

1 Introdução

1.1 Desenhando o problema

O tema da repetência é sabidamente antigo e de grande importância social e política no Brasil. Desde a década de 20, quando houve movimentos mais efetivos de implantação de um sistema público de ensino, até o estado da arte feito no início da década de 80 (Brandão, Baeta e Rocha, 1983), os altos índices de repetência mantiveram-se praticamente constantes, apesar de várias políticas de correção de fluxo adotadas (Barreto e Mitrulis, 1999)¹.

A partir de 1985 o tema da repetência sofreu uma alteração radical na sua abordagem, quando uma série de artigos (Fletcher, 1985; Fletcher e Castro, 1986; Costa Ribeiro, 1991; Klein e Ribeiro, 1991) mostrou que sua dimensão era ainda maior do que a considerada até aquele momento.

Desde a década de sessenta estudos internacionais² indicavam que as estatísticas governamentais da América Latina não apuravam corretamente os dados de fluxo escolar. A partir dessas críticas, pesquisadores das áreas de estatística e economia começaram a questionar os dados oficiais brasileiros.

Esses artigos mudaram os rumos da política educacional brasileira. Até aquele momento considerava-se que seus problemas, para além da qualidade do ensino, estavam na falta de acesso, na evasão e na repetência, principalmente as que ocorriam na 1ª série do ensino fundamental.

Neles mostrava-se que a repetência não era bem apurada, que a evasão era superdimensionada e que a maior causa da evasão escolar era a repetência. A argumentação avançava ainda dizendo, ao contrário do que se imaginava até então, o problema do acesso à escola no Brasil estava praticamente resolvido³.

¹ Pernambuco e São Paulo em 1968, e Santa Catarina em 1970.

² Davis, Russel (1966); Schiefelbein, Ernesto (1975); Schiefelbein, Ernesto e Grossi, M.C. (1982) – apud Costa Ribeiro (1991)

³ Para ver o histórico dos artigos consultar: Ferraro (1999), Bonamino e Franco (1999), Gatti (2004).

Essa mudança foi possível graças à utilização do modelo matemático denominado de Profluxo. Este permitiu estimar vários índices sobre o fluxo escolar utilizando dados demográficos das PNADs e dos Censo, em lugar dos dados do Censo Escolar que eram menos precisos. Costa Ribeiro (1991) demonstrou que a evasão era mal calculada porque, dentre outras situações, o aluno de 1ª série reprovado era considerado fora do sistema. No entanto, esse mesmo aluno ou era matriculado como novo na própria escola ou matriculava-se em uma nova escola. Em outras palavras, o aluno não abandonava a escola, ele continuava inscrito na mesma série em outra escola, ou até na mesma com outra matrícula. Os dados do Censo Escolar faziam com que houvesse mais alunos na primeira série do que era possível, tendo em vista as coortes de idade à época. Segundo o estudo, a evasão só ocorria após várias repetências, quando o aluno abandonava a escola devido à precariedade das suas chances de concluir mais uma etapa do ensino, fosse no nível fundamental, fosse no médio⁴.

De acordo com o modelo do Profluxo, observou-se que as taxas de evasão eram muito baixas, que a cobertura de ensino da população em idade escolar era de 93%, portanto maior do que a calculada na época e o problema no atraso do início da escolarização não era tão grande quanto se imaginava. Consequentemente, mais do que construir escolas, era necessário melhorar a qualidade do ensino.

Costa Ribeiro adotou em outros artigos⁵ uma perspectiva histórico-cultural e funcional para a discussão sobre a repetência no Brasil. Para o autor, as altas taxas de repetência aconteciam porque existia um componente cultural na nossa práxis pedagógica que se convertia em uma “pedagogia da repetência”. Esta, portanto, não poderia ser atribuída às diferenças de “dons e aptidões” dos alunos ou às suas “deficiências culturais”, interpretações que predominaram na educação até a década de setenta. Segundo essa tese a reprovação estaria fortemente integrada às práticas escolares.

⁴ Pesquisas internacionais também apontam para a repetência como um forte preditor de evasão escolar (Rumberger, 1995; Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ensminger & Slusarick, 1992; Grissom & Shepard, 1989; Roderick, 1994, 1995, apud Jimerson, 2001).

⁵ Costa Ribeiro, 1993; 1994; Costa Ribeiro e Paiva, 1995.

Não quero dizer com isso que no Brasil os desempenhos escolares dos alunos oriundos das classes favorecidas é equivalente ao das classes desfavorecidas. É claro que existe uma diferença enorme da duração dos estudos e o nível atingido é substancialmente correlacionado à origem social do aluno. O que ressalto é que a reprovação pode ser observada em todos os estratos sociais. Podemos entender com isso que as altas taxas de repetência não são fruto apenas da extrema desigualdade que o país apresenta. Costa Ribeiro afirma que “a repetência não é privilégio da escola dos pobres e muito menos da escola pública” (1991, 16). Ainda que muito pouco estudada, a repetência também acontece nas escolas particulares e com alunos de camadas mais altas, só que de forma diferenciada. Como mostram Mello Souza e Valle Silva (1994) usando dados da PNAD de 1999, nas escolas particulares, as taxas de repetência são mais altas no segundo segmento do ensino fundamental; e, na escola pública, no primeiro segmento do ensino fundamental.

Por isso alguns autores passaram a considerar que a questão da repetência assume no Brasil um contorno específico, pois ela não é um fenômeno meramente classista, ainda que tenha um forte componente social (Costa Ribeiro, 1993, Costa Ribeiro e Paiva, 1993). Costa Ribeiro afirma que a repetência constitui um importante traço da nossa cultura pedagógica, pois:

Mesmo nas populações mais privilegiadas as taxas de repetência são sempre muito altas, o que faz supor que, mesmo aumentando a qualidade da instrução, as escolas aumentam simultaneamente seus critérios de promoção de série de tal forma que a repetência se mantém aproximadamente constante (Costa Ribeiro, 1991, p. 16).

A explicação histórico-cultural de Costa Ribeiro (1994) começa na nossa origem colonial. Portugal não teria sido influenciado pelas revoluções liberais do século XVIII que tinham um ideário de cidadania marcado pela “pregação inédita” de uma universalização da educação. Pelo contrário, nossa educação teria começado com os jesuítas (marcados pelos valores da Contrarreforma) e com nosso modelo extrativista e de *plantation*. Nenhum dos dois preconizava ou necessitava de uma população escolarizada. Ele afirma que esse processo foi se atualizando no decorrer da nossa história por não termos um projeto de nação, em que a população tivesse na escola a possibilidade de aprender os conteúdos básicos para poder exercer a sua cidadania de forma plena. A sociedade brasileira

caracteriza-se por ser patrimonialista⁶, e de status. Costa Ribeiro considera que tal problema é provavelmente resultante de uma mentalidade “autoritária, imediatista e individualista”, que se traduz na seleção feita pelo que ele chamou de “pedagogia da repetência”.

