

## Resumo

---

Este artigo objetiva explorar o conceito da escola inclusiva e a contradição da reprovação, direcionando a reflexão para a realidade atual das escolas públicas estaduais. O estudo utiliza como laboratório a EEFM. Dona Clotilde Saraiva Coelho, localizada no Juazeiro do Norte- Ceará, entre outras escolas da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE, focando no princípio constitucional (BRASIL, 1988, p.03), que proclama a "Igualdade de condições para o acesso e a permanência do educando na escola" Para tanto, buscamos realizar uma abordagem por meio da pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico e documental, enfocando a avaliação reflexiva e construtiva como forma de suscitar, nas escolas, uma cultura inclusiva que culmine em ações que minimizem as reprovações, as progressões parciais e, conseqüentemente, as evasões.

**Palavras-chave:** Escola inclusiva. Reprovações. Avaliação. Reflexão.

## Abstract: INCLUSION AND REPROBATION: FACES OF THE SAME COIN?

---

This article aims to explore the concept of inclusive school and the contradiction of reprobation, directing the reflection to the current reality of the state public schools, using EEFM as a laboratory. Dona Clotilde Saraiva Coelho, located in Juazeiro do Norte-Ceará, among other schools of the 19th Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Regional Coordination of Education Development) - CREDE, focusing on the Constitutional Principle (BRAZIL, 1988 p.03), that proclaims "Equal conditions for the access and permanence of the student in the School". In order to do so, we seek to carry out an exploratory, bibliographical and documentary research approach, focusing on reflective and constructive evaluation as a way to raise the inclusive culture in schools that culminate in actions that minimize with the disapprovals, the partial progressions And consequently with evasions.

**Keywords:** Inclusive School, disapprovals, evaluation, reflection.

<sup>6</sup> Graduada em Pedagogia pela URCA, Especialista em Gestão Escolar, Mestre em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Diretora da Escola Dona Clotilde Saraiva Coelho em Juazeiro do Norte, Secretária de Educação do Estado do Ceará.

<sup>7</sup> Graduado em História, especialista em História e Sociologia pela URCA, Graduando em Psicologia pela UNILEÃO, professor da rede estadual de Ensino na Escola Dona Clotilde Saraiva Coelho.

## Resumen: INCLUSIÓN Y REPROBACIÓN: FACES DE UNA SOLA MONEDA?

Este artículo objetiva explorar el concepto de la escuela inclusiva y la contradicción de la reprobación, dirigiendo la reflexión a la realidad actual de las escuelas públicas estatales. El estudio utiliza la EEFM Dona Clotilde Saraiva Coelho como experimento, ubicada en Juazeiro do Norte-Ceará, entre otras escuelas de la 19ª Coordenadoria Regional para el Desarrollo de la Educación-CREDE, enfocándose en el principio constitucional (BRASIL, 1988, p.03), que proclama la "igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia del alumno en la escuela". Para eso, buscamos realizar un abordaje por medio de la investigación exploratoria, de cuño bibliográfico y documental, enfocando la evaluación reflexiva y constructiva como forma de suscitar en las escuelas, una cultura inclusiva que culmine en acciones que minicen las reprobaciones, las progresiones parciales y, en consecuencia, las evasiones.

**Palabras-clave:** Escuela inclusiva. Reprobaciones. Evaluación. Reflexión.

### 1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federativa de 1988 estabelece nos seus objetivos fundamentais: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, p.11). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação que ocorreu em 1990 em Jomtien na Tailândia. Nesse evento, o país assumiu o compromisso de construir um sistema educativo inclusivo, no qual fosse disseminado o princípio da igualdade para o acesso, além da permanência do aluno com ênfase na premissa da equidade, ressaltando que a escola tem como função a escolaridade para a cidadania, levando o educando a melhores níveis de consciência social. Assim, deve-se compreender que a inclusão é para todos, e não para determinados jovens. Todavia, o índice de reprovações nas escolas do estado do Ceará tem nos dado indícios que são necessárias

algumas reflexões acerca dos paradigmas da função da escola e dos seus problemas no caminho da inclusão.

