

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL**

**RAFAELA SILVEIRA NEVES**

**CRENÇAS DOS PROFESSORES SOBRE REPROVAÇÃO ESCOLAR: UM  
ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

**BELO HORIZONTE - MG  
2019**

RAFAELA SILVEIRA NEVES

**CRENÇAS DOS PROFESSORES SOBRE REPROVAÇÃO ESCOLAR: UM  
ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Programa De Pós-Graduação Em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Sociologia da Educação

Orientadora: Professora Doutora Flavia  
Pereira Xavier

Belo Horizonte- MG

2019

N518c      Neves, Rafaela Silveira, 1994-  
T              Crenças dos professores sobre reprovação escolar  
                 [manuscrito] : um estudo de caso na rede municipal de Belo  
                 Horizonte / Rafaela Silveira Neves. - Belo Horizonte, 2019.  
                 79 f. : enc, il.

                 Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas  
                 Gerais, Faculdade de Educação.  
                 Orientadora: Flavia Pereira Xavier.  
                 Bibliografia: f. 72-75.  
                 Apêndices: f. 77-79.

                 1. Educação -- Teses. 2. Professores e alunos -- Teses.  
                 3. Estudantes -- Reprovação -- Teses. 4. Fracasso escolar --  
                 Teses. 5. Baixo rendimento escolar -- Teses.  
                 I. Título. II. Xavier, Flavia Pereira, 1979-. III. Universidade  
                 Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

                 CDD- 371.280981

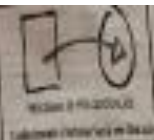
Catálogo da Fonte<sup>\*</sup> : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário<sup>†</sup>: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O  
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma  
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>‡</sup>.)

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



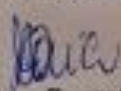
## ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA RAFAELA SILVEIRA NEVES

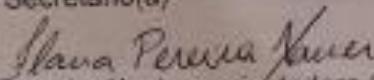
Realizou-se, no dia 23 de agosto de 2019, às 14:00 horas, Sala 402 - FAE/UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1355ª defesa de dissertação, intitulada **CRENÇAS DOS PROFESSORES SOBRE REPROVAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**, apresentada por RAFAELA SILVEIRA NEVES, número de registro 2017663900, graduada no curso de PEDAGOGIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Flavia Pereira Xavier - orientadora - Orientador (UFMG), Prof(a). Maria Teresa Gonzaga Alves (UFMG), Prof(a). Daniel Abud Seabra Matos (UFOP).

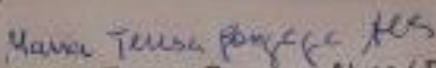
A comissão considerou a dissertação aprovada, destacando a abordagem metodológica adotada e as contribuições para o campo de pesquisa.

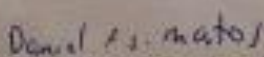
A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da dissertação para \_\_\_\_\_

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.  
Belo Horizonte, 23 de agosto de 2019.

  
Lorena Maia - Secretário(a)

  
Prof(a). Flavia Pereira Xavier - orientadora ( Doutora )

  
Prof(a). Maria Teresa Gonzaga Alves ( Doutora )

  
Prof(a). Daniel Abud Seabra Matos ( Doutor )

## **Agradecimentos**

À minha querida e amada família, Luciana e Alex e Lucas, por acreditaram em mim e me proporcionarem essa conquista. Agradeço aos cuidados necessários e ao suporte que sempre me deram. Vocês são minha maior motivação e incentivo!

À minha orientadora, desde a iniciação científica, compartilha de todo conhecimento, direcionando minha jornada acadêmica e buscando sempre o melhor para meu aprendizado e crescimento.

Aos amigos do GAME e do GIZ, que se tornaram minha segunda família, deixando essa jornada prazerosa. Agradeço pelas discussões enriquecedoras que tanto contribuíram para o meu trabalho e pelas amizades feitas.

À Faculdade de Educação da UFMG, ao Programa, aos professores das disciplinas, agradeço pelo aprendizado, amadurecimento e contribuição para o meu crescimento enquanto ser humano e profissional.

Aos funcionários da UFMG, especialmente aos porteiros do GAME. Ao Gilson, do setor financeiro e à Rose, do colegiado, que sempre prontamente ajudaram no que era necessário, com muita disposição e boa vontade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa e por proporcionar a disseminação do conhecimento.

## Resumo

Esta pesquisa faz parte de um conjunto de trabalhos que se dedica ao estudo do tema da eficácia escolar e tem como objetivo central analisar as crenças dos professores acerca da reprovação em duas unidades escolares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Apesar das evidências empíricas constatarem a ineficiência da reprovação muitos professores continuam a recorrer a essa prática. A hipótese levantada aqui é de que um dos aspectos primordiais e centrais que influenciam essa prática está associado fortemente às crenças dos professores. As crenças oferecem ao indivíduo uma visão prática de mundo que permitem que ele dê sentido as suas ações e tenha domínio do meio ao qual está inserido, além de serem compartilhadas pelo grupo de professores, o que dá mais legitimidade a suas escolhas. A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo uma delas quantitativa e outra qualitativa. Na primeira etapa foi construído um indicador de efeito dos estabelecimentos de ensino em relação ao atraso escolar, ou seja, um indicador que demonstra a capacidade que a escola tem em reduzir ou elevar as chances de seus alunos estarem atrasados. Esse indicador foi utilizado para orientar a escolha das escolas para o estudo de caso. A segunda etapa, qualitativa, diz respeito à operacionalização do estudo de caso em duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, nas quais foram entrevistados professores e coordenadores pedagógicos. Os principais resultados indicam que as crenças dos professores são fortes preditores para a adesão ou não à prática da reprovação. Além disso, a formação dos professores, seu tempo de experiência, suas concepções de avaliação, suas expectativas em relação ao futuro dos alunos e as práticas de enturmação e recuperação escolares são aspectos que também influenciam a escolha de reprovar ou não um aluno. Em síntese, professores com formação adequada, mais experientes, com altas expectativas e com concepções de avaliação formativa, em escolas que realizam a enturmação de forma heterogênea e que possuem práticas de recuperação no contra turno, são aqueles que menos concordam com a reprovação.

**Palavras-chave:** reprovação escolar; crença dos professores; efeito-professor.

## **Abstract**

This research is part of a set of works dedicated to the study school effectiveness and its central objective is to analyze teachers' beliefs about grade repetition in two school of the municipal school system of Belo Horizonte. Although empirical evidence shows the inefficiency of grade repetition many teachers continue to resort to this practice. The hypothesis is that one of the primary and central aspects influencing this practice is strongly associated with teachers' beliefs. Beliefs offer the individual a practical view of the world that allows them to make sense of their actions and have mastery of the environment in which they are inserted, as well as being shared by the group of teachers, which gives more legitimacy to their choices. The research was conducted in two stages, one quantitative and one qualitative. In the first stage, an indicator of the effect of educational institutions in relation to the backwardness was built, that is, an indicator that demonstrates the ability of the school to reduce or increase the chances of its students being late. This indicator was used to guide the choice of schools for the case study. The second qualitative stage concerns the operationalization of the case study in two schools in the municipal network of Belo Horizonte, in which teachers and pedagogical coordinators were interviewed. The main results indicate that teachers' beliefs are strong predictors of teachers' adherence to grade repetition. In addition, teacher education, time of experience, assessment conceptions, expectations for the future of students, and practices of school entourage and recovery are aspects that also influence the choice of whether or not to fail a student. In summary, teachers with better training, more experienced, with high expectations and with conceptions of formative evaluation, in schools that perform the formation of heterogeneity in the form of clusters and who have recovery practices in the opposite direction, are those that least agree with the grade repetition.

**Keywords:** grade repetition; teachers' belief; teacher effect.

## Lista de ilustrações

Figura 1 - Desenho da pesquisa .....	32
Figura 2 - Análise de todas as entrevistas .....	55
Figura 3 - Escola Municipal Azaleia .....	55
Figura 4 - Escola Municipal Violeta .....	55
Quadro 1 - Variáveis do modelo hierárquico.....	38
Quadro 2 - Informações sobre as entrevistas.....	44
Quadro 3 - Características dos professores .....	52
Quadro 4 - Características pessoais .....	58
Quadro 5 - Características escolares .....	59
Quadro 6 - Perfil e influencias da reprovação .....	64
Quadro 7 - Reprovação, motivação e disciplina .....	68
Quadro 8 - Quadro síntese.....	69

## Lista de tabelas

Tabela 1 - Taxas de rendimento – BH Municipais.....	31
Tabela 2 - Distribuição das escolas de ensino fundamental de Belo Horizonte segundo dependência administrativa .....	32
Tabela 3 - Variáveis para escolha das escolas .....	40
Tabela 4 - Escolas em que o efeito diminui a chance de atraso .....	41
Tabela 5 - Escolas em que o efeito aumenta a chance de atraso.....	41
Tabela 7 - Resultado do Modelo Hierárquico Logístico (modelo cheio) .....	46
Tabela 8- Caracterização das escolas .....	47
Tabela 9 - Nível adequado de proficiência – E.M. Azaleia .....	50
Tabela 10 - Nível adequado de proficiência – E.M. Violeta.....	50
Tabela 11 - Comparação em Leitura no 9º ano, em 2017 .....	51
Tabela 12 - Comparação em Matemática no 9º ano, em 2017 .....	51

## **Lista de abreviaturas e siglas**

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc/Prova Brasil - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CENPEC - Centro De Estudos E Pesquisas Em Educação, Cultura E Ação Comunitária

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

HLM - Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. A REPROVAÇÃO COMO PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
<b>3. CRENÇAS DOCENTES .....</b>	<b>22</b>
<b>4. O SISTEMA ESCOLAR EM BELO HORIZONTE .....</b>	<b>29</b>
<b>5. METODOLOGIA.....</b>	<b>32</b>
<b>5.1 Etapa quantitativa.....</b>	<b>33</b>
5.1.1 Construção do banco de dados.....	33
5.1.2 Estimação do modelo estatístico.....	36
5.1.3 Seleção das escolas.....	39
<b>5.2 Etapa qualitativa .....</b>	<b>42</b>
5.2.1 Elaboração do roteiro de entrevista .....	42
5.2.2 Realização do pré-teste .....	43
5.2.3 Realização das entrevistas .....	44
<b>6. RESULTADOS .....</b>	<b>45</b>
<b>6.1 Etapa quantitativa.....</b>	<b>45</b>
6.1.1 Caracterização das escolas.....	46
<b>6.1.1.1 Características escolares.....</b>	<b>47</b>
<b>6.1.1.2 Desempenho .....</b>	<b>50</b>
<b>6.1.1.3 Características dos professores e do ensino.....</b>	<b>51</b>
<b>6.2 Etapa qualitativa .....</b>	<b>53</b>
6.2.1 Nuvem de palavras.....	53
6.2.2 Análise das entrevistas .....	56
<b>6.2.2.1 Bloco 1: características pessoais .....</b>	<b>56</b>
<b>6.2.2.2 Bloco 2: fatores escolares.....</b>	<b>59</b>
<b>6.2.2.3 Bloco 3: crenças na reprovação.....</b>	<b>63</b>
<b>7. CONCLUSÃO.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICE B – RESULTADO DOS EFEITOS ALEATÓRIOS DO MODELO NULO E CHEIO.....</b>	<b>78</b>

<b>APÊNDICE C – NOTAS METODOLÓGICAS SOBRE OS INDICADORES DO INEP</b>	
.....	<b>79</b>

## 1. Introdução

Esta pesquisa faz parte de um conjunto de trabalhos que se dedica ao estudo do tema da eficácia escolar, e tem como objetivo central analisar as crenças dos professores acerca da reprovação em duas unidades escolares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Dos trabalhos sobre eficácia escolar - também chamados de efeito-escola - existe uma vertente chamada efeito-professor, onde especificamente esta pesquisa está inserida. Essa corrente consiste em identificar quais características dos professores estão associados a melhores resultados escolares.

O estudo sobre eficácia escolar iniciou-se na década de 1960, a partir do relatório *Equality of Educational Opportunity* (Igualdade de Oportunidades Educacionais), produzido por James S. Coleman e seus colegas. Conhecido popularmente como Relatório Coleman, este estudo foi o primeiro a realizar uma avaliação em larga-escala e também a utilizar testes padronizados como medida de desempenho escolar. Coleman analisou mais de 400 variáveis familiares e escolares, chegando à conclusão pessimista de que a “escola não fazia diferença”, uma vez que as características do contexto familiar do aluno pareciam ser mais relevantes do que características da escola, no que diz respeito ao desempenho escolar dos alunos (BROOKE, SOARES, 2008).

Os achados de Coleman foram reforçados por Jencks, em seu livro “Inequality”, publicado em 1972, onde o autor concluiu que o *background* familiar era o principal responsável pelo sucesso escolar do aluno, sendo que a escola tinha por função certificar as diferenças entre os alunos e não contribuir para a diminuição das desigualdades entre eles (JENCKS, apud BROOKE, SOARES, 2008).

Estudos posteriores, ainda na década de 1970, se propuseram a mostrar que as escolas não poderiam ser tratadas igualmente e que se a pesquisa produzida por Coleman não conseguiu retratar tais diferenças, é porque deveria haver algum problema na metodologia (*input-output*) empregada por ele. Na época, muitos pesquisadores estabeleciam que havia uma relação direta entre os insumos escolares (*inputs*), como quantidade e qualidade de equipamentos, e os resultados (*outputs*), deixando de fora da equação os processos escolares, que eram tratados como a “caixa-preta” da escola. Os processos eram, na verdade, a real contribuição

das escolas, que ficava excluída nessa metodologia empregada por Coleman (BROOKE, SOARES, 2008).

Os estudos posteriores ao de Coleman (MADAUS, AIRASIAN, KELLAGHAN, 2008; RUTHER *et al.* 2008), que trataram de incluir os processos escolares em suas análises, são a transição entre a visão pessimista dos anos de 1960 e a visão que mostrava a capacidade das escolas em fazer a diferença. Estas pesquisas fazem duras críticas ao estudo de Coleman em três aspectos mais incisivos: escolha de variáveis de insumo mais fáceis de serem calculadas; utilização de medidas de resultado exclusivamente de testes padronizados, sem considerar as demais medidas; e emprego de técnicas estatísticas que não conseguiam distinguir efeitos de diferentes variáveis. Os trabalhos concluíram que havia diferenças robustas entre as escolas e que, mesmo sabendo das diferenças que a origem social impunha ao sucesso do aluno, fazia diferença para qual escola ele iria. Esta constatação foi possível porque se incorporou a ideia de que a eficácia era um atributo de cada escola e não do sistema como um todo e que, portanto, o nível de eficácia poderia variar de uma escola para outra. Assim, o que esses estudos fizeram foi explorar as diferenças entre as escolas, incorporando novas variáveis e novos métodos.

A evolução da pesquisa em eficácia escolar buscou compreender de fato o funcionamento interno da escola (caixa-preta), encontrando os fatores que explicariam as diferenças entre elas. Certamente, esses fatores advêm de diversas fontes, porém uma delas parece ser de importância inegável: o professor. Segundo Ferrão e Couto (2013), muitos estudos defendem que a eficácia escolar depende da experiência e da qualificação de seus professores, e que, portanto, uma análise de efeito-escola, deveria ser centralizada nele.

Nesse sentido, uma vertente dos estudos de efeito-escola, chamada efeito-professor, surge como um campo de estudos interessado em identificar fatores presentes nas características dos professores (como formação acadêmica e experiência docente) e nas suas práticas educativas (como estratégias de ensino, cumprimento do currículo e estilo pedagógico) capazes de promover melhores resultados dos seus alunos. Inegavelmente o professor desempenha papel central no desenvolvimento escolar dos alunos, uma vez que é ele quem faz a conexão entre os conteúdos escolares a serem aprendidos e o desenvolvimento dos alunos.

Ainda que a reprovação escolar seja um tema de longa data nas pesquisas educacionais brasileiras, as taxas de reprovação no Brasil ainda são altas. As evidências empíricas mostram que a reprovação é uma “solução injusta, pedagogicamente ineficaz e dispendiosa” (Ferrão, 2015, p.14), pois conturba a trajetória escolar e gera resultados negativos. Além de ser um entrave para o sistema educacional, a reprovação pode provocar efeitos negativos nos alunos reprovados, gerando estigmas, baixa autoestima e desmotivação (PAUL, 2011). Dessa forma, a reprovação atua como empecilho para a melhora da qualidade da educação pública brasileira.

Apesar das evidências empíricas constatarem a ineficiência da reprovação muitos professores continuam a recorrer a essa prática. O professor considera reprovar um aluno por uma série de elementos, porém, o que parece decisivo para isto seria uma série de percepções de desajuste do aluno em relação ao que se espera dele em termos de participação nas aulas, atitude e desempenho. Essas percepções só seriam possíveis à medida que os outros alunos atendessem a elas da forma que o professor julga ser a adequada (CRAHAY, 2008). A hipótese levantada aqui é de que um dos aspectos primordiais e centrais que influenciam essa prática está associado fortemente às crenças dos professores.

Entende-se que as crenças têm papel identitário e regulador das condutas dos indivíduos, pois ajudam a compreender a realidade a partir de um sistema de referências próprio e compartilhado a um grupo. Elas têm credibilidade suficiente para fazer o indivíduo interpretar situações e agir sobre elas, interferindo, conseqüentemente, na qualidade do ensino, uma vez que o professor utiliza dela para julgar o futuro do aluno, em termos de reprovação ou não.

Para a realização da pesquisa foram selecionadas duas escolas, de nível socioeconômico semelhante, porém com diferentes capacidades em fazer com que seus alunos sejam aprovados. Uma delas aumenta essas chances e a outra diminui. Essas escolas fazem parte da rede municipal de escolas de Belo Horizonte, onde foram entrevistados professores e coordenadores pedagógicos dos alunos do 9º ano. Além disso, foram utilizados dados dos questionários dos professores e alunos do SAEB, para caracterizar as escolas e compreender mais das diferenças entre elas.

A dissertação está organizada em sete seções, além desta introdução. Na próxima seção será apresentada a revisão de literatura sobre reprovação escolar. Na seção seguinte, uma revisão sobre crenças; Na seção 4 uma discussão sobre o sistema escolar em Belo Horizonte.

