



**UNILASALLE**  
**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE**



Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O. U. de 30/12/98  
Redenciamento: Portaria 1.473 de 25/5/04 - D.O.U. de 26/5/04

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TATIANA AVILA LOGES

**A REPETÊNCIA NA REPRESENTAÇÃO DOS REPETENTES**

CANOAS, 2009.

TATIANA AVILA LOGES

## **A REPETÊNCIA NA REPRESENTAÇÃO DOS REPETENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação do Centro Universitário – UNILASALLE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Alceu Ravanello Ferraro.

CANOAS, 2009.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L832r Loges, Tatiana Avila  
A repetência na representação dos repetentes  
[manuscrito] / Tatiana Avila Loges – 2009.  
111 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro  
Universitário La Salle, Canoas, 2009.  
“Orientação: Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro”.

1. Educação. 2. Repetência. 3. Reprovação. 4. Cultura  
escolar. 5. Exclusão escolar. 6. Representação I. Ferraro,  
Alceu Ravanello. II. Título.

CDU:

371.212.72

Bibliotecária responsável: Kátia Rosi Possobon - CRB 10/1782



# UNILASALLE

## CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O. U. de 30/12/98  
Recredenciamento: Portaria 1.473 de 25/5/04 - D.O.U. de 26/5/04

### Programa de Pós-Graduação em Educação

#### BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Maria Colling  
UNILASALLE

---

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly  
UNILASALLE

---

Prof. Dr. João Paulo Pooli  
ULBRA

---

Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro  
UNILASALLE, Orientador e Presidente da  
Banca

**Área de Concentração:** Educação, Cultura e Ação Pública

**Curso:** Mestrado em Educação

Canoas, 28 de julho de 2009.

*Aos alunos que participaram desta pesquisa.*

## **AGRADECIMENTO**

Muitas pessoas contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, no entanto mencionarei aquelas que foram fundamentais para a realização deste estudo.

Agradeço a escola Dolores Alcaraz Caldas pela receptividade e colaboração de sempre,

Ao professor e orientador Alceu Ravello Ferraro pelas orientações e discussões feitas no decorrer neste trabalho, e pelo exemplo de ética profissional,

A professora Ana Maria Colling pela paixão com que desenvolve suas aulas e pelas afinidades teóricas,

Ao professor convidado João Paulo Pooli com quem aprendi a fazer minha primeira pesquisa, que foi o maior estímulo acadêmico que recebi até então,

Ao secretário Peterson Costa pela presteza e profissionalismo com que sempre atendeu minhas solicitações,

Em especial, ao professor Nilton Bueno Fischer (in memoriam) pelo estímulo no decorrer deste trabalho, pelo parecer deixado e principalmente por compartilhar sua luta constante por um mundo mais fraterno.

*O mistério da magia performativa resolve-se assim no mistério [...], isto é, na alquimia da representação [...] através da qual o representante constitui o grupo que constitui: o porta-voz dotado do poder pleno de falar e de agir em nome do grupo, falando sobre o grupo pela magia da palavra de ordem, é o substituto do grupo que existe somente por esta procuração. Grupo feito homem, ele personifica uma pessoa fictícia, que ele arranca do estado de mero agregado de indivíduos separados, permitindo-lhe agir e falar, através dele, “como um único homem”. Em contrapartida, ele recebe o direito de falar e de agir em nome do grupo, de “se tomar pelo” grupo que ele encarna, de se identificar com a função à qual ele “se entrega de corpo e alma”, dando assim um corpo biológico a um corpo constituído. Status est magistratus, “o Estado sou eu”.*

*Ou então, o que dá no mesmo, o mundo é minha representação.*

Pierre Bourdieu

## RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa realizada na capital do Estado do Rio Grande do Sul, com seis alunos repetentes, ligados a uma escola pública de educação básica. A realidade das escolas brasileiras quanto à reprovação, que resulta na repetência da mesma série escolar para o aluno, é naturalizada através da cultura escolar. Segundo essa cultura, as professoras julgam seus alunos e suas práticas de acordo com seus valores morais. Parto, então, para o contexto escolar onde se utiliza a prática desse mecanismo e principalmente dou voz aos alunos que sofrem a reprovação e, conseqüentemente, repetem o ano letivo cursado. Discuto como a repetência ganha legitimidade no ambiente escolar, destacando como o seu processo é percebido pelo aluno repetente. A seleção dos sujeitos desta pesquisa teve como critério alunos que apresentavam defasagem nos estudos, sendo que a metade do grupo estava com um ano de atraso em relação a série/idade e a outra metade apresentava-se com dois anos de defasagem escolar. O critério utilizado para a escolha dos sujeitos da pesquisa foi o fato de o grupo concentrar o maior número de repetentes, apresentando estes alunos uma defasagem nos estudos por terem sofrido reprovação na 5ª série, que estavam repetindo. O objeto da investigação voltou-se para a percepção dos alunos na condição de repetentes, a fim de apreender a repetência na perspectiva desses alunos. Primeiramente, apresento estudos internacionais e nacionais sobre o tema. Posteriormente, explico a metodologia adotada e apresento o aporte teórico que embasa esta pesquisa, a instituição escolar, os repetentes e a análise dos resultados encontrados. Nas considerações finais, exponho minhas reflexões sobre a repetência escolar, enfatizando a visão dos professores e como a subjetividade destes alunos é constituída a partir do discurso, produzindo, com isso, a representação do aluno repetente.

**Palavras-chave:** repetência, reprovação, cultura escolar, exclusão na escola e representação.

## RESUMEN

Este trabajo resulta de una investigación hecha en la capital del Estado del Rio Grande do Sul, con seis alumnos repitentes, vinculados a una escuela pública de educación básica. La realidad de las escuelas brasileñas respecto la reprobación que resulta en la repitencia de un mismo grado escolar para el alumno, es naturalizada a través de la cultura escolar. Según esa cultura, las profesoras juzgan sus alumnos y sus prácticas de acuerdo con sus valores morales. Investigo, entonces, el contexto escolar donde se utiliza la práctica de ese mecanismo y principalmente doy voz a los alumnos que sufren la reprobación y, consecuentemente, repiten el grado escolar cursado. Discuto como la repitencia gana legitimidad en el ambiente escolar, destacando como su proceso es percibido por el alumno repitente. La selección de los sujetos de esta investigación tubo como criterio alumnos que presentaban desfase en los estudios, una mitad del grupo con un año de retraso en relación al grado/edad y la otra mitad con dos años de desfase escolar. El criterio utilizado para escoger los sujetos de la investigación fue el hecho de que el grupo concentraba el número más grande de repitentes, presentando estos alumnos un desfase en los estudios a causa de haber sufrido reprobación en el 5° grado, que estaban repitiendo. El objeto de la investigación se concentró en la percepción de los alumnos en la condición de repitentes, a fin de comprender la repitencia en la perspectiva de esos alumnos. Primeramente, presento estudios internacionales y nacionales sobre el tema. Posteriormente, explico la metodología adoptada y presento el aporte teórico que fundamenta esta investigación, la institución escolar, los repitentes y el análisis de los resultados encontrados. En las consideraciones finales, expongo mis reflexiones respecto la repitencia escolar, enfatizando la visión de los profesores y como la subjetividad de estos alumnos está constituida a partir del discurso, produciendo, así, la representación del alumno repitente.

**Palabras-clave:** repitencia, reprobación, cultura escolar, exclusión en la escuela y representación.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 O FENÔMENO DA REPROVAÇÃO-REPETÊNCIA</b> .....	19
1.1 A repetência – uma visão internacional .....	19
1.2 A repetência no Brasil.....	24
<b>2 REPROVAÇÃO, REPETÊNCIA E REPRESENTAÇÃO</b> .....	39
2.1 Enfoque excluídos na escola .....	40
2.2 Enfoque dos excluídos do interior .....	48
2.3 Representação.....	56
2.3.1 Breve introdução aos Estudos Culturais (EC) .....	56
2.3.2 A centralidade do conceito de representação .....	58
<b>3 A REPETÊNCIA NA REPRESENTAÇÃO DO REPETENTE</b> .....	65
3.1 Metodologia .....	66
3.1.1 Investigação documental da escola .....	66
3.1.2 Observação.....	67
3.1.3 Entrevistas focalizadas.....	68
3.2 A escola pesquisada .....	70
3.2.1 Análise dos dados da instituição .....	76
3.3 Os repetentes .....	82
3.3.1 Os sujeitos da pesquisa .....	82
3.3.2 Perfil dos repetentes.....	84
3.3.3 O destino dos repetentes .....	90
3.4 Análise do discurso dos repetentes .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	105
<b>ANEXOS</b> .....	110

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa “A repetência na representação dos repetentes” realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle. Uma das principais preocupações na composição da escrita desta dissertação foi a de tornar a linguagem acessível a todos que estão envolvidos em entender o problema da repetência. O conhecimento científico, dependendo da escrita, muitas vezes acaba partindo de uma concepção elitista, o que o torna um conhecimento seletivo. A escrita dos conhecimentos desenvolvidos neste estudo foi realizada no sentido de promover reflexões acerca dos alunos que sofrem reprovação e, conseqüentemente, acabam repetindo o ano escolar. Partindo da idéia de que os alunos são sujeitos capazes de falar, de dizer a sua palavra e, por isso, podem e devem ser ouvidos, busquei, neste diálogo, questões que envolvem seus sentimentos a partir do seu cotidiano e entorno. Este trabalho procura conhecer os alunos repetentes e, mais precisamente, saber como eles se veem e se sentem nesta condição. A pesquisa voltou-se para o conhecimento dos sentimentos, valores, opiniões e motivações dos alunos na sua condição de reprovados e repetentes.

A origem deste estudo tem relação com a minha experiência como aluna da 1ª série do ensino fundamental numa escola pública em Porto Alegre. Fui reprovada na 1ª série, tendo, assim, que repeti-la no ano seguinte. Lembrome da avaliação final, quando a professora me pediu que lhe lesse um texto de um livro. Ao olhar para o livro, notei que não era o que utilizávamos em classe, pois aquele continha o triplo de folhas. Depois de muitos anos, retomei à questão do livro utilizado pela professora e pensei que poderia ser uma

maneira de me intimidar ainda mais ou simplesmente uma escolha sem propósitos. Voltando ao exame final, na hora da leitura, na esperança de passar de ano, busquei algo que pudesse ler, e foi a partir da ilustração da estória, que apresentava a imagem de um gato e um rato, que comecei minha leitura. Na sala ao lado, pela porta entreaberta, podia avistar minha mãe esperando o resultado. Li o que naquele momento era possível, e então a professora pediu para minha mãe entrar. A professora lhe disse que eu estava muito fraca, sem condições de acompanhar a 2ª série. Depois das suas explicações, a professora perguntou à minha mãe se ela queria que eu fosse aprovada. Naquele ano, tínhamos descoberto que minha avó materna estava doente e em fase terminal, o que a levou a falecer em novembro do mesmo ano. Devido a essas circunstâncias, minha mãe concordou com a avaliação da professora, prevalecendo o discurso da escola. A única coisa que eu sentia era a frustração pelo ano escolar perdido, pois era o que falavam todos à minha volta. Fiquei também tomada de vergonha por não ser capaz de obter aprovação na escola, como meus colegas e minha irmã, a qual recebeu um buquê de flores de meus pais por ter sido aprovada para a 3ª série. Para mim, ficaram as conversas sobre a repetência, sem contar os comentários para os familiares a respeito da minha reprovação.

No ano seguinte, mudamos de casa e escola, o que foi um alívio para mim, porque pensava no constrangimento que seria ver meus colegas no ano seguinte na antiga escola. Na nova escola, tive professoras sensíveis, que sabiam que minha vida estava bastante conturbada, principalmente por causa de minha mãe, que demorou a recuperar-se da perda de minha avó. A escola, em alguns momentos, era o lugar em que eu mais gostava de estar. Foram quatro anos de escolarização recheados de afetividade por parte de minhas professoras e até da servente e da merendeira Dona Maria.

Após alguns anos, o tema volta a ser discutido por mim, pois minha irmã adotiva teve que repetir a 1ª série, e a causa dada pela escola era que ela teria um bloqueio por ter perdido a mãe aos cinco anos. O mesmo se passou nos anos seguintes, pois ela foi reprovada quatro vezes na mesma série, o que fez com que perdesse o interesse pelos estudos. Em meio a tudo isso, eu seguia dando aula de reforço aos filhos das amigas de minha mãe, notando

que, na maioria das vezes, era a antipatia pelas professoras que fazia com que não quisessem entender os conteúdos dados por elas.

Mais tarde, ingressei no curso de Pedagogia e, como docente em algumas escolas no Rio de Janeiro, Espírito Santo e Rio Grande do Sul, conheci a repetência em diferentes realidades escolares – em salas de progressão e nas séries iniciais do ensino fundamental. No decorrer do curso de licenciatura, mais precisamente no estágio das séries iniciais, voltei a ter contato direto com o tema, devido à presença de alunos repetentes na turma de 3ª série do ensino fundamental, na qual realizava meu estágio de docência, o que acabou me conduzindo a aprofundar os estudos sobre o assunto.

A partir da Constituição Federal de 1988, o ensino fundamental de oito anos passou a ser obrigatório e gratuito para a população em idade escolar dos 7 aos 14 anos, assegurando-se, assim, o direito à educação. Esse direito à educação determinado pela carta constitucional de 1988 abrange tanto a garantia do acesso quanto da permanência no ensino fundamental.

A expansão da cobertura do Ensino Fundamental se apresenta como um avanço, principalmente se utilizarmos as estatísticas. Os dados do Censo do IBGE mostram que a taxa de escolarização de crianças entre 7 e 14 anos nas escolas públicas, na década de 1940, era de 30,6% e, em 2000, atingiu 94,5%. Contudo, essa expansão escolar também impõe novas abordagens no que concerne à formulação de políticas educacionais, pois as tentativas de democratizar as oportunidades educacionais no Brasil enfrentam desafios relativos ao rendimento escolar dos alunos.

Exemplo disso são os testes do Sistema de Avaliação Básica da educação, que mostram a queda sistemática no rendimento escolar dos alunos da rede de ensino. Tal resultado parece ser uma consequência do aumento da heterogeneidade dos alunos que compõem nossas escolas, pois esse aumento de vagas acaba por ressaltar ainda mais as diferenças socioeconômicas dos alunos. Ao mesmo tempo, o baixo desempenho dos alunos proporciona altos índices de repetência, ocasionando, muitas vezes, a evasão escolar. Assim, ao contrário do que se acreditava que a falta de vagas nas escolas era o que ocasionava e perpetuava as desigualdades socioeconômicas entre os indivíduos na sociedade, mostra a complexidade do processo de escolarização.

Outra fonte importante de informação sobre a realidade das escolas no Rio Grande do Sul são os dados do Censo Escolar 2006, pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), instituição ligada ao Ministério da Educação (MEC). Segundo este Censo Escolar, o número de alunos reprovados nas escolas públicas no estado foi de 341 mil, sendo que o número de matrículas era de 1,7 milhões de alunos matriculados, portanto de 20%, sendo que no ensino fundamental é de 19%, enquanto no ensino médio alcança 21,7%, contrastando com as instituições privadas onde a média de reprovação é de 3,8% no Ensino Fundamental, e 6,9% no Ensino Médio.