Sob essa ótica, uma escola democrática, que repensa suas avaliações e dialoga com ideais de um mundo social inspirado na diversidade, é também um espaço primordial para o exercício do direito de todos os alunos estarem juntos compartilhando vivências. Dentro dela, esses estudantes podem aprender e participar, sem nenhum tipo de discriminação, tendo como premissa que leis e direitos necessitam ser debatidos, para que sua prática seja um acontecimento corriqueiro e de fácil fluência no dia a dia escolar.

Dessa forma, entende-se que todos são iguais nos direitos e nos deveres, e que essa igualdade relatada e defendida por muitos brasileiros se apresenta com resquícios de incompreensão e interpretações múltiplas. Isso acontece, porque somos um povo diverso, com condições também diversas, fato esse melhor compreendido quando se reconhece que, acima de tudo, somos humanos independentes das diferenças étnicas, sociais, gênero e habilidades intelectuais. Sendo assim, é

necessário repensar a escola na perspectiva da inclusão, rompendo com os paradigmas do conservadorismo das escolas.

Tal premissa leva a uma reflexão acerca do princípio da igualdade, em relação à equidade, pois se somos todos iguais, essas especificidades grifadas nas diferenças também geram a discriminação. Além disso, a discriminação no nosso país parece estar velada como uma pseudo igualdade e, nessa perspectiva, não se pode deixar de enxergar que a desigualdade é uma concretude na nossa sociedade e, conseqüentemente, nas nossas escolas, representada nas avaliações que ainda trazem resquícios de um tradicionalismo excludente. Nesse sentido, Menegolla (2010, p.92) diz que:

A avaliação para o professor não deve ter, simplesmente, o objetivo de tentar quantificar o conhecimento através de provas ou testes para atribuir notas ou conceitos, mas deve ser um meio para ajudar o aluno a conhecer melhor a sua realidade.

Ademais, a escola tem uma grande responsabilidade em desvelar os preconceitos, compreendendo que nem todos possuem o mesmo capital cultural e, dessa forma, traduzir a ideia de solidariedade e de respeito ao outro. Nessa perspectiva, deve extinguir ou minimizar ideias homofóbicas e racistas, além da intolerância religiosa e da discriminação com deficientes. Enfim, deve contribuir para o fim de qualquer relação etnocêntrica, na qual os pensamentos não sejam voltados para a humanização, com respeito às diferenças que povoam a instituição educativa. Além disso, a escola contemporânea tem, por função, acolher todos e todas que necessitam da escolaridade, reverberando o que diz nas leis educacionais, que impõem direitos aos cidadãos, como o respeito às diferenças e a diversidade dos educandos.

Nesse pressuposto, entende-se que o paradoxo inclusão/exclusão passa pela inviabilidade dos preconceitos, que são paradigmas históricos, responsáveis por restringir os direitos, diante de uma sociedade impetrada de injustiças. Então, o papel da escola é o de atuar junto a esse corpo social nas desmistificações e na quebra de preconceitos, sendo que o ambiente escolar é o melhor lugar para o exercício da cidadania e, assim, fazer valer os direitos já conquistados.

Por fim, espera-se, com este artigo, proporcionar uma reflexão sobre as metodologias de avaliação que estão sendo utilizadas nas escolas da região do Cariri, em especial da 19ª Coordenadoria Regional de Educação, que ainda se deparam com resultados que levam a altos índices de reprovação, ou quando não os alunos ficam em progressão parcial, gerando um acúmulo de déficit no seu progresso e desempenho. Contudo, os percalços da aprendizagem geram a repetência, mas para que a escola seja inclusiva, é necessário que haja uma avaliação inclusiva, voltada para o sucesso escolar de todos, visto que a reprovação provoca a exclusão dos incluídos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 As escolas regulares e a inclusão

A ideia de uma escola inclusiva requer o entendimento de uma educação para todos, como está no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, independente de qualquer interveniente que rechace esse direito da pessoa. Nesse sentido, observa-se que, com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, o direito ao acesso está concretizado através do Art. 4º "I- educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade" (BRASIL, 2013). Em consonância com essa lei, o Estado do Ceará regulamenta a matrícula escolar pela Portaria nº1.435, 16 de dezembro de 2016, que diz :

(...)3.1 Considerando a obrigatoriedade do atendimento, (...) nenhuma escola estadual poderá negar atendimento àqueles que a procurarem (CEARÁ, 2016a, p. 77).