Na seção 5, descreve-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Ela está dividida em duas etapas: quantitativa e qualitativa. Na primeira delas, busca-se responder a seguinte questão: qual a capacidade das escolas em reduzir as chances de seus alunos estarem atrasados, independentemente da origem social? Para isso, foi criado um indicador de efeito dos estabelecimentos de ensino em relação ao atraso escolar, calculado por meio de um modelo hierárquico logístico. Esse indicador, além de responder a questão de pesquisa, também foi utilizado para orientar a escolha das escolas para estudo de caso. A segunda etapa, qualitativa, diz respeito ao processo do estudo de caso em duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, onde foram entrevistados professores e coordenadores pedagógicos.

Na seção 6, encontram-se os principais resultados da pesquisa, que também estão organizados em dois momentos: resultados quantitativos e qualitativos. No primeiro, é apresentado o resultado do modelo logístico e o indicador de efeito dos estabelecimentos escolares em relação ao atraso. No segundo, são apresentados os resultados qualitativos, envolvendo a caracterização das escolas e as conclusões das entrevistas.

Por fim, nas considerações finais, discutem-se os resultados à luz dos desafios da educação, os limites da pesquisa e as possibilidades de investigações futuras.

## **2. A reprovação como problema de pesquisa**

A reprovação escolar é um fenômeno complexo que confronta um dos mais importantes direitos sociais e fundamentais do homem: a educação. A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) estabelece no seu artigo 205 que a educação é um direito cuja garantia é dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo Soares (2016), o direito à educação consiste na aquisição do aprendizado para se atingir os três objetivos da educação, citados acima. Assim, o direito à educação é, fundamentalmente, o direito de aprender. O atendimento a esse direito se dará por meio do ensino, oferecido em escolas, organizadas em sistemas de ensino dos estados e municípios. E a concretização desse direito poderá então ser monitorada através de duas formas: trajetória regular e aprendizados relevantes para cada etapa. O monitoramento do aprendizado é medido por meio do SAEB e a trajetória pelos dados do Censo Escolar.

Em relação ao aprendizado, medido pelos testes cognitivos de Leitura e Matemática ao final das etapas de ensino, sabe-se que os resultados são muito baixos. Em Leitura, 54% dos alunos do 5º ano mostraram um desempenho adequado, contra 31% dos alunos do 9º ano, em 2017. Já em Matemática, 42% dos alunos do 5º ano se mostraram proficientes, enquanto apenas 14% dos alunos do 9º estavam no nível adequado de proficiência, em 2017 (INEP, 2017)<sup>1</sup>.

Alves, Soares e Xavier (2016) revelam que as médias de proficiência melhoraram desde 2005, mas ainda existe um padrão de desigualdades de aprendizado em relação ao gênero, cor e origem social e entre os municípios.

Em relação a trajetória regular, segundo Soares (2016), entende-se o acesso, permanência, promoção e conclusão das etapas de ensino. A conclusão dessas etapas deveria ocorrer na idade adequada para que se evidenciasse o atendimento completo do direito à educação. Entretanto, se a trajetória for completa, porém de forma irregular, o direito à educação estaria se efetivando de maneira inadequada, que é o que ocorre com os estudantes reprovados. Eles podem efetivamente concluir todas as etapas, porém não o farão na idade adequada, tendo, portanto, o seu direito realizado inadequadamente.

A trajetória regular se constitui, portanto, em uma dimensão importante para garantir o direito à educação, entretanto apesar de haver uma melhora nas taxas de reprovação ao longo dos anos elas ainda se mantêm altas e persistentes, mesmo comparadas aos anos de 1980, em que praticamente metade da população escolar era reprovada na primeira série. Atualmente cerca de 11% dos alunos são reprovados no ensino fundamental, nas redes públicas de ensino de todo o país.

---

<sup>1</sup> Dados da Prova Brasil estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>

A reprovação vista hoje como sinônimo de fracasso escolar é um elemento da escola presente desde o início do século XX, e em Minas Gerais se tornou um problema de maior centralidade com a emergência da escola graduada.

Com a implantação da escola graduada, ocorreu uma separação dos alunos por anos escolares: salas de aula separadas foram instituídas para cada ano do Ensino Primário, além de uma regulação mais sistemática do tempo dos trabalhos na escola, com um programa de ensino separado por semestres, o qual deveria ser ministrado pelos professores em cada período escolar. Além disso, as práticas dos exames no final de cada ano e da promoção ou não dos alunos para o ano subsequente do ensino foram, cada vez mais, consolidando-se ao longo do século XX. Foi com a instituição da escola graduada que a possibilidade de o aluno repetir um ano do ensino passou a existir (ROCHA, 2017, p.33).

Um importante estudo realizado por Sérgio Costa Ribeiro, em 1991, chamado de “A Pedagogia da Repetência” foi um marco nas pesquisas sobre reprovação escolar. O autor constatou que o principal entrave para a educação brasileira não era a evasão, como se pensava antes, mas sim a reprovação.

Segundo o autor, desde 1940, os indicadores educacionais oficiais mostravam um quadro de evasão muito alto nos países da América Latina (RIBEIRO, 1991). Vinte anos mais tarde, pesquisas internacionais revelaram que esses dados continham erros na classificação dos alunos, o que levava as autoridades educacionais a desconsiderarem o problema da reprovação, que era, na verdade, muito maior do que a evasão.

A discrepância entre as taxas oficiais e as taxas reais era consequência da dupla contagem dos alunos. Os alunos que abandonavam a escola e retornavam no ano seguinte não eram considerados repetentes, e sim alunos novos. Os alunos aprovados, mas que frequentavam a mesma série no ano seguinte, também não eram enquadrados no grupo dos repetentes.

Em 1985, no Brasil, foi proposta uma metodologia alternativa para determinar os indicadores educacionais, a partir de dados censitários e *surveys*. Com isso, os pesquisadores puderam recalcular os indicadores educacionais e chegar aos dados reais sobre reprovação e evasão. A partir desse estudo, gestores educacionais puderam elaborar políticas para o que realmente era o problema da universalização do ensino fundamental: a reprovação (RIBEIRO, 1991).

Até a década de 1990, os termos reprovação e repetência eram utilizados como sinônimos, o que contribuía para os erros no tratamento dos dados sobre as taxas de movimentação e fluxo (KLEIN; FONTANIVE, 2009). Na definição utilizada anterior ao ano de 1994, o aluno repetente era aquele que “frequentava a mesma série do ano anterior por ter sido reprovado por frequência ou falta” (KLEIN; FONTANIVE, 2009, p.24). Após essa data, entendeu-se que aluno repetente é “aquele que, por qualquer que seja o motivo, frequenta a mesma série do ano letivo anterior” (KLEIN; FONTANIVE, 2009, p.24).

Atualmente, para que não ocorra mais esse tipo de erro em relação aos conceitos de reprovação e repetência, existem as taxas de rendimento (taxa de aprovação, taxa de reprovação e taxa de abandono) e as taxas de fluxo escolar (taxa de promoção, taxa de repetência e taxa de evasão) que definem quando cada nomenclatura deve ser utilizada.

Ao final do ano letivo, o aluno pode encontrar-se em três situações a partir de seu aproveitamento e frequência: aprovado, reprovado ou afastado por abandono. Já no início do ano seguinte, o aluno também se encontra em uma de 3 situações: promovido, repetente ou evadido, de acordo com a situação na qual ele se encontrava ao final do ano letivo anterior. Dessa forma, entende-se que o significado de reprovação está relacionado à situação do aluno ao final de um ano letivo, enquanto o significado de repetência tem relação com o fluxo entre dois anos diferentes.

Apesar do tema em questão ser objeto de estudos e reflexões de educadores e pesquisadores há várias décadas (LEITE, 1959; GATTI, 1981; RIBEIRO, 1991; FERNANDES, 2000; JACOMINI, 2009; RIANI, SILVA, SOARES, 2012; FERRÃO, 2015) os resultados de ainda apontam altas taxas de reprovação no ensino público.

Entre os países da América Latina, o Brasil é aquele que apresenta uma das maiores taxas de reprovação. Nos anos finais do ensino fundamental, por exemplo, a taxa de reprovação do Brasil era de 16,2% no ano de 2009, ficando atrás apenas do Uruguai (20,3%). Argentina aparece como o 3º país da América Latina que mais se reprova (12,4%), seguida pelo Chile (6,2%), Colômbia (4,5%) e México (0,9%) (UNESCO, 2017).

A repetência é considerada pelos professores como uma medida necessária para que o aluno tenha um ano suplementar, que permita seu amadurecimento para enfrentar dificuldades de sua escolarização futura (PAUL, 2011). Os professores, nesse cenário, são os promotores objetivos dessa prática e encontram nos pais uma confiança “cega” na sua decisão. A reprovação não parece ser vantajosa nem ter impacto pedagógico eficaz, visto que ela não leva os alunos reprovados a evoluções tão favoráveis quanto aos alunos com desempenho mais fraco (PAUL, 2011).

Além disso, a reprovação precoce é um forte preditor da reprovação tardia, ou seja, os alunos que são reprovados nos anos iniciais têm insucesso ao longo da escolaridade, com grandes possibilidades de novas reprovações (FERRÃO, 2015). Além disso, estudantes com maior atraso escolar apresentam maior chance de abandonar os estudos (LEON; MENEZES-FILHO, 2002). Ao abandonarem o sistema, os alunos não atingirão os objetivos de aprendizagem, levarão o estigma de não possuírem um diploma e terão uma inserção menos qualificada no mercado de trabalho. Ainda, a reprovação aparece como sendo onerosa para o sistema escolar, uma vez que os custos financeiros são maiores para se manter turmas com mais alunos do que o esperado (ARAÚJO, 2008).

Além desses fatores, há o problema sócio-emocional gerado pela reprovação. Segundo Leite (1959) alunos reprovados sentem-se desprestigiados, perdendo seu nível de realização, sendo um dos piores métodos de motivação. A diferença de idade com os outros alunos vai implicar em reações negativas, baseadas na deterioração da autoestima dos alunos repetentes. A repetência amplifica o sentimento de baixo auto estima e a motivação fica também debilitada (PAUL, 2011).

Leite (1959) alerta para a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento da criança, que seja complementar à promoção automática. O currículo deveria acompanhar o desenvolvimento do educando e dar-lhe elementos indispensáveis a um bom ajustamento social.

Por fim, não sustentando a afirmação de que “a reprovação seria uma segunda e garantida oportunidade de aprendizagem”, Luz (2008) afirma que o ganho no aprendizado dos alunos repetentes é pequeno e inferior ao dos alunos promovidos. Além disso, alunos repetentes possuem desempenho semelhante aos novos alunos.

Corroborando os dados deste autor, Riani, Silva, Soares (2012) encontram resultados semelhantes, mostrando que os alunos que repetiram apresentaram crescimento da proficiência menor do que aqueles que não foram reprovados.

Crahay (2013) discute como a escola pode ser mais eficaz, a partir das crenças dos professores. Ele argumenta que alguns professores são vítimas de uma ilusão de que seus alunos realmente progrediram no ano seguinte, com a reprovação, porém não se dão conta de que eles poderiam progredir muito mais se estivessem com seu grupo. A reprovação segrega o aluno de seus colegas e faz com que ele tenha que começar do zero, quando uma parte do caminho já havia sido internalizada.

Entretanto, ao contrário do que muitos pais, professores e gestores pensam, a não-reprovação não é impossível e não “nivelaria por baixo” países que abolissem tal prática. Finlândia, Dinamarca, Noruega, Suécia, Reino Unido, Coréia, Malásia, Japão, Nova Guiné entre outros aboliram a reprovação e mantêm níveis satisfatórios de desempenho em Leitura, Matemática e Ciências, de acordo com os dados do PISA (CRAHAY, 2006).

Alternativas para a não reprovação, como a progressão continuada, mostram que elas podem contribuir para a correção da defasagem idade-série sem perda da qualidade na educação (RIANI; SILVA; SOARES, 2012). Algumas propostas de organização do ensino em ciclos também foram formuladas a fim de amenizar os processos de exclusão escolar, tentando melhorar a qualidade do ensino (JACOMINI, 2009).

A partir de 1968 surgem as primeiras experiências nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro. A partir de 1984, Minas Geras, Paraná e Goiás também aderem a escolarização em ciclos. E finalmente, com a promulgação da LDB/1996, diversos estados e municípios também iniciam essa organização (ALVES, 2009).

Em 1968, no Estado de São Paulo, extinguiu-se a reprovação entre a 1º e a 2º série e entre a 3º e 4º. Em 1970, em Santa Catarina, iniciou o “Sistema de Avanços Progressivos”, na 1º, 5º e 8º séries. Em 1979, o “Bloco Único” no Rio de Janeiro eliminou a retenção entre a 1º e a 2º série. Na década de 1980 foi implantado em Minas Gerais, São Paulo e Paraná o “Ciclo Básico de Alfabetização”, abolindo a reprovação na 1º série. Em Minas Gerais a proposta de ciclos foi modificada

algumas vezes, de 1997 a 2004. Em 1997 foi implementada a progressão continuada para o ensino fundamental, em 1999 as escolas podiam escolher entre sistema seriado ou de ciclos e a partir de 2004 foram implantados os Ciclos Inicial e Complementar de Alfabetização para os anos iniciais do ensino fundamental.

Glória e Mafra (2004) estudaram as percepções dos professores sobre a prática de não retenção em Belo Horizonte. Evidenciaram que a organização pedagógica em ciclos, sem a retenção, estava permitindo o desenvolvimento de um currículo mínimo. Para os professores entrevistados a eliminação da reprovação os faz se sentirem inseguros e traz conflitos entre eles próprios.

Há uma queixa sobre a falta de limites dos alunos, que não respeitam as normas e que está associada a “ausência de uma cobrança sistemática, ao disciplinamento e ao controle exercidos por meio de provas, notas, da assinatura dos pais nos boletins e retenção, a que os alunos já estariam acostumados” (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p.243). Os professores tem a crença de que a reprovação é um mecanismo de controle e punição, e que sem ela eles ainda não conseguiram impor um novo mecanismo de autoridade, que regule os comportamentos e aprendizagens.

Acreditam que com a promoção automática o aluno agora se mostra desinteressado e não se envolvem mais com as atividades. Além disso, consideram que a família não mais se envolve na escola, pois estão despreocupados com a trajetória dos seus filhos, que será sempre regular, pois o risco da reprovação não mais existe.

Apesar dessas crenças, conclui-se que os argumentos a favor da defesa da reprovação não se sustentam. A reprovação não atua como um valor moral que ensina o aluno o empenho e a disciplina, na verdade ela é um equívoco que provoca um sentimento de inferioridade e desprestígio no aluno (GLÓRIA; MAFRA, 2004).

Entre as hipóteses que podem explicar por que os professores ainda reprovam, a despeito dos inúmeros argumentos contra essa prática, está a ideia de que as crenças compartilhadas pelo grupo de professores são fortemente capazes de sustentar a reprovação como prática eficaz. Essas crenças se baseiam muito mais no senso comum do que nas teorias científicas. Entre os argumentos a favor da reprovação, por exemplo, está a noção de que ela é inerente à escola, ou seja, se ela existe desde a criação da escola, não seria possível acabar com ela. Entretanto,

como já mencionado anteriormente, alguns países aboliram tal prática e continuam com desempenho satisfatório. Na seção seguinte a noção de crenças será discutida.

### **3. Crenças docentes**

As crenças oferecem ao indivíduo uma visão prática de mundo: organizado e funcional que permite que ele dê sentido as suas ações e tenha domínio do meio ao qual está inserido. As crenças fazem com que o indivíduo possa compreender a realidade por um sistema de referências próprio, advindos da sua educação, de suas experiências, dos seus saberes e informações, dos modelos de pensamentos recebidos e transmitidos pela tradição, comunicação social e tantas outras fontes que permitem a pessoa orientar suas condutas (CRAHAY, M.; WANLIN, P.; ISSAIEVA, É.; LADURON, I., 2016, p.325).

Nesse sentido, as crenças preenchem diversas funções na vida do indivíduo. A primeira delas consiste em dar sentido às experiências vividas, tentando compreender o cotidiano, de modo que haja coerência entre as ações realizadas e as que irão se cumprir e entre os valores aos quais a pessoa adere. Em um plano coletivo, as crenças definiriam um quadro de referência que admite um compartilhamento de ideias comuns a um grupo, favorecendo a comunicação interna (CRAHAY, M.; WANLIN, P.; ISSAIEVA, É.; LADURON, I., 2016, p.326).

As crenças possuem também função identitária, pois as pessoas compartilham um sistema de normas e de valores sociais em que podem atribuir a si uma identidade específica. Além disso, há uma função normativa da crença, desempenhando um papel de orientação e de guia de comportamentos. Ela ajuda então, a selecionar e filtrar informações de modo a interpretar situações e agir sobre elas. Por fim, as crenças podem servir como justificativas ou autodefesa de comportamentos e manifestações (CRAHAY, M.; WANLIN, P.; ISSAIEVA, É.; LADURON, I., 2016, p.326).

A maneira de agir, a prática que adotam de ensino, métodos, planejamento, interação com os alunos e avaliação dos professores são embasadas em suas crenças, seja ela por experiências próprias, advindas do senso comum, de teorias científicas, entre outras. Assim, as crenças dos professores têm credibilidade suficiente para nortear suas ações, suas decisões e julgamentos. Elas servem como

filtros para analisar e gerir as situações de ensino e alimentam o agir e a reflexão profissional sobre a prática dos professores (CRAHAY; WANLIN; ISSAIEVA; LADURON, 2016, p.321).

Pode-se ver em ação um sistema de valores docente na pesquisa realizada por Rosenthal e Jacobson (1966). Em um estudo pioneiro os pesquisadores testaram as hipóteses de que o bom desempenho das crianças era decorrente das altas expectativas que os seus professores tinham sobre elas ou se justamente essas altas expectativas ocasionariam o grande progresso delas.

