



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação

Almeida, Frederico Alves; Alves, Maria Teresa Gonzaga
A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos
Revista Brasileira de Educação, vol. 26, e260007, 2021
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: 10.1590/S1413-24782021260006

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27566203005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos

Frederico Alves Almeida^I 
Maria Teresa Gonzaga Alves^{II} 

RESUMO

A reprovação está presente na educação brasileira desde a sua expansão, interferindo na trajetória escolar e na qualidade no ensino. Embora ações tenham sido tomadas para combater o problema, as taxas de reprovação e abandono persistem, retrato da permanência de uma pedagogia da repetência. Este trabalho investigou a crença de educadores sobre a reprovação e sua relação com práticas de avaliação em escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de Contagem-MG, Brasil, bem como a variação existente entre essas escolas. Por meio de um modelo de regressão logística multinível, foram definidas duas escolas em que se realizou uma pesquisa comparativa, com observação e entrevistas a educadores. Os resultados indicam que certas decisões avaliativas por vezes se distanciam de conhecimentos pedagógicos, influenciadas pela crença que a retenção de um aluno favorece o seu aprendizado, além de funcionar como um instrumento de coerção e justiça.

PALAVRAS-CHAVE

ensino fundamental; educação pública; repetência; ciclos; crença na reprovação.

^IPrefeitura de Contagem, Belo Horizonte, MG, Brasil.

^{II}Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

THE CULTURE OF GRADE RETENTION IN SCHOOLS ORGANIZED IN CYCLES

ABSTRACT

Grade retention is present in Brazilian education since its expansion, interfering in the schooling trajectory and in the quality of education. Though actions have been taken to face the problem, the rates of grade retention and dropout persist, portraying the continuation of a pedagogy of retention. This work investigated educators' beliefs on grade retention and their relationship with evaluation practices in elementary public school from the municipal system of Contagem-MG, Brazil, as well as the variation among those schools. Through a multilevel logistic regression model, two schools were defined for a comparative research with observations and interviews with educators. The results show that, sometimes, certain evaluation decisions distance from pedagogical knowledge influenced by the belief that students' retention can favor learning, besides working as a tool of coercion and justice.

KEYWORDS

elementary education; public education; grade retention; cycles; belief in retention.

CULTURA DE LA REPROBACIÓN EN ESCUELAS ORGANIZADAS POR NIVELES

RESUMEN

La reprobación del año académico está en la educación brasileña desde su expansión, lo que interfiere en la trayectoria escolar y la calidad de la educación. Aunque se han tomado medidas para reducir el problema, las tasas de reprobación y abandono siguen siendo altas, lo que revela la persistencia de una pedagogía de la repetición. En este trabajo se investigó lo que creen los educadores respecto a la reprobación y su relación con las prácticas de evaluación en escuelas primarias públicas de la red municipal de Contagem-MG, Brasil, así como la variación entre escuelas. Mediante una regresión logística multinivel, se definieron dos escuelas donde se realizó una encuesta comparativa, con observación y entrevistas a los educadores. Los resultados indican que ciertas decisiones evaluativas se desvían del conocimiento pedagógico, influenciadas por la creencia de que la reprobación de un alumno favorece su aprendizaje, además de funcionar como instrumento de represión y justicia.

PALABRAS CLAVE

nivel primario; educación pública; repetición; niveles; creencia de reprobación.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisou práticas avaliativas associadas à permanência da reprovação em uma rede pública de ensino municipal organizada em ciclos há 20 anos. Para isso, investigou-se a variação do problema entre escolas dessa rede e as crenças de seus professores a respeito da reprovação em um estudo comparativo de escolas com perfil de alunos semelhantes, porém com padrões de reprovação distintos.

A pesquisa se justifica pela persistência da reprovação no ensino fundamental brasileiro e suas implicações para a não conclusão de etapas escolares posteriores, sobretudo entre a população mais pobre. Em que pese o Brasil ter praticamente universalizado o ensino fundamental (em 2017, 98% da população com 6 a 14 anos de idade estavam matriculadas em algum estabelecimento de ensino), cerca de 25% dos alunos não concluem essa etapa com idade adequada, reflexo de repetências e abandonos durante sua trajetória escolar (Inep, 2018). Frequentar o ano na idade esperada é, depois do acesso à escola, o direito educacional mais elementar da população dos 4 aos 17 anos, como prevê a Constituição Federal (Brasil, 1988). A persistência da reprovação significa, portanto, que esse direito não está sendo plenamente garantido (Soares, 2016).

Pesquisas realizadas sobre o tema mostram que a reprovação está relacionada ao modelo de escola seletiva e excluente que faz dessa prática um componente cultural de sua práxis pedagógica (Ribeiro, 1991; Alavarse, 2003; Gil, 2018). Ribeiro (1991) cunhou a expressão “pedagogia da repetência” para explicar a forma natural com que a reprovação é aceita pelos agentes do sistema educacional brasileiro. Ribeiro *et al.* (2018) mostraram que a crença dos professores sobre a reprovação pode estar associada ao perfil profissional (formação e experiência) e ao contexto escolar (etapa e organização do ensino), recomendando mais estudos sobre a constituição dessas crenças a fim de melhor orientar as políticas de formação docente.

Frente a esse debate, a principal hipótese desta pesquisa é que opiniões e juízos dos educadores sobre a reprovação, na perspectiva da pedagogia da repetência, podem influenciar as formas de avaliação e a decisão pela promoção ou não dos estudantes. Para verificar-la, conduzimos uma pesquisa no município de Contagem, Minas Gerais, organizada com procedimentos complementares: a construção de indicadores de atraso escolar do aluno e de risco-atraso associado a cada escola, com base em dados secundários, empregados para selecionar escolas para a pesquisa qualitativa; a observação de conselhos de classe; e a realização de entrevistas com educadores de duas escolas¹. Na sequência deste artigo, apresentaremos uma revisão da literatura, a descrição dos procedimentos e seus resultados.

O PROBLEMA DA REPROVAÇÃO

As primeiras tentativas de expansão da educação no Brasil ocorreram nos governos republicanos do início do século XX, por meio da construção de escolas

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Instituição que a sediou (processo nº 83299117.4.0000.5149).

e abertura de cursos de magistério, a aprovação de uma legislação educacional mais ampla e a criação do então Ministério dos Negócios e Saúde Pública. O modelo implementado centralizou a organização administrativa e didática das instituições com normas, currículos, material didático e divisão dos tempos padronizados, otimizando a sua expansão e a gestão dos recursos. A estratégia possibilitou o aumento de vagas, mas também moldou a escola seriada, linear e seletiva que ainda existe no país (Alavarse, 2003; Gil, 2018).

Ao longo de décadas, esse formato manteve altos índices de reprovação — justificada pelo aprendizado insuficiente — e que resultava em evasão precoce. Nos anos 1950, entre 30 e 57% dos estudantes brasileiros eram reprovados no primário, dependendo da região; nos anos 1970, essa taxa ainda se mantinha acima dos 30% (Barreto e Mitrulis, 2001). Políticas para a correção de fluxo, implantadas a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (Brasil, 1988, 1996) contribuíram para reduzir o problema: no ensino fundamental, a taxa de reprovação caiu de 23%, em 2000, para 9% em 2017 (Inep, 2001, 2018).

Já são conhecidos os impactos negativos da decisão de fazer um estudante repetir uma etapa de ensino (Paro, 2001; Crahay, 2006; Klein, 2006; Correa, Bonamino e Soares, 2014; Alves e Ferrão, 2019). Como mostraremos na sequência, o desenvolvimento de métodos mais robustos de análise dos indicadores educacionais somado à expansão dos registros estatísticos sobre a educação e das avaliações em larga escala possibilitaram novas abordagens dos fenômenos relacionados à reprovação e à repetência.

Ribeiro (1991), em artigo que se tornou uma referência no estudo do tema, analisou os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad)² com a aplicação do modelo Profluxo para o cálculo do rendimento escolar³. O autor chegou à conclusão que, ao contrário do que se supunha, a repetência era um problema mais grave que a evasão na educação brasileira. As estatísticas oficiais anteriores sugeriam que, em 1982, 25% dos estudantes evadiram na passagem da primeira para a segunda série do primeiro grau (atual ensino fundamental). Os cálculos corrigidos pelo Profluxo revelaram que a evasão era de apenas 2,3% das matrículas e que preocupante era a taxa de repetência, que atingia 52% dos estudantes. A repetência também era muito alta nas transições seguintes, provocando a defasagem entre idade e série e o consequente abandono na quarta série. Ribeiro (1991) explicou as altas taxas pelo que chamou de “pedagogia da repetência”: as escolas elaboraram o seu planejamento pedagógico, administrativo e dos tempos escolares em função de um resultado que aprove ou reprove os alunos no final do ano letivo. Os educadores assumem a utilização da reprovação (ou sua ameaça) como um verdadeiro método de ensino, algo que está na origem da escola brasileira.

