



**Erisson Viana Correa**

**Efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino  
Fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Coorientador: Prof. Tufi Machado Soares

Rio de Janeiro  
Abril de 2013



**Erisson Viana Correa**

**Efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino  
Fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Prof.<sup>a</sup> Alicia Maria Catalano de Bonamino**  
Orientadora  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Tufi Machado Soares**  
Coorientador  
UFJF

**Prof.<sup>a</sup> Zaia Brandão**  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Ruben Klein**  
Fundação Cesgranrio

**Prof.<sup>a</sup> Denise B. Portinari**  
Coordenadora Setorial do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 15 de Abril de 2013

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

### **Erisson Viana Correa**

Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro em 2006 e Pós-graduado lato sensu em Gestão Educacional pela PUC-Rio em 2010. Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II atuando no Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica. Desde 2011 é integrante do grupo de pesquisa LAEd - Laboratório de Avaliação Educacional da PUC-Rio, coordenado pela professora Alicia Bonamino.

#### Ficha Catalográfica

Correa, Erisson Viana

Efeito da repetência nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres / Erisson Viana Correa ; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino ; co-orientador: Tufi Machado Soares. – 2013.

124 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Repetência. 3. Desempenho em leitura e matemática. 4. Pesquisa longitudinal. 5. Efeito repetência. 6. Pesquisa observacional. I. Bonamino, Alicia Maria Catalano de. II. Soares, Tufi Machado. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

*À Jéssica e Ana Júlia:  
estudem e sonhem!*

## Agradecimentos

À Professora Alicia Bonamino pela paciência, sabedoria e especialmente pela doçura com que conduziu o trabalho. Obrigado por acreditar em mim e me fazer acreditar que sou capaz.

Ao Professor Tufi Soares por emprestar sua elegância e acurácia à consecução desta investigação. Suas contribuições foram decisivas.

Aos Professores Zaia Brandão e Ruben Klein por aceitarem o convite e abrilhantarem a banca com suas prestigiosas presenças e riquíssimas contribuições. Sinto-me afortunado por tamanho privilégio.

À Professora Gladys Rocha pela colaboração sempre oportuna. Suas lúcidas sugestões e gestos de apoio e incentivo foram importantes para a conclusão desta pesquisa.

Ao Professor Glauco Aguiar, não apenas pelo suporte estatístico, mas também pela humildade e paciência em ensinar.

Ao meu fiel amigo Leonardo Alexandre, parceiro de longa data, sempre disposto a ajudar.

Aos colegas do Observatório Karina Reis, Naira Muylaert, Adriana Tomaz, Juliana Ribeiro, Lucia Helena, Maria Ângela e Raquel Leite com quem compartilhei bons momentos durante essa caminhada.

À PUC-Rio e à Capes pelo apoio e recursos dado ao longo do curso.

Ao Colégio Pedro II por permitir as condições para que este sonho se realizasse.

À minha Mãe querida que sempre me inspira com a sua coragem, determinação e longa trajetória na Educação.

À minha família por me apoiar e me compreender nos momentos em que precisei ficar ausente.

À Deus, pela sua infinita bondade e misericórdia.

## Resumo

Correa, Erisson Viana; Bonamino, Alicia Maria Catalano de; Soares, Tufi Machado. **Efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres.** Rio de Janeiro, 2013. 124 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Repetência refere-se à prática escolar de reter, em uma determinada série, estudantes que em geral não alcançaram o rendimento desejado ao final de um ano letivo. O objetivo desta prática seria corrigir possíveis falhas na aprendizagem ou adequar situações de imaturidade do aluno. No contexto do debate sobre as vantagens e desvantagens desta medida, a dissertação busca verificar os efeitos da repetência no desempenho dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental que participaram do Projeto Geres entre 2005 e 2008. Ao longo da pesquisa busca-se compreender: 1) se os alunos que passaram pela experiência de repetência, mesmo ao custo de um ano extra de escolarização, apresentaram ganhos reais de proficiência que justifiquem a utilização de tal medida; 2) no caso de ter havido ganhos reais em aprendizagem, se esses ganhos se mantêm ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tentar responder a estas perguntas, foi desenvolvido um estudo observacional que compara dois grupos de alunos, repetentes e promovidos, pareados através de *matching*, e analisa o impacto da repetência nas medidas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática desses grupos de alunos em diferentes momentos da sua trajetória escolar. Corroborando com diversas pesquisas sobre os efeitos da repetência, os resultados mostram que os alunos repetentes progridem menos que os alunos promovidos ao longo do tempo. Quando comparados em uma mesma série, independente do ano letivo em que a cursaram, os repetentes se saem melhor, embora o efeito em Língua Portuguesa se perca ao longo das séries.

## Palavras-chave

Repetência; Desempenho em Leitura e Matemática; Pesquisa Longitudinal; Efeito Repetência; Pesquisa Observacional.

## Abstract

Correa, Erisson Viana; Bonamino, Alicia Maria Catalano de (Advisor); Soares, Tufi Machado (Co-Advisor). **Effect of failure during the initial years of Elementary School: a longitudinal study from GERES**. Rio de Janeiro, 2013. 124 p. MSc Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Repetition refers to the school practice of holding back, in a given grade, students that generally did not achieve the desired performance at the end of a school year. This practice has the goal to correct possible flaws in learning or adjust to situations of immaturity of the student. In the context of the debate about the advantages and disadvantages of this practice, this dissertation intends to verify the effects of failure on the student's performance during the initial years of Elementary School. Those students took part in the Longitudinal Study of School Generation 2005 (Geres Project) from 2005 to 2008. Throughout the research the study aims to comprehend: [1] If the students that experience failure, even at the cost of an extra year of schooling, presented real gains of proficiency that justify the use of such measure; [2] in the case of real gains in learning, do this gains maintain during the initial years of the Elementary School? To try to answer these questions, a observational study was developed that compare two pupils groups, the ones who failed and the ones who got promoted, paired up through matching, and analyze the failure impact on the proficiency level in Reading and Mathematics from these groups of students in different moments of their school trajectory. Corroborating with several researches on the failure effects, the results show that the students who failed improve less than the students who were promoted along the years. When comparated in the same grade, regardless from the school grade that they have attended, the students who failed have better results, although the effect in Reading gets lost along the school grades.

## Keywords

School Failure; Performance in Reading and Mathematics; Longitudinal Research; Failure Effect; Observational Research.

## Sumário

1. Introdução .....	12
2. Fluxo escolar no Brasil e as políticas associadas .....	16
2.1 O erro das estatísticas oficiais sobre fluxo no Brasil .....	17
2.2 As políticas de correção do fluxo e a queda nas taxas de repetência .....	21
2.3 A estabilização das taxas de repetência no Brasil .....	27
2.4 Os efeitos da correção do fluxo no sistema escolar .....	30
2.5 O Atraso Escolar .....	34
2.6 O IDEB e as Metas da Educação .....	41
3. Pesquisas sobre a Repetência Escolar .....	44
3.1 Revisão da literatura sobre a repetência escolar .....	45
3.2 Pesquisas Internacionais sobre o efeito da repetência .....	61
4. O efeito da repetência no desempenho .....	68
4.1 Metodologia .....	69
4.2 Fonte de Dados: O Projeto Geres .....	72
4.3 Delineamento da Pesquisa .....	74
4.4 O processo de pareamento ( <i>Matching</i> ) .....	76
4.5 Análises exploratórias .....	82
4.6 O efeito da Repetência sobre a proficiência .....	89
4.6.1 Comparação por ano ou onda ( <i>Same Age Comparison</i> ) .....	89
4.6.2 Comparação por série ( <i>Same Grade Comparison</i> ) .....	93
4.6.3 Controlando o resultado por rede e município .....	96
4.7 Analisando os resultados da pesquisa .....	100
5. Conclusão .....	105
6. Referências Bibliográficas .....	110
7. Anexos .....	123

## Lista de Gráficos, tabelas e quadros

<b>Gráfico 1:</b> Taxas de Repetência na 1ª série no Brasil, segundo o Censo Escolar e corrigidas por Teixeira de Freitas - 1932 a 1940.....	18
<b>Gráfico 2:</b> Taxas de Repetência na 1ª série no Brasil, segundo o Censo Escolar e corrigidas pelo Modelo de fluxo - 1981 a 2001 .....	19
<b>Gráfico 3:</b> Taxas de Repetência por série ao longo dos anos 1981 à 2005, segundo o Censo Escolar e corrigidas pelo Modelo de fluxo – Ensino Fundamental - Brasil .....	21
<b>Gráfico 4:</b> Taxas de Repetência e evasão por série ao longo dos anos 1981 à 2005, segundo o Censo Escolar e corrigidas pelo Modelo Profluxo – Ensino Fundamental e Médio - Brasil.....	23
<b>Gráfico 5:</b> Taxas de Repetência e evasão por série entre 1995 e 2005 – Ensino Fundamental e Médio - Brasil .....	29
<b>Gráfico 6:</b> Taxas de Matrícula Bruta e Líquida 1999 e 2011 – Ensino Fundamental e Médio, Brasil .....	33
<b>Gráfico 7:</b> Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental e Médio no Brasil - 1998 à 2010.....	35
<b>Gráfico 8:</b> Medidas de Posição de Idade dos Alunos Matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública por Série 2002 e 2011 - Brasil .....	37
<b>Gráfico 9:</b> Medidas de Posição de Idade dos Alunos Matriculados no EJA por Série 2011 – Brasil .....	40
<b>Gráfico 10:</b> Ideb e metas – Brasil - Ensino Fundamental e Médio - 2005 a 2021.....	43
<b>Gráfico 11:</b> Perfil dos alunos repetentes e não repetentes pareados pela proficiência em Língua Portuguesa e Nível Socioeconômico.....	83
<b>Gráfico 12:</b> Perfil dos alunos repetentes e não repetentes pareados pela proficiência em Matemática e Nível Socioeconômico. ....	84

<b>Gráfico 13:</b> Distribuição dos alunos repetentes e não repetentes segundo a dependência administrativa - Pareados pela proficiência em Língua Portuguesa e Nível Socioeconômico.....	85
<b>Gráfico 14:</b> Distribuição dos alunos repetentes e não repetentes segundo a dependência administrativa - Pareados pela proficiência em Matemática e Nível Socioeconômico. ....	86
<b>Gráfico 15:</b> Distribuição dos alunos repetentes e não repetentes segundo o município - Pareados por proficiência em Língua Portuguesa e Nível Socioeconômico.....	87
<b>Gráfico 16:</b> Distribuição dos alunos repetentes e não repetentes segundo o município - Pareados por proficiência em Matemática e Nível Socioeconômico.....	88
<b>Gráfico 17:</b> Proficiência Média em Língua Portuguesa - dos alunos repetentes e não repetentes – Comparação por Onda 2005 – 2008 .....	91
<b>Gráfico 18:</b> Proficiência Média em Matemática dos alunos repetentes e não repetentes – Comparação por Onda (2005 à 2008). ....	92
<b>Gráfico 19:</b> Proficiência Média em Língua Portuguesa dos alunos repetentes e não repetentes – Comparação por Série (2º ao 4º ano / 1ª à 3ª série) .....	94
<b>Gráfico 20:</b> Proficiência Média em Matemática dos alunos repetentes e não repetentes – Comparação por Série (2º ao 4º ano / 1ª à 3ª série).....	95
<b>Tabela1:</b> Quantitativo de estabelecimentos e matrículas por ciclos ou seriação – Ensino Fundamental - Brasil - 2009 .....	28
<b>Tabela 2:</b> Número de Matrículas na Educação Básica no Brasil – 2007 a 2011.....	31
<b>Tabela 3:</b> Distribuição das matrículas da faixa etária 15 a 17 anos por série e etapa de escolaridade, 2005.....	36
<b>Tabela 4:</b> Modelo de Fluxo da Base Geres.....	80

<b>Tabela 5:</b> Comparação entre os valores médios de NSE e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos grupos experimental e controle. ....	82
<b>Tabela 6:</b> Taxas de rendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental – 2005.....	88
<b>Tabela 7:</b> Distribuição do número de pares por rede e município – Língua Portuguesa e Matemática.....	97
<b>Tabela 8:</b> Características dos grupos pareados em percentuais – por cor, sexo e frequência a pré-escola,.....	97
<b>Tabela 9:</b> Comparação por ano/onda da proficiência média em L.Portuguesa e Matemática dos grupos pareados.....	98
<b>Tabela 10:</b> Comparação por série da proficiência média em L.Portuguesa e Matemática dos grupos pareados. ....	99
<b>Tabela 11:</b> Diferenças da proficiência média dos alunos Repetentes em comparação com os alunos Promovidos .....	100
<b>Quadro 1:</b> Esquema conceitual da pesquisa sobre o efeito da repetência.....	75
<b>Quadro 2:</b> Etapas do processo de pareamento.....	78
<b>Quadro 3:</b> Estratégia de comparação por ano ou por onda de avaliação .....	90
<b>Quadro 4:</b> Estratégia de comparação por série.....	93

## 1.

### Introdução

*XXV - Os ineptos: se se verificar que alguém é de todo inepto para ser promovido, não se atendam pedidos. Se alguém for apenas apto, mas, por causa da idade, do tempo passado na mesma classe ou por outro motivo, que deve ser promovido, promova-se com a condição, se nada a isto se opuser de que, no caso em que a sua aplicação não corresponda às exigências do mestre, seja de novo enviado à classe inferior; e o seu nome não deverá ser incluído na pauta. Se alguns, finalmente, forem tão ignorantes que não possam decentemente ser promovidos e deles nenhum aproveitamento se possa esperar na classe, entenda-se com o Reitor para que, avisados delicadamente os pais ou tutores, não continuem inutilmente no colégio.*

Ratio Studiorum:  
Organização e Planos de Estudos da Cia de Jesus.  
Regra dos Prefeitos de Estudos Inferiores, 1599.

Repetência refere-se à prática escolar de reter, em uma determinada série, estudantes que em geral não alcançaram o rendimento desejado ao final de um ano letivo. O objetivo desta prática seria o de corrigir possíveis falhas na aprendizagem ou adequar situações de imaturidade do aluno. Entretanto, a extensão e a intensidade no uso deste recurso por parte das unidades escolares que compõem os sistemas de ensino têm exercido uma pressão significativa sobre o fluxo e a produtividade das redes, provocando o aumento exagerado das taxas de defasagem idade-série e de evasão.

Há décadas os estudos sobre a repetência escolar vêm afirmando e reafirmando a ineficácia deste recurso como medida de recuperação das aprendizagens de alunos reprovados. A denúncia constante sobre o mau uso deste expediente vem ilustrando grande parte da literatura sobre a temática e alertando para os efeitos perversos sobre a autoestima e a aprendizagem das crianças e jovens retidos (Crahay, 2006). Nessa perspectiva, os reflexos da repetência se fazem sentir nos altos níveis de ansiedade e nas angústias geradas no aluno repetente após a decisão da escola de não promovê-lo. Culminando o processo, a estigmatização perante a comunidade escolar, a progressiva perda de interesse pela escola e, em muitos casos, o definitivo abandono da vida escolar pelo aluno.

Em nosso país, educação é fator preponderante de diferenciação e exclusão social. Para a população mais carente, anos a mais de escolaridade podem significar, entre outras coisas, salários maiores, melhores condições de vida ou até mesmo formas mais aprofundadas de inserção na vida social. (Neri, 2009) É inegável o fato de que avançamos bastante, nas últimas décadas, ao garantir o acesso à quase totalidade da população em idade compulsória. Todavia, para a completa universalização do ensino fundamental é necessário garantir além do acesso, também a fluidez nas séries e etapas que a compõe, além da conclusão em tempo hábil. Sem esse processo completo dificilmente alcançaremos a almejada universalização do Ensino Médio, integralizando assim toda a Educação Básica.

Portanto, o desafio posto é garantir que todos os que agora acessam a escola pública aprendam de fato aquilo que precisam aprender e progridam na carreira escolar, visto que há uma quantidade considerável de matriculados que não aprendem e por isso progridem muito lentamente, repetem o ano e, não poucas vezes, acabam abandonando os estudos. (Klein e Fontanive, 2009).

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é verificar a eficácia da repetência escolar como medida de recuperação dos alunos com baixo desempenho, analisando seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A pergunta que norteará a realização da pesquisa é: quais os ganhos reais, em termos de aprendizagem, os alunos que passaram pela medida da repetência têm em relação a alunos com mesma proficiência inicial, mas que não foram submetidos ao mesmo expediente? Em outras palavras, partindo da comparação entre dois grupos distintos de alunos com desempenho acadêmico inicial idênticos e numa mesma série – o primeiro grupo formado por alunos a serem retidos naquela série e o segundo grupo formado por alunos que serão promovidos à série seguinte – pergunta-se: 1) Os alunos que passam pela experiência da repetência apresentam ganhos de proficiência que justifiquem a utilização de tal medida mesmo ao custo de um ano extra de escolarização? 2) No caso de haverem ganhos reais na aprendizagem, esses ganhos se mantêm ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O primeiro capítulo é dedicado à discussão acerca dos principais indicadores de fluxo no Brasil nas últimas décadas, focalizando sua relação com políticas educacionais que tiveram maior repercussão sobre o problema, como a adoção do regime de ciclos em diversas redes, a redefinição dos indicadores de fluxo promovida pelo MEC a partir das contribuições do Modelo Profluxo, e, mais recentemente, as mudanças na forma de coleta dos dados do Censo Escolar a partir de 2005. Também analisa a inovação promovida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, primeira tentativa de integrar indicadores de rendimento aos indicadores de desempenho dos alunos.

O segundo capítulo trata das diversas iniciativas dirigidas à compreensão e à discussão da repetência e das suas consequências segundo a visão de especialistas que se debruçaram sobre o problema a partir metodologias distintas. Nesse capítulo, apresentamos uma descrição das principais pesquisas nacionais sobre a repetência, que abrange desde os estudos pioneiros de Lourenço Filho e Teixeira de Freitas, passa por Anísio Teixeira e o estado da arte de Brandão e colaboradoras, e chega até as transformações introduzidas no campo pela revisão estatística promovida pelo modelo Profluxo. Para fechar, o levantamento das pesquisas mais recentes sobre os efeitos e causas da repetência no Brasil. Na segunda parte deste capítulo abordaremos ainda as pesquisas internacionais que estudaram o efeito da repetência em diferentes países.

No capítulo três, apresentamos o modelo conceitual adotado para abordagem do problema, inspirado nos modelos de pesquisa quase-experimentais ou observacionais, o processo de pareamento e também os resultados da análise exploratória dos dados.

A dissertação se encerra com as conclusões que apontam para um menor desenvolvimento dos alunos repetentes em comparação com seus pares promovidos ao longo do tempo.

## 2.

### Fluxo escolar no Brasil e as políticas associadas

*Com grande senso de realidade, estimou o dr. Teixeira de Freitas a população escolar, que seria então a real, para uma escola de três anos, em 1937, em 3.906.874 crianças. Para um curso de cinco anos, em 5.998.789. Digamos quatro e seis milhões, respectivamente. Com o primeiro desses números seria razoável proceder a um cotejo com os alunos matriculados, se a obrigatoriedade incidisse rigorosamente nas idades consideradas (7, 8 e 9 anos) e não matriculassem nossas escolas alunos de 11, 12, 13 e 14 anos. Sabemos que recebem alunos dessas idades, atrasados em relação à sua matrícula inicial. E sabemos também que a porcentagem de alunos repetentes, sobretudo na primeira série escolar, é elevada.*

Lourenço Filho, 1941

## 2.1 O erro das estatísticas oficiais sobre fluxo no Brasil

Os altos níveis de repetência escolar são dos mais graves e crônicos problemas educacionais do Brasil. Sua origem está na baixa qualidade do ensino oferecido e entre suas consequências diretas estão a defasagem idade/série e a evasão. A extensão e a intensidade do uso deste recurso por parte das unidades escolares há décadas vem exercendo uma enorme pressão sobre os indicadores de fluxo e rendimento do sistema de ensino. No entanto, a falta de um diagnóstico preciso sobre a real dimensão deste problema impediu a adoção de políticas efetivas para sua solução.

Até a década de 80, um erro distorcia as estatísticas oficiais superestimando as taxas de evasão e subestimando as de repetência. Por conseguinte, inúmeras análises que se basearam nestes dados chegaram a diagnósticos equivocados e imprecisos sobre este problema educacional. Uma suposta falta de interesse das famílias e das crianças pela escola era identificada como o fator limitador do aumento da escolaridade da população. Contraditoriamente, uma forte demanda de ingresso de alunos na primeira série impunha aos responsáveis pelas políticas educacionais a priorização da expansão da rede escolar como forma primordial de garantia de acesso.

Certa desconfiança sobre os dados educacionais parecia pairar sobre a produção acadêmica da área já na década de 1970. Zaia Brandão, Any Dutra e Ana Maria Baeta (1983) em clássico estudo sobre o estado do conhecimento acerca da evasão e da repetência verificaram que as investigações evidenciavam um estrangulamento na base do sistema escolar, além da inadequação do tratamento pedagógico dado à questão (Brandão, 2009, p.99). Além disso, durante a elaboração do estudo, as autoras se depararam com a fragilidade dos indicadores educacionais quando da tentativa de registrar uma série histórica das taxas de evasão e repetência que abrangesse toda a década pesquisada.<sup>1</sup>

O problema dos limites das estatísticas, no caso da educação no Brasil, incide diretamente sobre a falta de confiabilidade nos dados. Nas pesquisas analisadas, dentre aquelas que se utilizam

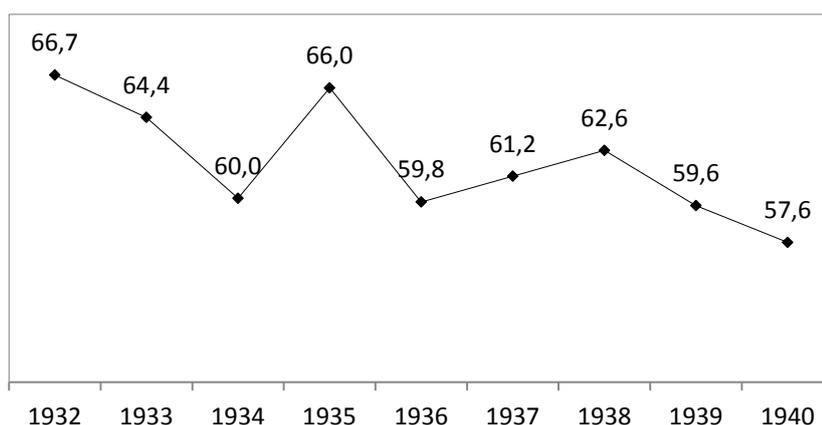
---

<sup>1</sup> Ao se depararem com a dificuldade de trabalhar com dados que compreendessem intervalos muito extensos, foram recomendadas pelo próprio MEC a optarem por dados restritos a um período mais curto, de apenas cinco anos, sob a alegação de que as mudanças na legislação em 1971 impediriam qualquer comparabilidade entre os mesmos.

de instrumentos estatísticos, é recorrente a ressalva quanto a falta de confiança nos dados oficiais; fica claro que as distorções da análise são em grande parte provocadas pela inconsistência dos dados. (Brandão *et. alii*, 1985, p.23)

O primeiro autor a apontar inconsistências nos dados sobre o fluxo educacional no Brasil foi Teixeira de Freitas, em 1941, quando era coordenador do Sistema Estatístico da Educação, SEEC-MEC – órgão responsável pelos dados educacionais. Utilizando-se de dados dos primeiros censos educacionais de 1932 a 1940, identificou discrepâncias razoáveis nas taxas de repetência, que já, naquela época, se mostravam absurdamente altas, conforme pode ser observado no gráfico 1.

**Gráfico 1:** Taxas de Repetência na 1ª série no Brasil, segundo o Censo Escolar e corrigidas por Teixeira de Freitas - 1932 a 1940



Fonte: Teixeira de Freitas apud Klein e Costa Ribeiro 1992, p.2.

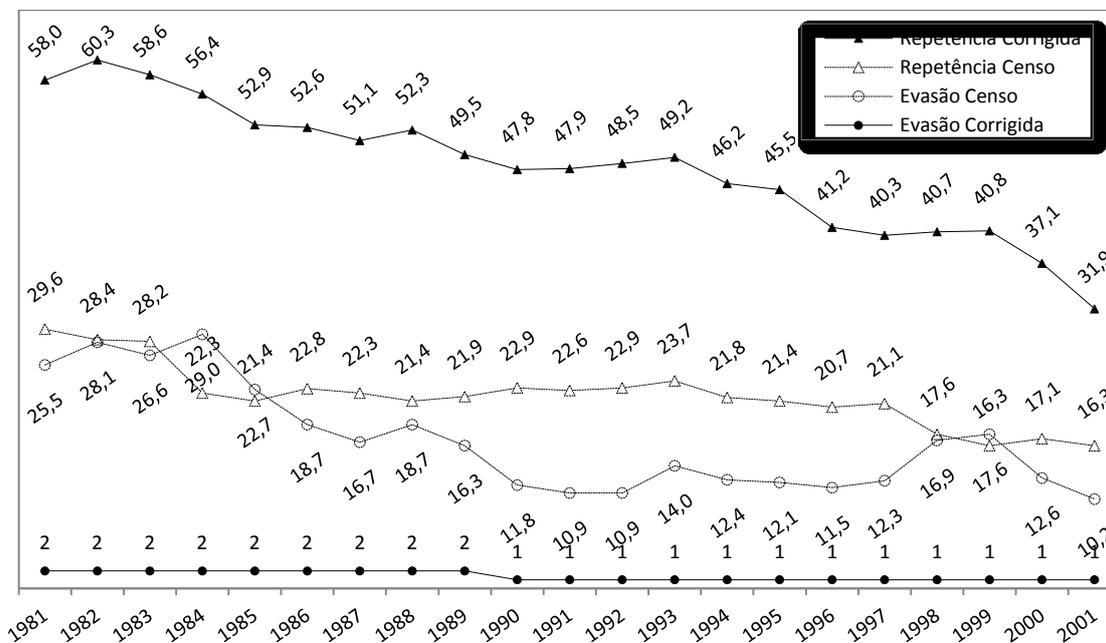
Observa-se, no gráfico 1, que na década de 1930 o problema da repetência já era grave. Tínhamos, no período, em média 62% dos alunos retidos na primeira série do ensino elementar, chegando a 57% no início da década de 1940.<sup>2</sup> O próprio Teixeira de Freitas anunciou, num artigo de sua autoria publicado na Revista Brasileira da Educação (Freitas, 1947 apud Klein e Ribeiro, 1998, p.56) que o Censo Educacional seria corrigido no ano seguinte, quando ainda estaria à frente da SEEC. Porém, sua demissão prematura poria fim à sua expectativa, atrasando esta necessária medida em mais de meio século.

<sup>2</sup> Rubem Klein em 1998 submeteu os mesmos dados ao modelo de fluxo alcançando resultados bastante parecidos com o de Teixeira de Freitas, cerca de 60% de repetência e 13% de evasão, destacando o razoável nível de acerto daquele autor com quase meio século de antecedência.

Ficaria a cargo de um grupo de pesquisadores apontar as falhas das estatísticas oficiais numa série de estudos desenvolvidos desde a década de 1980 a partir de dados coletados na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estes trabalhos são considerados fundamentais para a compreensão do problema da repetência no Brasil (Fletcher 1985; Fletcher e Ribeiro 1987; Ribeiro 1991; Klein e Ribeiro 1991, Fletcher e Castro 1993).

Eles constataram que as altíssimas taxas de repetência na primeira série do então ensino de primeiro grau interrompiam de tal forma o fluxo que se criava, já na primeira série, um gargalo que bloqueava a entrada que novas coortes<sup>3</sup> de alunos no sistema escolar. Como efeito, a retenção nesta série elevava sobremaneira a distorção idade-série e depreciava enormemente o rendimento dos alunos, num acúmulo que se arrastava desde a entrada até a saída daquela coorte do sistema, configurando-se, assim, o nosso maior problema educacional. O Gráfico 2 apresenta as taxas de repetência oficiais em contraposição as taxas corrigidas pelo modelo de fluxo (Klein, 2006).

**Gráfico 2:** Taxas de Repetência na 1ª série no Brasil, segundo o Censo Escolar e corrigidas pelo Modelo de fluxo - 1981 a 2001



Fonte: Klein, 2006

<sup>3</sup> Coorte escolar é definido como o grupo de alunos que entram pela primeira vez na primeira série de um determinado nível de ensino no mesmo ano escolar e posteriormente vivenciam os eventos da promoção, repetência, evasão ou graduação, cada um da sua forma. Cf. Klein, 2006.

O gráfico 2 apresenta as taxas de repetência e evasão oficiais em contraposição às taxas corrigidas pelo modelo de fluxo, de 1981 até 2001. Na década de 1980 pensava-se que apenas metade dos alunos matriculados na 1ª série chegava à 2ª série (Fletcher e Ribeiro, 1987, p.4-5), uma vez que a evasão e a repetência estavam muito próximas dos 25%. no gráfico 2. Entretanto, o modelo Profluxo mostrava que a realidade era bastante diferente: quase 50% da turma era retida na primeira série na década de 1980, mas apenas 2% dos alunos matriculados na primeira série abandonavam de fato o sistema de ensino a cada ano. Enquanto as taxas de repetência eram extremamente altas, as taxas de evasão permaneceram relativamente baixas e estáveis durante todos esses anos, ficando entre 1% e 2%.

Essa grande disparidade ocorria porque os indicadores de fluxo escolar se baseavam em dados coletados pelos censos educacionais e não nas PNADs, como era feito no modelo Profluxo. Havia um erro na conceituação do que, no censo, era entendido como aluno ‘repetente’. Pela sua convenção oficial, repetente era o aluno que se matriculava na mesma série cursada no ano anterior após ter sido considerado reprovado, seja pelo baixo desempenho ou pela frequência insuficiente. A concepção correta, segundo os autores, seria mais simples e mais abrangente: ‘repetente’ seria qualquer aluno que se matriculasse na mesma série que no ano anterior, independente do motivo que o levasse a fazer isso.

A correção dos erros pelos organismos oficiais veio a ocorrer em junho de 1994, quando a SEEC promoveu o IX Encontro Nacional dos Dirigentes dos Órgãos do Sistema Estatístico da Educação, que contou com a participação de todos os representantes das Secretarias Estaduais de Educação. Neste evento, aprovou-se a mudança conceitual e a correção do Censo Educacional já para o ano seguinte, o primeiro desde 1932 a utilizar uma definição apropriada de repetência. Outra alteração relevante é a recente mudança para o Educacenso, a partir de 2007, quando a unidade de análise passa a ser o aluno e não mais os dados agregados por escola. O cerne desta mudança está na forma como se coletam as informações: a identificação do aluno torna possível acompanhar cada aluno nominalmente.

Rios-Neto et alii (2010) afirma que o método de análise do Modelo Profluxo, juntamente com as formulações teóricas da ‘Pedagogia da Repetência’ de Sérgio Costa Ribeiro (1991), representam uma experiência bem sucedida no Brasil em que as discussões originadas no âmbito acadêmico tiveram influência direta sobre as políticas públicas. Diversas medidas de correção de fluxo, como o regime

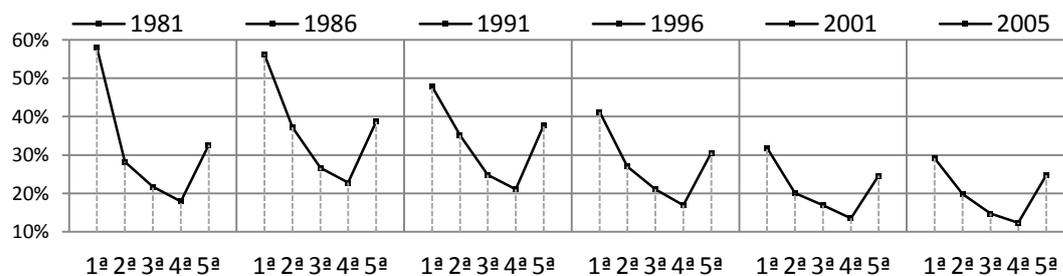
de ciclos e a promoção continuada, foram conduzidas a partir destes achados. Além disso, um destes autores, Ruben Klein (2006), foi responsável direto pela formulação do Modelo de Fluxo a partir dos dados do Censo Escolar, que hoje compõe a estatística oficial disponibilizada pelo MEC/INEP.

## 2.2 As políticas de correção do fluxo e a queda nas taxas de repetência

Diante da clareza dada ao problema a partir das pesquisas do Profluxo, durante a década de 1990 gestores de redes municipais e estaduais de educação passaram a adotar diversas iniciativas na tentativa de combater o problema da repetência e de contribuir efetivamente para a melhoria do fluxo em suas redes de ensino. Diversas foram as estratégias e métodos para a regularização de fluxo escolar implantadas pelas redes estaduais e municipais de ensino. Dentre as mais comuns estão as Classes de Aceleração, a organização escolar em Ciclos e a Promoção Automática.

O reflexo dessas medidas foi a queda consistente nas taxas de repetência ao longo das décadas de 1980 e 1990, principalmente na primeira série que, como vimos, se constituía no maior gargalo do sistema. A repetência, que estivera em um patamar de 60% nos anos 1980, caiu para cerca de 45% na década de 1990 e recuou mais um pouco nos anos 2000, se estabilizando num patamar ainda alto, próximo dos 30%, conforme se pode ser observado no gráfico 3.

**Gráfico 3:** Taxas de Repetência por série ao longo dos anos 1981 à 2005, segundo o Censo Escolar e corrigidas pelo Modelo de fluxo – Ensino Fundamental - Brasil



Fonte: INEP/MEC

Observa-se, no gráfico 3, uma queda consistente dos índices de repetência da primeira série entre 1981 e 2005, que passam de aproximadamente 60% para 30%. Nas demais séries, verifica-se, a princípio, uma pequena alta nas taxas de repetência entre 1981 e 1986. A partir de 1991, estas acompanham a tendência de queda, chegando a patamares abaixo de 25% em 2005. Grande parte desta queda observada na primeira série se deve à introdução das Classes de Alfabetização em alguns estados, com a substituição de uma política muito comum na época que era a *subseriação*<sup>4</sup>. Além disso, a introdução do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em alguns estados na prática acabou com a possibilidade de reprovação na 1ª série, diminuindo conseqüentemente as taxas de repetência (Klein 1998, p.57).

O CBA foi implantado inicialmente por São Paulo (1984) e Minas Gerais (1985), sendo logo generalizada para diversas redes estaduais e municipais, se tornando a iniciativa de maior extensão. Formado pela primeira e segunda série do antigo primeiro grau, este miniciclo eliminava a possibilidade de repetência já no primeiro ano de escolarização, aumentando o tempo para a alfabetização das crianças.<sup>5</sup> Apesar do nome, dependendo do contexto o CBA não se tratava exatamente de uma política de ciclos, mas poderia reunir uma combinação de estratégias que contavam, inclusive, com a aprovação automática (Mainardes, 1998, p.22).