Com base nessa portaria, é possível interpretar que o cuidado com o direito dos jovens cearenses ao acesso às escolas regulares estaduais está ocorrendo de forma sistêmica por este ente federado. Entretanto, em relação à permanência do educando, existe uma diversidade de fatores, como a forma de implementação, nas escolas, das avaliações de desempenho e quais são as mais adequadas para que se concretize uma aprendizagem significativa para a vida do educando, ajudando-o a progredir na sua série.

Nessa perspectiva, Vidal (2003, p.12) diz que “o referencial maior para entendermos a avaliação educacional, é a Teoria Crítica da Educação”. A autora explica que a avaliação, dentro dessa concepção, é considerada pluridimensional, por visar o desenvolvimento do homem. Assim, destaca a dimensão reflexiva e construtiva:

A dimensão reflexiva implica no entendimento da avaliação como um pensar e repensar da prática em função de um processo constante de autocrítica, que é fundamental para a construção de uma cultura avaliativa no espaço escolar. A dimensão construtiva destaca que a avaliação, além de ser reflexiva, tem que indicar caminhos, ajudando o aluno e a escola a dar novos passos, a subir patamares na sua formação e qualificação, de forma consciente. (VIDAL, 2003, p.12)

Ser uma escola inclusiva em sua totalidade requer uma avaliação que instigue e que veja a necessidade de todos. Dessa forma, Antunes (2014, p.34) indaga: “sua escola (ou você) transforma informação em compreensão?” O autor afirma que a compreensão é em um só tempo, meio e fim da comunicação humana, mas poucas são as escolas

que verdadeiramente ensinam compreensão, e enfatiza:

Essa nova pedagogia não se passa com recados ou discursos, mas começa com reflexões sobre “incompreensão” e suas raízes, modalidades e efeitos que geraram vergonha da xenofobia e do desprezo do homem pelo homem. Transformar informações em compreensões envolve a didática da pergunta reflexiva e inteligente e não a da resposta padronizada (ANTUNES, 2014, p.34).

A incompreensão é ressaltada também na didática do professor, no olhar do gestor e no acompanhamento da família. Isso acontece, porque talvez falte à escola essas reflexões acerca de sua função de instigar o educando a pensar criticamente, Burgos (2014, p.526) questiona:

A escola pode ter um papel na mudança das concepções mentais dos jovens? Bem, em primeiro lugar, a escola ensina capacidades básicas necessárias para uma compreensão crítica do mundo. Vivemos num mundo de alienação, mas alguns são capazes de compreender sua posição alienada, mesmo não sendo capazes necessariamente de mudá-la. Isso não seria possível sem a aprendizagem de capacidades básicas, tais como leitura e escrita.

Ademais, em tempos de accountability, o Instituto Unibanco, na publicação “Circuito de Gestão: princípios e método” (2017), traz no capítulo dois alguns aspectos atitudinais e técnicos implicados nas competências para se realizar uma Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. Nessa publicação, são destacados aspectos atitudinais, como: “ter consciência sobre contexto da escola e seu potencial como agente transformador; despertar a motivação para o agir; ser inclusivo e protagonista” (p.45), bem como aspectos técnicos como “Gestão estratégica; Gestão de processos”. Além disso, orienta a gestão no monitoramento das

ações, trazendo a ideia de que “se o gestor tiver como prática rotineira a análise das ações e os resultados da escola e do processo de ensino e aprendizagem, baseando-se nas evidências encontradas nos registros, será um grande estímulo inicial para que toda a equipe faça o mesmo” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p.103).