2 A Pnad é uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Informações disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 10 dez. 2019.

3 O modelo Profluxo foi resultado de um estudo elaborado para a Unesco e publicado em: Fletcher e Ribeiro, 1989 (*apud* Ribeiro, 1991).

Outras pesquisas se debruçaram sobre os resultados da repetência. Faria (2011), comparando resultados da Prova Brasil e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), mostra que o desempenho de estudantes de ensino fundamental que já passaram por retenção é, na maior parte dos casos, pior do que o de estudantes que nunca repetiram. Também revela que a retenção é um forte preditivo para novas reprovações e para o abandono, já que indivíduos repetentes têm maiores chances de abandonar os estudos. Por meio de uma pesquisa longitudinal, Correa, Bonamino e Soares (2014) chegam a conclusões aproximadas. Segundo os autores, repetir um ano de escolaridade parece não acrescentar maiores benefícios em aprendizado, se compararmos os alunos repetentes aos seus pares que foram promovidos. O impacto negativo da repetência foi observado ao longo dos anos, situação em que os alunos repetentes aprendem menos que aqueles sempre aprovados. Outros estudos também ressaltam que repetir um ano escolar traz pouca chance de aprendizado dos conteúdos do ano anterior, principalmente se não houver estratégia específica de trabalho com os alunos nessa situação (Luz, 2008; Riani, Silva e Soares, 2012).

No plano internacional, Crahay (2006) se opõe ao discurso que a aprovação automática piora o rendimento médio dos alunos. Analisando os resultados do Pisa de alguns países europeus, o autor mostra que o desempenho em sistemas de ensino que eliminaram a retenção mantém níveis satisfatórios, comparáveis ou até melhores que os países que permanecem reprovando seus estudantes. Matos e Ferrão (2016), partindo de dados tanto do Brasil quanto de Portugal, apontam uma clara associação entre indisciplina e repetência. Quanto melhor o clima disciplinar dentro da sala de aula, menores as chances de repetência, sugerindo que a indisciplina seja utilizada como um critério de seleção dos alunos dentro das escolas.

A repetência também provoca aumento dos custos. Klein (2006) calculou que taxas de retenção próximas a 20% representam um tempo médio de conclusão do ensino fundamental de 11 anos, o que significa 2 anos a mais de investimentos em infraestrutura e salários docentes para garantir a conclusão da etapa. A repetência consome recursos que poderiam melhorar a qualidade das escolas ao limitar programas de repasse financeiro, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que deveria redistribuir de forma mais equitativa receitas vinculadas à educação, mas acaba se concentrando em redes de ensino com maior repetência (Bacchetta, 2016).

Os efeitos da repetência são particularmente prejudiciais entre os jovens de famílias com menos recursos. Utilizando os dados brasileiros do Pisa de 2012, Ferrão, Costa e Matos (2017) encontraram relação entre as características socioeconômicas dos alunos e o risco de retenção, que é maior quanto mais baixo for o nível socioeconômico. O risco se agrava quando a retenção ocorre nos anos iniciais da escolarização e essa experiência precoce aumenta a probabilidade de outra retenção. Políticas sociais vinculadas à educação, como o Programa Bolsa Família, podem reduzir esse risco: no conjunto de estudantes com baixo nível socioeconômico, aqueles cuja família participa do programa, têm menores índices de retenções e de abandono (Shirasu e Arraes, 2016).

Para reduzir os prejuízos da repetência, muitas redes de ensino adotam a progressão continuada com a eliminação da reaprovação. As escolas brasileiras têm optado principalmente por etapas divididas em ciclos, com períodos de dois, três ou quatro anos de progressão direta. Os ciclos propõem a ruptura com a escola seletiva e classificatória a partir de uma nova disposição dos anos escolares, mas também com a revisão de práticas pedagógicas e avaliativas, formação dos professores, agrupamento de alunos e infraestrutura escolar apropriada (Arroyo, 1999; Perrenoud, 2004). Entretanto, a sua característica mais conhecida é o fim da retenção, algo que nunca foi consenso entre os educadores, com permanentes debates sobre sua eficácia. As críticas à progressão continuada têm um elemento substancial: a crença na reaprovação.

CREENÇA NA REPROVAÇÃO

Na perspectiva do pensamento sociológico de Bourdieu (*apud* Setton, 2017), as crenças são princípios e compreensões que os indivíduos elaboram a partir da observação cotidiana das relações humanas e que embasam suas decisões, construídas em um processo de interiorização de valores socialmente aceitos e que definem as estruturas mentais e sociais das pessoas, alicerçando suas condutas. Assim constituídas, elas se tornam eticamente aceitas e justificadas. No campo educacional, as crenças descrevem desde opiniões meramente intuitivas até apropriações de conhecimentos empíricos que se adaptam ao senso comum dos indivíduos (Matos e Jardilino, 2016). As pesquisas em educação têm utilizado o termo crença para identificar “conteúdos mentais relacionados ao ensino, compilados em esquemas ou conceitos, podendo tomar a forma de proposições ou asserções” (Crahay *et al.*, 2016, p. 318).

Em pesquisa com mais de cinco mil professores do ensino fundamental e médio, Ribeiro *et al.* (2018) descreveram um conjunto de crenças que muitos professores manifestam sobre a reaprovação. Acreditam que fazer o aluno repetir um ano pode contribuir com o aprendizado, já que ele irá rever os conteúdos. A ameaça da reaprovação motiva os alunos, que se dedicam mais, e é justa por reconhecer o mérito dos que se esforçaram e foram disciplinados durante o período letivo. No estudo, a adesão à crença na reaprovação foi menor entre professores mais experientes, com pós-graduação e com conhecimento de pesquisas sobre os efeitos da reaprovação.

Jacomini (2004) investigou a defesa que professores fazem da reaprovação, considerando-a algo natural no processo educativo, visto que alguns alunos se esforçam mais que outros e prosseguirão os estudos. A progressão continuada vai contra a lógica seletiva não só da escola, mas da vida em sociedade, que reconhece o mérito dos indivíduos (Glória e Mafra, 2004). É vista como causa do baixo aprendizado, já que os estudantes concluem os anos de ensino e são aprovados sem saber os conteúdos (Mainardes, 2007).

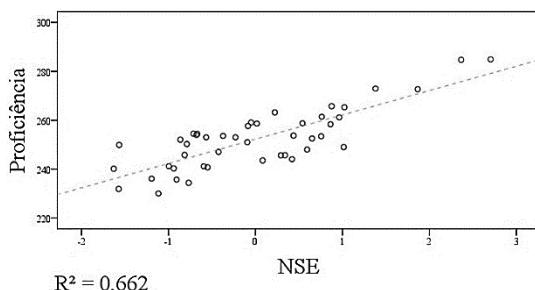
As crenças e expectativas dos professores quanto ao desempenho dos alunos são fruto de uma representação naturalizada de que a escola não é para todos e que alguns jovens serão mais competentes e terão mais sucesso que outros. Representação que se materializa na aprovação de uns e na reaprovação de outros (Earp, 2009). Dalben (2000) relata a resistência de professores à implantação da Escola Plural na

rede pública de Belo Horizonte, organizada em ciclos, pela perda da autoridade e da capacidade de negociar com os alunos a disciplina e a dedicação às tarefas, em troca de boas notas que se concretizarão em aprovação, revelando a permanência da cultura da repetência mesmo em escolas que adotaram a progressão continuada.

SELEÇÃO DE ESCOLAS

A pesquisa ocorreu no município de Contagem, localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte. A população da cidade é aproximadamente 660 mil habitantes e sua rede de ensino possui 58 escolas públicas de ensino fundamental, com 41 mil estudantes. A partir de 2000, o ensino fundamental nas escolas da rede foi reorganizado em 3 ciclos de 3 anos cada. Entre os anos do mesmo ciclo foi abolida a retenção, exceto pela infrequência do aluno às aulas (Contagem, 2000).

Uma característica das escolas de Contagem é a associação existente entre a realidade social, econômica e cultural dos estudantes e seu desempenho escolar. O Gráfico 1 apresenta a relação entre o nível socioeconômico (NSE)⁴ médio de cada escola e a proficiência média dos alunos de 9º ano em Matemática, aferida pela Prova Brasil⁵ de 2015. Já o Gráfico 2 relaciona o NSE e a taxa de reprovação dos anos finais do ensino fundamental, calculada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com dados do Censo da Educação Básica. Cada ponto representa uma escola. A legenda informa o coeficiente de determinação (R^2), que indica o quanto uma variável explica a variação da outra.