Foi aplicado um teste a todas as crianças da escola. Em cada uma das classes cerca de 20% das crianças foram aleatoriamente escolhidas e indicadas a suas professoras como potencialmente capazes de rápido progresso intelectual (grupo experimental). Essa diferença, de fato, não era real, apenas existia no imaginário das professoras. Ao final do ano, as crianças responderam novamente aos testes e os resultados, de maneira geral, indicaram que as crianças de quem as professoras esperavam melhores resultados intelectuais mostraram tais progressos, uma vez que eles mostraram-se mais envolvidos com o aprendizado desse grupo. Diante disso, observa-se que o comportamento diante de uma profecia a torna mais provável de se realizar.

Os professores criam expectativas em relação aos seus alunos, a depender das características de suas famílias, físicas e comportamentais; os alunos percebem a diferença de tratamento dos professores, em relação a exigência, cobrança e atenção e respondem em termos de desempenho. Este ciclo é fruto de uma teoria chamada "profecia auto realizadora", que afirma que "alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável" (ROSENTHAL, 1966, p. 196).

Isso demonstra como as crenças dos professores podem guiar suas condutas, confirmando o que se espera de grupos já identificados por eles. Eles criam as crenças baseados em características sociais, comportamentais e físicas de seus alunos logo nos primeiros dias de aula. Com o experimento de Rosenthal e Jacobson (1968) confirmando a capacidade de alteração do sucesso escolar dos alunos a partir das crenças dos professores, é intuitivo pensar que se as crenças podem ser modificadas, os professores podem sim criar e alterar o que esperam dos

seus alunos e mudarem seus destinos. De alguma forma a realização escolar não depende apenas das capacidades das crianças, mas existe um peso grande nas crenças e expectativas que os professores colocam sobre elas.

Bressoux e Pansu (2004) realizam um estudo sobre a construção do julgamento acadêmico dos professores, demonstrando que esse julgamento é, em primeiro lugar, social e está relacionado ao contexto de interação. Eles avaliam que esse julgamento está longe de refletir um valor acadêmico do aluno e apontam outros três elementos como também importantes: efeito de comparação intraclasse, efeito de contexto e características dos alunos.

O efeito de comparação intraclasse caracteriza-se pelo fato de os professores julgarem seus alunos em relação aos pares. Um mesmo aluno pode ser julgado de diferentes maneiras a depender do nível dos alunos da sala, ou seja, pode ser visto como bom aluno em uma sala que tem um nível inferior ao seu e como mal aluno em uma sala com alunos melhores que ele. Essa avaliação é, portanto, ligada a uma determinada situação da classe.

O efeito de contexto relaciona-se com a distribuição de notas. O professor tende a homogeneizar as médias das diferentes notas em torno de valores nem muito altos nem muito baixos.

Isso pode ser visto como o efeito de uma norma implícita que levaria os professores a fazer julgamentos socialmente aceitáveis. Um professor que dá apenas boas notas, ou que dá apenas notas baixas, corre o risco de não ser legítimo em sua avaliação aos olhos daqueles que o conhecem (superiores, colegas, pais, alunos, etc.) (BRESSOUX, PANSU, 2004, p.2).

O último elemento diz respeito as características dos alunos que são consideradas no julgamento do professor. Entre essas características está a aquisição da norma social da internalidade, que "leva a atribuir valor a explicações (comportamentos e reforços) que acentuam o peso causal do ator" (BRESSOUX, PANSU, 2004, p.3). Nesse sentido, os autores concluíram que os professores favorecem os alunos que escolhem explicações internas ao invés de explicações externas para seu desempenho. Por exemplo, quando alguns alunos têm uma boa nota, dizem: "isso porque o professor é bom" (externa) e alguns alunos dizem: "é porque eu trabalhei bem" (interna). As explicações causais internas (traços, aptidão, tendência a ser)

teriam mais valor do que explicações externas (sorte, poder dos outros, situação) porque são normativas e respondem a uma necessidade social

Os autores tinham duas hipóteses sobre o julgamento do professor: 1) o julgamento escolar do professor é construído para além do desempenho acadêmico dos alunos, de acordo com a situação da turma. 2) o julgamento acadêmico dos professores é influenciados pela internalidade de seus alunos.

A primeira hipótese é confirmada, pois os julgamentos dos professores variam pouco, em média, de uma classe para outra, uma vez que constroem sua distribuição de valores escolares em um padrão específico para sua classe e não em um padrão comum a todas as classes. Esta construção, que reflete uma situação de classe particular, é desenvolvida de acordo com padrões de julgamento acadêmico, em grande parte informal, mas comum aos professores. Assim, os professores tendem a elevar o nível das classes muito baixas e a diminuir o nível de classes muito altas, em torno de valores socialmente aceitáveis. Portanto, o julgamento que o professor é levado a exercer sobre o valor acadêmico de seus alunos é construído com referência a uma dada situação, onde o contexto da aula também entra em jogo (BRESOUX E PANSU, 2004)

Em relação ao julgamento sobre a aquisição da norma de internalidade, concluíram que o julgamento dos professores é maior quando as respostas dos alunos são muito exclusivas: ou uma forte maioria de explicações internas ou uma grande maioria de explicações externas. Esses resultados estavam em desacordo com outros estudos (BRESSOUX E PANSU, 1998, DUBOIS 1994, DUBOIS E LE POULTIER, 1991, APUD BRESSOUX E PANSU 2004), que viam uma relação linear positiva entre a interioridade do estudante e o julgamento do professor. Entretanto consideraram que o que mais importa para o professor é a coerência de um modo explicativo, seja interno ou externo.

Enfim, concluíram que a avaliação do professor é de fato essencial para a transição para as classes mais altas e, portanto, pode-se supor que, no nível de performances idênticas, a classe de contexto, bem como a aquisição do padrão de internalidade, afetam a escolaridade dos alunos. O julgamento é baseado principalmente no desempenho escolar e as outras variáveis destacadas têm apenas efeitos marginais,

entretanto, esses efeitos fazem parte de uma margem que provavelmente fará toda a diferença, indicando a decisão de orientação em favor deles ou contra eles.

As pesquisas sobre efeito-escola concluem que a maior fração na explicação do desempenho escolar do aluno é associada às fatores socioeconômicos, entretanto, há uma variação entre as escolas que não deve ser negligenciada e que resulta de práticas pedagógicas adotadas por algumas escolas que podem reduzir o efeito do background familiar e de características adscritivas no desempenho dos alunos (ALVES; SOARES, 2007). Entre os fatores que diferenciam as escolas as práticas docentes aparecem como uma das opções mais lógicas. As pesquisas de efeito-professor tentam captar quais são as características que diferenciam os professores e quais delas são mais eficazes.

Uma mega-análise, realizada por Hattie em 2012 (Apud GAUTHIER; BISSONET; RICHARD, 2014, p. 42) apresenta uma síntese de mais de 900 meta-análises que estudaram o impacto de diferentes fatores sobre o desempenho do aluno. Hattie classificou e determinou seis grandes categorias, sendo que o fator professor vem em primeiro lugar como o mais determinante nos rendimentos dos alunos. Entre as influências que o professor exerce estão: qualidade do ensino, expectativa do professor, concepções sobre ensino, aprendizado e avaliação, incentivo e reforço aos alunos entre outros.

Se o papel das expectativas e valores sobre desempenho é mais abordado na literatura, o seu impacto sobre outros resultados escolares ainda é pouco explorado. Tomando a reprovação como tema central, Marcel Crahay, professor de Genebra, tem sido a principal referência quando se trata da relação entre crenças e reprovação.

Marcel Crahay conduziu uma pesquisa envolvendo diversos países, cujo principal interesse era estudar quais as crenças que os professores têm acerca do funcionamento da escola, especialmente no que diz respeito à questão da reprovação. Seu principal objetivo era saber o que pensam os professores de diversos países sobre a reprovação a partir de suas concepções sobre avaliação, princípio de justiça, aprendizagem e inteligência. Com isso, esperava descobrir se há crenças compartilhadas por todos os professores do mundo ou se existem diferentes perfis de ideias. No Brasil, a pesquisa foi conduzida pela Coordenação de

Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec que recentemente publicou um relatório sobre as crenças dos professores brasileiros acerca da reprovação.

A amostra da pesquisa se constitui de todos os professores inscritos na Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) de 2014 e de mediadores que atuavam como docentes nos ensinos fundamental e médio. Foram estimadas crenças relativas à (1) reprovação (posicionamento geral com respeito à reprovação; efeitos socioafetivos da reprovação; efeitos da reprovação precoce; e conhecimento da pesquisa sobre resultados da reprovação), (2) avaliação (formativa; somativa; e normativa) e (3) justiça (meritocrática, corretiva; e igualdade de tratamento).

Em relação aos resultados sobre a reprovação, observa-se que os professores da amostra não tem uma posição clara a respeito da questão, isto porque, por volta de um terço dos professores diz concordar parcialmente com a reprovação, enquanto um terço concorda e um terço discorda. Isto também acontece em relação as suas crenças sobre os efeitos negativos da reprovação e sua prática no início da escolarização como sendo mais eficaz. Praticamente metade dos professores parece conhecer os resultados das pesquisas e um terço parece não conhecê-las muito bem.

No que diz respeito a avaliação, vê-se uma ampla adesão à avaliação formativa, com percentuais de concordância de dois terços ou mais; uma adesão um pouco menor à avaliação somativa; e uma rejeição parcial à concepção de avaliação normativa. A avaliação formativa é aquela que permite o monitoramento da aprendizagem com o objetivo principal de organizar e orientar o trabalho do professor em função das demandas dos estudantes; a avaliação somativa tem um caráter mais conclusivo acerca de um processo que se encerra e orienta, normalmente, a tomada de decisão acerca da promoção ou da reprovação dos estudantes. Já a avaliação normativa toma como referência o desempenho do estudante em relação ao grupo-classe, tendo, portanto, um caráter seletivo e competitivo e a comparação como um valor (CENPEC, 2016).

E finalmente, os resultados sobre os diferentes princípios de justiça mostram que não é possível inferir o posicionamento dos professores em relação à justiça meritocrática; há alguma adesão à visão corretiva de justiça; e existe uma alta adesão dos professores ao princípio de justiça de igualdade de tratamento.

Para Crahay (2000, apud CENPEC, 2016), a justiça meritocrática pressupõe que a melhor forma de distribuição da educação é feita pelos dons naturais, ou seja, pelos talentos do indivíduo. O pesquisador critica esse princípio, já que a meritocracia não considera a correlação entre desigualdade social e escolar, não avalia que as pessoas aprendem em tempos diferentes e não considera que a noção de dom não se sustenta. Já a ideologia de igualdade de tratamento pressupõe que não basta garantir igualdade de condições, mas é preciso oferecer a todos a mesma qualidade de ensino, de forma igual. Novamente, o autor critica esse princípio, pelos mesmo motivos da justiça meritocrática e salienta que essa perspectiva não considera que os indivíduos não aprendem da mesma forma. Por fim, a justiça corretiva se pauta na distribuição dos bens segundo o interesse social e é aquele que o autor defende como sendo a mais justa, pois oferece mais a quem precisa de mais.

As crenças sobre reprovação, avaliação e princípio de justiça quando correlacionadas indicam que “quanto mais favorável à reprovação, menos se acha que ela causa efeitos socioafetivos negativos, mais se acha que ela deve ocorrer nos anos iniciais do EF e menos se conhece a pesquisa”; “quanto mais favorável à reprovação, mais o professor adere à concepção normativa de avaliação e meritocrática de justiça” (CENPEC, 2016, p. 43).

Crahay (CENPEC, 2016) também analisou as crenças dos professores segundo suas características sociais e demográficas, profissionais e políticas. Conclui que professores menos experientes são mais favoráveis à reprovação, acreditam menos nos efeitos negativos da prática, conhecem menos a pesquisa, tendem a achar que a reprovação é melhor nos anos iniciais e são menos adeptos à concepção meritocrática de justiça. Em relação à formação, evidenciou-se que os professores com pós graduação são menos favoráveis à prática da reprovação.

A motivação desse trabalho é testar algumas hipóteses levantadas pela literatura da relação entre crenças e a prática da reprovação. Especificamente, o papel da formação acadêmica, das práticas de avaliação, tempo de experiência, do contexto da escola, suas políticas de recuperação, entre outros. As análises se centraram em Belo Horizonte, e dentre os motivos para a escolha dessa cidade está o fato dela ter adotado o sistema de ciclos muito cedo. A seção seguinte descreve o sistema municipal.

#### 4. O sistema escolar em Belo Horizonte

Ao longo de alguns anos, especialmente a partir de 1988, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte se viu envolvida num processo de transformação de sua prática pedagógica, onde intensificou-se a instituição dos ciclos de formação. Começou a ser implementada entre os anos de 1993 e 1997, nas 173 escolas da Rede Municipal de Educação do município de Belo Horizonte, a proposta da Escola Plural. Esta proposta:

procurava romper com a cultura tradicional da escola pública, implementando uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, que leve em conta múltiplas dimensões da formação da pessoa humana e na qual as crianças das classes populares tivessem condições de ser bem-sucedidas. Buscava-se responder aos desafios presentes nas políticas públicas para expandir o Ensino Fundamental e, especialmente, melhorar a qualidade da escola pública (MIRANDA, 2007, p. 1).

A Escola Plural propôs uma nova ordenação da escola (BELO HORIZONTE, 1994), a partir de eixos norteadores, quais são:

- Construção de uma escola que considera a formação humana na sua totalidade. Em primeiro lugar, uma escola sintonizada com a pluralidade dos espaços e tempos socioculturais de que participam os alunos, onde se socializam e se formam. Em segundo lugar, uma escola que recupera sua condição de tempo-espaco de socialização e de individualização, de cultura e de construção de identidades diversas.
- Escola como tempo de vivência cultural, permitindo a vivência coletiva, a recriação e a expressão da cultura.
- Escola como experiência de produção coletiva, superando a concepção de aprendizagem centrada na transmissão-recepção de informações e saberes.
- Escola capaz de redefinir os aspectos materiais tornando-os formadores a fim de garantir uma escola democrática e igualitária.
- Escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção, reconhecendo o aprendiz como sujeito de direitos no presente.
- Escola capaz de garantir a socialização adequada de cada idade, reduzindo as rupturas nos processos de socialização provocadas pela reprovação, reconhecendo a força socializadora e formadora do convívio entre alunos e alunas da mesma idade ou ciclo de formação.

- Escola capaz de assegurar a construção de uma nova identidade dos seus profissionais, garantindo-lhes uma formação continuada a fim de que possam prosseguir, de forma ativa e dinâmica, na construção e na implementação da Escola Plural.

Além da nova ordenação por eixos, houve também a reorganização dos tempos escolares, que passava do sistema seriado, presente desde a Reforma João Pinheiro em 1906, para o novo sistema de ciclos, como tentativa de minimizar as reprovações e evasões e, conseqüentemente, melhorar o fluxo escolar. Além disso, o programa propôs a ampliação do tempo escolar, com ensino fundamental de nove anos.

Durante a implementação a proposta gerou polêmicas e um número grande de profissionais resistiu a ela, propagando críticas à Escola Plural em dois aspectos: primeiro de que com a progressão automática, os alunos seriam aprovados independente de terem um nível adequado de conhecimento e perderiam o interesse pelo estudo. E segundo de que as crianças chegariam à 8<sup>o</sup> série sem saber ler ou escrever, devido a eliminação da reprovação (MIRANDA, 2007).

Muitos professores que se envolveram nas discussões e nas práticas que deram origem à Escola Plural não reconheceram nela suas experiências e se sentiram inseguros. Entretanto, muitos deles também viam as melhorias que a Escola Plural trouxe tanto para eles quanto para os alunos (MIRANDA, 2007).

Até hoje, as diretrizes do programa Escola Plural continuam a vigorar, embora algumas modificações tenham sido introduzidas ao longo dos anos. Atualmente a rede municipal de Belo Horizonte está organizada em 3 ciclos de formação e aprendizagem, com duração de três anos cada. O 1<sup>o</sup> ciclo corresponde ao 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos, tendo como foco a alfabetização e o numeramento. O 2<sup>o</sup> ciclo, próprio do aprimoramento da leitura, da escrita, da oralidade e da resolução de problemas como bases para a formação do pensamento conceitual, correspondente ao 4<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> anos. E o 3<sup>o</sup> ciclo, corresponde ao 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos, tem como foco a consolidação do pensamento conceitual. Cada município tem autonomia na organização de seu sistema de ensino, desde que siga as normas da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

Apesar dessa organização, Belo Horizonte ainda possui reprovações não só nos finais dos ciclos, mas também dentro deles. A adoção dos ciclos como medida de resolver ou amenizar os processos de exclusão se mostra ineficaz, pois apesar da implementação dessa política acontecer com o apoio dos professores, eles se mostram resistentes à progressão continuada, responsabilizando os ciclos pelas dificuldades encontradas na profissão. A efetivação das políticas públicas educacionais depende, em grande medida, da participação dos professores (JACOMINI, 2004).

No ano de 2017, Belo Horizonte possuía uma taxa de reprovação nos anos finais do ensino fundamental de 9,9% para a rede pública municipal de ensino. Quando essa taxa é observada separadamente por anos de ensino, percebe-se que o 9º ano é aquele que apresenta a maior taxa de reprovação (14,8%), seguido do 6º ano (13,1%). No âmbito do estado de Minas Gerais a taxa de reprovação era de 10,9% para os anos finais da rede municipal e 8,5% para o 9º ano. No âmbito da nação, a taxa de reprovações nos anos finais era de 12,2%, sendo que 7% dos alunos reprovaram no 9º ano (INEP, 2017). Com base nos dados de que o 9º ano é aquele que mais reprova na rede municipal, optou-se por realizar a pesquisa nesse ano.

**Tabela 1 - Taxas de rendimento – BH Municipais**

	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Aprovação</b>
<b>Anos Iniciais</b>	3,40%	0,20%	96,40%
<b>Anos Finais</b>	9,90%	1,20%	89,00%
<b>1º ano EF</b>	1,90%	0,2%	97,90%
<b>2º ano EF</b>	1,4%	0,2%	98,40%
<b>3º ano EF</b>	10,10%	0,1%	89,80%
<b>4º ano EF</b>	1,70%	0,2%	98,10%
<b>5º ano EF</b>	1,70%	0,30%	98,00%
<b>6º ano EF</b>	13,1%	1,0%	85,90%
<b>7º ano EF</b>	5,90%	1,5%	92,60%
<b>8º ano EF</b>	5,00%	1,1%	93,90%
<b>9º ano EF</b>	14,80%	1,10%	84,10%

Fonte: Qedu/2017

Em 2017, a cidade contava com 707 escolas, sendo que 176 delas pertenciam a rede municipal de ensino. O IDEB foi de 6,3 para as escolas municipais.