Daí a importância de um olhar sistêmico do grupo gestor nas dificuldades de inclusão e no processo ensino aprendizagem contínuo, servindo de parâmetro aos demais membros da escola, não se esquecendo de contar também com o protagonismo dos jovens, como ressalta o texto do Instituto Unibanco:

Um dos caminhos para enfrentar as desigualdades educacionais e tornar a escola cada vez mais democrática – onde a diversidade seja celebrada como potência e riqueza humanas – envolve necessariamente a participação dos jovens também na gestão da escola. Dar voz ativa a eles e reconhecê-los como sujeitos transformadores da realidade escolar é possibilitar que participem efetivamente da sociedade em que estão inseridos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p.53)

A autonomia sugerida aos estudantes é essencial, principalmente no momento da aprendizagem, havendo significações que os ajudem na mobilidade educacional e social, entretanto, Tomazetti e Schickmann (2016, p. 335), lembram que:

Seguindo a reflexão de Dubet (1997), considerando todas as características dessa fase da vida em que se encontram os jovens, a escola se constitui, em muitos casos, como uma instituição ineficaz. De um lado, a escola evidencia todo um processo de mutação, entendida, por muitos, como estado de crise; por outro, não consegue oferecer subsídios necessários aos jovens para a sua plena inserção no mundo do trabalho, associada à falta de recursos humanos e materiais para a efetivação de uma formação, conforme as orientações curriculares (PCN, 2000).

Nesse pressuposto, o critério para ser uma escola inclusiva não está simplesmente no seu acesso, mas, acima de tudo, na sua permanência com o sucesso de todos na escola, refletindo acerca de questões como: a escola (englobando todos, jovens e crianças) pode ser inclusiva e ter uma reprovção exorbitante? Nesse sentido, Martínez e Tacca (2011, p.60) dizem:

“o ensino é inclusivo não só por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades”.

Para eles, no desenvolvimento desse processo, a força, a vitalidade e a criatividade do professor são aspectos importantes.

Assim, nesse ensino, que busca atender as especificidades do educando, é importante uma avaliação contínua e qualitativa, que dê autonomia ao aluno para se desenvolver tanto na sala de aula como fora dela.

### 3. METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trata-se de um estudo documental, de caráter descritivo (Severino, 2007), realizado por meio de livros de registros de notas dos alunos, na secretaria da escola estadual de Ensino Médio Dona Clotilde Saraiva Coelho, nos quais foram analisados os resultados de 389 estudantes referentes ao ano de 2016. Além disso, também houve o acesso ao Sistema Integrado de Gestão Escolar- SIGE, bem como aos dados de reprovção de três escolas na Crede 19, informações acerca do resultado do fluxo de aprendizagem das instituições educacionais do Ceará segundo dados de Merrit e Fundação Lemann (2015), e o fluxo nacional no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu no período de março a junho de 2017. Os dados coletados foram adquiridos através de consulta sobre o tema escolhido, visando uma maior compreensão do assunto, sendo feitas pesquisas em apostilas, livros, relatórios, monografias e artigos científicos.

### 3.1 Imbróglio da reprovação na inclusão

A maioria dos educadores das escolas regulares acredita que essas instituições são inclusivas, visto que não selecionam através de notas, não classificam o aluno por questões sociais, econômicas, decisões de gênero ou preferência sexual, nem por cor, raça, faixa etária, etc. Porém, ao se deparar com os resultados finais do ano letivo de 2016 de algumas escolas, surge a questão: que inclusão é essa, diante de tantas reprovações, abandono e progressões parciais?

Nesse contexto, em décadas anteriores, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (BRASIL, 1997, p.19) já traziam a discussão do atraso educacional causado pela repetência no ensino fundamental:

Estudos indicam que a repetência constitui um dos problemas do quadro educacional do País, uma vez que os alunos passam, em média, 5 anos na escola antes de se evadirem ou levam cerca de 11,2 anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória. No entanto, a grande maioria da população estudantil acaba desistindo da escola, desestimulada em razão das altas taxas de repetência e pressionada por fatores socioeconômicos que obrigam boa parte dos alunos ao trabalho precoce (BRASIL, 1997, p.19).

Entretanto, diante de inúmeras políticas públicas, o problema da reprovação no Brasil vem recuando, embora ainda seja consistente, como pode ser constatado na tabela a seguir:

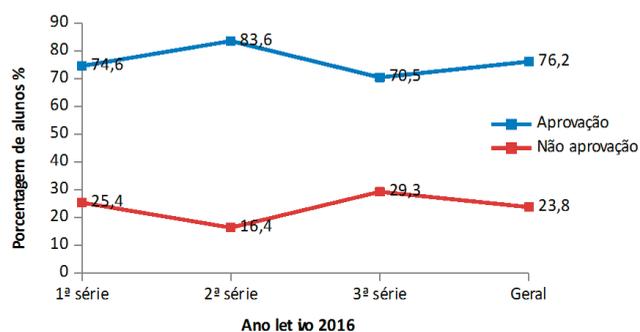
**Tabela 1 - Resultados de aprovação referente ao Ensino Médio/ Brasil de 2008 a 2015**

| Anos | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| %    | 74,9 | 75,9 | 77,2 | 77,4 | 78,7 | 80,1 | 80,3 | 81,7 |

Fonte: Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2016).