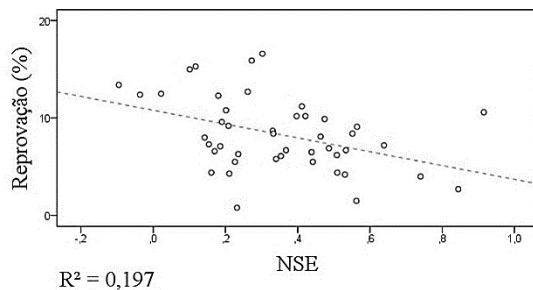
NSE: nível socioeconômico.

Fonte: com base em Taxas de Rendimento e Prova Brasil/INEP.

Gráfico 1 – Relação entre proficiência e NSE por escola, em 2015.

⁴ O nível socioeconômico (NSE) foi calculado a partir das respostas dos alunos que fizeram a Prova Brasil, aplicando a metodologia descrita por Alves, Soares e Xavier (2014). O NSE da escola foi obtido pela média do NSE dos alunos por escola.

⁵ A Prova Brasil é uma avaliação bianual das escolas públicas de ensino fundamental que faz parte do Sistema de Avaliação da Básica (Saeb), realizado pelo INEP. Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 10 maio 2018.



NSE: nível socioeconômico.

Fonte: com base em Taxas de Rendimento e Prova Brasil/INEP.

Gráfico 2 – Relação entre reprovação e NSE por escola, em 2015.

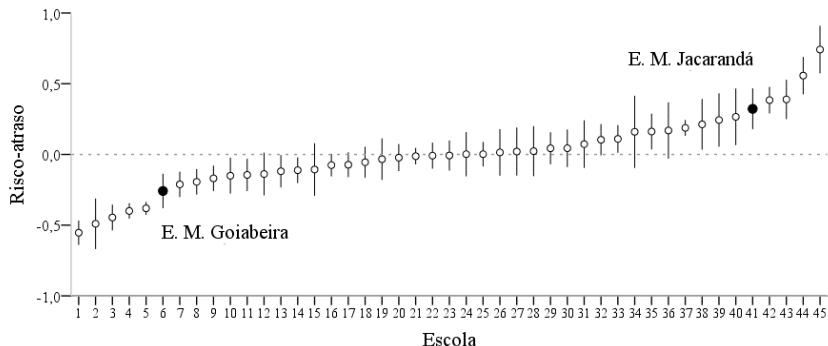
Há uma correlação bem mais forte entre o NSE das escolas e sua proficiência do que entre o NSE e a taxa de reprovação. No Gráfico 2, nota-se que há escolas com NSE baixo que reprovam pouco, enquanto algumas escolas com maior NSE reprovam mais. Isso sugere que o NSE explica apenas uma parte da variação nas taxas de reprovação entre escolas de Contagem e que algumas práticas escolares podem influenciá-las. É nessa perspectiva que investigaremos a crença na reprovação por meio de uma pesquisa qualitativa comparativa.

O próximo estágio da pesquisa consistiu na escolha de duas escolas para essa investigação. Para isso, foi elaborado um indicador de atraso escolar ajustado pelo perfil social dos estudantes por escola. Utilizamos os dados da Prova Brasil de 2011, 2013 e 2015 referentes ao 9º ano do ensino fundamental das escolas municipais de Contagem. Como nem todas possuíam dados completos, a amostra final se constituiu de 45 escolas e 3.340 estudantes.

O indicador foi calculado a partir das respostas dos alunos ao questionário contextual sobre idade, se já passaram por reprovação e se já abandonaram a escola. A combinação das respostas permitiu definir a situação de cada aluno: sem atraso ou com atraso. Esta foi considerada variável resposta em um modelo de regressão logística multinível que incluiu, como variáveis de controle, o sexo, a raça/cor e o NSE de cada aluno e o NSE médio a escola. Detalhes deste modelo estão descritos no Apêndice 1.

O resultado permitiu a estimação do risco-atraso da escola, um indicador que mede a probabilidade de um aluno estar em atraso escolar, dado que ele estuda em uma determinada escola, em comparação à probabilidade média de todas as outras escolas. Um risco-atraso negativo significa que as chances de o aluno estar em atraso são menores na escola que ele estuda do que na média. Ao contrário, um risco-atraso positivo significa que essas chances são maiores. Escolas com índice próximo a zero têm risco-atraso equivalente ao risco médio de todas as escolas.

Os resultados mostraram que existe uma variação considerável entre as escolas de Contagem: dependendo de onde estudam, alunos com características socioeconômicas similares têm probabilidade maior de sofrerem atraso. O Gráfico 3 ilustra esse resultado. Os círculos representam o valor do risco-atraso de cada escola, definido no



Fonte: com base em Taxas de Rendimento e Prova Brasil/INEP.

Gráfico 3 – Risco-atraso por escola, com escolas selecionadas.

intervalo entre -1 e 1 desvios-padrão. As hastes verticais acima e abaixo dos círculos ilustram os intervalos de confiança, maiores ou menores em função do número de alunos da escola. As escolas estão ordenadas no plano gráfico em ordem crescente pelo seu risco-atraso.

Observamos três perfis de escolas: escolas com risco-atraso negativo, indicadas nos pontos mais à esquerda do gráfico e com intervalos de confiança abaixo da linha horizontal; escolas com risco-atraso nem positivo, nem negativo, cujos pontos ou intervalos de confiança são cortados pela linha horizontal e estão dispostas na parte mais central do gráfico; e escolas com risco-atraso positivo, pontos mais à direita e intervalos de confiança acima da linha horizontal. Escolhemos dois estabelecimentos de ensino para a pesquisa qualitativa: uma do grupo I, com menor risco-atraso e outra do grupo III, com maior risco-atraso. Elas estão destacadas no gráfico, com nomes fictícios: Escola Municipal Goiabeira e Escola Municipal Jacarandá⁶.

OBSERVAÇÃO DOS CONSELHOS DE CLASSE

Antes de realizar a pesquisa prevista nessas duas escolas, as entrevistas, houve uma etapa exploratória, que consistiu no acompanhamento dos conselhos de classe do 3º ciclo em 4 escolas definidas aleatoriamente. O conselho acontece

6 Comparamos as escolas dentro de cada um desses grupos segundo indicadores do INEP, a saber: a média de alunos por turmas, a regularidade do corpo docente (permanência numa mesma escola por um triênio), a adequação da formação docente para a disciplina que leciona e o esforço docente (número de escolas e turnos de trabalho). Não encontramos variação significativa entre os grupos, o que não permitiu associar o risco-atraso a diferenças estruturais das escolas. Informações sobre esses indicadores disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 maio 2018.

quando a equipe pedagógica da escola se reúne em datas determinadas para avaliar o desempenho dos estudantes. A literatura sobre a organização em ciclos recomenda a sua utilização como procedimento conjunto e democrático de avaliação, seja para compartilhar diagnósticos e expectativas entre os docentes, planejar o trabalho pedagógico ou para definir a aprovação dos estudantes (Dalben, 2004; Perrenoud, 2004). São momentos em que os professores relatam experiências avaliativas utilizadas em alterações didáticas e, no final do ano letivo, para decidir que alunos devem ser aprovados ou reprovados.

Em Contagem, os conselhos de classe foram criados no bojo da adoção dos ciclos, sendo inclusive previstos em sua legislação:

O conselho de classe ocorrerá para a análise dos resultados obtidos por cada turma, a fim de subsidiar a reorganização do trabalho pedagógico e as decisões sobre promoção entre ciclos. Validará o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes e as orientações às famílias. (Contagem, 2000, p. 12)

Em todos os conselhos houve a participação dos professores de cada conteúdo e da pedagoga da escola, que exerce a função de coordenadora pedagógica. Eventualmente, o diretor da escola também participou. Em todas as escolas as pedagogas lideraram a reunião, indicando quais turmas seriam avaliadas, definindo regras, divergindo ou concordando com certas decisões. Os diretores se limitaram a acompanhar as discussões, expondo opiniões pontuais. Professores exerceram diferentes papéis e alguns participaram mais efetivamente que outros. Os que lecionam Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas com maior número de aulas no 3º ciclo, foram sujeitos centrais nas avaliações, enquanto os professores de outras disciplinas participaram com menor intensidade. Alguns docentes pareciam ansiosos para que o conselho terminasse.