O mesmo Censo Escolar indica a existência de 5,1 milhões de alunos reprovados no Brasil, desta forma reforçando o fato de que a repetência continua sendo uma das grandes problemáticas educacionais do sistema de ensino público na atualidade.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2003, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constatou que 89% das crianças que ingressam no ensino fundamental concluem a 4ª série e 65% terminam a 8ª série. Analisando o fluxo entre as séries e conclusão do ensino obrigatório pode-se dizer que o Brasil universalizou a conclusão da 4ª série e não os oito anos exigidos na Constituição Federal de 1988.

A partir do texto “Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica”, de Miguel Arroyo, que enfatiza a necessidade de compreendermos a cultura escolar e o fracasso presentes no sistema escolar, podemos ver como essa prática se efetiva na educação. O autor observa que a cultura escolar e o fracasso propagam-se através das organizações e da própria estrutura escolar, reduzindo assim a educação básica a um processo de seriação e disciplinamento de ensino-aprendizagem.

Uma visão excessivamente mecânica do resultado da escola nos levou a superestimar a abordagem processo-produto. O processo ensino-aprendizagem passou a ser avaliado como qualquer processo de produção. O produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os

conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas. Se as matérias e os recursos forem de boa qualidade, teremos sucesso escolar. Se forem de baixa qualidade, teremos fracasso escolar (ARROYO, 1997, p. 16).

Essa abordagem parece esquecer que a própria instituição escolar é um produto histórico e cultural, que se produz a partir de uma teia de complexos processos socioculturais. Portanto, a escola é uma instituição sociocultural, a qual é permeada por relações sociais. Trabalhar de maneira que os alunos possam concluir seus estudos necessários para uma formação consciente, é um desafio, porque a repetência ocasiona a retenção do aluno principalmente nas séries iniciais. Segundo Miguel Arroyo, esse mecanismo no sistema educacional se tornou inerente à prática escolar; essa cultura escolar acaba legitimando “práticas e rotinas fracassadas, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe e que exclui, por que reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar” (ibidem, p. 12). A classificação dos alunos é feita mediante a cultura dominante e assim caracteriza o caráter excludente da escola. Portanto, essa cultura escolar contribui para a manutenção do aluno no sistema de ensino, e por isso, é necessário o melhoramento do fluxo assim como a correção de defasagem entre a idade-série do aluno. Essa pesquisa tem como ponto principal de estudo saber como essa prática da reprovação e repetência é vivenciada na trajetória escolar dos alunos.

Arroyo sugere que as análises, tanto do fracasso quanto do sucesso escolar, sejam mais enérgicas com o peso que as estruturas escolares têm sob suas práticas (ibidem, p. 14). Em outras palavras, é preciso (re) conhecer a escola como uma modalidade organizada, segmentada e burocratizada. Analisar enfatizando esses aspectos materiais e estruturais da escola e do sistema educativo é essencial para não cairmos em tradicionais diagnósticos reducionistas. Os estudos desenvolvidos dentro desta perspectiva tradicional identificam o fracasso ou sucesso escolar “com supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos” (ibidem, p. 14).

Na visão do autor, o pensamento educacional brasileiro é preocupante, porque se centrou durante décadas nas capacidades dos professores e na transmissão dos conteúdos e métodos. Segundo Arroyo, “falar em fracasso

escolar não resulta atraente para os educadores. É como rever um velho seriado. Mudar de discurso e falar em sucesso escolar resolverá o problema?” (1997, p. 12). No entanto, o autor reconhece que o tema vem sendo recolocado nas preocupações dos profissionais da educação.

A “indústria da reprovação” (ARROYO, 1997) ou a “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1991) se instalou no ensino escolar; escola e professor que querem manter seu *status* no mercado e precisam valorizar o prestígio de sua disciplina. Segundo o autor, não é esse tipo de fracasso que tem preocupado por décadas os profissionais envolvidos no ensino público popular. Portanto, a lógica não é muito diferente nas escolas pública ou privada, pois em ambas há uma cultura da exclusão (indústria da reprovação). Essa cultura pertence às instituições sociais brasileiras, que foram geradas e mantidas ao longo do século passado, e acabam por reforçar uma sociedade desigual e excludente (ARROYO, 1997, p. 13). Essa cultura “faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas”. A política de exclusão “perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos, como a saúde ou a educação” (ibidem, p. 14).

Para Ribeiro (1991), a pedagogia da repetência funciona como parte fixa da própria filosofia de ensino, a qual é aceita por todos os membros da comunidade escolar como “natural”. O autor desconstrói o mito de que a reprovação é satisfatória para o aluno, pois a probabilidade de um aluno novo na 1ª série ser aprovado é quase duas vezes maior do que a do aluno repetente na mesma série. Segundo o autor, a repetência provoca mais repetências. Esse processo diverge da idéia de que o ato de repetir ajuda o aluno a progredir em seus estudos, pois ele ajuda o sistema ser ainda mais excludente.

Com base nestes dados, procurei coletar evidências empíricas a fim de produzir reflexões interpretativas sobre a discussão central deste estudo, que é analisar como é percebida a repetência escolar pelos alunos repetentes.

Saliento que minha trajetória de vida está intimamente ligada a essa pesquisa, uma vez que o objeto de estudo emergiu de minha interioridade. Esta interioridade requer um exercício constante de relacionar metodicamente as causas pelas quais os alunos repetentes são como são.

Por outro lado, esta proximidade com minha experiência de vida, tanto pessoal como profissional, também é importante fonte de motivação, porque este movimento de ir e vir, acompanhado de reflexões, aguça muito minha curiosidade epistemológica ou, em outras palavras, minhas inquietações sobre o tema desta pesquisa de dissertação de mestrado.

Visando atingir o objetivo deste estudo, esta dissertação está estruturada em três capítulos articulados entre si. O primeiro, intitulado “Fenômeno da reprovação-repetência”, está subdividido em duas partes. A primeira, “A repetência – uma visão internacional” a partir de pesquisas internacionais, discute a eficácia dessa prática pedagógica utilizada por quase todas as escolas no mundo inteiro. A segunda parte, “A repetência no Brasil”, utiliza os estudos desenvolvidos por Fletcher, Castro, Patto e Soares, que ajudam na reflexão sobre a complexidade de se analisar a repetência e, ao mesmo tempo, dão embasamento para a necessidade de pesquisas sobre o tema.

O segundo capítulo, “Repetência, reprovação e representação”, se divide em dois momentos, os quais estão estritamente relacionados com a questão da percepção dos repetentes. No primeiro, analiso dois conceitos distintos de exclusão escolar, de Alceu Ravello Ferraro, no conceito de *exclusão na escola* e de Pierre Bourdieu, no conceito de *excluídos do interior* conjuntamente com o conceito de *Capital cultural* para entender a cultura escolar. O segundo momento traça um estudo da representação a fim de compreender as relações estabelecidas através da cultura. Para isso, utilizo os estudos sobre representação de Stuart Hall dos Estudos Culturais.

“A repetência na representação do repetente” corresponde ao terceiro capítulo; nele exponho as etapas desenvolvidas neste estudo de investigação. Primeiro faço algumas considerações sobre aspectos que envolvem uma investigação e apresento a metodologia explicando os instrumentos de coleta de dados utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Apresento a instituição escolar, caracterizando-a e discutindo a realidade escolar e os documentos legais da instituição investigada. Logo, apresento os sujeitos da pesquisa, traçando o perfil de cada um dos alunos envolvidos conforme o discurso dos próprios investigados; para finalizar esta parte, analiso as informações contidas na linguagem dos alunos.

Nas considerações finais, apresento alguns aspectos sobre os resultados encontrados e reflexões sobre a representação dos alunos repetentes.

Assim, com esta pesquisa busquei fontes que pudessem contribuir para a reflexão sobre a realidade escolar, particularmente para a compreensão do tema da repetência escolar sob a óptica dos repetentes. *“Eu não aprendi antes e posso entender as coisas que não entendi antes direito”* – esse discurso, feito por um aluno repetente, requer cuidado ao analisá-lo de forma objetiva a posição do aluno quanto ao processo de reprovação-repetência. Portanto, este estudo é fruto do amadurecimento do meu pensamento, em minha trajetória pessoal e profissional, sobre a repetência escolar, e da esperança de que nossas práticas sejam mecanismos que proporcionem o desenvolvimento de um ambiente escolar produtivo e fértil, em harmonia com a diversidade dos alunos e capaz de enfrentar a seletividade que caracteriza nossas escolas.

É importante ressaltar que essa dissertação não esgota o tema, sobre o qual continuarei a investigar, na tentativa de que, através da pesquisa, possamos encontrar meios para enfrentar e vencer as dificuldades de aprendizagem inerentes ao processo de escolarização.

# **1 O FENÔMENO DA REPROVAÇÃO-REPETÊNCIA**

A preocupação com os índices de reprovação escolar vem de longa data, pois este fenômeno tem relação estreita com a efetivação da “Educação para Todos”. Saliento que a questão subjacente deste estudo é o fenômeno *repetência escolar*. Porém, para analisar este fenômeno, é fundamental conhecer e compreender a complexidade do mundo social em que vivemos. Para analisar o fenômeno da repetência, é necessário referir a alguns aspectos contextuais sobre o tema, pois este recurso pedagógico é utilizado por diversos países. Baseada em alguns estudos, pretendo fazer desta investigação um espaço de reflexão e discussão acerca da repetência escolar, a qual tem estreita ligação com a minha concepção de mundo.

## **1.1 A repetência – uma visão internacional**

A inquietação sobre o rendimento escolar dos alunos tem sido abordada nas pesquisas sobre educação, ainda que não seja na frequência desejada. O texto “É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?”, de Marcel Crahay (2006), faz uma revisão das pesquisas empíricas que analisam os efeitos da repetência. Segundo o autor, a opinião pública, a partir do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2000, ficou bastante preocupada com os resultados da pesquisa. Em alguns países, houve entusiasmo, enquanto em outros houve lamentações em decorrência das posições na classificação internacional. Professores, pais e gestores políticos não ficaram surpresos com os resultados, porque os países que abandonaram

a prática da repetência obtiveram melhor desempenho. O autor salienta que esta informação requer uma reflexão sobre certas afirmações de alguns professores de que “a não-repetência é impossível” e que “a escola tem necessidade do fracasso escolar” (MILNER apud CRAHAY, 2006, p. 224).

O estudo de Crahay refere diversos estudos que mostram a inutilidade da repetência como recurso pedagógico para ajudar os alunos com dificuldade escolar. Também vale lembrar que o PISA foi desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é uma organização internacional dos países mais industrializados, também conhecida como o grupo dos países ricos. Esta organização é formada por 30 países, que, juntos, produzem mais da metade de toda a riqueza do mundo. O Pisa tem como objetivo aperfeiçoar o crescimento econômico e o desenvolvimento social no mundo. O programa faz avaliações a fim de conferir as habilidades e conhecimentos dos alunos para a participação ativa na sociedade.

A interrupção da prática da repetência é uma questão preocupante para professores, pais e gestores, porque índices altos de desempenho não são sinais de alto nível de ensino-aprendizagem. Para conferir esta questão, o autor acompanhou o rendimento dos alunos de 15 anos que prestaram exame ao Pisa, dividindo sua amostra em dois grupos. O primeiro grupo correspondia aos países que adotaram a promoção automática (Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Islândia, Noruega, Reino Unido e Suécia), e o segundo agregava alguns países que continuam com a prática da repetência (Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, França, Itália, Grécia, Luxemburgo e Portugal). O autor observou que a média nacional na escala de compreensão de texto é maior nos países que praticam a promoção automática, os quais obtiveram 31,9 pontos contra 21 apenas entre aqueles países que conservam a repetência.

Assim, pode-se considerar as pesquisas sobre os efeitos da repetência como paradigmáticas no que concerne aos obstáculos metodológicos que os pesquisadores em educação tentam contornar para aproximar um registro confiável dos efeitos de uma prática de ensino. Em razão disso, torna-se oportuno fazer novo traçado da evolução das pesquisas nesse campo (ibidem, p. 228).

O autor relembra a notável revisão de G. B. Jackson , em 1975, onde este apresentou resultados dos estudos de Keyes de 1911. Isto quer dizer que o interesse pelo tema e seus efeitos acompanham os pesquisadores há quase um século (CRAHAY, 2006, p. 227). Estes estudos examinados por G. B. Jackson, segundo o autor, mostram que as primeiras pesquisas foram realizadas de acordo com o esquema pré-teste e pós-teste, tendo como objetivo medir o estado dos conhecimentos e performances de uma amostra de alunos que continha alunos em dificuldade escolar antes e depois do ano repetido. Os pesquisadores utilizavam como instrumentos de medida os mesmos testes antes e depois da repetência dos alunos. Através desse dispositivo era possível observar ganhos importantes entre o pré-teste e pós-teste, mas era impossível “determinar com segurança o fator ao qual se deve atribuir esses ganhos: à repetência, à maturidade dos alunos, a alguma mudança pedagógica e ou psicologia ligada ao fato de se repetir um ano” (ibidem, p. 228). A discussão de Jackson gira em torno da probabilidade de visualizar ganhos importantes entre pré e pós-teste, entendendo que é muito difícil assegurar o fator ao qual pertence esse ganho, pois este pode estar relacionado à própria repetência, à maturidade dos alunos ou a alguma mudança em algum dos outros aspectos. Em sua revisão, Jackson observou que os doze estudos, efetuados conforme esse esquema, concluem em favor de uma clara evolução cognitiva dos alunos repetentes (ibidem, p. 228).

Crahay ressalva que esta metodologia experimental, que tem como princípio a comparação da evolução de dois grupos de alunos – aprovados e repetentes –, só tem sentido mediante a garantia da equivalência inicial dos dois grupos pesquisados.

O estado inicial dos indivíduos dos dois grupos (pré-teste) bem como seu estado após o tratamento (pós-teste) são medidos com a ajuda do mesmo instrumento ou de instrumentos equivalentes. Notemos, entretanto, que se nos referirmos à obra de referência de Cook e Campbell (1979), o qualificativo “quase-experimental” é dele usurpado. A quase experimentação implica, com efeito, que os pesquisadores tenham o domínio do tratamento, que deve ser aplicado a grupos naturalmente constituídos. A experimentação pura consiste num dispositivo pelo qual os pesquisadores controlam ao

mesmo tempo o tratamento, a seleção dos indivíduos e sua inserção (que é aleatória) nos diferentes grupos. Nesse caso, o pesquisador não tem nem o controle do tratamento (repetência), nem o da escolha dos indivíduos que dele se beneficiam. Ele é apenas responsável pela composição do grupo de controle. Para o tipo de estudos que nós discutimos aqui, Cook e Campbell (p.298) utilizam a expressão *passive-observational studies* [estudos de observação passiva] (CRAHAY, 2006, p. 230).

Portanto, com a utilização desse plano de pesquisa, pode ocorrer o desvio, na comparação entre os alunos, em favor dos alunos repetentes ou dos promovidos. Segundo o autor, para pesquisar a repetência, temos que nos interessar por um grupo específico, pois assim minimizamos o risco de desvios em prol de um dos grupos.

No seu exame dos estudos quase-experimentais voltados para os efeitos da repetência, Jackson (1975) se esforçou por levar em conta o risco de viés de amostragem. Num primeiro momento, ele mostra resultados de todas as pesquisas sem se preocupar com um erro de medida eventual. Ele classifica os resultados desses estudos distinguindo cinco possibilidades: a. diferença significativa em favor dos alunos promovidos; b. diferença não significativa em favor dos alunos promovidos; c. ausência de diferença; d. diferença não significativa em favor dos alunos repetentes; e. diferença significativa em favor dos alunos repetentes (ibidem, p. 232).