Como se pode observar, a aprovação tem crescido e a não aprovação, isto é, a reprovação e o abandono vêm diminuindo desde 2009. Vale ressaltar que esses dados são referentes ao ensino médio da escola pública e privada. No ano de 2016, tivemos no nosso país 8,1 milhões de matrículas no ensino médio, tendo como resultados (Figura 01):

**Figura 1- A aprovação e a não aprovação do Ensino Médio Nacional de 2016**



Fonte: Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2016).

**Tabela 2 - Resultado do fluxo educacional do Estado do Ceará no ano de 2015**

| Ensino Médio | Reprovação          | Abandono            | Aprovação             |
|--------------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| 1º ano EM    | 9,9% -14.090 alunos | 9,7% -13.805 alunos | 80,4%-114.423 alunos  |
| 2º ano EM    | 6,6% -7.973 alunos  | 7,0% -8.457 alunos  | 86,4% -104.373 alunos |
| 3º ano EM    | 3,9% -4.196 alunos  | 4,5% -4.841 alunos  | 91,6% -98.538 alunos  |

Fonte: Censo Escolar 2015 (MERITT e FUNDAÇÃO LEMANN, 2015).

Ao observar essa tabela, pode-se ver que o primeiro ano teve o índice de não aprovados de 27.895 alunos, sendo que na terceira série, que é a conclusiva, deixaram de progredir 9.037 estudantes. Nesse pressuposto, é necessário instigar as escolas a pensarem sobre o sentido das nossas práticas no sistema educacional, olhando para o nosso reflexo enquanto responsáveis pela educação no nosso município, estado e país.

Para Abrams (1995) “a avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado.” (ABRAMS, 1995, apud VIDAL, 2003, p.9).

E é nesse pensamento de uma avaliação voltada para o institucional que se propõe analisar os resultados de algumas escolas da Crede 19, tendo como laboratório a Escola Dona Clotilde Saraiva, que é pertencente a essa Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, e a rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará.

**Tabela 3 - Os resultados de algumas escolas da Crede 19 em 2016**

| Escola        | Aprovados % | Reprovados % | Abandonos % |
|---------------|-------------|--------------|-------------|
| Dona Clotilde | 85,8        | 5,9          | 8,3         |
| Escola A      | 79,1        | 4,4          | 16,5        |
| Escola B      | 71,8        | 12,7         | 10,5        |
| Escola C      | 66          | 34           | 0           |

Fonte: Dados fornecidos pela CREDE 19.

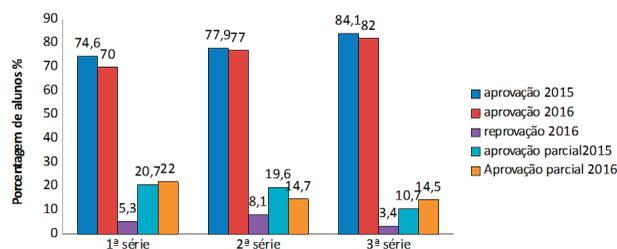
Sob essa ótica, a Tabela 3 levanta a reflexão sobre o princípio da equidade, visto que, através da reprovação, os alunos acabam sendo excluídos da continuidade dos estudos. No caso da EEM. Dona Clotilde, 5,9 % de 389 (vinte e três alunos em valores absolutos) deixaram de prosseguir na série seguinte em 2017, devido à reprovação. Vale ressaltar que, quando se fala em escola, não está se aludindo simplesmente a uma única figura, pois a escola é formada por professores, alunos, pais, núcleo gestor e funcionários. Nessa perspectiva, a função desse texto não é o de julgamento ou punição, mas o de suscitar a reflexão, além de disseminar nas escolas, iniciando pela Dona Clotilde, uma cultura de uma avaliação reflexiva, que reverbera sobre a conduta avaliativa proposta no seu projeto Político Pedagógico e a práxis em sala de aula. Nessa perspectiva, a inclusão não será apenas o momento da matrícula, mas todo o ano letivo.