Uma característica dos conselhos de classe é o seu caráter soberano. O que for definido em conjunto deve ser acatado, mesmo que alguém discorde. Se um professor está determinado a reprovar um aluno, deve expor os motivos. Os participantes ouvem e decidem se aquela proposição irá adiante, referendando-a. Nessas situações, a avaliação pedagógica pautada em práticas apoiadas na literatura acadêmica, na formação docente ou em diretrizes da gestão escolar referentes ao aprendizado nem sempre predomina, se detendo em questões sobre comportamento, desrespeito às normas escolares, problemas sociais ou saúde física dos alunos. Alguns professores consideram como critérios de decisão avaliativa e de aprovação se o aluno é indisciplinado, desinteressado ou tem problemas de violência fora da escola, construindo um juízo prévio baseado em comentários e opiniões (Mattos, 2005).

A intervenção pedagógica, aplicada aos alunos com dificuldade de aprendizado, é uma ação fundamental dentro dos ciclos. A eliminação da retenção deve ser combinada a projetos de reforço escolar aos alunos, para que alcancem um nível adequado (Jacomini, 2004; Mainardes, 2007). Em apenas uma escola houve a recomendação de aprovar um aluno encaminhando-o para a intervenção. No restante dos conselhos, os professores já definiam uma posição sobre a reaprovação, não ocorrendo a possibilidade que prosseguisse e fosse incluído em atividades de

reforço. Isso evidencia a permanência da lógica da seriação que utiliza a repetência como instrumento avaliativo.

Algumas turmas não passaram pelos conselhos. Quando a pedagoga anunçava a turma a ser avaliada, os professores concordavam não haver necessidade de discussão, pois era uma turma “que não tinha problemas”. Parece existir um consenso implícito de que não é necessário a avaliação de classes nas quais não haja alunos com dificuldade ou indisciplinados. A reunião é, sobretudo, o momento para decidir o que fazer com os alunos problemáticos, algo como um julgamento.

Além de expor alguns aspectos da prática avaliativa, a observação dos conselhos contribuiu para o planejamento das entrevistas com profissionais nas duas escolas selecionadas.

ENTREVISTAS COM EDUCADORES

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de compreender e comparar opiniões e discursos sobre a reaprovação, bem como as consequentes decisões na prática dos docentes. A Escola Goiabeira demonstrou, em nossa análise anterior, um risco-atraso negativo e persistente ao longo dos anos (Gráfico 3); isto é, os seus alunos têm menores chances de atraso escolar. Por outro lado, a Escola Jacarandá possui um risco-atraso positivo e constante, o que significa maiores chances que seus alunos estejam em situação de atraso. Nas duas escolas, foram entrevistadas 12 pessoas, escolhidas sob alguns critérios: que trabalhem com o 9º ano do ensino fundamental, que estejam naquela escola há pelo menos cinco anos e que, preferencialmente, lecionem Língua Portuguesa ou Matemática, além da pedagoga responsável pelo 3º ciclo.

O roteiro das entrevistas abordou a reaprovação, a organização em ciclos e o perfil que os educadores elaboram de alunos repetentes. Fundamentadas pela literatura sobre o tema, pela observação dos conselhos de classe e pelas próprias respostas, as entrevistas resultaram em categorias de análise (Amado, Costa e Crusoé, 2017), que utilizamos para comparar as escolas: aprendizado, motivação, esforço, disciplina, avaliação e opinião geral sobre a reaprovação e os ciclos. Os resultados serão apresentados por essas categorias.

APRENDIZADO

Uma crítica recorrente aos ciclos é que o aluno irá “passar sem saber”. O indivíduo que não atingiu o grau de aprendizado esperado, naquele ano, deve ser reprovado e repetir os conteúdos para aí sim aprender. Um segundo argumento, consequência do primeiro, é que ele não terá os requisitos mínimos para o aprendizado de novos conteúdos do ano seguinte, em uma lógica linear de aquisição de conhecimentos (Earp, 2009; Glória e Mafra, 2004). Por exemplo, a professora Alice, da Escola Jacarandá, quando questionada sobre qual seria o perfil de aluno com chances de ser reprovado, responde: “O sistema fala assim: dá um jeito, passa esse menino... Principalmente em matemática, que é um conteúdo cheio de pré-requisitos, não tem jeito. Se o aluno não aprendeu lá nos anos iniciais, ele não consegue avançar” (Alice, Matemática, Escola Jacarandá).

Sua colega de trabalho critica a adoção dos ciclos justamente porque, supostamente, o aluno passa sem saber: “Eles já aprenderam que não vão ficar retidos, os pais já sabem, aí isso atrapalha, né? Porque no final do ano eles vão passar, mas não sabem o conteúdo” (Elis, Língua Portuguesa, Escola Jacarandá).

Os professores dessa escola tiveram falas semelhantes, acreditando numa relação entre o fracasso escolar e a não-reprovação, quando o aluno aprovado que não domina os conteúdos conclui o ensino fundamental sem aprender, enquanto aquele que precisou repetir algum ano, mesmo que demore um tempo maior em sua trajetória, irá finalizar o ensino fundamental sabendo.

Na Escola Goiabeira, nem todos concordam que o aprendizado insuficiente justifica a reprovação. Um de seus professores de Matemática reconhece o aprendizado mesmo quando não há retenção e a pedagoga ressalta outros conhecimentos que devem ser considerados pela equipe.

Então, eu acho que o problema do ciclo é esse, vai passando e eles não têm a maturidade pra entender que é importante estudar, que você aprende a matéria, tem que fazer e refazer os exercícios... E o ciclo passa de ano. Mas tem muito menino que entende isso, que é importante estudar e que aprende mesmo sabendo que já vai passar. (Lauro, Matemática, Escola Goiabeira)

Aí a professora de inglês, quando veio nos questionar: “ah, mas ele não é muito bom em inglês”, na hora do conselho [de classe], eu falei assim “você lê partitura? Eu também não, então eu sou analfabeto em música”. Quando ele lê partitura, ele precisa de um raciocínio lógico muito alto pra poder fazer as notas, fazer as escalas de notas, transformar aquilo que ele está lendo em música. Porque ele está lendo aquilo. Então, eu virei pra ela e falei assim: “o pouco que ele tem não dificultou o trabalho dele”. A gente tem que começar a ver essas coisas, e é isso que acho que o ciclo valoriza e que a seriação não. Um tempo maior pra observar essas coisas e valorizar esses aprendizados, dentro do processo regular. (Cristina, pedagoga, Escola Goiabeira)

Alguns professores ponderaram que a realidade social de pobreza e violência interfere no desempenho de muitos alunos e que a escola precisa criar estratégias pra ajudá-los, em vez de apenas obrigar-los a repetir a matéria. De modo geral, os professores da Escola Jacarandá se prendem à crença que os alunos devem repetir os conteúdos para que não fracassem nos próximos anos, enquanto os da Escola Goiabeira entendem que há causas para o baixo aprendizado que a repetência não será capaz de resolver.

MOTIVAÇÃO

A motivação dos alunos também justifica a prática da reprovação, conectando-a ao voluntarismo com que eles participam das atividades escolares. Para muitos professores, o interesse pela escola vem da necessidade de conseguir a aprovação no final do ano (Earp, 2009). A escola seriada foi moldada nesse formato, em que

a nota deixa de ser uma medida do bom desempenho e se torna o próprio objetivo do estudo; o aluno se compromete a cumprir as tarefas não para adquirir conhecimento, mas para se livrar da reprovação (Gil, 2018; Paro, 2001). Se a escola não reprova, não há motivo para estudar.

Vários professores da Escola Jacarandá parecem concordar que a ameaça da reprovação seja uma forma de motivação. A pedagoga chega a utilizar a palavra medo para se referir à relação entre motivação e reprovação: “A motivação é menor. Não sei se é motivação, compromisso... Parece que ligam menos pra escola. Aí, se não tem repetência, pra ele está ótimo, entende?” (Elis, Língua Portuguesa, Escola Jacarandá); “Pois é, os que estão naquele ano que não tem retenção, a gente tem mais dificuldade. Até pra cobrar deles, eles têm justificativa pra tudo, sabe. “Ah não vai dar bomba mesmo, pra que eu vou fazer” (Márcia, Língua Portuguesa, Escola Jacarandá); “Eles não têm medo da retenção. E isso é um problema que eu já notei em várias escolas, não só na rede de Contagem, não. Mas aí, o fato de o ciclo não reter esse aluno, ele sabe que pode com uma nota baixa ir pro ano seguinte” (Gleice, pedagoga, Escola Jacarandá).

Tanto Celso quanto Denise, da Escola Goiabeira, confirmam que a reprovação seja assim utilizada, apesar de não concordarem.