Crahay observa que, desde a publicação, feita por Jackson em 1975, da primeira síntese de pesquisa sobre os efeitos da repetência, não há efeitos positivos dessa prática pedagógica (2007, p. 182). Segundo o autor, os estudos de Holmes e Matthews (1984) e Jimerson (2001) ratificam as conclusões de Jackson, pois, em seus estudos, ficou claro o efeito negativo da repetência. Assim, os raros estudos realizados sobre o tema nos países francófonos trazem conclusões pouco favoráveis à repetência (ibidem, p. 183). Crahay destaca, em suas análises, os estudos de Bless, Bonvin e Schüpbach, de 2005, que acompanharam o desempenho escolar dos alunos egressos da classe do segundo ano primário na Suíça. Esta amostra era caracterizada por

crianças de 6 a 7 anos de idade, que totalizavam 4.248 alunos. A partir dos dados recolhidos em maio de 2001, os pesquisadores compuseram 83 pares de alunos, separando-os em grupos de repetentes e alunos aprovados com baixo desempenho (“alunos fracos”). A divisão dos alunos teve como base características demográficas, assim como seus desempenhos escolares em Matemática e em língua, e seus respectivos escores de QI. Esses grupos, que somavam 166 alunos, foram acompanhados por 3 anos, e seus desempenhos foram testados por mais três vezes e demonstraram que os alunos repetentes têm o desempenho mais fraco e progredem menos que os alunos “fracos” aprovados.

Quando se compara o nível cognitivo alcançado pelos repetentes e os não repetentes no mesmo grau escolar, as performances de ambos os grupos são equivalentes, mesmo quando as comparações são estabelecidas um ano após a repetência ou mais de três anos após. Isso significa, portanto, que, mesmo tendo sacrificado um ano a fim de reiniciar sobre bases melhores a continuidade escolar, os alunos repetentes não se mostram melhores que seus colegas que não fizeram esse sacrifício (CRAHAY, 2006, p. 243).

Pontua o autor que os resultados de sua análise permitem concluir que os repetentes começam o ano escolar com nível superior ao de seus colegas, contudo essa vantagem vai diminuindo no decorrer do ano, chegando a desaparecer no final do ano letivo. Assim, através da análise de diversos estudos de diferentes países, o autor conclui que a repetência não traz benefícios aos alunos; ao contrário, baixa a probabilidade destes de prosseguirem seus estudos com desempenho satisfatório. Por isso, afirma que um ano repetido é, na verdade, um ano perdido. Coloca, assim, em questão a utilização da repetência para resolver problemas sobre rendimento escolar e adverte que, nas sociedades do mundo inteiro, existe o mito de que a reprovação é boa para o aluno aprender.

### 1.3 A repetência no Brasil

A Lei Federal nº 8.069, de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), salienta que as crianças e adolescentes são sujeitos de direito, ou seja, indivíduos diferentes de direito e sujeitos que requerem proteção por parte dos adultos, por não saberem exigir seus direitos ou por não terem clareza essencial para se fazer respeitar. Estabelece o artigo 53 o direito de acesso à educação e à permanência das crianças e dos adolescentes na escola:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Nos anos 80, era grande a preocupação em promover nas escolas a universalidade do acesso. De acordo com o Censo Escolar 2006, há 55,9 milhões de matrículas em 203,9 mil estabelecimentos de ensino, o que demonstra que nosso país conseguiu promover a expansão do ensino. Isto é, o direito de acesso à educação foi assegurado, porém isto não prova por si só a universalização. Há, porém, outra questão preocupante, a evasão, que coloca o desafio de como assegurar a permanência dos alunos na escola.

No texto “A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira”, Fletcher (1985, p. 11) defende que a repetência é a causa fundamental da saída do aluno da escola. Em “Os mitos, as estratégias e as prioridades para o 1º grau”, Fletcher e Castro (1986, p. 37)

observam que há certa crença sobre a evasão, pois alguns autores a colocam como o principal problema no processo escolar. Segundo Fletcher e Castro a evasão é uma das consequências da reprovação, isto é, o aluno após várias reprovações acaba perdendo o interesse de continuar na escola, principalmente no ensino fundamental.

Fletcher e Castro também observam a distorção série-idade no ensino fundamental. Apontam que a distorção série-idade deve-se principalmente à repetência, ou seja, “os alunos não estão defasados por haverem entrado tarde, mas por serem reprovados ao longo caminho” (1986, p. 38). A criança que entrar na escola com 8 anos e repetir três vezes terá 18 anos na oitava série. De acordo com a estimativa dos autores, os alunos com várias reprovações que chegarem à “quinta série com 15 anos de idade, quase todos serão eliminados do sistema” (ibidem, p. 38). Segundo os autores, isto ocorre porque a maioria da população discente não dispõe de meios para manter seus estudos depois dos 14 anos de idade, e tem que optar entre a escola e o trabalho.

Esta constatação é um fator preocupante, pois a idade é o limite de permanência no processo de escolarização e também traz outra consequência decorrente do binômio reprovação-repetência, que é a baixa média de anos de estudo que a população brasileira apresenta.

Há, nesta afirmação, um elemento ambíguo: anos de estudo não são séries. Pelo que dizem os informantes da PNAD – 82, é possível calcular o número de anos de ensino formal recebidos por uma coorte entre 5 e 24 anos de idade. Uma única coorte recebe o equivalente de 7,6 anos de instrução no Ensino de 1º Grau por pessoa, embora, em média, complete apenas 5,1 séries do mesmo (FLETCHER e CASTRO, 1986, p. 36).

Se, para alguns, a repetência reduz o nível de escolarização a ser atingido, para outros ela é parte dos mecanismos de incentivo da escola (ibidem, p. 38). Fletcher e Castro advertem que a reprovação é um estímulo negativo e observam que, se buscarmos em nossa memória, esta com frequência indicará que foi o medo da reprovação que nos levou a maiores níveis de dedicação. É pouco provável que alunos aprovados considerem a

reprovação como um fator negativo. Ao contrário, essa é a percepção dos alunos reprovados, pois a questão é bem mais complexa devido ao fato de mexer com a autoestima dos alunos que sofreram a reprovação (ibidem, p. 38).

Ribeiro analisou os dados do Censo Demográfico de 1980 e verificou que a evidência maior de evasão está na 1ª, 4ª e 5ª séries do ensino primário (ensino fundamental). O autor enfatiza que a evasão escolar na 1ª série é a menor no Brasil (1992, p. 27), que a repetência diminui até a 4ª série e que a evasão aumenta. De acordo com autor, a modificação da prática escolar com diversos professores e diferentes disciplinas alargam a desistência dos alunos e, conseqüentemente, elevam a taxa de repetência na 5ª série. Ribeiro diz que a média de idade dos alunos que concluem a 4ª série é de 13,5 anos, ressaltando que, nesta idade, a opção pelo trabalho começa a ser importante e a chance de aumentar a evasão escolar também. O autor acredita que o sistema educacional ignora completamente o problema que se passa dentro da escola, sua pedagogia, seu descompromisso com o aprendizado e com a promoção dos alunos (ibidem, p. 28). O Ministério da Educação, por meio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), mostra que um em cada cinco alunos dos ensinos fundamental e médio repetiu, em 2002, a mesma série cursada em 2001. Verificou-se acréscimo significativo da taxa de repetência no ensino médio. Os dados do INEP mostram que, no transcurso de 1998 para 1999, a taxa de repetência permanecia em 17,2%, a mais baixa em quase 20 anos. Em 2001/2002, essa taxa passou a aumentar, alcançando 20,2%, o que representa um total de 1,7 milhões de alunos reprovados.

Fletcher (1985) salienta que os alunos permaneciam no sistema primário por muitos anos, progredindo de maneira muito lenta. Se pensarmos de acordo com as idéias contidas no texto do referido autor, podemos perceber que a capacidade de permanecer na escola dos alunos que foram reprovados diverge da disseminada ideia de que condições sociais restringem as oportunidades educacionais.

A reprovação como política de recuperação fracassa e também “provoca conseqüências negativas sobre o auto-conceito do aluno, suas atitudes com respeito ao ensino e seu relacionamento com os colegas” (FLETCHER e CASTRO, 1986, p. 41). Para entender os fatores determinantes

deste problema, é preciso pesquisá-los dentro da escola, “ao invés de serem buscados fora da esfera educacional” (FLETCHER, 1985, p. 11).

O tema “fracasso escolar” é constantemente abordado pelos órgãos oficiais através de medidas político-administrativas e pedagógicas, com a intenção de solucionar o problema e acabar com a reprovação-repetência e a evasão. O problema é que essas medidas são elaboradas de acordo com o interesse da classe favorecida, ocasionando a perpetuação das desigualdades sociais. Maria Helena de Souza Patto (1996) escolheu como objeto de estudo o fracasso escolar dos alunos de classes populares e fundamenta a sua opção pelo tema nas diversas tentativas empreendidas pelos órgãos governamentais, ao longo de sessenta anos, para solucionar o problema. O livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* divide-se em duas partes. Na primeira, a autora tece comentários a respeito das obras sobre os motivos das desigualdades educacionais no Brasil e analisa as raízes históricas do conceito *fracasso escolar*. Na segunda parte, interpreta as informações obtidas através da sua pesquisa de campo, onde observou, em casa, na escola e no bairro, crianças residentes na periferia de São Paulo. Essas crianças eram alunos multirrepetentes de uma escola pública de primeiro grau (ensino fundamental). A autora justifica a decisão de inserir as crianças no estudo, dizendo que, nas pesquisas, os alunos são reduzidos a números frios e impessoais. Salienta a importância de ouvir a criança que frequenta a rede pública do ensino fundamental, principalmente quando é ela que sofre os efeitos da reprovação (PATTO, 1990, p. 22).

Em seu estudo, a autora faz críticas ao discurso presente na literatura usada sobre o tema. Assim, pesquisa as raízes históricas e o quadro socioeconômico e político, para entender como foi criada e aperfeiçoada a representação das pessoas das camadas populares, em congruência com os preconceitos e estereótipos grupais. Afirma que as teorias educacionais foram elaboradas pelo discurso pedagógico liberal, o qual dava sustentação para as explicações referentes ao fracasso escolar no decorrer da pesquisa sobre política educacional no Brasil. Entre essas explicações, podemos dizer que um dos discursos era o biológico, que associava rendimento escolar a fatores genéticos, raciais ou hereditários dos alunos. Segundo a autora, a partir dos anos 70, essa explicação começou a ser problematizada com a noção de

cultura, passando-se a associar o desempenho do educando com o seu meio social, mas sem muito alarde.

É importante lembrar que, no Brasil, no final desta mesma década, surgiu o movimento de renovação pedagógica, que se expandiu com força em meados da década de 80. O movimento sinalizava uma proposta de escola diferente do modelo estabelecido e aceito culturalmente, pois, neste, a ótica de ensinar significava transmitir conhecimentos, o que conferia ao aluno um mero papel de receptor dos conteúdos passados pelo professor.

Existiam duas vertentes para explicar as dificuldades de aprendizagem escolar nas ciências biológicas e na medicina do século XIX. A justificativa para o fracasso escolar situava-se na visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas; concepções existentes na psicologia e na pedagogia. Porém, o processo de aprendizagem do aluno passa a ser questionado pelos pesquisadores que consideravam o conhecimento como processo de interação entre sujeito e objeto, sendo também associado às necessidades socioculturais do seu meio social. Na prática pedagógica, professores redescobrem o vínculo entre sala de aula e realidade social, dando um novo sentido para a relação ensino-aprendizagem. Assim, a preocupação com o desenvolvimento escolar evolui, desencadeando um processo de diversos vieses, como a reprovação, a repetência e a evasão.

No texto “Fracasso escolar: dados sobre a pré-história de uma explicação”, Patto observa que as idéias liberais, presentes desde o Império, ganham mais força a partir do século XX. Os ideais do liberalismo se faziam presentes nos segmentos intelectuais da sociedade brasileira, e seu discurso proclamava uma sociedade igualitária e democrática para todos os membros da sociedade. Contudo, os liberais brasileiros não se preocupavam em desenvolver um processo analítico-crítico para uma reflexão mais profunda das relações sociais, políticas, culturais e econômicas e, por isso, reconheciam as aptidões naturais como determinantes do sucesso ou do fracasso do indivíduo. Essas teorias tinham como base científica os estudos psicológicos e também influenciaram as políticas e as teorias educacionais que permanecem presentes no âmbito escolar até os nossos dias (ibidem, p. 78). É nesta época que se cria a nomenclatura *aptidões naturais* e que, devido à abolição da escravatura, surge a categoria social do trabalhador. Neste mesmo período, a

psicologia das diferenças individuais acreditava que o sucesso dependia apenas do indivíduo. Esse pensamento da psicologia tomava como padrão de normalidade o indivíduo burguês, de maneira que aqueles que não se enquadravam no modelo passaram a compor o grupo de “anormais”; estas ideias serviram de subsídio para a Escola Nova.

A mesma autora observa que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), publicada pelo Ministério da Educação e Cultura desde 1944, era a mensageira das concepções relativas às políticas educacionais:

[...] é também surpreendente o pequeno número de relatos de pesquisa publicados de 1944 a 1984: dos vinte e três artigos mais diretamente relacionados com a questão da repetência e da evasão na escola primária, apenas nove envolviam algum tipo de pesquisa (PATTO, 1999, p. 116).

Entre os nove artigos editados pela RBEP, a autora destaca o primeiro deles, “A evasão escolar no ensino primário” (1954), escrito por Moysés Kessel. O artigo trata do trajeto escolar da geração de alunos ingressantes no primeiro ano em 1945; o autor constata que menos da metade frequentou mais de um ano de escola. Outro artigo em destaque é de Cardoso (1949), “O problema da repetência na escola primária”, que focaliza a repetência escolar e suas causas. De acordo com a autora, ao analisar as práticas e os processos escolares na perspectiva dos professores, pais e alunos (ordem colocada de acordo com o livro da autora), Cardoso constatou que eram quatro os agentes causadores do desastre na escola: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos.

A Psicologia Científica era cúmplice no processo de seleção das crianças, dividindo-as em capazes e incapazes de aprender, de acordo com os seus meios interiores e singulares. Esta área se consagrava através dos resultados obtidos nos testes de inteligência, pois mostrava que os mais competentes exerceriam lugares de superioridade na sociedade, conforme o desempenho individual. Era a lei da meritocracia, segundo a qual a pessoa tinha o reconhecimento conforme seu esforço pessoal, o que seria a premissa da seleção educacional e social.

Na “era do capital”, a visão dominante de mundo era fértil à explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem escolar que acabou se sobrepondo à consideração, anteriormente privilegiada, da dimensão pedagógica do fracasso escolar sem, contudo, fazê-la desaparecer. Nos escritos dos filósofos e pedagogos que, no século XX, continuaram a elaborar e divulgar a proposta da Escola Nova, a importância da metodologia e do conteúdo do ensino sobre o rendimento do aprendiz não deixou de ser enfatizada. Na verdade, criou-se espaço para constituição de um discurso híbrido que, como veremos, mais dificultou do que facilitou a elucidação do fracasso escolar (PATTO, 1999, p. 86).