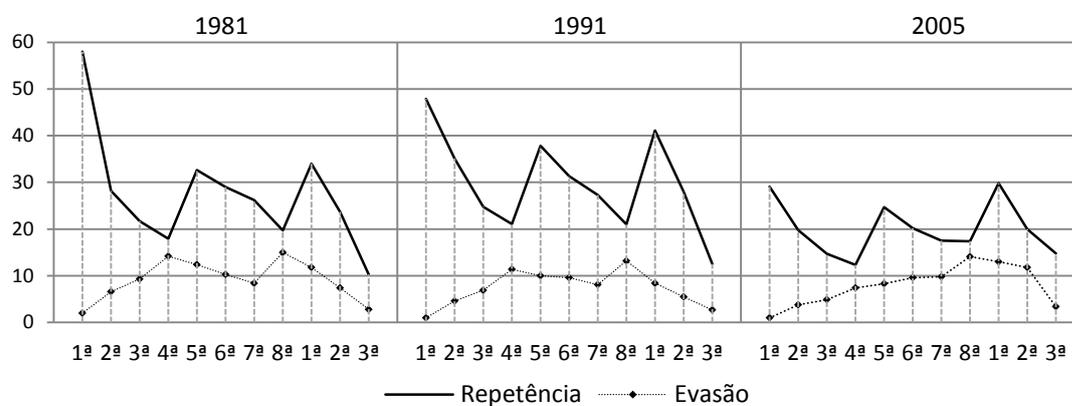
Outro aspecto que se nota nos dados de repetência ao longo do tempo é que, apesar do abrandamento dessas taxas nas diversas séries, prevalece ainda um determinado padrão nas retenções do Ensino Fundamental, chamando atenção para os picos de repetência que ocorrem nas séries que iniciam as diferentes etapas da escolarização: 1ª e 5ª séries do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, conforme pode ser observado no gráfico 4.

---

<sup>4</sup> *Subseriação* se refere à prática informal das escolas de repartirem a primeira série em duas etapas de escolarização. Esta estratégia era corrente até a instituição do Ensino Fundamental de nove anos.

<sup>5</sup> A constatação de que os 180 dias de um único ano letivo eram insuficientes para a alfabetização está presente em Brandão *et alii*, 1985, p.94

**Gráfico 4:** Taxas de Repetência e evasão por série ao longo dos anos 1981 à 2005, segundo o Censo Escolar e corrigidas pelo Modelo Profluxo – Ensino Fundamental e Médio - Brasil



Fonte: INEP/MEC

Observa-se no gráfico 4 que, com a inclusão do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental, a tendência à seletividade nas séries de abertura de cada etapa se repete. Outro dado interessante é que os picos de evasão ocorrem justamente nas séries que antecedem os picos da repetência, isto é, nas séries de fechamento das etapas. Fletcher e Ribeiro (1987, p.4, 7-8) e Costa Ribeiro (1993, p.67) chamam atenção para este modelo de seletividade interna das escolas que acaba por reprovar mais alunos e incentivar mais a evasão, sobretudo nas passagens para a antiga 5ª e 8ª séries, que apresentam valores altos de evasão escolar: em torno de 15% em 1982 e de 10% em 1991. Porém, observa-se nos dados de 2005 uma mudança nos padrões de evasão, uma vez que as taxas diminuem na 4ª série, mas se mantém altas na 8ª série. Essa mudança é reflexo da melhoria do fluxo durante a década de 1990 e da integração da 5ª série aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que projetou à frente na trajetória escolar o ponto em que tradicionalmente os alunos acabam evadindo.

No Brasil, a implantação de modelos alternativos à seriação é uma das possibilidades abertas pela Lei de Diretrizes e Bases em 1996. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam um modelo de organização curricular baseado em três ciclos de três anos cada. Não obstante, a adoção de um sistema de ciclos não é uma política nacional, sendo basicamente uma política de redes, cuja decisão de implantação tem cabido aos entes municipais e estaduais (Franco 2003).

Cada sistema no mundo opta por diferentes formas e medidas para lidar com os desafios trazidos por populações de alunos heterogêneos. Uns adotam sistemas não-seletivos e abrangentes e buscam oferecer condições equânimes a todos os seus estudantes, deixando ao corpo escolar e aos professores a tarefa de auxiliar as necessidades de cada estudante, como o Japão, Coréia e Noruega. Outros países com sistemas educacionais mais seletivos procuram agrupar os alunos em diferentes escolas, ou mesmo, em diferentes turmas de forma a atender cada aluno de acordo com seu potencial acadêmico, interesses e comportamentos, como Luxemburgo e Bélgica.

Soares (2007) apresenta dados interessantes sobre as políticas de promoção adotadas por diferentes países. Utilizando resultados de duas avaliações internacionais que não contam com a participação brasileira – o TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) e o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) o autor organizou os países em três categorias:

- 1) *Países que praticam progressão continuada em todas as séries do Ensino Fundamental:* como Austrália, Coréia do Sul, Japão, Noruega, Suécia. Nestes países, o aluno só pode repetir alguma das séries em caso de doença grave, problemas familiares ou alguma razão que implique num número excessivo de faltas, a tal ponto que não se possa declarar que o aluno chegou a frequentar a série em questão. Em alguns desses países sequer isso poderá ser considerado para a retenção do aluno, devendo este ser matriculado na série correspondente à sua idade.
- 2) *Países que permitem a retenção de série, mas restringem quantitativamente a repetência em seus sistemas educacionais:* como Chile, que só permite a repetência a partir da 5ª série; Cingapura, a partir apenas da 6ª série e Hong Kong a partir de qualquer série, desde que limitada ao máximo de 3% da turma.
- 3) *Países que permitem a repetência indistintamente e sem qualquer limitação, seja de forma centralizada, através da aplicação de exames nacionais, ou mesmo descentralizada, decidida por cada escola:* entre estes países se encontram Brasil, Arábia Saudita, Botsuana, Filipinas, Líbano, Indonésia e Itália. Há também países como os Estados Unidos, onde a política de retenção é descentralizada, mas a prática predominante nas redes e distritos escolares é a progressão continuada, conhecida também como *Social Promotion*.

Neste trabalho, o autor pondera que, apesar de carecerem de significância estatística adequada, os dados sugerem que a adoção de políticas de progressão, ao contrário do que se pensa, pode elevar a qualidade educacional dos países. O Relatório do Pisa 2011, igualmente, mostra que os países com altos níveis de repetência são justamente aqueles que apresentam os mais fracos desempenhos nesta avaliação. Relata, ainda, que o ambiente socioeconômico apresenta maior correlação com o desempenho justamente nesses países, independentemente dos níveis de riqueza de cada um. Segundo o estudo, os sistemas escolares que se apoiam em estratégias seletivas que implicam em transferir alunos entre escolas ou induzi-los a repetir uma série não conseguem, através disso, melhores resultados nos testes do PISA. Pelo contrário, alguns deles chegam a reforçar o peso das desigualdades socioeconômicas no desempenho dos alunos. O estudo alerta ainda que, nestes sistemas, os professores podem ficar menos motivados a ajudar estes alunos justamente por contar com a possibilidade de transferi-los ao final do ano.

No Brasil, três têm sido as formas alternativas à repetência adotadas pelas redes de ensino para lidar com os problemas decorrentes da seletividade: as Classes de Aceleração, a Aprovação Automática e o Regime de Ciclos.

Classes de Aceleração da aprendizagem são iniciativas voltadas para estudantes com defasagem idade série. Com elas busca-se desenvolver programas escolares que utilizem menos tempo que o previsto no ensino regular, em geral seis meses para cada série. Por ser pouco incisiva, isto é, prescindir de alterações mais profundas no modelo organizativo da escola, esta estratégia pode ser adotada em regimes baseados em ciclos ou em séries, de forma permanente ou eventual. O fato de não interferir nas políticas de retenção/promoção da escola torna esta medida pouco eficaz na correção do fluxo, uma vez que não elimina a principal fonte das novas repetências.

Já a Promoção Automática é uma radicalização da liberação do fluxo, pois proíbe qualquer tipo de retenção entre as séries. Esta estratégia é a mais controversa dentre as medidas de regularização de fluxo, pois a sua instalação, em geral, tem se dado sem maiores cuidados com a melhoria da qualidade do ensino.

Os Ciclos, por sua vez, promovem alterações significativas no modelo organizativo da escola, através da redefinição curricular e da redistribuição dos períodos letivos, passando a compreender unidades de tempo maiores que um ano letivo. Isto não elimina totalmente a possibilidade de repetência, entretanto, o alu-

no só pode ser retido ao final de um ciclo, diminuindo possíveis retenções nos anos intermediários. A premissa é que, com a flexibilização do tempo, dá-se maiores oportunidades de apoio pedagógico aos alunos com diferentes capacidades.

Entretanto, esta característica não livrou a implantação dos ciclos de controvérsias e polêmicas alavancadas principalmente nos grupos de comunicação, com envolvimento de autoridades públicas, pesquisadores, gestores educacionais, representantes das categorias professorais e dos pais e responsáveis por alunos. Estes dois últimos grupos se mostraram manifestadamente contrários à adoção do sistema. No meio acadêmico, a proposta parece contar com maior apoio dos pesquisadores, sendo relevante a produção sobre o assunto (Fernandes 2003; Barreto e Souza 2005; Gomes 2004 e 2005; Alavarse 2009).

Duas foram as causas deste embate. Primeiro, a associação dos ciclos à queda da qualidade do ensino. Essa associação tem origem no fato de diversas políticas de ciclo terem sido implantadas sem maiores cuidados com a melhoria do ensino, via programas de formação dos professores e da adoção de estratégias de apoio aos alunos em dificuldade escolar. O outro problema se deve à implantação de várias destas iniciativas sem contar com a adesão dos responsáveis pela sua execução, isto é, os professores (Alavarse, 2009, p.31).

Este é um alerta que Brandão e colaboradoras já faziam na década de 1980 aos formuladores e executores da política de prioridade do Ensino de Primeiro Grau (Brandão et alii, 1983, p.95,96), no sentido de que qualquer processo de intervenção no sistema de ensino precisa necessariamente passar pela mediação dos professores, visto que parte do fracasso de algumas experiências antirrepetência se deve, justamente, ao fato destas não contarem com o apoio e compreensão dos docentes em relação às inovações e mudanças propostas.

Também chamam atenção para o processo de marginalização a que são submetidos os docentes e as equipes pedagógicas, precisamente aqueles responsáveis por colocar em prática essas políticas. Estando alheios ao processo de formulação e das instâncias decisórias, acaba-se por relegar professores e equipes técnicas à resistência às tentativas de mudanças. Acrescente-se que esta resistência pode se dar, inclusive, pela subversão das políticas, o que faz com que ao mesmo tempo em que se cumpre formalmente o disposto, professores e pedagogos alteram as medidas antirrepetência empurrando a decisão para o final do ciclo ou relegando ao abandono alunos com baixo rendimento.

Gomes (2005, p.42) defende que, no contexto atual brasileiro, a escola é dependente de um sistema de sanções mais baseado em punições severas do que em incentivos, no qual a repetência representa um mecanismo essencial para motivar o aluno para o estudo e, ao mesmo tempo, para a manutenção da ordem e da autoridade do professor. Portanto, implantar medidas que subvertam esta lógica sem o convencimento ou consenso das equipes escolares, representaria retirar um dos principais alicerces do funcionamento da atual escola.

Crahay (1996) define que a escola enquanto uma organização social constituída é regida por um contrato social estabelecido a partir da adesão entre as partes, ou seja, a partir de sua comunidade (responsáveis, alunos, professores, funcionários). Em contextos em que o funcionamento da escola se baseia na retenção, a mudança representaria um processo revolucionário, só funcionando nos casos em que os atores envolvidos são convencidos a darem sentido a uma nova escola que tenha como propulsor o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Fato é que mudanças mais profundas no atual modelo escolar exigem maior investimento e medidas de apoio para a consecução de seus objetivos. Qualquer política voltada para este fim não deveria ser tratada exclusivamente como forma de reduzir os custos com a educação ou regularização pura e simples do fluxo. A economia a ser gerada pela redução do número de alunos repetentes é proporcionalmente inferior a necessidade de investimento na melhoria da qualidade do ensino. O montante gerado, portanto, deveria ser revertido integralmente em apoio pedagógico aos alunos, em programas de formação dos professores e em recursos materiais.

### **2.3 A estabilização das taxas de repetência no Brasil**

Embora a década de 1990 tenha sido fértil na adoção, por diferentes redes de ensino, do regime de ciclos, o modelo predominante de organização escolar no Brasil ainda é a seriação, como podemos ver na tabela 1.

**Tabela1:** Quantitativo de estabelecimentos e matrículas por ciclos ou seriação – Ensino Fundamental - Brasil - 2009

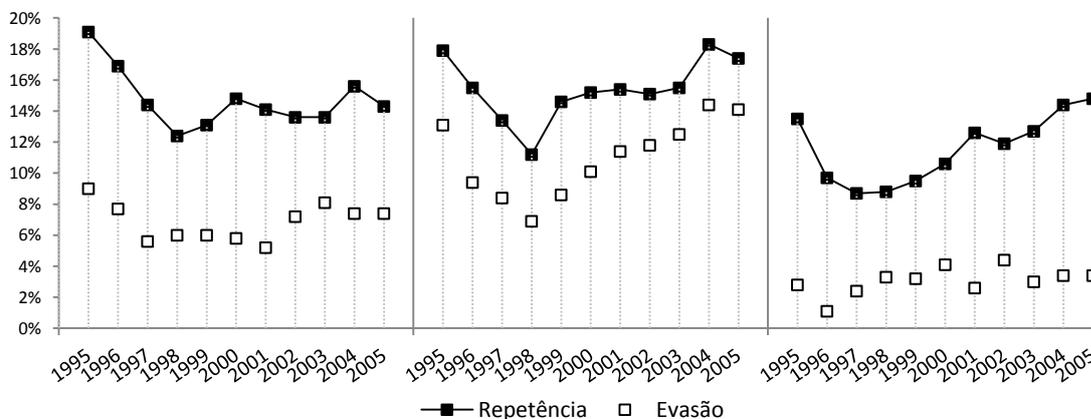
	<b>Escolas</b>			<b>Matrículas</b>		
	Total	Ciclos	Seriado	Total	Ciclos	Seriado
Brasil	152.251	25,40%	74,60%	31.705.528	37,80%	61,80%
Norte	21.979	10,60%	89,40%	3.293.438	13,20%	82,50%
Nordeste	68.380	11,80%	88,20%	9.906.257	16,30%	83,70%
Sudeste	37.802	64,40%	35,60%	12.077.297	73,20%	26,80%
Sul	16.547	14,80%	85,20%	4.140.880	15,20%	84,80%
Centro-Oeste	7.543	19,10%	80,90%	2.287.656	19,80%	80,20%

Fonte: Todos pela Educação.

Em 2009, aproximadamente 25% do total de estabelecimentos de Ensino Fundamental no Brasil estavam organizados em ciclos. No Sudeste, que contava com a maior cobertura deste tipo de modelo, a proporção chegava a 64%, e no Norte a apenas 10%. Se considerarmos o percentual de alunos que estudavam sob o regime de ciclos no Brasil, a cobertura deste modelo aumenta, registrando o equivalente a 37% do total de estudantes no Brasil, sendo que na região Sudeste chega a 73% do total de alunos e no Norte a 13%. No entanto, é preciso analisar com cuidado esses dados, pois muitas escolas, apesar de oficialmente serem organizadas em ciclos, funcionam na prática de uma forma análoga ao modelo seriado (Alvarse, 2011).

Apesar disso, considera-se que as experiências alternativas à seriação e à repetência escolar implantadas no Brasil são as grandes responsáveis pela melhoria do fluxo observada na década de 90. Entretanto, esta importante queda perdeu força, estabilizando-se por volta de 1998 num patamar considerado ainda alto, como pode ser observado no gráfico 5.

**Gráfico 5:** Taxas de Repetência e evasão por série entre 1995 e 2005 – Ensino Fundamental e Médio - Brasil



Fonte: INEP/MEC

O gráfico mostra que as taxas de repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental desceram ao patamar mais baixo em 1998, quando atingiram 12,4%. A partir de então, se estabilizaram em volta dos 14%. Para os Anos Finais apresentaram seu valor mais baixo também em 1998, 11,2%, mas desde então têm apresentado uma ligeira alta, alcançando um pico de 18,3% em 2004. O mais preocupante desta série histórica é a tendência ao aumento da evasão, que atinge 14,3% em 2005.<sup>6</sup> No Ensino Médio, as taxas de repetência vêm subindo de forma parecida com as taxas de evasão verificada nos anos finais do Ensino Fundamental, saindo do patamar de 8,7% em 1997 e chegando a 14,8% em 2005.

A despeito da importante melhoria nas taxas de fluxo alcançada pelo Brasil na década de 90, elas ainda se situam num patamar muito alto, o que nos coloca entre os países com as maiores taxas de repetência no mundo, perdendo apenas para Angola (Soares, 2007). Em recente relatório do PISA<sup>7</sup> (OCDE, 2011), o Brasil aparece situado entre os três países que apresentam a maior quantidade de alu-

<sup>6</sup> Klein (2006, p.143) sugere que este agravamento nas taxas de evasão nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir de 1998, possa ter se dado em decorrência a expansão da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que teria atratividade maior sobre os alunos com mais idade e, conseqüentemente, maior atraso escolar.

<sup>7</sup> Em item dos questionários contextuais do PISA de 2009 perguntou-se aos estudantes participantes, todos na faixa de 15 anos, se eles já haviam repetido alguma vez durante sua trajetória escolar. Mais de 25% dos estudantes de Brasil, Argentina, Colômbia, Panamá, Peru, Trinidad e Tobago, Tunísia, Uruguai e Macau afirmam terem repetido ao menos uma série. No Brasil cerca de 13% dos estudantes relataram ter repetido ao menos uma vez. Destes, 7% repetiram ainda na escola primária.

nos com experiência prévia de repetência, atrás apenas de Tunísia e Macau.<sup>8</sup> Os resultados também demonstram que o Brasil está entre os países que mais se utilizam da repetência na intenção de recuperar alunos com baixo rendimento. O estudo aponta também que, em termos de custo geral por aluno, o Brasil gasta pouco quando comparado com países desenvolvidos, entretanto, os custos que o país tem com os repetentes de 15 anos que chegam ao final do Fundamental podem aumentar em 9% o total do gasto nacional por aluno na educação básica.

## 2.4 Os efeitos da correção do fluxo no sistema escolar

A melhoria do fluxo trouxe efeitos benéficos que foram sentidos em todo o sistema escolar. Permitiu, por exemplo, desobstruir a entrada do Ensino Fundamental para que outras crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos pudessem ter acesso aos bancos escolares, possibilitando taxas de atendimento de 98,2%,<sup>9</sup> conforme dados da Pnad 2011, além de reduzir o atraso escolar dos alunos em todo o Ensino Fundamental.

Fletcher e Castro (1986, p.41) ao analisarem os dados da Pnad de 1982 constataram que o número de respondentes matriculados ou aprovados na 1ª série do antigo primário era suficientemente alto, isto é, próximo dos 95% da geração em idade para acessar o ensino de primeiro grau. Além disso, naquele ano haviam sido efetuadas cerca de 21,5 milhões de matrículas em toda a etapa, o que equivaleria a 94% da população em idade escolar. Partindo destas evidências, os autores concluíram que o acesso à 1ª série já estava quase universalizado em princípios da década 1980<sup>10</sup> e que, corrigidas as disparidades, teríamos a capacidade física sufi-

---

<sup>8</sup> É curioso o fato de Angola e Macau, citados nos dois trabalhos, terem sido de colonização portuguesa assim como o Brasil. Eisemon (1997) apresenta uma hipótese (para alguns controversa) segundo a qual os altos níveis de repetência seriam um traço cultural, cuja origem sistêmica estaria ligada à herança educacional do período colonial destes países.

<sup>9</sup> Os dados do Censo Demográfico de 2010 reportam que ainda há cerca de 970 mil alunos entre 6 e 14 anos fora da escola no Brasil. Some-se ao fato de que para uma taxa de não-atendimento de 1,8% diante de uma população de três milhões de crianças – aproximadamente o tamanho de uma coorte de 7 anos no Brasil desde o final da década de 1990 – temos cerca de 54 mil crianças por ano fora da escola, além de uma evasão entre 5% e 7% no Ensino Fundamental, não seria improvável este valor ultrapassar 1 milhão de crianças, entre elas alunos que já estiveram na escola e abandonaram motivadas pela repetência.

<sup>10</sup> Segundo os autores os dados não incluíam a zona rural da Região Norte, o que não afetava os resultados visto que se tratava de apenas 2,5% da população nacional. Apesar das variações marcantes entre as regiões, os problemas de acesso àquela época se concentravam, sobretudo, na área rural da Região Nordeste.

ciente para absorver a demanda<sup>11</sup>. O problema se concentrava então nas altas taxas de repetência.

Recentemente, a Emenda Constitucional n.º 59/2009, propôs um novo desafio à educação do país, ampliando o direito à educação. Mais abrangente, essa nova definição pretende atender a todos os estudantes na faixa etária entre 4 e 17 anos<sup>12</sup>, compelindo o país a não se contentar em garantir tão somente o Ensino Fundamental e a esforçar-se para oferecer também a Educação Infantil e o Ensino Médio, integralizando assim toda a Educação Básica. Entretanto, esta tarefa não será alcançada sem a regularização total do fluxo (Soares, 2012).

Quando levamos em conta a inclusão dos novos grupos etários, as taxas de atendimento do Brasil ficam insatisfatórias, caindo para 91,5% de acordo com Censo Demográfico de 2010. Na faixa dos 4 e 5 anos de idade, segundo a PNAD 2011, o percentual de crianças matriculadas ainda é de 77,4%. Já para os jovens entre 15 e 17 anos o percentual de matriculados é um pouco maior, 83,7%. A tabela 2 mostra o quanto já se avançou em cada etapa e as perspectivas a partir da flutuação do número de matrículas no período 2007-2011.

**Tabela 2:** Número de Matrículas na Educação Básica no Brasil – 2007 a 2011

Ano	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Total Geral
	Creche	Pré-escola	Total EI	Anos Iniciais	Anos Finais	Total EF		
<b>2007</b>	1579581	4930287	6509868	17782368	14339905	32122273	8369369	53028928
<b>2008</b>	1751736	4967525	6719261	17620439	14466261	32086700	8366100	53232868
<b>2009</b>	1896363	4866268	6762631	17295618	14409910	31705528	8337160	52580452
<b>2010</b>	2064653	4692045	6756698	16755708	14249633	31005341	8357675	51549889
<b>2011</b>	2298707	4681345	6980052	16360770	13997870	30358640	8400689	50972619
<b>% 2007-2011</b>	31,28%	-5,32%	6,74%	-8,69%	-2,44%	-5,81%	0,37%	-4,03%

Fonte: INEP/IBGE - Pnad 2007, 2008, 2009 e Censo Demográfico 2010.

Observa-se, na tabela 2, que houve uma redução efetiva de 4% no número de matrículas em toda a Educação Básica entre 2007 e 2011, o que representa uma baixa de 2 milhões e 60 mil matrículas. Este decréscimo se deve principalmente à diminuição expressiva das matrículas no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil o número de matrículas vem crescendo, puxado pela forte expansão do número de creches, foco de recentes políticas de ampliação do atendimento, com um

<sup>11</sup> Chegou-se até mesmo a atender na primeira série uma população proporcional ao tamanho de duas coortes de idade simultâneas, apresentando mais que o dobro da capacidade necessária.

<sup>12</sup> A lei 11.114/2005 manteve o compulsório escolar a partir dos seis anos de idade.

aumento da ordem de 700 mil vagas no quinquênio. A pré-escola registrou redução de 5%, mas isso se deve à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, objeto da Lei 11274/2006. O Ensino Médio praticamente estagnou no período, com acréscimo de apenas 30 mil alunos, o que não inclui as matrículas na EJA.

Após o período de forte expansão na década de 1990, as matrículas no Ensino Fundamental apresentaram uma queda entre 2007 e 2011, principalmente nos Anos Iniciais, caindo 8,69%, e nos Anos Finais 2,44%. Esta redução possivelmente se deve a dois fatores determinantes: a transição demográfica que vem transformando a estrutura etária da população do país e a correção do fluxo escolar ocorrida na década anterior.<sup>13</sup>

O fenômeno da transição demográfica, caracterizado pelo gradual envelhecimento de uma população, é motivado principalmente pela redução das taxas de natalidade e pelo aumento da expectativa de vida média da população<sup>14</sup>. As perspectivas em torno dessa mudança são positivas, uma vez que retira do horizonte a pressão pelo aumento do número de vagas no Ensino Fundamental e libera recursos importantes que poderão ser reinvestidos na melhoria da qualidade do ensino e na ampliação do atendimento em horário integral. Essa transição também aponta para a necessidade de nos preocuparmos ainda mais com a garantia da transição dos alunos para o Ensino Médio.

Em 2005, quando o crescimento da matrícula atingiu o ápice e já se desenhava uma curva descendente, Klein (2006) observou que havia espaço para uma queda mais consistente a partir da melhoria do fluxo.<sup>15</sup> Naquele ano, o total de matrículas do Ensino Fundamental, que deveria corresponder a 27 milhões de crianças na faixa etária entre 7 e 14 anos, estava na ordem de 33 milhões de matrículas. No Ensino Médio, ocorria o inverso, pois o número de matrículas, que

---

<sup>13</sup> É importante ressaltar que a redução das taxas de repetência foi positiva em dois aspectos: primeiro, na ampliação do número de vagas, principalmente com a redução da repetência na primeira série, fator importante para a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental. Segundo, a regularização do fluxo em todas as séries do Fundamental permitindo a liberação de vagas, chegando-se agora – em termos de cômputo geral e respeitadas as situações locais específicas – a termos mais vagas potenciais do que alunos para esta etapa da escolaridade básica (Schwartzman, s/d, p.9).

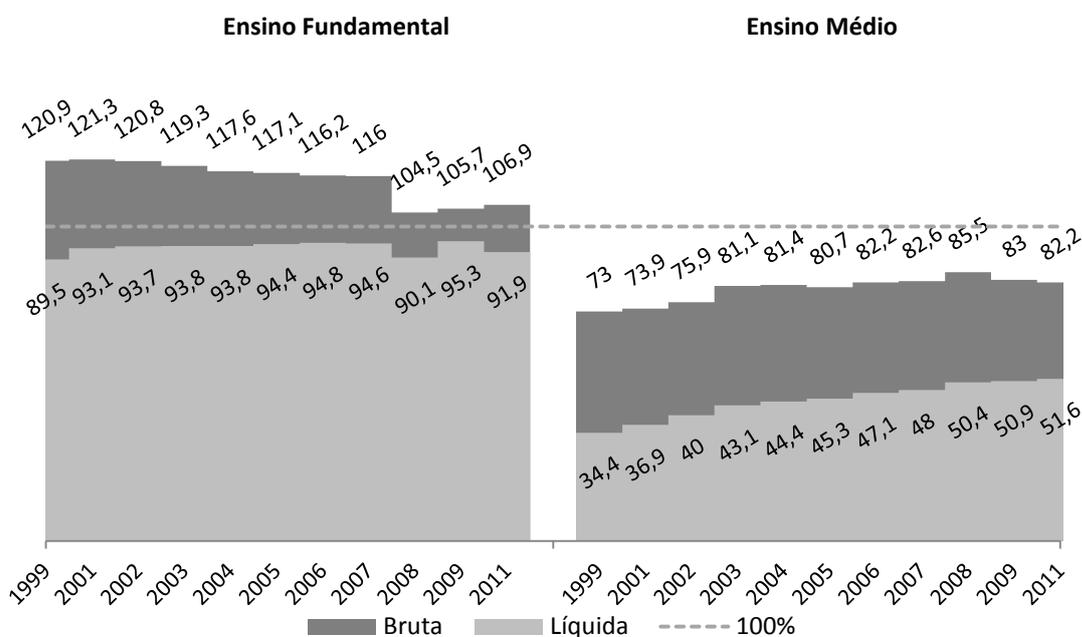
<sup>14</sup> Para mais detalhes ver: *Relatório de Olho nas Metas 2011*. Todos Pela Educação, 2011, p.18

<sup>15</sup> Essa tendência geral do sistema também foi apontada por Fletcher e Castro em 1993 (p.46). Naquela época, os autores apontavam que caso houvesse queda substancial nas taxas de repetência da primeira série de forma sustentada seria possível verificar taxas negativas de crescimento durante vários anos.

deveria corresponder a 10,4 milhões, estava na ordem dos nove milhões. Estas diferenças se deviam em grande parte ao atraso escolar e altos índices de evasão entre os alunos de 15 a 17 anos, provocado principalmente pela repetência.

Uma boa maneira de analisar a eficiência interna de um sistema é contrapor o número de matrículas realizadas em uma determinada etapa com o total de matrículas previsto pela coorte a ser atendida. As taxas de escolarização líquida nos dão uma boa radiografia da eficiência interna do sistema escolar ao apresentar os percentuais de matrículas efetivadas por indivíduos com idade adequada para cursar determinado nível de ensino.

**Gráfico 6:** Taxas de Matrícula Bruta e Líquida 1999 e 2011 – Ensino Fundamental e Médio, Brasil



Fonte: INEP/IBGE – Pnad 2007, 2008, 2009 e Censo Demográfico 2010.

Como pode ser observado no gráfico 6, que apresenta as taxas de matrícula líquida e bruta desde o início dos anos 2000, a taxa de matrícula líquida do Ensino Fundamental se mantém acima dos 90%, com um teto de 95,3% em 2009, patamar que dificilmente será rompido sem uma total regularização do fluxo nesta etapa. Ao longo da mesma década, a proporção de matrículas efetuada fora da faixa etária correta ficou em torno de 24% do total, caindo bruscamente cerca de 10 pontos percentuais em 2008, nível em que se mantém até 2011. No Ensino

Médio, embora não haja crescimento no número absoluto de matrículas desde 2003 (Inep, 2012), nota-se uma melhora qualitativa a partir do percentual de matrículas em idade correta, isto é, entre 14 e 17 anos, que sai de 34,4% em 1999 e alcança 51,6% das matrículas entre 2008 e 2011. O número de alunos fora da idade não muda muito no período analisado, ficando em torno de 40%. Esta mudança do perfil do alunado do Ensino Médio é um reflexo do que já vinha acontecendo no Ensino Fundamental uma década antes.

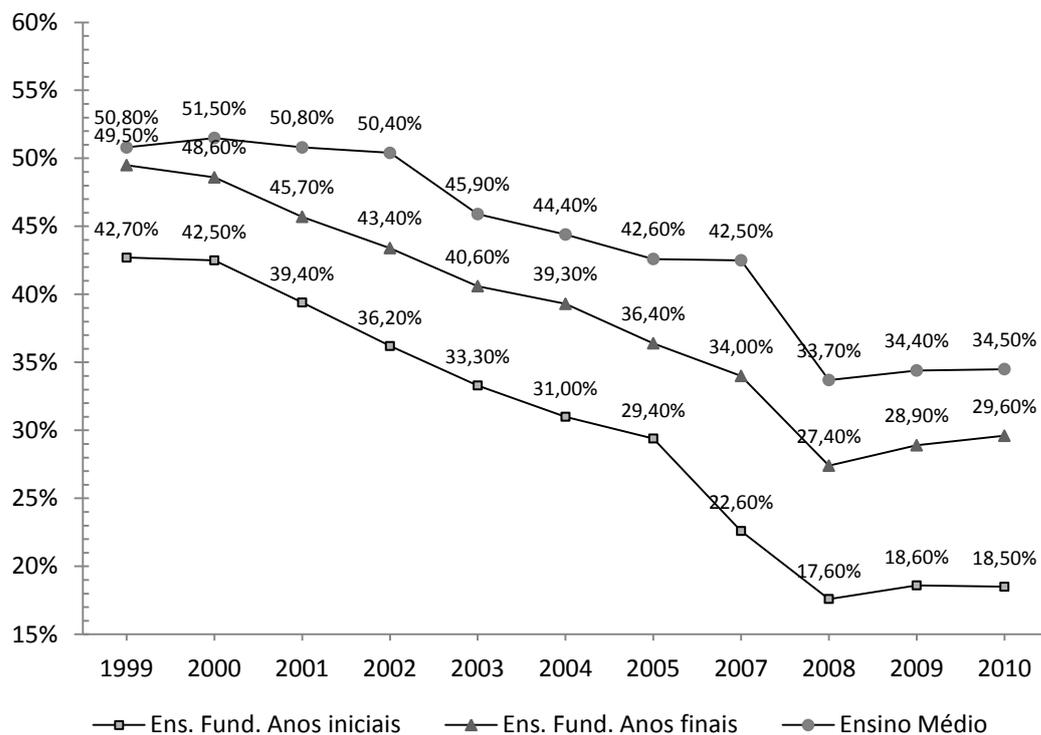
Isto significa que há espaço para uma maior ampliação do atendimento no Ensino Médio. Sua universalização, no entanto, dependerá da regularização do fluxo em todo o Ensino Fundamental, principalmente nos Anos Finais. Evidentemente, é importante que os alunos concluam o Ensino Fundamental na idade correta, uma vez que quanto maior o atraso escolar do aluno maior é a probabilidade de evasão. (Soares, 2012. p.84)

## **2.5 O Atraso Escolar**

O atraso escolar pode resultar de três cenários não excludentes entre si. No primeiro, o aluno é matriculado na escola após a idade correta. Por lei, a entrada do aluno na vida escolar deve ocorrer aos seis anos de idade – apesar de poder haver alunos matriculados fora da idade. No segundo cenário, o aluno repete uma ou mais séries. Cada série repetida acrescenta um ano de atraso ao aluno. No terceiro cenário, o aluno abandona os estudos antes do final do ano letivo, podendo retornar no ano seguinte ou anos depois, o que é uma forma de repetência. No Brasil, a causa mais comum de atraso ainda é a repetência, porém dois ou os três fatores deste conjunto podem concorrer para aumentar a defasagem do aluno em relação à série cursada.

Uma das formas de analisar a extensão do atraso escolar dentro do sistema educacional é relacionando as taxas de distorção idade-série para cada etapa da Educação Básica. Dessa forma é possível descobrir as proporções de alunos em cada etapa com idade superior à recomendada, como pode ser visto no gráfico 7.

**Gráfico 7:** Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental e Médio no Brasil - 1998 à 2010



Fonte: MEC/INEP/DTDIE.

