

Fracasso escolar e a reprovação pelo docente – um ponto de pressão na práxis

Rafael Henrique Colavite de Aguiar¹

Resumo: Análise do papel do educador enquanto um dos agentes provocadores do fracasso escolar, através da lógica avaliativa presente na seriação, tendo como ponto de apoio o dispositivo da reprovação. Demonstra que o educador necessita conscientizar-se da avaliação e reprovação enquanto ferramentas capazes de opressão e exclusão do educando, para que sua prática promova o rompimento com formas de avaliação nocivas à educação.

Palavras Chave: educação; educador; fracasso escolar; avaliação; reprovação.

Abstract: This article discusses the role of teacher as one of the agents responsible for school failure, according to the evaluative logic present in the serialization, and having the resource of grade repetition as a point of support. It is demonstrated that the educator needs to be aware of the evaluation and disapproval as capable tools of oppression and exclusion of the student, so its practice promotes the rupture with evaluation forms harmful to education.

Keywords: education. teacher. school failure. evaluation. grade repetition.

Um incômodo aos sentidos²

Falar de fracasso escolar provoca desconforto. Presente nos anais acadêmicos de pesquisa desde a década de oitenta, ainda é um tema a que se esquivam muitos educadores e gestores. É comum crer que os aspectos que definem esse fenômeno sejam parte integrante natural da instituição escolar, e em grande medida o são. Poucos mergulhos são feitos neste tema buscando a prática docente, especialmente buscando explicitar como o docente participa da produção do fracasso, dentro desse grande universo.

O tema fracasso escolar é utilizado genericamente para designar todos os fenômenos escolares que historicamente constituem problemas dos sistemas escolares e mais especificamente do desempenho destes sistemas. Assim há pelo menos dois aspectos a serem ponderados a respeito deste tema.

O primeiro é aquele referente à amplitude dessa categoria explicativa, usada para designar desde os altos índices de evasão escolar e de repetência até a falta de qualidade no ensino perpassando aspectos

¹ Graduado em Ciências Sociais pelo CUFSA – Centro Universitário Fundação Santo André, pós-graduado em Educação e Sociedade pela Universidade Cidade de São Paulo. Mestrando do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista do Estado de São Paulo.

² O artigo contém discussões e debates suscitados pela disciplina *Fracasso escolar: Fundamentos, Debates e Pesquisa*, ministrada pelo Professor Dr. Roger Quadros do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UMESP – Universidade Metodista do Estado de São Paulo.

identificados com a carência e a exclusão escolar entre outros. O segundo aspecto, decorrente do primeiro, alude à dinamicidade desse conceito que obedece a idiosincrasia de cada sistema escolar e à dinâmica histórica do sistema escolar em questão. (SOUZA, 2004)

O fracasso escolar é constituído de inúmeras facetas e agentes que se interligam e estão sempre em fluência, de forma que não é possível estudá-lo, ou até mesmo explicar a totalidade de sua estrutura, em um artigo. Reservamos este trabalho a selecionar um dos muitos aspectos provocadores do fracasso escolar: a práxis docente.

Em outros termos, escolhemos discorrer sobre um pequeno aspecto provocador do fracasso escolar, que é a atuação do docente no trato com os alunos, especificamente nos momentos de avaliação e no credenciamento do aluno. Ainda que a reprovação seja fruto de três fatores principais: a instituição escolar, o sistema educacional e o docente, nosso objetivo é contribuir com a formação de educadores, e, portanto, escolhemos este aspecto do processo de reprovação.

Por um lado, a ocorrência do fracasso é inerente ao sistema educacional. Onde houver sistema, há aproveitamento e não-aproveitamento, há ganho e rejeito, há sucesso e fracasso. Por outro lado, uma mudança estrutural na década de noventa³ tornou o fenômeno do fracasso cada vez mais evidente e incômodo, tanto para as políticas públicas quanto para a instituição escolar.

Anteriormente, este fenômeno encontrava-se escamoteado sob camadas ideológicas. Após sucessivas reprovações, o educando abandonava a escola. Ideologias, muitas falácias incluídas, contribuíam para a cultura de estranhamento entre o agir e o raciocinar, sustentando (de maneira infundada) que alguns educandos não se adaptam à escola, pois não seriam dotados da sensibilidade necessária para tal, assim como ocorre na sociedade burguesa, onde existem patrões e trabalhadores, a instituição escolar trataria de “filtrar” os capazes de controlar processo dos que apenas realizam os processos. O que, enfatizamos, é o ensino enquanto ideologia imposta pelas classes dominantes para manutenção de um determinado *status quo* alinhados aos interesses do capital.