A hipótese de que a repetência seja um traço cultural é corroborada por Eisemon (1997). Este autor baseia sua hipótese nos estudos em que comparou as taxas de repetência dos países africanos francófonos e anglófonos, latinoamericanos e do sul da Ásia. De acordo com seus achados, a herança educacional do período colonial ajuda a explicar as diferenças entre os países. Assim, países africanos francófonos têm a tradição de equiparar seletividade com altos padrões educacionais. Considera-se que um alto nível de reprovação signifique rigor e altas expectativas de desempenho, ou seja, prova de qualidade. Já nos países anglófonos, as altas taxas sugerem justamente o oposto: ineficiência, maus professores, gestão e supervisão inadequadas.

Eisemon (ibid) entende que a repetência tem causas sistêmicas, isto é, altas ou baixas taxas de repetência têm raízes culturais. Isto porque a repetência varia enormemente de um país para outro em termos de incidência, causas e consequências, ainda que exista a importância relativa da família ou da escola de cada lugar (ibid, 33). Os países, inclusive, seguem padrões: naqueles em que as taxas de repetência no nível primário são da ordem de 15%, no nível secundário são acima de 10%; ao contrário, aqueles que apresentam baixas taxas no nível primário, também têm baixas taxas no nível secundário. Mesmo no nível superior, apesar de as taxas não serem sistematicamente colhidas nem divulgadas, o padrão aparentemente se repete.

Considero, no entanto, que atribuir o fenômeno das altas taxas de repetência a nossa origem colonial parece algo muito remoto. Não digo que não haja influência, mas atribuir o que acontece hoje inteiramente a isso, enfraquece a

⁶ De acordo com Schwartzman (2006): “O uso do termo “patrimonialismo” nas ciências sociais tem sua origem nos trabalhos de Max Weber, e foi utilizado para caracterizar uma forma específica de dominação política tradicional, em que a administração pública é exercida como patrimônio privado do chefe político. Mas ela remonta à diferença estabelecida por Maquiavel entre duas formas fundamentais de organização da política, uma mais descentralizada, do “Príncipe e seus barões”, e outra mais centralizada, do “Príncipe e seus súditos”. No seu uso mais recente, o termo “patrimonialismo” costuma vir associado a outros como “clientelismo” e “populismo”, por oposição ao que seriam formas mais modernas, democráticas e racionais da gestão pública, também analisadas por Weber em termos do que ele denominou de “dominação racional-legal”, típica das democracias ocidentais.”

meu ver esta interpretação. Até porque considerar a mentalidade autoritária responsável pelos altos índices de reprovação inclusive das camadas médias e altas parece ser pouco convincente.

Na perspectiva funcional, Costa Ribeiro e Paiva (1995) consideram que a repetência serve também para transferir para o aluno a responsabilidade de uma tarefa que é de todos: pais, professores e alunos. Isso porque, no Brasil, os professores não se sentem integralmente responsáveis pelo aprendizado de todos alunos. É o que constatou Earp (2006) no estudo de caso realizado em duas escolas públicas do Rio de Janeiro. Baseada na perspectiva de Costa Ribeiro, a pesquisadora procurou entender como a escola reproduz esse modelo de repetência, ou seja, quais seriam as estruturas e os mecanismos escolares responsáveis pela produção da repetência. A autora concluiu que, para além da reprodução descrita por Bourdieu, os alunos são reprovados pelos professores porque há uma lógica que os faz reprovar, e não porque os professores não saibam ensinar. Observou que alguns alunos eram escolhidos para serem ensinados e outros eram deixados à sua própria sorte. Por isso classificou os primeiros de alunos do “centro” e os segundos, de “periferia”. Seus dados não lhe permitiram estabelecer uma relação entre as condições sociais dos alunos e sua situação como “centro” ou “periferia”. Existiam alunos nas duas categorias com condições sociais mais elevadas e mais baixas.

Podemos dizer que a conclusão de Earp se aproxima da interpretação dada por Costa Ribeiro para a existência de uma mentalidade na escola em que considera que “não adianta ensinar aos alunos, pois eles não vão aprender” (1994, 19). Earp cita frases dos professores, nas quais eles dizem textualmente sobre os alunos: “não sabem nada”, “não se interessam”, “não querem nada” e “não têm jeito” (2006, 315).

Com relação às famílias, Costa Ribeiro e Paiva (1995) interpretam sua atitude de aceitação desta forma:

Por outro lado, a violência simbólica da repetência em meios afeitos à violência física, na ausência de mecanismos de mediação (como a discussão com os pais sobre os efeitos da repetência e a dependência de sua concordância com o conceito a ser dado), reforça a cultura familiar da submissão e do conformismo. Talvez por isso, ela não é suficiente para afastar o aluno da escola; mas o é para a aceitação da vitimização. (1995,643)

Com isso a explicação que seria culturalista por ser válida para toda a sociedade nacional, revela-se, porém, novamente, classista. Pois seriam as camadas populares que, por não se considerarem capazes de ajudar seus filhos, aceitam o veredicto escolar por conformismo e submissão. A “cultura colonial” que explica a opção pela reprovação se realizaria na forma de uma diferenciação de segmentos de status, repondo a explicação que Bourdieu produziu a partir do contexto francês, aclimatada ao Brasil.

A razão pela qual as camadas médias e altas aceitam a repetência de seus filhos, ajudando a perpetuar esse sistema continua, portanto, sem uma explicação aceitável. Existem poucos estudos no Brasil que analisam a repetência na escola particular ou nas camadas mais altas da população. O que existe é um razoável acervo de estudos e reflexões sobre a escolarização das camadas populares e sobre as práticas pedagógicas nas escolas públicas. Costa Ribeiro (1991, 9), por exemplo, assinala que “as teses e pesquisas realizadas nesta área raramente mencionam a ordem de grandeza deste percentual nem o fato de ser alta, mesmo nas camadas mais privilegiadas da população, seja por falta do dado ou por não o considerarem relevante.” (grifo meu).

De fato, o conjunto de trabalhos sobre os processos de escolarização de jovens de meios favorecidos é ainda bastante reduzido, tanto no Brasil quanto no exterior, como já apontaram Nogueira (2004) e Cattani e Kieling (2007). Até porque essa mudança do olhar da “desvantagem social para o privilégio” (Sirota, 2000) é razoavelmente nova na Sociologia da Educação.