A taxa de distorção idade série é um indicador que reflete mudanças prévias no fluxo escolar. Com a desobstrução da 1ª série, e a redução geral das taxas de repetência, a situação do atraso escolar melhorou significativamente no Brasil. Como mostra o gráfico 7, se no final da década de 1990 praticamente metade dos alunos estava atrasada em relação à série que cursava, atualmente este problema afeta cerca de 34% dos alunos do Ensino Médio, 29% dos alunos dos anos finais e 18% dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar da queda em todos os níveis, as taxas de defasagem idade-série ainda podem ser consideradas relativamente altas.

Analisando a flutuação do conjunto das taxas de distorção idade série é possível perceber uma tendência à correção da defasagem. O Ensino Médio, apesar de seguir essa tendência, apresenta uma redução lenta e acidentada, tendo le-

vado quase dez anos (1999 à 2007) para reduzir essa taxa em 8 pontos percentuais, e apresentar uma queda de 9% em apenas 3 anos, entre 2007 e 2008.<sup>16</sup>

Estes resultados, apesar de positivos, precisam ser avaliados com certa cautela, pois podem dizer duas coisas. Por um lado, pode significar que o Ensino Médio passou a receber menos alunos fora da idade adequada, como visto anteriormente, o que seria positivo. Por outro lado, de acordo com a tendência de crescimento nas taxas de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental, isto pode significar também que mais alunos podem estar sendo retidos na 8ª série/9º ano, não gerando a demanda necessária para o Ensino Médio. A tabela 3 mostra como estavam distribuídas as matrículas dos alunos da faixa etária entre 15 e 17 anos em 2005.

**Tabela 3:** Distribuição das matrículas da faixa etária 15 a 17 anos por série e etapa de escolaridade, 2005.

Etapa	Série	N	%	% Acum.
Ens. Fundamental - Anos Iniciais	1ª/2º	30258	0,4	
	2ª/3º	41329	0,6	
	3ª/4º	46189	0,6	
	4ª/5º	128436	1,8	3,4
Ens. Fundamental - Anos Finais	5ª/6º	309628	4,2	
	6ª/7º	584971	8	
	7ª/8º	714759	9,8	
	8ª/9º	1788449	24,5	46,5
Ens. Médio	1º	1644731	22,5	
	2º	1328243	18,2	
	3º	679439	9,3	50,1
TOTAL		7296432	100	100

Fonte: Censo Escolar 2005. Pesquisa Cedeplar/AIBF.

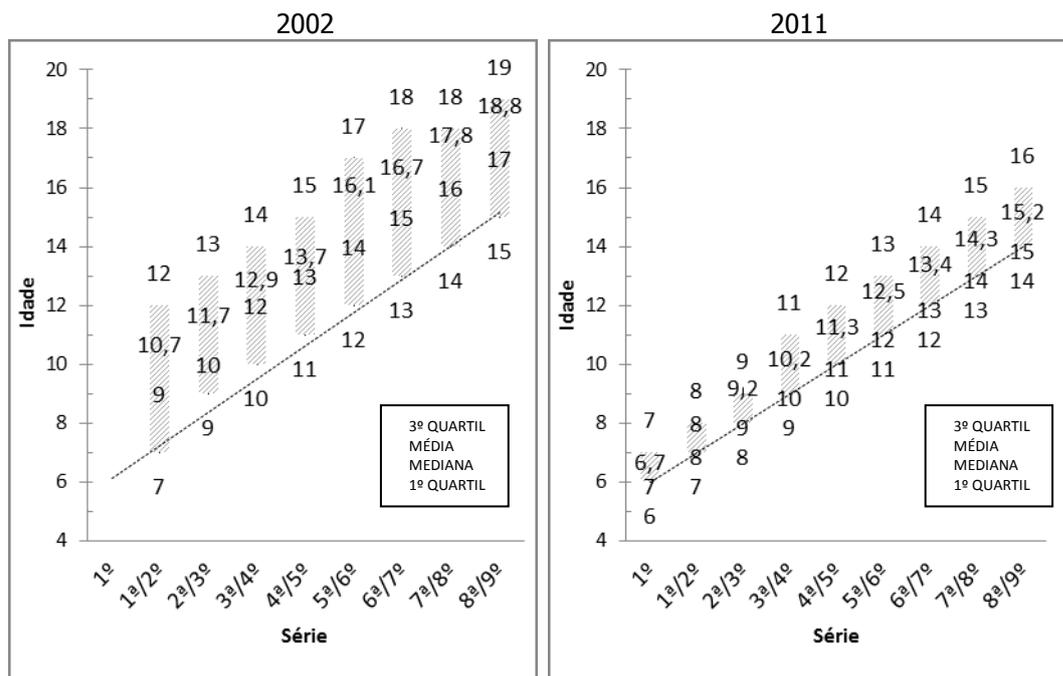
De acordo com a tabela 3, metade dos alunos desta faixa etária estava matriculada no Ensino Fundamental, quando o correto seria que esses alunos estivessem cursando o Ensino Médio. Mais preocupante é o fato de 3,4% destes alunos estarem matriculados ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Notemos que a quantidade de matrículas na 8ª série (atual 9º ano) do Ensino Fundamental e

<sup>16</sup> Não se sabe, até então, os motivos que influenciaram nesta forte queda observada em todas as etapas no período 2007-2010. Entretanto, ocorreram mudanças nas formas de coleta dos dados do Censo Escolar com a instituição do Educacenso em 2007, como vimos na página 6. Além disso, o MEC não tem divulgado dados atualizados da repetência a partir de 2005.

da 1ª série do Ensino Médio são proporcionalmente mais altas e também bastante parelhas entre si, 24,5% e 22,5%, respectivamente, o que revela a alta seletividade que ocorre nestas duas séries, fruto da repetência e da evasão. Isto indica um sério obstáculo à transição entre níveis de ensino e à continuidade dos estudos destes alunos, bem como ao objetivo do país de universalizar a conclusão do Ensino Fundamental e o acesso ao Ensino Médio.

O Gráfico 8 apresenta dados importantes para entendermos como se comporta o fenômeno do atraso escolar no Ensino Fundamental regular e como ele afeta de maneira diferencial cada uma das séries. Analisando a questão do atraso escolar a partir das medidas de posição de idade dos alunos é possível observar as diferenças das estruturas etárias de cada série do Ensino Fundamental e perceber suas transformações no tempo, entre os anos de 2002 e 2011.

**Gráfico 8:** Medidas de Posição de Idade dos Alunos Matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública por Série 2002 e 2011 - Brasil



Fonte: Censo Escolar, MEC/INEP/Deed

Os valores apresentados neste gráfico foram obtidos a partir da ordenação da população de cada série pela idade, subdividindo-a em quatro grupos equivalentes, obtendo-se as seguintes medidas: a) o 1º quartil equivale à idade máxima que se pode encontrar entre os 25% dos alunos mais novos; b) o 3º quartil, por sua

vez, corresponde à idade mínima a partir do qual se encontram os 25% dos alunos mais velhos; c) a mediana representa a idade central que divide toda a população em dois conjuntos equivalentes, uma metade com os alunos mais velhos e a outra metade com os alunos mais novos; d) a média equivale à média aritmética simples entre as idades de todos os alunos em cada série. É importante esclarecer que a linha de base representa uma trajetória ótima, ou seja, a idade ideal para cada uma das séries. Quanto mais próximas as medidas de tendência central estiverem da linha de base, maior é a homogeneidade entre as idades dos alunos e menor é a distorção idade série.<sup>17</sup>

A primeira constatação no gráfico 8 é a redução notória da amplitude entre as maiores e as menores idades em todas as séries na comparação entre 2002 e 2011. Em 2002 o quartil superior distava entre quatro e cinco anos de idade do quartil inferior. Em 2011, essa distância cai para dois anos, sendo de apenas um ano nas três primeiras séries, em virtude principalmente das políticas de não retenção adotadas no país.

Observando apenas o ano de 2002, percebe-se que proporcionalmente as médias de idade são mais altas nas séries finais do que nas séries iniciais, o que se deve ao aumento da seletividade ao longo da escolaridade e ao caráter cumulativo do atraso escolar, uma vez que o aluno evade após reincidentes repetências.

Entre a 4ª e a 5ª séries nota-se claramente uma diferença de três anos na média das idades, embora a mediana siga a tendência normal, ou seja, uma diferença de um ano entre as séries. A média sobe em razão, principalmente, do aumento da idade entre os alunos. Sendo assim, o acréscimo de um ponto é natural e se deve à faixa etária atendida por aquela série. Os outros dois pontos que vão além do crescimento normal demonstram que também há uma forte seletividade atuando entre as duas séries, que aumenta o atraso escolar dos alunos que chegam à 5ª série.

Embora a legislação da década de 1960 tenha acabado com a separação que havia entre os quatro anos do primário e os quatro do ginásio, é possível per-

<sup>17</sup> Quanto menos alunos novos, maior é a mediana e a média. O contrário também se confirma, quanto menos alunos velhos, menor é a mediana e a média. A redução proporcional em ambos os quartis de idade mantém a mediana estável. Para que a mediana se mantenha estável e a média suba é necessário que se aumente a idade da população em qualquer um dos percentis. Doutro modo, a mediana também pode aumentar sem alterar significativamente a média, pois a mediana se movimenta de acordo com o tamanho de um percentil, isto é, conforme se aumenta ou se reduz o número de alunos em um ou outro percentil.

ceber que a repetência, em parte, faz jus ao antigo exame de admissão, assumindo a importância deste na operacionalização da seletividade entre as duas etapas. O fato de a mediana não apresentar alterações fora do comum quer dizer que as distribuições dos percentis são parecidas em ambas as séries<sup>18</sup>. Outro fator que chama atenção no gráfico 8 é que a base do percentil superior na 8ª série começa com 19 anos, isto é, pelo menos um quarto dos alunos naquele ano estavam com 4 anos ou mais de defasagem, o que significa tempo suficiente para que este aluno conclua não só o Ensino Fundamental, mas também o Ensino Médio.

Observando 2011, se percebe que o 1º ano é única série em que a média é menor do que a mediana. A explicação para isso é que como esta é uma série de entrada, tem pouca variabilidade entre as idades dos alunos e o número de alunos com sete anos é maior que o número de alunos com seis anos, consequentemente a mediana acaba ficando entre os alunos mais velhos. No gráfico 8, a média se apresenta, preponderantemente, acima da mediana, não ocorrendo apenas no 1º e 2º anos, nos quais as idades são mais homogêneas e a repetência não influenciou incisivamente sobre as médias das idades dos alunos. Na 1ª série, em 2002, isso não ocorre porque há a repetência atuando na série, com a presença de alunos retidos mais velhos que os novos.

A média no 3º ano dista 1,2 anos de idade da base do primeiro percentil. Isso se deve à existência de muitos alunos com nove anos de idade (a maioria da série, por assim dizer), além de alunos com idade avançada no percentil superior puxando a média de idade para cima. Na maioria das série, a presença de uma quantidade de alunos defasados puxa a média de idade para cima, o que pode ser percebido com maior intensidade no 9º ano. Quanto mais a média se distancia da mediana, maior é a presença de alunos com idade avançada no 4º percentil.

A redução observada entre os dois períodos é salutar, na medida em que representa uma melhoria relativa no fluxo entre as séries. No entanto, o ideal é que a distribuição plena das idades se dê nos limites da faixa etária corresponden-

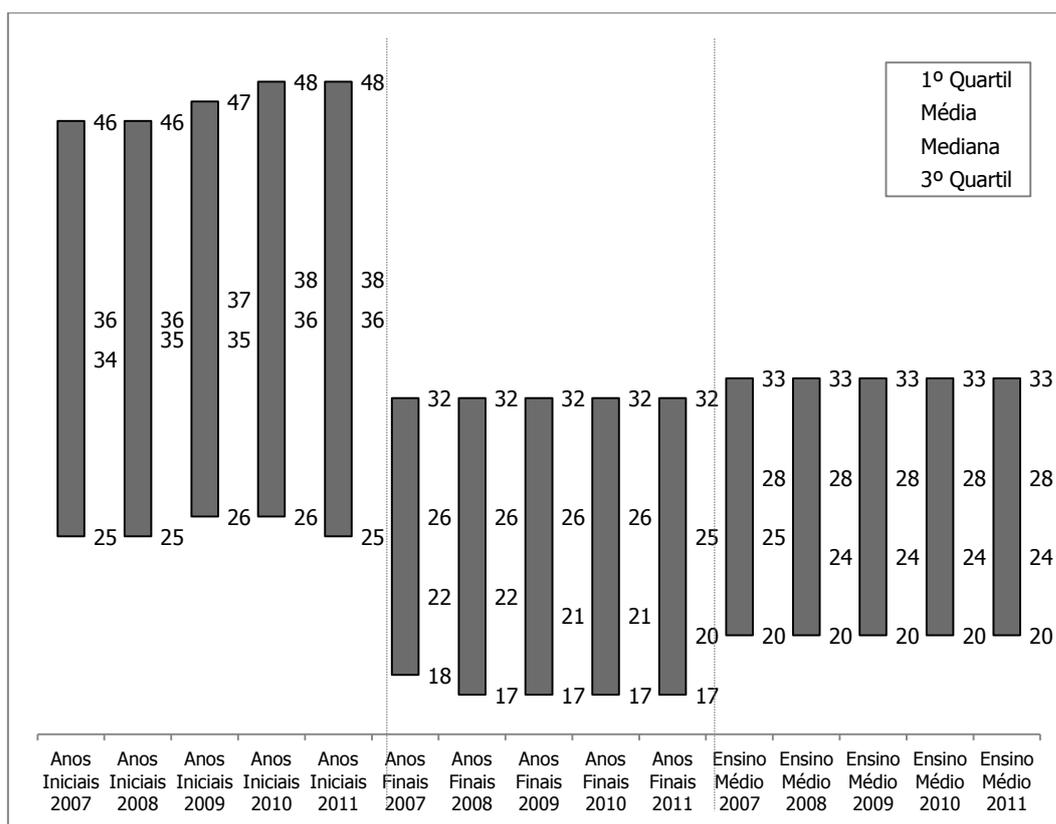
---

<sup>18</sup>A redução do percentil não pode ser confundida com evasão porque este gráfico não se refere a uma coorte de idade, portanto não dá pra falar que a mudança na estrutura dos percentis se deve a uma possível evasão. A estrutura pode diferir em relação às próprias composições específicas de cada turma em um determinado ano. Portanto, se deve falar em alargamento ou estreitamento dos percentis. Este estreitamento pode ocorrer devido a uma presença maior ou menor de alunos defasados em uma determinada série, ou devido até mesmo à evasão concentrada em um determinado percentil, não sendo possível saber. A aposta é que a retenção é a provável culpada.

te, isto é, 6 a 14 anos de idade e não 6 a 16 anos como se observa em 2011, no gráfico 8. Essa proporcionalidade entre a idade ideal e a idade real só será alcançada a partir do aumento da proporção de alunos em idade correta em cada série e a partir da regularização total do fluxo escolar, uma vez que a entrada parece já ter sido resolvida. Isto é um fator crucial para a universalização do Ensino Médio universalizado, uma vez que o aluno em potencial desta etapa é o concluinte do Ensino Fundamental.

Entretanto, alguns autores apontam (Klein, 2006 p.143; Soares, 2012 p.85) que os alunos defasados da educação regular podem estar sendo direcionados para as diversas modalidades de EJA ao completarem os 15 anos, idade mínima para que o aluno se matricule nesta modalidade, como mostra o gráfico 9.

**Gráfico 9:** Medidas de Posição de Idade dos Alunos Matriculados no EJA por Série 2011 – Brasil



Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar.

Observa-se, no gráfico 9, que segundo os dados do Censo Escolar de 2011, 26% do total de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental da Modalidade EJA são de jovens entre 15 e 17 anos. Também mostra que a média de idade dos

alunos nesta etapa é cerca de 10 anos menor que a média de idade dos estudantes dos anos iniciais, sugerindo que os anos finais do Ensino Fundamental Regular estão gerando uma demanda não prevista para o EJA, e não para o Ensino Médio, como era de se esperar.

Outro fator que chama atenção é que o limite do percentil inferior, ou seja, a idade mais alta entre os alunos de menor idade nos anos finais é de 18 anos, enquanto que no Ensino Médio é de 20 anos. Além disso, a média de idade não tem se alterado no decorrer dos anos. Isso dá indícios de que, uma vez que vão para o EJA, os alunos estão permanecendo no sistema até o Ensino Médio e sua transição tem se dado no tempo esperado.

## 2.6 O IDEB e as Metas da Educação

Em 2007, o governo federal, no contexto da mobilização da sociedade civil e do compromisso “Todos pela Educação”<sup>19</sup>, publicou um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>20</sup> como tentativa de corresponder às aspirações dos participantes deste movimento e retomar algumas das principais metas do Plano Nacional de Educação<sup>21</sup>. Em seu lançamento, esse compromisso definiu cinco metas prioritárias: 1) Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2) Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3) Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4) Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5) O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido.

---

<sup>19</sup> O Todos pela Educação é um movimento lançado 2006 em São Paulo que se apresenta como uma iniciativa da sociedade civil, conclamando a participação de todos os setores sociais. Esse movimento se constitui num aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades diversas. Para mais, ver em: Saviani, 2007.

<sup>20</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado oficialmente 2007 simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispendo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, é composto por 29 ações do MEC. O denominado plano aparece “como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. Juntamente com ele foi lançado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ao qual foi atrelado diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Para mais, ver em: Saviani, 2007.

<sup>21</sup> A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) determina que a União, no prazo de um ano, a partir da sua publicação encaminhe ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Para mais ver: Aguiar, 2010

No que diz respeito à meta 4, o movimento propõe que o Brasil tenha, até 2022, 90% dos alunos concluindo o Ensino Médio, com no máximo um ano de atraso. Contudo, Soares (2012, p. 78) alerta que esta meta dificilmente será alcançada sem que o país solucione o problema do atraso escolar. Apresentando projeções pouco animadoras sobre as taxas de conclusão brasileiras, alerta que caso o quadro não se altere substantivamente, teremos no ano proposto pelo movimento apenas 65,1% dos estudantes concluindo o Ensino Médio dentro da meta, sem perspectivas de melhora, uma vez que as mesmas projeções indicam que apenas 76,9% dos alunos do Ensino Fundamental estarão concluindo esta etapa com, no máximo, um ano de atraso.

Outra inovação que vêm no rol de ações definidas no PDE é o Ideb, um indicador que procura tratar integradamente duas dimensões da qualidade da educação: o ensino e o fluxo. Para sua construção utilizou-se dados sobre o rendimento dos alunos, entendidos como índices de aprovação, reprovação e abandono colhidos anualmente em cada escola a partir do Censo Escolar, e de dados sobre o aproveitamento escolar, aferido a partir dos resultados dos alunos na Prova Brasil, um instrumento avaliativo censitário idealizado para produzir informações sobre cada sistema de ensino (municipal, estadual e federal) e sobre cada escola<sup>22</sup>.

Além disso, foi construído também um conjunto de metas relativas a cada escola e às redes de ensino articuladas a um sistema de incentivos simbólicos, numa tentativa clara, ainda que incipiente, de introdução do conceito de *accountability*<sup>23</sup> no contexto educacional brasileiro. Esta política vem assumindo cada vez mais centralidade no plano educacional. A publicidade dada aos seus resulta-

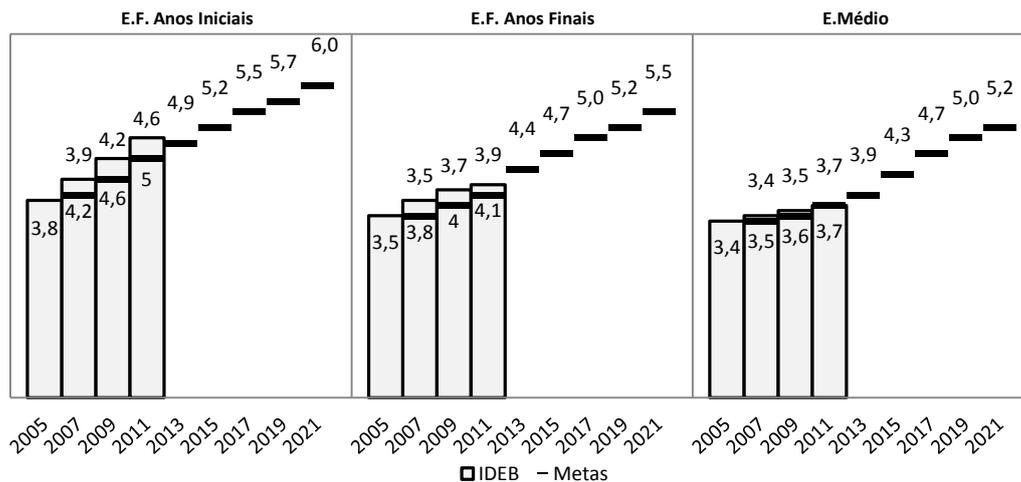
<sup>22</sup>A população escolar participante é composta pelos alunos que cursam as últimas séries de cada etapa avaliada: 5º ano de escolaridade para a etapa inicial do Ensino Fundamental e 9º ano de escolaridade para a etapa final do Ensino Fundamental, além dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

<sup>23</sup>O “No Left Child Behind” – NLCB, uma política de *accountability* que foi implantada em nível nacional nos Estados Unidos, na década de 1990, compreende um sistema misto, ou seja, com estados onde os resultados dos testes podiam ter consequências mais rígidas e outros onde haviam simplesmente sua divulgação, sem que os mesmos estivessem atrelados a incentivos ou sanções. Trata-se de uma das mais emblemáticas experiências em *accountability* quando se quer analisar o impacto deste tipo de política sobre a repetência escolar e a evasão. Gusbond, Neill e Schaeffer (2012) relatam que diversos estados, na tentativa de inflar artificialmente os seus resultados, promoveram o afastamento de alunos com baixo rendimento, principalmente a partir de dois expedientes: incentivo ao abandono escolar ou aumento das taxas de reprovação de forma que estes alunos não realizem os testes de proficiência. As autoras relatam que no distrito educacional de Nova Iorque um processo judiciário expôs que foram incitadas evasões escolares de alunos com baixo rendimento na ordem dos milhares e que no Alabama cerca de 500 alunos foram afastados da escola antes da aplicação dos testes. Afirmam ainda que essas práticas afetavam em maior número o grupo classificado como “students of color” e alunos com deficiências.

dos tem como propósito torná-la um instrumento de monitoramento social da educação, uma vez que tem servido, cada vez mais, à responsabilização direta dos agentes escolares.

O gráfico 10 apresenta as notas para cada etapa da Educação Básica e as metas progressivas até 2012.

**Gráfico 10:** Ideb e metas – Brasil - Ensino Fundamental e Médio - 2005 a 2021



Fonte: Inep

Utilizando-se da metodologia do Ideb e dados do SAEB de 2005, averiguou-se que a Educação Brasileira alcançou, naquele ano, um índice médio de 3,8 pontos. Partindo desta constatação, definiu-se um conjunto de metas progressivas de melhoria desse índice até a meta de 6,0 pontos, a ser alcançada até 2022, quando será comemorado o bicentenário da Independência brasileira. Essa pontuação equivaleria à média alcançada, em 2000, pelos trinta países integrantes da OCDE avaliados pelo PISA como tendo os mais desenvolvidos sistemas educacionais do mundo. Desde então, o Ideb vem crescendo em todas as etapas, embora o Ensino Médio apresente um ritmo mais lento. Todavia, como sabemos, o alcance destas metas dependerá, em grande medida, da melhora significativa do fluxo nas séries que compõem cada etapa.

### 3.

## Pesquisas sobre a Repetência Escolar

*Além desse eixo, podemos ver a questão da própria estrutura e funcionamento da escola enquanto mecanismo de evasão e de seletividade. A escola cumpre o seu papel de máquina seletiva da sociedade, de hierarquização da força de trabalho, expulsando gradativamente os alunos. No entanto, essa expulsão tem se dado de maneira violenta na passagem da 1.ª para a 2.ª Série.*

Paulo Freire, 1985

### 3.1 Revisão da literatura sobre a repetência escolar

Na tentativa de compreender e discutir o fenômeno da repetência escolar e suas consequências, especialistas de diversas áreas e das mais variadas tendências pedagógicas e sociológicas vêm se debruçando sobre o problema a partir metodologias distintas. Das pesquisas quantitativas aos estudos bibliográficos, passando pelos etnográficos, a maioria aponta a repetência como uma medida ineficaz para recuperação de alunos em dificuldade escolar. Na literatura sobre o tema, é recorrente a ideia de que a repetência, além de ser contraproducente para os sistemas escolares, tem efeitos negativos que superam em muito os eventuais ganhos que essa medida possa promover. Entretanto, não se trata de uma consideração consensual nos estudos sobre a repetência.

As preocupações com a disseminação da repetência no ensino primário no Brasil começam a tomar corpo com as primeiras tentativas de sistematizar os levantamentos estatísticos sobre a situação educacional do país<sup>24</sup>, entre as décadas de 1930 e 1940. Àquela época, Mario Augusto Teixeira de Freitas<sup>25</sup> e Lourenço Filho, este último um dos pioneiros da educação nova, protagonizaram debates por intermédio de publicações e artigos em revistas especializadas acerca do melhor tratamento e interpretação dos dados estatísticos relativos ao Ensino Básico (Teixeira de Freitas, 1937, 1941; Lourenço Filho 1941, 2002, Gil, 2007; Gadotti e Romão, 2000).

Teixeira de Freitas, fundador do IBGE e primeiro coordenador do Sistema Estatístico do Ministério da Educação, constatou o baixíssimo rendimento da escola pública brasileira verificando que de uma coorte em idade de ingressar no ensino primário apenas 65% efetivamente eram matriculados na 1ª série e que, deste total de alunos, apenas 18,2% concluíam as três primeiras séries da escola elementar. Além disso, o número de alunos que se matriculava nas séries subse-

---

<sup>24</sup> Durante a realização da IV Conferência Nacional de Educação, em 1932, representantes dos Estados e também do recém criado Ministério da Educação e Saúde (1931) assinam um acordo na tentativa de padronizar e aperfeiçoar os levantamentos estatísticos sobre a educação. Assim, o Convênio Estatístico Interestadual determinava “a coordenação de todos os trabalhos oficiais de estatísticas educacionais e conexas, de modo que fosse possível conhecer e divulgar, com rapidez e segurança, as condições gerais dos diversos níveis de ensino do Brasil e, em particular, de cada Estado, do Distrito Federal e do Território do Acre, em determinado ano” (<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/educacao-basica>).

<sup>25</sup> Primeiro Coordenador do Sistema Estatístico de Educação e Cultura do MEC, autor da primeira convenção de estatística educacional, primeiro presidente e fundador do IBGE, Mario Augusto Teixeira de Freitas foi um quadro técnico de absoluta importância na instalação do governo provisório instalado pela Revolução de 1930 e na construção do ainda embrionário Estado Novo.

quentes não correspondia ao total de alunos que aquelas séries deveriam atender, reputando estes desvios à repetência e à evasão, uma vez que, segundo o autor, a maior parte das crianças, ao ver-se obrigada a refazer a mesma série por varias vezes, acabava optando por abandonar a escola sem concluir os estudos.

Ao observar os dados relativos ao fluxo escolar entre 1932 e 1937, Teixeira de Freitas assinalou que, apesar de as matrículas terem crescido no período, mantinha-se uma distribuição irregular de seus percentuais entre as três séries do elementar, evidenciando que o problema da repetência, embora maior na 1ª série, persistia em todos os anos e em todas as séries observadas.

Na verdade, nosso aparelhamento da educação primária sôbre (*sic*) [soube] ser deficiente, para as necessidades da população escolar, o que não surpreende a ninguém – é também muito mais ineficiente, quanto à sua produção, do que vulgarmente se imagina... A queda da matrícula, do primeiro para os demais anos escolares, apresenta-se como alarmante. Do primeiro para o segundo, reduz-se a menos da metade. Do primeiro para o terceiro, reduz-se a um quinto... A taxa geral de reprovações traz-nos o mesmo sobressalto. Apenas 35% dos alunos frequentes logram aprovação do 1º para o 2º ano; menos que 50% do 2º para o 3º, ou do 3º para o 4º... (Teixeira de Freitas, 1937, p.6)

Diante da extensão e da regularidade do problema, Teixeira de Freitas alertou sobre a necessidade de os responsáveis pela educação pública voltarem sua atenção primeiramente à melhoria da eficiência dos aparelhos escolares antes mesmo da ampliação do atendimento à demanda, imposta principalmente pela dispersão demográfica de um país ainda predominantemente rural. Para o autor, na medida em que se ampliasse o sistema, este mesmo fenômeno tenderia a se repetir nas escolas que fossem criadas, aumentando o problema da repetência. Embora não tenha aprofundado esta questão, sua ideia sobre a ineficiência latente das escolas vai ao encontro às elaborações formuladas décadas depois por Costa Ribeiro (1991) que denunciavam a existência de uma “cultura da repetência” no interior das escolas brasileiras.

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma *natural*. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no

sentido de universalizar a educação básica no Brasil (Costa Ribeiro, 1991).

No entanto, Lourenço Filho, Diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e um dos prestigiados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apresentou algumas discordâncias em relação às teses e métodos de Teixeira de Freitas. Para este autor, as elevadas taxas de repetência se apresentariam justamente na primeira série em razão do maior contingente de alunos e pelo fato de nessa série incidir múltiplas repetências<sup>26</sup>. Em sua concepção, isto deveria ser analisado com enorme atenção, uma vez que era muito comum que esta série recebesse alunos matriculados tardiamente, com até 11 anos de idade. Outro senão devia-se ao fato de ser muito comum, em algumas regiões, compartimentar a primeira série em duas etapas, com um ano letivo cada, chamadas, pelo autor, de “primeira série atrasada” e “primeira série adiantada”. Isso faria com que muitos alunos não fossem encaminhados diretamente à 2ª série. Para Lourenço Filho, essa prática comum nas escolas deveria ser levada em conta pelas estatísticas oficiais, uma vez que a mesma dava a estas situações específicas de repetência um “significado pedagógico próprio”, não se constituindo numa reprovação de fato.

Para os efeitos da estatística, num ou noutro caso, os alunos que passam por essa subseriação, não atingindo logo o 2.º ano, figuram como reprovados. [...] Para os alunos, para os pais, e para o efeito da apreciação do trabalho dos próprios professores, muitas vezes, a passagem dos alunos de um 1º ano A, para um 1º ano B, ou do atrasado para o adiantado; significa promoção. (Lourenço Filho, 1941, p.544)

Teixeira de Freitas discordava completamente. Segundo este autor, uma vez que o sistema reconhecia como escolaridade mínima obrigatória os três anos do ensino elementar, seria recomendável que os dados estatísticos possibilitassem verificar o rendimento efetivo do sistema escolar no atendimento a uma determinada geração. Portanto, se um aluno não cumpriu o 1º ano no tempo requerido, necessitando repetir seus esforços para a conclusão de um novo ano letivo, não podendo ser contabilizado entre os alunos da 2ª série, este deveria ser considera-

---

<sup>26</sup> Segundo Lourenço Filho (1941, p.543) “as mais elevadas taxas de repetência simples, ou de sua incidência múltipla, apresentam-se justamente nas primeiras séries ou graus do curso. E estas, como é óbvio, contem os maiores efetivos”.

do, então, repetente para fins de interpretação da estatística educacional. Em tom de crítica ao sistema de ensino, Teixeira de Freitas argumentava

Será, todavia, que, diante das considerações do professor Lourenço Filho, se deva concluir que está mal organizado o ensino? Será que a atual matéria de um curso de 3 anos é de fato para um curso mais extenso, com a 1ª série, por exemplo, desdobrada em duas ou três? (Freitas, 1941, p.542).

Mais que um notório problema da organização do ensino, isso mostra também que a prática informal da subseriação na 1ª série tem origens bastante antigas em nosso sistema educacional, sendo uma constante que se fez presente também na década de 1980. As interpretações feitas sobre os resultados encontrados a partir do modelo Profluxo apontavam que a prática informal da subseriação na primeira série respondia por boa parte das repetências já no primeiro ano de escolaridade, sendo responsável direta por elevar a média de anos de estudo necessários para a conclusão da primeira série para 2,1 anos. (Fletcher e Castro 1993, p.47; Ribeiro, 1993; Klein e Ribeiro, 1991, p. 23).

É bastante provável que esta improvisação no sistema educacional seja uma resposta dos profissionais da escola à dificuldade da alfabetização ainda na primeira série. Brandão *et alii* (1983, p.94), em estudo baseado em levantamento de pesquisas, apontaram como um importante subsídio para as políticas educacionais a necessidade de se reestruturar as 1ª e 2ª séries, uma vez que os resultados destas pesquisas apontavam para a impossibilidade de se alfabetizar o aluno em apenas 180 dias, duração do ano letivo à época. Este problema ocupava toda a discussão sobre a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e das Classes de Alfabetização na maioria dos estados<sup>27</sup>, e só viria a ser solucionado com a criação do Ensino Fundamental de nove anos em 2005, e a definitiva inclusão desta “série fantasma” na escolaridade oficial.

Argumenta-se que Teixeira de Freitas fora vencido neste debate pela força simbólica de Lourenço Filho.<sup>28</sup> Entretanto, ambos ofereceram subsídios relevantes ao debate educacional que se sucedeu, demonstrando grande visão prospectiva sobre os principais problemas educacionais do país.

<sup>27</sup> O município do Rio de Janeiro possuía Classes de Alfabetização desde 1985.

<sup>28</sup> Cf. Gadotti e Romão, 2000, p.8.

Não há o que se falar sobre Lourenço Filho, educador de prestígio e de grande renome no meio educacional, mas é importante ressaltar o legado de Teixeira de Freitas que, como um pioneiro<sup>29</sup> em muitos outros temas, deixou marcas importantes para o país. O principal legado que poderia ter deixado para a educação foi, no entanto, impossibilitado pela sua saída prematura do SEEC. Tendo sido o primeiro a diagnosticar a presença de erros nas estatísticas oficiais sobre o rendimento escolar, o autor anunciara, num artigo de sua autoria publicado na Revista Brasileira da Educação (1947 apud Klein e Ribeiro, 1998), que pretendia alterar o Censo Educacional do ano seguinte, o que não se tornou possível.

Klein (1998) defende que a situação da educação brasileira poderia ter sido bem diferente caso os educadores e políticos da época tivessem dado o devido reconhecimento aos estudos de Teixeira de Freitas. Segundo Klein, a conclusão de que o grande problema educacional brasileiro era a qualidade da educação e não a falta das escolas teria alterado significativamente o rumo da história do sistema educacional brasileiro, caso o processo em curso não tivesse sido interrompido.