Com o estabelecimento do regime de ciclos nas escolas, observa-se uma falha crítica estrutural: esta instauração não foi capaz de romper com a lógica avaliativa da seriação, profundamente enraizada no sistema educacional, alinhada aos interesses das classes dominantes e do capital, e os ciclos não se concretizaram em sua estrutura e funcionamento de forma que, ainda hoje, após duas décadas, fazem-se correções de fluxo e adequações para que este regime misto possa funcionar, ainda que com dificuldades. O fracasso escolar torna-se visível, pois a evasão é diminuída com o advento da progressão continuada, mantendo dentro do sistema educandos que continuam a não aprender.

Como então o educador pode lidar com o fracasso escolar?

Primeiro, compreendendo e tendo consciência das ferramentas e dispositivos que utiliza enquanto educador e o impacto provocado na vida escolar do educando. Segundo, rompendo com determinados pensamentos e posturas que não são coerentes à educação que almejamos, não-saudáveis ao papel do docente.

³ LDB 9394, de 20/12/96 estabelece a organização da escolarização formal em ciclos e da Implantação da progressão continuada em São Paulo, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1998.

A avaliação – ferramenta e responsabilidade

A avaliação é um processo que norteia o desenvolvimento da espécie humana, é atividade intrínseca a ela. Segundo Freitas (2003), a avaliação constitui um recurso poderoso de regulação da vida, de superação dos obstáculos, tão necessária para a construção do futuro.

Ela se encontra presente em todas as atividades realizadas pelo homem, tanto individualmente quanto em sociedade, contribuindo para a manutenção e organização. Nas relações sociais, a avaliação pode se tornar ferramenta de manutenção da hierarquia e do status social das instituições.

Presente nas instituições, como parte de seu funcionamento, a avaliação se aplica de acordo com a conjuntura e com os objetivos do processo realizado nesta. Isso se aplica à instituição escolar. A avaliação é, portanto, uma manifestação da amostragem do processo educacional. Inserido em determinadas abordagens do processo educacional, a avaliação cumpre papéis diferentes, sendo o instrumento regulador, classificador, diagnóstico, até mesmo seletor e excludente. Ainda que algumas formas de avaliação sejam mais interessantes às mudanças de paradigmas que a sociedade brasileira vem sofrendo nas últimas décadas (AGUIAR, 2015), provocando novas discussões e novas formas de compreender a educação formal e informal, a avaliação escolar em si é uma ferramenta que pode ser aplicada em qualquer processo, em quaisquer abordagens educacionais, desde que de forma coerente com tal abordagem.

A avaliação, segundo Freitas, está apoiada numa inversão preocupante.

A lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social.⁴ Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para “mostrar conhecimento ao professor” tomou o lugar do “aprender para intervir na realidade”. (FREITAS, 2003, p. 40)

A partir desta inversão, a avaliação tomou proporções nocivas ao processo educacional. Sua vulnerabilidade se encontra no cerne da avaliação, que é composta por três componentes, conjunto denominado pelo autor de “avaliação em sala de aula” (FREITAS, 2003).

O mais visível é o *componente institucional* da avaliação, ou seja, o registro quantitativo da apreensão dos conteúdos. Porém, existem outros dois componentes tão presentes quanto o institucional, os quais existem sob a forma de avaliações informais, e que constituem os principais meios de submeter o educando. A *avaliação do comportamento* dos alunos é uma segunda forma de avaliação, uma vez que a aprovação, ou reprovação, depende do professor⁵, esta modalidade de avaliação permite ao educador algum, ou total, controle da turma. Por último, a avaliação referente a “valores e atitudes” na qual o professor avalia as atitudes e julga os valores

⁴ Como exemplo, temos a ideia de que “a escola prepara para a vida”, enquanto essa deveria ser concebida enquanto parte da vida em si.

⁵ Este apresenta apenas motivadores artificiais para o aprendizado. Um dos grandes desafios dos educadores, hoje em dia, é encontrar motivadores naturais. Tarefa a ser exercida por aqueles que preferivelmente rejeitam o controle através da autoridade e do medo de reprovação.

dos educandos, durante o cotidiano da sala de aula, expondo e reprimindo-os⁶ (FREITAS, 2003).