**Tabela 2 - Distribuição das escolas de ensino fundamental de Belo Horizonte segundo dependência administrativa**

	Frequência	Percentual
Federal	2	0,28
Municipal	176	24,89
Estadual	204	28,85
Particular	325	45,97
Total	707	0,28

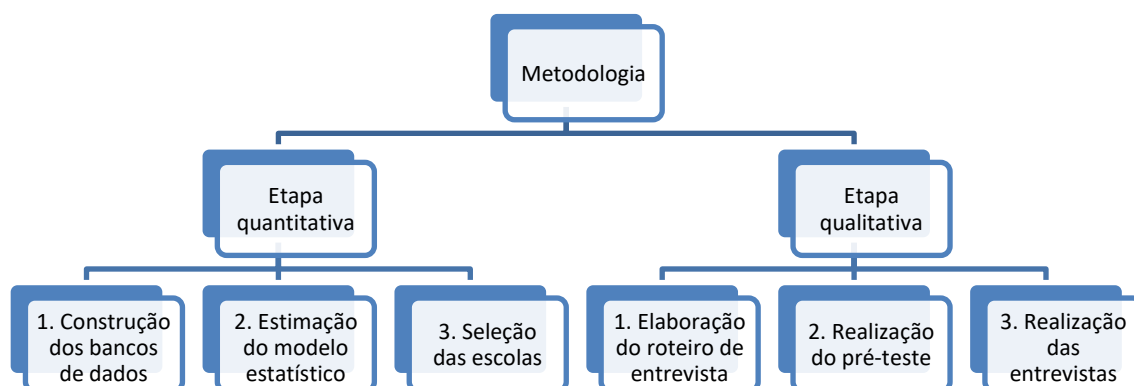
Fonte: Censo Escolar/INEP 2017

Em relação ao aprendizado, 45% e 23% dos alunos encontram-se no nível adequado de proficiência para Português e Matemática, respectivamente, em 2017, no 9º ano, nas escolas municipais, na Prova Brasil, que irei explicar adiante.

## 5. Metodologia

A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo uma delas quantitativa e outra qualitativa. Na primeira etapa, foram utilizados os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para construção de um indicador de efeito dos estabelecimentos de ensino em relação ao atraso escolar. Esse indicador foi calculado por meio de um modelo hierárquico logístico e utilizado para orientar a escolha das escolas para o estudo de caso. A segunda etapa, qualitativa, diz respeito à operacionalização do estudo de caso em duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, nas quais foram entrevistados professores e coordenadores pedagógicos.

**Figura 1 - Desenho da pesquisa**



Fonte: elaboração própria

## **5.1 Etapa quantitativa**

### **5.1.1 Construção do banco de dados**

Os dados dessa etapa são provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esse sistema foi criado em 1990 com o objetivo de avaliar a qualidade da educação no país, bem como subsidiar a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas educacionais. Atualmente ele é composto por três avaliações externas em larga escala: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A Anresc (Prova Brasil) é uma avaliação censitária bianual, realizada em escolas públicas, urbanas e rurais, que tenham no mínimo 20 alunos. É aplicada aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental. Os resultados são apresentados para cada unidade escolar e para as redes de ensino. Seu objetivo é mensurar a qualidade do ensino, com informações de aprendizagem em Leitura e Matemática.

A Aneb utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil e também é aplicada bianualmente. É uma avaliação amostral que abrange escolas públicas e privadas que não foram contempladas na Prova Brasil, no 5º e 9º ano do ensino fundamental. Além disso, avalia alunos do 3º ano do ensino médio. Os resultados são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação. Tem como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação.

A ANA é uma avaliação censitária, aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, que tem o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos alunos, a partir do seu desempenho em leitura, matemática e escrita.

O Saeb é composto por testes cognitivos de Matemática e Leitura e questionários contextuais, que são aplicados aos alunos, professores e diretores. Além disso, um aplicador responde um questionário sobre a escola. Por meio desses questionários contextuais são coletadas informações sobre aspectos da vida escolar dos alunos, nível socioeconômico e escolarização das famílias. As informações sobre formação, práticas pedagógicas, gestão e liderança estão nos questionários do professor e diretor. Por fim, questões sobre infraestrutura, segurança e recursos pedagógicos são encontrados no questionário da escola.

Os dados provenientes dessas avaliações são fundamentais, pois permitem ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) diagnosticar a qualidade da educação. Os resultados permitem que os gestores conheçam e avaliem as condições do sistema educacional, orientando as políticas de melhoria da qualidade e promoção da equidade.

Para essa pesquisa, foi utilizada uma amostra dos dados da Prova Brasil, das escolas municipais de Belo Horizonte, dos anos de 2011, 2013 e 2015. Os resultados de 2017 não foram incorporados, pois foram divulgados apenas em dezembro de 2018 e o tratamento dos dados foi realizado no início de 2018.

O tratamento das bases de dados requereu que as questões das 3 edições fossem compatibilizadas, para que se pudesse produzir um indicador de efeito dos estabelecimentos escolares consistente e comparável ao longo do tempo.

Como foram utilizados questionários de anos diferentes, algumas questões não possuíam as mesmas categorias de respostas e/ou algumas questões estavam presentes em somente um questionário. Para solução do caso, as alternativas de resposta foram recodificadas observando a semelhança entre as categorias e garantindo assim a comparabilidade dos resultados. Outra solução foi atribuir o código “NA” (“Not Available”) tanto para os alunos que não responderam à questão quanto para aqueles em que não havia informação disponível.

Este esforço fez parte de um programa de pesquisa conduzido no Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), no qual a equipe tinha o objetivo de produzir indicadores contextuais e estimar o efeito das escolas brasileiras. Destacam-se dois produtos, em especial, desses esforços:

O primeiro deles, o trabalho de Alves e Xavier (2016) que apresenta dois indicadores produzidos pelo grupo: intervenção para melhoria e currículo na escola. Esses indicadores foram utilizados para análise do aprendizado dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e para testar hipóteses sobre desigualdades entre alunos com e sem atraso escolar por meio de modelos estatísticos. A conclusão a que as pesquisadoras chegam é de que as escolas com escores mais altos nos dois indicadores aumentam as chances de seus alunos estarem nos níveis mais altos de

aprendizado, mas as práticas sintetizadas nos indicadores contribuem para reduzir diferenças entre alunos com e sem atraso escolar apenas em relação às chances de eles estarem no nível básico.

O segundo produto foi a pesquisa intitulada “Desigualdades de aprendizado entre alunos das públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)”, financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), em que as autoras, Alves e Xavier (2017) apresentam um conjunto de indicadores contextuais para caracterização dos alunos e das escolas públicas de ensino fundamental com o objetivo de analisar as desigualdades de aprendizado. Ao todo foram estimados três indicadores para caracterização do alunado (nível socioeconômico, hábitos de leitura dos alunos e pais e envolvimento dos pais na escolarização dos filhos) e 21 indicadores para caracterização das escolas e do ensino, divididos em quatro dimensões: liderança escolar, clima escolar, características do ensino e dos professores e infraestrutura das escolas.

Para essa pesquisa, algumas variáveis importantes para o cálculo do indicador não existiam nas bases de dados originais e precisaram ser incorporadas ao banco, como o Atraso escolar e o Nível Socioeconômico.

O atraso escolar é definido como a diferença em anos entre a idade do aluno e a idade esperada para uma trajetória regular. No questionário contextual do SAEB, os alunos do 9º ano respondem o ano e mês de seu nascimento, se já foram reprovados ou se já abandonaram a escola. Caso o aluno tenha até 15 anos, no mês de aplicação da prova e nunca tenha sido reprovado, ele é considerado um aluno regular.

O indicador de Nível Socioeconômico (NSE), cuja metodologia está descrita em Alves, Soares e Xavier (2014), é um indicador estimado a partir de itens dos questionários contextuais do SAEB e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre eles: escolaridade e setor ocupacional dos pais dos alunos, a posse de itens de conforto e a contratação de serviços pela família. Ele permite situar o aluno e sua situação familiar em um contexto geral de desigualdades existentes hoje.

Assim, ao final, foi criado um banco tratado, compatibilizado e com novas variáveis, que dispunha sobre questões das características dos alunos, de suas famílias e das escolas, entre os anos de 2011, 2013 e 2015.

### **5.1.2 Estimação do modelo estatístico**

Neste trabalho foi desenvolvido um modelo de regressão hierárquico logístico. A partir do termo residual desse modelo, foi calculado um indicador de efeito dos estabelecimentos de ensino em relação ao atraso escolar, ou seja, um indicador que demonstra a capacidade que a escola tem em reduzir ou elevar as chances de seus alunos estarem atrasados.

Atualmente existem alguns indicadores que poderiam ser utilizados na escolha das escolas para uma pesquisa de campo, como fluxo escolar e desempenho das avaliações externas. Entretanto, analisar esses indicadores isoladamente seria uma forma descontextualizada de escolha e poderia gerar um equívoco, porque os resultados poderiam ser decorrentes meramente do ambiente em que a escola está inserida, ou seja, do contexto econômico e social da comunidade e não, necessariamente, do efeito da escola.

Sabe-se que o desempenho acadêmico do aluno é decorrente tanto de suas características socioeconômicas e demográficas, quanto das características da escola que ele frequenta. Desde as pesquisas da década de 1960, como o Relatório Coleman, sabe-se que o peso dos fatores individuais dos alunos é muito maior do seu desempenho do que fatores escolares. Entretanto, o poder explicativo dos fatores escolares no desempenho do aluno é suficientemente alto para alterar as trajetórias escolares dos mesmos, ou seja, o fato de o aluno frequentar uma escola específica tem um efeito sobre a sua trajetória escolar diferente daquele que ele teria se frequentasse outra escola. Willms (1992) define dois tipos de efeito de escola: tipo A e tipo B.

O efeito do tipo A é aquele que responde à seguinte questão: “Qual o desempenho esperado de um aluno com características médias em uma escola X, comparado com o desempenho médio de todo o sistema escolar?” (WILLMS, 1992, p.66). Nesse tipo de efeito, não são controladas as variáveis de contexto na qual a escola está inserida. Os pais preferem mandar seus filhos para escolas em que existe maior

efeito do tipo A, pois não os interessa o porquê da eficácia escolar - seja ela pela formação dos professores, baixa complexidade da gestão ou contexto econômico benéfico da escola - contando que ela exista.

Já o efeito do tipo B, mede o efeito exclusivamente da prática das escolas, incluídos aspectos pedagógicos, administrativos e curriculares, controladas as variáveis contextuais da escola, decorrente da composição das classes sociais nela existentes. Ele responde à seguinte pergunta: "Qual é o desempenho da escola X em relação a outras escolas com composição semelhante e contextos social e econômico também semelhante?" (WILLMS, 1992, p.66).

No caso dessa pesquisa, ao invés de desempenho, o atraso escolar é o resultado a ser investigado. Interessa saber os efeitos do tipo B, ou seja, estimar modelos estatísticos nos quais a probabilidade de atraso escolar seja controlada por características socioeconômicas e demográficas, ou seja, por características que fogem do controle das escolas (WILLMS, 1992). Assim, é possível analisar qual é de fato o efeito que a escola exerce nas chances de aumentar ou diminuir o atraso escolar.

O modelo de regressão hierárquico ou multinível surge como uma opção natural para estimar estes efeitos, uma vez que os sistemas educacionais estão organizados de forma hierárquica, ou seja, os alunos estão agrupados em turmas, que por sua vez estão agrupadas em escolas, que estão em suas localidades e assim por diante. Entende-se que as observações individuais não são independentes, porque eles partilham um mesmo contexto.

O modelo hierárquico aqui estimado é o logístico, pois a variável resposta, que é a trajetória escolar, assume apenas duas possibilidades: o aluno que não tem atraso escolar e o aluno que tem atraso. As unidades de análise no nível 1 são os alunos(j) e o seu perfil: sexo, cor e nível socioeconômico. A unidade de análise no nível 2(i) é a escola e a média no seu nível socioeconômico, calculado partir do nível socioeconômico de seus alunos.

Na implementação do modelo, via *software* HLM<sup>2</sup>, foi calculado um termo residual para a equação de regressão. O termo residual é considerado o efeito das escolas

---

<sup>2</sup> <http://www.ssicentral.com/hlm/> Acesso em 10/07/2018.

nas situações de trajetória regular, ou seja, qual a capacidade da escola em aumentar as chances de seus alunos terem uma trajetória regular por meio de suas práticas, excluídas as características pessoais e familiares de seus alunos. As variáveis que compuseram o modelo são as seguintes:

### Quadro 1 - Variáveis do modelo hierárquico

Variáveis	Tipo	Categorias
<i>Aluno – nível 1</i>		
NSE	Contínua	Nível socioeconômico do aluno
FEMININO	Binária	0 – Masculino 1 – Feminino
SISEXO*	Binária	0 – Outra 1 – Sem informação de sexo
PARDO*	Binária	0 – Outra 1 – Pardo(a)
PRETO*	Binária	0 – Outra 1 – Preto
AMARELO*	Binária	0 – Outra 1 – Amarelo(a)
INDÍGENA*	Binária	0 – Outra 1 – Indígena
SICOR*	Binária	0 – Outra 1 – Sem Informação de cor
<i>Escola – nível 2</i>		
MNSE	Contínua	Média do NSE por escola

Fonte: elaboração própria a partir dos microdados da Prova Brasil de 2011, 2013 e 2015 para rede municipal de Belo Horizonte.

Obs: \* o grupo de referência para cor/raça é branco. O grupo de referência para sexo é masculino

O modelo pode ser definido como uma equação matemática em que se expressa o relacionamento entre variáveis:

$$\eta_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{MNSE})_j + \gamma_{10}(\text{FEMININO})_{ij} + \gamma_{20}(\text{SISEXO})_{ij} + \gamma_{30}(\text{PARDO})_{ij} + \gamma_{40}(\text{PRETO})_{ij} + \gamma_{50}(\text{AMARELO})_{ij} + \gamma_{60}(\text{INDÍGENA})_{ij} + \gamma_{70}(\text{SICOR})_{ij} + \gamma_{80}(\text{NSE})_{ij} + u_{0j}$$

Onde:

$\eta_{ij}$  = log (probabilidade do aluno ser atrasado/probabilidade de não ser atrasado)

$i = 1, 2, \dots$ ,  $n_i$  é o número de alunos

$j = 1, 2, \dots$ ,  $n_j$  número de escolas

$u_{0j}$  = efeito aleatório do nível 2

$\gamma_{00}$  = probabilidade média

$\gamma_{01} \dots \gamma_{80}$  = efeito da variável sobre a possibilidade de atraso

NSE e MNSE foram centralizados na grande média

Para se verificar o poder de explicação de cada variável explicativa, são calculados os coeficientes de regressão, que nos informam quanto cada uma é capaz de explicar o atraso. A tabela com resultados será discutida na seção 4. O modelo foi estimado para todo o Brasil, depois foi selecionado Belo Horizonte, para a escolha das escolas do estudo de caso.

Ainda na etapa quantitativa, também foram analisados os indicadores educacionais, produzidos pelo INEP<sup>3</sup>, para o ano de 2017, onde são disponibilizadas informações sobre o contexto socioeconômico das escolas. Além disso, são apresentados os resultados de desempenho dos alunos, no Saeb, no 9º ano. Por fim, foram analisadas também resultados dos questionários dos professores sobre experiência docente, cumprimento do currículo, intervenções escolares para a reprovação e expectativas docentes.

### **5.1.3 Seleção das escolas**

As escolas selecionadas para o estudo de caso são escolas que atendem a públicos semelhantes, mas tem o indicador de efeito atraso oposto, ou seja, escolas de nível socioeconômico parecido, porém com chances de fazerem seus alunos terem uma trajetória regular oposta. Sabendo-se que as escolas possuem as mesmas características de contexto, a hipótese inicial era de que as crenças dos professores seriam a principal explicação para essas diferenças de trajetória.

Após a estimação do modelo e cálculo do indicador de efeito atraso escolar, foi criado um segundo banco de dados com informações que seriam primordiais na escolha das escolas: proporção de alunos com atraso, proporção de meninas, IDEB dos anos finais das escolas municipais de Belo Horizonte e as proficiências em Leitura e Matemática da Prova Brasil.

---

<sup>3</sup> <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

**Tabela 3 - Variáveis para escolha das escolas**

Variáveis	Número de casos	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Indicador de Efeito Atraso	313	-0,14	0,46	-1,69	1,12
MNSE	313	0,38	0,25	-0,35	0,97
% de aluno com atraso	313	14,94	7,60	0,00	40,00
% de meninas	313	50,50	6,69	31,25	67,74
IDEB dos anos finais	305	4,41	0,63	0,90	6,10
Proficiência em Leitura	313	251,37	15,32	194,81	285,50
Proficiência em Matemática	313	260,59	14,28	214,54	293,15

Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Saeb, 2015

Para auxiliar no processo de escolha das escolas 3 variáveis foram mais utilizadas: efeito atraso, NSE e proporção de alunos atrasados. A tabela 3 mostra que o efeito atraso variava de -1,69 até 1,12, a proporção máxima de alunos atrasados era de 40% e o NSE variava de -0,35 até 0,97. De posse dessas informações, foi possível realizar ordenamentos do banco, buscando escolas que tivessem o NSE semelhante, mas que tivessem taxas de reprovação diferentes e tamanho e sinal do indicador de efeito atraso opostos.