Em 1949, Ofélia Cardoso (Apud Fernandes, 2000), apresenta sua preocupação com o problema das altas taxas de repetência na primeira série, classificando-o como um problema “nevrálgico” do fenômeno da reprovação escolar. Utilizando-se de argumentos de fundo psicológico, a autora busca explicar a questão da repetência e da evasão na primeira série como um problema de adaptação da criança a uma primeira experiência em um ambiente socializador não familiar e mais aberto.

A autora divide o problema da repetência em quatro tipos de influências fundamentais: pedagógicas, sociais, médicas e psicológicas. Para ela, parte crucial da alfabetização das crianças estaria na capacidade, vocação e dom do professor, a quem caberia ter um preparo profissional especializado. Todavia, a autora reconhece, também, que, independente do método utilizado pelo professor, a aprendizagem da leitura e escrita nem sempre poderia contar com a capacidade docente de motivar a criança positivamente.

---

<sup>29</sup> Em 1937 é criado o Serviço de Estatística da Educação e Saúde, posteriormente alterado para Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec). O Objetivo deste setor seria “intensificar a atenção às metas fixadas no regimento do Seec, decorrentes do Convênio de 1931, no sentido de uma aproximação com as Unidades da Federação”, ao passo que as próprias Secretarias de Educação também trataram de implantar seus serviços especializados em estatísticas, de modo a operar localmente, as rotinas relacionadas à obtenção dos dados educacionais. Fonte: [http://www.ibge.gov.br/comite\\_estatisticas\\_sociais/metadados\\_censo\\_escolar.php](http://www.ibge.gov.br/comite_estatisticas_sociais/metadados_censo_escolar.php)

Anísio Teixeira (1969) é outra importante referência do campo educacional a demonstrar preocupação com o fenômeno dos altos índices de repetência no Brasil. Num esquema bastante conhecido e citado, o autor organiza a educação brasileira em uma pirâmide<sup>30</sup> - cuja proporção se apresentaria muito próxima do aspecto de um obelisco - para representar a seletividade do sistema educacional brasileiro, característica esta encontrada desde a escola primária.

Para uma população escolar de 7 a 11 anos de idade, num total de 7.595.000, a escola primária acolhe 4.921.986, ou seja, cerca de 70%. Dêstes, porém, encontram-se no 1º ano 2.664.121, quando ali só se deviam encontrar 1.600.000 (grupo de idade de 7 anos), no 2º, 1.075.792, quando aí se deviam achar 1.500.000, no 3º, 735.116, onde deviam estar outros 1.500.000, no 4º e 5º anos, 466.957, quando aí deviam estar 1.480.000; só êste fato já afila singularmente a pirâmide [...] que ora apresentamos, das matrículas por séries nas escolas brasileiras de nível primário, médio e superior (Teixeira, 1969, Capítulo 3, p. 4)

Para Anísio Teixeira, este esquema revelaria a incapacidade do sistema escolar brasileiro cumprir com a sua função precípua, que seria oferecer ao povo uma cultura básica. No entanto, segundo o autor, se o objetivo do sistema escolar fosse tão somente preparar para um processo de seleção que decidirá a possibilidade de o aluno prosseguir seus estudos em níveis pós-primários,<sup>31</sup> esta escola estaria absolutamente certa em funcionar desta maneira, embora estivesse completamente desviada de sua função essencial.

Segundo o autor, um dos efeitos perversos de organizações escolares altamente seletivas – como as nossas – seria o desprezo pelas dificuldades e diferenças individuais, utilizando-as apenas para justificar a eliminação precoce dos indivíduos considerados incapazes. O autor continua a tratar, com significativa antecedência, do peso das normas de excelência escolares na determinação do êxito e do fracasso do aluno.

A escola fixa os seus graus ou séries de ensino, os padrões a que devem atingir os alunos capazes de seguir o curso. Os que não se revelarem capazes, são reprovados, tornando-se, ou repententes, ou excluídos. Nessa organização cabe ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno. Nada mais legítimo, se a escola visa realmente a selecionar alguns alunos para determi-

<sup>30</sup> Sobre o uso equivocado de pirâmides educacionais para análises de coorte ver Klein, 2003, p.108.

<sup>31</sup> Naquela época a prova de seleção para acesso à quinta série era obrigatória.

nados estudos. E nada mais ilegítimo, se a escola se propõe a dar a todos uma habilitação mínima para a vida, a promover a formação possível de todos os alunos de acordo com as suas aptidões (Teixeira, 1969, Capítulo 3, p. 2).

Segundo Teixeira, a transformação da instituição escolar em um modelo de escola seletiva e propedêutica levaria à redução dos tempos e objetivos educacionais, uma vez que o seu papel se reduziria a oferecer aos alunos uma alfabetização sumária e o treinamento para exames mínimos de conhecimentos formais. Esse expediente explicaria a promoção seletiva e as grandes distorções do sistema, como a desordem das idades na matrícula, pelo recebimento de alunos das mais diversas faixas etárias, e a desordem dos horários escolares, muitas vezes com implantação de até quatro turnos diários. Por fim, o autor alerta que a escola primária não pode reservar para si o papel de ser simplesmente seletiva, uma vez que deveria se preocupar seriamente com todos os alunos que a procuram e que legalmente são obrigados a lhe procurar, buscando oferecer a estes a formação mínima necessária.

No âmbito internacional, em 1968, pesquisa norte-americana realizada por Rosenthal e Jacobson está na origem dos primeiros estudos que levaram à teoria do “efeito pigmaleão”<sup>32</sup> a qual mais tarde viria a ser de suma importância na compreensão do fenômeno da repetência escolar. A partir de testes psicológicos, os autores verificaram que as expectativas lançadas pelos professores sobre seus alunos seriam, de certo modo, preditoras dos resultados por eles alcançados. Nessa pesquisa, os autores separaram dois grupos, um de controle e um experimental, formado aleatoriamente por alunos de três turmas de cada uma das seis primeiras séries de escolaridade. Forneceram aos professores destas dezoito turmas uma lista dos alunos – formada exclusivamente pelos alunos selecionados para o grupo experimental – que teriam alto potencial acadêmico em relação aos seus colegas de turma, segundo um teste de inteligência supostamente aplicado. Meses depois, os autores confirmaram, através de três testagens, que os alunos do grupo experimental apresentavam QI mais elevado que os alunos do grupo controle. Estes resultados apontavam que os professores trabalhavam de acordo com as expectativas que lançavam sobre os alunos. Embora este estudo não trate diretamente de

---

<sup>32</sup> No entanto, é importante anotar que os estudos de Rosenthal e Jacobson foram fortemente criticados por autores como Thorndike e SnoweSpitz (1999 apud Flores-Mendoza, 2002) que apresentaram diversos aspectos frágeis na metodologia utilizada.

alunos repetentes, é importante para a compreensão do efeito das expectativas docentes sobre o desempenho dos alunos e sua posterior decisão de promoção ou retenção.

No Brasil, a década de 1970 é marcada por uma crítica radical à escola e à situação educacional do país, que predominava na literatura e na pesquisa sobre a repetência e a evasão escolar sob influência, sobretudo, da crítica à escola de Bourdieu e Passeron (1964). Em obra chave deste período, Luis Antônio Cunha (1975) investigou a escolarização de crianças de classes proletárias, mostrando o impacto dos mecanismos escolares de seletividade no seu acesso e desempenho escolar.

No âmbito internacional, em 1979, Haddad (apud Rocha, 1983, p.45) publicou trabalho de revisão encomendado pelo Banco Mundial no qual aponta efeitos econômicos e educacionais da promoção automática e da repetência em países desenvolvidos e alguns em desenvolvimento. Entre outras conclusões, o autor afirma que a repetência é uma ação discricionária baseada em decisões professorais não confiáveis para o estabelecimento da proporção dos alunos que alcançaram o nível de conhecimento necessário para serem promovidos. O autor alega que os sistemas educacionais falham ao utilizar o mesmo tratamento que já resultou em baixo rendimento anteriormente. Para Haddad, a repetência se constitui num desperdício em termos econômicos e educacionais, ao limitar o fluxo e a capacidade de recepção de novos alunos, aumentando os custos e afetando negativamente a equidade interna na escola, além de ser um forte preditor de evasão.

Segundo o autor, o conjunto de trabalhos analisado permite inferir que a repetência não eleva os padrões de aprendizagem e também não aumenta a suposta homogeneidade das turmas, tendo, ao contrário, efeitos negativos sobre o autoconceito dos alunos. Haddad alerta, no entanto, que a promoção automática desacompanhada de uma ação suplementar, também não melhora as condições de aprendizagem do aluno, embora tenha a vantagem de não puni-lo pelo baixo rendimento. O processo de aprendizagem equivaleria assim, a um todo contínuo cuja evolução ocorreria em suaves degraus. Em razão disso, a subdivisão desse processo em unidades baseadas no ano letivo escolar, como ocorre nos sistemas seriados, seria uma forma totalmente arbitrária de organização escolar. A seu ver, seria desejável a disposição do currículo em pequenas unidades didáticas fracionadas e sucessivas que se aproximassem ao máximo de um contínuo, cujos níveis de a-

proveitamento permitissem visualizar claramente um modelo sequencial de aprendizagem. Este modelo, mais fácil de manejar, possibilitaria o necessário *feedback* em tempo hábil, tornando a repetência, quando necessária, uma medida muito mais objetiva e eficiente.

No Brasil, na década de 1980, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – encomenda o primeiro “estado do conhecimento” realizado na área de educação no País. Nesta pesquisa, Zaia Brandão, Anna Maria Baeta e Any Dutra (1983) analisaram oitenta trabalhos que exploravam a temática da repetência das mais variadas formas, levando as autoras a organizarem o material em seis temáticas: aspectos relativos ao aluno; aspectos relativos ao professor; aspectos institucionais; prática pedagógica; efeitos dos mecanismos de seleção e exclusão e aspectos relativos à subnutrição e aprendizagem.

Do conjunto total de pesquisas analisado, vinte e sete pesquisas foram compreendidas como trabalhos que permitiriam subsidiar diretamente as políticas estatais para melhoria do fluxo, a partir do enfrentamento das principais causas do fracasso escolar no primeiro ano da escolaridade elementar, ano em que se concentrariam, à época, os maiores níveis de evasão e repetência no Brasil.

Para as autoras, o fracasso é um fenômeno produzido no interior da escola e se refere a uma maneira muito específica desta instituição lidar com a pobreza e as privações dela decorrentes. A inadequação da escola pública à sua clientela seria motivada, principalmente, pelo seu distanciamento do universo cultural de referência dos alunos, levando a um sério desencontro de expectativas em relação ao discente (p.84). Sendo assim, os tratamentos frequentemente adotados pela instituição escolar para lidar com alunos que apresentam baixo aproveitamento, a repetência e a promoção automática, seriam inadequados frente à real dimensão do problema:

Duas são as práticas frequentemente adotadas em relação ao aproveitamento insuficiente do aluno: a repetência e a promoção automática. Tais estratégias têm-se mostrado inadequadas para melhorar o rendimento dos alunos, uma vez que não são acompanhadas de um tratamento técnico-pedagógico diferente daquele que levou o aluno ao primeiro fracasso. (Brandão et al, p.86)

Diante disso, a passagem da 1ª para a 2ª série se constituiria, segundo as autoras, num ponto crítico do sistema escolar, sendo de suma importância que os responsáveis pelas políticas educacionais lhe direcionassem suas atenções. A partir dessas evidências, as autoras oferecem uma série de subsídios à política de prioridade do ensino de primeiro grau. Apontam para a importância de se mudar os critérios usuais de alocação de professores nas primeiras séries, uma vez que, na falta de critérios específicos, funciona uma espécie de ‘consuetudinário escolar’ que acaba por impor estas turmas aos professores menos experientes. Outras questões passíveis de intervenção seriam a alta rotatividade docente durante o ano letivo, a necessária ampliação da jornada escolar e a aplicação de deveres de casa pelos professores.

Resultados de diversas pesquisas analisadas, inclusive estudos internacionais, convergiam no entendimento de que estas variáveis estariam significativamente correlacionadas com bom desempenho dos alunos, levando as autoras, inclusive, à sugestão de que se desse prioridade ao investimento na ampliação da jornada escolar e a chamar atenção para a necessidade de por fim à multiplicação dos turnos, recurso ainda bastante utilizado para ampliação do número de vagas.

As autoras defendem que a ampliação da jornada deveria ocorrer antes mesmo que a ampliação do atendimento pré-escolar, uma vez que os resultados das pesquisas demonstravam ser esta ampliação indiscutivelmente positiva para o aproveitamento dos alunos. As autoras, no entanto, não escondem suas preocupações, ressaltando que este processo de expansão do atendimento pré-escolar, caso não fosse bem conduzido, poderia levar à antecipação da discriminação social dentro da escola. A escassez de recursos serviria como obstáculo para a garantia de que as experiências oferecidas pela pré-escola fossem realmente positivas para as crianças mais pobres, podendo resultar em uma educação pré-escolar de baixa qualidade. Nesse sentido, recomendam que o foco principal das políticas de prioridade do ensino primário deveria se voltar à inclusão de todas as crianças de sete anos de idade na escola.

Por fim, as autoras fazem um alerta às autoridades e aos responsáveis pelas políticas educacionais, no sentido de que nenhuma intervenção adotada nos sistemas de ensino daria certo se não passasse pela mediação professoral, uma vez que não são poucos os exemplos de fracasso de inovações que não contaram com o apoio e a compreensão dos professores.

Na América Latina, sobretudo no Brasil, a passagem da década de 80 para a de 90 do século passado representa o início de uma nova perspectiva que ressignificou os rumos da discussão sobre a repetência e a evasão escolar. Nessa década, estabeleceu-se uma polêmica sobre os indicadores educacionais de diversos países latino-americanos.<sup>33</sup> Alguns autores apresentaram resultados que interpelavam as estatísticas oficiais destes países: Schiefelbein, em 1975, utilizou dados da década de 1960 de quatorze países da América Latina, inclusive o Brasil; Thonstad (1980) discutiu a impossibilidade de as taxas de ingressantes novos serem maiores que uma coorte de idade de referência por vários anos consecutivos e Cuadra (1989) mostrou que a taxa de ingressantes novos era de 1,3 vezes maior que uma coorte de seis anos em Honduras.

No Brasil, um grupo de pesquisadores (Fletcher e Castro 1986; Klein e Costa Ribeiro 1991) mostraram, entre outros aspectos, que as taxas de repetência estavam além do que se pensava. Curiosamente, o caso brasileiro era o que guardava as maiores discrepâncias<sup>34</sup> entre os dados oficiais e os modelos alternativos propostos por diversos autores (Klein e Costa Ribeiro 1991, p. 2).

Na discussão sobre as prováveis razões para as discrepâncias encontradas nos indicadores oficiais, esses autores chegaram à conclusão que suas inconsistências se deviam a dois fatores principais: a incompatibilidade do número de novos alunos que ingressava na escola por ano, a partir da 1ª série do sistema de ensino, e as possibilidades demográficas desses países. Ou seja, o número de alunos ingressantes era muito maior que o de crianças em idade concorrencial à série. Como agravante, a discrepância se acentuava na medida em que esses países empreendiam esforços no sentido de universalizar o ensino fundamental. O segundo fator referia-se ao fato de as taxas de repetência e de evasão nas primeiras séries estarem, respectivamente, sub e super dimensionadas. Esquadrinhando os dados, estes autores sugeriram também alguns métodos alternativos para correção do cálculo.

A literatura sobre repetência e as políticas educacionais vigentes no Brasil, a partir da década de 1990, sofreram influência significativa das descobertas da década anterior, motivadas pelo modelo de Profluxo, proposto e desenvolvido por

---

<sup>33</sup> No Brasil, como vimos, Teixeira de Freitas (1937) já havia se pronunciado sobre estas inconsistências muito anteriormente e já havia aplicado um modelo de correção sobre os dados da década de 1930.

<sup>34</sup> Cf. Capítulo 1, p. 4.

Philip Fletcher (1985). Todavia, a preocupação com o chamado “fracasso escolar” no Brasil, principalmente em relação aos estudantes de menor nível socioeconômico, continuaria a formar um importante e vasto acervo de pesquisas nas décadas subsequentes.

Maria Helena de Souza Patto (1996) mostra que as explicações dadas para o “fracasso” ao longo da história apresentaram diversas ênfases, que põem em relevo desde as deficiências médicas e/ou psicológicas do aluno até os fatores intraescolares, passando por temas como a carência cultural e/ou o ambiente em que vive o aluno, tese esta que ainda tem vigor e se apresenta na atualidade sob diferente roupagem.

O artigo ‘A Pedagogia da Repetência’ (1991) é representativo deste momento histórico de mudança na perspectiva de análises. Nele, Costa Ribeiro coloca em xeque os dados estatísticos oficiais fornecidos pelo MEC, que vinham subsidiando a maioria dos estudos anteriores, mostrando que, ao contrário do que se acreditava, o grande entrave para o aumento da escolaridade da população brasileira era a repetência e não as altas taxas de evasão. Nem mesmo Sérgio da Costa Ribeiro abriu mão de uma perspectiva histórico-cultural que emoldurasse suas discussões acerca do fluxo. Este enfoque lhe serviu para compreender as motivações das altas taxas de repetência no Brasil, e o levou a cunhar a expressão “Pedagogia da Repetência” para explicar a existência de um componente cultural em nossa “*práxis pedagógica*” (p.16) que torna a repetência algo fortemente enraizado no sistema escolar.

Para Costa Ribeiro, essa prática negligenciaria as relações entre fracasso e diferenças socioeconômicas e culturais, atribuindo-as a “dons e aptidões” dos alunos, numa perspectiva meritocrática. As interpretações criticadas por Costa Ribeiro predominaram até a década de 1970, e ainda subsidiam certas práticas escolares.

As análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar (p.17).

Estas constatações permitiram compreender que estava completamente equivocada a visão de que as crianças e jovens brasileiros abandonavam a escola

precocemente por motivos de ordem social ou cultural, uma vez que os dados mostravam que as famílias faziam um enorme esforço na tentativa de manter seus filhos na escola. Na verdade, era a escola que, ao oferecer um ensino de péssima qualidade e ao acionar muitas repetências, impedia que seus alunos prosseguissem os estudos.

Assim, outra contribuição relevante do trabalho de Costa Ribeiro foi a mudança no entendimento do que vinha sendo tratado como evasão no Brasil. Em países onde a repetência não existe ou é insignificante, evadido corresponde ao aluno que evade a escolaridade na série correta em relação à sua idade, ou seja, à série que realmente deveria estar cursando.<sup>35</sup> No Brasil, devido à repetência, a evasão se dá entre alunos com grande defasagem em relação à sua série, isto é, a maioria destes alunos conseguiria concluir os estudos antes mesmo de evadir, caso não tivesse sua trajetória escolar tão obstaculizada por múltiplas repetências, naquilo que Paulo Freire chamou de “expulsão escolar”.

Na verdade, não há crianças se evadindo das escolas como não há crianças fora das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora proibidas pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer. (Freire, 1993, p.10)

Numa perspectiva mais ampla, há pesquisas internacionais que corroboram com a ideia de repetência como traço cultural, conforme levantada por Costa Ribeiro. Eisemon (1997), ao comparar as taxas de repetência de países latino-americanos, sulasiáticos, africanos de colonização francófona e anglófona, percebeu que alguns países reprovavam mais que outros e apresentavam padrões bastante parecidos de retenção. A hipótese do autor é a de que a repetência teria causa sistêmica e raízes culturais de acordo com a história da colonização destes países. Eisemon constata que os países francófonos da África costumam equiparar altos padrões educacionais com seletividade, uma vez que em seus sistemas educacionais, rigor e altas expectativas de desempenho dos alunos muitas vezes são confundidos com altos níveis de reprovação. Nos países anglófonos, por sua vez, as altas taxas de repetência são vistas como ineficazes e decorrentes de professores ruins e de uma gestão e supervisão inadequadas.

---

<sup>35</sup> No Estados Unidos, por exemplo, *Drop out* se refere ao estudante que se evade na faixa etária correta em relação à série que deveria estar cursando, desta forma casos de *Drop out* seriam desprezíveis no Brasil. (Ribeiro, 1994, p.72)

Maria de Lourdes Sá Earp (2006) lança mão do potencial analítico da “Pedagogia da Repetência” e se envolve em um trabalho antropológico em duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Nas escolas, a autora observou a existência de uma geografia de prioridades na sala de aula, definida como centro e periferia, pela qual os alunos situados no centro receberiam maior atenção e cuidados de seus professores, enquanto que os alunos situados na periferia seriam deixados à própria sorte. A exemplo de Costa Ribeiro, os estudos dessa autora também remetem a uma lógica perversa de exclusão, que atribui ao aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar e se expressa por meio da crença do conjunto de profissionais da escola de que há alunos que nunca vão aprender.

Diana Mandelert (2010), por sua vez, investigou a repetência escolar em escolas de prestígio, chegando à constatação de que, no Brasil, o fenômeno da “Cultura da Repetência” não está circunscrito aos níveis socioeconômicos mais baixos da população. A autora constata que os níveis de reprovação nas camadas altas e médias não são desprezíveis e que os filhos das elites brasileiras têm maiores chances de estarem defasados do que seus pares de outros países, corroborando a hipótese de que a repetência é um mecanismo fortemente enraizado no sistema educacional brasileiro.

Durante todo esse período, o debate sobre os problemas decorrentes da repetência escolar no Brasil esteve circunscrito à compreensão dos aspectos sociais e culturais envolvidos no fenômeno e à mensuração e análise do chamado fluxo escolar. No entanto, as últimas décadas foram prolíferas em outras abordagens até então pouco exploradas, numa tentativa clara de se determinar os fatores individuais e escolares que impactariam nas chances de os alunos repetirem. Além disso, alguns trabalhos têm se ocupado de traçar um perfil do aluno repetente buscando compreender as causas e determinantes da repetência escolar. Por fim, há ainda aqueles que tentam apreender as consequências da repetência na trajetória acadêmica dos estudantes. Outra inovação que também está na ordem do dia da pesquisa sobre repetência é a introdução de análises que utilizam dados em painel como é o caso da pesquisa de Leon e Menezes-Filho (2002), que faz uso de dados da Pesquisa Mensal de Emprego – PME – com o objetivo de estimar os determinantes da repetência para meninos com idade a partir dos dez anos.

Em 2007, Alves, Ortigão e Franco publicaram artigo em que investigam a relação entre origem social e risco de repetência dos alunos da 8ª série do ensino

fundamental de escolas públicas das capitais brasileiras, a partir de dados do Saeb 2001. Os autores adotaram um modelo de risco de repetência que utilizou variáveis de origem social dos alunos associadas ao aumento do risco de repetência, tais como se o jovem está inserido no mercado de trabalho, seu sexo e cor autodeclarada. Um dos achados mais importantes dessa investigação foi a apreensão de que o capital econômico, fator de proteção no risco de repetência, atuaria de forma diferente de acordo com a cor declarada. Alto capital econômico para alunos de cor preta representaria, de acordo com o modelo, fator de risco e não de proteção, como o era para os alunos de outras cores. A hipótese lançada pelos autores é a de que estas famílias, por possuírem melhor situação econômica, teriam a opção de acessar escolas com melhores condições de ensino. Ao serem matriculados nessas escolas, os alunos comporiam os grupos de maior risco de reprovação no interior delas, mostrando que as questões étnico-raciais no Brasil ultrapassam as questões econômicas.

Alguns trabalhos têm surgido também na perspectiva de compreender os efeitos de políticas de não-retenção. Naércio Menezes-Filho et alii (2008) avaliaram o impacto da implantação de programas de progressão continuada nos indicadores de rendimento das escolas e no desempenho dos alunos, com base nos dados do Censo Escolar 2006 e da Prova Brasil 2005. Os estudos identificam o aumento da aprovação acompanhado da diminuição do abandono escolar em todas as séries, com perda significativa, entretanto, no desempenho dos alunos da 8ª série. Segundo a pesquisa, a adoção dos programas de progressão seria acertada uma vez que estes programas atingiriam o objetivo de manter os alunos na escola, tendo como consequência direta o aumento da renda futura, contribuindo assim para a melhoria da distribuição de riquezas e para a redução das desigualdades sociais.

Carvalho (2009) avaliou o impacto das políticas de não-retenção no desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras. Utilizando dados do Censo Escolar 2001 e 2005, e resultados do SAEB 2001 e da Prova Brasil 2005, o autor constatou que a prática de não retenção não teve impacto algum sobre o desempenho dos alunos, nem mesmo entre aqueles com pior performance, grupo que se julgava ser os mais beneficiado por essa ação.

Neves e Pazello (2012) investigaram o impacto das mudanças nas políticas de promoção das escolas a partir de resultados do SAEB, no período 1999-2003.

Os achados desta pesquisa mostram que as escolas que aboliram a repetência tiveram um acréscimo no desempenho em matemática, mas não em português, entre os alunos da 4ª série quando comparados às escolas que seguiram com o regime seriado. Não foram encontrados, no entanto, efeitos significativos para a 8ª série em nenhuma das duas disciplinas. Entre as escolas que abandonaram os sistemas de progressão e passaram a utilizar o regime de repetência, a pesquisa indicou um resultado superior em matemática na 4ª série apenas para a regressão realizada ao nível do aluno. Na 8ª série, os alunos apresentaram um desempenho inferior em matemática, tanto no nível do aluno quanto no nível da escola, e desempenho inferior em português, mas sendo significativo apenas para o nível da escola.

Em 2012, Oliveira e Soares analisam os principais determinantes da repetência na educação brasileira, utilizando dados dos censos escolares 2007-2010, através da análise de painel. Esta análise eliminaria a necessidade de utilização de modelos de fluxo ou outros expedientes estatísticos, sendo possível a partir das mudanças do Censo Escolar de 2007 que passou a tratar o aluno como unidade de análise. Nesse trabalho, observou-se, em geral, que os alunos do sexo masculino, os portadores de necessidades especiais e os que dependem de transporte escolar público estão entre os mais suscetíveis a repetir a série. No nível das escolas, o autor percebeu que alunos de escolas com maior infraestrutura têm menores chances de repetir e que aqueles que estudam em escolas municipais estão mais expostos à repetência.

Em 2012, Maria de Fátima Vieira e colaboradores investigaram a repetência e os fatores associados em um estudo da coorte de alunos nascidos em 1993, na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Os pesquisadores realizaram um estudo prospectivo com 4.452 adolescentes que repetiram pelo menos uma série até a data da entrevista, representando cerca de 87% da coorte original. As variáveis socioeconômicas, biológicas e demográficas consideradas foram sexo, cor da pele, peso ao nascer, índice de bens, idade e escolaridade materna, tipo de escola (privada, estadual ou municipal), idade de ingresso na escola e trabalho. Os resultados mostram diferenças entre os sexos, com repetência escolar de 42,8% entre os meninos e 30% entre as meninas. Mostram, também, que quanto menor a escolaridade da mãe, o índice de bens e o peso ao nascer, maior o risco de repetência para ambos os sexos. Adolescentes da cor parda ou preta, estudantes da escola pública ou que ingressaram na escola com mais de sete anos de idade apresentaram maior

risco que seus pares. No que se refere ao trabalho infantil, houve um risco maior de repetência apenas para os meninos.

Mais recentemente, com a emergência dos dados longitudinais, já começam a despontar no Brasil trabalhos sobre o efeito da repetência propriamente dita, e não apenas das políticas antirrepetência. Embora incipiente, este tipo de trabalho não é novo e já apresenta uma longa tradição no debate internacional. Passamos a fazer agora um breve histórico, a partir de revisões bibliográficas, sobre a trajetória deste tipo de pesquisa no mundo, e sua recente aplicação no contexto brasileiro.

### **3.2 Pesquisas Internacionais sobre o efeito da repetência**

Em 1911, conforme relatado por Jackson (1975), Keyes inaugura uma linha de investigação que procura entender os efeitos da repetência no desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos alunos, a partir de uma perspectiva comparada. Passados pouco mais que um século, e centenas de estudos depois, pode-se dizer, ainda hoje, que os resultados desta linha investigativa ainda não são totalmente conclusivos, e o motivo disto se deve, em parte, aos variados problemas metodológicos de parte destes estudos (Jimerson et. al, 1997, Jackson 1975).

Talvez não seja outro o motivo pelo qual a questão ainda se faça tão presente no campo educacional, seja nas diversas tentativas de busca de compreensão do problema pelos pesquisadores de diversos matizes metodológicos, seja pela presença forte e constante da retenção de série em diversos sistemas educacionais pelo mundo, uma vez que os gestores ainda não se mostram convencidos da necessidade de buscar novas alternativas a esta medida.

Ao longo deste século de história, cinco autores e suas respectivas equipes buscaram, revisar e sistematizar as pesquisas realizadas segundo a lógica de análise dos efeitos da repetência.

O trabalho elaborado por Jackson em 1975, pioneiro neste tipo de revisão, se constituirá em um esforço de revisão exaustivo e abrangente dos estudos acerca da temática Abrangendo o período compreendido entre 1911 e 1973, esse trabalho identificou 44 estudos que procuraram, de alguma forma, entender o efeito da repetência sobre o desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos alunos. Desses, 30 trabalhos apresentavam algum tipo de resultado quantificável. Outros dezessete

utilizavam uma perspectiva naturalista, pela qual os autores observavam os alunos retidos em comparação com alunos promovidos, de maneira a compreender os efeitos da retenção no desempenho escolar geral e na adaptação socioemocional à escola. Esses estudos apresentavam, em geral, resultados mais favoráveis aos alunos promovidos com relação aos seus pares retidos, muito embora Jackson acredite que estes resultados tenham sofrido interferências das características individuais e familiares no momento da composição dos grupos da amostra e na comparação entre eles.

Outra tipologia de estudos identificada por Jackson engloba doze publicações classificadas como “pré e pós-teste”, um primeiro esforço metodológico na tentativa de aperfeiçoar a metodologia de investigação para compreensão dos efeitos da repetência. Essas pesquisas visavam comparar o desempenho escolar dos alunos retidos antes e após uma retenção ou promoção de série. Nesse conjunto, nove trabalhos apresentavam resultados que contradiziam os estudos naturalistas, apontando ganhos significativos de desempenho por parte dos alunos retidos, após a passagem de ano. Jackson pondera a possibilidade de a repetência estar favorecendo certos tipos de alunos, embora, se comparada à passagem de série, a repetência continuava a mostrar menos benefícios. A grande falha desta modalidade de pesquisa, segundo Jackson, referia-se à ausência de um grupo de controle que permitisse quantificar a parte dos resultados efetivamente atribuíveis à repetência e não a outros fatores que poderiam incidir sobre o baixo rendimento apresentado pelos alunos. Jackson conclui alertando que as metodologias adotadas pelos estudos analisados não derivam em um conjunto confiável de evidências que permitam confirmar com exatidão que a retenção escolar seria a melhor alternativa em detrimento da promoção dos alunos em dificuldades escolares e/ou com problemas de adaptação à escola (1975, p.627).

Em 1984 Holmes e Matthews publicam uma nova revisão de estudos sobre os efeitos da repetência no desempenho discente e nos aspectos socioemocionais, a partir de um levantamento dos estudos publicados entre 1929 e 1981 nos Estados Unidos e Canadá. Para tal, utilizam-se do cálculo de magnitude dos efeitos<sup>36</sup>,

---

<sup>36</sup>A metodologia da Magnitude dos Efeitos é alternativa utilizada para lidar com as limitações de trabalho com amostras heterogêneas impostas pela tradicional testagem de hipótese nula. Os resultados da magnitude de efeito são alcançados a partir de cálculos que comparam os resultados das diversas amostras (no caso dos trabalhos de Holmes e Mathews definido como a diferença entre as médias do grupo retido e do que transitou de ano, divididas pelo desvio-padrão do grupo

selecionando 44 trabalhos que atendiam à dupla condição de possuir um número de dados suficiente para adoção desta metodologia e de realizar a comparação de um grupo de alunos retidos com outro grupo formado por alunos promovidos à série seguinte.

Os resultados desses cálculos foram organizados em quatro áreas que incluíam os respectivos achados: [1] *Desempenho Escolar*: os autores encontraram diferenças significativas em favor dos alunos promovidos; [2] *Adaptação Pessoal*: os resultados também desfavoreciam os alunos retidos, sendo mais significativas as diferenças nas subáreas de Adaptação Social e Comportamento, e não significativas e inferiores na subárea de Adaptação Emocional. [3] *Autoestima*: o resultado é significativo em favor dos alunos promovidos. [4] *Atitude Frente à Escola*: os resultados favoreciam os alunos promovidos em relação aos retidos, embora as diferenças entre os resultados não fossem muito grandes. A conclusão dos autores desta meta-análise é que a evidência empírica acumulada nos estudos apresenta, em geral, os efeitos negativos que a repetência provoca, sendo estes superiores aos prováveis efeitos favoráveis (Holmes e Matthews, 1984, p.232).

Concomitantemente, Holmes (1989) deu continuidade aos estudos sobre o efeito da repetência escolar iniciados na meta-análise realizada em 1984, desta vez ampliando o período abrangido de 1925 a 1989. Utilizando os mesmos critérios e metodologia adotados anteriormente, o autor acrescentou 19 publicações às 44 já analisados, totalizando 63 pesquisas. Dessas, 25 aplicavam metodologia de pareamento (*matching*) aos casos, a partir de variáveis como QI, desempenho escolar, nível socioeconômico, gênero, anos escolares entre outras (Holmes, 1989, p. 19).

Nos cálculos da magnitude do efeito, os resultados encontrados nessa segunda meta-análise apontam o seguinte: 1) *Desempenho Escolar*: os alunos promovidos se saíram academicamente melhor que os retidos. Os estudos analisados abarcavam um grande intervalo de séries escolares, indo da Educação Infantil ao 7º ano de escolaridade. Os autores concluíram que a retenção apresentava mais desvantagens do que vantagens para qualquer série, no entanto, os efeitos negativos da repetência eram menos significativos quando ocorriam mais cedo; 2) *Adaptação Pessoal*: assim como na meta-análise anterior, os resultados também

---

que passou de ano). Assim se verifica se a diferença observada pode ser considerada inexistente, pequena, moderada ou elevada, oferecendo uma análise mais precisa e detalhada que ressaltem a significância dos resultados.

foram desfavoráveis aos alunos repetentes, porém de forma menos acentuada nos Aspectos Emocionais. Em 3) *Atitude Frente à Escola* e em 4) *Autoestima*, as diferenças dessa vez não foram significativas. Já em 5) *Frequência e Assiduidade à Escola*, os resultados se mostraram significativos em favor dos promovidos. Quando a análise focou apenas os 25 estudos que utilizaram a metodologia de pareamento, a magnitude dos resultados encontrados pelos autores se mostrou ainda mais significativa. (p.27)

Os resultados encontrados por Holmes são muito parecidos com os das revisões anteriores, e indicam, mais uma vez, que os alunos retidos apresentam resultados menos satisfatórios que os demais na área de *Adaptação Pessoal* e de *Desempenho Acadêmico*. A mesma análise dos efeitos da repetência em estudos que partiram de pareamentos bem delimitados demonstrou que o peso do efeito negativo poderia ser ainda maior do que o usualmente visto na literatura especializada.