O que se percebe é que a escola não está estruturada para ensinar e promover personalidades, mas para selecionar aqueles que, apesar dela, tem condições de galgar os vários degraus do ensino até chegar à universidade. Isso não quer dizer que ela selecione, sequer, os melhores, mas sim aqueles que a ela se ajustam. (PARO, 2001, p. 48)

Portanto, o professor é um dos agentes que promovem a classificação, seleção, e consequente exclusão do sistema de ensino dos educandos que, em sua grande maioria das classes dominadas, não correspondem ao parâmetro de submissão imposta pela sociedade, sendo assim um dos agentes provocadores do fenômeno do fracasso escolar.

Séries e ciclos – Transmutação Nodular

Os ciclos promovem uma oportunidade interessante ao ensino: suprimir formas punitivas de avaliação. Esta oportunidade representa mais do que um novo dispositivo educacional, mas um rompimento com a educação tradicional como um todo, abalando suas estruturas e firmamento.

Ao garantir para o educando representatividade genuína em seu desenvolvimento, a avaliação constante, formativa, diagnóstica, sustenta os pilares do seu desenvolvimento de forma cidadã, abandonando o modelo fragmentado de ensino, proporcionado pela seriação. O ciclo não considera o educando apenas objeto da educação, mas também enquanto agente histórico. A continuidade e regularidade da avaliação permite uma visão privilegiada na qual o educando se desenvolve de maneira constante, obedecendo seu ritmo pessoal, superando seus obstáculos de forma adequada. Para tanto, a estrutura educacional de ciclos torna-se imprescindível, pois ela está em ressonância com a progressão continuada, característica central dos ciclos.

I - Seriação

A seriação difere dos ciclos em muitos aspectos. Os principais entre eles esclarecem não apenas seu funcionamento, mas também *a quê* e *a quem* a educação se presta.

A seriação remete ao processo dividido em etapas, semelhantes aos de uma fábrica, onde o processo é fragmentado, e portanto, entre outros aspectos, pode fazer com que o educando não se sinta parte do próprio processo de desenvolvimento, mas apenas um objeto em construção, algo a ser lapidado:

Seu formato rígido, dividido em anos (denominados de *séries*), estabelecem etapas fixas para todos os educandos de uma mesma turma. Porém, considerando a diversidade de educandos, é inconcebível esperar que estes, diferentes entre si e em

⁶ Esta avaliação deve ser transcendida, profundamente refletida e cuidadosamente utilizada, para que a *autoridade* e a *exposição* cedam lugar ao *exemplo* e à *orientação* para o educando.

seus ritmos, se desenvolvam igualmente durante o mesmo período, ou ainda no mesmo sentido.

O único tipo de avaliação coerente com a seriação é a avaliação seletiva, ao final de um período, em que os indivíduos são submetidos a uma medição de seus conhecimentos. Tal documento avaliativo representa um registro pontual do desenvolvimento do educando, jamais representando sua totalidade, de forma global. Avaliações pontuais são, por primazia, excludentes, por registrarem apenas os *componentes institucionais* em relação aos conteúdos apresentados pelos educadores. Não são capazes de registrar a formação enquanto indivíduo-cidadão, que não pode ser quantificada em conceitos ou notas, mas qualificada subjetivamente. A avaliação da seriação se presta a formação de indivíduos incapazes de realizarem leituras de sua própria realidade, e de vislumbrarem-se enquanto agentes históricos transformadores e reprodutores dos ambientes nos quais participam.

Contribui à avaliação executada no modelo de série um currículo fixo, endurecido, engessado em seus fins e contribuições ao desenvolvimento dos educandos. Uma vez que a avaliação deve ser coerente com os conteúdos apresentados, o currículo da seriação só poderá conter um conjunto de saberes fixos, impessoais, que não abrem espaço para experiências particulares, não valorizam a individualidade do educando. Nesse currículo, por melhores que sejam seus conteúdos, não estarão presentes aspectos importantes à formação da cidadania e respeito ao próximo (muito menos a capacidade de flexibilização destes conteúdos, para que estes correspondam ao educando, de acordo com seu ritmo singular), pois estes não serão requisitos necessários no momento da avaliação. Esta estrutura admite a formação de indivíduos que possuem informações, mas são incapazes de articulá-las na forma de conhecimento e consciência, especialmente se objetivando a transformação de espaços e relações que não estão alinhadas ao capital.

Ao final de uma série, um fenômeno importante ocorre a cada educando, para cada componente curricular: o credenciamento.