Um esforço nessa direção tem sido feito pelo conjunto de trabalhos desenvolvidos pelo SOCED⁷. Também digno de nota é o livro *A escolarização das elites* (Almeida e Nogueira), publicado em 2002. Talvez a falta de interesse se deva à crença consolidada de que a origem social é um fator de proteção do fracasso escolar, isto é, de que jovens de camadas médias e altas estatisticamente teriam menos probabilidades de ter problemas de desempenho escolar. De qualquer forma, essa pauta mantém a teoria restrita ao corte de classe, quando na verdade, a generalidade do fenômeno nos leva a pensar a uma explicação que seja independente dessas variáveis.

⁷ SOCED - Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação, da PUC-Rio coordenado por Zaia Brandão.

As notícias na mídia mostram a penetração desse consenso, tornado senso comum e um raciocínio naturalizado quando versam quase exclusivamente sobre as deficiências do ensino público e a superioridade do ensino privado⁸. Assim, a escola particular, talvez por essa ausência de estudos sobre a questão, é para muitos um lugar onde não há problemas, existindo, aqui no Brasil, a crença na superioridade da escola particular em relação à pública (Brandão, 1985).

Entretanto, como já apontamos anteriormente na escola privada, assim como na escola pública o fenômeno da repetência também está presente. Como podemos ver na reportagem da Folha de S.Paulo:

Um país que ostenta uma das maiores taxas de reprovação do mundo não poderia produzir outro resultado que não o revelado pela Datafolha: mais da metade (54%) dos jovens brasileiros já repetiu o ano na escola. Esse percentual é maior entre homens, nordestinos e mais pobres. O problema, porém, não é restrito a esses grupos. **Quase metade (44%) dos jovens das classes A ou B, por exemplo, já repetiu.** (Grifo meu. Folha de S.Paulo, Especial, 27/08/2008).

1.2

Estudos sobre os efeitos pedagógicos da repetência

Levando a expressão de Costa Ribeiro da “pedagogia da repetência” ao limite, realizei uma revisão de literatura sobre a reprovação como uma medida pedagógica. Considerei que a compreensão mais profunda do tema seria uma importante colaboração para examinar a questão.

Seria a repetência escolar de fato uma boa solução para alunos com desempenhos piores? Ainda que seja uma prática pedagógica bastante utilizada, a discussão sobre a repetência escolar parece estar mais no centro de uma polêmica do que discutida nas faculdades de Educação. Qual seria uma boa reprovação, ou, como ouvi posteriormente na escola que foi objeto desta investigação, uma “reprovação benéfica”? Seria a solução para um aluno que demonstrasse

⁸ PEREIRA, Gilson R. de M. e ANDRADE, M^a da Conceição, no trabalho intitulado *Socioanálise de pré-noções no discurso jornalístico sobre educação*, mostram a oposição entre o público e o privado, revelando a hierarquia de valores nas expressões utilizadas na matéria da revista *Isto É* (1633, 17/10/2001, p. 44-45): Privado: novidade, boa escolha, desafio, proposta lúdica, muito sucesso, programação nova e interessante, desenvolver o raciocínio. Público: salas lotadas, a chamada “recuperação”, ineficiente, repetência, imposição, não valoriza o aprendizado, sistema de reforço. (Trabalho publicado no CD-Rom da 26ª reunião anual da Anped – Novo Governo. Novas Políticas: o papel histórico da ANPED na produção de políticas nacionais. Poços de Caldas, 2003).

desconhecer o conteúdo de uma matéria? Seria uma boa opção quando fosse percebida uma imaturidade do aluno? Com a reprovação o aluno repetente realmente teria mais oportunidades de aprender do que o aluno promovido mesmo com carências de aprendizagens?

Os estudos sobre os efeitos pedagógicos da repetência sobre o desempenho escolar do aluno começaram a ser realizados no início do século XX. Na revisão de literatura feita por Crahay (1996, 2006), foi feito o histórico das pesquisas com alunos do ensino fundamental (excluindo o ensino médio). Os primeiros estudos feitos nos Estados Unidos foram feitos realizando-se medições sobre o estado dos conhecimentos e performances de um grupo de alunos com dificuldades escolares antes e depois do ano repetido, inseridos em uma amostra maior de alunos. É o que Crahay chamou de esquema “antes-pós” ou “pré-teste-pós-teste”. Apesar de serem observados ganhos no desempenho, não era possível afirmar que os ganhos haviam sido produzidos pela repetência e não pela maturidade dos alunos, mudanças pedagógicas e/ou psicológicas, ou outros fatores. Esses estudos apontaram para uma evolução desses alunos, mas sem que ficasse claro a qual variável ou variáveis essa evolução seria devida.

Tendo em vista os limites no desenho desses estudos, os pesquisadores passaram a adotar a metodologia “quase-experimental”, de acordo com a qual são comparados dois grupos equivalentes: um sofre o “tratamento”, no caso a repetência, e o outro, chamado grupo de controle, é promovido para a série seguinte. Limitando-se aos estudos que obtiveram diferenças nos planos estatísticos, Crahay, observou que das 27 pesquisas apenas duas concluíram a favor da repetência no testes de conhecimento. No critério sobre escalas de ajustamento social, das 104 análises 67 foram favoráveis aos alunos promovidos.

Posteriormente, utilizando a técnica da “meta-análise”, desenvolvida por Glass (1977), de acordo com a qual é possível agregar os resultados de várias pesquisas sobre um tema específico, Crahay descreveu o estudo feito por Holmes e Matthews (1984) e o que se seguiu feito apenas por Holmes (1990). Eles revisaram 650 pesquisas sobre repetência. Dessas apenas 44 foram consideradas como dotadas do rigor metodológico necessário para a investigação, principalmente no que tange à equivalência inicial do grupo experimental e do grupo de controle em dimensões como testes de desempenho, nível socioeconômico, gênero, série e outras. A conclusão a que chegaram, no estudo de

1984, é de que os ganhos de conhecimento com a repetência são negativos e esses resultados são muito consistentes.

Na meta-análise de 1990, com estudos longitudinais, Holmes fez dois tipos de comparação:

- A primeira com alunos de mesma idade. Comparam os alunos que foram reprovados com aqueles que foram promovidos, a despeito de terem ambos os grupos um desempenho mais fraco.
- A segunda é a comparação entre alunos com o mesmo grau escolar. No final do ano, comparam-se os alunos reprovados e que, portanto, foram expostos duas vezes ao mesmo conteúdo e os alunos que estão passando pela série pela primeira vez.