A pesquisa de Patto apresenta uma narrativa minuciosa do cotidiano de uma escola pública, com base na convivência com as professoras e alunos de duas salas de aula. Uma das técnicas da pesquisa são as entrevistas formais e não-formais com as famílias dos alunos. O meio que a autora utiliza para organizar os dados sociais dos quatro alunos multirrepetentes é o estudo de caso ou história de vida. Entre os resultados obtidos na pesquisa está a formação de classes homogêneas, o que ocasiona a estigmatização do grupo de alunos com baixo desempenho escolar, através de advertências e degradações coletivas, afligindo a autoestima dos alunos. Outro ponto destacado no que compete às professoras é que o trabalho pedagógico é burocrático e segmentado. Assim, o docente não elabora e sim executa propostas pedagógicas impostas.

No entanto, enquanto sujeitos sociais portadores de saberes e de práticas elaborados no curso de sua história pessoal, resistem a intervenções nas quais pessoas investidas de autoridade, e muitas vezes autoritárias, querem lhes impingir um saber-fazer a partir do pressuposto de que eles não o têm. As resistências mobilizadas em tais situações podem ser tão intensas a ponto de conseguir minar as mais bem-intencionadas propostas geradas de cima para baixo com objetivo de melhorar a capacidade técnica dos docentes. Em outras palavras, os professores, como os alunos, podem, diante de políticas nas quais são solicitados a realizar passivamente os ditames de outrem, desenvolver um “hiperconformismo” que, menos inerente e implosivo do que quer Baudrillard (1985), pode determinar, pela

negatividade explosiva que contém, o fracasso de iniciativas reformistas das autoridades educacionais (PATTO, 1990, p. 418).

Portanto, na visão da autora, a escola desrespeita a trajetória profissional e pessoal do professor, exercício essencial para reflexão do docente. Isto não quer dizer que a esse professor falte compromisso e/ou competência profissional. Patto enfatiza a importância da formação continuada dos professores e destaca que estes têm capacidade de mudar as relações escolares. Embasada nos diálogos de dois depoimentos, sendo um da assistente pedagógica e outro da orientadora educacional, ambas profissionais que trabalham na escola, propõe a organização de cursos para pequenos grupos, os quais abordem as relações do cotidiano escolar, a fim de criar espaços necessários para a discussão do trabalho docente, ou seja, *um trabalho permanente com pequenos grupos de educadores nas próprias unidades escolares* (ibidem, p. 410). No site do Instituto de Psicologia da USP (Universidade de São Paulo), a autora destaca duas questões para entender o “fracasso escolar” das crianças de periferias urbanas brasileiras, conforme a citação a seguir:

Todas as minhas pesquisas e publicações referem-se ao chamado “fracasso escolar” das crianças pertencentes aos segmentos mais empobrecidos que habitam os grandes centros urbanos de uma sociedade capitalista dependente como a brasileira. Esta linha de investigação gerou a necessidade de incursão em áreas do conhecimento como Filosofia e História da Educação; epistemologia das ciências humanas; história social das idéias sobre o povo e sobre as diferenças sociais no Brasil, bem como na história da própria Psicologia, em geral, e das explicações oficiais para os altos índices de reprovação e evasão escolar presentes entre estas crianças, em particular. Toda esta discussão converge para a investigação mais aprofundada de duas questões fundamentais ao entendimento do fenômeno em pauta: o preconceito racial e social e seu papel social, econômico e político e as relações entre ciência e ideologia (PATTO, 2007, p. 1).

Patto desenvolveu discussões importantes sobre a perspectiva teórico-metodológica acerca do fracasso escolar. A pesquisa da autora foi embasada na revisão da literatura sobre as causas das desigualdades educacionais no Brasil e também analisa os dados coletados numa pesquisa de campo, a qual observou alunos multirrepetentes de uma escola pública na periferia de São Paulo. Assim, a autora mostrou que as explicações utilizadas no percurso da história têm diferentes enfoques, por vezes apontando as deficiências (médica ou psicológica) do indivíduo; outras, fatores dentro da escola; por último, a carência cultural do aluno, concepção esta difundida até hoje, segundo a autora.

A utilização do termo *fracasso escolar*, que atualmente ainda é empregado no ambiente escolar para caracterizar o baixo rendimento escolar dos alunos, é um fator preocupante. É importante perceber que a utilização do termo *fracasso escolar*, que é atribuído ao desempenho escolar dos alunos, introjeta a visão de fracasso no aluno, na família e na própria escola. Aliás, a própria autora oferece elementos que justificam esta minha observação:

O fracasso escolar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo. Como vimos, uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos orienta a ação das educadoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela. Esta visão preconceituosa, de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como álibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria de saber. Este fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande “bode expiatório” do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola (PATTO, 1998, p. 414).

A discussão sobre o termo é complexa, porém trabalhar dentro desta perspectiva é dizer que o aluno fracassou por não atingir o que era esperado dele. Isto afeta diretamente a imagem do aluno, podendo trazer problemas de autoestima, bem como influenciar negativamente a capacidade produtiva do aluno, porque a socialização é um longo processo de relações sociais, onde a subjetividade vai se sistematizando de dentro para fora através das estruturas vinculares. O sujeito se reconhece em sua interioridade através dos outros, e assim acontecem seus intercâmbios simbólicos.

Outro trabalho importante que reflete a realidade brasileira é o texto “Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida”, em que Sergei Soares (2006) faz uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com a perspectiva de ciclo de vida escolar. O autor esclarece que a utilização da palavra “ciclo” é para referir-se a divisões do processo educativo de duração superior a um ano (ibidem, p. 147). Ou seja, ao trabalhar com a palavra “ciclo”, Soares não tem intenção de estabelecer qualquer relação com a política de ciclos (uma das políticas mais utilizadas no combate à repetência escolar). O autor observa as tendências educacionais através de duas características presentes no sistema educacional, o aprendizado e a seleção. O processo educativo dura toda a existência do ser humano, uma vez que começamos a aprender desde o nosso nascimento. A maneira pela qual o processo ocorre depende de nossa capacidade de aprender e empreender. Essa capacidade varia conforme a idade do indivíduo e suas faixas biológicas. A organização destas atividades de aprendizagem difere de uma cultura para outra:

Em algumas culturas, o aprendizado mais importante é considerado aquele adquirido pela experiência vivida, o que faz dos anciãos os indivíduos com maior conhecimento; em outras, o aprendizado é formalizado e institucionalizado de modo que aqueles que tiveram acesso a estas oportunidades são os indivíduos com maior conhecimento. Em todas as culturas, as atividades de aprendizagem convivem de modo competitivo ou complementar com as atividades produtivas e de lazer, e o tempo para cada uma depende da idade do indivíduo que as empreende (SOARES, 2006, p. 146).

Portanto, a educação está organizada em ciclos de aprendizagem de acordo com a idade escolar estabelecida pelas sociedades modernas. Essa estrutura de ciclos de aprendizagem ocorre em função de como foram organizadas as atividades cívicas, o trabalho, as responsabilidades familiares e reprodutivas, e também de como é distribuído o poder nas sociedades, segundo a idade do indivíduo. Posteriormente, os resultados educacionais se inter-relacionam com as oportunidades de renda, *status*, poder e a própria rede de relações com que se socializarão os indivíduos.

Todas as sociedades que têm um sistema de educação formal ensinam e selecionam os alunos de acordo com o seu rendimento no sistema escolar, em todos os níveis. Podemos dizer que se trata de um veículo fundamental do *status* socioeconômico, nas sociedades modernas.

No Brasil, existe um nível de ensino em que não há seleção formal, que é a educação infantil. Uma vez que não há repetência, o único objetivo é o aprendizado na visão do aluno. Esse nível de ensino é destinado para crianças de 0 a 6 anos de idade (de 0 a 5 anos de idade a partir de 2007). Segundo o autor, o aprendizado formal é iniciado antes da seleção formal na grande parte dos sistemas educacionais. O ensino fundamental é o nível em que se começa a operar a repetência, que é uma forma de seleção que se estende até o ensino médio. Assim, o ensino médio, que é destinado aos estudantes com idade de 15 a 18 anos, apresenta grandes distorções na relação série e idade dos alunos, causadas pela repetência, o que faz com que apenas metade dos alunos matriculados esteja dentro da faixa etária esperada.

Segundo Soares, em 2003, a realidade dos alunos entre 15 e 18 anos de idade se encontrava desta maneira: 18% fora da escola, 39% ainda no ensino fundamental e 38% matriculados no ensino médio (ibidem, p. 147). Lembra o autor que um dos mais importantes desafios de incorporação e política educacional foi o demográfico, devido à complexidade de se analisar o crescimento populacional e o tamanho relativo das diferentes coortes populacionais.

O ensino fundamental tem grande importância no sistema educacional brasileiro, pois os 34 milhões de crianças matriculadas neste nível representam 57% da matrícula em todos os níveis no Brasil (ibidem, p. 155). Dados da PNAD de 2003 mostram que 97,2% das crianças de 7 a 14 anos estão

matriculadas e frequentam algum nível de ensino e que poucas participam do mercado de trabalho. A maioria dos 2,8% que não estão na escola encontra-se também fora do mercado de trabalho. A partir destes dados, Soares ressalva a importância da divisão em dois grupos de idade: de 7 a 10 anos e de 11 a 14 anos.

Tabela 1 - Crianças de 7 a 14 anos por frequência à escola e participação no mercado de trabalho

De 7 a 10 anos de idade	Na escola	Fora da escola	Total
No mercado de trabalho	3,2%	0,1%	3,2%
Fora do mercado de trabalho	94,4%	2,3%	96,8%
Total	97,6%	2,4%	100,0%
De 11 a 14 anos de idade	Na escola	Fora da escola	Total
No mercado de trabalho	14,2%	1,1%	15,3%
Fora do mercado de trabalho	82,6%	2,1%	84,7%
Total	96,8%	3,2%	100,0%
De 7 a 14 anos de idade	Na escola	Fora da escola	Total
No mercado de trabalho	8,6%	0,6%	9,2%
Fora do mercado de trabalho	88,6%	2,2%	90,8%
Total	97,2%	2,8%	100,0%

Fonte: Pnad 2003 (apud SOARES, 2006, p. 155)

Na tabela 1 (Crianças de 7 a 14 anos por frequência à escola e participação no mercado de trabalho), podemos observar que há um aumento de 12 pontos percentuais em relação à adesão ao mercado de trabalho, ao comparar os dois grupos de crianças de 7 a 10 anos de idade (3,2%) e de 11 a 14 anos de idade (14,2%). Contudo, o autor salienta que esta adesão ao trabalho não interfere de modo forte na frequência escolar dos dois grupos. Porém, Soares destaca na tabela 2 que a frequência dos alunos com faixa etária entre 11 a 14 anos nas primeiras séries do ensino fundamental é 28,6%.

Contudo, ainda na tabela 2 podemos observar que a frequência das crianças de 7 a 14 anos nas primeiras séries do ensino fundamental é

quase o dobro ao compararmos com o índice de frequência desta mesma faixa etária nos últimos quatro anos do ensino fundamental.

Tabela 2 – Crianças de 7 a 14 anos, por nível de frequência à escola

Nível	De 7 a 10	De 11 a 14	De 7 a 14
Educação Infantil e CA	4,4%	0,0%	2,2%
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	92,0%	28,6%	60,2%
Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	1,1%	67,6%	33,7%
Ensino Médio	0,0%	0,5%	0,3%
Educação Especial	0,0%	0,0%	0,5%
EJA	0,0%	0,0%	0,2%
Fora da escola	2,4%	3,2%	2,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Censo Escolar 2004 e Pnad 2003 (apud SOARES, 2006, p. 156)

A tabela 3 apresenta as taxas de matrículas líquidas por grupo de idade, de acordo com série e idade desejada. Podemos observar que o problema de acesso à escola para crianças entre 7 e 10 anos está praticamente resolvido (98% em 2004), mas, por outro lado, temos apenas 74% das crianças entre 11 e 14 anos matriculadas entre a 5ª e a 8ª série. Segundo Soares, esta diferença de 24 pontos percentuais se dá principalmente pela repetência, que também é a maior causa geradora da evasão escolar.

Tabela 3 – Taxas de Matrícula líquida, segundo grupo de idade

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	1ª a 4ª série (de 7 a 10 anos)	5ª a 8ª série (de 11 a 14 anos)	(de 15 a 17 anos)
1981	74%	31%	15%
1985	83%	34%	15%
1990	86%	40%	17%
1995	92%	50%	24%
1999	97%	62%	35%
2003	98%	73%	44%
2004	98%	74%	46%

Fonte: Pnads (apud SOARES, 2006, p. 157)

Os números relativos à taxa de repetência no Brasil são alarmantes, segundo estatísticas oficiais do Ministério da Educação utilizadas no estudo de Soares. Na tabela 4 (Taxas de fluxo médias em %), vemos que, embora as taxas de progressão tenham melhorado nos últimos 15 anos, a análise dos resultados do ano 2000 é preocupante. Neste ano, as taxas de fluxo tiveram em média: 73% de progressão, 22% de repetência e 5% de evasão no ensino fundamental, pois significa que, de 100 alunos que ingressem no ensino fundamental, apenas 8 terminarão sem repetência, 14 terminarão com 1 repetência, 34 terminarão com múltiplas repetências e 44 não concluirão o ensino fundamental.

Tabela 4 Taxas de fluxo médias (em %)

Ano	Progressão	Repetência	Evasão
Ensino Fundamental			
1985	58	36	6
1990	60	34	6
1991	60	33	6
1994	64	30	5
1995	65	31	4
1996	69	27	5
1997	73	23	4
1998	74	21	5
1999	74	22	5
2000	73	22	5
Ensino Médio			
1991	63	31	6
1994	67	27	7
1996	72	23	5
1997	74	19	7
1998	77	17	6
1999	75	19	7
2000	73	19	8

Fonte: Censos Escolares ( apud SOARES, 2006, p. 157)

Segundo o autor, a repetência condena parte dos alunos à incapacidade de terminarem pelo menos o primeiro ciclo educacional, uma vez que a reprovação do aluno com baixo desempenho parece ser a única alternativa dentro do sistema escolar. Sergei Soares ainda adverte que os resultados da universalização do acesso são negativos no processo educacional, pois com a prática da repetência, a escola reproduz as desigualdades presentes na sociedade brasileira.

## 2. REPROVAÇÃO, REPETÊNCIA E REPRESENTAÇÃO

A repetência é um dos problemas mais preocupantes da educação brasileira, pois se trata de um fenômeno complexo que abrange múltiplos aspectos. O fenômeno da reprovação e repetência na escola brasileira vem de longa data, e sua complexidade se dá pelo fato de que as relações que as influenciam não são estabelecidas somente no âmbito aluno e escola, mas também envolvem a família do aluno e a sociedade em geral. São muitos os autores que trabalham com a questão da reprovação e repetência. Há estudos que associam esse problema unicamente à situação de pobreza, o que se constitui numa abordagem demasiadamente simplista da realidade escolar.

Para a análise da problemática da reprovação e repetência na escola, buscarei subsídios principalmente nas abordagens desenvolvidas por três autores. A primeira abordagem, de Alceu Ravanello Ferraro, trabalha com o conceito de *exclusão na Escola*. Ela é importante, porque aborda o fenômeno da escolarização na ótica da exclusão. A segunda abordagem, de Pierre Bourdieu, centra a atenção naqueles que ele denomina *excluídos do Interior*. Segundo o autor, a escola realiza um tipo de seleção interna, que se dá com base em critérios ligados ao *Capital Cultural*. A terceira abordagem, de Stuart Hall, centrada no conceito de representação, volta-se para o estudo de como a representação se produz.