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

O aluno estudar porque tem medo de tomar bomba, isso não é motivação. Ele tem que estudar porque aquele conteúdo é necessário pra vida dele, e é esse tipo de motivação que faz o aluno perceber a educação como um processo importantíssimo na formação dele, não só pra vida como cidadão, mas também acadêmica, isso eu não sinto nem no ciclo e nem na seriação. (Denise, Língua Portuguesa, Escola Goiabeira)

Porque a reprovação pra eles – eu estou falando desses alunos mais complicados, com problema de aprendizagem, social – pra eles já não importa tanto o andamento da vida acadêmica. Isso importa mais pra família, com relação a algumas vantagens que eles possam perder, alguns problemas que vão ter. Para os alunos bons, independentemente de como a escola for organizada, eles vão ser interessados, vão ser bons alunos, em qualquer tipo. (Nair, Matemática, Escola Goiabeira)

Os professores entrevistados na Escola Jacarandá consideram que a reprovação seja um incentivo aos estudos. A sua ameaça faz com que os jovens se dediquem aos estudos e a extinção da retenção, com a adoção dos ciclos, aumentou o desinteresse deles. A permanência de uma metodologia pedagógica baseada na repetição parece ainda naturalizada entre professores e alunos (Ribeiro, 1991).

Entre os entrevistados na Escola Goiabeira, alguns também veem sentido na ameaça de repetência. Outros, no entanto, se manifestaram contrários, afirmando que a reprovação não deve motivar o aluno e que há muitos alunos que são empenhados independentemente do risco de serem reprovados.

ESFORÇO

Identificamos uma sensível diferença entre motivação e esforço em nossas análises. Enquanto a primeira categoria se refere ao efeito que a ameaça da reprovação supostamente provoca nos alunos ao longo do ano letivo, a segunda se manifesta no final do ano, como uma condenação ao aluno que não se esforçou. Os estudos sobre a reprovação mencionam que o comprometimento do aluno com a escola tem algum peso na decisão do professor por retê-lo. O aluno esforçado, que presta atenção às aulas e faz as atividades merece passar de ano, enquanto o desinteressado, relapso e infrequente não conquistou sua aprovação e, por isso, é natural que seja retido. E o professor que aprova todos sem distinção é injusto com o aluno competente (Jacomini, 2004; Vidal, 2015). De acordo com Crahay e Baye (2013), a meritocracia está difundida nas práticas educacionais, sendo justo que alguns alunos prossigam e outros tenham que repetir o ano.

Essas concepções estão presentes nas falas de vários professores, como Mônica, que trabalha na Escola Jacarandá:

Eu sou uma professora muito interessada. Você pega um menino... se ele me mostra que ele quer, eu vou ajudar, entendeu? A dificuldade [de aprendizado] não vai ser o maior impedimento pra ele passar de ano. Agora se ele não quer nem ajuda, você vai fazer o quê? Ainda mais adolescente. Criança, você ainda pega pela mão, vamos fazer. Agora, adolescente? Não dá. (Mônica, Língua Portuguesa, Escola Jacarandá)

A pedagoga da escola também justifica a reprovação pelo desinteresse do estudante:

A gente fica atento pra que não aconteça, mas alguns são desinteressados mesmo. Tem estudante que eu chamei o pai, que eu falei várias vezes que era uma possível retenção, precisava de muito ponto. Ele apertou ela, mas mesmo assim, a gente olha as notas, notas baixas, frequência baixa, eu começo a fazer os cálculos do mínimo pra ser aprovada, aí ainda não conseguiu, sabe? (Gleice, pedagoga, Escola Jacarandá)

Na Escola Goiabeira, as opiniões não são consensuais. Celso, por exemplo, destaca o que seria um efeito corretivo da repetência, já Lauro atribui a fatores extraescolares, conforme esses extratos de suas falas:

Retendo esse aluno, pra mostrar pra ele que é possível ele aprender, que ele precisa mudar aquela postura que ele teve naquele ano. Aí você retém ele. Eu percebo que, assim, pelo menos uns 5 já enxergam que ele fez errado, e já mu-

dam, de cara. Já começam a fazer atividade, já começam a preocupar com estudo, e por mais que ele não tenha aquele desenvolvimento ideal, eu já vejo uma mudança de postura na responsabilidade daquele menino. (Celso, Matemática, Escola Goiabeira)

Como ele mora na periferia, normalmente ele não tem... Quando você vê que ele não quer aprender, não quer participar, não quer até entrosar com aluno, participar de alguma atividade. Aí você vê que na casa dele tem problema, na casa dele às vezes tá faltando comida, não tem incentivo, às vezes não tem pai ou mãe. (Lauro, Matemática, Escola Goiabeira)

Note-se que ambos são professores de matemática da Escola Goiabeira, mas com visões distintas do efeito de atributos individuais e sociais. Denise, outra professora da escola, concorda com Lauro e parece ter consciência que o desempenho do aluno não depende apenas do seu esforço. Para ela, até o bom funcionamento da escola influencia:

Isso que eu te falei desde o início, são muitos fatores que emperram a aprendizagem do aluno, são muitos atores envolvidos no processo educacional. Se eu como professora falhar, eu emperro, mas se o pedagogo falhar emperra, se eu não pegar uma sala limpa emperra, se eu não pegar uma gestão efetiva, que cobra, que fiscaliza o que está aqui dentro, que acompanha, que conhece a realidade da escola dela, isso emperra. [...] Eu não ter uma materialidade adequada aqui dentro, emperra. São muitos fatores. (Denise, Língua Portuguesa, Escola Goiabeira)

Os professores entrevistados na Escola Jacarandá concordam com a reprovação de alunos que não mereceram a aprovação, inclusive como uma forma de valorizar quem se esforçou. Para eles, se os alunos tiveram comportamentos diferentes ao longo do ano, é justo que os resultados também sejam diferentes. O resultado reafirma a pesquisa de Ribeiro *et al.* (2018), que aponta que muitos professores assumem um princípio de justiça meritocrática e, a partir disso, selecionam os estudantes. Na Escola Goiabeira, o discurso simpático à aprovação e que reconhece o esforço também foi ouvido; porém, os entrevistados destacam outros fatores que influenciam a capacidade de os alunos se dedicarem à escola, além de seu empenho.

DISCIPLINA

Vários educadores acreditam que, com a adoção dos ciclos, a indisciplina na escola aumente. A ausência de coerção de notas vermelhas e, consequentemente, do risco de ser reprovado acarreta o fim do respeito às normas escolares (Glória e Mafra, 2004). Alguns professores utilizam a reprovação como uma forma de punição aos indisciplinados, em que o bom ou mau comportamento se tornam critérios que observam ao decidir pela promoção dos alunos (Dalben, 2009). Com isso, criou-se nas escolas uma forte relação entre a ameaça da repetência e a manutenção da obediência às regras.

Com a pretensão de se conseguir um clima favorável para a aprendizagem, trabalha-se com o aluno na direção da submissão e adequação a padrões e normas comportamentais, sendo punido o aluno “desobediente”, com baixos conceitos, que podem levá-lo à reaprovação ou até ao convencimento de que é incapaz de adaptar-se à escola. (Souza, 2007, p. 32)

Se a manutenção da disciplina passa pelo temor da retenção, a prática da não-reaprovação provocará a desorganização do ambiente escolar. Nas entrevistas, a indisciplina foi frequentemente relacionada ao perfil que os docentes fazem dos alunos repetentes. Elis, da Escola Jacarandá, fez tal relação:

Perfil? Ah... é muito aquele aluno, como eu falei, que a família não acompanha. Que tem problemas, do bairro mesmo [...]. Aí relaxa na escola, fica indisciplinado, vem na escola pra passear. Normalmente esses a gente vê que vai ficar retido. Ou acabar saindo da escola, até evadindo. (Elis, Língua Portuguesa, Escola Jacarandá)

Outros entrevistados tiveram falas parecidas. Uma professora chega a relevar o baixo desempenho do aluno se este tiver um bom comportamento: “Geralmente o perfil [do aluno repetente] é o menino descompromissado, que brinca fora de hora, que tem indisciplina, que não tem compromisso em fazer as atividades. Tanto em casa como na escola” (Mônica, Língua Portuguesa, Escola Jacarandá).

Então, às vezes nem nota ele tem pra passar e a gente passa. Porque é um menino que não dá conta de aprender, mas que é um menino que não dá trabalho, que faz, que tenta aprender um pouquinho que seja. Aí a gente ajuda sem nota. Então eu não olho muito se é com nota não. (Márcia, Língua Portuguesa, Escola Jacarandá)

Já Denise, da Escola Goiabeira, menciona a falta de acompanhamento dos alunos, e Lauro entende os conflitos como um pedido de ajuda.