O primeiro ordenamento foi realizado utilizando o NSE como variável ascendente, onde foram marcadas as escolas do meio do banco, que possuíam um NSE médio. A partir dessa marcação, o banco foi reordenado, com a variável de indicador de efeito atraso como ascendente. Agora, as escolas do topo da tabela e do final dela foram marcadas, sendo as do topo as escolas que diminuía as chances dos alunos estarem atrasados e as do final, escolas que aumentavam essas chances. Depois disso, reordenava-se o banco, onde a variável de proporção de alunos atrasados era colocada como ascendente. Aqui, as escolas marcadas eram também as do início e fim do banco, ou seja, as do início as de menor proporção e as do fim do banco as de maior proporção de alunos atrasados.

Esse procedimento foi realizado para cada ano, 2011, 2013 e 2015. Depois disso, foram selecionadas as escolas que estavam presentes nas 3 marcações (NSE, efeito atraso e proporção de alunos atrasados), consistentemente.

Ao final, como se pode observar nas tabelas 4 e 5, obteve-se seis possíveis candidatas a um estudo de caso: sendo três escolas que, ao longo dos anos, diminuían as chances dos alunos estarem atrasados (tabela 4) e três escolas que aumentavam essas chances (tabela 5). Optou-se por selecionar as primeiras escolas de cada tipo de efeito para o estudo, considerando que as outras também seriam possíveis candidatas, caso não fosse possível realizar a pesquisa nas primeiras. Por fim, as escolas Azaleia e Violeta foram as selecionadas.

**Tabela 4 - Escolas em que o efeito diminui a chance de atraso**

	Efeito estabelecimento para atraso			NSE			Proporção de alunos atrasados		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2011	2013	2015
Escola Violeta	-1,02	-1,04	-1,35	0,67	0,63	0,58	3,45	3,28	2,34
Escola Orquídea	-0,26	-0,52	-1,21	0,33	0,31	0,36	12,84	8,06	1,52
Escola Bromélia	-0,26	-0,16	-0,61	0,36	0,21	0,55	12,12	14,77	7,00

Fonte: elaboração própria

**Tabela 5 - Escolas em que o efeito aumenta a chance de atraso**

	Efeito estabelecimento para atraso			NSE			Proporção de alunos atrasados		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2011	2013	2015
Escola Azaleia	0,00	0,63	0,27	0,52	0,78	0,54	14,00	24,56	19,10
Escola Girassol	0,21	0,15	0,42	0,71	0,44	0,59	15,54	17,20	21,08
Escola Lírio	1,12	0,33	0,24	0,78	0,65	0,72	32,86	19,05	16,67

Fonte: elaboração própria

É importante destacar que existe uma delimitação na medida do indicador, pois nem sempre a taxa de reprovação corresponde ao indicador de maneira direta. Isso ocorre, porque apesar do indicador medir as chances da escola em aumentar/diminuir o atraso, não quer dizer que não existam alunos reprovados nessas escolas.

Feitas as seleções, buscou-se o contato com as escolas, por meio de telefone, a fim de obter o consentimento para a realização da pesquisa. Na escola Azaleia, o contato e a receptividade foram positivos e foi possível marcar as entrevistas de

forma rápida. Já na escola Violeta, a marcação demorou cerca de 3 semanas, mas no local, os profissionais receberam a pesquisadora de forma acolhedora e foram muito solícitos para a realização da pesquisa.

## **5.2 Etapa qualitativa**

### **5.2.1 Elaboração do roteiro de entrevista**

O roteiro de campo foi elaborado com base na literatura disposta sobre o tema da reprovação escolar, principalmente a partir do Relatório final do CENPEC (2016) sobre crenças de professores sobre a reprovação escolar. Neste relatório é discutido como as crenças dos professores sobre diferentes formas de avaliação, justiça e conhecimento sobre a reprovação se relaciona com a prática de reprovar ou não um aluno. A pesquisa fez parte de um projeto internacional, coordenado pelo pesquisador belga Marcel Crahay, da Universidade de Genebra, e entrevistou mais de 5000 professores no Brasil. Os achados mais importantes revelam que os professores que mais aderem à reprovação têm pouco conhecimento das pesquisas sobre o tema, acreditam que os alunos devam receber o mesmo tratamento, independente da origem, e que devem ser avaliados em comparação com os alunos da mesma classe. Esse relatório foi fundamental para estruturar as perguntas do roteiro de entrevista, pois conta com mais de 100 questões sobre as crenças dos professores em diversos aspectos.

Para a elaboração do roteiro, as questões foram divididas em três blocos: aspectos profissionais, aspectos escolares e crença. Nas questões individuais, foram realizadas perguntas sobre formação e experiência. Nas questões sobre a escola, as perguntas relacionavam-se ao funcionamento da mesma, como enturmação, avaliação e recuperação. Nas questões sobre as crenças, as perguntas investigavam o que o professor pensa sobre reprovação em relação à disciplina, motivação e aprendizado. O roteiro está disponível no Apêndice A do trabalho.

Nas questões profissionais, o objetivo era de se conhecer o perfil dos professores de cada escola e analisar se havia diferença entre aqueles que mais reprovam e aqueles que não. As questões abordadas discutiam se o professor em sua formação inicial e/ou continuada tiveram contato com o tema da reprovação e como ele foi abordado. Além disso, questões sobre a experiência do professor, tanto na

educação, quanto naquela escola e com o 9º ano também faziam parte desse primeiro bloco. Sabe-se que professores mais experientes, com conhecimento em pesquisas sobre os malefícios da reprovação tendem a concordar menos com a reprovação (CENPEC, 2016).

Nas questões sobre a escola, o interesse era conhecer a organização dos estabelecimentos, pontuando as diferentes práticas entre eles e como isso poderia modificar as crenças.

Por fim, as questões mais importantes para a pesquisa, sobre crenças dos professores buscaram compreender diretamente o que pensam sobre a reprovação, o que atribuem de aspectos positivos e negativos, como identificam os alunos que tem maior risco de serem reprovados e a relação entre as crenças e motivação, disciplina e comportamento.

### **5.2.2 Realização do pré-teste**

Antes da realização da pesquisa nas escolas selecionadas, foi realizado um pré-teste, objetivando averiguar a adequação do roteiro. Ele foi realizado com um professor de Português no 9º ano do ensino fundamental, no Centro Pedagógico da UFMG, uma escola de aplicação, que funciona dentro da UFMG.

O pré-teste é um momento muito importante da pesquisa, pois, possibilita ao pesquisador verificar se as questões são entendidas e interpretadas corretamente pelos entrevistados. Além disso, para o pesquisador iniciante, é uma ótima possibilidade de treino, pois oferece mais experiência e segurança para o real momento das entrevistas da pesquisa.

O Centro Pedagógico é uma escola de aplicação, que funciona dentro da universidade e serve de campo de estudo e estágios de muitos alunos. Ele faz parte da rede federal de ensino, onde a qualidade do ensino se destaca das demais escolas públicas. Nessas escolas, os alunos têm um desempenho acadêmico acima da média nacional, com nível socioeconômico mais elevado, e com professores com formação de alto nível acadêmico. Devido a essas características, o Centro Pedagógico não representa a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, entretanto, como o acesso à instituição, por parte dos estudantes da UFMG é bastante frequente, a receptividade dos professores é acolhedora e o agendamento

de entrevistas ocorre de forma muito rápida, optou-se por realizar o pré-teste nessa instituição.

Assim, apesar de algumas questões parecerem fora de contexto, o pré-teste foi extremamente importante, pois a partir dele foram realizadas algumas adaptações no roteiro de entrevista, como reordenamento das perguntas, exclusão de questões e substituição de termos. Além disso, suscitou reflexões sobre o local da entrevista, controle do tempo e intervenções na fala do entrevistado quando o assunto era desviado.

### 5.2.3 Realização das entrevistas

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas municipais, de semelhante nível socioeconômico e diferentes indicadores de efeito atraso. No quadro 2 abaixo estão relacionadas informações relevantes sobre as entrevistas: data, entrevistado, função na escola, tempo de duração das entrevistas e local delas:

**Quadro 2 - Informações sobre as entrevistas**

<b>Escola Municipal Azaleia</b>				
Data	Entrevistada	Função	Tempo	Local
27/08/2018	Beatriz	Coordenadora	16min	Sala da coordenação
24/08/2018	Rita	Coordenadora	62min	Sala da coordenação e anexa
06/09/2018	Rebeca	Prof. de Português	94min	Biblioteca e sala de aula
27/08/2018	Gisele	Prof. de Matemática	30min	Sala dos professores
27/08/2019	Jacira*	Coordenadora	30min	Biblioteca
<b>Escola Municipal Violeta</b>				
Data	Entrevistada	Função	Tempo	Local
11/09/2018	Rute	Coordenadora	20min	Sala da coordenação
11/09/2018	Renata	Prof. de Português	16min	Biblioteca
11/09/2018	Manuela	Prof. de Português	24min	Biblioteca
11/09/2018	Camila	Prof. de Matemática	19min	Biblioteca
12/09/2018	Marisa	Prof. de Matemática	33min	Biblioteca
11/09/2018	Ana*	Prof. de Matemática	13min	Biblioteca

Fonte: elaboração própria

\*Ambas foram descartadas da pesquisa por estarem nas escolas há menos de 6 meses

Todos os nomes são fictícios para preservar o anonimato das entrevistadas

Após a realização das entrevistas a etapa seguinte foi transcrevê-las. Para isso foi

utilizado o aplicativo online oTranscribe<sup>4</sup>. As transcrições levaram, em média, 18 horas. Após a transcrição, as entrevistas foram exportadas para o *software* de análise de dados N-vivo<sup>5</sup>. Através do *software* foi possível a criação de categorias de análise, a ligação entre as categorias, bem como a criação de nuvens de palavras.

## 6. Resultados

### 6.1 Etapa quantitativa

Nessa etapa é apresentado o resultado do modelo hierárquico logístico. Foram estimados dois modelos: o modelo nulo e o modelo cheio. O modelo nulo não inclui nenhuma variável e tem por objetivo verificar se há variação entre as escolas quanto às chances de atraso. Os efeitos aleatórios desses modelos podem ser observados no Apêndice B, onde checado o *u<sub>0j</sub>* do modelo nulo e o comparado com o do modelo cheio, observou-se que mesmo controlando pelo MNSE havia uma variação a ser explicada. Esta variação que permanece foi atribuída às práticas da escola e do professor, ou seja, é o efeito do estabelecimento quanto ao atraso. Já variação entre as escolas, mesmo controlada pelo MNSE permanece, e é significativa.

A tabela 6 mostra os efeitos fixos do modelo cheio. Observa-se que quanto maior o NSE da escola e do aluno, menor a chance de atraso. Assim, cada ponto a mais na escala de NSE do aluno 0,66 vezes menor a chance de atraso, e a cada ponto a mais na escola de NSE da escola 0,68 vezes menor a chance de atraso do aluno. Ser menina diminui em 0,55 vezes a chance de atraso. E os alunos autodeclarados pardos, pretos, amarelos e indígenas possuem mais chances de estarem atrasados, quando comparados aos alunos brancos (0,04, 0,34, 0,14 e 0,16 vezes, respectivamente).

---

<sup>4</sup> <https://otranscribe.com/>

<sup>5</sup> <https://www.qsrinternational.com/nvivo/home>

**Tabela 6 - Resultado do Modelo Hierárquico Logístico (modelo cheio)**

Efeitos fixos	Coefficiente	Razão de chance	p-valor
Intercepto, $\gamma_{00}$	-1,20	0,30	<0,001
MNSE, $\gamma_{01}$	-0,39	0,68	<0,001
Feminino, $\gamma_{10}$	-0,59	0,55	<0,001
Sexo sem informação, $\gamma_{20}$	0,27	1,31	<0,001
Pardo, $\gamma_{30}$	0,04	1,04	<0,001
Preto, $\gamma_{40}$	0,29	1,34	<0,001
Amarelo, $\gamma_{50}$	0,13	1,14	<0,001
Indígena, $\gamma_{60}$	0,15	1,16	<0,001
Sem informação de cor $\gamma_{70}$	0,44	1,56	<0,001
NSE, $\gamma_{80}$	-0,42	0,66	<0,001

Fonte: elaboração própria, com dados do modelo

Esses resultados estão de acordo com a literatura sobre o tema, ou seja, os grupos em desvantagem são aqueles que apresentam mais chances de estarem em atraso escolar. Mas ainda resta saber se fatores da escola e dos professores são capazes de explicar essa variação. É o que será feito na próxima seção para as escolas selecionadas para o estudo de caso.

### 6.1.1 Caracterização das escolas

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte. Elas serão chamadas de: Escola Municipal Azaleia e Escola Municipal Violeta para preservar a confidencialidade. A escola Azaleia é aquela que tem o efeito atraso positivo, ou seja, aumenta as chances de seus alunos estarem atrasados, em comparação com a escola Violeta, que possui efeito negativo, diminuindo as chances de seus alunos estarem em atraso<sup>6</sup>.

Para caracterizar essas escolas, foram utilizados os indicadores educacionais, produzidos pelo INEP<sup>7</sup>, para o ano de 2017, onde são disponibilizadas informações sobre o contexto socioeconômico das escolas. Além disso, são apresentados os resultados de desempenho dos alunos, no Saeb, no 9º ano, no ano de 2017. Foram analisadas também resultados dos questionários dos professores sobre experiência

<sup>6</sup> Parece contra intuitivo que o resultado desejado seja aquele com sinal negativo, entretanto isso ocorre devido à escolha da categoria de referência da variável dependente do modelo logístico. Portanto, o termo de erro da equação ( $u_{0j}$ ) negativo sugere a diminuição das chances e positivo o aumento delas.

<sup>7</sup> <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

docente, cumprimento do currículo, intervenções escolares para a reprovação e expectativas docentes.

### 6.1.1.1 Características escolares

As escolas foram caracterizadas quanto aos indicadores educacionais disponibilizados pelo INEP, que atribuem um valor à qualidade do ensino de uma escola ou rede, atentando-se ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles permitem localizar a situação da escola em relação à toda a rede de ensino do Brasil e também compara como está a situação de uma escola em relação a outra. Nesta etapa serão explorados os indicadores de nível socioeconômico, complexidade da gestão escolar, regularidade do corpo docente, adequação da formação docente e taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade série. Mais informações sobre os indicadores estão disponíveis no Apêndice C.

**Tabela 7- Caracterização das escolas**

		<b>E.M. Azaleia (efeito atraso +)</b>	<b>E.M. Violeta (efeito atraso -)</b>
Nível socioeconômico		Grupo 4	Grupo 4
Complexidade da gestão		Nível 5	Nível 6
Regularidade docente		3,6	3,9
Taxa de aprovação, 9º ano		70	84,3
Taxa de reprovação, 9º ano		28,3	14,8
Taxa de abandono, 9º ano		1,7	0,9
Taxa de distorção idade-série, 9º ano		18,2	5,6
	Grupo 1	72,9	82,9
	Grupo 2	0	0
Adequação de formação docente	Grupo 3	27,1	6,4
	Grupo 4	0	6,4
	Grupo 5	0	4,3
Distribuição dos alunos no nível adequado de proficiência	Leitura	46%	47%
	Matemática	23%	27%

Fonte: indicadores educacionais, INEP, 2017

A escala desses indicadores é nacional, portanto não se espera uma variabilidade muito grande entre as escolas de uma mesma rede de uma capital do sudeste, ainda assim é importante apresentar esta caracterização, pois é um processo para conhecer melhor as escolas. O que chama a atenção são os indicadores de fluxo e o indicador de adequação da formação docente.

Em relação ao indicador de nível socioeconômico, foram definidos e classificados 8 níveis ordinais. As escolas da pesquisa localizam-se, ambas, no nível 4, cuja renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos e os responsáveis completaram ensino médio ou faculdade.<sup>8</sup> Com esses dados, sabe-se que o público atendido por ambas é semelhante, o que já era um resultado previsto, já que este foi um dos critérios para a escolha das escolas: que elas atendessem a um público parecido.

O indicador de complexidade da gestão classifica as escolas em 6 níveis, sendo que níveis mais altos indicam maior complexidade. A complexidade de gestão está relacionada às seguintes características: “porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas.” (INDICADORES EDUCACIONAIS:COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR, INEP)<sup>9</sup>. Pela tabela 7, observa-se que a Escola Municipal Azaleia encontra-se no nível 5 de complexidade, ou seja, escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada. Já a Escola Municipal Violeta, está no maior nível de complexidade da gestão, ou seja, escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada.

O Indicador de Regularidade do Docente varia de 0 a 5, sendo que quanto mais próximo de 0, mais irregular é o vínculo do docente com a escola. O indicador representa a regularidade média do corpo docente da escola.<sup>10</sup> A Escola Municipal Azaleia possui uma média de regularidade docente de 3,6, enquanto a Escola Municipal Violeta tem uma média um pouco maior, de 3,9, mostrando que a segunda possui regularidade ligeiramente mais elevada dos seus professores, revelando a capacidade da escola em manter, por mais tempo, os mesmos profissionais.

---

<sup>8</sup> Metodologia para o cálculo do indicador de NSE:

[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2015/nota\\_tecnica/nota\\_tecnica\\_inep\\_inse\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf)

<sup>9</sup> Metodologia para cálculo do indicador de complexidade de gestão:

[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf)

<sup>10</sup> Metodologia para cálculo do indicador de regularidade docente:

[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_regularidade\\_vinculo/nota\\_tecnica\\_indicador\\_regularidade\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf)

Ao final do ano letivo o aluno é avaliado quanto ao aproveitamento e frequência, podendo ser considerado aprovado, reprovado ou abandonado a escola. Na tabela 7, observa-se que, para o ano de 2017, as taxas de rendimento foram melhores na Escola Municipal Violeta, quanto ao atraso escolar. Ou seja, menos alunos foram reprovados na escola. Além disso, a taxa de distorção idade-série é menor na escola Violeta. Essa taxa indica a adequação entre a idade correta do aluno e a frequência a determinado ano escolar (série)<sup>11</sup>. Considerando que os alunos entram no primeiro ano do ensino fundamental com 6 anos de idade e que essa etapa tem duração de 9 anos, existe uma idade correta para cada ano (série). Esse indicador permite avaliar o percentual de alunos que tem idade superior a recomendada para aquele ano (série). Esses alunos são aqueles que possuem 2 anos ou mais de idade acima da idade esperada. Assim, sabe-se que 18,2% dos alunos da Escola Azaleia tem defasagem idade-série, enquanto 5,6% dos alunos da Escola Violeta tem essa defasagem.