## 2.1 Enfoque dos excluídos na escola

Alceu Ravanello Ferraro (2004), no trabalho “Escolarização no Brasil na ótica da exclusão”, limita-se a explicar a perspectiva de análise adotada, no caso a de exclusão. Contudo, salienta que “os conceitos de exclusão e de fracasso representam dois olhares sobre os mesmos fatos ou situações” e que no linguajar simples costumam ser denominados analfabetismo, não-aceso à escola, reprovação, repetência, defasagem nos estudos, evasão, etc.” (ibidem, p. 48). Sobre o analfabetismo observou que não se podia reduzi-lo “a simples herança recebida das gerações passadas”, uma vez que, na década de 1980, o analfabetismo continuava sendo produzido dentro da própria instituição escolar. Portanto, o autor adota “o modelo de diagnóstico da escolarização de crianças e adolescentes de 4 ou 5 até 17 anos (estudantes ou não-estudantes), distribuída segundo a idade, por grau e série frequentada” (ibidem, p. 50). Esse modelo está organizado em cinco categorias, com dados sobre a frequência à escola, e reagrupadas ao final em três categorias analíticas. A primeira, “exclusão da escola”, abrange aquelas pessoas que nunca frequentaram a escola e as que dela se evadiram. A segunda, “exclusão na escola”, refere-se a crianças e adolescentes fortemente defasados nos estudos, ou seja, com dois ou mais anos de atraso na relação série frequentada e idade. E a terceira, “incluídos na escola”, divide-se em três categorias: os que estão com uma leve defasagem na série esperada, os que estão na série esperada e aqueles que estão adiantados na relação série e idade (ibidem, p. 50 - 51). Dando seguimento a esses conceitos, exploro outros trabalhos do referido autor.

Ferraro (1999), em outro trabalho, “Diagnóstico da escolarização no Brasil”, apresenta parte dos resultados do projeto de pesquisa “Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos no Brasil”, estudo concluído em 1999 e que contou com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Segundo o autor, que vinha utilizando o termo *exclusão* havia mais de 15 anos, quando se refere ao termo *exclusão* de acordo com a obra de Marx, explica o conceito através dos processos históricos de expulsão da terra e de expropriação dos instrumentos de trabalho. Neste sentido, o autor desenvolve o conceito para o âmbito dos processos escolares, e assim subdivide o termo em duas categorias: “Exclusão da Escola” e “Exclusão na

Escola” (FERRARI<sup>1</sup>, 1985), nomenclaturas que explicarei adiante. Conforme salienta o autor, esses conceitos poderiam dar embasamento teórico para a compreensão do fenômeno da exclusão escolar, entendendo como parte deste processo tanto o não-acesso à escola e a evasão, como a reprovação e a repetência, fenômenos derivados do processo escolar.

De acordo com Ferraro, a categoria “Exclusão da Escola” compreende tanto o não-acesso à escola quanto o que habitualmente se denomina evasão escolar. Já a segunda categoria, denominada “Exclusão na Escola”, dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Assim, os fenômenos do não-acesso, da evasão, da reprovação e da repetência ganham forma sob as categorias analíticas “Exclusão da Escola” e “Exclusão na Escola”, que integram o conceito de exclusão escolar (FERRARI, 1987, p. 90).

O autor salienta a importância da introdução do termo *exclusão* no estudo do fenômeno escolar, por representar uma mudança de perspectiva tanto no plano científico como no político. Ferraro explica que, cientificamente, perguntar por que tantas crianças são excluídas da escola não é a mesma coisa que perguntar por que tantas crianças deixam de frequentar a escola ou dela se evadem. Da mesma forma, não é a mesma coisa perguntar por que tantas crianças são repetidamente submetidas à exclusão dentro do processo escolar e perguntar por que essas mesmas crianças não conseguem ser aprovadas, tendo por isso que repetir a série. Essa mudança de perspectiva teórica tem consequências práticas, seja no plano pedagógico na escola, seja no plano da política educacional, ou ainda no das políticas sociais em geral, e constitui-se numa das grandes contribuições do autor para a problemática da educação no Brasil, em minha opinião.

Com base em levantamento realizado diretamente nos registros das escolas municipais de algumas cidades da região metropolitana de Porto Alegre, o autor observou os seguintes aspectos:

---

<sup>1</sup> Em 1992, o autor procedeu à retificação do sobrenome, o qual passou de Ferrari para Ferraro.

1. que a evasão representava um percentual de apenas 4,0%, contra 33,5% de reprovação na 1ª série; 2. que, além da evasão e reprovação, as escolas tinham em seus registros uma categoria estranha às estatísticas oficiais, denominada não comparecimento às provas, categoria esta que deveria somar-se à reprovação. Nesse caso, a taxa de evasão representava apenas 1/10 da taxa de reprovação + não-comparecimento às provas (4,0% contra 39,6%) (FERRARI, 1975 apud FERRARO, 1999, p. 25).

Ferraro afirma: “É necessário que os candidatos tenham condições de ingressar e de permanecer na escola pelo tempo a que têm direito” (ibidem, p. 26), ou seja, além do acesso à escolarização, é preciso garantir o direito de permanência do aluno na escola. Indubitavelmente, o grande desafio consiste em garantir que as crianças que têm acesso à escola sejam bem-sucedidas no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no estudo “Diagnóstico da escolarização no Brasil”, observamos outra importante colaboração, que consiste no desenvolvimento de um modelo que define a exclusão/inclusão no processo escolar mediante a informação sobre a frequência/não-frequência à escola e o grau e série frequentada a cada ano de idade. Este modelo foi resultado de sucessivas experiências de organização e análise dos dados censitários, e consiste em reunir numa mesma tabela estudantes e não-estudantes, distribuídos segundo a idade, por grau e série frequentada. Cabe salientar que o modelo já havia sido testado em pesquisa anterior sobre a reprodução do analfabetismo no Rio Grande do Sul (ibidem, p. 28).

Conforme se pode ver na figura 1, o modelo de diagnóstico da escolarização compreende a reorganização dos dados censitários e da Contagem da População 1996 sobre frequência à escola em cinco categorias estatísticas, depois reagrupadas em três categorias analíticas básicas, definidas como exclusão da escola, exclusão na escola e inclusão na escola.

<b>Modelo para diagnóstico da escolarização</b>	
1. Não-frequência à escola	Excluídos da escola
2. Frequência fortemente defasada (2 ou mais anos)	Excluídos na escola
3. Frequência levemente defasada (1 ano)	Incluídos/ integrados na escola
4. Frequência na série esperada	
5. Frequência antecipada na relação série/ idade esperada	

Figura 1 – Modelo para diagnóstico da escolarização

Fonte: Diagnóstico da escolarização no Brasil (FERRARO, 1999, p. 28)

Pelos objetivos deste estudo, deter-me-ei na categoria *exclusão na escola*, que, segundo Ferraro, compreende todas as crianças e adolescentes que acusam forte defasagem nos estudos em relação ao padrão esperado, isto é, que apresentam dois ou mais anos de atraso nos estudos em relação à idade, geralmente em consequência de sucessivas reprovações:

A categoria dos excluídos na escola abarca todos os estudantes retidos no processo escolar, os quais, na tabela 2, aparecem confinados dentro do que se poderia chamar de *triângulo dos naufragos escolares* (II. – Fortemente defasados nos estudos = excluídos na escola). Dentro desse triângulo a defasagem nos estudos varia de um mínimo de dois anos, ao longo da hipotenusa, até um máximo de dez anos, junto ao ângulo reto do referido triângulo. Obviamente, na medida em que venha a generalizar-se o ingresso na 1ª série já aos 6 anos de idade, o fato de uma criança de 8 anos ainda se encontrar na 1ª série passará a sinalizar forte defasagem (dois ou mais anos de atraso) nos estudos e, conseqüentemente, relego ao grupo dos excluídos na escola. De qualquer forma, o fato de uma criança de 8 anos ainda se encontrar retida na educação infantil já denota, por si só, forte defasagem nos estudos. Com efeito, esta criança aos 9 anos ainda não terá ultrapassado a 1ª série (ibidem, p. 37).

Nesse estudo, Ferraro descreve a “Hecatombe escolar” brasileira com base na Contagem da População 1996, destacando as seguintes informações, com base na Tabela 1 (ibidem, p. 30):

- Cerca de 171 mil crianças de 8 anos ainda estavam na pré-escola, quando já deviam estar na 2ª série;
- 92 mil crianças de 9 anos ainda estavam na pré-escola e outras 589 mil estavam retidas na 1ª série, quando já deviam estar na 3ª série;
- Dentre as crianças de 11 anos, que deveriam estar cursando a 5ª série do ensino fundamental, tínhamos 33 mil ainda na pré-escola; 280 mil na 1ª série; 398 mil na 2ª série e 539 mil na 3ª série, todas elas, em número superior a 1,2 milhões, acumulando duas ou mais séries de atraso na relação série/ idade;
- Os adolescentes de 14 anos, que deveriam estar cursando a 8ª série (última) série do 1º grau, encontram-se dispersos por todas as oito séries do 1º grau e 1ª e 2ª séries do 2º grau, o mesmo acontecendo nas idades seguintes;
- Dos quase 3,7 milhões de adolescentes de 14 anos, 743 mil ainda permanecem retidos na 1ª a 4ª série do 1º grau;
- Os 3,3 milhões de adolescentes de 17 anos de idade distribuem-se por todas as 13 séries que vão da 1ª do 1º grau até a 2ª série do nível superior.

Com todas estas informações, é possível observar que a relação série/idade no Brasil ainda está longe do que propõem as políticas públicas. Mais preocupante do que isso é a falta de proposta para enfrentar o problema, com frequência camuflado pelo reiterado discurso da falta de vagas e/ou da evasão escolar. Ferraro verificou que os índices de exclusão dentro da escola aconteceram em decorrência de repetidas reprovações. Contudo, aponta que o maior problema da escola brasileira é a exclusão que ocorre dentro da escola (ibidem, p. 39).

A categoria exclusão na escola, que já representa 5,2% do total de crianças de 8 anos de idade (ainda na pré-escola), salta para 20,4% aos 9 anos, para 29,9% aos 10 anos e para os 36,9% aos 11 anos, atingindo o nível máximo aos 14 anos, justamente na idade que se deveria estar concluindo o 1º grau. A partir dos 15 aos 17 anos, os percentuais baixam sucessivamente para 44,1%, 40,9% e 36%. Parece, no entanto, que essa queda nas taxas de exclusão na escola a partir dos 15 anos se deve ao forte aumento dos índices de não-

freqüência ou de exclusão da escola, que saltam de 11,5% e 16,9%, respectivamente, aos 13 e 14 anos, para 24,1%, 33,0% e 42,8%, respectivamente aos 15, 16 e 17 anos.

Como se acaba de ver, os índices de exclusão verificados dentro da escola no ano de 1996, geralmente resultantes de repetidas reprovações, ainda são alarmantes, subindo rapidamente já nas idades mais jovens, até níveis superiores a 35% em todas as idades que vão dos 11 aos 17 anos, chegando a quase 50% aos 14 anos. Aí está, sem dúvida, o maior problema da escola brasileira (FERRARO, 1999, p. 39).

As informações sobre o sistema educacional brasileiro são alarmantes e facilmente constatáveis na grande maioria das escolas públicas. Concordo com Ferraro (1987) quando atribui eficiência à escola como “máquina de exclusão escolar”. Os dados apontam que um dos problemas da escola é garantir a permanência daqueles que a frequentam, entendendo permanência como a continuidade dos estudos, e não apenas a retenção dos alunos com repetidas reprovações. No entanto, infelizmente, os dados refletem que “a escola é tanto mais excludente quanto mais o é a sociedade à qual serve” (ibidem, p. 39). No texto “Escola e produção do analfabetismo no Brasil”, Ferraro (1987) analisa a alfabetização da população a fim de avaliar as políticas educacionais do regime militar pós-64. O Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74 (Brasil, MEC, 1971, p. 25-26) reafirmava a obrigatoriedade do ensino, “como também estendia dos sete aos quatorze essa obrigatoriedade e se ampliava para oito anos o ensino fundamental” (ibidem, p. 81). Isto é, os alunos entrariam na escola com 7 anos, ali permanecendo pelo menos até completarem 14 anos. Porém, ele ressalta que havia três pontos contraditórios na proposta educacional do regime pós-64. O primeiro ponto, a gratuidade escolar garantida apenas em estabelecimentos oficiais, não se obrigando o Estado a oferecer escola gratuita a todos. O segundo ponto é a incongruência entre a democratização e universalização do Ensino Fundamental e o projeto político, econômico e social autoritário e excludente da ditadura militar. Por último, o Estado que decretou a obrigatoriedade do ensino primário para aqueles entre 7 a 14 anos de idade reduz de 14 para 12 anos a idade mínima para ingresso no mercado de trabalho. No contexto daquela época, a economia

estava a todo vapor em sua expansão e precisava aumentar o número de trabalhadores.

[...] o avanço que poderia estar representado na extensão da obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos, pela Constituição de 1967, inovação esta mantida na emenda Constitucional nº 1/69, ficou obscurecido e limitado pela diminuição do limite de idade (dos 14 para os 12 anos) para o ingresso no mercado de trabalho.

Estabelece-se, assim, um conflito entre dever de freqüentar escola e o direito de ingresso no mercado de trabalho (NILVA I. S. FERRARI apud FERRARI, 1987, p. 82).

Segundo o autor, o mesmo Estado que estipulava a obrigatoriedade “até os 14 anos reduziu para 12 anos a idade mínima para o ingresso de trabalho”. Naquela época, a sobrevivência das classes trabalhadoras era garantida com a entrada de “mulheres, crianças e velhos no mercado de trabalho” (ibidem, p. 82), porque a renda familiar era acrescida com mais trabalhadores na unidade familiar.

Ferraro acrescenta que, paralelamente a essas iniciativas de extensão e universalização do ensino fundamental, o regime pós-64 tentava cobrir a lacuna deixada pela repressão a todos os movimentos sociais e educacionais de natureza popular no final dos anos 50 e início dos anos 60, com a criação do MOBRAL<sup>2</sup> (Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização). Este movimento tinha como objetivo geral a erradicação do analfabetismo e a educação continuada de adolescentes e adultos, sendo que a prioridade era extinguir o analfabetismo no país.

O próprio MOBRAL, ao fazer suas projeções e estimar seus resultados, toma como termo de referência os dados censitários de 1970 ou anteriores sobre o analfabetismo. Evidentemente, se se trabalhasse com um critério mais rigoroso de alfabetização, o índice de analfabetismo e o contingente de analfabetos resultariam bem mais elevados do que os apresentados neste trabalho. Assim, por exemplo, segundo o conceito censitário o índice de analfabetismo entre a população de 15 a 19 anos em 1980 era da ordem de 16,5%, mas, se considerarmos analfabetas todas as pessoas com menos de

4 anos de estudo, esse índice se eleva para 36,2%, segundo dados do mesmo censo de 1980 (FERRARI, 1987, p. 83).

Ferraro (1987) faz um minucioso detalhamento dos dados dos Censos Demográficos de 1940, 50, 60, 70 e 80 e das PNAD's 1977, 82 e 84 a fim de observar as estimativas do MOBRAL. Citarei as informações mais relevantes para este estudo, que são os dados do Censo Demográfico de 1980 e da PNAD de 1977, pois, analisando essas pesquisas, é possível verificar as informações das estimativas do MOBRAL. As projeções do Mobral sobre a estimativa do movimento apontavam seu sucesso, pois com apenas oito anos de vigor o índice dos analfabetos era de 14,2% (9,5 milhões de adultos analfabetos). Porém a publicação dos resultados da PNAD em 1979 destoava das estimativas do MOBRAL, pois o índice encontrado era de 23,7% (15,6 milhões). Vale ressaltar que nesta pesquisa não foram incluídas as regiões norte e centro-oeste. Isto gerou uma grande dúvida sobre quem teria as estatísticas corretas; todavia, em 1980, através do Censo Demográfico, foi esclarecido o assunto. O Censo mostrava um índice de 25,5% de analfabetos (18,7 milhões de habitantes) incluindo as áreas rurais das regiões norte e centro-oeste do país, as quais não tinham sido incluídas na PNAD 1977.