É importante perceber que, nos dois casos, os alunos repetentes têm vantagens. Na primeira situação, porque os repetentes realizam testes de menor dificuldade, pois os repetentes estariam fazendo o teste, digamos, da 1ª série, e os promovidos estariam fazendo o teste da 2ª série, portanto mais difícil. Na segunda, porque os alunos repetentes já foram expostos duas vezes ao conteúdo e os outros apenas uma, e contariam com o benefício de um ano a mais de maturidade.

Holmes concluiu que os resultados são equivalentes em quaisquer das situações, não apresentando nenhuma vantagem a mais refazer a série. Assim, conclui Crahay, a ideia de que a reprovação faz com que os alunos recomecem com uma base melhor para a sua trajetória escolar não se sustenta empiricamente. Crahay ainda traz os estudos sobre os efeitos da retenção nos primeiros anos de escolaridade e mostra que os resultados empíricos apontam para os efeitos prejudiciais da retenção, principalmente no início e no fim da escolaridade de base, isto é, o fim do ensino fundamental. Do mesmo modo, a prática de atrasar em um ano a entrada do aluno na escola básica também não é eficaz para a melhora do desempenho do aluno.

Jimerson (2001) fez nova revisão de literatura e meta-análise sobre efeitos da repetência com as pesquisas publicadas entre 1990 e 1999. A seleção dos trabalhos obedeceu a critérios rigorosos, como ter sido publicada, em forma de artigo ou livro, por exemplo, e ter um grupo de controle com alunos promovidos. Foram selecionados 20 estudos, e as variáveis para a escolha do grupo de controle foram: QI, desempenho acadêmico, nível socioeconômico, gênero e atitudes em

relação à escola. Os resultados são muito similares aos dos últimos 90 anos, de acordo com os estudos de Jackson, 1975, Holmes & Matthews, 1984 e Holmes 1990.

Há, portanto, uma convergência nessas revisões de pesquisa com relação à demonstração de que a repetência não beneficia os alunos, seja academicamente, seja para aqueles com dificuldades de comportamento. Jimerson chega a sugerir que, em vez de serem realizadas mais pesquisas sobre o tema, o que deveria ser feito é um esforço para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre outros tipos de intervenção para a melhoria dos alunos.

Brophy (2006) também fez uma síntese baseada em evidências empíricas das pesquisas sobre repetência e chegou aos mesmos resultados, isto é, que a repetência não só é ineficaz como é contraproducente. As ideias de que o desempenho mais fraco resulta de uma falta de empenho e de que a ameaça da repetência estimularia o estudo são verdadeiras apenas para uma minoria. Pelo contrário, os alunos retidos ao longo da trajetória escolar vão ficando cada vez mais para trás, mesmo em relação aos colegas que tinham um perfil de desempenho próximo ao deles no ano da reprovação. Para o aluno, a repetência é estressante e está associada a uma baixa de autoestima, além de prejudicar sua relação com os colegas e com a escola. A maioria dos alunos repetentes precisa trabalhar arduamente para realizar o progresso que alcançam.

M.L.Smith (apud Crahay) tentou explicar a razão para a persistência da crença dos professores nos benefícios da repetência. Os professores não possuem grupo de controle, isto é, para aquilatar a validade da prática eles só têm a sua experiência com os alunos retidos. A comparação dos alunos repetentes com os alunos do mesmo nível de competências que foram promovidos não pode ser feita por eles. Isto porque como os alunos reprovados geralmente permanecem no ano seguinte com os mesmos professores por terem ficado na mesma série, estes percebem vantagens temporárias nos alunos que sustentam essa crença. Isto porque o aluno, ao ser defrontado com o mesmo conteúdo, costuma ter um desempenho melhor do que no ano da retenção. Além de ser possível que o aluno se sinta mais competente na comparação com os seus condiscípulos. Depois, quando os alunos repetentes são promovidos para a série seguinte, e o professor já não é o mesmo, as vantagens iniciais percebidas se desfazem, porque os alunos se

deparam com um novo material de estudo e voltam a ter dificuldades semelhantes, um ano atrasados.

Precisa ser dito ainda que muitos países com excelentes resultados em avaliações internacionais são os mesmos que aboliram a possibilidade de repetência. São exemplos disso Dinamarca, Noruega, Suécia, Reino Unido, Coreia do Sul, Malásia, Japão, entre outros. Podemos incluir a Finlândia, que teve o melhor desempenho no Pisa de 2000. Naquele país, não há repetência, porque esta não é praticada, embora não haja uma proibição formal para isso.

O estudo exploratório feito por Soares (2007) é mais um indício de que a repetência não colabora para que se obtenham melhores desempenhos dos alunos. O autor fez uma investigação para tentar apreender qual é o impacto das políticas de combate à repetência sobre o desempenho dos estudantes em testes padronizados internacionais dos quais o Brasil não participa. Apesar de a amostra ser pequena, o que ele verificou foi que existe um impacto positivo de políticas de progressão continuada sobre os resultados dos exames.

No Brasil, os estudos sobre o efeito da repetência no desempenho são poucos. Na primeira etapa de um estado da arte⁹ sobre o fracasso escolar realizado por Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), nem mesmo são citados estudos sobre a validade pedagógica da repetência. De acordo com as autoras, o que se vê são estudos em que o fracasso é visto como um problema psíquico - havendo nesse discurso uma culpabilização das crianças; como um problema técnico - com a culpabilização do professor; como uma questão institucional - que é devida à lógica excludente da educação escolar; e finalmente, o fracasso visto como uma questão política - gestado na cultura escolar e nas relações de poder. Nessa última categoria estão as pesquisas em que o foco são as relações de poder estabelecidas dentro das instituições escolares, centrando as análises “na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante”(ibid, 63), quando desconhece e desvaloriza a cultura popular.

Na área de economia, encontrei um único estudo que focaliza especificamente o tema, realizado por Luz (2008). Utilizando uma amostra retirada da pesquisa Fatores Associados ao Desempenho Escolar (INEP/MEC), a

⁹ As autoras desenvolveram uma análise das teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002, na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, pois consideraram que as duas instituições ocupam um papel de destaque na produção sobre o tema.

pesquisadora observou os efeitos da repetência no desempenho dos alunos. Seus achados vão na mesma direção dos dados empíricos internacionais assinalados anteriormente: os alunos repetentes, apesar de terem uma melhora entre os dois anos considerados, têm ganho menor do que seus colegas que foram promovidos. Outro resultado interessante é que os alunos retidos têm um resultado semelhante aos alunos novatos, o que não sustenta a suposição da repetência como metodologia válida para a melhoria do desempenho. Por fim, a autora observou que a repetência se mostra ainda menos vantajosa quanto mais precárias as condições do sistema escolar.