Outro indicador importante para caracterizar as escolas e seus professores é o indicador de formação docente. Ele classifica o docente segundo a adequação de sua formação inicial a cada disciplina que leciona na educação básica, em 5 níveis. Idealmente todos os docentes deveriam se encontrar no grupo 1, ou seja, professores formados no ensino superior na mesma área da disciplina que leciona, porém essa não é a realidade das escolas estudadas e tão pouco da realidade brasileira. A Escola Azaleia tem 72,9% dos docentes no grupo 1 e o restante no grupo 3. Já na Escola Violeta, apesar do maior número de docentes encontrar-se no grupo 1, 4,3% deles não tem sequer formação em nível superior.

Os indicadores apresentados mostram que as escolas estão classificadas no mesmo nível socioeconômico e que, portanto, atendem a um público semelhante. Para o ano de 2017, a Escola Municipal Violeta registrou maior complexidade de gestão, maior regularidade do corpo docente, maior taxa de aprovação e conseqüentemente, menor taxa de reprovação e distorção idade-série. Além disso, seu corpo docente conta com quase 83% dos docentes no grupo 1 de adequação de formação.

---

<sup>11</sup> Metodologia para o cálculo da taxa de distorção idade série:  
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Dicion%C3%A1rio+de+Indicadores+Educacionais+f%C3%B3rmulas+de+c%C3%A1culo/bf7eac55-d33b-42a7-8d54-2d70fa4e24a3?version=1.2>

### 6.1.1.2 Desempenho

Foram analisados os resultados de desempenho das escolas Azaleia e Violeta, de 2011 até 2017, em Leitura e Matemática, no Saeb. O aprendizado dos alunos pode ser posicionado em 4 níveis de aprendizado, sendo eles: avançado, proficiente, básico e insuficiente. O nível avançado pressupõe um aprendizado além do esperado, enquanto o proficiente entende que os alunos estão preparados para continuar os estudos, o nível básico sugere que os alunos precisam melhorar e o insuficiente de que os alunos apresentaram pouquíssimo aprendizado nessa etapa. O aprendizado adequado é a soma dos níveis avançado e proficiente.

Nas tabelas 8 e 9, vê-se a distribuição dos alunos com desempenho adequado em cada uma das escolas, nas disciplinas de Leitura e Matemática, ao longo dos anos. Em ambas as escolas, houve uma variação no desempenho, hora com desempenho maior, hora menor. Entretanto, com frequência, os resultados da escola Violeta são melhores do que os da escola Azaleia. No ano de 2017, na Escola Violeta 47% dos seus alunos estavam no nível adequado de ensino em Leitura, e na escola Azaleia, o desempenho foi bem próximo, com de 46% dos alunos no nível adequado. Já em matemática, na escola Violeta, 27% dos alunos tinham desempenho adequado, contra 23% dos alunos da escola Azaleia.

**Tabela 8 - Nível adequado de proficiência – E.M. Azaleia**

	2011	2013	2015	2017
Leitura	38%	26%	49%	46%
Matemática	44%	17%	28%	23%

Fonte: QEDu

**Tabela 9 - Nível adequado de proficiência – E.M. Violeta**

	2011	2013	2015	2017
Leitura	37%	51%	41%	47%
Matemática	22%	43%	29%	27%

Fonte: QEDu

Ao analisar cada disciplina, isoladamente, pode-se observar que na Escola Municipal Azaleia, para o ano de 2017, em Leitura, 10% dos alunos estavam no nível avançado e 21% no nível insuficiente (tabela 10). Quando se observa esses resultados para a Escola Municipal Violeta, vê-se que o percentual de alunos para o nível avançado é semelhante, de 9%, entretanto, para o nível insuficiente, esse

percentual (11%) é quase a metade do percentual da escola Azaleia. Ou seja, apesar de as duas escolas terem um percentual parecido de alunos no nível adequado de ensino, a escola Azaleia têm quase o dobro de alunos no nível insuficiente.

Em relação à Matemática, vê-se que a distribuição entre os níveis de aprendizado das escolas é bem parecida, entretanto, no nível adequado, que é a soma dos níveis avançado e proficiente, a escola Azaleia tem cerca de 4% menos alunos nesse nível (tabela 11).

**Tabela 10 - Comparação em Leitura no 9º ano, em 2017**

	E. M. Azaleia (efeito +)	E. M. Violeta (efeito -)
Avançado	10%	9%
Proficiente	36%	38%
Básico	33%	42%
Insuficiente	21%	11%

Fonte: QEDu

**Tabela 11 - Comparação em Matemática no 9º ano, em 2017**

	E. M. Azaleia (efeito +)	E. M. Violeta (efeito -)
Avançado	4%	4%
Proficiente	19%	23%
Básico	56%	54%
Insuficiente	21%	19%

Fonte: QEDu

Esses resultados mostram que tanto para Leitura quanto para Matemática, a Escola Violeta tem níveis melhores de proficiência, para o ano de 2017.

### **6.1.1.3 Características dos professores e do ensino**

Em relação à caracterização quanto aos indicadores do INEP, não há muitas diferenças entre as duas escolas, com exceção da adequação docente, o que sugere que fatores relacionados ao corpo docente podem ajudar a explicar mais as diferenças entre as duas escolas. Nesta seção explora-se, portanto, outras características das escolas mais relacionadas ao corpo docente, quais sejam: currículo, intervenções para melhoria, expectativa e experiência. Estes são indicadores produzidos a partir dos questionários do Saeb aplicados aos professores.

### Quadro 3 - Características dos professores

		<b>E.M. Azaleia (efeito atraso +)</b>	<b>E.M. Violeta (efeito atraso -)</b>
Cumprimento do currículo		De 60% a 80%	De 60% a 80%
Intervenções para melhoria		Sim, mas ainda não há avaliação do resultado	Sim, mas ainda não há avaliação do resultado
Expectativa	Concluir E.F.	Um pouco mais da metade	Quase todos os alunos
	Concluir E.M.	Um pouco mais da metade	Quase todos os alunos
	Entrar Universidade	Poucos alunos	Um pouco mais da metade
Experiência	Na escola	6 a 9 anos	10 a 15 anos
	No 9º ano	3 a 5 anos	11 a 15 anos

Fonte: elaboração própria

No questionário do professor do Saeb são realizadas duas perguntas sobre a experiência dos professores: a primeira diz respeito há quantos anos o professor trabalha naquela escola, e a segunda há quantos anos ele ministra aulas para alunos da(s) série(s) avaliada(s). A hipótese inicial era de que os professores mais experientes são aqueles que menos acreditam na prática da reprovação, uma vez que puderam observar, na prática, que essa não é uma solução eficaz.

Os resultados mostraram que na escola Azaleia os professores trabalham de 6 a 9 anos, enquanto na escola Violeta trabalham de 10 a 15 anos. Já o tempo de trabalho no 9º ano é de 3 a 5 anos na escola Azaleia e de 11 a 15 anos na escola Violeta. Ou seja, a hipótese de que quanto mais experiente, menos se acredita nessa prática pode ser parcialmente confirmada por esses dados e reafirmada pelas entrevistas.

Foi analisado também o cumprimento do currículo pelos professores. Esperava-se que a escola Violeta fosse aquela que conseguiria desenvolver a maior porcentagem do currículo com os alunos. Entretanto, para ambas as escolas o cumprimento do currículo varia de 60% a 80%.

No questionário do professor, há perguntas sobre a existência de programa de redução das taxas de reprovação. Novamente, se esperaria que a escola Violeta fosse aquela que tivesse esse programa, pois o número de alunos repetentes é menor. Entretanto, em ambas a resposta foi a mesma, de que eles possuem uma intervenção, porém ela ainda não foi avaliada.

Os professores também são questionados em relação as suas expectativas sobre quantos de seus alunos concluirão o ensino fundamental o ensino médio e quantos entrarão na universidade. Na escola Azaleia, os professores acreditam que um pouco mais da metade dos alunos concluirão o ensino fundamental e médio, enquanto que poucos alunos entrarão para a universidade. Já os professores da escola Violeta, acreditam que quase todos os alunos concluirão ensino fundamental e médio e um pouco mais da metade dos alunos entrarão na universidade. Vê-se claramente uma grande diferença de expectativas.

Esses resultados ajudam a compreender a situação das escolas, mostrando suas diferenças e semelhanças, revelando padrões já apontados por outras pesquisas, que ajudam a explicar as escolas.

Ainda analisando as escolas, porém buscando entender com profundidade os fatores que fazem diferença no sucesso escolar dos alunos, serão analisadas as entrevistas com os professores e coordenadores dessas duas escolas.

## **6.2 Etapa qualitativa**

### **6.2.1 Nuvem de palavras**

Para a análise das entrevistas foi utilizado o software N-vivo para caracterização das respostas dos professores e coordenadores. A partir dele, foi possível criar uma nuvem de palavras, ou seja, as palavras que apareciam com mais frequência na fala dos professores. Em uma primeira análise, foram colocadas todas as entrevistas de ambas, e depois, separadamente, escola por escola.

Na primeira sondagem, observou-se que a palavra central foi turma, e os termos que mais apareceram foram professores, menino, sala, trabalho, reprovação (figura 2). Na Escola Municipal Violeta, a palavra central foi aluno, seguida de ano, escola, menino e reprovação (figura 3). Na Escola Municipal Azaleia a palavra central foi ano, seguida de menino, turma, alunos, escolas (figura 4).

A organização das turmas é diferente em cada escola e, além da crença, este é um fator que se relaciona com a reprovação. Na Escola Municipal Violeta, as turmas são formadas heterogeneamente, contando sempre com a mesma proporção de alunos classificados como ótimos, bons, com dificuldade e reprovados. Já na escola

Municipal Azaleia, a enturmação é realizada com base na homogeneidade, ou seja, os alunos considerados ótimos estão todos reunidos em uma mesma turma, enquanto os alunos com dificuldade e que já foram reprovados estão segregados em outra. Essas informações foram obtidas nas entrevistas com os coordenadores.

Esse fato chamou muito atenção, pois na própria nuvem de palavras, a palavra “turma” aparece como sendo uma das mais utilizadas, na escola Azaleia. Nas entrevistas com as professoras fica claro que elas fazem uma clara distinção do trabalho que realizam em cada uma das turmas, apontando as expectativas e crenças que possuem sobre os alunos em cada uma delas. Ou seja, nas turmas com bons alunos, eles esperam um futuro com mais sucesso, do que na turma de alunos reprovados. Assim, eles dão mais atenção aos alunos da turma “boa”, preparam mais atividades, cumprem mais o currículo, entre outras medidas que reforçam a grande expectativa que tem sobre esses alunos. Já para os alunos da turma de reprovados, como já possuem uma crença de que esses alunos não vão alcançar bons resultados futuros, não investem seu tempo e energia de forma tão eficaz quanto a fazem na outra turma. Embora, na análise dos indicadores currículo não tenha sido uma variável destacada, ela apareceu nas entrevistas. Isso pode se dar porque a variável é uma média das respostas dos professores por escola e não por turma, o que poderia revelar uma variação diferente.



## 6.2.2 Análise das entrevistas

As respostas das entrevistas foram organizadas em 3 blocos: características pessoais, fatores escolares e crenças sobre a reprovação. Em cada bloco, foram criadas categorias de análise específicas.

### 6.2.2.1 Bloco 1: características pessoais

Nesse bloco foram criadas 4 categorias de análise, por meio do *software* N-vivo: são discutidas questões sobre a formação inicial e continuada do profissional, o tempo de experiência e o contato com discussões sobre a reprovação durante a formação.

A formação inicial foi classificada em adequada ou parcialmente adequada, sendo que a primeira se refere a possuir curso de graduação na área que leciona, e a segunda sobre possuir curso superior em área diferente para o cargo que exerce. Para as professoras, considerou-se que todas possuem uma formação adequada, pois tem o curso de graduação na mesma disciplina que ensinam, nas duas escolas. Já para os cargos de coordenação, considerou-se que a licenciatura é parcialmente adequada, pois apesar de não existir um curso de graduação específico para o cargo, este profissional, muitas vezes, é um professor promovido para a função que não possui competências estratégicas em relação à liderança e gestão. A formação em licenciatura em Educação Física, por exemplo, como é o caso de uma das coordenadoras da Escola Azaleia (quadro 2) não garante o conhecimento para lidar com os desafios complexos da gestão, como planejamento, comunicação com a comunidade escolar, análise de resultados, entre outros.

Em relação a formação continuada, o interesse era saber se o profissional participa ou já participou de cursos oferecidos pela prefeitura municipal de Belo Horizonte (PBH) Nas duas escolas, parece haver uma boa adesão à formação continuada, com exceção da professora Camila (Escola Violeta), que não participou de nenhuma formação. Imagina-se que nesses cursos o profissional, que tem o conhecimento depreciado com o tempo, pode atualizar-se e participar de discussões sobre a reprovação, efetividade das recuperações, instrumentos de recuperação, entre outros.

Quando questionadas sobre o contato com as discussões sobre reprovação, 3 das 4 entrevistadas da escola Azaleia confirmaram que já tiveram contato, seja na

formação inicial ou na continuada, e apenas 1 das 5 entrevistadas da escola Violeta disse que teve esse contato. Esses resultados relacionam-se com o contexto educacional em Belo Horizonte da década de 1990, que passava pelo início das políticas de não reprovação. Isso suscitou um debate sobre o tema nas redes de ensino que adotaram políticas de não reprovação e nas universidades (CENPEC, 2016). Assim, por volta de 1993, com a implementação da Escola Plural, as discussões sobre o assunto estavam a todo vapor. As professoras que se formaram nessa época relatam que tiveram discussões sobre o tema (Rita e Gisele da escola Azaleia; e Marisa da escola Violeta). Já as professoras que se formaram antes da década de 1990 (Rebeca da escola Azaleia; e Rute da escola Violeta), relatam que não tiveram discussões sobre esse assunto, já que a reprovação era um tema posto, que não carecia de discussão. Por fim, das professoras que se formaram depois dos anos 2000, duas delas (Renata e Camila da escola Violeta) relatam que tiveram pouca ou nenhuma discussão sobre o tema nas suas formações, talvez por já terem ingressado em escolas do sistema de ciclo. E a coordenadora da escola Azaleia (Beatriz), diz ter contato com o tema na formação continuada da prefeitura, mas não na inicial.

Encerrando este bloco, no quesito sobre experiência, foi questionado o tempo de atuação na educação e no 9º ano. Na escola Azaleia, em média as entrevistadas possuem 28 anos de experiência na educação e as entrevistadas da escola Violeta possuem 21 anos. As pesquisas sobre o assunto afirmam que professores mais experientes são menos favoráveis à reprovação, uma vez que já tiveram contato com as discussões sobre a reprovação e a prática influenciou sua visão em relação ao tema, constatando que não é uma medida eficaz (CENPEC, 2016). Entretanto, o que se observa neste estudo é que apesar da média de experiência das professoras entrevistadas da escola Azaleia ser maior, o tempo de experiência médio da escola é menor, como mostrado com os dados do questionário do professor do SAEB. A média de experiência das professoras entrevistadas mais alta na escola Azaleia é consequência do tempo de apenas uma professora, que é de 45. Portanto, apesar de ser mais experiente, essa professora acredita fielmente na reprovação e não teve nenhuma discussão sobre o assunto.

Além disso, as professoras da escola Violeta formaram-se mais recentemente e já ingressaram no sistema de ciclo, com progressão continuada, e, portanto, não

percebem e não tem contato no dia a dia com tantas reprovações, como é o caso de professoras que trabalharam em escolas organizadas por ciclo, há mais de 30 anos.

#### Quadro 4 - Características pessoais

Escola	Função	Formação Inicial	Formação continuada	Discussão sobre reprovação	Experiência
Escola Azaleia (efeito +)	Beatriz (coord.)	Educação Física - UFMG - 2005 <b>(parcial)</b>	Sim	Sim, sobre recuperação, reprovação, efetividade das recuperações, instrumentos de recuperação, na formação continuada	12 anos em educação e 5 na coordenação
	Rita (coord.)	Letras - UFMG - 1992 <b>(parcial)</b>	Sim	Sim, sobre avaliação e reprovação. Da prefeitura sempre recebe orientações	25 anos na educação e 24 em coordenação, vice e direção
	Gisele (prof. Mat.)	Matemática - UFMG - 1992 <b>(adequada)</b>	Sim	Sim, sobre reprovação	30 anos em educação e 11 anos na escola
	Rebeca (prof. Port.)	Letras e Filosofia - UFMG - 1978 <b>(adequado)</b>	Sim	Não, pois já era posto. Discussão apenas sobre avaliação.	45 anos na educação
Escola Violeta (efeito -)	Rute (coord.)	História - UFMG - 1989 <b>(parcial)</b>	Sim	Não, quando formou isso não era pauta.	27 anos na educação e 8 como coordenadora
	Camila (Prof. Mat.)	Matemática - UFMG - 2010 <b>(adequada)</b>	Não	Muito pouco	10 anos na educação e 6 na escola
	Manuela (Prof. Mat.)	Matemática - UFMG - 1991 <b>(adequada)</b>	Sim	Não, mas sempre conversam na escola	30 anos na educação e 9 na escola
	Renata (Prof. Port.)	Letras - PUC - 2010 <b>(adequada)</b>	Sim	Não	9 anos na educação e 4 na escola
	Marisa (Prof. Port.)	Letras - UFMG - 1991 <b>(adequada)</b>	Sim	Várias, principalmente da ineficiência da reprovação	32 anos na educação e 10 na escola

Fonte: elaboração própria

Onde: coord. = coordenação; Prof. Mat = professora de Matemática; e Prof. Port. = professora de Português.

### 6.2.2.2 Bloco 2: fatores escolares

Neste bloco, foram criadas 3 categorias de análise, a saber: enturmação, atividades de avaliação do professor e medidas de intervenção/recuperação da escola.