Em 1996, Crahay analisou resultados de estudos publicados na União Européia constatando que, quando comparados aos testes padronizados, os exames aplicados pelos próprios professores ampliavam a dispersão dos rendimentos atingidos pelos alunos. Dessa forma, ampliavam também a heterogeneidade interna e deslocavam grupos importantes de alunos para debaixo da linha de um aproveitamento suficiente. Deduzindo-se disto que o insucesso escolar ocorria independente do progresso realizado pelos alunos, uma vez que estava muito mais relacionado com a turma em que o aluno estava alocado do que com as capacidades realmente demonstradas. Ou seja, estes alunos caso remanejados poderiam ser aprovados ou reprovados de acordo com a turma que o recebessem.

Como motivadora desta distorção Crahay apontou a tentativa dos professores de realizarem uma avaliação com referência à norma, isto é, comparando os alunos uns com os outros dentro de uma escala de excelência pré-definida. Além disso, existiria também a questão da credibilidade profissional do professor em relação aos seus colegas docentes, o que explicaria por que, em muitos casos, a retenção se pratica em silêncio e pouco se sabe como fazer para explicar as suas razões e em que os alunos devem melhorar. Outro motivo apontado por Crahay é que se a repetência é um instrumento para motivar o estudo por parte dos alunos e é importante que esta ameaça seja, sobretudo, acreditada. Portanto, importa que

ela atinja constantemente um grupo de alunos, afim de que a simples possibilidade dessa experiência seja percebida pelos demais estudantes.

O autor também indicou que as pesquisas do IEA (International Evaluation Association) não demonstram haver correlações entre rendimento e promoção automática nos diversos países estudados, de forma tal que não há como prever se os países que têm menos retenção apresentam menor rendimento ou se os que têm maior retenção apresentam maior rendimento. Por fim, o autor alerta que eliminar a repetência equivale a implantar um processo revolucionário, uma vez que o funcionamento da escola está baseado em um contrato social entre pais, professores e alunos que se apoia, principalmente, na retenção.

Em 2001, Jimerson produziu nova meta-análise dos estudos sobre os efeitos da repetência, abarcando os trabalhos publicados na década de 1990. Para seleção dos trabalhos, o autor utilizou como critério que os estudos selecionados tratassem do efeito da repetência a partir da comparação entre grupos semelhantes de alunos promovidos e repetentes. Cerca de 20 estudos fizeram parte da seleção final para análise do efeito da repetência no desempenho e adaptação socioemocional dos alunos. A maioria destes estudos focalizou alunos do pré-primário e dos três primeiros anos de escolaridade. Menor parte deles incluiu também alunos da 8ª série.

Em alguns desses estudos, o desempenho escolar foi medido por testes de aprendizagem aplicados aos alunos, enquanto outros utilizaram as notas atingidas pelos alunos nas avaliações da escola. A adaptação socioemocional foi avaliada por meio de indicadores como autoestima, comportamento, atitude pessoal e frente à escola, relacionamento com os colegas, expectativas futuras, satisfação com a escola, empenho, entre outras variáveis. O que a maioria dos estudos concluiu reiterou os resultados encontrados nas meta-análises anteriores. Ou seja, que submeter alunos com fraco desempenho acadêmico e com dificuldades socioemocionais à retenção de série não traz maiores benefícios do que promovê-los de série. Ambas as alternativas, tanto a promoção quanto a retenção isoladas de outras medidas pedagógicas, não são capazes de auxiliar o aluno a obter sucesso escolar, restando então às instituições escolares a busca de estratégias alternativas de apoio ao aluno.

Em 2002, Jimerson coordenou outra revisão de literatura, analisando estudos que procuravam compreender a correlação entre repetência e abandono esco-

lar. Dezessete pesquisas foram identificadas, todas abordando o Ensino Médio (High School). Seus resultados indicam a existência de forte associação entre repetência e abandono, com a repetência como forte preditor da probabilidade de o aluno abandonar a escola. O estudo mostra, também, que os alunos que repetiram mais de uma vez apresentaram maior probabilidade de abandono que os demais e que a repetência não é o único fator que leva o aluno a abandonar a escola, uma vez que incidem sobre esta decisão outros aspectos, tais como, a imaturidade do aluno e o baixo nível socioeconômico e de escolaridade dos pais.

Em 2006, Crahay publica no Brasil uma revisão de estudos sobre o efeito da repetência. Nele, o autor sintetiza quase um século do percurso da pesquisa sobre o tema e suas principais evoluções metodológicas. Para o autor, a trajetória recente deste tipo de pesquisa pode ser considerada paradigmática no que diz respeito às múltiplas tentativas de aproximação da análise científica à realidade da prática escolar, motivada pelos esforços de diversos pesquisadores que, ao longo deste período, procuraram tanto contornar obstáculos metodológicos como responder às objeções lançadas a este tipo de pesquisa. Estas transformações serão tratadas pormenorizadamente no próximo capítulo.

Em 2008, Luciana Soares Luz, num dos primeiros estudos no contexto brasileiro a utilizar dados longitudinais para analisar os efeitos da repetência, faz uso dos resultados da base ‘Fatores Associados ao Desempenho Escolar – Cedeplar/INEP’, e realiza um pareamento entre alunos repetentes e promovidos da 7ª série, em 2002, a partir do método de escores de propensão. Na comparação dos escores destes alunos entre a 7ª série em 2002 e a 8ª série 2008, os resultados obtidos mostram que os alunos repetentes obtêm ganhos na proficiência inferiores aos dos alunos nas mesmas condições e que foram promovidos. Luz observa, ainda, que ao final do ano repetido, o desempenho dos repetentes é muito parecido com o de seus novos colegas de turma e bastante inferior ao apresentado pelos alunos que progrediram.

Mais recentemente, Riani, Silva e Soares (2010) conduziram um novo estudo sobre efeitos da repetência, a partir dos dados do Proalfa – Avaliação da Alfabetização da Rede Pública do Estado de Minas Gerais – com o objetivo de compreender se a retenção dos alunos que cursavam o 3º ano de escolaridade em 2009 foi benéfica, em termos de aprendizado. Os autores utilizaram modelos hierárquicos multiníveis e chegaram à conclusão de que os alunos retidos no 3º ano do En-

sino fundamental em 2009 apresentavam, na média, proficiências mais baixas que os demais na primeira avaliação (2008), além de crescimento inferior ao dos alunos não repetentes no período compreendido entre 2008 e 2009. Utilizando variáveis de controle, os resultados indicam que tanto repetentes quanto promovidos alcançaram crescimentos médios importantes na proficiência. Indicam, também, que o resultado geral da escola tem grande influência sobre os alunos de baixo desempenho, o que leva à consideração de que expor alunos repetentes ao mesmo conteúdo, com base no pressuposto de que existiria uma deficiência de aprendizagem decorrente unicamente da sua inabilidade para apreender, não resolverá o problema, uma vez que fatores intraescolares possuem impacto significativo sobre a aprendizagem dos alunos.

O que quase um século de controvérsia sobre as causas e consequências da repetência mostra predominantemente é o efeito negativo da repetência e sua ineficiência como recurso de recuperação das aprendizagens de alunos com dificuldades. Com a emergência de dados longitudinais no Brasil, abre-se uma nova perspectiva de verificação dos efeitos da repetência ao longo do tempo, a partir de metodologias já bastante discutidas em outros contextos.

4.

## O efeito da repetência no desempenho



## 4.1 Metodologia

Antes mesmo dos primeiros esforços de estudos baseados em metodologias pré e quase experimentais, diversos pesquisadores já se ocupavam em avaliar os efeitos da repetência numa perspectiva comparada através de pesquisas naturalistas.<sup>37</sup> Estes estudos, baseados principalmente na observação dos alunos retidos em comparação a alunos promovidos, procuravam compreender diversos aspectos do desempenho cognitivo e socioemocional dos alunos, da adaptação do aluno na escola às notas e menções escolares. Entretanto, conforme alerta Jackson (1975), estas investigações tendiam a favorecer os alunos promovidos, uma vez que não se preocupavam em isolar as características individuais e familiares que poderiam interferir na formação e comparação dos grupos de alunos retidos e não retidos.

As pesquisas pré-experimentais são consideradas as primeiras investigações que se preocuparam em captar, propriamente, os efeitos da repetência no desempenho dos alunos. Através de desenhos bastante elementares, nomeadamente esquemas pré e pós-teste, estas pesquisas selecionavam amostras formadas exclusivamente por alunos com dificuldade escolar. Seus conhecimentos eram testados a partir de exames, em que o primeiro teste era aplicado antes da decisão da repetência e o outro posteriormente. Obviamente, para garantir igualdade nas medidas, os pesquisadores se utilizavam dos mesmos testes cognitivos e isso impunha uma forte limitação ao modelo. Todos os estudos que se utilizaram desse delineamento concluíram inevitavelmente a favor de uma clara evolução cognitiva dos alunos repetentes, pois a aplicação do mesmo teste gerava a constatação de um ganho de conhecimento por parte destes alunos tornando difícil atribuir se o ganho, ou parte dele, se devia à própria repetência ou ainda a fatores pedagógicos e/ou psicológicos, como o desenvolvimento/amadurecimento do aluno.

Constatada essa limitação metodológica, os pesquisadores da área procuraram alternativas que permitissem mensurar os efeitos da repetência de uma forma mais apurada. Encontrou-se, então, na pesquisa experimental, de longa tradição no campo das ciências naturais, um modelo ideal para compreensão dos efeitos da

---

<sup>37</sup> As pesquisas naturalistas são tipos de investigação que não pretendem interferir na situação que está sendo estudada, nem mesmo ter o controle sobre os elementos ou variáveis que possam interferir ou fazer parte do processo. O objetivo da pesquisa naturalista é descrever e entender os processos e não necessariamente encontrar relações de causa e efeito (Allwright & Bailey 1991 apud Sena, 2006)

repetência. Entretanto, a apropriação de uma metodologia advinda de um campo científico distinto, cujas tradições metodológicas eram bastante diferentes das ciências sociais, exigiria dos pesquisadores posturas pouco convencionais frente a impedimentos de diversas ordens. Em primeiro lugar, o rigor exigido pelos manuais de pesquisa experimental demandava que se procedesse a uma escolha totalmente aleatória dos indivíduos que comporiam os grupos. Depois, para garantir que não se introduzisse nenhum viés na comparação, seria necessário que os grupos formados apresentassem certa equivalência inicial que permitisse a comparabilidade entre eles. Por último, um estudo para ser considerado experimental de fato, exigiria que o seu pesquisador tivesse pleno domínio sobre o tratamento a ser administrado.

Os estudos do tipo experimental seriam, então, o mais adequado delineamento metodológico para a validação de tratamentos de qualquer tipo, sendo possível a sua adaptação à questão da repetência. No entanto, as implicações éticas de se decidir aleatoriamente a vida escolar de um aluno se apresentaram como limitações importantes a este tipo de trabalho. Jackson (1975) relata três estudos que se aproximaram ao máximo daquilo que poderia se chamar de ‘experimentação pura’. Klene e Branson (1929), Farley (1936) e Cook (1941) conseguiram determinar aleatoriamente o tratamento dos grupos de alunos pesquisados, destinando uns à retenção na mesma série e outros à promoção à série seguinte.

Os testes de desenvolvimento cognitivo aplicados nos estudos de Klene e Branson (1929 apud Jackson, 1975) alcançaram resultados estatisticamente significativos em favor dos alunos promovidos, embora sem maiores diferenças em relação aos alunos repetentes, numa amostra composta por um total de 141 alunos distribuídos entre a 2ª e a 6ª série do ensino fundamental.

Já nos estudos de Farley (1936, *idem*) e de Cook (1941, *ibidem*) não foram encontradas diferenças significativas entre os alunos repetentes e os alunos promovidos. Farley contou com 400 alunos em sua amostra, distribuídos entre a 2ª e a 5ª série do ensino fundamental. Entre os alunos da 4ª e da 5ª séries, observou-se, nos testes relativos à compreensão de texto, uma diferença significativa em favor dos alunos promovidos, embora não tenha se observado o mesmo nos testes de Matemática. Não se encontrou também nenhuma diferença significativa entre os alunos da 2ª e da 3ª séries.

Cook, por sua vez, utilizou-se de uma amostra de 700 alunos distribuídos nas primeiras sete séries do ensino fundamental e, da mesma forma, não verificou nenhuma diferença significativa entre os alunos repetentes e promovidos.

Esse pequeno desvio no percurso original das investigações sobre efeito da repetência, cujas condições dificilmente serão reproduzidas novamente, permite deduzir que as alternativas metodológicas encontradas posteriormente, notadamente os estudos observacionais e quase experimentais, apresentam validade empírica, uma vez que seus resultados são bastante equivalentes aos encontrados nas pesquisas desses autores, que correspondem *stricto sensu* aos modelos experimentais puros.

As dificuldades encontradas em se estabelecer com segurança dois grupos distintos de alunos, nos quais cada indivíduo de um grupo compartilhe características socioeconômicas e de aprendizagem parelhas às de um indivíduo do outro grupo, aliado às restrições metodológicas impostas pelo procedimento de escolha dos alunos através de sorteio, no qual todos tenham as mesmas probabilidades de receber o tratamento, colocaram os pesquisadores diante de um problema ético de grande monta para a continuidade deste tipo de pesquisa. O obstáculo, no entanto, serviu como estímulo para que diversos pesquisadores buscassem possibilidades de estudos que adaptassem a metodologia experimental à realidade educacional, embora isso os tenha colocado, no plano do rigor metodológico, em uma posição menos ortodoxa que seus pares das ciências psicológicas e médicas.

A primeira proposta no sentido de superar estas limitações ocorreu nos estudos quase experimentais ou *passive observacional studies* – estudos observacionais. Esses estudos foram assim denominados em referência à obra de Cook e Campbell (1979), que buscaram acompanhar, durante determinado intervalo de anos, a evolução cognitiva de um conjunto de alunos que tiveram verificada a semelhança em suas capacidades cognitivas iniciais, mas para em relação aos quais foram adotadas decisões diferentes, sendo uns submetidos à retenção na mesma série e outros promovidos à série seguinte.

Essa ideia vai de encontro a uma tendência docente, observada por Grisay (1984 apud Crahay 2006, p.229), dos professores fazerem exigências diferenciadas aos alunos, mesmo para aqueles que apresentam desempenhos iguais. Crahay (2006) afirma que este tipo de estudo seria, até então, o mais adequado em termos de metodologia para a investigação dos efeitos da repetência no desempenho cog-

nitivo dos estudantes. Não obstante, o autor alerta que há limitações neste delineamento, pois não está livre da introdução de vieses amostrais que podem invalidar os resultados alcançados pelo trabalho, uma vez que diferenças latentes entre os grupos de alunos repetentes e promovidos podem não ter sido corretamente previstas pelos testes iniciais, alterando definitivamente os resultados em favor de um dos grupos. A única maneira de impedir este tipo de desvio seria com a aplicação de um procedimento experimental puro, o que já se mostrou impraticável.

Nesta pesquisa, me proponho a aproveitar tanto o potencial empírico deste tipo de delineamento como a possibilidade de exploração dos dados longitudinais do Geres. Com isso, espero oferecer uma contribuição relevante ao debate sobre as vantagens e desvantagens da repetência no contexto educacional do país.

#### **4.2 Fonte de Dados: O Projeto Geres**

Os dados utilizados nesta investigação fazem parte da base de dados global da Pesquisa Geres – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005. Realizado entre 2005 e 2008, este estudo objetivou investigar a evolução das aprendizagens em Língua Portuguesa e matemática de cerca de vinte e um mil e quinhentos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, matriculados em mais de 300 escolas de cinco cidades brasileiras: Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador. A pesquisa foi realizada em regime de colaboração interinstitucional entre seis universidades,<sup>38</sup> representando um marco na pesquisa em avaliação educacional no Brasil.

O desenho do Geres foi construído a partir de uma amostra estratificada, com a participação de aproximadamente 300 escolas de diversas dependências administrativas: federais, estaduais, municipais e privadas. Durante os quatro anos do projeto, foram aplicadas cinco ondas de avaliação, duas no primeiro ano, em março e novembro de 2005, e as demais ao final de cada ano, até 2008. Além dos testes de proficiência em Língua Portuguesa e matemática, foram aplicados também questionários contextuais sobre a escola e aos professores, diretores, pais e aos próprios alunos, com o objetivo de coletar dados que revelassem aspectos es-

---

<sup>38</sup> A realização do projeto ficou a cargo da PUC-RIO, UFMG, UFJF, UFBA, UEMS e UNICAMP.

colares, sociais e familiares que pudesse influenciar no desempenho desses últimos.

A construção dos testes cognitivos contou com a participação de especialistas da PUC-Rio e da UFMG/Ceale – Centro de Alfabetização e Leitura – para a elaboração da matriz de referência e dos testes de Língua Portuguesa, e da UFJF para a matriz de referência e dos testes de matemática, bem como na elaboração das escalas de proficiência da pesquisa.

As proficiências do Geres foram estimadas através do modelo proposto pela Teoria da Resposta ao Item (TRI),<sup>39</sup> cujas vantagens incluem uma melhor comparabilidade dos resultados alcançados pelos alunos nos testes construídos a partir de um conjunto de diferentes itens e aplicados em diferentes momentos, (Brooke e Bonamino, 2011, p.131). Isto permite que esses alunos possam ter suas proficiências avaliadas de acordo com uma mesma escala, apesar de terem respondido testes diferentes, oferecendo uma solução prática às objeções verificadas por Jackson (1975) aos estudos pré e pós-teste que se utilizaram de instrumentos idênticos para avaliação dos alunos. No processo de construção das escalas do Geres, as proficiências foram organizadas em seis níveis que procuram estabelecer relações com as habilidades ensinadas por professores em sala de aula, permitindo uma análise pedagógica da evolução do desempenho dos alunos.

Os questionários contextuais, por sua vez, foram elaborados no sentido de permitir aos pesquisadores testar hipóteses relativas às características escolares, familiares, sociais, dos professores, gestores e alunos que poderiam influenciar nos resultados escolares. Além disso, há outros blocos de itens que foram construídos a partir do interesse de testar a existência de certos constructos teóricos, como a motivação do aluno, por exemplo.

Estes dois tipos de dados – os testes cognitivos e os questionários contextuais – oferecem informações importantes para a pesquisa que se pretende realizar, e que descreveremos pormenorizadamente a partir da próxima seção.

---

<sup>39</sup> Cf. Brooke e Bonamino, 2011, p.131

### 4.3 Delineamento da Pesquisa

Buscaremos, a partir de agora, verificar os efeitos da repetência no desempenho dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que participaram do Projeto Geres. Ao final da análise pretendemos responder as seguintes questões:

1) Os alunos que passam pela experiência da repetência apresentam ganhos reais de proficiência que justifiquem a utilização de tal medida mesmo ao custo de um ano extra de escolarização?

2) No caso de haver ganhos reais na aprendizagem do aluno repetente, esses ganhos se mantêm ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder a estas perguntas, este estudo parte da comparação entre dois grupos de alunos, um formado por repetentes e outro por promovidos, a fim de captar o impacto da repetência nas medidas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática em diferentes momentos das suas trajetórias escolares. Conforme descrito anteriormente, a definição dos grupos toma como referência as experiências de estudos de tipo experimental. Seguindo a tradição destes estudos, chamaremos o primeiro grupo, formado por alunos repetentes na 1ª série/2º ano do Ensino Fundamental, de “grupo experimental” ou “grupo de tratamento”. Nesta mesma lógica, ao segundo grupo, formado por alunos que não sofreram repetência, o chamaremos de “grupo de controle”. Como é próprio a esta metodologia, a constituição do segundo grupo serve para fins de comparabilidade, pois corresponderia, hipoteticamente, ao comportamento dos indivíduos do grupo experimental, caso não fossem submetidos à repetência.

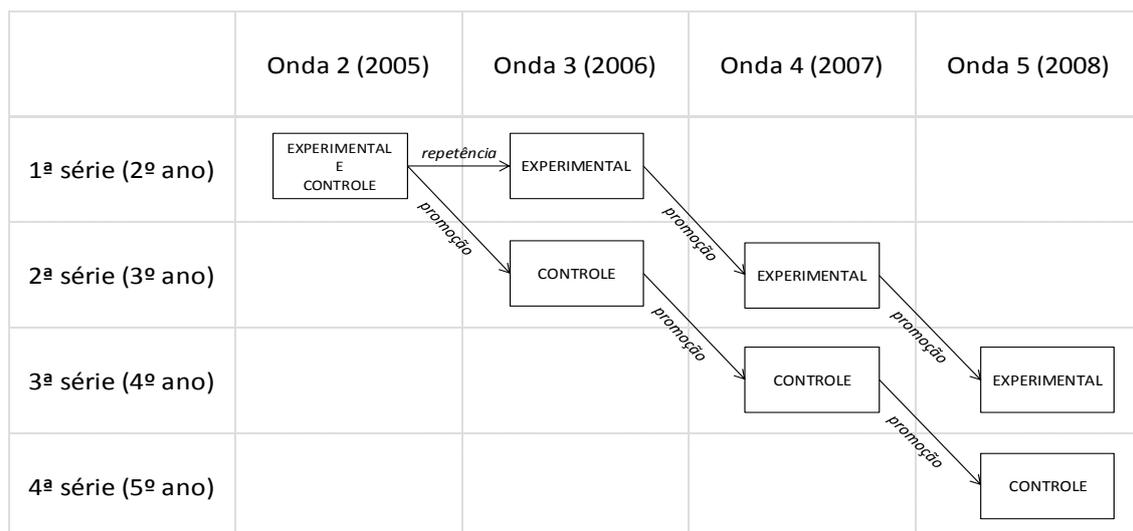
O delineamento série temporal a ser adotado neste trabalho é classificado por Campbell e Stanley (1979, p.61) como parte de um grupo de delineamentos identificados como quase-experimentais ou *observacional passives studies*, por faltar ao pesquisador “o pleno controle dos estímulos experimentais, quando e a quem expor, e a capacidade de casualizar exposições”. Isto implica na falta do necessário rigor metodológico sobre a seleção aleatória dos indivíduos que receberão o tratamento, neste caso a repetência. Entretanto, os mesmos autores recomendam que este tipo de delineamento seja utilizado nos casos em que a circunstância impeça a utilização de delineamentos genuinamente experimentais. Segue o esquema proposto, segundo a notação clássica utilizada por eles:

$O_1$	X	$O_2$	$O_3$	$O_4$
$O_1$		$O_2$	$O_3$	$O_4$

Onde ( $O_x$ ) equivale a uma observação feita em um determinado momento e o índice ( $x$ ) identifica a série particular onde foi realizada esta observação. A letra (X) designa o tratamento aplicado em um determinado momento a um dos grupos. A segunda linha informa que o delineamento conta também com a participação de um grupo controle, ao qual não será aplicado nenhum tratamento.

No caso desta pesquisa, as observações correspondem às ondas de avaliação da pesquisa longitudinal Geres. Isto quer dizer que, neste estudo, a primeira observação é realizada com os alunos antes da decisão da repetência e as observações seguintes são realizadas após a repetência. O quadro 1 apresenta a configuração da pesquisa, a partir do delineamento adotado.

**Quadro 1:** Esquema conceitual da pesquisa sobre o efeito da repetência



No quadro 1, estão representadas, num esquema de fluxo, as trajetórias escolares dos dois grupos a serem pesquisados. Verticalmente, se verificam os anos de aplicação do Geres, divididos em quatro avaliações, que vão de 2005 a 2008. Horizontalmente, se veem as séries cursadas pelos mesmos grupos de alunos. À medida que os grupos avançam nas colunas há uma mudança no ano calendário, da mesma forma, quando mudam de linha, isto representa um avanço na série cursada.

Este delineamento permite abordagens de dois tipos: uma, no plano vertical, de acordo com a evolução das proficiências dos alunos no decorrer dos anos,

ao que chamaremos *comparação por ondas*; e uma segunda abordagem, no plano horizontal, a partir das séries cursadas, ao que denominaremos *comparação por série*.<sup>40</sup> A partir deste desenho pretendemos compreender se a repetência, a despeito de um ano a mais de escolaridade, leva realmente os alunos do grupo experimental a terem ganhos de proficiência com relação aos alunos do grupo controle que tiveram o mesmo ponto de partida.

Para a seleção dos indivíduos que comporão os grupos recorreremos a uma técnica denominada pareamento ou *matching*, que consiste em definir para cada aluno do grupo experimental, ou seja, para cada aluno que recebeu o tratamento, outro indivíduo com características idênticas àquele, mas que não recebeu o tratamento. A seleção destes alunos será feita a partir das suas proficiências em Língua Portuguesa e Matemática e do NSE – Nível Socioeconômico – admitindo alguma medida de variabilidade desde que não introduza diferenças grandes nas composições dos dois grupos, o que poderia levar a conclusões enviesadas e destituídas de seus significados individuais e culturais.

#### **4.4 O processo de pareamento (*Matching*)**

O objetivo desta técnica é identificar e quantificar pares de indivíduos na base de dados GERES que correspondam a cada um dos critérios definidos. As unidades não pareadas, ou seja, aquelas que não se encaixam nos perfis definidos para esta pesquisa, por não estarem de acordo com os critérios estabelecidos, serão descartadas e, portanto, não farão parte dos resultados.

A exclusão dos alunos que sofreram repetências *a posteriori* se deve ao período de escolaridade visado pelo Geres (os quatro anos iniciais o Ensino Fundamental) com a consequente limitação temporal deste desenho longitudinal para permitir analisar a possível trajetória de alunos retidos por mais de uma vez. Assim, não podendo saber que repercussões essa retenção repetida poderia trazer às conclusões do trabalho (uma vez que estes alunos tenderiam a apresentar proficiências mais baixas) optamos por analisar as trajetórias dos alunos que repetiram apenas uma vez a 1ª série/2º ano de escolaridade, o que nos permitiu um acompanhamento longitudinal. Para tratarmos das outras situações que envolvem mais de

---

<sup>40</sup> Trataremos o conceito pormenorizadamente a partir do tópico 4.6.

uma repetência, dependeríamos de novos estudos longitudinais que abarcassem um número maior de anos/séries escolares.

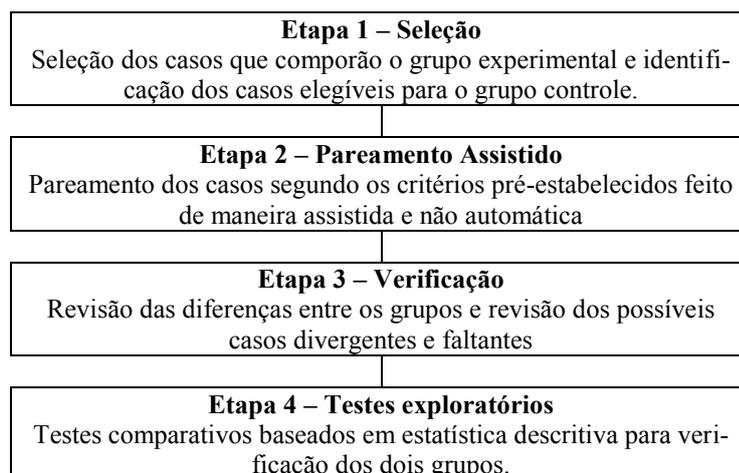
Nesta pesquisa utilizaremos a definição de repetente de Klein (2005), segundo o qual repetente é o aluno que frequenta a mesma série do ano anterior, qualquer que seja o motivo. Para formação do grupo experimental desta pesquisa observacional, interessam-nos os alunos que repetiram apenas a 1ª série/2º ano de escolaridade, não tendo repetido novamente nenhuma série. Para o grupo de controle, importam-nos todos os alunos que não experimentaram a repetência durante a trajetória escolar acompanhada pelo Projeto Geres (os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental). A opção pela primeira série se justifica, também, em razão de tratar-se da série com maior índice de repetência dentro do Ensino Fundamental, na época de aplicação do Geres. Além disso, esta é a série que permite o maior número de observações sobre o efeito da retenção.

Para realização desta etapa, procedeu-se a um pareamento assistido baseado nos dados de repetência dos alunos participantes do Projeto Geres. A variável repetência foi construída a partir da observação das variáveis informativas das séries destes alunos em cada onda de avaliação do Projeto. Para o pareamento interessavam, ainda, como variáveis de comparação, as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática alcançadas pelos alunos na 2ª onda de avaliação do Geres, bem como os indicadores de NSE.

É importante notar que o número de pares formados pode aumentar ou diminuir, à medida que se incluem ou se retiram variáveis de comparação e em que se aperta ou se alarga o ponto de corte, isto é, o distanciamento máximo admitido que um indivíduo elegível para o grupo controle pode manter, em termos dos escores das variáveis selecionadas, do seu possível par no grupo experimental.

Ressalte-se, também, que os resultados alcançados neste pareamento acompanharam tendência bastante similar à encontrada em pareamento anterior, onde se utilizaram apenas as faixas de Níveis Socioeconômicos Médios (baixa, média e alta) e os escores em Português ou Matemática.

Por ser um processo baseado em ações repetitivas, e visando minimizar a perda de dados, é importante que se tenha um planejamento prévio dos critérios e formas de como se procederá com o pareamento. A preparação dos dados obedeceu, em linhas gerais, a quatro etapas distintas, apresentadas no quadro 2.

**Quadro 2:** Etapas do processo de pareamento

Antes do processo de pareamento, foi realizado, na base de dados, um tratamento preliminar para a retirada de casos com problemas e uniformização dos dados. Nesse processo, foram identificadas as inconsistências decorrentes de erros de grafia, digitação ou até mesmo da ausência dos dados referentes à série dos alunos. O trabalho realizado nesta etapa preparou os dados para o pareamento, delimitando a quantidade e a consistência dos casos elegíveis.

Visando melhorar o aproveitamento da base, passou-se, então, a verificar os casos de perda por inconsistência nos dados. Foram verificados 77 casos com erro de digitação, nos quais uma das séries constava como 0, e 150 casos com trajetórias irregulares não previstas no modelo como, por exemplo, 1ª série, 1ª série, 3ª série, 5ª série. Procedeu-se, então, à correção daquelas situações em que era possível deduzir a série – como nos casos faltantes ou absurdos. Os demais casos, quando não foi possível proceder à dedução dos dados, foram eliminados.

Na sequência, foi necessário construir uma nova variável na base global do Geres, denominada Repetência. Esta variável, inspirada na definição de Klein (2005) sobre o conceito de repetente, utilizou-se da variável da série do aluno em uma determinada onda de avaliação em contraposição à sua série na onda seguinte.

Atribuiu-se, então, a seguinte definição: sendo a série de um determinado aluno na onda  $X+1$  igual à série deste mesmo aluno na onda  $X$ , está configurada a sua situação como repetente. Entretanto, se a série deste mesmo aluno na onda  $X+1$  for maior que a sua série na onda  $X$ , estaria definida então a sua situação como promovido.

Ainda que a ideia inicial da pesquisa contemplasse analisar apenas os repetentes da onda 2 para a onda 3, repetiu-se este mesmo procedimento em todas as passagens de séries abrangidas pelo Projeto Geres, criando assim uma variável para cada possibilidade de repetência em cada série. Este procedimento visou garantir maior rigor na preparação da base, uma vez que seria necessário controlar a incidência de uma segunda repetência, ou até mesmo situações não esperadas como, por exemplo, alunos adiantados para sua série, ou alunos que tivessem sido codificados em séries diferentes no ponto de partida (onda 1), além de possíveis ajustamentos no decorrer das séries.

Foi verificado, também, que a maioria destes casos se encontrava no município de Salvador, onde os alunos eram mais velhos devido à entrada tardia no Ensino Fundamental. Isto se deve ao fato de que naquela cidade, a época da realização do Geres, o Ensino Fundamental tinha a duração de 8 anos com ingresso do aluno aos 7 anos de idade, ao invés dos usuais 6 anos utilizado em outras cidades participantes do Projeto. Creditando assim, um ano a mais de idade entre os alunos de Salvador com relação aos alunos das demais cidades.

Sabendo-se destas condições específicas de aplicação do Projeto Geres naquela cidade, optou-se pela retirada de Salvador da base de dados a ser utilizada. A partir disto foi possível construir um modelo de fluxo (Klein, 2005) com os alunos restantes da base, a fim de se quantificar os casos elegíveis para a pesquisa.

**Tabela 4:** Modelo de Fluxo da Base Geres

Séries	Onda 2				Onda 3				Onda 4				Onda 5				
	Fluxo	Quantit.	Repet.	Novos	Fluxo	Quantit.	Repet.	Novos	Fluxo	Quantit.	Repet.	Novos	Fluxo	Quantit.	Repet.	Novos	
1ª	<b>N(1ª)</b>	18021	0	18021	<b>R(1ª,1ª)</b>	3476	3476		<b>R(1ª,1ª,1ª)</b>	20	20	0	<b>R(1ª,1ª,1ª,1ª)</b>	1	1	0	
2ª	<b>N(2ª)</b>	736	0	736	<b>P(1ª,2ª)</b>	13928	133	133	13928	<b>P(1ª,1ª,2ª)</b>	450		<b>P(1ª,1ª,1ª,2ª)</b>	5			
										<b>R(1ª,2ª,2ª)</b>	839	839	450	<b>R(1ª,1ª,2ª,2ª)</b>	27	121	5
										<b>R(2ª,2ª,2ª)</b>	0			<b>R(1ª,2ª,2ª,2ª)</b>	94		
3ª			0	0	<b>P(2ª,3ª)</b>	602		0	602	<b>P(1ª,2ª,3ª)</b>	11016		<b>P(1ª,2ª,2ª,3ª)</b>	565			
										<b>P(2ª,2ª,3ª)</b>	9		<b>P(1ª,1ª,2ª,3ª)</b>	294			
										<b>R(2ª,3ª,3ª)</b>	29	29	11025	<b>P(2ª,2ª,3ª,3ª)</b>	0	290	859
													<b>R(1ª,2ª,3ª,3ª)</b>	283			
4ª		0	0				0	0		<b>P(2ª,3ª,4ª)</b>	491		<b>P(1ª,2ª,3ª,4ª)</b>	9486			
												0	491	<b>P(2ª,3ª,3ª,4ª)</b>	20	59	9509
														<b>P(2ª,2ª,3ª,4ª)</b>	3		
5ª		0	0				0	0					<b>R(2ª,3ª,4ª,4ª)</b>	59			
														<b>P(2ª,3ª,4ª,5ª)</b>	72	72	0
TOTAIS		18757	0	18757		18139	3609	14530		12854	888	11966		10916	543	10373	
%			0,0	100,0			24,8	75,2			7,4	92,6			5,2	94,8	
PERDA		0				-618				-5285				-1938			
P.ACUM		0				-618				-5903				-7841			

\*N=Novo, R=Repetente ou P=Promovido é a situação do aluno na onda verificada com relação a onda anterior

\*\* $(X^a, X^a, X^a, X^a)$  é o fluxo das séries cursadas por um conjunto de alunos no decorrer das 4 ondas do Geres.