Na escola, o nível de exclusão no ensino do 1º grau era de 1/3 de crianças fora da escola e quase outro terço de alunos sofrendo de defasagem nos estudos em decorrência da reprovação e repetência. Afirma que a exclusão<sup>3</sup> estava presente nas políticas educacionais e que ela é uma produção social, assim como o analfabetismo.

O nível de exclusão no ensino do 1º grau era de 1/3 de crianças fora da escola e quase outro terço de alunos sofrendo de defasagem nos estudos em decorrência da reprovação e repetência. Afirma que a exclusão estava presente nas políticas educacionais e que ela é uma produção social, assim como o analfabetismo.

Conclui o autor que “nem o MOBRAL conseguiu acelerar a tendência secular de queda do analfabetismo, nem a escola de 1º grau obteve êxito no

---

<sup>2</sup> Decretado através da Lei nº 5379 em 15 de dezembro de 1967.

<sup>3</sup> O autor divide a exclusão em duas categorias: Exclusão na escola e Exclusão da escola, como já foi exposto no texto antes examinado.

objetivo” de universalização “de ingresso e a permanência das novas gerações na escola obrigatória” (ibidem, p. 95).

## **2.2 Enfoque dos excluídos do interior**

Pierre Bourdieu relata no texto *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, de 1966, que no sistema escolar há um efeito de inércia cultural, devido à sua “ideologia de escola libertadora”, causando a conservação das desigualdades sociais, legitimando a herança cultural e o dom social como dom natural, durante o percurso do aluno na rede (1999, p. 41). Observa a postura da escola frente às desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. O autor diz que a escola ignora a especificidade dos alunos nos conteúdos de ensino e, conseqüentemente, nos critérios de avaliação, pois trata os educandos como iguais em direito e deveres (ibidem, p. 53), deixando de lado a singularidade da pessoa. Segundo o autor, cada família proporciona a seu (s) filho(s) de maneira indireta o seu capital cultural, isto é, na relação familiar são adquiridos valores que são interiorizados.

Para Bourdieu, a herança cultural é a responsável pela disparidade das crianças frente ao desempenho escolar e é adquirida através da fala e tem como função dar continuidade à linhagem. O mundo de origem, ou seja, os bens de família contribuem “para sua reprodução moral, ou seja, para a transmissão dos valores, virtudes e competências que servem de fundamento à filiação legítima das dinastias burguesas” (BOURDIEU, 2007a, p. 75). Em uma de suas pesquisas, o autor verificou, em uma amostra com crianças da 5ª série, como esta herança repercute na parcela de “bons alunos”. Neste exemplo, constatou-se que os alunos com êxito escolar tinham pais que haviam concluído o ensino médio, evidenciando que a ação acontece de acordo com o nível cultural do pai e dos ascendentes dos estudantes. Com isso, desenvolve-se um processo lento de aculturação dos alunos em relação ao seu ambiente familiar, ocasionando a segregação de indivíduos iguais, conforme seu êxito escolar e social. Bourdieu associa estes fatores à categoria socioprofissional do pai do aluno.

Segundo o autor, a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, e para entender a estrutura da instituição escolar direciona sua investigação para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar. Observa que os conteúdos curriculares seriam selecionados de acordo com os conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes. Por exemplo, cada disciplina acadêmica estaria associada à afinidade das habilidades valorizadas pela elite cultural. Portanto, o aproveitamento da mensagem pedagógica se efetivaria para aqueles alunos que já possuem um capital cultural anterior, o que somente os alunos provenientes das classes dominantes apresentam. A avaliação escolar ficaria a critério da análise do professor, ou seja, a avaliação do docente iria além da simples constatação do aprendizado, porque, através da prática, faria o julgamento social, baseando-se no índice de divergência do aluno em relação às atitudes e comportamentos valorizados pelas classes dominantes. Embora Bourdieu não tenha aprofundado nenhuma destas áreas, o autor nos dá uma série de elementos para nossas discussões atuais. Portanto, a educação perde o papel de instituição transformadora e democrática das sociedades, passando a ser vista como uma das principais instituições que conservam e legitimam os privilégios sociais.

Em artigo elaborado em parceria em 1992, Pierre Bourdieu e Patrick Champagnhe conceituam como *excluídos do interior* alunos que são separados segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos e o estabelecimento de ensino. Pois os alunos desprovidos de capital econômico e cultural tinham acesso ao sistema escolar de acordo com o conceito do *baccalauréat*<sup>4</sup>, o que ocasionava a desvalorização do diploma desses alunos. Segundo os autores, o sistema de ensino cumpre a função social de exclusão, porque as diferenças são mais sutis e ocultadas na escola. Portanto, a escola exclui de maneira contínua, em todos os níveis de ensino, pois a verdadeira vida encontra-se fora da escola (ibidem, p. 224). Neste artigo, os autores analisaram a eliminação de crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas. Observaram que a seleção tinha como base o social e era amplamente aceita pelas crianças que sofriam tal eliminação, pois ela parecia se apoiar nos dons e méritos dos selecionados.

---

<sup>4</sup> Referente aos exames e diplomas adquiridos ao final do 2º ciclo do ensino médio.

De acordo com os autores, os excluídos na seleção, aqueles que a escola rejeitava, ficavam convencidos (especialmente pela escola) de que eram eles que não queriam a escola (ibidem, p. 219).

Como sempre, a escola exclui; mas, a partir de agora, excluí de maneira contínua, em todos os níveis [...], [...] e mantém em seu seio aqueles que excluí, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são votados a oscilar – em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas [...] (ibidem, p. 224).

Outro ponto observado é que a diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de seleção e orientação, “instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, imperceptíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas” (BOURDIEU, 2007b, p. 483). De certa maneira, as escolhas (durante o colegial, vestibular, entre outras) são cada vez mais precoces. Para entender o contexto das análises de Bourdieu, é relevante lembrar que uma das transformações de maior destaque feita a partir dos anos 50 na França foi a entrada de pequenos comerciantes, artesãos e agricultores na escola. Isto ocorreu porque a obrigatoriedade de ensino foi prolongada até aos 16 anos de idade. Entretanto, passada a euforia pelo acesso desta classe, aos poucos era nítido que não bastava ter acesso para ter êxito no ensino secundário, nem tampouco essas pessoas poderiam ter acesso com certificados escolares a outras posições sociais.

No texto “Os três estados do capital cultural”, de 1979, o mesmo autor especifica melhor a noção de capital cultural, necessária para compreensão dos excluídos do interior.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de

classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (ibidem, p. 73).

Neste texto, o autor afirma que o capital cultural é responsável pelo rendimento dos agentes (alunos e professores) face ao ensino e que muitas vezes esse capital dentro da escola diverge segundo o pertencimento de origem dos grupos de agentes. Por isso, reafirma que a noção de capital cultural é uma hipótese elementar para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, e entende que este conceito é o ponto de partida para romper com a visão comum que considera fracasso escolar como efeito de “aptidões” naturais. Isto é, Bourdieu, a partir dos anos 60, analisou o problema das desigualdades escolares, formulando uma resposta abrangente e bem fundamentada teórica e empiricamente. Essa resposta tornou-se um marco do pensamento e da prática educacional de todo o mundo, pois diferia da ideia difundida nas Ciências Sociais e no senso comum até meados do século XX, que preconizava a visão de inspiração funcionalista. Esta concepção funcionalista partia da ideia de que, por meio da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema de acesso à educação, portanto estaria assim garantida a igualdade de oportunidades para todos os membros da sociedade. Dizia-se que, dessa forma, ficariam asseguradas aos indivíduos iguais condições de competirem entre seus pares, permitindo que aqueles que se destacassem pudessem avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, na hierarquia social, para ocupar as posições superiores.

A escolarização teria ainda um papel central no duplo processo de superação de atraso econômico e de construção de uma nova sociedade. Essa nova sociedade teria que ser justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual).

A partir dos anos 60, passa a ocorrer uma crise profunda desta concepção funcionalista de escola, ao mesmo tempo em que tem início uma reinterpretação do papel do sistema de ensino na sociedade. Essa reinterpretação da educação escolar esteve associada a dois movimentos. O primeiro surgiu no final dos anos 50, a partir da publicação de grandes

pesquisas qualitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês, como *Aritmética Política Inglesa*, o Relatório Colemann, nos Estados Unidos, e Estudos do Ined, na França. Estas pesquisas mostravam o peso da origem social nos destinos escolares dos alunos. Foi a partir destes estudos que se começou a reconhecer a importância da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, etc.) como aspecto a ser considerado na análise de seu desempenho escolar. O segundo movimento eclodiu nos anos 60 e está relacionado aos efeitos inesperados da massificação do ensino. A geração que teve acesso à expansão do ensino no pós-guerra chega ao ensino secundário e à universidade nos anos 60, sentindo uma forte frustração perante a desvalorização dos títulos escolares, que não possibilitavam a esperada mobilidade social através da escola.

Segundo Bourdieu, os economistas têm o mérito aparente de colocar explicitamente a questão da relação entre taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico. Entretanto, trata-se de uma visão simplista, pois abordam o tema considerando somente “os investimentos e benefícios monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro” (1979, p. 73). Além disto, deixam de lado em suas análises a especificidade dos diferentes agentes ou das diferentes classes e não consideram as diferentes oportunidades de lucro que são atribuídas pelos distintos mercados aos agentes, em “função do volume e estrutura de seu patrimônio” (G. S. BECKER apud BOURDIEU, *ibidem*, p. 73). Essa abordagem deixa de contemplar um paradoxo oculto e importante para as análises dos investimentos educativos, que é a transmissão doméstica do capital cultural. Ignoram também a contribuição que a organização de ensino aporta à reprodução da estrutura social. Em outras palavras, não contemplam em suas análises que o rendimento da prática escolar depende “do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço” (*ibidem*, p. 74). Na tentativa de dar conta desta problemática, Bourdieu criou o conceito de capital cultural.

O capital cultural, segundo o autor, trata das formas de conhecimento cultural, competências ou disposições promovidas pela família, escola e demais agentes escolares. Para o desenvolvimento desta reflexão, é preciso

explicar que *capital cultural* é um novo conceito e que sua posse é um privilégio de poucos, pois ele é fonte de distinção e de poder na sociedade. Na concepção de Bourdieu, o capital cultural existe de três maneiras: no estado incorporado, que é estabelecido na forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, que se constitui sob a forma de bens culturais, e no estado institucionalizado, uma forma de objetivação que é conferida ao capital cultural devido à sua relação com o certificado escolar.

O estado incorporado é a ordem durável do organismo. A maior parte das propriedades do capital cultural torna-se uma parte complementar da pessoa, devido ao fato de que em seu estado fundamental se encontra ligado ao corpo e supõe a incorporação. A acumulação do capital cultural requer uma incorporação, que é feita através de um trabalho de inculcação e de assimilação, o qual ocorre somente pelo agente. Isto é, o trabalho de acumulação é estritamente do sujeito entre si mesmo (BOURDIEU, 1979, p. 74). Assim, quando o sujeito incorpora uma propriedade cultural, o ter passa a ser parte integrante da pessoa. Para o autor, o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um “habitus<sup>5</sup>” (ibidem, p. 75) Isto é, esse capital pessoal pode ser adquirido de maneira totalmente dissimulada e inconsciente.

No estado objetivado, o capital existe na forma de bens culturais (escritos, pinturas, livros, etc.), e, para que ele ocorra, é preciso ter poder econômico. Pode ser apropriado simbolicamente pelo agente, desde que possua instrumentos de apropriação e a compilação necessária para decifrá-la. Os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural (ibidem, p. 77).

No estado institucionalizado, o capital cultural ganha forma através dos certificados, ou seja, o agente tem, por meio dessa certificação, a capacidade cultural. O certificado garante ao agente o reconhecimento. Permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre capital cultural e o capital

---

<sup>5</sup> Conjunto de modos de ver, sentir e atuar dos sujeitos que, ainda que pareçam naturais, são sociais. Este conjunto é moldado por estruturas sociais. “O *habitus* é uma subjetividade socializada” (FLACHSLAND, 2003, p.53-54).

econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar (ibidem, p. 79).

No livro *A Distinção: crítica social do julgamento*, Bourdieu aprofunda os conceitos de capital herdado e capital adquirido, analisando a relação entre os conhecimentos escolares e os herdados.

Assim, as diferenças inexplicadas pela relação com o capital escolar e que se manifestam, principalmente, na relação com a origem social, podem referir-se tanto a diferenças no modo de aquisição do capital cultural atualmente possuído quanto a diferenças relativas ao grau de reconhecimento e garantia atribuído a este capital pelo diploma; de fato, é possível que uma fração, mais ou menos importante, do capital efetivamente possuído não tenha recebido a sanção escolar por ter sido herdado diretamente da família e, até mesmo adquirido escolarmente. Se o mesmo volume de capital escolar, como capital cultural garantido, pode corresponder a volumes diferentes de capital cultural socialmente rentável é porque, em primeiro lugar, a instituição escolar que, tendo o monopólio da certificação, administra a conversão do capital cultural herdado em capital escolar, [...] sua exigência reduz-se, quase completamente, ao que trazem os “herdeiros” e porque reconhece maior ou menor valor a outras espécies de capital incorporado e a outras disposições – tais como a docilidade em relação à própria instituição (BOURDIEU, 2007a, p. 78).

O autor acredita que estas diferenças ocorram devido à situação socioprofissional dos pais do aluno. Observa que a escola deve levar em consideração as diferenças e as características demográficas do grupo familiar da criança e diz que os ideais e os atos do indivíduo dependem do grupo ao qual pertence e dos fins e expectativas deste grupo (BOURDIEU, 1992, p. 223). As influências da herança cultural, ou seja, da cultura livre ou da língua, ocorrem de forma osmótica ao grupo de pares de acordo com a classe social de pertencimento. O grupo desfavorecido expressa necessidades interiorizadas, tais como a impossibilidade e interdição em sua subjetividade. Em relação ao grupo de favorecidos, eles herdam saberes e possibilidades de ascensão na vida escolar e social.

Segundo o autor, a origem social da criança acarreta no ambiente escolar uma série de desvantagens para os sujeitos desfavorecidos. Podemos perceber isto através da língua escolar. Para crianças favorecidas, a língua escolar é materna, ou seja, elas adquirem saberes de acordo com seu meio familiar.

Portanto, Boudieu (2007a) considera a bagagem cultural vinda do meio familiar como *herança cultural*. Em seus estudos, o autor salienta que as famílias dos alunos se diferenciam através de sua proximidade ou afastamento da cultura escolar, ou seja, famílias com pais com melhor formação escolar têm maior chance de que seus filhos obtenham resultados mais satisfatórios. Isto não significa que alunos com pais de baixa formação escolar estejam fadados a baixos rendimentos escolares. O estímulo familiar é determinante no processo de escolarização, isto é, pais com idéias além de sua realidade socioeconômica proporcionarão ao seu filho maior probabilidade de êxito escolar.

Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martin analisaram em “As categorias do juízo professoral”, de 1975, que os professores utilizam critérios internos de avaliação a partir de um determinado conhecimento. Isto é, os professores levam em conta critérios externos tais como: postura corporal, maneiras, aparência física, dicção, estilo de linguagem oral e escrita cultura em geral, etc. Segundo os autores, “os esquemas professorais de percepção e de apreciação funcionam também como esquemas geradores que estruturam toda a prática” (ibidem, p. 210).

Bourdieu (2007a) também observa a responsabilidade da escola na continuidade das desigualdades sociais, isto é, a pedagogia usada tem como foco o aluno que detém a herança cultural exigida pela cultura escolar. Além disto, evidencia a função objetiva do sistema em perpetuar os valores que estabelecem a ordem social, criando um ciclo de vantagens e desvantagens cumulativas para os indivíduos. Todavia, essa pedagogia escolar favorece ainda mais as oportunidades aos mesmos indivíduos.

## 2.3 Representação

Para entender os mecanismos discursivos que envolvem a percepção dos alunos repetentes, torna-se imperativo analisar suas falas, através de um estudo reflexivo sobre como acontece o processo de representação. Este processo está diretamente ligado a sistemas de representação, os quais são desenvolvidos através da linguagem. A utilização do termo linguagem abarca uma noção mais ampla, compreendendo falas, textos, práticas e também o silêncio. Portanto, é imprescindível a utilização das análises desenvolvidas por Stuart Hall, teórico dos Estudos Culturais, que problematiza a utilização de modelos de representação através da linguagem.

### 2.3.1 Breve introdução aos Estudos Culturais (EC)

É importante lembrar que, no final dos anos cinquenta, alguns teóricos britânicos (Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P Thompson)<sup>6</sup> começam a questionar as relações entre comunicação, cultura e sociedade. Seus estudos eram direcionados para as culturas populares e tinham por objetivo examinar como as relações de poder ou dominação apareciam em expressões dos indivíduos, e qual a sua relação com a cultura massiva, observando principalmente o entorno da cultura desvalorizada. Os integrantes deste grupo eram movidos por objetivos políticos semelhantes aos da escola de Frankfurt<sup>7</sup> e analisavam as relações de poder e dominação e também as zonas de cultura desvalorizadas.

Na Universidade de Birmingham, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CECC) foi fundado em 1964 e tinha como diretor Richard Hoggart. O centro de estudos tinha como objetivo analisar de que maneira era experimentada a cultura de massa nos bairros industriais, constatando que a

---

<sup>6</sup> É importante pontuar que todos eles eram de origem marxista.

<sup>7</sup> Entre as preocupações da escola de Frankfurt estavam a importância dos símbolos culturais, dos meios de comunicação modernos e as técnicas de comunicação.

cultura operária não se corrompe tão facilmente. Em 1964, Hoggart, na direção do CECC de Birmingham, chega com idéias dinâmicas a fim de pensar no processo de comunicação mediática; sob a influência da doutrina do marxismo, consegue abranger as relações de poder e a luta pela hegemonia. Assim, a influência dos EC se expande nos anos oitenta, e, nesta fase, estudiosos do CECC começam a observar as desigualdades de classe, verificando que há outras diferenças constitutivas das desigualdades entre os grupos da sociedade. Neste período, eles voltam suas análises aos estudos de gênero. É relevante destacar que gênero é a representação das figuras feminina e masculina, ou seja, uma categoria analítica das representações que abrangem sexo, etnia e classe social, decorrentes dos discursos produzidos por aqueles que detêm o poder. Essas representações da figura da mulher e do homem são produzidas de acordo com a especificidade do grupo envolvido na pesquisa. Tais relações de poder estão por toda parte. O Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CECC) começa a estudar as representações dos grupos minoritários étnicos que aparecem na mídia. Observam que a cultura branca, patriarcal e machista são os modelos sociais propostos pelos meios de comunicação.

Outro teórico do CECC é Raymond Williams; este pesquisador observou que não existe uma cultura homogênea, pois os grupos se relacionam, ocorrendo uma troca entre as diversas culturas. Retoma assim a noção de hegemonia trabalhada por Antônio Gramsci. Define o conceito de cultura como campo de práticas e significados que contribuem para a reprodução do que existe, podendo haver resistência ou modificação do percurso.

Em 1968, o pesquisador Stuart Hall<sup>8</sup> assume a direção do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, marcando sua chegada com idéias dinâmicas. Suas idéias se caracterizavam basicamente em focar a atenção no processo de comunicação midiática. À medida que avançava seus estudos, pontuava a importância de se analisar as práticas de representação como um dos principais processos que ocorrem no "circuito cultural" (grifo do autor) para os estudos culturais. Observa que a representação liga o significado e a

---

<sup>8</sup> Investigador jamaicano com aporte teórico marxista substitui Hoggart em 1968 na direção do centro de Birmingham.

linguagem à cultura, ou seja, é a maneira como percebemos significativamente o singular e o plural das simbologias do mundo. Através da representação, produzimos, comunicamos e trocamos com os membros de uma cultura os significados de determinada comunidade e sociedade. Para o autor, comunicar tem o sentido de ligar, relacionar ou transmitir uma ideia de um ponto a outro.

### 2.3.2 Representação e identidade

Para analisar a representação do aluno repetente e seus discursos, foi necessário examinar o conceito de identidade. Com isso, procurei compreender como são produzidas, de forma direta e indireta, através da língua, as identidades do grupo. A identidade é construída de acordo com as vivências pessoais e coletivas das pessoas na sociedade, conforme a reflexão de Dubar:

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, o ato do nascimento constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói (sua identidade) sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das próprias orientações e autodefinições. (Assim) a identidade é um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997, p. 93).

Portanto, a identidade é uma construção, isto é, um processo de produção que acontece através dos sistemas de representação. Para Kathryn Woodward, as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas (2000, p. 8). A autora pontua que a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre a representação (ibidem, p. 16). Pois, ao assumirmos uma identidade, estamos negando a outra. Segundo Woodward, essa marcação da diferença é sustentada pela exclusão: no caso de o aluno ser repetente, ele não pode ser considerado aprovado no decorrer do ano da repetência. Mas sua condição de aluno pode mudar no final do ano letivo e ele pode ser aprovado. Através deste

exemplo, é possível constatar que as identidades não são fixas, elas são moldadas pela cultura em que estamos inseridos. Através da representação o sujeito atua simbolicamente para classificar o mundo e suas relações e, assim, através desse processo ele se identifica com os outros (WOODWARD apud HALL).

O texto “Representação, significado e linguagem”, de Stuart Hall, examina as práticas de representação, lembrando que a representação liga o significado e a linguagem à cultura. Segundo o autor, representar é usar a linguagem para descrever ou retratar o mundo de forma significativa. O texto explora o “Circuito da Cultura” (figura 2) para esclarecer as práticas de representação, que são um de seus principais processos e um assunto de muita importância para os estudos culturais (1997, p. 12).

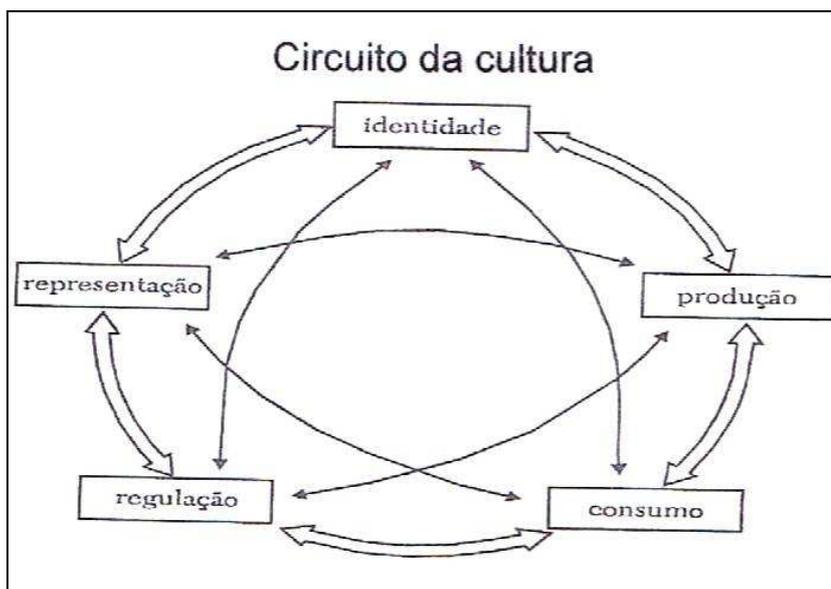


Figura 2: Circuito da cultura  
Fonte: Woodward (2000, p.69)

Neste modelo de circuito da cultura, percebemos a centralidade do conceito de representação, e é possível perceber que as práticas culturais são exercidas na junção entre os diferentes componentes (consumo, regulação, representação, produção e identidade). Essa centralidade da representação, segundo o autor, é componente essencial no processo pelo qual o significado é

produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura. Por isso, é impossível conceituar a representação de um modo estático. Contudo, Hall apresenta dois significados presentes no dicionário “*The Shorter Oxford English Dictionary*” para a palavra *representation*.

1 Representar é descrever ou retratar, recordar através da descrição, retrato ou imaginação, trazer uma semelhança à mente ou aos sentidos; como, por exemplo, na frase: “Esta figura representa o assassinato de Abel por Caim.”

2 Representar também significa simbolizar, significar, ser amostra ou substituto; como, por exemplo, na frase: “No cristianismo, a cruz representa o sofrimento e a crucificação de Cristo” (HALL, 1997, p. 13, tradução nossa).

O autor adverte que há vários significados e signos para esta frase e cita como exemplo as pinturas desta frase, que podem ser vistas em quase todos os lugares. Para isso, basta pensarmos na cruz descolada da história, que, ao observá-la isoladamente, notamos que é composta por duas tábuas de madeira pregadas. No entanto, vinculada ao cristianismo, indica a crucificação do filho de Deus, e, dentro desta concepção, a imagem agrupa diversos significados. É interessante a maneira como Hall exemplifica as representações sociais. Destes exemplos trago o do copo para mostrar a complexidade do processo de representar. O autor observa que, se já seguramos um copo, mesmo que este objeto não esteja mais fisicamente ao nosso redor, podemos pensar nele através do conceito que lhe atribuímos. Portanto, quando nomeamos um objeto, como no exemplo do copo, usamos a palavra que é um sinal linguístico. “A representação é a produção do significado do conceito em nossa mente através da linguagem” (ibidem, p. 13). Em outras palavras, a representação pode ser entendida como a relação entre uma imagem presente em nossa mente e um objeto ausente, e esta ligação é o que possibilita o estabelecimento de conexão a objetos, pessoas ou eventos reais e imaginários. Segundo o autor, existe uma interdependência entre esses dois sistemas de representação. O primeiro sistema, as representações mentais, forma os conceitos que classificam e organizam tudo que percebemos de

maneira significativa. Porém, para que possamos fazer isso, necessitamos da linguagem, que é o segundo sistema de representação.

Representação é a produção do significado do conceito em nossa mente através da linguagem. Trata-se do elo entre os conceitos e a linguagem que possibilita que nos refiramos tanto ao mundo “real” dos objetos, pessoas ou eventos, quanto, de fato, aos universos imaginários dos objetos, pessoas ou eventos fictícios (HALL, 1997, p. 13, tradução nossa).

O sistema de representação é constituído por conceitos coletivos, que se organizam de diversas e complexas formas. Para estabelecer ligações entre os conceitos e distingui-los, empregamos os princípios de semelhança e diferença (1997, p. 14). Portanto, essa ligação entre signo, conceito e objeto é estabelecida através de uma construção social, ou seja, o significado é construído por nós. Isso acontece de maneira tão determinada que chega a parecer que é natural. Seguindo a lógica, são essas capacidades de expressão e comunicação que autorizam a nossa convivência em determinada cultura e nos tornam sujeitos culturais. Assim, o significado é o resultado de uma prática de significações que dão significados às coisas em nosso ambiente.

Hall salienta que as pessoas compreendem e interpretam o mundo de maneiras distintas. Porém, isso não significa que seja impossível um diálogo entre diferentes grupos, pois a comunicação acontece por “partilhamos num sentido mais amplo os mesmos mapas conceituais e assim entendermos ou interpretarmos o mundo de maneira mais ou menos parecida” (ibidem, p. 14). É isso que nos torna parte de uma mesma cultura, isto é, ao partilharmos de uma visão de mundo semelhante, construímos nosso mundo social. Ou seja, os significados e os mapas conceituais são representados e intercambiados através de convenções associadas a uma linguagem partilhada.

Numa cultura, os códigos são partilhados, e é através deles que são reguladas as relações entre os conceitos e os signos (ibidem, p. 18); esses códigos, uma vez compartilhados, fixam os significados no interior de determinado grupo. Este movimento de internalização dos códigos é o que torna possível expressar conceitos e ideias de acordo com os nossos sistemas de representação. Portanto, o pertencimento a uma cultura quer dizer que

temos semelhanças a um universo conceptual e linguístico, onde os conceitos e ideias são simbolizados para diferentes linguagens, ou seja, é o resultado de um conjunto de convenções sociais (ibidem, p. 18).

Em outras palavras, a linguagem é o sistema social no qual todos os pensamentos individuais têm que pactuar com outros significados de palavras ou imagens reconhecidos pela língua, que são ativados pelo uso do sistema linguístico. Portanto, a língua é um produto social, e seus significados são construídos através de sistemas de representação. Isto é, os atores sociais usam sistemas conceituais de uma cultura e o sistema linguístico para construir e falar significativamente sobre o mundo. É esta concepção que melhor define, na visão do autor, a representação.

Para Hall, a representação pode ser conceituada como um processo no qual os membros de uma cultura utilizam a língua

Representação é o processo pelo qual os membros de uma cultura utilizam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzirem significados. Esta definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos. Os significados, conseqüentemente, mudam sempre de uma cultura ou época para outra. Não há qualquer garantia que cada objeto em determinada cultura tenha um significado equivalente noutra, precisamente porque as culturas diferem, às vezes radicalmente, umas das outras quanto a seus códigos – a forma como esculpem, classificam e atribuem significados ao mundo. Então, uma idéia importante acerca da representação é a aceitação de um grau de *relativismo cultural* entre uma cultura e outra, uma certa falta de equivalência, e, portanto, a necessidade de *tradução* quando nos deslocamos do universo estabelecido pela mente ou conceptual de uma cultura ou outra (HALL, 1997, p. 52, tradução nossa).

Portanto, podemos concluir que o mundo social (objetos, pessoas e eventos) não carrega em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Uma vez que para o mundo ter significado, ele necessita da

sociedade para atribuir significados ao mundo. Entretanto, estes significados se diferenciam de acordo com os códigos pertencentes a uma cultura ou época, porque os códigos se diferem de acordo com a cultura ou da época de determinado grupo social. A representação mais se parece com um modelo de diálogo, o qual é imposto pelo transmissor e ganha sustentabilidade através de códigos culturais partilhados.

Hall observa que não há nenhuma relação simples de reflexão entre a linguagem e o mundo real. O significado acontece através das convenções associadas à linguagem, a qual funciona como sistema de codificação do mundo que, por sua vez, precisa ser aceito, reconhecimento e partilhado para poder significar dentro de uma cultura. Todavia, o significado é produzido e construído através de uma prática de significação.