O desenho de pesquisa de Paes de Barros e Mendonça (1996) não foi exatamente o estudo do efeito da repetência no desempenho, mas seus achados demonstram que o aluno repetente tem uma probabilidade maior de repetir mais uma vez se comparado aos alunos promovidos. Na pesquisa, foram usados os dados da PNAD de 1985.

Importante ressaltar que esses estudos não comprovam que a promoção dos alunos potencialmente sujeitos à reprovação por si só aumente seu desempenho. Não se trata disso. O que se procura demonstrar com essas pesquisas é que a repetência não é um recurso que melhore a qualidade do ensino ou que promova um aumento no desempenho dos alunos, pois os ganhos são menores do que para aqueles que foram promovidos.

1.3

Estudos no Brasil sobre o modelo alternativo à reprovação: as escolas em ciclos

As pesquisas no Brasil que analisaram a diferença de desempenho entre as escolas seriadas ou em ciclos são outras referências que ajudam a problematizar os efeitos da repetência. Em algumas pesquisas, apesar de as escolas seriadas apresentarem um desempenho melhor, a diferença a favor delas não é estatisticamente significativa.

Ferrão, Beltrão e Santos (2002) utilizaram dados do SAEB de 1999. Os resultados não apontaram diferenças significativas na proficiência dos alunos de

4ª série do ensino fundamental em matemática e leitura com organização escolar ciclada ou não.

Menezes-Filho e outros(2008) fizeram uma avaliação do impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar. Foi observada uma menor taxa de abandono nas escolas que implantaram o sistema. Em relação ao desempenho, na progressão continuada, houve uma redução na proficiência dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental, enquanto que, na 4ª série, os resultados não foram significativos.

Alves (2008) analisou a associação entre as políticas públicas adotadas nas redes de ensino das capitais brasileiras e o desempenho dos alunos, utilizando dados do SAEB de 1999, 2001 e 2003. Com relação à organização em ciclos, o resultado não foi significativo, apesar de o desempenho médio das redes em ciclos ter sido um pouco abaixo das redes organizadas em séries.

Almeida (2009) traz um resultado diferente. A pesquisadora mediu a eficiência das escolas públicas cicladas e não cicladas do ensino fundamental, centrando-se nos municípios de Campinas, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, com a base de dados do Projeto Geres¹⁰. Suas conclusões são que não é possível afirmar que as escolas cicladas ensinem mais do que as escolas não cicladas. É possível, no entanto, afirmar com os dados disponíveis que as proficiências médias das escolas cicladas são significativamente maiores do que as não cicladas.

Podemos, portanto, observar que a questão no Brasil ainda deve ser mais pesquisada. Com o aprimoramento dos dados do censo escolar, aliado a possibilidade fazer estudos comparativos das avaliações governamentais, talvez possamos incrementar essa área que carece de um aprofundamento maior.

O balanço feito por Gomes (2005) das pesquisas sobre desseriação escolar no ensino fundamental do Brasil apresenta outras questões sobre a comparação entre as escolas cicladas ou não. Conforme seu estudo, as experiências de desseriação brasileiras se ressentiram de problemas na sua implantação, além de terem enfrentado a resistência tanto dos professores, como das famílias e dos alunos. O que se vê é que com a desseriação há uma quebra do que Crahay (apud

¹⁰ Geres - projeto de pesquisa longitudinal (2005 a 2008) que focalizou a aprendizagem nas primeiras fases do ensino fundamental para estudar os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar.

Gomes, 2005) denominou de “contrato social” escolar, em que a ameaça da reprovação é um dos esteios principais. A promoção automática, para alcançar efeitos positivos, necessita de ser acompanhada de intervenções complementares que auxiliem os alunos com dificuldades durante todo o ano letivo, assim como pressupõe o envolvimento de professores, famílias e alunos. Como na maioria das experiências de ciclos, as intervenções não foram feitas, nem houve um envolvimento maior dos interessados, a política ficou prejudicada.

As diferenças nos desempenhos médios das escolas organizadas em ciclos ou seriadas reforçam a tese culturalista da “pedagogia da repetência”. Demonstram, inclusive, que a pedagogia da repetência não é uma cultura exclusiva dos professores. Toda a comunidade escolar trabalha com essa lógica. Como diz Fernandes a possibilidade de não reprovação provoca uma “desestabilização nos habitus dos agentes escolares envolvidos no processo educativo” (3,2003).

1.4

Estudos sobre a repetência nas camadas médias e altas e em escolas de prestígio

Pelos estudos anteriores vemos que para estudar o fenômeno em toda a sua extensão seria importante lançar mão da análise da reprovação em camadas médias e altas e nas escolas que não estão sujeitas aos problemas de infraestrutura correntemente associados à rede pública.

Na revisão de literatura específica sobre a repetência nas camadas médias e altas, encontrei variadas abordagens e modalidades explicativas. Focalizados nos alunos de camadas médias e altas e/ou em suas famílias, temos os trabalhos na França de Fourastié (1972) e Ballion (1977), e os brasileiros de Rodriguez (2004) e Salomon (2001).

Fourastié realizou, entre 1964 até 1968, sete enquetes sobre a escolaridade dos filhos de politécnicos, professores e egressos da École Normale Supérieure, industriais, artistas, altos funcionários e juízes. O objetivo geral da pesquisa era conhecer os resultados escolares e universitários daqueles que por definição não teriam os obstáculos clássicos de ordem econômica e social. As taxas de

escolarização encontradas por ele foram bem mais altas do que as que eram reveladas pelo censo sobre a média da população. No entanto, muitos não tinham alcançado o ensino superior (30%, em média), ou tinham alcançado escolaridade menor do que a dos pais. Na análise, as variáveis sexo, nível escolar dos pais e lugar na fratria¹¹ tiveram correlação estreita com a trajetória escolar. Meninas obtinham pior resultado do que os meninos¹², a maior escolaridade dos pais resultava em melhor resultado escolar, além disso, os primogênitos tinham vantagens em relação aos irmãos.

As diferenças de mentalidades e, portanto, a menor importância conferida à escolaridade dos filhos por industriais e artistas também se configurou como um fator que contribuiu para a menor escolaridade. Apesar disso, Fourastié concluiu que, na medida em que o contexto cultural tomado no seu sentido mais amplo é favorável, são as capacidades psico-biológicas do sujeito que têm um papel preponderante na explicação do sucesso escolar. Mesmo sem focalizar a repetência propriamente dita, o estudo desperta interesse por levantar hipóteses sobre variáveis que levam a um menor rendimento escolar por parte das camadas médias e altas.