A ênfase na avaliação como estratégia de mudança educacional torna-se relevante na medida em que, sendo, em princípio, uma necessidade na justificação e manutenção do sistema tradicional e autoritário de ensino, a forma “credencialista” e reprovadora que esta avaliação assume em nossos sistemas escolares tem, no decorrer dos anos, determinado a própria existência desse mesmo sistema tradicional e autoritário. (PARO, 2001, p. 49)

Neste momento é realizada a verificação do desenvolvimento do educando, baseando-se em fatores, como foram citados acima, que não consideram sua subjetividade enquanto indivíduo e o quanto este se desenvolveu neste quesito, mas de acordo com o currículo fixo que não respeita o ritmo do educando. A seriação admite o dispositivo da aprovação/reprovação, da seleção dos capacitados, apenas objetivamente de acordo com o currículo, para a etapa seguinte. E, novamente, assim como uma peça que não atende às especificações deve voltar ao início da etapa que apresentou déficit, o educando é obrigado a cursar novamente tudo o que foi apresentado a ele durante o ano.

Portanto, acreditamos ser a reprovação a característica mais marcante do regime de seriação. Por ser o final de uma etapa, e o credenciamento para a etapa seguinte, não apresentaria rompimento algum, mas um afunilamento do processo educacional onde se concentram educandos com potencial de crescimento, os quais

são obrigados a vivenciar, mais uma vez, uma etapa em que foram considerados inaptos.

A reprovação é um estigma, o educando que foi retido em uma série é estigmatizado, como se seu ritmo de aprendizado fosse deficiente em relação aos demais. Reprovação é alinhada ao capital, não se presta às classes dominadas. Reprovação é opressão, o símbolo máximo de uma sociedade excludente, classificatória e que culpabiliza o indivíduo, ignorando as falhas de seu sistema.

II - Ciclos

A proposta de ciclos busca a superação das estruturas arcaicas da seriação, que não atendem livres de ideologia⁷ os interesses da maioria dos indivíduos de uma sociedade. Em busca de novas leituras do mundo, por visões mais sensíveis e críticas do real, pela consciência das classes dominadas e pela transformação da realidade em parâmetros legitimamente democráticos: a isso a educação deve se prestar.

O processo vivenciado pelo educando na escola deve acompanhar suas especificidades de aprendizado. Formas rígidas não atenderiam aos objetivos descritos acima para este educando singular. Este formato deve ser dotado de *elasticidade*, ou seja, sem um período pré-estabelecido de início e término, preferencialmente de longa duração⁸. Deve organizar-se em ciclos baseados no desenvolvimento do educando de forma global, além dos conteúdos em si.

A progressão continuada é o mecanismo central da proposta de ciclos. Dentro de um ciclo, o educando entra em contato com métodos adequados para sua apreensão cultural, um dos principais fins da proposta, de forma que seu avanço de um ciclo para o seguinte é pautado neste quesito, primordialmente. Porém, ainda que existisse a progressão continuada, ela isoladamente não suprime o fenômeno da retenção, tornando necessária a participação da promoção automática.

Neste momento, cabe ressaltar que progressão continuada e promoção automática não são a mesma coisa. São independentes entre si, mas ambas estão presentes na lógica do ciclo. A progressão continuada refere-se a um estado mais amplo de desenvolvimento durante o processo educacional, já promoção automática refere-se ao fim do processo de reprovação do educando, credenciando-o para o processo seguinte, sem a necessidade de vivenciar novamente o ciclo pelo qual atravessou⁹. Ambas encontram-se alinhadas aos ciclos e, desta forma, a reprovação deixa de ter espaço no ensino.

Para garantir que entre os ciclos a progressão continuada não promova rupturas e fragmentações, devem funcionar corretamente e em conjunto os seguintes recursos:

⁷ No sentido marxiano.

⁸ Em longa duração, a observação do desenvolvimento da subjetividade do aluno torna-se mais acurada. Ciclos curtos não garantem o levantamento de informações necessárias para a constatação deste crescimento.

⁹ Hiperbolizando a proposta, não deveriam existir *ciclos*, mas um único ciclo, desde o início do processo educacional até o seu fim, transcendendo-se para a vida toda, de forma independente e realizada pelo próprio indivíduo para seu desenvolvimento constante. Pois a escola não prepara para a vida, ela é a vida em si, e deve ser continuada para o indivíduo, com ou sem educadores. Talvez a escola deva preparar e ser, concomitantemente, para o crescimento e desenvolvimento.