**Quadro 5 - Características escolares**

Escola	Função	Enturmação	Atividades	Recuperação
Escola Azaleia (efeito +)	Beatriz (coord.)	Realizam a enturmação em relação ao compromisso dos alunos: há turmas de alunos mais comprometidos, com comprometimento médio e pouco comprometidos.	A escola estabelece o valor da prova trimestral e dá um direcionamento sobre quais outros instrumentos o professor deve utilizar, como os trabalhos.	A escola chama família, faz conversa com os alunos, reúne, vai de sala em sala.
	Rita (coord.)	A gente tenta agrupar alguns meninos, seja por questões comportamentais ou por questões de aprendizagem.	A prova trimestral é definida e eles orientam que o aluno faça prova e trabalho, porém fica a cargo do professor decidir.	Aqui temos o novo mais educação, que é a forma de recuperação dos alunos.
	Gisele (prof. Mat.)	Os alunos são distribuídos pelo desempenho	Faço atividades diferentes para as turmas, porém com o mesmo conteúdo. 60% da nota é prova e 40% trabalho.	Recuperação tradicional e OER [oportunidade especial de recuperação] e conselho final. A professora chama os pais para conversa.
	Rebeca (prof. Port.)	Fazemos turmas homogêneas, 9 <sup>o</sup> A é o pior e 9 <sup>o</sup> C o melhor.	Eu dou exercício em sala, prova, trabalho e visto no caderno de todas as atividades.	Dentro do nosso conteúdo tem a recuperação, mas ela é falsa. O menino fez aquele trimestre, tem a recuperação de tudo que ele não conseguiu no conteúdo, aí são os prazos que a prefeitura exige de passar as notas, de entregar o boletim, tudo formalizado. O menino que não teve compromisso e que não aprendeu nada, você acha que em uma semana ele vai estudar?
Escola Violeta (efeito -)	Rute (coord.)	Turmas heterogêneas, com mesma quantidade de alunos em diferentes graus de dificuldade.	Cada professor faz as atividades de acordo com seu planejamento	Recuperação tradicional para possíveis repetentes, maior acompanhamento dos que já estão retidos, com a família e projeto novo mais educação.

Renata (Prof. Mat.)	Turmas heterogêneas, de menino bom, de menino médio, de menino fraco em conhecimento, bom, médio e fraco em disciplina.	Não faço as mesmas avaliações para todas as turmas. Eu avalio o meu trimestre em 2. Dou metade de prova e metade de trabalhos e exercícios, olho o caderno, trabalho em grupo, pesquisas.	Recuperação tradicional, acompanhamento individual, durante as aulas e programa novo mais educação.
Manuela (Prof Mat.)	Todas as turmas de 9º ano tem alunos retidos, ai tem aluno problema de conteúdo, de problema de disciplina e todos estão em todas as turmas.	Eu dou atividade, prova, dever de casa, olho o dever de casa, dou visto de todo mundo. Na escola não é fixo, cada ano o professor distribui da melhor maneira que achar melhor.	Eu acho que de certa forma esse trabalho diferenciado, tem acontecido ao longo do ano, a gente não deixa só para o final. Eu fiz uma lista de exercícios, passei pra eles a lista e ainda falo na sala, dou dica, que vou tirar alguma coisa daqueles exercícios ali.
Camila (Prof. Port.)	A gente até recebe no início do ano uma listagem da quantidade de alunos. São divididos entre alunos reprovados, alunos que são classificados como ótimos, como medianos e como fracos e é basicamente isso, eles são divididos igualmente em todos os anos.	Eu não utilizo os mesmos critérios de avaliação para todas as turmas. Dou atividades no caderno, dou visto todos os dias, dou mais duas provas. Às vezes eu substituo, por exemplo, essas duas provas por um trabalho, às vezes eu dou atividade avaliativa. Eu diminuo os pontos de alguma, porque é bem livre a forma de distribuição de pontos	Tem o programa novo mais educação. A gente tem um conselho por etapas, que chama conselho qualitativo, a gente tem uma lista de alunos, com frequência, comportamento, organização de materiais, socialização, respeito ao professor. Ai a gente vai falando se o aluno merece "sim, não ou às vezes".
Marisa (Prof. Port.)	Elas são turmas heterogêneas, tem alunos classificados como alunos muito bons, tanto na disciplina quanto no aprendizado, na responsabilidade.	Faço as atividades tradicionais: debate, sempre tem uma discussão, uma apresentação de trabalho em grupo, e nesse momento eu estou avaliando a capacidade dele de se expressar. Eu tenho que criar oportunidades para que ele prove que o aprendizado aconteceu e não só distribuir ponto.	Tem um sistema de recuperação, por etapa e seguido a isso, no caso do 9º ano tem também uma última oportunidade de estudo, que é quando o aluno faz uma prova valendo o total de todo o ano, valendo 100 pontos, ai ele ainda tem oportunidade. Então, são 4 recuperações. Uma por etapa e uma geral.

Fonte: elaboração própria

O primeiro aspecto que diferencia bastante as escolas tem a ver com a enturmação. Na escola Violeta (diminui as chances de atraso) a enturmação ocorre de forma heterogênea, contando com a mesma proporção de ótimos alunos, bons alunos, alunos com dificuldade e alunos reprovados. Já na escola Azaleia (aumenta as chances de atraso), a enturmação acontece pela homogeneidade em relação ao

desempenho prévio, ou seja, em uma única sala são colocados os melhores alunos, na segunda sala alunos medianos e na terceira sala alunos com dificuldade e atraso escolar.

O agrupamento de alunos em turmas homogêneas ou heterogêneas é um fator que traz consequências importantes para as escolas, que afetam o ambiente de aprendizagem em sala de aula, a qualidade do ensino, o cumprimento do currículo, a expectativa docente, entre outros.

O agrupamento em turmas homogêneas geralmente faz com que as salas dos mais fracos sejam as mais prejudicadas, pois são destinadas aos professores com menor poder de escolha e menos experientes. Além disso, acumulam-se alunos com problemas da mais variada ordem e o ensino tende a ser de menor qualidade; o conteúdo é menos desenvolvido que nas outras turmas, os encorajamentos são mais raros e os exercícios de repetição mais numerosos. Assim, a constituição de turmas homogêneas com frequência prejudica socioafetivamente os alunos, principalmente os das classes dos mais fracos (BARRETO, 2007). Nesse sentido, a forma de organização das turmas na escola Azaleia parece refletir nas atividades, conteúdos e avaliações realizadas em cada sala, levando seus alunos a experimentarem mais desvantagens.

Na escola Azaleia, há uma orientação, por parte da escola, sobre a organização das atividades avaliativas, que são compostas por provas e trabalhos. Já na escola Violeta, há uma maior flexibilidade do professor quanto aos instrumentos de avaliação que deseja utilizar, como deveres de casa, debates, exercícios em sala, vistos no caderno e participação.

Em relação ao tipo de avaliação, os professores da escola Azaleia têm uma ampla adesão à avaliação normativa e somativa, que tem um caráter seletivo e comparativo e mais conclusivo acerca de um processo educacional que se encerra. Num propósito somativo, o objetivo é o de descrever e dar conta do que o aluno aprendeu e é capaz de fazer num certo momento. Os professores praticam essa avaliação durante cada trimestre:

A prova trimestral é definida em 10 pontos e eles [a coordenação] orientam que o aluno faça também uma prova e um trabalho (entrevista da professora Rebeca da escola Azaleia)

Na escola Violeta, a avaliação praticada é a formativa, que permite o monitoramento das aprendizagens e orientam o trabalho do professor. Nesse tipo de avaliação o objetivo é ajudar o aluno a aprender, a partir de uma evidência fundamentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem.

Eu não utilizo os mesmos critérios de avaliação para todas as turmas. Dou atividades no caderno, dou visto todos os dias, dou mais duas provas. Às vezes eu substituo, por exemplo, essas duas provas por um trabalho, às vezes eu dou atividade avaliativa. Eu diminuo os pontos de alguma, porque é bem livre a forma de distribuição de pontos (entrevista da professora Renata da escola Violeta).

Essa diferença na forma de avaliar, que parece sutil, tem um impacto significativo na concepção de avaliação que o grupo de professores de uma mesma escola partilha, e conseqüentemente nas crenças sobre a reprovação. Os professores que aderem a uma visão formativa de avaliação tendem a não concordar com a reprovação, sendo que os que aderem à avaliação normativa e somativa acreditam nas virtudes da reprovação (CENPEC, 2016).

Por fim, em relação às medidas de intervenção da escola, em ambas as escolas existe o “Programa Novo Mais Educação”, do Ministério da Educação<sup>12</sup>. Este programa tem o objetivo de melhorar a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental e funciona com aulas extras de reforço escolar. Na escola Azaleia, ele funciona no mesmo horário das aulas e os alunos saem da aula regular para fazer parte do programa. Já na escola Violeta, as aulas são no contraturno e funcionam com o apoio dos professores das disciplinas.

Além desse programa, existem os sistemas de recuperações, previstos em lei, para os alunos que tem rendimento insuficiente. Nas duas escolas a recuperação é feita a partir de um trabalho e uma prova, entretanto, o entendimento do processo de recuperação é completamente diferente nas duas escolas. Na escola Azaleia, a professora Rebeca conta um pouco sobre como ela é feita:

Dentro do nosso conteúdo tem a recuperação, mas ela é falsa. O menino fez aquele trimestre, tem a recuperação de tudo que ele não conseguiu no conteúdo. Ai são os prazos que a prefeitura exige de passar as notas, de entregar o boletim, tudo formalizado. O menino que não teve compromisso e que não aprendeu nada, você acha que em uma semana ele vai estudar? (entrevista da professora Rebeca, da escola Azaleia).

Já a professora Camila, da escola Violeta, tem a seguinte fala:

---

<sup>12</sup> <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

Eu acho que de certa forma esse trabalho diferenciado tem acontecido ao longo do ano, a gente não deixa só para o final. Eu fiz uma lista de exercícios, passei pra eles a lista e ainda falo na sala, dou dica, que vou tirar alguma coisa daqueles exercícios ali (entrevista da professora Camila da escola Violeta).

Essa forma de perceber o sistema de recuperação tão diferenciada essas falas reforçam ainda mais as diferentes concepções de avaliação, que remete também às diferentes crenças sobre a reprovação.

### **6.2.2.3 Bloco 3: crenças na reprovação**

No último bloco são discutidas questões sobre as crenças na reprovação. Por meio das respostas sobre perfil de alunos possivelmente reprovados, fatores que influenciam a reprovação e vantagens e desvantagens que os professores atribuem a ela, foram criadas as seguintes categorias: opinião geral sobre a reprovação, reprovação como medida de motivação e reprovação como instrumento de disciplina.

As professoras foram questionadas sobre o perfil de um possível repetente e quais as causas que elas atribuíam a isso. Após esse primeiro filtro puderam ser analisadas algumas falas das entrevistadas, como envolvimento familiar, interesse do aluno, dificuldade e aprendizado.

Sobre o perfil dos alunos, tanto na escola Azaleia quanto na escola Violeta, as entrevistadas apontam um perfil de aluno descomprometido e desinteressado, que não realiza as atividades e não tem um comportamento considerado adequado.

Na escola Azaleia, quando questionadas sobre os fatores que influenciam a reprovações todas, sem exceção, apontam a família como principal causa. Alertam sobre as famílias desestruturadas e que não se preocupam com a vida escolar do filho. Já na escola Azaleia, somente a professora Renata vê os problemas da família como uma causa do insucesso do aluno. A coordenadora sugere que o principal fator de causas para a reprovação é a família que não vê a escola como um valor. As demais professoras da escola Violeta relatam sobre os problemas de saúde ou de comportamento dos próprios alunos.

**Quadro 6 - Perfil e influencias da reprovação**

Escola	Função	Perfil de um possível aluno reprovado	Fatores que influenciam a reprovação
	Beatriz (coord.)	Não traz mochila, não traz material, não realiza as atividades dentro da sala, chega atrasado, não cumpre as regras e combinados.	A organização familiar dita muito, de acompanhamento, de presença na escola, de ligar, de marcar reunião, de procurar saber, de vir às reuniões. Meninos que não foram alfabetizados e letrados na idade certa têm uma dificuldade imensa, por culpa da prefeitura, que reprova apenas no final do ciclo.
	Rita (coord.)	Alunos que tem muita dificuldade na aprendizagem; alunos que não tem interesse, que vem pra escola obrigados; não são acompanhados pela família. Não fazem as atividades propostas	A questão familiar, que alguns meninos a gente vê que eles caem [rendimento] pra chamar atenção dos pais.
Escola Azaleia (efeito +)	Gisele (prof. Mat.)	Não tem compromisso; não faz atividades; não presta atenção na aula; não tem interesse, conseqüentemente ele vai mal nas avaliações; não faz as atividades; não faz trabalho:	Problemas familiares, a falta de interesse dos pais; a família não é presente, não cobra; ter a postura da família de dar importância ou não na educação.
	Rebeca (prof. Port.)	Ele vem desde o 6º enrolando. Muitas vezes eles ainda querem continuar aqui porque é um espaço muito maternal pra eles, muito colo.	Família não acompanha os estudos; Problemas cognitivos; Alunos querem tomar bomba: (1) muitas famílias vão exigir que eles trabalhem, pois ensino fundamental é suficiente, então muitas vezes eles não querem assumir essa responsabilidade. Eles não faltam também, porque se ficar em casa vão ter que lavar as coisas. (2) querem continuar até os 15 anos para passar para o Juvenil, que é mais fácil. (3) Enrolam, para continuar no convívio dos amigos e no ceio da escola para não ir para o ensino médio.

	Rute (coord.)	Perfil variado: tem aquele que tem dificuldade e é super quietinho, e tem aquele que cria muita confusão. Em geral, alunos que não se dedicam, não estudam, não fazem tarefas, que faltam muito. Não tem interesse. É aluno que não faz atividade nenhuma, porque ninguém cobra dele, na casa dele não é um valor, não tem horário de estudo. Brinca, conversa em sala. Nunca é por dificuldade	A família não vê a escola como um valor.
	Renata (Prof. Mat.)	Aqueles que tem dificuldade, desinteresse. Mesmo com a dificuldade de conteúdo, não quer estudar.	Família desestruturada, interesse do aluno
Escola Violeta (efeito -)	Manuela (Prof. Mat.)	Ele não faz nenhum dever de casa. Na sala de aula ele conversa o tempo todo. Fica de recuperação, porque não faz trabalho, não faz a prova, não faz dever.	Se pensar assim, se dedicou um ano trabalhando com a turma, fazendo o melhor para eles, e o aluno não te deu retorno de nada, nem de matéria nenhuma.
	Camila (Prof. Port.)	Não realiza as atividades em sala, em casa, não se prepara para as provas e infrequente também.	Os problemas que não são tratados, problema até de saúde, que não são identificados. Às vezes a escola identifica, mas os pais não aceitam, como hiperatividade, TDAH.
	Marisa (Prof. Port.)	Primeiro, pelos resultados, das avaliações, mas também pelas faltas excessivas, pela não realização das atividades que são propostas em sala e por uma pequena minoria, porque eles são indisciplinados, porque às vezes ele não fica na sala.	Porque são dadas tantas oportunidades na sala, que acabam sendo reprovados aqueles alunos ou que não tem nenhuma assistência da família, no sentido de cobrar o compromisso na escola, cobrar mais disciplina, cobrar uma realização de atividade, ou aquele aluno que por ele mesmo decide não fazer nada.

Fonte: elaboração própria

### Opinião geral sobre a reprovação

Por meio das perguntas sobre as vantagens e desvantagens que as professoras atribuíam à reprovação, foi possível elaborar uma opinião geral sobre a reprovação de cada entrevistada, e por consequência, da escola.

Na escola Azaleia (aumenta as chances de atraso), a fala das professoras é, em sua maioria, de adesão à reprovação, ressaltando os pontos que consideram positivos

dessa prática. Quando a professora Gisele foi questionada sobre as desvantagens da reprovação ela responde “eu não vejo desvantagem. Se você não está preparado pra seguir adiante você tem que ser reprovado” e completa dizendo que:

não acho que tenha que aprovar menino sem o mínimo de conhecimento. Se você fez aquilo ali, não está preparado pra ir adiante, você tem que voltar pra fazer bem feito (entrevista da professora Gisele da escola Azaleia)

Nessa escola, as entrevistadas, de uma forma geral, compartilham da visão de que a desvantagem reprovação está na autoestima do aluno, que pode fazer com que ele não avance, causando mais prejuízo a ele.

Você não conseguir puxar o menino pra ele acreditar que ele pode dar um passo a mais. Alguns que você reprova, muitas vezes assumem que não tem jeito mesmo, a autoestima é baixa, ele não acredita que é capaz, ele vai entregar os pontos. Então ele é reprovado e ele vai ficar na mesmice, vai ficar aqui pela presença. Às vezes faz com que o menino fique na escola pra ele desenvolver os conteúdos e ele não tem suporte emocional, ou cognitivo, ou autoestima pra ele resgatar o que ele perdeu (entrevista da professora Rebeca da escola Azaleia).

[As desvantagens são] meninos fora de faixa, meninos com destoamento muito grande de idade. Ficam desmotivados, ficam com vergonha. Gera um estigma de aluno reprovado, menino incompetente, menino bobo. Isso mexe com a autoestima deles (entrevista da coordenadora Beatriz, da escola Azaleia).

Quando questionadas sobre as vantagens, respondem que a reprovação é:

Oportunidade de tentar recuperar o que ele não deu conta no ano, adquirir aquele conhecimento e de ter o acesso mais qualificado que foi dado e que ele não aproveitou. Recuperar o tempo perdido. Só que isso é uma mudança muito mais no aluno do que na escola (entrevista da coordenadora Beatriz, da escola Azaleia).

Vale a pena sim, quando são meninos imaturos e que deixam muito a desejar (entrevista da coordenadora Rita, da escola Azaleia).

Em alguns casos, em que se pode resgatar o compromisso, uma vontade de estudar, são meninos novos, que podem, que tem condição de melhorar, são inteligentes. Teve caso de aluno que melhorou a autoestima, repetiu os conteúdos e fez melhor. Outros, que já estão mais velhos, se não forem reprovados, não vão ficar aqui mais, não vai procurar juvenil [, não vai fazer supletivo. Então é a chance da escola em garantir que ele termine o ensino fundamental, o menino tem que ter o mínimo de traquejo pra fechar um ciclo (entrevista da professora Rebeca, da escola Azaleia).