Lembrando que para a escola ser considerada inclusiva, ela deve primeiramente ser ponte para a

universalidade do acesso e, além disso, possuir um alto índice de aprendizagem e um fluxo sem ocorrências de elevados graus de repetência e abandono.

Contudo, esta reflexão não é favorável à aprovação automática, aprovar por aprovar para melhorar os resultados de forma irresponsável, mas reverberar uma política de todos pela aprendizagem. Nessa perspectiva, buscar um novo estímulo e uma reorganização dos espaços de aprendizagem, sendo o aluno e a família aliados na construção de um novo conceito de escola, que procurará ensinar, aprender e questionar como está ocorrendo a transposição didática, além de lutar para que seus alunos prossigam sem nenhum resquício negativo do ano anterior, evitando, inclusive, as pendências ocasionadas pelas aprovações parciais, como podemos observar na Figura 02:

**Figura 2- Representação do fluxo escolar da EEFM. Dona Clotilde Saraiva Coelho nos anos de 2015 e 2016**



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar –SIGE (CEARÁ,2016b).

Ao analisar a Figura 2, percebe-se que a série que mais sofre com a reprovação e a aprovação parcial é a primeira série, realidade ocasionada por diversos fatores, entre eles a mudança de uma etapa para outra, no caso do ensino fundamental com menos disciplinas para o ensino médio, além da falta de base nas disciplinas críticas, que são em sua maioria Português e Matemática, etc. Vale ressaltar aqui os critérios de reprovações utilizados na escola, através do Regimento Escolar: “Obter

média menor do que seis nos períodos de recuperação; Não atingir a quantidade mínima de frequência (75%); Não obter média seis em mais de três disciplinas (Ocasionalmente a pendência ou progressão parcial)” (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, p. 9 a 17).

Nesse pressuposto, os dados da secretaria também informam que as disciplinas em que os alunos mais sentem dificuldades e não conseguem êxito são: Inglês, Matemática, Português e História, coincidentemente são também as mesmas que os alunos ficaram na progressão parcial, como segue registrado na Tabela 4:

**Tabela 4- Disciplinas com maior incidência na progressão parcial**

| Disciplinas | Quantidades de alunos com pendências no ano de 2016 |
|-------------|---|
| Inglês      | 75  |
| Matemática  | 65  |
| Português   | 23  |
| História    | 11  |

Fonte: Secretaria da escola EEFM. Dona Clotilde Saraiva Coelho

A Tabela 4 traz a demonstração das disciplinas nas quais os alunos mais ficam em progressão parcial, estando ela em ordem crescente: Inglês em primeiro lugar, e, em segundo, a Matemática. Entretanto, sabe-se que essa última disciplina não é um problema exclusivo da EEM. Dona Clotilde, visto que, pesquisas já levaram ao entendimento que, em cada 100 brasileiros, só 14 sabem, com desenvoltura, a matéria (MERITT e FUNDAÇÃO LEMANN, 2016). Nessa perspectiva, a revista Cálculo- matemática para todos declara que o Brasil não sabe ensinar a estudar Matemática. Para Schleicher (2014, p.8), os alunos deveriam ser levados a se divertir com suas tentativas e erros, além de se sentirem responsáveis por seus resultados, levantando questionamentos como: “Fui mal na prova? Por que será? Foi o material difícil? Foi o professor sem didática? Foi castigo de Deus? Ou será que não estudei suficiente?”.

Por conseguinte, quando os jovens não conseguem respostas a sua angústias, surgem as dificuldades de aprendizado, as reprovações e o aumento nos índices de abandono nas escolas. Embora o estar na escola não garanta a aprendizagem, fato confirmado com os repetentes, essa dicotomia nos traz a ideia de que simplesmente “habitar” (PEREGRINO, 2010 apud BURGOS, 2014, p.218) a escola não garante o sucesso no desempenho, além de não haver garantia de avaliações transparentes, com critérios negociáveis ou qualquer outra medida que evite a progressão parcial, a evasão ou a famigerada reprovação. Nesse aspecto, é que se faz uma reflexão acerca dessa inclusão que caminha com fragmentações pelos períodos até o final do ano letivo.

