21-50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>. Acesso em 4 mar. 2021.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, M. I. R.; ALVES, F. Origem social e o risco de repetência: interação Raça-Capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>. Acesso em 12 jun. 2021.

LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE)*, v. 32, n. 3, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/138/73>. Acesso em 20 abr. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*. v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em 27 abr. 2021.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *Cadernos Cenpec*, v.3, n.1, p.111-133, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/205/236>. Acesso em 15 abr. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, vol. 27, n. 94, p. 47-69, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 15 jun. 2021.

MANDELERT, D. V. **Repetência em escolas de prestígio**: quanto, quando e como. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

ORTIGÃO, M. I. R. **Currículo de Matemática e Desigualdades Educacionais**. 194 f. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://pct.capes.gov.br/teses/2005/919171_1.PDF. Acesso em 21 jun. 2021.

ORTIGÃO, M. I. R.; AGUIAR, G. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, p. 364-389, Brasília, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a03v94n237.pdf>. Acesso em 29 jun. 2021.

PATTO, M. H. S. (1996). **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PEREIRA, P. C. R. **Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9º e 12º anos nos exames nacionais de Português e Matemática e o Efeito Escolar**. 304f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/10119>. Acesso 15 maio. 2021.

PETRÓ, V. Conselhos de classe: uma medida de justiça escolar? *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 26, jan/abr, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14351/pdf_1. Acesso 23 maio. 2021.

REIS, A. P. **O currículo em ciclos no contexto da prática: com a palavra, o professor**. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense). Universidade Federal Fluminense, 2010. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/andrea%20pierre.pdf. Acesso em 10 abr. 2021.

RIBEIRO, S. C. (1991) . Pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, nº 12 v. 5, São Paulo (SP), 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>. Acesso em 20 jun. 2021.

SILVA, I. C. L. B. **Fracasso escolar e adolescentes infratores: a vulnerabilidade social de adolescentes de baixa escolaridade**. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEUF) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, S. B.; RAPOPORT, A.. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. *Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente*, nº 2, v. 2, Porto Alegre (RS), 2013. Disponível em <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410/203>. Acesso em 14 abr. 2021.

SOUZA, E. R. M. A distorção idade-série e as avaliações: relações. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd*. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-3571.pdf>. Acesso em 2 abr. 2021.

SPOZATI, A. Exclusão social e Fracasso Escolar. *Em aberto*. v. 17, n. 71, p. 21-32, Brasília, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2099/2068>. Acesso em 5 abr. 2021.

Autor

Carlos Augusto Aguiar Júnior

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Professor da Universidade Federal Fluminense,
Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF)
Professor externo/convidado do Programa de Pós-Graduação
Lato-Sensu em Educação e Diversidade do campus
Paracambi do IFRJ (IFRJ-CPar). Integra os grupos de
pesquisa em Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática
(GPADEM/CNPq/ProPEd-UERJ - líder: Maria Isabel Ramalho Ortigão)
e em Avaliação em Matemática (GPAM/CNPq/PEMat-UFRJ - líder: Lílian Nasser).
Membro do GT8 - Avaliação em Educação Matemática e do Conselho Nacional Editorial
(2019-2022) da Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
Correio electrónico: orodelsilencio@yahoo.com.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0199-0360>

Como citar este artigo:

JUNIOR, Carlos Augusto Aguiar. Reprovação escolar e políticas de avaliação – relato de um estudo de casos em escolas públicas de Niterói. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática No 3. (Avaliação em Educação Matemática), Ago. 2023 / 176 -196