Ex.:  $P(1^a, 2^a, 3^a, 4^a)$  são os alunos promovidos na 4ª onda que estudaram a 1ª série na onda 2, a 2ª série na onda 3, a 3ª série na onda 4 e a 4ª série na onda 5.

**Em negrito:** fluxo normal, casos elegíveis para o grupo controle.

Sublinhado: repetentes na 1ª série em 2005, casos elegíveis para o grupo experimental.

Dentre os 19.757 alunos que iniciam o Projeto Geres, haviam ainda 736 alunos codificados como ingressantes na 2ª série quando da aplicação da 2ª onda de avaliação, sendo que 3 destes repetiram apenas a 2ª série e 72 não repetiram série alguma. Constatou-se que todos estes alunos se encontravam na cidade de Campinas. Tendo em vista que o Projeto Geres visava avaliar alunos a partir da 1ª série e não sabendo o motivo destes estarem cadastrados na 2ª, optamos por recondicioná-los e incluí-los entre os casos elegíveis para os grupos experimental e controle.

Portanto, nesta exploração foram identificados 297 casos elegíveis para o grupo experimental, o que equivale aos alunos que estariam cursando pela segunda vez a 1ª série/2º ano do Ensino Fundamental no momento da aplicação da Onda 3 e que não sofreram mais nenhuma repetência até o final do Projeto. Identificou-se também 9.558 casos elegíveis para o grupo controle, abrangendo os alunos

com trajetórias escolares regulares durante os anos de participação no Projeto Geres. Estes alunos estavam cursando a 1ª série/2ª ano quando se aplicou a Onda 2 do Geres, cursavam a 2ª Série/3º ano quando se aplicou a 3ª Onda de avaliação e assim por diante. Os demais casos, por não se adequarem aos propósitos desse estudo, foram desconsiderados.

Para iniciar o processo de Pareamento foi construída a variável “Grupo”. Atribuí o valor “1” a todos os 297 casos elegíveis para o grupo experimental, ou seja, os alunos repetentes. O valor “2” foi atribuído aos 9.558 alunos elegíveis para o grupo controle, sendo estes os que não passaram pela experiência de repetência durante os quatro anos do Projeto Geres.

A seguir, procedeu-se à codificação do conjunto de casos do grupo experimental, ordinalmente de 1 a 297, em uma nova variável denominada “Par\_P”, uma vez que o primeiro pareamento seria feito pela proficiência em Língua Portuguesa. Havendo classificado e ordenado todos os casos tendo como critério principal a variável NSE e, como secundário, a proficiência em Língua Portuguesa na Onda 2, passou-se, então, à seleção dos casos similares, nesses aspectos, entre aqueles elegíveis para o grupo de controle.

A seleção partiu da identificação de alunos com NSE idêntico ou o mais próximo possível, e nível de proficiência em Língua Portuguesa o mais aproximado possível<sup>41</sup>, procedendo-se sempre a um cálculo de diferença para escolher os alunos mais parelhos. Nesses casos, codificou-se o par elegível para o grupo controle com o mesmo código de seu provável par no grupo experimental.

Com a possibilidade de termos uma grande perda de dados ao utilizarmos duas medidas de proficiência (Português e Matemática) e o NSE no mesmo pareamento, optei pela realização de dois pareamentos distintos, a fim de entender melhor o efeito da repetência nas proficiências destas duas áreas de conhecimento escolar. Foi contruída, deste modo, uma variável denominada “Par\_M”, com os mesmos procedimentos do pareamento anterior, mas desta vez utilizando a proficiência em Matemática.

Na verificação dos dados, foram revisados todos os casos não pareados alternando-se os critérios de seleção, ou seja, colocando a Proficiência na Onda 2

---

<sup>41</sup> Evitando-se ao máximo que ultrapassem 1 desvio-padrão entre si, num intervalo que vai de -2 a 2, para o caso do NSE, e cerca de 5 pontos, podendo chegar a no máximo 8 e nunca ultrapassando 10 pontos, no caso da Proficiência em Língua Portuguesa.

como critério principal e o NSE como secundário, a fim de parear os casos que não foram bem sucedidos no processo de pareamento. Por fim, para os casos ainda restantes, trabalhou-se com o delineamento de pares através de cálculos de diferença. Todos os casos em que o pareamento se mostrou inviável, seja pela ausência dos resultados de NSE e proficiência, seja pela não disponibilidade de casos similares entre os postulantes ao grupo controle, foram eliminados da base de dados, resultando uma “perda” de 37 casos.

Chega-se, assim, ao seguinte resultado: 520 casos em Língua Portuguesa, equivalente a 260 pares, e 498 casos em matemática, equivalente a 249 pares. No grupo de Língua Portuguesa, a diferença do NSE observada entre ambos os grupos foi de apenas 0,002 pontos e a da proficiência média de 0,05 pontos. No segundo, a diferença no NSE foi de 0,016 pontos e na proficiência média foi de 0,11 pontos, como podemos visualizar na tabela 5.

**Tabela 5:** Comparação entre os valores médios de NSE e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos grupos experimental e controle.

	Língua Portuguesa (520 casos)		Matemática (498 casos)	
	NSE	Proficiência O2	NSE	Proficiência O2
Média Geral	-0,032	124,68	-0,032	136,08
Grupo controle (promovidos)	0,274	105,34	0,285	107,07
Grupo experimental (repetentes)	0,272	105,29	0,269	107,18

Na próxima seção, apresentamos a exploração dos resultados encontrados a partir deste pareamento.

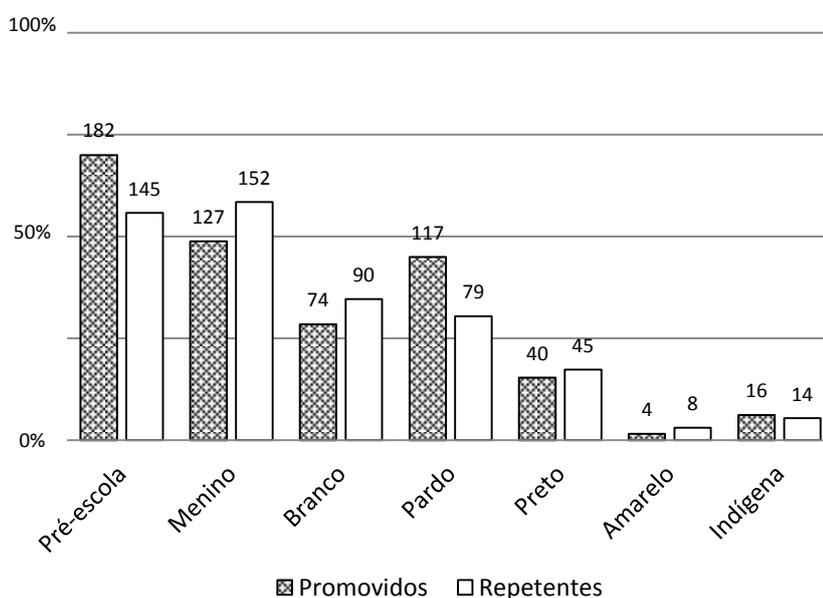
#### 4.5 Análises exploratórias

Nesta seção, apresentamos a análise descritiva da composição dos grupos, realizada com vistas a obter um perfil detalhado dos alunos repetentes e promovidos participantes da amostra e, também, a identificar diferenças entre eles. Os gráficos ímpares se referem ao pareamento executado a partir das proficiências em Língua Portuguesa e do NSE dos alunos. Os gráficos pares referem-se aos grupos

pareados a partir da proficiência em Matemática e do NSE. Note-se que as colunas referem-se aos valores expressos em porcentagem, enquanto os rótulos permitem consultar a população em números absolutos.

Os gráficos 11 e 12 apresentam o perfil dos grupos segundo as características demográficas, tais como cor e gênero, e também segundo a frequência à pré-escola.

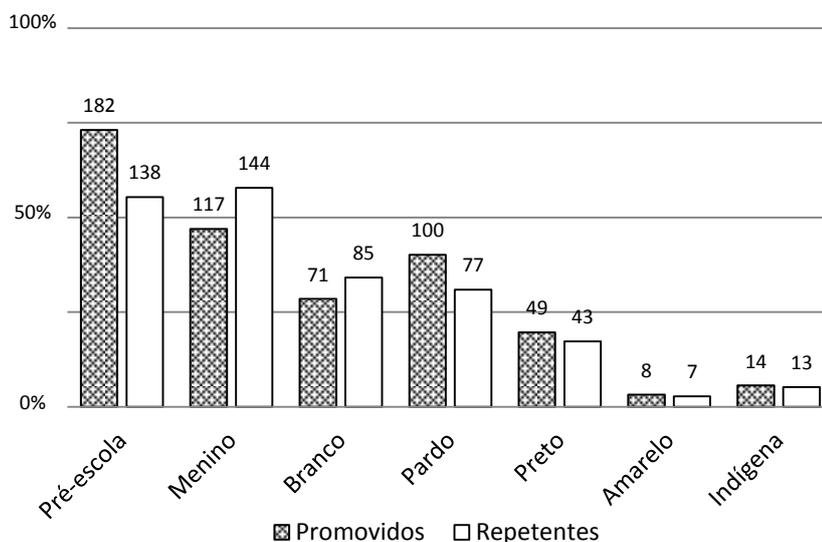
**Gráfico 11:** Perfil dos alunos repetentes e não repetentes pareados pela proficiência em Língua Portuguesa e Nível Socioeconômico.



Este gráfico apresenta o perfil dos alunos pareados segundo Língua Portuguesa e NSE. Como se pode depreender, o número de meninos no grupo de repetentes é quase 10 pontos percentuais maior que entre os não repetentes. O número de alunos autodeclarados pretos é dois pontos percentuais maior entre os repetentes, enquanto o número de autodeclarados brancos é maior cerca de seis pontos percentuais em relação aos alunos promovidos. O número de alunos autodeclarados pardos é significativamente maior entre os promovidos, com cerca de 15 pontos percentuais a mais, que entre os repetentes.

Talvez o dado mais interessante desse gráfico se refira à frequência pré-escola: cerca da metade dos alunos repetentes cursaram a pré-escola, enquanto, entre os alunos promovidos, esse percentual chega próximo dos 70%.

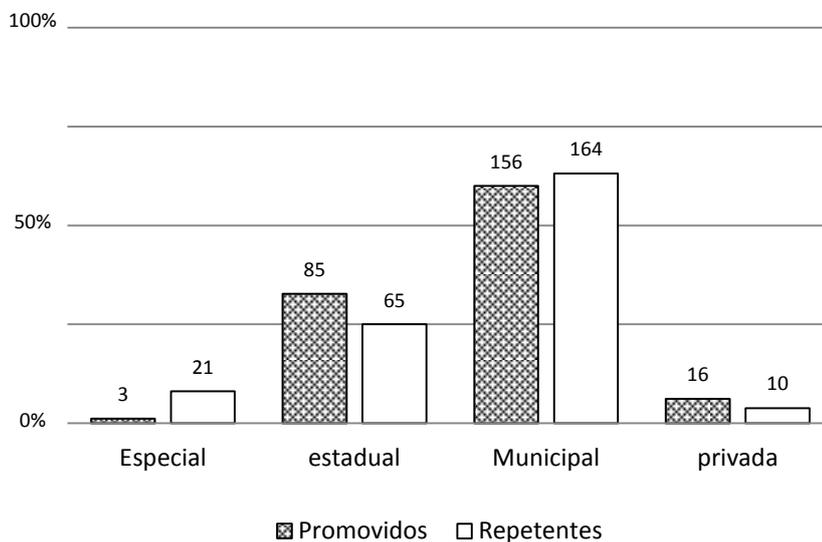
**Gráfico 12:** Perfil dos alunos repetentes e não repetentes pareados pela proficiência em Matemática e Nível Socioeconômico.



Para este pareamento, segundo a proficiência em Matemática e o NSE, o número de alunos autodeclarados pretos é aproximadamente dois pontos percentuais superior entre os promovidos, o contrário do observado a partir do pareamento em Língua Portuguesa. Aqui, o percentual de alunos brancos é maior entre os repetentes e, em cerca de cinco pontos percentuais. O número de meninos é mais expressivo entre os repetentes do que entre os não repetentes, em torno de 10 pontos percentuais. Já a frequência à pré-escola apresenta percentuais semelhantes aos da Língua Portuguesa, com 73% entre os alunos promovidos e 55% entre os alunos repetentes tendo frequentado a pré-escola.

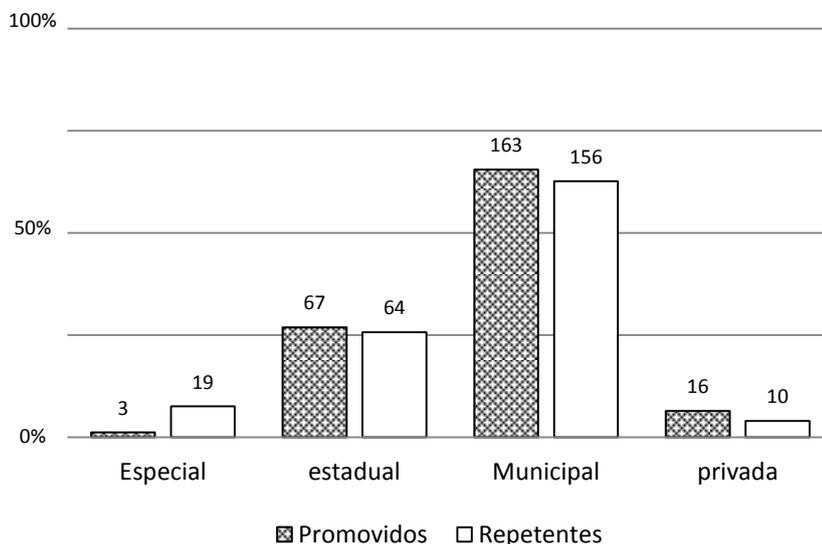
No gráfico 13 podemos observar a composição dos grupos segundo a dependência administrativa, isto é, se os alunos selecionados estão matriculados na rede municipal, estadual, no extrato especial ou em escolas privadas.

**Gráfico 13:** Distribuição dos alunos repetentes e não repetentes segundo a dependência administrativa - Pareados pela proficiência em Língua Portuguesa e Nível Socioeconômico.



No gráfico 13, verificamos que entre os alunos pareados pela proficiência em Língua Portuguesa e nível socioeconômico, mais de 60% dos alunos promovidos e dos alunos do grupo repetentes são provenientes da rede pública municipal. Além disso, 32% dos alunos promovidos e 25% dos alunos repetentes estudavam em escolas estaduais. Por fim, menos que 10% dos alunos repetentes e promovidos estudavam em escolas privadas e do extrato especial. Importante notar que cerca de 8% dos repetentes são provenientes deste último grupo, formado basicamente por escolas públicas federais ou colégios de aplicação de universidades federais e estaduais.

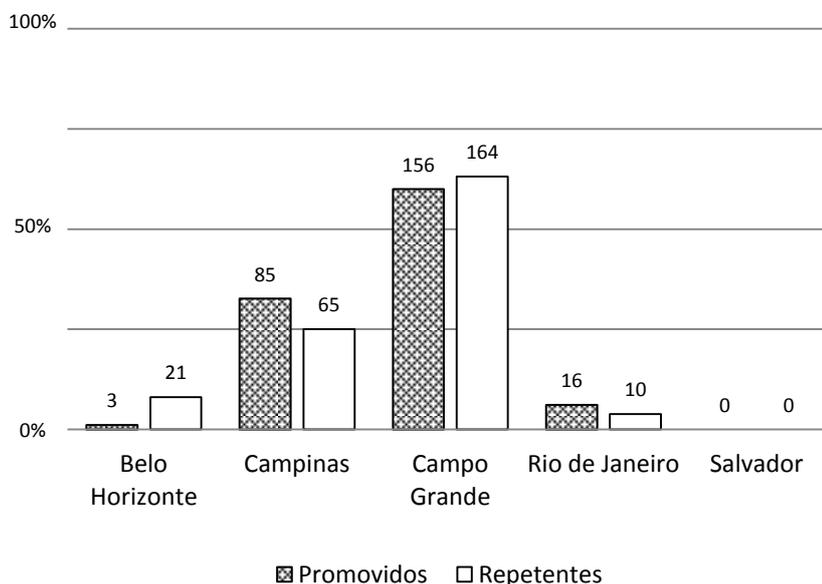
**Gráfico 14:** Distribuição dos alunos repetentes e não repetentes segundo a dependência administrativa - Pareados pela proficiência em Matemática e Nível Socioeconômico.



No pareamento feito a partir do NSE e da proficiência em Matemática, observamos uma composição próxima à verificada em Língua Portuguesa. Aproximadamente 65% dos alunos, tanto do grupo dos promovidos como do grupo dos repetentes, são provenientes de escolas municipais. Cerca de 25% dos alunos promovidos e repetentes, respectivamente, estudaram em escolas estaduais. A rede privada colabora com apenas 10% dos alunos pareados, sendo que menos de 6% do total de alunos repetentes estudaram nestas escolas. A quantidade de alunos do extrato especial no pareamento é inferior a 8%, mas chama atenção, novamente, a proporção de alunos repetentes (7%) em comparação com alunos promovidos (1%) que estudaram nestas escolas.

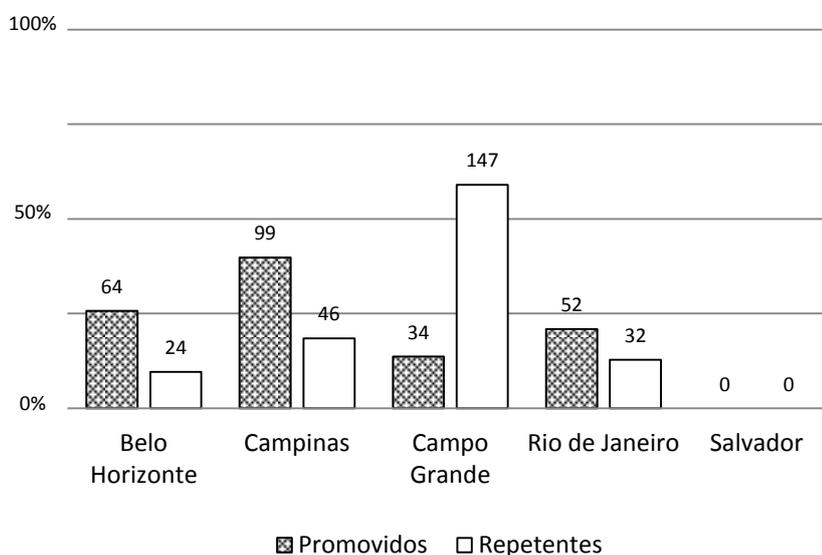
Os gráficos 15 e 16 apresentam os alunos pareados, segundo o município de procedência.

**Gráfico 15:** Distribuição dos alunos repetentes e não repetentes segundo o município - Pareados por proficiência em Língua Portuguesa e Nível Socioeconômico.



Mais da metade dos alunos repetentes e promovidos, pareados segundo a proficiência em Língua Portuguesa e o NSE, são procedentes do município de Campo Grande, enquanto 32% dos alunos promovidos e 25% dos repetentes são da cidade de Campinas. Belo Horizonte aparece com menos que 10% do total de alunos, sendo que apenas 3 alunos do grupo dos repetentes são desta cidade. A cidade do Rio de Janeiro aparece com 10% do total de alunos nesse grupo, sendo apenas 3% o total de repetentes provenientes desta cidade e 6% o total de promovidos entre os alunos pareados.

**Gráfico 16:** Distribuição dos alunos repetentes e não repetentes segundo o município - Pareados por proficiência em Matemática e Nível Socioeconômico.



Este pareamento, efetuado pela proficiência em Matemática e pelo NSE dos alunos, apresenta uma diferença em relação ao anterior. Embora cerca de 60% do total de repetentes ainda se concentre na cidade de Campo Grande, o percentual de alunos promovidos reduz-se para 13%, dispersando-se pelas demais cidades, sendo 39% em Campinas, 25% em Belo Horizonte e 20% no Rio de Janeiro. Por fim, chama atenção o alto número de repetentes provenientes da cidade de Campo Grande. Buscamos então os indicadores de rendimento das redes para verificar alguns indícios que apontem para uma super-representação.

**Tabela 6:** Taxas de rendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental – 2005

	Aprovação	Reprovação	Abandono	Distorção Idade-Série
Belo Horizonte	93,3	5,7	1,0	12
Campo Grande	86,9	11	2,1	20,1
Campinas	92,8	6,6	0,6	11,4
Rio de Janeiro	88,5	6,4	5,0	18,6

Fonte: Todos pela Educação/Inep Edudata Brasil, 2005.

A tabela 6 apresenta as taxas de rendimento de quatro cidades participantes do Projeto Geres no ano de 2005. A taxa de reprovação da cidade de Campo Grande, como se pode verificar, é de 11%, quase o dobro da segunda cidade com maior número de repetentes que é Campinas, com 6,6%. Nos resultados do Geres,

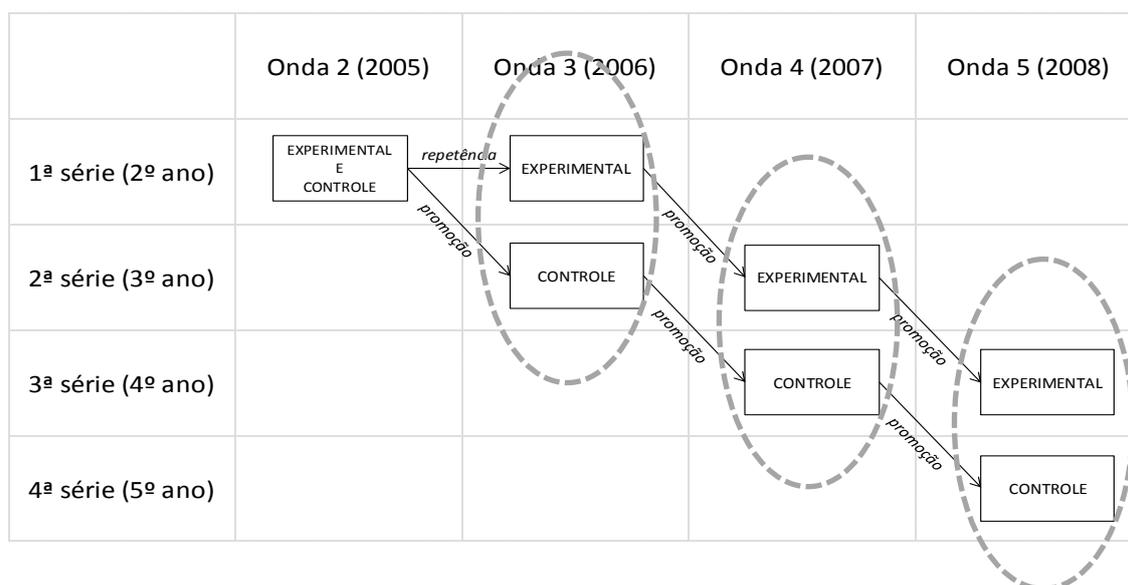
Campo Grande apresentou uma taxa de retenção dos alunos na 1ª série de aproximadamente 37%, muito alta se comparada com a do Rio de Janeiro, de apenas 6,2% (Brooke e Bonamino, 2011, p.112). Contrariamente, apresenta uma taxa de abandono menor que o do Rio de Janeiro. Isso dá indícios dos motivos que levaram a um maior quantitativo de alunos pareados provenientes daquela cidade, uma vez que o Geres utiliza uma amostra estratificada onde cada escola pública representa aproximadamente 25 escolas de uma mesma cidade ou rede.

#### **4.6 O efeito da Repetência sobre a proficiência**

Tradicionalmente os autores que têm se voltado para a compreensão do efeito da repetência sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos se utilizam de duas abordagens básicas para a análise dos resultados. A primeira é uma estratégia de comparação denominada “*same-age comparison*”, pela qual os autores comparam os resultados de alunos repetentes com seus pares promovidos, levando em conta apenas a idade do aluno ou o ano em que a avaliação foi realizada, e ignorando a série cursada. A segunda estratégia adotada, denominada “*same-grade comparison*”, consiste em comparar o desempenho obtido pelos alunos repetentes em uma determinada série com o resultado obtido pelo aluno promovido naquela mesma série, mas no ano anterior. Adotaremos estas duas abordagens na pesquisa, adaptando-as ao contexto do Geres.

##### **4.6.1 Comparação por ano ou onda (*Same Age Comparison*)**

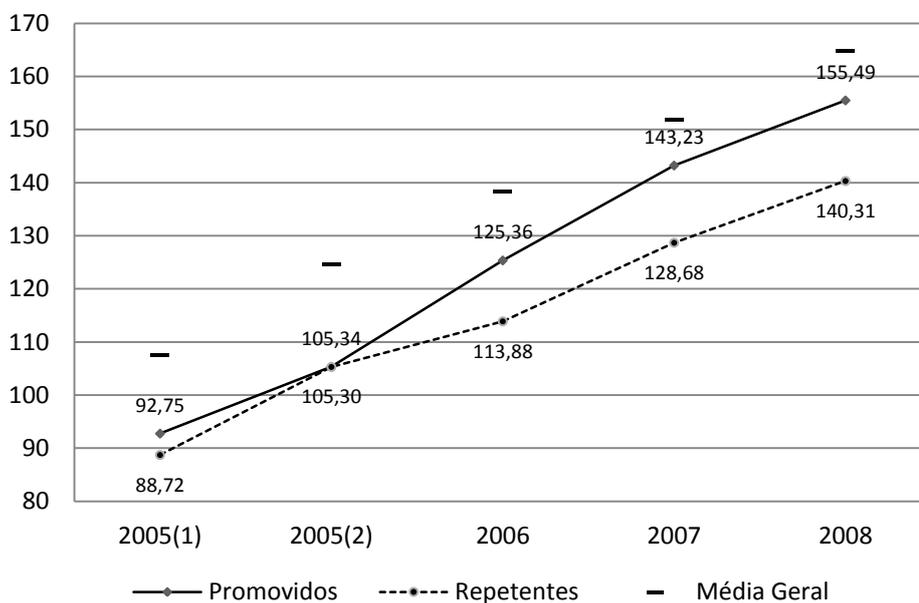
No quadro 3 apresentamos um esquema com a primeira forma de comparação, que, em nosso caso específico, chamaremos de comparação por ano ou por onda de avaliação.

**Quadro 3:** Estratégia de comparação por ano ou por onda de avaliação

Incluimos no esquema de delineamento três círculos tracejados que indicam três comparações possíveis através desta primeira estratégia de abordagem. Nela buscaremos comparar as proficiências dos alunos em um mesmo ano letivo ou numa mesma onda de avaliação, independente da série que estes alunos tenham cursado naquele ano. Esta abordagem permite comparar, por exemplo, a evolução das proficiências dos grupos controle e experimental entre 2006, 2007 e 2008, tendo sempre o grupo experimental uma série de desvantagem em relação ao grupo controle.

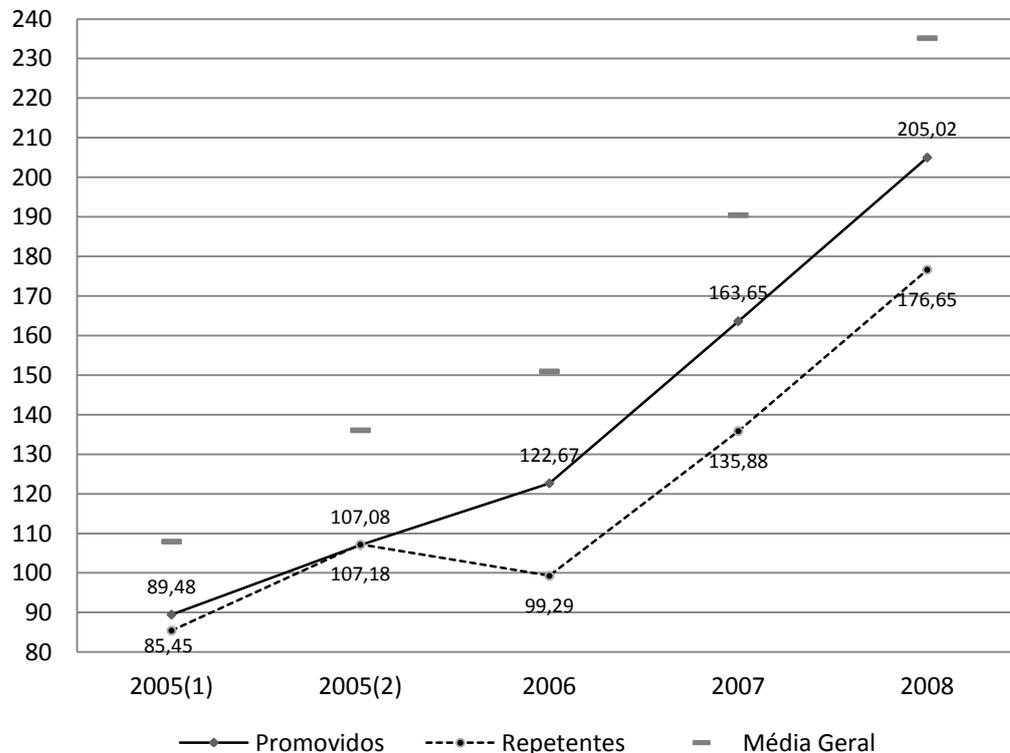
Os gráficos 17 e 18 apresentados a seguir, utilizam este tipo de abordagem para comparar as médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos repetentes e promovidos no decorrer das cinco ondas de avaliação do Geres. É importante lembrar que estes alunos foram submetidos ao pareamento a partir da 2ª onda de avaliação, o que ocorreu no final de 2005 quando todos os alunos ainda cursavam a 1ª série/2º ano e nenhum havia ainda passado pela experiência da repetência. Note-se que optamos por deixar os resultados da 1ª onda, aplicada no início de 2005, a fim de que o leitor possa ter uma compreensão de como estes grupos de alunos vinham se desenvolvendo no momento anterior à decisão sobre a retenção ou a promoção.

**Gráfico 17:** Proficiência Média em Língua Portuguesa - dos alunos repetentes e não repetentes – Comparação por Onda 2005 – 2008



Como se pode ver na comparação por ano, as médias dos alunos repetentes e promovidos ao final de 2005 estão em patamares idênticos, próximo dos 105 pontos na escala de proficiência em Língua Portuguesa. A partir daí, ambos os grupos continuam progredindo, embora apenas os promovidos o façam em um ritmo constante, com crescimento médio em torno de 18 pontos ao ano, entre 2005 e 2007. O grupo de alunos repetentes, por sua vez, agrega menos à sua proficiência média no ano de 2006, quando esses alunos cursaram pela segunda vez a 1ª série/2º ano: um crescimento médio de apenas 8,5 pontos, menos que a metade do crescimento atingido pelos alunos promovidos. A explicação para esse resultado pode estar no fato de os alunos promovidos terem sido expostos a conteúdos novos, constantes do programa da 2ª série /3º ano, enquanto que os alunos repetentes estariam revendo conteúdos da 1ª série/2º ano. A retomada do ritmo do crescimento entre 2006 e 2007 é de cerca de 14 pontos. Apesar de o crescimento ser de 4 pontos a menos que o dos alunos promovidos, o resultado parece corroborar com essa interpretação. No intervalo de 2007 para 2008, os dois grupos empatam no crescimento médio acrescentando aproximadamente 11 pontos.

**Gráfico 18:** Proficiência Média em Matemática dos alunos repetentes e não repetentes – Comparação por Onda (2005 à 2008).



Ambos os grupos partem de aproximadamente 107 pontos na escala de proficiência em Matemática, na onda 2. Entretanto, no ano seguinte, promovidos e repetentes apresentam desempenhos muito díspares. Enquanto que o grupo de alunos promovidos cresce aproximadamente 16 pontos em 2006, o grupo de alunos repetentes apresenta uma queda de mais de 7 pontos na proficiência entre 2005 e 2006. A partir de aí, o crescimento dos dois grupos se acelera significativamente, acumulando 38 pontos entre os repetentes e 40 pontos entre os promovidos ao final de 2008.

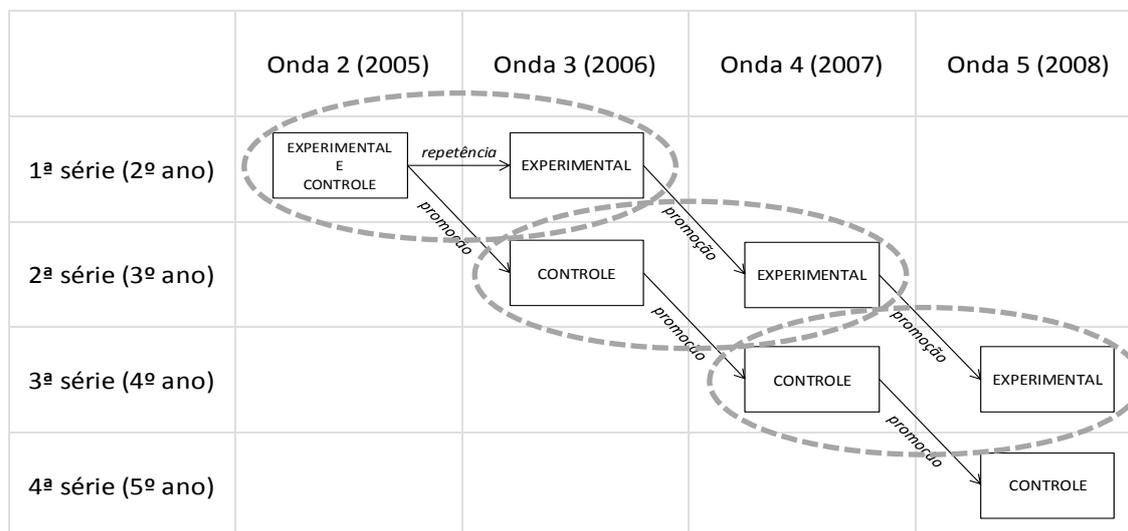
Embora os repetentes apresentem, em relação a 2005, uma queda na média da proficiência em Matemática em 2006, a proficiência dos alunos promovidos também apresenta um crescimento menor em 2006 do que nos demais anos. Esse fenômeno já tinha sido identificado pelo Geres no universo dos alunos participantes desse estudo longitudinal. Hipóteses sobre essa desaceleração verificada no ritmo de aprendizagem de habilidades de Matemática, entre o 2º e o 3º ano escolar, estão sendo analisadas na pesquisa “As inconsistências na aprendizagem de Leitura e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental” desenvolvido no

âmbito do Projeto Observatório da Educação da Capes. Sob coordenação geral da professora Alicia Bonamino, este projeto tem a coordenação dos professores Tufi Machado Soares, na UFJF e de Nigel Brooke, na UFMG, e conta com a colaboração de diversos pesquisadores e bolsistas das instituições de origem dos coordenadores, e tem como objetivo principal investigar as possíveis causas dessas inconsistências.