Em primeiro lugar, o currículo deve ser adequado de acordo com as necessidades do educando e seu desenvolvimento, apresentando não apenas conteúdos objetivos, mas também, igualmente importantes, os conteúdos subjetivos. Então, torna-se prioritária a discussão curricular provocada pela preocupação com a qualidade do ensino.

Entre a passagem de um ciclo para outro, caso o aluno não tenha alcançado de forma satisfatória o desenvolvimento proposto, ele não deve ser retido, através da promoção automática deve iniciar o próximo ciclo, onde serão apresentados ao educando dispositivos de compensação para o alcance do desenvolvimento proposto anteriormente. Estes dispositivos representariam a autocorreção do processo de aprendizagem, coerente com os processos avaliativos.

Por fim, processos avaliativos da proposta de ciclos entende-se como postura de avaliação baseada no diagnóstico constante, multifacetada e diversificada, que promove a correção do processo de aprendizagem durante seu acontecimento, e não após o mesmo, como sugere a seriação. Desta forma, a avaliação pontual ao final do processo, seletiva e punitiva, estaria extinta, pois não haveria mais espaço para ela na educação.

III – O nódulo recorrente da transmutação

Portanto, é evidente que o que usualmente denominamos como *ciclos*, é um processo que não se concretizou completamente. A proposta de ciclos na atualidade é uma mescla de estruturas, pois não foi instaurada em sua forma coerente, nem a seriação, profundamente enraizada na sociedade brasileira, foi desconstruída e superada devidamente.

Um dos mais importantes impactos provocados por esta disfunção pedagógica é a culpabilidade atribuída aos ciclos de precariedade do processo de ensino-aprendizagem. Culpa esta atribuída pelos docentes e gestores que não são capazes de enxergar este *costurado de retalhos* pedagógicos que temos praticado. Dispositivos como a *promoção automática* tornam-se antagonistas aos docentes, pois uma vez que este não está devidamente encaixado na proposta vigente, é tomado como mera aprovação automática, vista com maus olhos pelo professorado como dispositivo de depreciação de seu trabalho, como atestado de incompetência, e pelas políticas públicas, usado como forma de mascarar resultados estatísticos que continuam ruins.

A resistência dos docentes em relação à promoção automática, e conseqüentemente a favor da reprovação escolar (atitude a qual discutiremos mais a seguir) soma-se a migração de uma estrutura de ensino para outra que sofreu com obstáculos não transpostos para que sua transformação ocorresse de forma completa¹⁰. Há um nódulo neste processo, que incha conforme partes das duas estruturas coexistem e nenhuma encontra-se plenamente coerente, prejudicando a clareza e intencionalidade da práxis docente.

¹⁰ Ciclos foram mal instaurados. Uma evidência disto são as avaliações: continuam pontuais, no final do processo, são excludentes, classificatórias. Por este motivo, a reprovação ainda existe. O processo de transformação não foi devidamente estabelecido, para que a lógica avaliativa fosse coerente com o modelo de estrutura de ciclos. Por este motivo, os ciclos são criticados, equivocadamente taxados de ineficientes. Em suma, denominamos de *ciclos*, o que ainda é, em última instância, *seriação*.

O chamado para a aventura – o primeiro desafio do docente

Os docentes, inseridos neste problema estrutural, ainda possuem em mãos o dispositivo da reprovação. Ainda que de forma inconsciente, ingênua, superficial, acreditam que a reprovação constitui uma ferramenta pedagógica. Desta forma, fazem parte do grupo de agentes causadores do fracasso escolar.

Queremos chamar atenção a um fator pequeno neste universo que é o fenômeno do fracasso escolar, porém de grande importância no seu combate, que é a atuação do docente enquanto educador. Ainda que a maioria dos fatores do fracasso advêm de estruturas e instituições, estas são representadas por homens. O docente é em si um indivíduo cuja ação nem sempre depende das instituições, inclusive as quais ele se encontra inserido. Em outras palavras, é em cada educador que reside a capacidade de rompimento com formas e estruturas que não são mais coerentes com a realidade e suas demandas.