Ballion publicou em 1977 o livro *L'argent et l'école*, sobre o fracasso escolar nos meios economicamente favorecidos. Sua pesquisa foi feita com duas amostras diferentes, em dois períodos. A primeira amostra foi com 170 alunos em ano de formatura escolar, e a segunda, com 500 alunos dos denominados *établissements de rattrapage*, o que poderia ser traduzido como estabelecimentos de recuperação, isto é, escolas especializadas em proteger os filhos dos meios favorecidos da seleção feita pela escola pública, criando um ambiente de estudo mais adequado para eles¹³.

¹¹ Posição na fratria significa qual lugar que o aluno ocupa em relação aos irmãos (ex: primogênito ou caçula)

¹² Nos últimos 30 anos, a situação das meninas mudou bastante, conforme os estudos de BAUDELLOT, e ESTABLET, *Allez les filles* (1992) sobre a ascensão escolar das meninas na França e no mundo. No Brasil, as mulheres tendem a ter um desempenho educacional superior ao dos homens, conforme Alves, 2007; Paes de Barros e outros, 2001.

¹³ Segundo Ballion (1977) existem diferentes tipos de estabelecimento de *rattrapage*, uns são mais permissivos, outros mais autoritários, assim como para diferentes tipos de aluno: com problemas específicos, como dislexia etc., ou por idade. Como essas escolas não estão submetidas por contrato com a Educação nacional, eles são inteiramente responsáveis por sua organização pedagógica. Assim podem oferecer condições pedagógicas melhores do que aquelas do ensino público francês, oferecendo aulas de apoio.

O autor demonstrou que o número de insucessos era bem maior do que se esperava nessas camadas sociais¹⁴. Além disso, descobriu que “l’argent efface l’échec”, ou seja, o capital econômico consegue “apagar” as trajetórias irregulares desses alunos. As famílias conseguem, por meio de estratégias variadas, corrigir os efeitos possivelmente perversos do fracasso escolar.

Uma das estratégias que nesse sentido é a opção por essas escolas de *rattrapage*, que funcionam como uma ponte para esses alunos, pois podem facilitar sua ascensão escolar. A hipótese explicativa dada por Ballion para a trajetória acidentada desses estudantes é individualizada e de base psicológica. Os alunos de um estabelecimento de *rattrapage* dos quais o autor foi professor na sua experiência docente eram perfeitamente normais no que tange à inteligência, por vezes eram até acima da média. Por isso a razão do insucesso era para ele e para os outros professores, colegas seus, um mistério.

Ao analisar a questão na pesquisa, atribuiu ao temperamento do aluno, em francês *caracteriel*, um traço da personalidade que diante do fracasso e de experiências negativas escolares faz com que faça um desinvestimento na escola, piorando cada vez mais a situação.

No Brasil, alguns trabalhos apontam as trajetórias irregulares nas camadas médias e altas, mas não estudam o tema especificamente¹⁵. Recorrendo ao banco de dados da CAPES¹⁶, encontrei a dissertação de mestrado de Rodrigues (2004) sobre a repetência nas camadas médias, com foco nas famílias.

Inicialmente, Rodrigues tentou entrevistar alunos de escolas particulares, mas não obteve êxito. Primeiramente, as coordenadoras contatadas disseram que a reprovação era muito baixa, pois era feito um acompanhamento pedagógico intenso ao longo do ano escolar, depois afirmaram que a maioria dos alunos reprovados troca de estabelecimento. A pesquisadora tentou realizar a aproximação com as famílias das escolas particulares de outras formas, mas não teve êxito. Optou por realizar sua pesquisa em escolas públicas com clientela reconhecidamente de camadas médias. Conseguiu entrevistar 20 famílias que se encaixavam no perfil adotado. Verificou que tanto as escolas como as famílias

¹⁴ Os dados do autor são de 1962, à época quase a metade dos alunos dos meios favorecidos não conseguia obter o *baccalauréat* (equivalente ao vestibular brasileiro).

¹⁵ Paes de Carvalho (2004), Brandão e Lelis (2003)

¹⁶ <http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html> - último acesso em 14/07/2009

explicavam a repetência como resultado de problemas biológicos, médicos ou psicológicos, isto é, centrados no indivíduo. Portanto, tal qual Ballion (1977) seriam aspectos do aluno que explicam a reprovação.

A autora detectou “acordos” entre as escolas e as famílias para que o aluno não fosse reprovado, fazendo inclusive uma diferenciação entre “reprovação” e “repetência”. Com a primeira, haveria o registro no histórico escolar; na segunda, a criança é aprovada na escola e é matriculada em outro estabelecimento na mesma série no ano seguinte. A autora considera que esses “acordos” podem colocar em dúvida as estatísticas oficiais nas escolas particulares. A reprovação escolar enquanto experiência familiar pode ter diferentes significados para as famílias pesquisadas: “dinheiro ou tempo perdido”, “aprendizado” e “sofrimento”, são alguns dos mais citados.

Entre as principais conclusões do trabalho figuram a verificação de que a reprovação escolar repercute sobre o cotidiano das famílias mesmo antes de acontecer de fato e a percepção de que isto se deve, entre outras coisas, à centralidade que a escolaridade dos filhos tem de fato para essas famílias de camadas médias. Outro dado importante é que todas as famílias consideram que a reprovação é um evento que deixa uma marca muito difícil de apagar, tanto para a família quanto para o aluno.

A segunda pesquisa foi encontrada na bibliografia de Rodrigues (2004), foi a tese de doutorado de Salomon (2001). É um estudo de caso de dez jovens de classe média em situação de fracasso escolar ou de vida escolar fragmentada. A pesquisadora tentou estabelecer uma amostra em que os alunos não apresentassem nenhuma das variáveis comuns que interferem na aprendizagem. Assim, os alunos selecionados não apresentavam nenhum distúrbio específico, também não eram oriundos de famílias de pais separados na primeira infância. Este segundo critério também foi adotado porque a relação dos pais com a vida escolar dos alunos era uma dimensão importante do estudo.