#### 4.6.2 Comparação por série (*Same Grade Comparison*)

Enquanto as abordagens anteriores se preocupavam em apresentar uma comparação entre os alunos ano a ano, independente da série que cursavam, a abordagem a seguir compara a proficiência destes dois grupos de alunos a partir da série, independentemente do ano em que essa série foi cursada. Isto equivale dizer que, apesar das medidas serem comparadas a partir de uma mesma série, estes dois grupos de alunos mantêm entre si um ano letivo de diferença, conforme podemos observar no quadro 4.

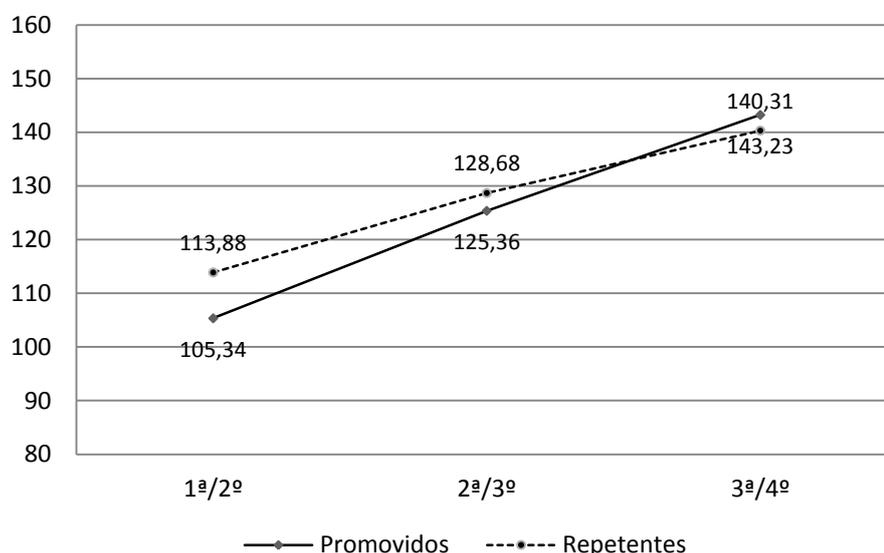
**Quadro 4:** Estratégia de comparação por série



O quadro 4 acompanha o esquema apresentado na seção anterior e relativo às ondas de avaliação. A diferença é que as comparações demarcadas pelo pontilhado se dão num plano horizontal, isto é, numa abordagem que privilegia a série.

Desta forma, a comparação possibilita destacar qual a diferença entre as proficiências dos alunos repetentes e promovidos em uma mesma série, descontando um ano de diferença que os separa. Os gráficos 19 e 20 apresentam a comparação das proficiências de ambos os grupos em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, ao final da 1ª, 2ª e 3ª séries. Note-se que o grupo experimental estará sempre cursando as séries em questão com um ano de atraso em relação ao grupo controle.

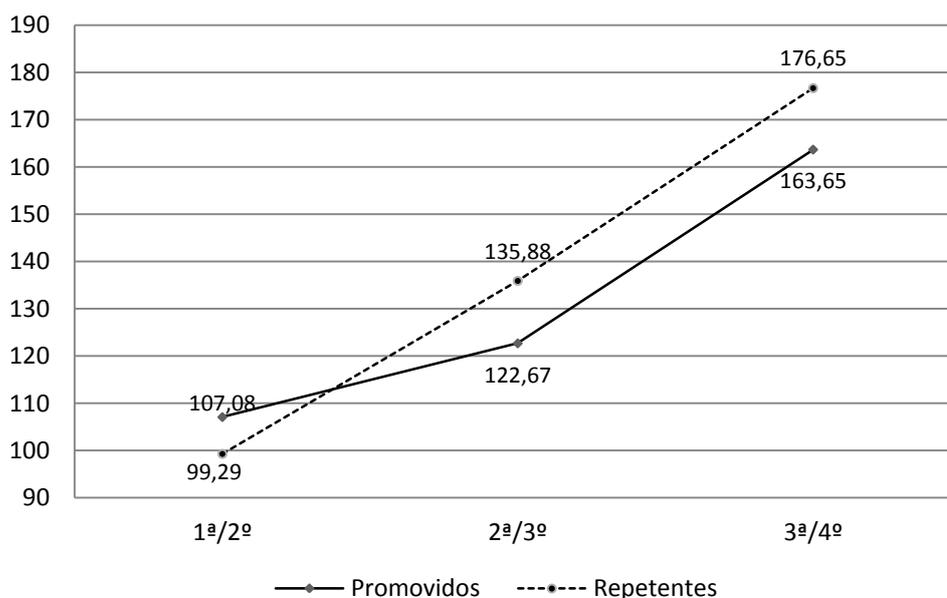
**Gráfico 19:** Proficiência Média em Língua Portuguesa dos alunos repetentes e não repetentes – Comparação por Série (2º ao 4º ano / 1ª à 3ª série)



O gráfico 19 mostra que, passado um ano após a repetência e ignorando-se o fato de que um ano letivo separa os resultados de ambos os grupos, os alunos repetentes apresentam um resultado mais satisfatório que os promovidos. Entretanto, esta constatação não subsiste a uma observação longitudinal e mais acurada. Observe que a primeira medida dos alunos repetentes é de 113 pontos. Isto representa a média de proficiência deste grupo no ano de 2006, ou seja, o desempenho destes alunos no teste do Geres quando estavam cursando a 1ª série/2º ano pela segunda vez. Note-se, também, que, após um ano cursando a mesma série, a diferença que estes alunos obtiveram em relação à proficiência de seus pares na mesma série, mas no ano anterior, é de apenas 8 pontos. Isto equivale a dizer que ao final de um ano de repetição de um mesmo currículo, a aplicação da repetência

como medida de recuperação das aprendizagens levou à agregação, em média, de apenas 8 pontos na média de proficiência em relação não só aos seus pares promovidos, mas também em relação ao próprio grupo, uma vez que as médias destes estavam pareadas no ano anterior. Essa diferença não se mantém no decorrer da trajetória escolar. Quando comparados os resultados da 2ª série/3º ano, percebe-se que o suposto “efeito repetência”, que já não era grande, se reduz para apenas 3 pontos, até se esvaír completamente nos resultados da 3ª série/4º ano, quando se observa uma inversão, com 3 pontos de diferença, em média, em favor dos não repetentes.

**Gráfico 20:** Proficiência Média em Matemática dos alunos repetentes e não repetentes – Comparação por Série (2º ao 4º ano / 1ª à 3ª série)



Matemática, no entanto, apresenta um comportamento diferente quando se comparam as proficiências dos grupos por série. Os alunos repetentes apresentam uma nota média de 99,29 na 1ª série/2º ano, média esta que é menor que a nota dos promovidos em cerca de 8 pontos. Essa diferença em favor dos promovidos na 1ª série/2º ano se deve à queda verificada na proficiência dos alunos repetentes em 2006. Se ao invés desta proficiência utilizássemos a proficiência anterior à repetência, teríamos os repetentes com 107,18 pontos, o que colocaria os dois grupos com a mesma proficiência ou ponto de partida na 1ª série/2º ano. A partir

da 2ª série/3º ano surge uma diferença de 13,21 na em favor dos repetentes, e esta diferença se mantém, caindo apenas 21 décimos, na 3ª série/4º ano.

#### 4.6.3 Controlando e resultado por rede e município

Como tentativa de controlar a introdução de um possível viés por conta da super-representação dos repetentes da cidade de Campo Grande, principalmente na amostra de Matemática, e com a finalidade de controlar possíveis distorções na comparação entre alunos provenientes de diferentes cidades e tipos de escolas, optamos por introduzir novas variáveis no pareamento, levando em conta desta vez o efeito da rede.

Neste novo pareamento adotamos praticamente os mesmos critérios utilizados no anterior, acrescentando, desta vez, variáveis da rede e da cidade de origem do aluno. Visando reduzir problemas com possíveis perdas por conta da inclusão destas novas variáveis, optamos por relaxar os critérios-chave ampliando o espectro de valores comparáveis entre as medidas de NSE e Proficiência na segunda Onda.

Para os valores de NSE, organizamos a amostra em decis com intervalos de 0,6 pontos. Os casos de alunos promovidos e repetentes encontrados em um único decil eram automaticamente aproveitados. Ainda assim, foi necessário afrouxar um pouco mais as exigências, optando por parear casos entre decis diferentes, mas que guardassem entre si a distância de até 0,6 pontos.

A média de NSE para os alunos repetentes tanto no pareamento em Língua Portuguesa quanto no pareamento em Matemática ficou em cerca de 0,43 pontos, 0,16 décimos a mais que no pareamento anterior. A diferença em relação aos alunos promovidos foi de 0,05 pontos a menos em Língua Portuguesa e de 0,04 pontos a menos em Matemática. Esta diferença nos pareamentos anteriores eram menores: 0,002 e 0,01, respectivamente.

A partir dessa estratégia foi possível garantir uma amostra total de 486 casos para Língua Portuguesa, 34 casos a menos que no primeiro pareamento, e 458 casos em Matemática, 40 casos a menos em relação ao pareamento anterior. Com isso, a distribuição de casos pelas redes ficou mais equânime, como pode ser observado na tabela 7 a seguir.

**Tabela 7:** Distribuição do número de pares por rede e município – Língua Portuguesa e Matemática

	Município	Rede				Total
		Especial	Estadual	Municipal	Privada	
L. Portuguesa	Belo Horizonte	0	21	4	0	25
	Campinas	0	3	43	3	49
	Campo Grande	0	38	98	0	136
	Rio de Janeiro	19	0	7	7	33
	Total	19	62	152	10	243
Matemática	Belo Horizonte	0	20	3	0	23
	Campinas	0	2	38	3	43
	Campo Grande	0	37	94	0	131
	Rio de Janeiro	19	0	6	7	32
	Total	19	59	141	10	229

Neste pareamento, as distribuições são idênticas entre repetentes e promovidos e, como se pode ver, bastante parecidas também entre as amostras de Matemática e Língua Portuguesa. A super-representação de repetentes da cidade de Campo Grande, vista no pareamento anterior, é contrabalanceada em ambos os casos por iguais representações de alunos promovidos desta mesma rede. Isto resultou em amostras mais homogêneas não só do ponto de vista da rede e cidade, como também das características, como podemos observar na tabela a seguir.

**Tabela 8:** Características dos grupos pareados em percentuais – por cor, sexo e frequência a pré-escola,

		Cor						Sexo			Frequência a Pré-escola		
		Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indíg.	N/I	Femin.	Masc.	N/I	Não	Sim	N/I
L. Port.	Repetent.	35	30,9	17,3	2,1	5,3	9,5	35,8	57,6	6,6	23	58	18,9
	Promov.	29,6	46,1	14,8	2,9	4,1	2,5	40,3	57,6	2,1	19,3	69,1	11,5
Matem.	Repetent.	32,8	31,4	17,5	3,1	5,2	10	35,8	57,2	7	24,5	55,5	20,1
	Promov.	29,3	45	14	3,5	6,1	2,2	47,2	51,1	1,7	20,5	65,5	14

No que diz respeito à medida de desempenho utilizada para parear os casos, houve um aumento nas médias de proficiência da Onda 2. Em Língua Portuguesa a proficiência média que ficava em torno de 105 pontos subiu aproximada-

mente 1 ponto, indo para 106. Em Matemática, a média era de 107 pontos, subiu 5 pontos e chegou a 112 pontos. A tabela 9 a seguir apresenta o desenvolvimento da proficiência média destes grupos em comparação com os valores apresentados no pareamento anterior.

**Tabela 9:** Comparação por ano/onda da proficiência média em L.Portuguesa e Matemática dos grupos pareados.

	Pareamento	Grupo	Ano (Onda)			
			2005 (2)	2006 (3)	2007 (4)	2008 (5)
L. Portuguesa	Original	Promovidos	105,3439	125,3621	143,2316	155,4888
		Repetentes	105,298	113,8844	128,6827	140,309
		Diferença	-0,04588	-11,4777	-14,5488	-15,1798
	Com Rede	Promovidos	106,488	127,3418	145,4976	157,4484
		Repetentes	106,4779	114,4309	128,9162	140,1215
		Diferença	-0,0101	-12,9109	-16,5814	-17,3269
Matemática	Original	Promovidos	107,0753	122,6701	163,6526	205,0156
		Repetentes	107,1846	99,28615	135,8836	176,6473
		Diferença	0,109287	-23,384	-27,7691	-28,3684
	Com Rede	Promovidos	112,7783	130,3195	173,6389	213,0562
		Repetentes	112,1936	101,1594	136,2579	178,5335
		Diferença	-0,58469	-29,1601	-37,381	-34,5227

Em Língua Portuguesa, no novo pareamento os repetentes iniciam em um patamar com diferença em torno de 0,01 décimos em relação aos alunos promovidos na Onda 2. Valor mais baixo que o encontrado no pareamento anterior: 0,04 décimos. Na Onda 5, a diferença entre as médias dos grupos é de 17,32 pontos em favor dos promovidos com relação aos repetentes. Isso dá uma diferença de aproximadamente 2 pontos em relação ao pareamento anterior.

Em Matemática a diferença dos alunos repetentes com relação aos alunos promovidos é de 0,5 ponto a menos para os primeiros na Onda 2. Apenas 0,4 décimos a mais que a diferença encontrada no pareamento anterior. A diferença entre repetentes e promovidos chega a 34 pontos na onda 5 a favor dos promovidos, cerca de seis pontos a mais que o encontrado no pareamento anterior.

Como se pode deduzir, no decorrer das ondas as diferenças entre promovidos e repetentes vão se desenvolvendo de forma bastante semelhante nos dois pareamentos, embora com maior aprofundamento das diferenças neste último,

principalmente em Matemática. Na tabela 10 é possível observar as diferenças dos pareamentos na comparação por série

**Tabela 10:** Comparação por série da proficiência média em L.Portuguesa e Matemática dos grupos pareados.

	Pareamento	Grupo	Série		
			1ª série (2ºano)	2ª série (3ºano)	3ª série (4ºano)
L.Portuguesa	Original	Promovidos	105,3439	125,3621	143,2316
		Repetentes	113,8844	128,6827	140,309
		Diferença	8,540498	3,320635	-2,92257
	Com Rede	Promovidos	106,488	127,3418	145,4976
		Repetentes	114,4309	128,9162	140,1215
		Diferença	7,942901	1,574394	-5,37608
Matemática	Original	Promovidos	107,0753	122,6701	163,6526
		Repetentes	99,28615	135,8836	176,6473
		Diferença	-7,78915	13,21346	12,99461
	Com Rede	Promovidos	112,7783	130,3195	173,6389
		Repetentes	101,1594	136,2579	178,5335
		Diferença	-11,6189	5,938418	4,894575

Na comparação por série, ambos os pareamentos apresentam tendência bastante parecida, tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática. A diferença está na magnitude das diferenças. No pareamento que levou em conta a rede, o aluno repetente apresenta 7,9 pontos de proficiência a mais que o promovido na 1ª série. Quatro décimos a menos que o encontrado no pareamento anterior. Entretanto, este aluno termina a 3ª série/4º ano com uma desvantagem de 5,3 pontos com relação ao aluno promovido, enquanto que no pareamento que não levou em conta a rede essa diferença era menor, aproximadamente de 3 pontos.

Em Matemática, no pareamento por rede, a diferença inicial entre promovidos e repetentes é de 11,6 pontos em favor dos primeiros, enquanto que no pareamento antigo era cerca de 4 pontos menor, 7,7 pontos. No pareamento que não levou em conta a rede, o aluno que repetiu a 1ª série chega ao final da 3ª série com 12 pontos de vantagem com relação ao aluno que não repetiu a 1ª série. No pareamento que levou em conta a série esta vantagem parece diminuir consideravelmente, atingindo apenas 4,8 pontos.

Em termos agregados, a diferença entre repetentes e promovidos decresce cerca de 11 pontos para Língua Portuguesa, no pareamento que não levou em conta as redes, e 13 pontos no pareamento por redes, tornando os resultados mais desfavoráveis aos repetentes. Em Matemática, o crescimento da diferença entre repetentes e promovidos é de cerca de 20 pontos, no pareamento antigo, e de 16 pontos no pareamento que levou em conta as redes, tornando os resultados favoráveis aos alunos repetentes em ambos os pareamentos.

Desta forma compreendemos que em ambos os pareamentos se obtêm resultados muito próximos quanto ao efeito repetência encontrado. Desta forma, como o primeiro pareamento apresenta um número maior de casos, optamos por utilizá-lo na análise pedagógica de seus resultados.

#### 4.7 Analisando os resultados da pesquisa

Nesta primeira etapa da pesquisa utilizamos duas estratégias diferentes de comparação, uma por série e outra por ano letivo ou onda de avaliação. Para iniciar a análise apresentamos as diferenças de proficiência entre alunos repetentes em comparação com seus pares promovidos, que estão sintetizadas na tabela 7.

**Tabela 11:** Diferenças da proficiência média dos alunos Repetentes em comparação com os alunos Promovidos

	Comparação por Onda			Comparação por Série		
	2006	2007	2008	1 <sup>a</sup> /2 <sup>o</sup>	2 <sup>a</sup> /3 <sup>o</sup>	3 <sup>a</sup> /4 <sup>o</sup>
Português	-11,44	-14,55	-15,18	8,54	3,32	-2,92
Matemática	-23,38	-27,77	-28,37	-7,79	13,21	13

Na Comparação por Onda, em 2006, um ano após a decisão de reter o aluno, os repetentes têm, em média, 11,44 pontos de proficiência a menos em Língua Portuguesa que seus pares promovidos. Em 2007 esta diferença aumenta para aproximadamente 15 pontos, se estabilizando neste patamar em 2008. Em Matemática a diferença entre repetentes e promovidos é mais acentuada, chegando a 23 pontos ao final de 2006, 28 pontos ao final de 2007 e próxima dos 29 pontos em 2008.

Na Comparação por Série, ao final de um ano repetido, os alunos repetentes apresentam 8 pontos a mais em Língua Portuguesa em relação aos seus colegas promovidos e ao seu próprio resultado anterior. Essa diferença se reduz para 3 pontos ao final da 2ª série, invertendo-se no sentido de aumentar, ao final da 3ª série, em 3 pontos a favor dos promovidos. Em Matemática os resultados favorecem a repetência. Alunos repetentes apresentam queda de oito pontos na proficiência em relação aos seus pares e a si mesmos ao final da 1ª série do Ensino Fundamental, e uma inversão desta tendência na 2ª e na 3ª séries, que os coloca acima dos promovidos em 13 pontos. Esses resultados dialogam com as pesquisas aqui revisadas, uma vez que se sabe que estudos que comparam os alunos com base na idade (ou no ano letivo) tendem a favorecer os alunos promovidos, enquanto que as comparações baseadas na mesma série tendem a favorecer os estudantes retidos. (Holmes, 1989)

Tentaremos aqui relacionar alguns destes resultados com as escalas de habilidades do Projeto Geres, de maneira a delimitar um significado pedagógico para estes achados. De acordo com as escalas do Projeto Geres, em 2005, antes da decisão de promoção/retenção, os alunos do grupo experimental e controle encontravam-se desenvolvendo as habilidades do nível 1 da escala de leitura.

No nível 1 os alunos reconhecem as letras do alfabeto e, também, a direção da escrita. São capazes de ler frases tanto com estrutura canônica (sujeito + verbo + objeto) quanto frases que fogem a esse padrão, associando-as a uma imagem. Além disso, já são capazes de localizar uma informação em um rótulo. Estas são consideradas habilidades básicas e sua consolidação é fundamental para que os alunos progridam em seu desenvolvimento como leitores, visto que colocam-se como condições essenciais para que leiam com compreensão e de forma autônoma. (Geres, 2005)

Entretanto, como se sabe, os alunos do grupo experimental repetiram a série enquanto os alunos do grupo controle foram promovidos à série seguinte. Então, em 2006, os repetentes cursam pela segunda vez a 1ª série, enquanto os promovidos passam para a 2ª série. As análises decorrentes da comparação por Onda indicam que, ao final deste ano, os alunos promovidos têm, em média, 11,44 pontos de proficiência em Língua Portuguesa a mais que os alunos repetentes. Apesar de considerável, estes valores não chegam a implicar em uma mudança de nível na escala de habilidades de Leitura. Entretanto, ao final de 2007, a diferença entre

os grupos aumenta para 14,55 pontos a favor dos promovidos. Essa diferença representa a localização do repetentes um nível abaixo dos promovidos, na escala de proficiência em leitura. Ao final deste ano, enquanto os promovidos que cursavam a 3ª série começavam a consolidar as habilidades do nível 2, repetentes, cursando a 2ª série, estariam em vias de consolidação das habilidades do nível anterior e apenas iniciando o desenvolvimento das habilidades deste nível. Isso equivale dizer que ao final de 2007 os alunos estão no nível 2 e

demonstram reconhecer sílabas de uma palavra. No Domínio Estratégias de Leitura, os alunos são capazes de localizar informações em um texto curto (com até 10 linhas) com poucas informações e linguagem familiar e em um texto de extensão mediana (com até 15 linhas). Identificam o assunto, indicado pelo título, de um texto informativo simples e, também, de uma reportagem, a partir das pistas verbais e não-verbais da capa de uma revista. Além disso, são capazes de inferir uma informação em uma tirinha e de identificar a finalidade de um bilhete. (Geres, 2005)

Em 2008, as diferenças entre os dois grupos se estabiliza em torno dos 15 pontos. Os repetentes começam a consolidar as habilidades do nível 2, alcançadas pelos promovidos no ano anterior, enquanto que os alunos promovidos começam a desenvolver as habilidades de nível 3. No nível 3 os alunos

localizam informação em textos de gêneros mais variados (conto de extensão mediana, textos informativos curtos e de extensão mediana e mapas de tempo). Identificam o assunto indicado pelo título de texto informativo curto e de um folheto de divulgação de uma campanha, por meio da associação da linguagem verbal e não-verbal. São capazes de inferir uma informação, em texto de gênero menos familiar, apoiando em pistas não-verbais, e, também o sentido de uma palavra em um poema com linguagem simples. Ainda, identificam a finalidade de um texto instrucional. Os alunos revelam uma expansão de suas habilidades de leitura, agregando a elas habilidades relacionadas ao Domínio Processamento do Texto. Nesse domínio, os alunos estabelecem relações lógico-discursivas entre partes de um texto por meio de formas verbais, identificando um referente distante, bem como relação de causa-consequência, sem marcação explícita, em um conto com temática familiar. Além de estabelecerem relações entre convites, reconhecendo-lhes diferenças. (Geres, 2005)

Em Matemática, a diferença entre promovidos e repetentes nos três anos verificados não difere muito da de Língua Portuguesa, embora seus valores sejam

mais altos. Em 2005, antes dos alunos serem submetidos à decisão de promoção/retenção, os grupos apresentam consolidadas as habilidades de nível 1. Nesse nível,

os alunos comparam pequenas quantidades com o uso de recursos gráficos, destacando o que possui a maior quantidade e ainda a altura de objetos, indicando o mais baixo e o mais alto. Identificam o símbolo numérico (números com 2 algarismos) e comparam números naturais de dois algarismos, com e sem apoio gráfico. Realizam a contagem seletiva, conseguindo associar quantidades aos números. Além disso, são capazes de coordenar as ações de contar e de juntar quantidades para resolver situações-problema simples para determinar o total até 20 e resolvem problemas envolvendo as ideias de contar e de retirar uma quantidade de outra (minuendo até 10), a partir de apoio gráfico. A contagem é uma atividade que envolve aspectos cognitivos e motores. É cognitiva, porque repousa sobre um conhecimento abstrato que diz respeito à ordem e à cardinalidade. Estas são habilidades muito elementares que, na maioria das vezes, são construídas por meio de conhecimentos adquiridos socialmente.(Geres, 2005)

No ano seguinte, 2006, enquanto os repetentes cursam a 1ª série pela segunda vez, a diferença aumenta e fica próxima dos 23 pontos, em favor dos promovidos que cursam a 2ª série. Em 2007 essa diferença sobe para cerca de 27 pontos. Enquanto os alunos do grupo experimental, que cursam a 2ª série, permanecem no mesmo nível de habilidades dos anos anteriores, os alunos do grupo controle, que cursam a 3ª série, já começam a consolidar as habilidades do nível seguinte.

No nível 2 os alunos localizam um objeto entre dois outros, indicam seus tamanhos, apontando qual deles é o menor, o maior ou o médio. Identificam a ordem crescente de grupos de objetos dispostos aleatoriamente. Agrupam pequenas quantidades em unidades e dezenas com apoio gráfico ou utilizando o sistema monetário brasileiro. Resolvem problemas de adição (ação de juntar) e subtração (ação retirar e completar), sem apoio gráfico. Neste nível, eles já identificam a operação de subtração como a solução de uma dada situação, além de ler e interpretar informação em quadros ou tabelas simples.(Geres, 2005)

Ao final de 2008, os alunos promovidos estão cursando a 4ª série e já apresentam as habilidades de nível 3 consolidadas, enquanto os repetentes, que cursam a 3ª série, estão apenas começando a desenvolvê-las.

No nível 3 os alunos evidenciam uma maior expansão do campo numérico que atinge o grupo de números representados por três e quatro Algarismos. Além de identificar esses números associando a escrita por extenso ao símbolo numérico, os alunos demonstram ser capazes de identificar o antecessor de um número e realizar a sua decomposição. Também resolvem problemas mais complexos envolvendo a subtração com ideia de complementação, comparação e equalização, de multiplicação envolvendo o princípio multiplicativo e de divisão com significado de repartir que se encontram em processo mais avançado de construção e são resolvidas quando inseridas em contextos, o que indica que a criança tem compreensão da ação operatória. (Geres, 2005)

Isso significa que, ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos promovidos guardam, em relação aos seus pares repetentes, uma diferença de aproximadamente um nível na escala Geres de desenvolvimento das habilidades de Língua Portuguesa e de Matemática. A análise longitudinal mostra que a retenção introduz um “gap” no desenvolvimento das habilidades em Leitura e Matemática que não será recuperado pelos alunos retidos ao menos até o final dos quatro anos de escolaridade elementar.

Quando realizamos esta mesma análise na comparação por onda, não há grandes diferenças na consolidação das habilidades em Leitura e Matemática por parte de ambos os grupos. Os resultados dos repetentes em 2008 contrapostos aos resultados dos promovidos em 2007 apontam que, ao final da 3ª série, esses dois grupos se encontram desenvolvendo as habilidades do 3º nível em Língua Portuguesa, ao passo que, em Matemática, já consolidaram as habilidades do nível 2. Isto permite concluir que, do ponto de vista pedagógico, a repetência não garante a estes alunos melhores condições de aprendizagem que seus colegas promovidos ou, como diz Crahay (2006), “essa ausência de efeito por ocasião das comparações em relação ao grau escolar é o que demonstra mais a inutilidade da repetência na sua pretensão de ajudar os alunos em dificuldade”.

O período escolar que o Geres nos permite acompanhar, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, não é o suficiente para aventar hipóteses ou prever tendências, uma vez que, infelizmente, não temos como saber o que acontece nos anos escolares ulteriores.

## 5.

### Conclusão

*Se a reprovação não é remédio e não raro age como veneno e supondo-se que a “doença” seja o baixo desempenho, qual seria o remédio?*

Gomes, 2005, p.30

Quando um estudante falha em demonstrar as competências necessárias para ser promovido à série seguinte, uma das decisões que cabe ao corpo docente no final do ano é em relação à retenção do aluno na série, sob a justificativa/expectativa de que, no próximo ano, a maturidade e a reexposição aos conteúdos da série irão prepará-lo melhor para as demandas acadêmicas que lhe serão exigidas no decorrer das séries seguintes. Entretanto, esse tipo de decisão docente e os argumentos em favor da retenção na série como intervenção pedagógica para alunos de baixo desempenho acadêmico não têm encontrado eco nas evidências empíricas obtidas a partir de uma variedade de metodologias, em mais de meio século de pesquisas sobre o efeito da retenção. Os resultados destes estudos sugerem que reter alunos em uma mesma série não acrescenta a eles maiores benefícios em relação aos seus pares promovidos. Em alguns casos, inclusive, a repetência pode representar até mesmo um impacto negativo no seu desenvolvimento acadêmico, social ou emocional, estando também fortemente associada ao abandono.

No trabalho aqui realizado, procurou-se compreender as relações que se estabelecem entre a repetência e o desenvolvimento cognitivo dos alunos repetentes e não repetentes, utilizando dados longitudinais e a partir de metodologia específica. Na primeira parte do trabalho, acompanhamos dois grupos de alunos pareados através de *matching*, utilizando-se de variáveis como o NSE e a proficiência prévia em Língua Portuguesa (Leitura) e o NSE e a proficiência prévia em Matemática, como controle, com um posterior ajustamento por redes. Nesta etapa da pesquisa utilizamos duas estratégias diferentes de comparação: por série e por ano letivo ou onda de avaliação.

As análises decorrentes da primeira estratégia de comparação indicam que, ao final de 2006, aproximadamente um ano após a decisão de reter o aluno, os repetentes têm, em média, 11,44 pontos de proficiência a menos em Língua Portuguesa que seus pares promovidos. No ano de 2007, esta diferença aumenta para cerca de 15 pontos e se estabiliza neste patamar em 2008. Em Matemática, a diferença entre alunos repetentes e promovidos é mais acentuada, chegando a 23 pontos ao final de 2006, 28 pontos ao final de 2007 e próxima dos 29 pontos em 2008, a favor dos promovidos.

Isso significa que, ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos promovidos têm, aproximadamente, um nível a mais na escala de habilida-

des Geres do que seus pares repetentes. Isto ocorre nas duas disciplinas, Português e Matemática. A abordagem longitudinal aponta que a retenção no início da escolaridade introduz uma diferença no desenvolvimento das habilidades de Leitura a favor do promovidos que não será recuperada pelos alunos retidos mesmo ao final do quarto ano.

Esta estratégia de comparação mostra que no decorrer do tempo, alunos repetentes apresentam médias sempre defasadas em relação aos pares promovidos, no que diz respeito às habilidades de Leitura e Matemática. Para tentar avançar sobre algumas das dificuldades metodológicas impostas por este modelo, adotamos uma estratégia de comparação por série, baseada no raciocínio de que a repetência escolar é uma medida pedagógica que pretende recuperar o aluno em relação aos conteúdos não-aprendidos daquela série, mesmo que isso envolva um ano a mais de estudo para consegui-lo.

Os resultados encontrados na comparação por série apontam que, descontando-se um ano que separa os resultados de promovidos e repetentes, estes últimos se encontram em um patamar um pouco mais alto na escala de Língua Portuguesa ao final da 1ª série repetida, com média 8 pontos acima da dos seus colegas promovidos, e de si mesmos no ano anterior. No entanto, também mostra que essa diferença se reduz para 3 pontos ao final da 2ª série, desaparecendo ao final da 3ª série quando se inverte a diferença a favor dos promovidos em média em 3 pontos. Esta tendência se repetiu no pareamento controlado por rede, aumentando a diferença para cinco pontos em favor dos promovidos.

Matemática apresenta resultados mais expressivos em favor da repetência. Nesta comparação, os alunos repetentes, que apresentaram queda de oito pontos na proficiência em relação aos seus pares e a si mesmos ao final da 1ª série do Ensino Fundamental, invertem a tendência ficando 13 pontos acima dos promovidos na 2ª e na 3ª séries. Esses resultados vão ao encontro de pesquisas sobre o tema cujos achados mostram que comparações de alunos repetentes e promovidos baseadas na idade (ou no ano letivo) tendem a favorecer os alunos promovidos, enquanto que as comparações baseadas na mesma série tendem a favorecer os estudantes retidos. Entretanto, é importante relativizar estes ganhos, uma vez que o pareamento controlado por redes mostrou que a diferença pode ser relativamente menor, ficando em apenas 4,8 pontos a favor dos repetentes.

Tendo em mente as perguntas iniciais desta investigação, é possível respondê-las apontando algumas reflexões sobre seus resultados. Quando se trata de comparar o desenvolvimento acadêmico de alunos repetentes e promovidos a partir de uma mesma série, percebe-se que, apesar de ocorrerem ganhos na proficiência em Língua Portuguesa entre os alunos retidos, esses ganhos não se mantêm ao longo do tempo. Em Matemática, embora os efeitos se mantenham, eles não são suficientes a ponto de colocar estes alunos em níveis de aprendizagem diferentes dos promovidos, de maneira que se justifique a repetência. Isto, associado aos resultados da comparação em relação às ondas – que apontam para uma diferença crescente entre promovidos e retidos a favor dos primeiros – nos permite concluir que, do ponto de vista pedagógico, a repetência não garante a estes alunos melhores condições de aprendizagem que seus colegas promovidos. A ausência de efeito mais expressivo nas comparações em relação ao grau escolar, observada no pareamento por redes, demonstra a ineficácia da repetência como medida para ajudar os alunos em dificuldade escolar.

Estes resultados se colocam a favor das políticas que visam a diminuição da retenção nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que demonstram que reter alunos nestas séries pode comprometer o aprendizado num momento crucial de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os achados contradizem os discursos que advogam em favor da repetência, mostrando que reter o aluno não é tão vantajoso como se pensa em termos cognitivos, uma vez que não garante vantagens compensatórias futuras aos repetentes. Mesmo para Matemática, que apresenta resultados mais favoráveis à repetência, essa diferença pode não ser tão significativa em termos pedagógicos, uma vez que os níveis em que se situam as habilidades avaliadas não apresentam diferenças entre alunos promovidos e repetentes a ponto de justificar a adoção desta medida.

O estudo ora apresentado utilizou-se de um modelo de análise descritivo. Outros estudos podem ser realizados a partir de metodologias mais sofisticadas e, para isso, a base de dados Geres oferece um vasto material empírico que pode servir como fonte importante para futuras pesquisas que pretendam analisar os efeitos da retenção a partir de novas metodologias. Infelizmente, estes dados não permitem investigar os efeitos da repetência para além das séries iniciais, dado o escopo da pesquisa Geres. Contudo, a emergência de outras avaliações longitudinais, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio abre perspectiva para novos es-

tudos que permitam ampliar o conhecimento sobre o efeito da repetência também em outras etapas da educação do país.