Você tem menino com problema de droga, que não completa atividades, que agride... Você precisa da família aqui dentro, mas a família não vem, só vem se o Conselho Tutelar acionar. Mesmo assim, alguns casos o Conselho cansa de chamar, mas encaminha pra Vara da Infância, por que a situação é grave. [...] O que é uma questão social que nós estamos vivendo hoje, não é um problema só da escola. (Denise, Língua Portuguesa, Escola Goiabeira)

Aí eles chegam na escola muito agressivos, todo tipo de regras que você tenta colocar pra eles, não aceitam. E se ele não tem regra na casa dele, vai ter regra aqui? Aí é esse conflito o tempo todo, os professores com os alunos parecem que... mas esse grito deles, é do problema que eles tem, não é comigo, não é algo pessoal. Quando eles às vezes xingam, falam palavrão comigo, algo assim, aí eu fico pensando: é um grito de socorro. (Lauro, Matemática, Escola Goiabeira)

Os professores da Escola Jacarandá relacionaram diretamente o mau comportamento com a reprovação, mesmo sem serem questionados sobre isso. Surgiu, com frequência, a afirmação que a opção pelos ciclos provocou o aumento da indisciplina na escola. Na Escola Goiabeira isso também ocorreu, mas alguns professores ressaltaram que a indisciplina e a violência na escola não têm a ver com a opção pela seriação ou pelos ciclos, mas é provocada pelos problemas sociais com os quais os alunos convivem.

AVALIAÇÃO

As formas de avaliação que a escola faz dos alunos são um elemento central para que a opção pelos ciclos seja eficaz, pois pressupõem uma nova organização dos tempos escolares, com situações de aprendizado plurais, em que a linearidade do aprendizado não seja regra (Souza, 2007). Por isso, é essencial romper com o modelo de avaliação que simplesmente seleciona e classifica, tradicionalmente utilizado nas escolas seriadas. A avaliação deve ter caráter diagnóstico, demonstrando os avanços ou retrocessos no aprendizado dos alunos e apontando o trabalho pedagógico a ser realizado. Deve, ainda, ser constante, fazendo parte de todo o processo de ensino-aprendizagem, sem se limitar a datas estabelecidas em regimentos e calendários (Souza e Alavarse, 2003; Dalben, 2009).

Nas duas escolas, as formas de avaliação tradicionais são predominantes: provas e trabalhos, que geram notas que são somadas até o final do ano. Como relataram os professores da Escola Jacarandá:

Eu avalio em prova, em participação, em caderno. A gente arruma de tudo pra avaliar. Em trabalho em grupo, em sala, trabalho fora, deveres de casa, até pra memorizar mais um pouquinho, praticar mais. Tudo isso é avaliado. Depois soma. Eu gosto de avaliar tudo em 100%, porque eu acho que o pai consegue enxergar melhor, sabe? (Márcia, Língua Portuguesa, Escola Jacarandá)

"Provas, trabalhos, eu avalio a participação, o caderno. São as notas. Ele tem que estar com 60% do trimestre. 30, 35 e 35. O primeiro é menor" (Alice, Matemática, Escola Jacarandá).

Na Escola Goiabeira, a avaliação tradicional também está presente em falas que incluem a avaliação diagnóstica na prática pedagógica dos docentes.

O primeiro trimestre vale 30 pontos, eu distribuí assim: dei uma avaliação diagnóstica logo na primeira semana de fevereiro, não pontuei ainda, até pra eu ver a adequação dos alunos, a diferença de nível que eles estão. [...] A gente é orientado pela pedagoga a fazer. E a gente sente a necessidade, porque se você chegar logo com o conteúdo do 9º ano em sala, com 3 dias de aula você já vai ver que eles não sabem fatos, o fundamental, não sabem trabalhar com divisão... Então a gente já aplica pra recapitular o básico e conseguir dar andamento na matéria, sabendo. Mas é orientação da escola, da Cristina e da direção. (Nair, Matemática, Escola Goiabeira)

Tem vários tipos de avaliação aqui na escola. A gente tem mais formativa, avaliação tradicional, ou de múltipla escolha de questões abertas que é dada ao final de cada trimestre ou bimestre. A gente tem autoavaliações, tem avaliação de debate oral. [...] Tem professor que tem o hábito de trabalhar com avaliação formativa mais por portfólio, de seguir o avanço do aluno naquele processo, como que ele tá indo a cada quinze dias, ou a cada semana. Tem profissional que faz a cada quinze, eu gosto de semana. (Denise, Língua Portuguesa, Escola Goiabeira)

A gente tem avaliações... eu te diria dentro desse conceito mesmo... processual e contínua. Porque, você tem a avaliação do trabalho da semana, do dia, a avaliação mensal e avaliações trimestrais, no sentido de formalização. Então ele tem vários instrumentos, de várias formas. (Cristina, pedagoga, Escola Goiabeira)

Na Escola Goiabeira, a consciência da necessidade de utilização de processos avaliativos contínuos e que mostrem as dificuldades dos alunos foi clara durante as entrevistas. Ocorrem por orientação da pedagoga, citada por vários professores. No entanto, continua existindo a prova trimestral, que encerra um período de trabalho e tem grande importância para os alunos. A avaliação tradicional é mais presente na Escola Jacarandá, cujos professores trabalham com avaliações seletivas, se preocupando em registrar notas que são cobradas pela comunidade escolar.

OPINIÃO GERAL SOBRE A REPROVAÇÃO E OS CICLOS

Em vários momentos os professores expuseram uma opinião aberta sobre a reprovação e sobre a opção da rede de ensino de Contagem pelos ciclos. São reflexões, críticas e elogios que não incluímos em nenhuma das categorias até aqui analisadas, mas que também contribuem para a compreensão do que pensam e como isso pode estar relacionado às características de atraso escolar nas escolas.

Lucio, da Escola Jacarandá, relembra os seus tempos de estudante para defender a reprovação. Mônica expressa seu descontentamento por não poder reter mais os alunos, enquanto a professora Elis alega a distância entre as teorias dos ciclos e o que acontece na prática: “Olha, eu não sei se o problema é o ciclo. Ou se é a escola. Eu estudei em escola seriada, eu lembro de a gente ter um pouquinho mais de motivação de conquistar aquela nota” (Lúcio, Educação Física, Escola Jacarandá).

Mas de qualquer maneira, ciclo ou não, a gente percebe os jeitinhos pra passar o menino, né? Por exemplo, tem uma lei, não sei se é lei... que você só pode reprovar 10% da turma⁷. Em uma turma de 30 alunos, eu só posso reprovar 3. Em escola a gente peita isso, quando é necessário, a gente reprova mais. Ai você tem que provar que você procurou intervenção, a família. Mas de qualquer ma-

⁷ Uma suposta norma que limita o número de alunos reprovados foi citada por vários professores durante as entrevistas. Entretanto, realizamos uma pesquisa na legislação educacional de Contagem e não encontramos nada que determine esse limite.

neira, a tendência da escola pública é essa: passar o menino de qualquer jeito, desentulhar. (Mônica, Língua Portuguesa, Escola Jacarandá)

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

Nair, professora da Escola Goiabeira, também vê diferença entre a teoria e prática no funcionamento dos ciclos. Outros professores da escola, no entanto, o defendem: “Eu acho interessante a ideia de ciclo, mas eu acho que ela funciona teoricamente. Na prática mesmo, eu não vejo tanta diferença” (Nair, Matemática, Escola Goiabeira).

Quando veio o ciclo [...] o aluno passou a ter um prazo maior de formação, nitidamente. Mas qual foi o entrave do ciclo, e é a minha crítica ao ciclo: o meu processo pra recuperar aquele aluno, ele também ampliou, mas a minha responsabilidade também aumentou. [...] Vejo isso também em BH, onde nasceu a escola plural, primeiro lá, antes daqui em Contagem. Eu tenho um aluno, três anos pra alfabetizar. Conteúdo, eu ganho um prazo maior, mas em compensação, eu estou com um número de conteúdo também maior, é como se eu pegasse 3 anos de conteúdo de seriação e jogasse pro ciclo. (Denise, Língua Portuguesa, Escola Goiabeira)

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

Foi possível notar, em ambas as escolas, que os docentes ainda se prendem ao formato de escola seriada, com a possibilidade de retenção no final do ano letivo sendo parte da prática pedagógica. Também foram recorrentes as críticas aos ciclos, não somente pela progressão continuada, mas pela maneira como foi implantado em Contagem. Ainda assim, os professores concordam com a importância do valor inclusivo que a organização em ciclos preconiza, ao respeitar um tempo maior de aprendizado dos alunos e propor novas formas de avaliá-los. Discurso que nos pareceu mais claro entre os professores da Escola Goiabeira.

ASSOCIAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS E AS ESCOLAS

Um método complementar que utilizamos para analisar as crenças dos educadores sobre a retenção e temas correlatos foi a análise de correspondência,

técnica estatística que ilustra as associações existentes em um plano cartesiano, apresentando visualmente os resultados obtidos anteriormente por meio das entrevistas. Para isso, as respostas de cada educador entrevistado foram transformadas em valores numéricos em uma escala ordinal, que mede se eles concordam, concordam parcialmente ou discordam de determinada concepção. Por exemplo, se o professor concorda que a existência da reprovação motive o aluno a estudar, se concorda parcialmente ou se discorda.

O Gráfico 4 expõe essa análise. Cada símbolo no gráfico representa uma das três opções de resposta para cada categoria de crença. As escolas também estão identificadas. Nos interessa explorar associações entre categorias e escolas: quanto menor for a distância espacial entre as categorias, mais forte é a associação, assim como entre as categorias e as escolas.

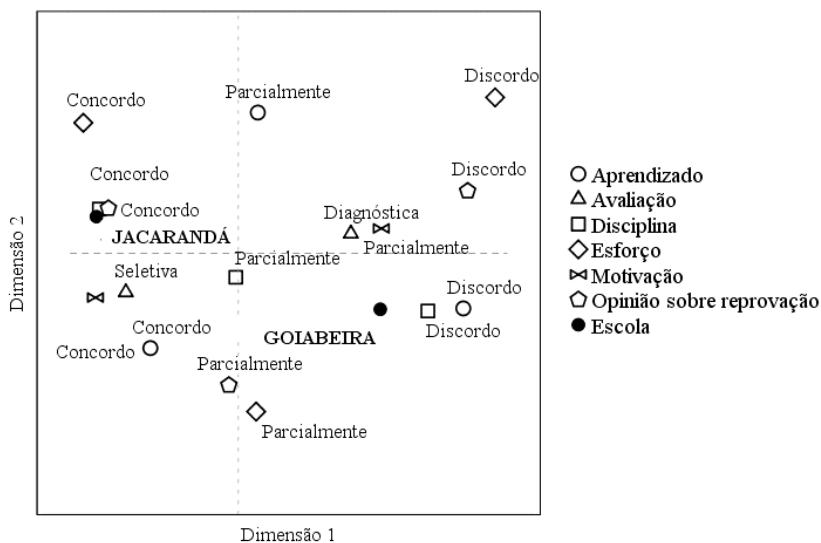


Gráfico 4 – Correspondência entre as categorias da crença na reprovação e as escolas.

Educadores que concordam que a reprovação contribui de alguma maneira com o aprendizado também concordam que a sua ameaça motive os alunos. Há uma forte relação entre os que concordam em utilizar a retenção como um instrumento de disciplina e os que têm opinião geral favorável à reprovação. Por outro lado, os entrevistados que discordam do efeito motivador avaliam os alunos de forma diagnóstica e, ainda, manifestam uma opinião crítica sobre a reprovação.

A posição das escolas no gráfico também é reveladora. Há uma clara associação entre os educadores que concordam com as categorias ligadas à reprovação e a Escola Jacarandá, na qual as chances de seus alunos serem reprovados é maior. Já os que discordam da reprovação e são favoráveis aos ciclos estão mais próximos da Escola Goiabeira, que demonstrou reduzir os riscos de reprovação. Embora não

sejam assim tão definidas, nas escolas, as opiniões e as decisões sobre promover ou não um estudante, podemos notar que existe uma relação entre a diferença do risco-atraso nas duas escolas e as posições que manifestam crenças dos educadores a respeito da retenção e da organização em ciclos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou a cultura da repetência, expressa pelas crenças de professores na retenção, relacionadas a um indicador de atraso escolar dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental do município de Contagem, rede que adota a organização em ciclos há duas décadas. Estimamos também um indicador de risco-atraso dessas escolas, acompanhamos alguns conselhos de classe e entrevistamos educadores de duas escolas.

A observação dos conselhos de classe apontou que professores constroem juízos dos alunos que não se referem apenas a características cognitivas, mas de comportamento e realidade social e que influenciam suas avaliações. A decisão por reter um aluno nem sempre se pauta por critérios estritamente pedagógicos e de aprendizado, mas pode ter como motivos o desinteresse ou a indisciplina. Os conselhos demonstraram também que uma avaliação que julga e seleciona os alunos, em vez de indicar novos caminhos didáticos, ainda predomina nas escolas.

Com as entrevistas, constatamos que a crença na retenção persiste entre muitos educadores. Há uma convicção que os alunos, ao repetirem o ano letivo, aprenderão os conteúdos que tiveram dificuldade. Eles acreditam que a simples ameaça de retenção provoca mais dedicação e respeito às normas disciplinares dos estabelecimentos. Ou seja, a retenção funciona como instrumento de coerção e obediência às regras escolares. Os professores também acreditam que a decisão de aprovar ou reprovav os estudantes valoriza o mérito e, por isso, é justa: há alunos que se esforçam mais que outros e que merecem o prêmio da aprovação, ao contrário dos alunos desinteressados ou rebeldes, que repetirão o ano como uma forma de correção.

A análise de correspondência sintetizou visualmente as concepções sobre repetência extraídas das entrevistas. As categorias mais favoráveis à retenção estão próximas da escola com maior risco-atraso (Escola Jacarandá), e as categorias menos favoráveis se aproximam da escola com menor risco-atraso (Escola Goiabeira). Essa convergência demonstra a consistência do indicador de risco-atraso utilizado para a seleção das escolas.

Os resultados reportados confirmam que a retenção ainda é naturalizada nos espaços formais de avaliação dos estudantes, como nos conselhos de classe, onde os destinos dos alunos são selados. A pedagogia da repetência (Ribeiro, 1991) persiste como um mecanismo intrínseco à escola brasileira — ainda que ela adote um modelo de progressão continuada — empregado em práticas ancoradas pela crença numa escola seletiva e meritocrática.

Os professores praticam formas de avaliação que podem ser classificadas como formais ou informais (Freitas, 2003). A primeira se instrumentaliza pela formação acadêmica e por diretrizes instituídas pela gestão escolar, com foco pedagógico. Já a segunda é mais intuitiva, baseada nas experiências e crenças que

os professores acumulam, transformando o senso comum em critérios avaliativos. Há, portanto, uma relação entre a formação, a qualidade do trabalho docente e as formas técnicas com que os alunos são avaliados. Ribeiro *et al.* (2018) chegaram a conclusões semelhantes: a crença na reprovação, que faz com que professores considerem em suas avaliações princípios como desinteresse e indisciplina, em detrimento do desempenho pedagógico, está ligada às características de experiência profissional e formação ao longo da carreira docente.

Não obstante, há educadores que discutem e criticam o modelo de escola que se apoia na repetência. São profissionais que conhecem e internalizaram o que pesquisas acadêmicas revelam, isto é, os prejuízos em fazer com que um aluno repita um ano. E que mostram consciência de que fatores que não se limitam ao ambiente escolar, como a realidade social dos jovens, a ausência da família ou o envolvimento com violência podem interferir no fracasso escolar. Em até certa medida, reconhecem vantagens da organização escolar em ciclos, se envolvendo com projetos pedagógicos e formas de avaliação menos seletivas. Tal reconhecimento merece destaque, pois concorda com as propostas democráticas e inclusivas dos ciclos, indicando que a opção por este sistema pode contribuir com a desconstrução da crença na reprovação (Alavarse, 2009).

Na medida em que essa discussão é incluída no cotidiano do professor, seja em sua formação inicial, nas instituições de ensino superior, ou continuada, nos cursos ofertados pelas escolas e sistemas de ensino, nas oportunidades de debates educacionais, em sua prática profissional e na relação com seus colegas, as suas decisões têm caráter cada vez mais crítico (Gomes, 2005). Os resultados reforçam a importância da formação docente. O professor competente, ciente do seu papel transformador e, por isso, capaz, conseguirá desconstruir as crenças aqui discutidas e que permanecem na educação.