Como na pesquisa anteriormente citada, a autora também teve dificuldades de acesso aos alunos por meio das escolas privadas. Muitas disseram não viver a situação de fracasso escolar, pois ofereciam um atendimento individualizado às necessidades dos alunos, realizando um trabalho conjunto escola-família. Outras alegaram problemas éticos para não indicar nomes de alunos nessa situação. Duas escolas foram claras no seu receio em participar da pesquisa por problemas de

imagem. Mesmo nas escolas “pagar-passar”¹⁷, ela não obteve uma resposta rápida. Após uma longa espera, ela conseguiu compor sua amostra com famílias de alunos que a procuraram por indicação de algumas das coordenadoras previamente contatadas, e por uma escola que atualmente é reconhecida como uma instituição do tipo “pagar-passar”.

Tendo por base o estudo de Lahire, seu objetivo era compreender as formas como a família pode condicionar a situação de fracasso escolar e como os alunos e suas famílias percebem as formas de participação da escola nesse processo de exclusão ou de “construção” de uma situação considerada como fracasso escolar, isto é, buscava um modelo de configurações familiares que levasse ao fracasso.

A autora concluiu que estas famílias possuem uma postura caracterizada pela valorização do consumo e do lazer, em detrimento da produção, do trabalho e do estudo, ou seja de valores ligados à cultura escolar. Os alunos, por sua vez, apresentaram uma relação sócio-afetiva essencialmente negativa com a aprendizagem. Os estudantes questionam os professores e até mesmo os responsabilizam pelos seus resultados. A autora ainda salienta que os alunos demonstraram uma alienação da escola, o desinteresse pela aula, a falta de autoridade do professor, o desrespeito, o autoritarismo, a intransigência, além de processos de seleção e discriminação por parte da escola. Com o recorte da pesquisa não é possível compreender se os alunos têm essa postura por terem sido reprovados, ou se esse comportamento já era anterior ao evento. De acordo com Ballion (1977), podemos pensar que as atitudes descritas também são uma consequência da reprovação e não apenas a geradora do evento.

O estudo de Nogueira (2004) apesar de não ter o foco em trajetórias escolares irregulares nos meios favorecidos apresenta interesse nesta revisão de literatura. A autora pesquisou em Minas Gerais 25 famílias de grandes empresários. Teve que incluir na amostra, por dificuldades de acesso, médios empresários também. O objetivo era conhecer as trajetórias escolares dos jovens e as estratégias educativas postas em prática pelos pais desses jovens ao longo de suas trajetórias. Ela verificou que mais da metade dos jovens pesquisados tinham sofrido alguma reprovação ao longo de sua escolarização. Nas conclusões, a

¹⁷ Nomenclatura usada pela autora, no Rio de Janeiro conhecida como “pagou-passou”.

autora considera que esses itinerários irregulares devem ser fruto do tipo de relação que essas famílias estabelecem com a escola de investimento moderado¹⁸. Coloca, portanto, a explicação da reprovação mais uma vez dentro do corte de classe. Como esses alunos “não precisam” da escola, pois já têm nas empresas da família uma perspectiva de futuro, não há razão para investir nos estudos. Como foco da autora é nas famílias e não na escola, não há um estranhamento no número de reprovações.

Tendo por foco a reprovação e retenção de alunos de instituições de prestígio, encontrei apenas uma dissertação de mestrado. Galvão (2003) analisou com base nos estudos de Bourdieu a experiência de democratização do acesso ao Colégio Pedro II, quando este passou a ser por sorteio para a Classe de Alfabetização e não por uma prova de conhecimentos – como ocorre no 6º e no 1º ano do ensino médio.

Para realizar essa tarefa, a autora realizou a análise de meios, modos e condições em que os alunos foram excluídos. Assim, estudou as jubilações que ocorreram ao longo de 18 anos de existência de uma das unidades do Colégio Pedro II, o percurso escolar de 178 crianças que ingressaram no colégio por sorteio e, finalmente, tentou estabelecer uma correlação entre a origem social dos alunos e seu desempenho escolar.

Desse grupo apenas 48 alunos (27%) conseguiram completar sua trajetória escolar sem nenhuma reprovação, sendo que 58 alunos saíram da escola por pedidos de transferência ou jubilações. Ela constatou que os alunos que concluíram o 3º ano do ensino médio eram oriundos na sua maior parte das classes favorecidas, ao contrário dos que entraram na classe de alfabetização que eram de classes desfavorecidas. Concluiu que, apesar de o acesso para as classes de alfabetização ser por sorteio, a origem social continuou tendo uma forte associação com o desempenho escolar no período pesquisado (1990/2002).

¹⁸ Para os jovens a percepção geral é de que a escola era “pouco” em sentido múltiplo. Era uma pequena porção do seu cotidiano, não constava entre suas preferências pessoais e afetivas e por fim, porque a escola representa um papel secundário em sua preparação profissional. Já em relação às estratégias familiares, a autora considerou que estas famílias não “apostam todas as suas fichas na escola”.

É possível verificar que nas pesquisas de Rodrigues (2004) e Salomon (2001) o objetivo não é explicar as causas escolares da reprovação ou seus efeitos e sim investigar o fenômeno como um evento familiar. A pesquisa de Nogueira (2004), apesar não estudar o fenômeno em si, também o estuda na esfera familiar. A pesquisa de Galvão está inserida nas pesquisas que analisam a escola sob uma perspectiva reprodutivista, em outras palavras, como a escola traduziria, por meio de mecanismos internos, as hierarquias sociais.

1.5

Perguntas e Métodos

Apesar de já ter sido amplamente estudado que a repetência não é uma intervenção que trate de forma eficaz os problemas de aprendizagem dos alunos, ela continua a ser praticada. Sua incidência, as causas e as consequências desse fenômeno não são comuns a todos os países. Essa constatação reforçou a importância de estudar a repetência dentro de uma perspectiva sociológica.

Conforme vimos com Costa Ribeiro (1991), os níveis de reprovação no Brasil são muito altos e estão presentes em todas as classes sociais. As explicações correntes são todas produzidas no contexto das escolas públicas e nas camadas populares. Seria, portanto, interessante buscar entender como essa repetência é produzida na escola, principalmente naquelas escolas que são consideradas e avaliadas como as melhores do país. Onde alunos e professores encontram uma estrutura pedagógico-administrativa que funciona a seu favor.

O foco deste estudo é, portanto, o fenômeno da repetência estudado em um contexto pouco pesquisado entre nós (colégios de prestígio) para testar as explicações correntes. Existiria de fato esse alto índice de repetência? Quais seriam os mecanismos e as lógicas que os profissionais de escolas de prestígio acionam para manter a cultura da repetência (Costa Ribeiro, 1991)? Quais são os processos escolares que definem a repetência de um aluno em escolas de prestígio? Como escolas que têm um excelente desempenho médio nas avaliações oficiais decidem reprovar seus alunos? Haveria uma característica comum a esses alunos que socialmente fadados ao “sucesso escolar”, passam por revezes nas suas trajetórias escolares?