Equivocadamente, alguns docentes acreditam ter as rédeas do ensino, pois controlam o processo avaliativo dos educandos. Ele se engana quando crê que a avaliação empodera o docente, qualifica seu trabalho e credencia sua competência. Pelo contrário, propomos que a avaliação concede ao docente grande carga de responsabilidade, pois em suas mãos encontra-se uma parte do destino do educando, ou seja, de um ser em formação que será marcado e definido não apenas pelas próprias escolhas, mas também pelas escolhas dos que acompanham e dirigem o processo. O poder da avaliação não se encontra no professor, mas no processo de educação. Por este motivo, avaliação escolar deve ser rediscutida, pois é o ponto primordial para mudanças estruturais benéficas ao desenvolvimento do educando.

Para o uso deste dispositivo, que é a reprovação, os professores se apoiam em bases infundadas e, portanto, não legítimas em seus argumentos para reprovar um aluno. Não há fundamento legítimo pedagógico para reprovar um aluno.

Determinantes socioculturais, didático-pedagógicos, da psicobiografia do educador e dificuldades encontradas em cada instituição escolar, criam a base para a manutenção da reprovação enquanto dispositivo pedagógico. Porém, Paro (2001) em sua obra esmiúça cada um destes determinantes, oferecendo processos de renovação que solucionam estes entraves. Ainda, o autor faz o mesmo com os discursos reproduzidos por docentes para justificar a reprovação, tais como: “reprovação servirá de motivação”, “os alunos passam de ano sem saber”, “se a vida fora da escola reprova, temos que fazer o mesmo aqui dentro”, “o aluno não cumpre com sua responsabilidade de se comportar e manter o silêncio”, entre outras, de forma categórica e clara. Não há sustentação pedagógica legítima para a reprovação.

O conjunto dos educadores devem buscar a garantia de ambientes saudáveis para o exercício da profissão, juntamente com as demais partes da escola, promovendo espaços de participação democrática, propícios ao crescimento, debate e atualização constante do docente, para que este possa prover ao aluno estas mesmas condições. Assim, o próprio educador irá compreender a importância que bons e maus exemplos inferem na vida escolar e particular dos educandos.

[um dos fatores ressaltados é] O exemplo pessoal de cada educador e do conjunto da equipe, enquanto *modelos* de vida para os educandos. Mais do que com aquilo que dizemos, ou com aquilo que julgamos ensinar, os educandos aprendem com aquilo que somos. Educar pelo exemplo é fundamental. (COSTA, 1990, p. 60)

As políticas educacionais já apontam, há anos, a necessidade de rompimento com a reprovação escolar. Ainda que de um lado seja interessante às políticas públicas a diminuição de um dos medidores do fracasso escolar, aos educadores apresenta-se como uma forma de contemplar a subjetividade humana, a plenitude do ser, existente em cada educando, e poder incluir estes parâmetros na avaliação, tornando-a mais digna da totalidade do indivíduo.

Educar é sempre uma aposta no outro. Ao contrário do ceticismo dos que querem “ver para crer”, costuma-se dizer que o educador é sempre aquele que buscará sempre “crer para ver”. De fato, quem não apostar que existem nas crianças e nos jovens com quem trabalhamos qualidades que, muitas vezes, não se fazem evidentes nos seus atos, não se presta, verdadeiramente, ao trabalho educativo. (COSTA, 1990, p. 17)

A partir desta constatação, o educador tem um convite constante à reconstrução da sua prática, da sua visão e dos seus valores, sempre no sentido de que a opressão, muitas vezes sofrida por ele mesmo enquanto educando, não tenha mais lugar na educação, e que este seja preenchido por diálogo e conhecimentos fundamentais para que este seja capaz de combater o fracasso escolar. Desta forma, os educadores serão agentes de mudanças, tanto quanto os futuros cidadãos formados por eles. Transformar a postura do docente em relação à avaliação, tanto quanto da reprovação, e seu juízo de valores em relação ao aluno, sendo capaz de compreendê-lo subjetivamente, é apenas o primeiro passo tangível que cada educador pode realizar para afrouxar o nóculo que a educação possui em seu processo atual.

Bibliografia

AGUIAR, R. H. C.. “A transferência de responsabilidades educacionais da família para a escola no cenário pós-moderno”. **Convenit Internacional** (USP), v. 20, p. 85-92, 2015.

BORDIEU, Pierre. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

COSTA, Antonio C. G.. **Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. São Paulo: Columbus, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários para a Educação Prática**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas.** São Paulo: Editora Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar)

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar – Renúncia à Educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 4ª reimpressão, 1996.

SOUZA, Roger M. de Q. **Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas paulistas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no *capital cultural* e *habitus* dos professores.** 2004, 312 páginas. Tese – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

Recebido para publicação em 13-02-17; aceito em 16-03-17