É nessa perspectiva que se ressalta a importância da cultura de uma avaliação reflexiva, para que possam interagir os elementos: aluno- professor- conhecimento, desvendando melhores oportunidades para os estudantes. Entre muitos motivos que justifiquem a apatia do discente na aprendizagem e sua desmotivação na escola, Burgos (2014) aponta a questão do direito à educação escolar de todas as crianças/adolescentes, pressupondo que considere suas diferentes condições de educabilidade, a qual está relacionada tanto às condições institucionais da escola, quanto às configurações específicas de cada meio social. Para ele, um dos problemas da massificação é a invisibilidade do aluno na escola, fato esse ocorrido devido ao educando passar despercebido no ambiente escolar. Nessa perspectiva, existe uma distância entre ele e seus educadores, dificultando a aproximação interpessoal tão necessária para a criação de relações sociais.

### 3.2 Todos (familiares, educadores, governantes) pela educação de qualidade para todos

Sobre a família e a escola, entende-se que essas duas instituições deveriam manter um espaço de interseção, uma vez que são as responsáveis pela formação de um mesmo sujeito, o que nem sempre ocorre, principalmente quando o aluno não obtém bom desempenho, por ter algumas dificuldades no desenvolvimento de habilidades ou outras deficiências. O que se percebe é que uma instituição passa a culpar a outra pelo insucesso. Essa prática é bem comum em várias instituições, pois frequentemente ouvimos professores reclamando sobre a ausência de pais de alunos que não conseguiram obter boas notas nas reuniões bimestrais.

Por outro lado, esses pais se queixam que necessitam de ajuda e que, no entanto, são os que mais sofrem cobranças. Logo, o baixo desempenho dos alunos deveria ser analisado pelas duas instituições, que juntas procurariam descobrir as causas que levam os alunos a obter resultados não satisfatórios, avaliando a função de cada ator: escola, família e aluno. Nesse caso, caberia à escola verificar as condições de cada família, no sentido de negociar a melhor forma de ação conjunta, de acordo com a realidade e possibilidades de cada um.

Sob essa ótica, a Lei de Diretrizes e Bases da educação- LDB, nº 9394/96 orienta:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (...) Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: (...) VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p.19.).

Nesse trecho da lei, observa-se não só sobre o dever de articular a família e a escola, mas também a sociedade no processo educacional, trazendo-a para participar da gestão democrática, na qual os seus gestores devem ter a consciência do seu dever em todo o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o gestor poderá exercer o seu dever, realizando o acompanhamento do plano de curso do professor, comunicando aos pais das ausências dos alunos e seus rendimentos, executando as ações do Projeto Político Pedagógico, enfim, atuando nas três esferas da escola: financeira, pedagógica e administrativa.

Nesse sentido, é importante lembrar o que é abordado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA quanto às normas e os direitos do aluno em relação à avaliação e permanência do mesmo na escola: “Art. 53. II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.” (BRASIL, 1990, p.9). Esse artigo do ECA reverbera a participação do aluno na negociação do contrato didático em sala de aula, dando-lhe o direito de conhecer os critérios que lhe foi imposto na hora da avaliação. Ribeiro e Ribeiro (2010, p.150) aconselham aos atores educacionais que tenham uma “compreensão empática”, respeitando suas fases de vida. Além disso, também sugerem que tenham regras de conduta claras em sala de aula, criem um clima de otimismo nos espaços de ensino, tenham altas expectativas em relação aos alunos e contextualizem o conhecimento.

Ademais, os governantes, no que diz respeito ao sucesso da escolarização, têm um importante papel, visto que têm o poder de beneficiar as escolas tanto na sua estrutura como na valorização dos seus profissionais educadores, realizando cursos sobre metodologias, avaliação, diversidade e, ainda, favorecendo o ingresso desses atores em cursos de pós-graduação em stricto sensu ou em

outros de interesse dessa categoria. Sendo assim, estaria cumprindo com a Meta 14 da Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (Lei do Plano Nacional da Educação- PNE), que fala do acesso à pós-graduação stricto sensu/ampliação do número de titulados que é “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores” (BRASIL, 2014, p.34).