O desenho desta pesquisa assumiu como uma estratégia importante para o estudo o “jogo de escalas”. Apoiada em Revel (1998), considerei que a mudança de escala não seria uma troca de lentes que me daria uma visão de binóculo ou microscópio. Considerei que veria aspectos diferentes, assim como não vemos uma cidade melhor pelo seu mapa ou pelas fotografias. Sendo a repetência um fenômeno complexo, as abordagens macro e a micro permitiram construir um corpus empírico que possibilitou mudar o que estava sendo analisado, mantendo o foco sobre o objeto de interesse. Essa variação foi fundamental porque não havendo literatura disponível sobre o tema, e a produção desse compósito de informações permitiu uma tentativa de compreensão um pouco mais abrangente sobre o fenômeno.

Assim, meu trabalho se divide em duas partes que, em escalas diferentes, buscam analisar o fenômeno da repetência em dois âmbitos: na magnitude do fenômeno neste contexto pouco estudado e no processo de construção da reprovação realizando uma microanálise.

A primeira parte apresenta um desenho quantitativo tomando por foco a questão da repetência no Brasil e na América Latina. Foi realizado um levantamento estatístico sobre a repetência nas camadas mais altas com o objetivo de observar se o Brasil reprova mais do que os outros países, mesmo em se tratando dos alunos de nível socioeconômico mais alto. Com os dados do PISA de 2006 realizei uma comparação do risco de atraso escolar no Brasil em relação a três países latinoamericanos, o México, a Argentina e a Colômbia, considerando o nível socioeconômico e a dependência administrativa da escola e controlando os resultados pelo desempenho dos estudantes em leitura.

Continuando a análise quantitativa, tentei entender como se dava a questão no município do Rio de Janeiro. Em lugar de observar os alunos de nível socioeconômico mais alto, busquei os dados das escolas de prestígio. Para a escolha das instituições, relacionei as 30 escolas da cidade que tiveram os melhores resultados no Enem de 2005 e 2006. Como a intenção era observar o fluxo escolar e seria importante considerar a trajetória completa de onze anos, desconsiderei as escolas técnicas e as que não oferecem a escolaridade desde o ensino fundamental. Posteriormente, com os dados do censo escolar de 2003 a 2005, foi criada uma taxa de não aprovação nessas escolas. Esse indicador foi feito como uma tentativa de abranger os casos de transferência no meio do curso

para outras escolas com vistas a escapar de uma possível repetência, como já foi salientado por Salomon (2001), Rodrigues (2004) e Lelis (2005). Isso permitiu conhecer quantos alunos não foram aprovados desde a 1ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio em cada um dos três anos levantados pelo censo. Construí um panorama do fluxo em 15 escolas, mostrando que existem diferentes padrões de reprovação.

Valendo-me do mapeamento feito do fluxo escolar nos estabelecimentos de melhor pontuação no Enem, mudei mais uma vez a escala para desenvolver a última parte do meu trabalho com uma abordagem macro. Apesar do panorama construído, sabe-se que os dados do censo escolar não oferecem a acuidade necessária, pois como no Censo a unidade de análise é a escola, e não os alunos, as estimativas de repetência e de evasão escolar não são exatas. Como o objetivo da pesquisa era entender a entrada e a saída dos alunos ao longo dos 11 anos necessários para a formatura de uma geração, fiz o que chamei de *ciclo de série*. No caso, quatro ciclos de série, pois fiz o mesmo trabalho para os anos de 1995, 1996, 1997 e 1998 até a provável formatura em 2005, 2006, 2007 e 2008, respectivamente. Além disso, desenvolvi uma estratégia que viabilizasse a análise da coorte da turma de 1997 de uma das escolas: verifiquei os nomes dos alunos que entraram na primeira série de 1997, série de entrada nas escolas, até os que conseguiram se formar no ensino médio em 2007.

A segunda parte teve uma abordagem qualitativa focada no processo de decisão da reprovação. Ciente de que os dados anteriores traduzem experiências sociais bastante diversas, adotei como estratégia a observação dos conselhos de classe de uma das escolas, em que fiz o mapeamento do ciclo de série, para tentar captar como são os mecanismos de decisão da reprovação. Pretendi com essa abordagem registrar as interações que ocorrem nessas instâncias para ter a possibilidade de compreender as motivações e os movimentos dos agentes educativos que constroem a decisão da reprovação dos alunos. Optei por observar os conselhos de classe do atual 8º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio, pois são esses os anos escolares em que os níveis de repetência são maiores.

Observei os conselhos finais de 2008 e todos os que ocorreram em 2009 no 8º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio. Os conselhos de classe não foram todos deliberativos. Apenas nos conselhos de dezembro foram

feitas avaliações pelo colegiado que decidiram a aprovação ou reprovação dos alunos. Diferente do que observou Mattos (2006)¹⁹ em duas escolas públicas do Rio de Janeiro onde todos os conselhos foram deliberativos. Na escola observada, os conselhos de junho e outubro a questão mais importante foi o gerenciamento das turmas, feito pela troca das impressões dos professores sobre o perfil dos alunos e das turmas. Por isso, para discriminar, decidi denominar os conselhos de junho e outubro de consultivos²⁰ e os de dezembro de deliberativos.

Com esse trabalho foi possível delinear como se constroem as opiniões a respeito dos alunos, que tipos de avaliações são feitas pelos professores, e quais são os fatores levados em conta para tomar a decisão de fazer um aluno repetir o ano. Estas observações também possibilitaram identificar o que foi dito sobre cada aluno e, ao final do ano letivo, comparar quais foram os alunos que repetiram, quais os que se retiraram no meio do ano, e quais os que, apesar de todas as críticas, conseguiram passar de ano.

Não considero que esse recorte fez com que se tivesse uma visão completa e abrangente do problema. Considero apenas que a possibilidade de desenvolver estratégias de pesquisas alternativas foi a mais adequada à complexidade do fenômeno, pois cada uma das escalas permitiu uma perspectiva diferente.

¹⁹ Neste estudo, todos os conselhos foram deliberativos, pois mesmo nos conselhos de abril e julho foi tomada a decisão pelo colegiado sobre quais alunos receberiam o conceito “I” de insuficiente. Os outros alunos que tinham recebido um conceito acima de “R” (regular), isto é, bom (B), muito bom (MB) e ótimo (O), a decisão foi tomada fora do conselho.

²⁰ Verbete no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa para consultivo: “diz-se das corporações que emitem parecer sem voto deliberativo”.