Reconhecemos que os resultados deste artigo, obtidos em uma pesquisa realizada em apenas uma rede de ensino, têm limites para a sua generalização. Ainda assim, um trabalho dessa natureza pode contribuir para ampliar nosso conhecimento sobre o fenômeno, o desenvolvimento de explicações e hipóteses sobre os processos que operam na rede de ensino estudada. O que pode funcionar em outros casos, mas pode também produzir resultados diferentes em circunstâncias diversas. Nesse sentido, o diálogo com a literatura e a comparação entre escolas constituem os fundamentos teórico-metodológicos planejados para lidar com essa limitação. Esperamos que estes resultados contribuam para fomentar o diálogo na área da educação e, principalmente, no campo da avaliação educacional sobre a persistência dessa prática excluente nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. Avaliação nos ciclos: centralidade da avaliação. In: FREITAS, L.C. (org.). **Questões de avaliação educacional**. São Paulo: Komedi, 2003.
- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100004>

ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 30, n. 75, p. 688-720, 2019. <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.6298>

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 84, p. 671-704, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300005>

AMADO, J.; COSTA, A.; CRUSOÉ, N. A técnica de análise de conteúdo. In: AMADO, J. (org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3. ed. Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra, 2017.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 142-162, dez. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300008>

BACCHETTO, J. G. O Pisa e o custo da repetência no Fundeb. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 424-444, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200008>

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 1º out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclo dinâmico de formação humana**. Contagem: Seduc, 2000.

CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014. <https://doi.org/10.18222/eae255920142862>

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100010>

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no Pisa 2009. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-883, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300007>

CRAHAY, M. et al. Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 316-388, jul./dez. 2016. <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.369>

DALBEN, A. I. L. F. (org.). **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

- DALBEN, A. I. L. F. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 66-82, jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100006>
- EARP, M. L. S. A cultura da repetência em escolas cariocas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, out./dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000400004>
- FARIA, E. M. Os alunos reprovados no Brasil: uma análise das proficiências e das taxas de abandono por meio das avaliações Prova Brasil e Pisa. **Estudando Educação**, São Paulo, n. 1, 2011.
- FERRÃO, M. E. **Introdução aos modelos de regressão multinível em educação**. Campinas: Komedi, 2003.
- FERRÃO, M. E.; COSTA, P. M.; MATOS, D. A. S. The relevance of the school socioeconomic composition and school proportion of repeaters on grade repetition in Brazil: a multilevel logistic model of PISA 2012. **Large-scale Assessments in Education**, v. 5, n. 1, p. 7-20, 2017. <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0036-8>
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- GIL, N. L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230037, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230037>
- GLÓRIA, D. M.; MAFRA, L. A prática da não retenção na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Cadernos de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200003>
- GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300002>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2000**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 1º out. 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 1º out. 2018.
- 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, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300002>
- KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-171, 2006.
- LUZ, L. S. **O impacto da repetência na proficiência escolar**: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003. 2008. Dissertação (Mestrado em

Demografia) – Centro de Planejamento e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MATOS, D. A. S.; FERRÃO, M. E. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 614-636, 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143669>

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893>

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200005>

PARO, V. H. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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. 2, p. 623-636, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300006>

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-22, 1991. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>

RIBEIRO, V. M. et al. Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e173086, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>

SETTON, M. G. J. Crença. In: CATANI, A. M. et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 134-135.

SHIRASU, M. R.; ARRAES, R. A. Determinantes da evasão e repetência escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 43., 2016. **Anais...** Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia, 2016.

SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 141-152, 2016. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.%25p>

SOUZA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 27-44, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200003>

SOUZA, S. Z.; ALAVARSE O. M. Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. (org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003. p. 71-96.

VIDAL, A. F. “**Esse já tá reprovado!**”: Um estudo sobre a compreensão dos professores em relação à reprovação escolar numa escola organizada em ciclos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOBRE OS AUTORES

FREDERICO ALVES ALMEIDA é doutorando em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Analista de Gestão Educacional da Prefeitura de Contagem (MG).

E-mail: fredericoalves@ufmg.br

MARIA TERESA GONZAGA ALVES é doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da mesma instituição.

E-mail: mtga@ufmg.br

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/ Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade (Proex), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão, da Universidade Federal de Minas Gerais, e do projeto interinstitucional Estratificação da educação brasileira: uma abordagem multidimensional, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Processo nº 440172/2017-9).

Contribuições dos autores: Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita — Primeira Redação, Escrita — Revisão e Edição, Investigação, Metodologia, Validação e Visualização: Almeida, F.A. Supervisão, Metodologia, Escrita — Revisão e Edição, Obtenção de Financiamento: Alves, M.T.G.

Recebido em 18 de fevereiro de 2020

Aprovado em 10 de julho de 2020

Apêndice 1 – Especificação do modelo de regressão logística multinível.

Para a estimativa do risco-atraso, consideramos um modelo de regressão logística multinível em dois níveis: alunos (nível 1) agrupados em escolas (nível 2). Ferrão (2003) descreve a aplicação desses modelos em educação. A equação do modelo é a Equação 1:

Nível 1:

$$\log \left(\frac{P(Y_{ij}=1)}{1-P(Y_{ij}=1)} \right) = \beta_{0j} + \beta_{1j}(Feminino) + \beta_{2j}(SISexo) + \beta_{3j}(Pardo) + \beta_{4j}(Preto) + \beta_{5j}(Amarelo) + \beta_{6j}(Indígena) + \beta_{7j}(SICor) + \beta_{8j}(NSE) + e_{ij}$$

Nível 2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(MNSE_j) + u_{0j}$$

No qual:

- $\log(P(Y_{ij}=1)/1-P(Y_{ij}=1))$ = a variável resposta, que representa a probabilidade de um estudante estar ou não estar em atraso, calculada a partir do logaritmo neperiano da razão entre a probabilidade de atraso, (P) = 1, e não atraso, ($1 - P$) = 0;
- β_{0j} = o intercepto e representa a probabilidade média de atraso na escola j (onde $j = 45$ escolas).
- $\beta_{1j}(Feminino)$ = o sexo. A referência (valor = 0) é o aluno do sexo masculino;
- $\beta_{2j}(SISexo)$ foi incluída para contemplar os casos de estudantes que não respondem ao item;
- $\beta_{3j}(Pardo)$, $\beta_{4j}(Preto)$, $\beta_{5j}(Amarelo)$ e $\beta_{6j}(Indígena)$ = autodeclaração de cor do indivíduo. A referência (valor = 0) é branco;
- $\beta_{7j}(SICor)$ = casos sem informação sobre a cor;
- $\beta_{8j}(NSE)$ = o indicador socioeconômico do aluno, centralizado na grande média;
- e_{ij} = o efeito aleatório associado ao nível 1 do modelo (aluno i da escola j);
- $\gamma_{01}(MNSE_j)$ = o nível socioeconômico médio de cada escola, centralizado na grande média;
- γ_{00} = a probabilidade média global da variável resposta.
- u_{0j} = os resíduos associados à equação do nível 2. Esse parâmetro corresponde ao afastamento da probabilidade média da escola j à média global γ_{00} , considerando os controles das variáveis do aluno e da escola, e é a estimativa do risco-atraso da escola.

Os resultados do ajuste desse modelo aos dados estão na Tabela 1. Notem que todos os coeficientes estimados são significativos e com sinal na direção esperada em relação à literatura. As alunas têm menor chance de atraso escolar que os alunos e, quanto maior o NSE do aluno e da escola, menores as chances de atraso escolar. No sentido contrário, o sinal positivo para as covariáveis pardo, preto, amarelo e

Tabela 1 – Estimativas do modelo de regressão logística multinível.

	Coeficientes	Odds ratio	Valor p
Intercepto	-1,123	0,325	< 0,001
Feminino	-0,561	0,572	< 0,001
SISexo	0,252	1,287	< 0,001
Pardo	0,041	1,041	< 0,001
Preto	0,277	1,319	< 0,001
Amarelo	0,124	1,131	< 0,001
Indígena	0,141	1,151	< 0,001
SICor	0,419	1,521	< 0,001
NSE	-0,396	0,673	< 0,001
MNSE	-0,358	0,699	< 0,001
Efeito aleatório			
Entre alunos	1		< 0,001
Entre escolas	0,406		< 0,001

Fonte: com base nos dados da Prova Brasil de 2011 a 2015.

indígena indica que estudantes desses grupos têm maiores chances de atraso escolar, comparativamente aos brancos (referência).

O risco-atraso da escola é estimado pela componente aleatória do modelo. Os valores indicam que há uma variação significativa entre as escolas. Isto é, a probabilidade de risco-atraso é maior pelo fato de o aluno estudar em uma determinada escola em comparação ao risco que ele teria se estivesse em outra. As estimativas desse risco, por escola, são os resíduos estimados pelo parâmetro (u_{0j}), apresentados no Gráfico 3 neste artigo.