Já na escola Violeta, quando questionada sobre as desvantagens da reprovação, a coordenadora Rute afirma que “a desvantagem é total, porque é desmotivante”:

A reprovação é uma falha. Houve uma falha de todo mundo envolvido. No nosso país, em teoria, não deveria acontecer. Deveria todo mundo aprender, só que as condições dadas não são adequadas ao ensino (entrevista da coordenadora Rute da escola Violeta).

Quando as professoras da escola Violeta são questionadas sobre as desvantagens da reprovação, elas têm a percepção de como a reprovação pode prejudicar a vida do aluno, fora da escola, no futuro dele.

Ele acha que aquilo não é importante pra ele, pra que ele vai querer isso? Se ele está envolvido em outras coisas que ele já é mais velho, então ainda tem outras visões. Na hora de reter, será que vale a pena? (entrevista da professora Camila, da escola Violeta).

Às vezes uma reprovação em um conteúdo em que não vai interferir em nada o desenvolvimento nem pessoal nem profissional dele no futuro (entrevista da professora Manuela, da escola Violeta).

A minha preocupação é mais com o menino estar aprendendo ou não. Agora se você pensar assim, dependendo do menino, deixa ele seguir uma vida com um emprego, trabalhar em alguma coisa, né? Ter a vida dele. Ficar segurando ele aqui, ele vai ficar mais um ano tentando e não vai adiantar (entrevista da professora Renata, da escola Violeta).

Já quando são questionadas sobre as vantagens, afirmam que a reprovação poderia ser uma nova oportunidade de aprendizado e uma “satisfação/resposta” da escola para a comunidade, sobre os alunos que por algum motivo, não alcançaram as competências exigidas ao final do ano letivo.

Dependendo do aluno, tem vantagem. No caso do 9º ano, quando o aluno tem as dificuldades ele tem oportunidade de repetir. Se ele já chegou com todas as dificuldades é mais difícil. Tem alunos que melhoraram, outros continuaram do mesmo jeito, outros até pioraram (entrevista da professora Manuela, da escola Violeta).

Eu acho que é uma satisfação que a gente dá pra comunidade escolar. Acaba desqualificando a escola quando a gente não faz nada. E é uma oportunidade do aluno aprender que tudo tem consequência na vida. (entrevista da professora Renata, da escola Violeta).

Às vezes pode ser uma oportunidade dele aprender. Eu acho também seriedade que dá no processo de aprendizagem, ele tem que estar se empenhando, envolvido naquilo. (entrevista da professora Marisa, da escola Violeta).

Desse modo, percebe-se como as professoras da escola Azaleia acreditam mais nas vantagens da reprovação, enquanto as professoras da escola Violeta percebem mais as desvantagens. Essas opiniões formam um sistema de crenças compartilhado, que constrói um ambiente que é mais ou menos favorável para o futuro dos alunos, em relação a reprovação.

### **Motivação e disciplina**

Existe uma crença de que a possibilidade de reprovação é um mecanismo de controle dos professores, necessário para garantir a aprendizagem, pois ela motiva

os alunos a estudarem mais e faz com que o aluno se comporte melhor. Para testar essa hipótese, foram feitas perguntas aos entrevistados sobre o que eles pensavam sobre isso. Foram questionadas se o risco da reprovação motiva os alunos e poderia ser utilizada como um controle do comportamento.

Tanto na escola Azaleia quanto na escola Violeta, as professoras, de forma geral concordam que a reprovação é uma estratégia que motiva os alunos a estudarem mais e se comportarem melhor. Entretanto, sobre a disciplina, há uma certa diferença entre as respostas. Na escola Azaleia, os professores acreditam mais que a reprovação possa ser utilizada como medida de controle, reforçando ainda mais a crença de que a reprovação é uma medida eficaz, pois sabendo que pode ser reprovado, o aluno controla mais seu comportamento e fica mais motivado aos estudos. Já na escola Violeta, há mais negativas sobre essa relação, apesar de algumas ainda concordarem que para alguns alunos a disciplina melhora com o risco da reprovação.

#### Quadro 7 - Reprovação, motivação e disciplina

Escola	Função	Reprovação e motivação	Reprovação e disciplina
Escola Azaleia (efeito +)	Beatriz (coord.)	Sim, infelizmente a chantagem é essa.	Tem a ver, mas não é um fator decisivo. Quem não quer, não quer mesmo.
	Rita (coord.)	Eu sei que alguns a gente conversando adianta, outros não.	Sim.
	Gisele (prof. Mat.)	Com certeza.	Serve para um ou pra outro, tem menino que continua brincando.
	Rebeca (prof Port.)	Eles têm mais receio de serem reprovados.	Sim, traz um resultado diferente, uma seriedade maior com a escola.
Escola Violeta (efeito -)	Rute (coord.)	Infelizmente, muito.	Não vejo essa relação.
	Renata (Prof. Mat.)	Sim, no 9º ano a gente tem essa carta na manga.	Há todos os casos, mas para muitos não funciona.
	Manuela (Prof Mat.)	Sim, mas não é o ideal.	Eu não vejo como forma de controle não. Porque os que não querem compromisso eles ficam do mesmo jeito.

Camila (Prof. Port.)	Dependendo do menino, sim. E para alguns pode acontecer ao contrário.	Depende do aluno. Tem aluno que ficou retido e conseguiu melhorar o comportamento e tem aluno que era apático e com a reprovação ficou pior.
Marisa (Prof. Port.)	Com certeza.	Eles têm mais receio.

Fonte: elaboração própria

Em síntese, foi elaborado um quadro com as características das escolas que mais se destacaram na pesquisa e que diferenciaram as escolas quanto a capacidade de aumentar ou diminuir as chances dos alunos estarem em atraso (quadro 8).

### Quadro 8 - Quadro síntese

	<b>E.M. Azaleia (efeito atraso +)</b>	<b>E.M. Violeta (efeito atraso -)</b>
Formação	73% adequada	83% adequada
Experiência	6 a 9 anos	10 a 15 anos
Expectativa	Mediana	Altas
Enturmação	Homogênea	Heterogênea
Avaliação	Normativa	Formativa
Recuperação	Horário de aula	Contra turno
Crenças	Aderem mais a reprovação	Aderem menos a reprovação

Fonte: elaboração própria

Na escola que diminui as chances dos alunos serem reprovados (Escola Violeta), os professores aderem menos a essa prática, têm uma formação adequada à disciplina e etapa que lecionam, são mais experientes, têm altas expectativas e uma concepção de avaliação formativa. Além disso, a escola pratica a enturmação de forma heterogênea e realiza a recuperação no contra-turno. Já na escola que aumenta as chances dos alunos estarem em atraso (Escola Azaleia), a porcentagem de professores com formação adequada é menor, são menos experientes, tem expectativas mais baixas e uma concepção de avaliação normativa. Na escola a enturmação é realizada de forma homogênea e a recuperação acontece no período da aula.

Assim, a adesão dos professores à reprovação está cercada de diversos aspectos, tendo como principal deles as suas crenças, que estão aliadas à sua formação, experiência e expectativas.

## 7. Conclusão

Este trabalho teve como objetivo central analisar as crenças dos professores acerca da reprovação em duas unidades escolares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. A hipótese levantada é de que um dos aspectos primordiais e centrais que influenciam essa prática está associado fortemente às crenças dos professores.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo uma delas quantitativa e outra qualitativa. Na primeira etapa foi construído um indicador de efeito dos estabelecimentos de ensino em relação ao atraso escolar, ou seja, um indicador que demonstra a capacidade que a escola tem em reduzir ou elevar as chances de seus alunos estarem atrasados. Esse indicador foi utilizado para orientar a escolha das escolas para o estudo de caso.

A segunda etapa, qualitativa, diz respeito à operacionalização do estudo de caso em duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, nas quais foram entrevistados professores e coordenadores pedagógicos.

Os principais resultados indicam que as crenças dos professores são fortes preditores para a adesão ou não à prática da reprovação. Além disso, a formação dos professores, seu tempo de experiência, suas concepções de avaliação, suas expectativas em relação ao futuro dos alunos e as práticas de enturmação e recuperação escolares são aspectos que também influenciam a escolha de reprovar ou não um aluno. Em síntese, professores com formação adequada, mais experientes, com altas expectativas e com concepções de avaliação formativa, em escolas que realizam a enturmação de forma heterogênea e que possuem práticas de recuperação no contra turno, são aqueles que menos concordam com a reprovação.

Entre as limitações da pesquisa está o fato de que embora seja um estudo de caso, com critérios de seleção rigorosos das escolas que participaram da pesquisa, este não é um estudo passível de generalização.

Entre as vantagens da pesquisa, está um claro processo de escolha das escolas para o estudo de caso, que mescla métodos quantitativos com métodos qualitativos, de modo que a escolha das escolas não ocorreu de forma aleatória e não seguiu apenas um critério de seleção.

Em relação a possibilidades de pesquisas futuras, o tema da enturmação, que não era uma das hipóteses iniciais da pesquisa que explicariam as diferenças entre as escolas, apareceu como um fator importante, que merece novas pesquisas sobre o tema.

## Referências

- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. S. **Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.22, n. 84. p. 671-703, 2014.
- ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. **Construção de indicadores para descrever desigualdades de aprendizado**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 66, p. 782-815, set./dez. 2016.
- ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. **Desigualdades de aprendizado entre alunos das públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)**. Serie Debates ED: educação 5; Brasília, DF: MEC/Inep; UNESCO. 118 p. 2017
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação**. Sociedade e Estado, v. 22, p. 435–473, 2007.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. **Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais**. Revista Brasileira de Sociologia, v.4, n.7, 2016.
- ARAÚJO, F. A. **A educação e o fracasso escolar: o eterno retorno do problema**. Educação em Foco, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, 2008.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural: proposta política pedagógica**. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BROOKE Nigel; SOARES José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Editora UFMG Belo Horizonte 2008.
- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). **Pesquisa Crenças de professores sobre a reprovação escolar: relatório final**. São Paulo: Cenpec, 2016.
- GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. Editora Vozes. Petrópolis. 2014
- CRAHAY, M.; WANLIN, P.; ISSAIEVA, É.; LADURON, I. **Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.6, n.2, p.316-388. jul./dez. 2016

CRAHAY, M. **É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006

CRAHAY, M. **Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?** Cadernos Cenpec. São Paulo, v.3, n.1, p.9-40. jun. 2013

CRAHAY, M. **Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007

MARCOUX, G.; CRAHAY, M. **Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler? Essai de compréhension du jugement des enseignants concernant le redoublement.** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, n.30, p.501-518. 2008

FERNANDES, C; O. **A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP.** R. Bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

FERRÃO, Maria Eugenia. **Tópicos sobre retenção escolar em Portugal através do PISA: qualidade e equidade.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 23, n. 114, nov. 2015.

FERRÃO, Maria Eugénia; COUTO, Alcino. **Indicador de valor acrescentado e tópicos sobre consistência e estabilidade: uma aplicação ao Brasil.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, p. 131–164, 2013.

GATTI, B.A. et. al. **A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.38, p. 3, Agosto 1981.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. A. **A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 231-250, maio/ago. 2004

INEP/MEC. Nota Técnica: **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica.** Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2015/nota\\_tecnica/nota\\_tecnica\\_inep\\_inse\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf)>

INEP/MEC. **Indicadores educacionais: taxas de rendimento 2017.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2018

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009

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

JENCKS, C. **Desigualdade no aproveitamento educacional**. In: BROOKE, NIGEL; SOARES, JOSÉ FRANCISCO (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. 1a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 50-66.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. **Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje**. Perspectiva. São Paulo, v.23, n.1, p. 19-28. jan/jun. 2009.

LEITE, D. M.; TEIXEIRA, A. **Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.84, n.206/207/208, p 187-196 jan/dez. 1959.

LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p.417-451, 2002.

LUZ, L.S. **O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002 – 2003**. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Planejamento e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MIRANDA, G. V. **Escola Plural**. Estud. av. vol.21 n.60 São Paulo. 2007

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. **Insumos escolares, processos e recursos**. In: BROOKE, NIGEL; SOARES, JOSÉ FRANCISCO (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. 1a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 112–141.

PAUL, Jean-Jacques. **Repetência dos alunos**. In: VAN ZANTEN, Agnés (Coord.). Dicionário de Educação. Petropolis, RJ: Vozes, p.705-708. 2011

RIANI, J. L. R.; SILVA, V. C.; SOARES, T. M. **Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 623-636, jul./set. 2012.

ROCHA, F. C. C. **A repetência e a reprovação na escola graduada, em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX**. Tese (Tese em Educação) - UFMG. Belo Horizonte, p. 280. 2017

ROSENTHAL, R. **Experimenter Effects in Behavioral Research**. New York: Appleton, Century, Crofts, 1966.

RIBEIRO, S.C. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, São Paulo, v.12, n.5, p. 7-21, 1991.

RUTTER, M., et al. **Frequência, comportamento e desempenho dos alunos**. In: BROOKE, NIGEL; SOARES, JOSÉ FRANCISCO (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. 1a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 163 - 186

SOARES, I. M. F.; BEJARANO, N. R. R. **Crenças dos professores e formação docente**. R. Faced, Salvador, n.14, p.55-71, jul./dez. 2008

SOARES, J. F. **O direito à educação no contexto da avaliação educacional.** Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 141-152, maio/ago. 2016

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da educação Básica 2018.**

Disponível em :< [https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/20180824-Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite)> . Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

UNESCO. **Indicadores.** Disponível em: <<http://uis.unesco.org/indicator/edu-prog-repr-l2>>. Acesso em 01/11/2017.

WILLMS, D.J. **Monitoring School Performance.** Washington, D.C.:The Falmer Press, 1992

## Apêndice A - Roteiro de entrevista

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
 Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

- 1) Fale um pouco sobre sua formação inicial (onde, curso, ano, período)
- 2) Há quanto tempo você atua na educação? E no 9º ano? E nesta disciplina?
- 3) Você participa ou participou de cursos de formação continuada? Se participou, quando? Qual curso?
- 4) Na sua formação inicial ou continuada o professor indicou leituras sobre reprovação? Houve discussão sobre o tema em sala de aula?
- 5) Como e quando as turmas foram formadas? Há diferenças entre as turmas? Quais? Me dê exemplos. Você utiliza os mesmos critérios de avaliação?
- 6) Quais atividades são realizadas pelos alunos ao longo do ano? Como elas são contabilizadas para a nota/conceito dos alunos? Quando acontecem? Qual o peso de cada uma? Como é feita a correção?
- 7) Você compartilha formas de avaliação com os outros professores? Há um direcionamento da escola sobre a forma de avaliar?
- 8) Existe alguma medida de intervenção ou recuperação ao longo do ano para possíveis repetentes feitas por você, e na escola? A dinâmica ocorre na própria aula? E para os que já foram reprovados?
- 9) Como é decidido se o aluno vai ser reprovado ou não? Quem decide: você, a escola, o conselho de classe? Você concorda com o conselho? Os professores de outras matérias tendem a concordar?
- 10) Existe algum aluno repetente na sua turma? São muitos?
- 11) Normalmente um professor identifica entre seus alunos aqueles com maior e menor risco de reprovação. Como você identifica esses alunos?
  - 1.1.1.1 11.1) Quando isso acontece? Já é possível identificar esses alunos nos primeiros bimestres?
  - 2.1.1.1 11.2) Há um perfil típico de aluno?
  - 3.1.1.1 11.3) Quais outros fatores você considera que podem influenciar na reprovação do aluno, além dos fatores de sala de aula? (Depende da resposta da 11)
- 12) Quais são as vantagens que você atribui à reprovação?
- 13) Quais são as desvantagens que você atribui à reprovação?

- 14) Você acredita que existe uma relação entre reprovação e motivação? Os alunos ficam mais ou menos motivados? Ou isso não interfere? (depende da 9 e 10)
- 15) Você acredita que existe uma relação entre reprovação e disciplina? O risco de reprovação pode ser considerado um controle para o comportamento? (depende da 9 e 10)
- 16) Você foi professor de escolas de organização seriada?
- 17) (Se sim na anterior) Você vê diferença entre aprendizado e a motivação/aprendizado/disciplina dos seus alunos na escola organizada em ciclos em comparação com a organização em séries)?
- 18) Os resultados do Ideb são discutidos? (pressionado para não reprovar)

**Apêndice B – Resultado dos efeitos aleatórios do modelo nulo e cheio**

	<b>Efeitos aleatórios</b>	<b>Componente de variância</b>	<b><i>p</i>-valor</b>
Modelo nulo	Intercepto, $u_{0j}$	0,59	<0,001
Modelo cheio	Intercepto, $u_0$	0,41	<0,001

Fonte: elaboração própria

## APÊNDICE C – Notas metodológicas sobre os indicadores do INEP

### Indicador de nível socioeconômico

O nível socioeconômico é considerado um constructo latente, que sintetiza de maneira unidimensional informações sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar, objetiva contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionados à respectiva posição na hierarquia social (NOTA TÉCNICA DE NSE, INEP)

### Indicador de regularidade docente

O indicador tem por objetivo avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2014 a 2018). Para cada docente em cada escola foi atribuída uma pontuação de forma que fosse valorizado: o total de anos em que o docente atuou na escola nos últimos 5 anos, a atuação do docente na escola em anos mais recentes e a atuação em anos consecutivos (INDICADORES EDUCACIONAIS: REGULARIDADE DOCENTE, INEP)

### Indicador de adequação de formação docente

O indicador classifica o docente segundo a adequação de sua formação inicial a cada disciplina que leciona na educação básica, sendo os grupos assim definidos:

**Grupo 1** - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

**Grupo 2** - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

**Grupo 3** - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.

**Grupo 4** - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores.

**Grupo 5** - Docentes sem formação superior. (INDICADORES EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO DOCENTE, INEP).

### Indicador de complexidade da gestão

O indicador de complexidade da gestão classifica as escolas em 6 níveis, sendo que níveis mais altos indicam maior complexidade. A complexidade de gestão está relacionada às seguintes características: “porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas.” (INDICADORES EDUCACIONAIS: COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR, INEP)