## 6.

### Referências Bibliográficas

AGUIAR, Márcia Angela da S. Aguiar. “Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.31, nº.112, jul.-set. 2010, pp.707-727.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. “A organização do Ensino Fundamental em Ciclos: algumas questões”. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, nº. 40, jan.-abr. de 2009, pp. 35-50.

\_\_\_\_\_. Trecho de entrevista concedida a Carolina Villaverde e Simone Harnik. In: *A cada 100 escolas, 25 são organizadas por ciclos*. Todos Pela Educação, Portal Uol Educação, 02 fev. 2011. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/02/02/a-cada-100-escolas-25-sao-organizadas-por-ciclos.htm>.

ALVES, Fátima Cristina de Mendonça. *Qualidade na Educação Fundamental Pública nas Capitais Brasileiras: Tendências, Contextos e Desafios*. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_. & ORTIGÃO, Isabel & FRANCO, Creso. “Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 37, nº. 130, jan.-abr. de 2007, pp. 161-180.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. “ ‘School Accountability’ no Brasil: experiências e dificuldades. *Revista de Economia Política*, vol. 28, nº.3(111), jul.-set. 2008, pp. 443-453.

BAETA, Anna Maria Bianchini. “Fracasso escolar: mito e realidade”. *Série Idéias*, nº. 6, São Paulo: FDE, 1992, p. 17-23.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá & SOUSA, Sandra Zákia. “Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil”, *Cadernos de Pesquisa*, v.35, nº.126, set.-dez. de 2005, pp. 659-688.

BARROS, Ricardo Paes de & MENDONÇA, Rosane. “Consequências da repetência sobre o desempenho educacional”. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1998.

BARROSO, Carmen Lúcia de Melo & MELLO, Guiomar Namó de & FARIA, Ana Lúcia Goulart de. “Influência de características do aluno na avaliação do seu desempenho”. *Cadernos de Pesquisa*, nº.26, 1978, pp. 61-80.

\_\_\_\_\_. “Estatística e Pesquisa: encontros e desencontros”. *Cad. Pesq.*, São Paulo, nº. 46, agosto de 1983, pp. 72 a 74.

BECKER, Fernanda da Rosa. “Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira”. *Revista Ibero-americana de Educação*, nº.53/1, 2010.

BECKER, Howard. *Segredos e Truques da Pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BERNARDO, Elisângela da Silva. *Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais?* Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008. Tese de Doutorado.

BONAMINO, Alicia et al. “Repetência Escolar e Apoio Social Familiar: Um estudo a partir de dados do SAEB 2001”. *Laboratório de Avaliação da Educação*, Rio de Janeiro, Puc-Rio, 2002.

\_\_\_\_\_ et al. “Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman”. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, nº. 45, set.-dez. de 2010, pp. 487-594.

\_\_\_\_\_ & SOUZA, Sandra Zákia. “Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.38, nº.2, abr.-jun. 2012, pp. 373-388.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers*. Paris : Les Editions de Minuit, 1964.

BRAGANÇA, Grazielle Avellar. *A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1996-2007)*. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Dissertação de Mestrado.

BRANDÃO, Zaia & BAETA, Anna Maria Bianchini & ROCHA, Any Dutra Coelho. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. 2.<sup>a</sup> ed. Dois Pontos, Rio de Janeiro, 1983.

\_\_\_\_\_. “A dialética micro/macro na sociologia da educação”. *Cadernos de Pesquisa*, nº. 113, julho de 2001, pp. 153-165.

\_\_\_\_\_. “Os jogos de escalas na sociologia da educação”. *Educ. Soc.*, vol. 29, nº. 103, mai.-ago. de 2008, pp. 607-620.

\_\_\_\_\_. “Escola de tempo integral e cidadania escolar”. *Em Aberto*, vol. 22, nº. 80, Brasília, abril de 2009, pp. 97-108.

BRASIL. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. MEC, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, abril de 2003.

\_\_\_\_\_. “Elaboração de Políticas e Estratégias para a prevenção do Fracasso Escolar - Documento Regional Brasil” In: “*Fracasso Escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao Fracasso Escolar*”. MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º. 6.425 de 4 de abril de 2008 – Dispõe sobre o censo anual da educação*. Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. *Resolução n.º. 1 de 14 de janeiro de 2010 – Define diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos*. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. *Sinopse das ações do Ministério da Educação*. Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Brasília, novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. *Nota técnica 004/2011 – Cálculo das taxas de Rendimento Escolar Censo da Educação Básica 2010*. INEP, Diretoria de Estatísticas Educacionais, Brasília, 2011.

BROOKE, Nigel & BONAMINO, Alicia (orgs.). *Geres 2005: Razões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre a eficácia escolar*. Rio de Janeiro: Wall-print Editora, 2011.

CAMPBELL, Donald Thomas & STANLEY, Julian Cecil. *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa*. São Paulo: EDUSP, 1979.

CARVALHO, Sandro Sacchet de. *Um estudo do impacto das políticas de não retenção sobre o desempenho acadêmico dos alunos nas escolas públicas brasileiras*. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Tese de Doutorado.

CASTRO, Claudio de Moura. “Onde está o desastre?”. *Em Aberto*, ano 8, n.º.44, out.-dez. 1989, pp. 31-33.

CASTRO, Jorge Abrahão de. “Evolução e desigualdade na educação brasileira”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.30, n.º. 108, outubro de 2009, pp. 673-697.

COOK, Thomas D. & CAMPBELL, Donald Thomas. “Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings”. Chicago: Rand McNally, 1979.

CORTI, Ana Paula et al. *Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 anos do Ensino Fundamental*. MEC, Secretaria de Educação Básica, Brasília: Via Comunicação, 2011.

CRAHAY, Marcel. *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

\_\_\_\_\_. “É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 36, n.º. 127, jan/abr. de 2006, p.223-246.

\_\_\_\_\_. “Qual Pedagogia para alunos em dificuldade escolar?”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 37, n.130, jan/abr. de 2007, p.181-208.

CUADRA, Ernesto. “Indicators of student flow rates”. *Bridges Research Report Series*, n. 6, Cambridge, USA: Harvard Graduate School of Education, 1989.

CUNHA, Luís Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

CUNHA, José Marcos Pinto da & ASCAMA, Manuel Orlando Orrillo. “Indicadores do fluxo escolar: modelo de Profluxo e projeções de demanda escolar”. In: *Textos NEPO*, n.º. 38, 2000. Disponível em: <http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/colecaoTextos.html>

DAVID, Jane. “Grade Retention”. *Reaching the Reluctant Learner*, vol.65, n.º.6, março de 2008, pp. 83-84.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. “Políticas de investimento no ensino de primeiro grau”. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, Nete/Fae/Ufmg, n.º. 0, jul.-dez. 1996, pp. 131-148.

EISEMON, Thomas Owen. *Reducing repetition: issues and strategies*. Paris: UNESCO, 1997.

ENRICONE, Jacqueline Raquel Bianchi & SALLES, Jerusa Fumagalli de. “Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças”. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, vol. 15, n.º. 2, jul. – dez. 2011, pp. 199-210.

ESTEVIÃO, Carlos Vilar. “Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades”. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º. 22(2), 2009, pp. 35-52.

FARIA, Ernesto Martins. “Os alunos reprovados no Brasil: uma análise das proficiências e das taxas de abandono por meio das avaliações Prova Brasil e Pisa”. In: *Estudando n.º.1*, Estudando Educação: Portal de Estudos e Pesquisas em Educação, abril de 2011. Disponível em: <http://www.estudandoeducacao.com/estudando>

FARIA, Gina Gladys Guimarães. “O fracasso escolar nas páginas de Cadernos de Pesquisa: um percurso de investigação”. *Educativa*, vol. 12, n.º. 1, jan.- jun. 2009, pp. 171-189.

FAVERO, Osmar & OLIVEIRA, Rosa dos Anjos (org.). “Divulgação da Pesquisa educacional: Em Aberto (1981-2011)”. *Em Aberto*. Brasília, Inep, v. 25, n.º. 87, jan.- jun. 2012.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. “A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 81, n.º.197, jan.-abr. 2000, pp. 76-88.

\_\_\_\_\_. *A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003. Tese de Doutorado.

FERNANDES, Reynaldo & GREMAUD, Amaury. *Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas*, CPS, FGV, 2009. Disponível em: [http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf)

FERRÃO, Maria Eugênia & BELTRÃO, Kaizô & SANTOS, Denis Paulo dos. *Política de não-repetência e a qualidade da educação: Evidências obtidas na modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99*. Brasília: MEC, Inep. 2001.

FERRARO, Alceu Ravello & MACHADO, Nádie Christina Ferreira. “Da universalização à escola no Brasil”. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº.79, agosto de 2002, pp.213-241.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. “Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, nº. 109, set.- dez. 2009, pp. 1123-1138.

FILGUEIRA, Carlos & FUENTES, Álvaro & RODRIGUEZ, Federico. “Viejos instrumentos de la inequidade educativa y su impacto sobre la equidade em Uruguay”. In: *Educación y brechas de equidade em América Latina*, tomo II, dezembro de 2010, pp. 457-542.

FLETCHER, Philip. “A repetência no ensino de 1º grau: Um problema negligenciado da educação brasileira. Uma análise preliminar e sugestão de avaliação adicional”. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, vol. 3, nº.1, jan./jun. 1985, pp.10-41.

\_\_\_\_\_ & CASTRO, Cláudio de Moura. “Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau”. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol.11, nº.1, jan.- jun. 1986, pp. 35-42.

\_\_\_\_\_ & RIBEIRO, Sérgio da Costa. “O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje”. *Em Aberto*, Brasília, ano 6, nº.33, jan.- mar. 1987.

\_\_\_\_\_ & CASTRO, Cláudio de Moura. “Mitos, estratégias e prioridades para o ensino de 1º grau”. *Estudos em Avaliação Educacional*, nº.8, jul.- dez. 1993, pp. 39-56.

FLORES-MENDOZA, Carmen & NASCIMENTO, Elizabeth do & CASTILHO, Adail Victorino. “A crítica desinformada aos testes de inteligência”. *Revista de Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, vol. 19, nº.2, mai.-ago. 2002, pp.17-36.

FONSECA, Marília. “Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social”. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 29, nº. 78, mai. - ago. 2009, pp. 153-177.

FRANCO, Creso. “Ciclos e letramento na fase inicial do Ensino Fundamental”. *Rev.Bras. Educ.* n.º 25, Abr. 2004, pp.30-38.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1993.

\_\_\_\_\_ & GADOTTI, Moacir & GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: Diálogo e Conflito*, 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Mario Augusto Teixeira de. “O que dizem os números sobre o ensino primário” In: LOURENÇO FILHO, M.B.(org.) *Bibliotheca da Educação*, vol.27, São Paulo, Melhoramentos, 1937.

\_\_\_\_\_. “Ainda a evasão escolar no ensino primário brasileiro”. *Revista Brasileira de estatística*, Rio de Janeiro, vol. 2, n.º7, jul.-set. de 1941, p.553-642.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio Romão. “Evolução do Ensino Fundamental no Brasil: Análise das estatísticas e indicadores educacionais”. Instituto Paulo Freire, 2000. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3389>

GARSCHAGEN, Sergio. “O Dilema da Repetência e da Evasão”. *Desafios do Desenvolvimento*, Brasília, IPEA, outubro de 2007. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1162:reportagens-materias&Itemid=39](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1162:reportagens-materias&Itemid=39)

GATTI, Bernadette & PATTO, Maria Helena et al. “A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º.38, agosto de 1981, pp. 3-13.

\_\_\_\_\_. “Estudos quantitativos em educação”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.30, n.º.1, jan.-abr. 2004, pp. 11-30.

GERES. *Escalas de proficiência do Projeto Geres*. 2005. Mimeo.

GIL, Natália. “Interpretação das estatísticas de educação: um espaço de disputas simbólicas”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º.13, jan.- abr. 2007, pp. 121-151.

GLORIA, Dilma Maria Andrade. *A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares*. Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002. Dissertação de Mestrado.

GOMES, Candido Alberto. “Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação”. *Revista Brasileira de Educação*, n.º.25, jan.-abr. 2004, pp. 39-52.

\_\_\_\_\_. “Desserialização escolar: alternativa para o sucesso?”. *Ensaio: Aval. Pol. Públ.Educ.*, Rio de Janeiro, vol.13, n.º. 46, jan.-mar. 2005, pp. 11-38.

GOOS, Mieke & DAMME, Jan Van & ONGHENA, Patrick & PETRY, Katja. “First Grade Retention: Effects on Children’s actual and perceived performance

throughout elementary education”. *SREE Spring Conference*, Katholieke Universiteit Leuven, Belgium, 2011.

HISTEDBR. *O Método Pedagógico dos Jesuítas: O Ratio Studiorum - Organização e Plano de estudos da Companhia de Jesus*. Faculdade de Educação, Unicamp. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm)

HOLMES, C. Thomas & MATTHEWS, Kenneth. “The Effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis”. *Review of Educational Research*, vol.54, n.º.2, 1984, p.225-236.

\_\_\_\_\_. “Grade-level retention effects: A meta-analysis of research studies. In SHEPARD, L.A. SMITH, M.L. (Eds), *Flunking grades: Research and policies on retention*, London, Bristol: The Falmer Press, 1989, pp. 16-33.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios - Resultados do universo*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. *Síntese de indicadores sociais 2010: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, setembro de 2010. Apresentação de slides.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2011*. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Rio de Janeiro, 2012.

INEP. *Censo da Educação Básica: 2011 – Resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2012.

IPEA. “PNAD 2009 – Primeiras análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas” In: *Comunicados do Ipea n.º 66*, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. *Políticas sociais – acompanhamento e análise*. n.º. 13, ed. especial, pp. 158-192

JACKSON, Gregg. “The research evidence on the effects of grade retention”. *Review of Educational Research*, vol. 45, n.º.4, 1975, pp. 613-636.

JACOMINI, Marcia Aparecida. “Por que a maioria dos Pais e Alunos defende a Reprovação?”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 40, n.º. 141, set.-dez. de 2010, pp. 895-919.

JIMERSON, Shane et al. “A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention”. *Journal of School Psychology*, vol.35, n.º. 1, 1997, pp. 3-25.

\_\_\_\_\_. “Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century”. *School Psychology Review*, vol.30, nº.3, 2001, pp. 420-437.

\_\_\_\_\_. “Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school”. *Psychology in the Schools*, vol.39, nº. 4, 2002, pp. 441- 457.

\_\_\_\_\_ et al. “Grade retention and promotion: information parentes” In: *Helping children at home and school II: handouts for families and educator*, National Association School Psychologists, 2004, pp.63-67.

KAREN, Stainer. *Grade Retention and Promotion*. Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1986. Disponível em: <http://ericae.net/edo/ED267899.htm>

KLEIN, Ruben & RIBEIRO, Sérgio da Costa. *O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência*. Nucleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, São Paulo, novembro de 1991.

\_\_\_\_\_. & RIBEIRO, Sérgio da Costa. “A pedagogia da repetência ao longo das décadas”. *Ensaio: Avaliações e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, vol. 3, nº. 20, jul.-set. de 1998, pp. 55-61.

\_\_\_\_\_. “Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol.84, nº.206/207/208, jan.-dez.2005, pp. 107-157.

\_\_\_\_\_. *Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica*. Mec/Inep, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. “Como está a educação no Brasil? O que fazer?”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, vol.14, nº.51, abr.-jun. 2006, pp. 139-172.

\_\_\_\_\_ & FONTANIVE, Nilma. “Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje”. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, vol. 23, nº. 1, jan.-jun. de 2009, pp. 19-28.

LECRONE, Mary Jane & GRIFFITH, Bonnie. “Retention Realities and educational standard” In: *Education News*, Redorbit, janeiro de 2006. Disponível em: [www.redorbit.com/news/education/357610/retention\\_realities\\_and\\_educational\\_standards](http://www.redorbit.com/news/education/357610/retention_realities_and_educational_standards)

LEITE, Dante Moreira. “Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno”. *Pesquisa e Planejamento. Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*, Ano 3, vol.3, junho de 1959, pp.15-34.

LEON, Fernanda Leite Lopez de & MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. “Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil”. *Pesquisa e planejamento econômico*, vol.32, nº.3, dezembro de 2002, pp. 417-452.

LIBÂNEO, José Carlos. “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola de conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, nº.1, 2012, pp. 13-28.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. “Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol.92, nº.231, mai.-ago. 2011, pp. 268-284.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. “A evasão escolar no ensino primário”. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, nº.7, jul.-set. 1941, pp. 539-552.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Tendências da Educação Brasileira*. 2ª ed. Brasília, Mec/Inep, 2002.

LUZ, Luciana Soares. *O Impacto da repetência na Proficiência Escolar: Uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003*. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Cedeplar, 2008. Dissertação de Mestrado.

MAINARDES, Jefferson. “A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol.79, nº.192, mai.-ago. 1998, pp. 16-29.

MANDELERT, Diana da Veiga. *Repetência em escolas de prestígios: quanto, quando e como*, Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. Tese de Doutorado.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. “Expansão e Qualidade da Educação Básica no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 40. n.140, p. 561-585, mai.-ago. de 2010.

MARTINELLI, S.C.; GENARI, C.H.M. “Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais”. *Estudos de Psicologia*, Natal, vol. 14, nº. 1, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2009000100003>

MELLO, Guiomar Namó de. “Políticas públicas de educação”. *Estudos Avançados*, n.º 5(13), 1991, pp. 6-47.

MENEZES-FILHO, Naércio. *Os determinantes do desempenho escolar do Brasil*. Instituto Futuro Brasil, Ibmecc-SP, Fea-USP, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_ et al. “Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil”. Ibmecc-SP, Fea-USP, 2008. Disponível em: [http://www.sebh.ecn.br/seminario\\_6/sebh\\_artigo\\_Roberta.pdf](http://www.sebh.ecn.br/seminario_6/sebh_artigo_Roberta.pdf).

NERI, Marcelo. *Motivos da Evasão Escolar*. Fundação Getúlio Vargas, Fundação Dpaschoal e Instituto Unibanco, 2009. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/motivos-da-evasao-escolar>

NERI, Marcelo. *Política Educacional*. Centro de Políticas Sociais, Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: [http://www.cps.fgv.br/cps/pesquisas/Políticas\\_sociais\\_alunos/2012/Site/8\\_1Educacao.pdf](http://www.cps.fgv.br/cps/pesquisas/Políticas_sociais_alunos/2012/Site/8_1Educacao.pdf)

NEVES, E.R.C. & BORUCHOVITCH, E. “Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA)”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, vol. 20, nº.3, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300008>

NEVES, Rafael Correia das & PAZELLO, Elaine Toldo. “O efeito de políticas de não-repetência sobre o desempenho dos estudantes do ensino fundamental”. In: *40º Encontro Nacional de Economia*, Área ANPEC 11, Porto de Galinhas, 2012.

OCDE. “Quando os estudantes repetem um ano ou são transferidos da escola: o que isso significa para os sistemas de educação?” In: *Pisa em Foco*, n.º6, julho de 2011. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org>

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. “O conceito ‘Exclusão’ na literatura educacional brasileira: os primeiros 25 anos (1974-1999)”. *História da Educação*, Pelotas, nº.19, abril de 2006, pp. 131-159.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. “Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000)”. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, julho de 2002, pp. 177-215.

OLIVEIRA, Luíz Felipe Batista de Oliveira & SOARES, Sergei Suarez Dillon. “Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010”. In: *Texto para Discussão n.º 1706*, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, 2012.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PERASSI, Zulma. “¿Es la evaluación causa del fracasso escolar?”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº.50, 2009, pp. 65-80.

PIKE, Daniel & WEISBENDER; Leo. “Retention Patterns in the Los Angeles Unified School District”. In: *Publication n.º 522*, Calif. Research and Evaluation Branch, outubro de 1988.

POZO, R.I.; CRESPO, M.Á.G. “A falta de motivação dos alunos pelas Ciências”. *Revista Pátio*, ano IV, nº.12, mar.-mai. de 2012, pp. 6-9.

PRADO, Iara Glória de Areias. “LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar”. *Em Aberto*, Brasília, vol. 17, nº. 71, janeiro de 2000, pp. 49-56.

RBEP. “Estatísticas sobre rendimento e características sociodemográficas no Brasil”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 84, nº. 206/207/208, jan.-dez. 2003, pp. 158-182.

REBELO, José. “Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão”. *Revista Portuguesa de Educação*, ano 43-1, 2009, pp. 27-52.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas & SILVA, Vânia Candida da & SOARES, Tufi Machado. “Repetir ou progredir? Uma análise nas escolas públicas de Minas Gerais”. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br>

RIBEIRO, Sérgio da Costa. “A pedagogia da repetência”. *Estudos Avançados*, São Paulo, USP, vol. 5, nº 12, mai.-ago. de 1991.

\_\_\_\_\_. “A educação e a inserção do Brasil na modernidade”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº. 84, fevereiro de 1993, pp. 63-82.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. “A História do tempo presente e os intelectuais: um exame do campo educacional na década de 1990” In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, Goiania, Ed. Universidade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves et al. “Análise da evolução de indicadores educacionais no Brasil: 1981 a 2008”. In: *Texto para discussão n.º 386*, Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, junho de 2010.

\_\_\_\_\_. “Estão os jovens brasileiros abandonando a educação média?”. *Seminário A crise de audiência no Ensino Médio*, São Paulo, Instituto Unibanco, Dezembro de 2010. Apresentação em Slides.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. “Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº.45, maio de 1983, pp.57-65.

ROSE, Janet et al. “A fresh look at the retention-promotion controversy”. *Journal of School Psychology*, Columbia, University of South Carolina, vol. 21, 1983, pp. 201-211.

ROSENBERG, Lia. “Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de 1.º grau da Grande São Paulo”. *Em Aberto*, Brasília, ano I, nº. 6, maio de 1982, pp. 25-37.

ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Lenore. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rhinehart e Winston, 1968.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. *A Cultura da Repetência em escolas cariocas*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. Tese de Doutorado.

SANT'ANNA, Maria Rita Sperb. *Repetência: um estudo dos fatores intra-escolares*. Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, Fundação Getúlio Vargas, 1986. Dissertação de Mestrado.

SAVIANI, Demerval. "O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC". *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out., 2007, pp. 1244. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SCHIEFELBEIN, E. Repeating: an overlooked problem. *Comparative Education Review*, vol. 19, n. 3, 1975, p. 468-487.

SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. mimeo, s/d, pp. 9-49. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/1desafios.pdf>

SCHWARTZMAN, Simon. "O teto de vidro da educação brasileira". In: *A nova agenda: desafios e oportunidades para o Brasil*, Instituto Teotônio Vilela, novembro de 2011. Apresentação de slides.

SENA, Clarisse Guedes de. *Ensinando, aprendendo e pesquisando: professora e alunos trabalhando pelo entendimento da interação em sala de aula*. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006. Tese de doutorado.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. "Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 87, nº. 216, mai-ago de 2006, pp. 145-177.

\_\_\_\_\_. "A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa". In: *Texto para Discussão n.º 1300*, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. "O Bônus Demográfico relativo e absoluto no acesso à escola". In: *Texto para Discussão n.º 1340*, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_ & NASCIMENTO, Paulo A. Meyer. "Evolução do desempenho cognitivo do Brasil de 2000 a 2009 face aos demais países". In: *Texto para Discussão n.º 1641*, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, 2011.

SOARES, Tufi Machado. "Correção do atraso escolar é fundamental". In: *Relatório de olho nas metas 2011 – 4º Relatório de Monitoramento*, Todos pela Educação, 2012. Disponível em: [http://todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de\\_olho\\_nas\\_metas\\_2011\\_tpe.pdf](http://todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf)

\_\_\_\_\_. "A expectativa do professor e o desempenho dos Alunos". *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.26, nº.1, jan.-mar. 2010, pp.137-170.

SOUZA, Alberto de Mello e. “A relevância dos indicadores educacionais para Educação Básica: Informações e decisões”. In: *Dimensões da Avaliação Educacional*, Rio de Janeiro, vol. 2, nº.5, mai.-ago. de 2010, p.153-179.

TAVARES JUNIOR, Fernando & FARIA, Victor Basílio & LIMA, Marcos Alves de. “Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas”. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, vol. 23, nº. 52, mai.-ago. 2012, pp. 48-67.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969. 385p. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro4/anisio4.zip>

THONSTAD, T. Analysing and projecting school enrolment in developing countries: a manual of methodology. *Statistical Reports and Studies n. 24*, Paris: Unesco, 1980.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012*. Ed. Moderna. 2012. Disponível em: [http://www.gruposantillana.com.br/newsletter/Fundacao/Anuario\\_Educacao.pdf](http://www.gruposantillana.com.br/newsletter/Fundacao/Anuario_Educacao.pdf)

\_\_\_\_\_. *Relatório de olho nas metas 2011 – 4º Relatório de Monitoramento, Todos pela Educação*, 2012. Disponível em: [http://todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de\\_olho\\_nas\\_metas\\_2011\\_tpe.pdf](http://todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf)

UNESCO. “Educação para Todos em 2015: Alcançaremos a Meta? In: *Relatório de Monitoramento da EPT Brasil 2010*. Representação da Unesco no Brasil, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. “Panorâmica regional: América Latina y el Caribe”. In: *Education for All Global Monitoring Report 2010*. Disponível em: <http://www.efarereport.unesco.org>

\_\_\_\_\_. “Llegar a los marginados” In: *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo 2010*. Disponível em: [www.unesco.org/publishing](http://www.unesco.org/publishing)

VIEIRA, Maria de Fátima et al. “Prevalência de retenção escolar e fatores associados em adolescentes da coorte de nascimentos de 1993 em Pelotas, Brasil. *Rev.Panam.Salud.Pública*, vol.31, nº.4, 2012.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2011: Os Jovens do Brasil*. 1ª ed., Ministério da Justiça, Instituto Sangari, Brasília, 2011.

WU, Wei & WEST, Stephen & HUGHES, Jan. “Effect of retention in first grade on children’s achievement trajectories over 4 years: a piecewise growth analysis using propensity score matching”. *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, nº. 4, 2008, pp. 727-740.

XIA, Nailing & KIRBY, Nataraj. *Retaining Students in Grade: A literature review of the effects of retention on students’ Academic an nonacademic outcomes*. Rand Education, New York City Department of Education, 2009.

# 7.

## Anexos

### Escala de Proficiência do Projeto Geres - Língua Portuguesa - Repetentes x Promovidos

		REPETENTES			PROMOVIDOS		
		2005	2006	2007	2005	2006	2007
<b>NÍVEL 1</b>							
<b>APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA</b>							
Domina convenções gráficas	Reconhece letras dentre outros sinais gráficos. Reconhece a direção da escrita.	●	●	●	●	●	●
Lê palavras	Com sílabas canônicas, associando-as à imagem. Com sílabas complexas, associando-as à imagem.	●	●	●	●	●	●
Lê frases	Com estrutura canônica, associando-a à ilustração.	●	●	●	●	●	●
<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b>							
Localiza informação	Em rótulos diversos.	●	●	●	●	●	●
<b>NÍVEL 2</b>							
<b>APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA</b>							
Manifesta consciência fonológica	Reconhece sílabas de uma palavra.	●	●	●	●	●	●
<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b>							
Localiza informação	Em texto curto com poucas informações e linguagem familiar (até 10 linhas). Em texto de extensão mediana (até 15 linhas).	●	●	●	●	●	●
Identifica tema ou assunto	Identifica o assunto; indicado pelo título, de um texto informativo simples.	●	●	●	●	●	●
Realiza inferência	Identifica assunto de um texto (reportagem) a partir de pistas verbais e não verbais (capa de revista).	●	●	●	●	●	●
Identifica, gênero, função e destinatário de um texto	Inferir informação em tirinha. Identifica a finalidade de um bilhete.	●	●	●	●	●	●
<b>NÍVEL 3</b>							
<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b>							
Localiza informação	Em conto de extensão mediana (15 linhas). Em texto informativo curto. Em cartaz de divulgação de evento. Em texto informativo de extensão mediana (até 15 linhas). Em mapa de previsão de tempo.	●	●	●	●	●	●
Identifica tema ou assunto	Identifica o assunto; indicado pelo título, de um texto informativo simples. Identifica assunto de um texto (folheto de divulgação de uma campanha) associando texto verbal e não verbal.	●	●	●	●	●	●
Realiza inferência	Em texto de gênero familiar. Em gênero pouco familiar com apoio de imagem. Inferir sentido de palavra em um poema com linguagem simples.	●	●	●	●	●	●
Identifica, gênero, função e destinatário de um texto	Identifica finalidade de um texto instrucional.	●	●	●	●	●	●
<b>PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>							
Estabelece relações lógico-discursivas	Entre partes do texto por meio de formas verbais, com referente distante. De causa-consequência, em conto com temática familiar. De gênero familiar (convite), reconhecendo diferenças.	●	●	●	●	●	●
<b>NÍVEL 4</b>							
<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b>							
Realiza inferência	Em texto não verbal de gênero familiar (tirinha). Em texto de linguagem mista, de gênero familiar (tirinha). Reconhece efeito de humor em gênero familiar (tirinha). Reconhece o efeito do uso de reticências em uma tirinha com linguagem mista. Reconhece efeito de recursos estilísticos (onomatopéia). Inferir o sentido de uma expressão em texto instrucional (receita), sem apoio de imagem. Em texto verbal de gênero pouco familiar (ficha de identificação de espécie da flora brasileira).	●	●	●	●	●	●
Identifica, gênero, função e destinatário de um texto	Identifica gênero textual (classificados). Identifica a finalidade de um anúncio. Identifica finalidade de texto de gênero pouco familiar (ficha de identificação de espécie da flora brasileira).	●	●	●	●	●	●
Estabelece relações entre textos	Do mesmo gênero, reconhecendo diferenças quanto à informação apresentada pelo texto.	●	●	●	●	●	●
<b>PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>							
Estabelece relações lógico-discursivas	Por meio de substituição lexical De causa-consequência em poema curto (6 versos) e em texto de extensão mediana (até 15 linhas).	●	●	●	●	●	●
Identifica elementos de um texto narrativo	Identifica interlocutores (vozes) de um texto e as marcas explícitas que os evidenciam, no discurso direto, em uma fábula. Identifica narrador em um poema com vocabulário e tema familiares. Identifica situação problemática em fábula extensa (30 linhas).	●	●	●	●	●	●

LEGENDA

Aquém das habilidades do nível ○

Auge do desenvolvimento das habilidades do nível ◐

Em vias de consolidação das habilidades do nível ◑

Habilidades do nível consolidadas ●

## Escala de Proficiência do Projeto Geres - Matemática - Repetentes x Promovidos

		REPETENTES			PROMOVIDOS				
		2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008
NÍVEL 1									
NÚMEROS E OPERAÇÕES									
Conhece e utiliza números.	Associa uma quantidade de objetos à sua representação numérica (contagem até 20)	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Compara números naturais de dois algarismos	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Identifica o primeiro e o último objeto com apoio gráfico	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
Realiza e aplica operações.	Identifica número de um algarismo.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema coordenando ações de contar e juntar quantidades para saber o total, a partir de apoio gráfico	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema envolvendo a ação de reunir duas quantidades, com apoio gráfico	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema coordenando ações de contar e de retirar quantidades de outras com minuendo e total até 10, a partir de apoio gráfico	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
GRANDEZAS E MEDIDAS									
Estimar e comparar grandezas	Compara o comprimento de dois ou mais objetos, representados por meio de desenho	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
NÍVEL 2									
ESPAÇO E FORMA									
Localiza objetos em representações do espaço	Identifica a posição de um objeto entre dois outros.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
NÚMEROS E OPERAÇÕES									
Conhece e utiliza números	Compara números naturais de dois algarismos.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Identifica a ordem crescente de grupos de objetos dispostos de forma aleatória.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Localiza números naturais de dois algarismos na reta numérica, com escala unitária.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
Realiza e aplica operações	Ordena números naturais de até dois algarismos.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema envolvendo adição de até três números naturais, sem apoio gráfico, com total até 10.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema de adição de números naturais com números de até três algarismos.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema envolvendo subtração, com sentido de completar, de números naturais de até dois algarismos, sem apoio gráfico	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema de subtração, com sentido de tirar uma quantidade de outra, de números naturais de até dois algarismos, sem apoio gráfico	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
GRANDEZAS E MEDIDAS									
Utilizar sistema de medidas	Agrupar valores monetários utilizando cédulas.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
Estimar e comparar grandezas	Compara o comprimento de dois ou mais objetos, representado por meio de desenho.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO									
Ler, utilizar e interpretar informações apresentadas em tabelas e gráficos	Lê e interpreta informação em quadro ou tabela simples	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
NÍVEL 3									
NÚMEROS E OPERAÇÕES									
Conhece e utiliza números.	Associa números escritos por extenso à sua representação numérica.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Identifica o antecessor de um número.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Completa sequência de números naturais, de até dois algarismos, ordenados de 2 em 2.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Identifica números naturais por meio de sua decomposição.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Inserir número de três algarismos em uma sequência numérica.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Localiza números naturais correspondentes a datas em linha de tempo.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
Realiza e aplica operações.	Posiciona números naturais correspondentes a datas em linha de tempo.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema de subtração, envolvendo ideia de completar, em contexto de medida de tempo.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema de subtração, envolvendo ideia de comparação.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema de divisão em duas partes iguais, com apoio gráfico.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema de adição e subtração, envolvendo a ideia de equalização, com ou sem apoio gráfico.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema envolvendo composição de quantidades, em contexto monetário (centena simples).	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema de divisão, envolvendo a ideia de repartir em até três partes iguais, com ou sem apoio gráfico	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Identifica a expressão numérica de uma situação subtrativa.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
Identifica a operação de divisão como solução de uma situação dada, sem apoio gráfico.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	
NÍVEL 4									
NÚMEROS E OPERAÇÕES									
Conhece e utiliza números.	Resolve problema envolvendo decomposição de quantidades, em contexto monetário (unidade de milhar).	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Identifica a expressão aritmética (multiplicação) adequada aos dados do problema, com e sem apoio gráfico.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
Realiza e aplica operações.	Resolve problema envolvendo noção de metade.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema envolvendo situação subtrativa com significado de comparar (até quatro algarismos).	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema de divisão em até quatro partes iguais, envolvendo aplicação de noção do valor posicional do algarismo no número.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema de adição e subtração com números naturais, envolvendo recurso operatório de reserva da conta.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
	Resolve problema de multiplicação e divisão, envolvendo noção de operação inversa.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●
Resolve problema envolvendo multiplicação e divisão de números naturais sem apoio gráfico.	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	●●●●	
LEGENDA									
A quem das habilidades do nível ○									
Auge do desenvolvimento das habilidades do nível ●									
Em vias de consolidação das habilidades do nível ●									