O incentivo ao estudo diário é importante para que se possam ouvir outras ideias e questionar sobre a nossa prática. Nessa perspectiva, é possível tomar melhores decisões acerca do nosso trabalho educativo e, por isso, a ideia não é só pela titulação, mas pelo leque de oportunidades que se levanta ao disponibilizar estudos aos docentes.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura que se pretende, com este artigo, não é só a de diagnosticar números percentuais da reprovação, mas também enxergar através do que esses números nos dizem. Nessa perspectiva, é possível realizar uma auto avaliação ou uma avaliação reflexiva sobre a crise da aprendizagem repercutida nas não aprovações. Dessa forma, há a tentativa de desvendar alguns porquês diante de fatos. Por exemplo, se 70% dos alunos conseguem progredir de uma série para outra, por que 30% não conseguem? Que cadeias causais influenciam esses resultados?

A questão levantada é sobre a escola inclusiva no acesso e na permanência, levando ao entendimento de que quando o aluno não consegue um bom desempenho, todos têm que se auto avaliar e perceber o que está ocorrendo, uma vez que a reprovação demonstra o quanto nossas escolas estão dentro de um histórico anacrônico.

Entretanto, a distorção do conceito mais comum da reprovação é a aprovação automática, que também não traz sentido ao processo de inclusão, já que o que se deseja são atores educacionais que repensem as avaliações, políticas públicas voltadas para o sucesso escolar, e alunos que aproveitem as oportunidades advindas com a escolarização.

Esse questionamento elenca os resultados recentes de reprovações no quadro das escolas da Crede 19, lembrando sempre que as reprovações e o abandono em momento algum devem ser direcionados para um ou outro ator educacional exclusivamente, visto que, na gestão democrática participativa, todos são responsáveis pelo sucesso e pelas intempéries do insucesso escolar.

Por fim, este artigo pretende despertar o interesse em todas as escolas da nossa Coordenadoria acerca de debates sobre a inclusão, a reprovação e a progressão parcial, suscitando mais e mais leitores e autores sobre o tema, provocando argumentações, relatos de experiências e, quem sabe, assim haja a criação de um “pensamento sistêmico” (SENGER, 2009, p. 39) sobre novas formas de ensinar e aprender.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ANTUNES, C. A escola e seus desafios. 2. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2016. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BURGOS, M. B. A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CEARÁ. Secretaria da educação do estado do Ceará. Portaria nº1.435, 16 de dezembro de 2016. Estabelece as normas para matrícula de alunos nas escolas públicas estaduais para o ano de 2017 e dá outras providências. Fortaleza, CE, 2016a.

CEARÁ. Secretaria da educação do estado do Ceará. Sistema Integrado de Gestão Escolar. - Representação do fluxo escolar da EEM. Dona Clotilde nos anos de 2015 e 2016. Fortaleza, CE, 2016b.

INSTITUTO UNIBANCO. Jovem de Futuro. Circuito de Gestão: Princípios e método- Percurso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem. São Paulo, Edição 2017. 142 p.

MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C.V. R. Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MENEGOLLA, M. Por que planejar? Como planejar/ currículo, área, aula. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MERITT E FUNDAÇÃO LEMANN. Taxas de Rendimento (2015). Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: <<http://qedu.org.br/estado/106-ceara/taxas-rendimento>>. Acesso em: 21 maio 2017.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola de Ensino Fundamental e Médio Dona Clotilde Saraiva Coelho. Fortaleza, CE, 2016.

RIBEIRO, L, T.F.; RIBEIRO, M. A. de P. Temas Educacionais: uma coletânea de Artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SENGER, P. M. A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende. 25. ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2009.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHLEICHER A. O Brasil ainda não sabe ensinar a estudar Matemática. Revista Cálculo- Matemática para Todos, n.40, ano 04, p.08 -15, maio 2014.

TOMAZETTI, E.M.; SCHICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.42, n.2, p.331-342, abr./jun. 2016.

VIDAL, E. Maia et al. Avaliação Institucional. Brasília: Ed.UECE, 2003.