Portanto, para analisar o discurso dos alunos repetentes, foi preciso compreender a representação como um processo cultural, que estabelece identidades individuais e coletivas. Sendo assim, “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e falar”. Isso quer dizer que “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (Woodward, 2000, p. 17-18). Portanto, ao considerarmos um aluno na condição de repetente ou aprovado, estabelecemos relação com a diferença. Isto é, na afirmação de que os alunos são aprovados ou repetentes, existe um conjunto de negações tais como: são “maus” alunos ou não são “bons” alunos, e assim por diante. Dentro dessa perspectiva, podemos observar que a identidade e a diferença estão interligadas mutuamente e hierarquizadas, conforme a cultura de determinado espaço social.

A identidade é marcada pela diferença, e tanto a identidade quanto a diferença estão sujeitas às relações sociais. Uma vez que essas relações são sempre atravessadas por forças, podemos dizer que tanto a identidade quanto a diferença são impostas por um poder. Portanto, ao identificarmos o aluno como repetente sempre temos a ideia de exclusão presente no processo de aprendizagem. A escola através da prática da repetência produz significados e assim estabelece modelos de alunos incluídos e excluídos. O aluno que sofre a reprovação e, conseqüentemente, repete o ano cursado se torna o excluído do

grupo de pertencimento no ambiente escolar. No ano da repetência, o aluno será considerado como “repetente” a partir do ponto de vista do professor e da turma. Isto é, as posições do professor e dos alunos aprovados sempre serão privilegiadas porque olharão os alunos repetentes como os “outros”. Para concluir, essa classificação mostra oposições binárias dentro da escola, onde uma das identidades sempre será considerada a norma (o aprovado), e a outra, no caso repetente, como desviante dessa norma.

### **3. A REPETÊNCIA NA REPRESENTAÇÃO DO REPETENTE**

A problemática que esta pesquisa se propôs a desenvolver, enfatizando os conceitos abordados no segundo capítulo, opõe-se à busca de rigores científicos baseados nas teorias da verdade ou do erro retificado (BOURDIEU, 2007). O caminho metodológico está pautado, principalmente, na escuta da voz dos interlocutores, a fim de abarcar uma leitura crítica da representação do aluno repetente. Ressalvo que, através dos estudos desenvolvidos, reconheço que as representações são complexas e múltiplas, além de serem geradas, produzidas e partilhadas dentro de determinados grupos sociais. Essa investigação tem o intuito de apreender o sistema de relações que são desencadeadas a partir da prática da reprovação, em que o aluno repete o ano cursado. Procuro perceber como é que o aluno incorpora a repetência, quais são seus valores, opiniões e sentimentos. Para isso, abordo a problemática com uma pergunta: Qual a percepção que os alunos têm da reprovação e da repetência na escola? Na tentativa de abandonar um ponto de vista único que, na maioria das vezes, acontece com a entrevista e o pesquisador, foi preciso uma atitude permanente de romper com a ilusão do saber imediato (ibidem). Essa atitude é indispensável para não cair no espontaneísmo, ou seja, para não classificar o indivíduo a partir do reativo ou do adaptativo. Busquei o caminho reflexivo, articulando as esferas micro e macrossocial, na ousadia de um novo olhar do social. Para isso, é fundamental uma reflexão que, segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007, p. 12), se esforça por lembrar, sistematizando-as, as implicações de qualquer prática, boa ou má, e especificar em preceitos práticos o princípio da vigilância epistemológica.

### 3.1 Metodologia

Este trabalho foi elaborado e desenvolvido em quatro momentos. O primeiro, de exploração, no qual foram feitos contatos com a escola e a testagem da pergunta, seguidos de leituras que fundamentam teoricamente a proposta desta pesquisa. Após esse processo, definiu-se a problemática da pesquisa. O segundo momento foi o do levantamento sistemático de dados sobre a problemática em estudo. O terceiro foi o da coleta de dados na instituição escolhida. Por último, fizeram-se a análise e a interpretação dos resultados da pesquisa.

O objetivo era apreender a realidade em sua multidimensionalidade e, assim, procurar levantar o máximo de informações através da seleção de documentos, textos, observações e falas, articulando-as no desenvolvimento de minhas análises. O ponto principal foi compreender o significado dos discursos dos alunos sobre a repetência, utilizando a análise das observações e da escuta da voz dos interlocutores, centrando-me na formação de um olhar para compreender os discursos dos alunos, a fim de conseguir uma leitura crítica da representação do aluno repetente. Para compreender a percepção dos alunos repetentes sobre a repetência na instituição de ensino público pesquisada, adotei três técnicas: investigação documental, observação e entrevistas.

#### 3.1.1 - Investigação documental da escola

Começamos pela investigação teórica, porque um quadro teórico prévio é um dos princípios fundamentais que constituem uma ciência, pois a fase exploratória requereu a pesquisa bibliográfica. Nesta fase, estabeleceu-se o diálogo entre a teoria e o objeto de minha investigação, procurando fazê-lo de forma que desse conta do estado do conhecimento atual do problema, buscando-se um entendimento além da primeira impressão. Saliento que a

investigação documental voltou-se tanto para o referencial teórico como para as informações da secretaria da escola.

A técnica de coleta de informações foi o primeiro passo, pois acredito que antes de começar uma pesquisa é preciso conhecer as especificidades do tema da pesquisa, para uma melhor análise das informações adquiridas no próprio referencial, nos documentos escolares, na observação e nas entrevistas. Lüdke & André (1986, p. 23) destacam o valor da análise documental e enfatizam que, através dela, temos condições de complementar e validar informações de outras técnicas de coleta, conforme expus anteriormente.

### 3.1.2 - Observação

Esta se diferencia em relação às outras técnicas que utilizarei, por não conter um instrumento específico que direcione a observação. É importante salientar que empregarei essa técnica devido à minha preocupação de perceber o tema deste estudo por diferentes ângulos. Esta prática na pesquisa requer sensibilidade por parte do pesquisador, normalmente desenvolvida através de treinamento específico. No decorrer de minha trajetória profissional, pude desenvolver minha sensibilidade, capacitando-me a identificar o que é relevante ou digno de ser observado (HAGUETTE, 2003). Saliento que sei do risco de interferências por parte do pesquisador no processo de leitura da percepção dos alunos, mas sempre que me deparei com tais situações, relevantes ou não, procurei fazer o devido estranhamento para garantir a consistência da informação. Essa técnica possibilita a observação em diferentes situações, além de proporcionar uma aproximação da pesquisadora com o grupo investigado. E isso foi essencial para o desenvolvimento das entrevistas focalizadas.

### 3.1.3 - Entrevistas focalizadas

Esta é uma forma de interação social entre pesquisadora e entrevistado, e reconhecimento, conforme leituras para elaboração deste estudo, que é uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa social, através da qual é possível coletar dados a partir do processo de comunicação verbal (GRAWITZ apud FERRARO, 1996, p. 586). O motivo pelo qual escolhi a entrevista foi por esta possibilitar a aquisição de dados distintos acerca dos aspectos da vida social dos entrevistados. Outra característica dessa técnica é a eficácia na obtenção de dados em profundidade, pois, pela proposta deste estudo de entender os sentimentos e valores dos indivíduos, questionários fechados impossibilitariam a compreensão da realidade. A entrevista focalizada é livre, porém é necessário ter cuidado para que o foco da entrevista não se desvie da problemática investigada. A pesquisadora deve permitir ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, esforçando-se para a sua retomada, em caso de desvio. Deixei os entrevistados com liberdade para falar sobre o tema proposto. Mas foi preciso habilidade para poder conduzir a conversa e também sensibilidade de minha parte para que o entrevistado não se desviasse do tema. As entrevistas foram individuais e informais. Apenas na observação houve conversas coletivas. Portanto, as indagações foram elaboradas de acordo com o tema, a fim de determinar itens para a entrevista. Depois, analisei minuciosamente os dados coletados, no intuito de compreender qualitativamente os significados das falas dos alunos. Busquei interpretar, a partir da comunicação oral e gestual contidas nos discursos dos alunos, a percepção que os alunos têm da reprovação e repetência na escola, fenômenos aqui interpretados como exclusão na escola. Através do estudo dos repetentes, eu pude perceber como se constituiu, na instituição escolar, a repetência. Trabalhar com o testemunho dos alunos, observando os seus sentimentos, explicações e reações pessoais sobre o tema abordado, não é o bastante para a compreensão da ação social. Procurei o que subjaz ao fenômeno da repetência, a fim de buscar, na interação dos alunos (enquanto indivíduos e partes de um determinado grupo) e na instituição escolar, uma estrutura histórica que se impõe aos pensamentos e ações.

O objetivo não foi simplesmente quantificar determinado grupo e sim escutar o interior de cada aluno repetente, para mostrar o que realmente é significativo para quem enfrenta a repetência escolar. Como recursos audiovisuais, utilizei gravações das falas, fotografia e filmagem. Analisei as construções históricas e sociais que configuram as representações acerca das subjetividades presentes nos discursos do grupo pesquisado. Acredito que, através dos discursos dos próprios alunos repetentes, possamos entender como se constitui a representação na subjetividade dos indivíduos. Para isto, interliguei os múltiplos sentidos entre teoria e prática com o apoio das matrizes teóricas escolhidas, as informações adquiridas na escola, a observação e entrevista. Estabeleci, assim, as relações e as teias configuracionais desta comunidade.

Grawitz ressalta como são conduzidas as pesquisas nas Ciências Sociais:

As pesquisas nas ciências sociais são orientadas para aquilo que o homem pensa, sente, espera, aspira, para como ele se avalia, age e reage; para aquilo de que ele se julga capaz; em síntese, suas opiniões e atitudes, suas motivações, suas aptidões, e sua personalidade. Como se pode descobrir isto? O indivíduo pode ser interrogado e pode também ser observado (1996, p. 454).

Observar e principalmente ouvir e valorizar o que os alunos têm a dizer sobre as diversas percepções sobre a reprovação e repetência permitiu-me a compreensão dos significados atribuídos e construídos de acordo com as peculiaridades de cada aluno e da instituição escolar. Utilizei o discurso dos alunos repetentes no intuito de apreender como ele se produz e é atravessado por ordens discursivas. É importante não correr o risco de analisar as falas dos alunos conforme suas reações pessoais. Portanto, busquei interação entre indivíduos e grupos pertencentes à comunidade escolar, a fim de entender o que se impõe às práticas de ação e pensamento dos envolvidos.

Nesta investigação, também foi preciso que me colocasse tanto dentro como fora do objeto de estudo, uma vez que sinto uma sensação de inquietude

ao tornar públicas conversas que aconteceram mediante uma relação de confiança entre duas pessoas. Essa confiança pôde se estabelecer devido à minha proximidade com a escola. Conheci a escola em 2006, época em que realizei o estágio supervisionado acadêmico de 120 horas, o qual era requisito parcial para a conclusão do curso de Pedagogia, e mantenho contato com a escola desde então.

Concentrei minha atenção principalmente nos alunos repetentes e, quando necessário, também na comunidade diretiva, docente e familiar, a fim de problematizar as práticas discursivas no interior da escola. Sei que toda investigação está condicionada à visão do próprio pesquisador; por isso, procurei investigar a mim mesma, interrogando-me sobre o lugar de que eu falava, e para isso pratiquei a flexibilidade entendendo que também sou parte deste estudo. Portanto, não poderei dizer que conheço determinado aluno melhor que a mim mesma.

### **3.2 A escola pesquisada**

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Educação Básica Dolores Alcaraz Caldas, localizada no bairro Jardim Ipiranga, em Porto Alegre, e criada, a partir do decreto nº 6059, em 14/04/1955. A instituição passou a ser classificada como Escola de Ensino Médio: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A história da escola começou em 1955, quando um grupo de mães preocupadas com a necessidade de completar a formação de seus filhos observou que o ambiente doméstico não era suficiente para dar a instrução necessária. A comunidade não dispunha de uma escola e procurou o governador, o engenheiro Ildo Meneghetti, para alcançar seu objetivo. A escola Grupo Escolar foi fundada em 21 de junho de 1955, porém a denominação dada à escola incomodou a diretora da época, professora Dinah, e professoras, que prestaram homenagem à também professora Dolores Alcaraz Caldas, que, nascida em 1879, na Espanha, veio para o Brasil e adquiriu a cidadania brasileira. Ela se dedicou ao magistério em escolas públicas. Na sociedade rio-

grandense, foi figura ativa e relevante, dedicando-se a instituições públicas e obras que a fizeram uma benemérita entre seus contemporâneos. Também era esposa do fundador da Companhia Jornalística Caldas Júnior (Correio do Povo e Folha da Tarde, Rádio e TV Guaíba). A patrona do estabelecimento de ensino faleceu em 17 de julho de 1957, aos 78 anos de idade.

No decorrer do tempo, a escola de ensino fundamental incompleto foi ampliando a oferta de ensino por causa do aumento do número de alunos e, a partir de 2003, passou a se chamar Escola Estadual de Educação Básica Dolorez Alcaraz Caldas. Aberta à comunidade, a escola oferece práticas esportivas e uma banda de percussão com quarenta componentes. Esta banda é um dos orgulhos da escola e foi formada por iniciativa de professores e mães em 02 de junho de 1998. A banda acumula onze premiações em eventos promovidos pela AGB (Associação Gaúcha de Bandas), e seus ensaios são coordenados por duas mães de alunos. Em 2006, introduziu-se o ensino médio regular.

A escola está situada em uma área de 1500m<sup>2</sup> e se compõe de cinco prédios (três de madeira e dois de alvenaria) e quadra de esportes, além do pátio. Os prédios são compostos por 14 salas de aulas, 2 salas de oficina, 2 salas de atendimento, 1 biblioteca, 1 sala para a diretoria, 1 secretaria, 1 laboratório de ciências, 1 sala de artes, 1 sala de audiovisual, 5 sanitários (4 para alunos e 1 para professores), 1 depósito para instrumentos da banda, 1 cozinha e refeitório, 1 sala de vídeo, 1 bar e 1 sala para os professores. A escola ocupa um quarteirão, e sua localização é privilegiada, pois está próxima dos Shoppings Iguatemi e Bourbon Country, de um posto da Brigada Militar, do hospital Conceição e da escola Concórdia da ULBRA (que empresta o ginásio coberto nos dias de chuva).

A escola atende aos mais de 1100 alunos de acordo com a tabela 6, a seguir.

Nível de ensino	Turnos oferecidos	Organização
a) Educação Infantil:	- Nível B manhã e tarde;	- Por faixa etária
b) Ensino Fundamental:	- 1 <sup>a</sup> a 5 <sup>a</sup> séries à tarde; - 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> séries pela manhã;	- Todo o ensino fundamental está organizado por séries.
c) Ensino Médio:	- Regular pela manhã; - EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite.	- Por séries - Conforme escolaridade anterior do aluno

Tabela 6: Quadro dos níveis de ensino, turnos e organização

O horário de funcionamento é, na parte da manhã, das 7h30 min até 11h55min; no turno da tarde, das 13h30min às 17h45min, e à noite, das 18h 45min até às 23h. O número de turmas das modalidades de ensino divide-se da seguinte forma: na Educação Infantil, há 02 turmas; no ensino fundamental, há 11 turmas nas séries iniciais e 10 nas séries finais, enquanto o Ensino Médio conta com 03 na modalidade regular e mais 13 na modalidade EJA.

A escola adota os seguintes critérios para admissão e ingresso de alunos: alunos sem escolarização anterior e sob forma de transferência. Na Educação de Jovens e Adultos, o ingresso é feito mediante sorteio e também por inscrição em período estabelecido pela escola ou mantenedora. O número máximo de alunos por turma é estabelecido conforme capacidade de cada sala de aula, respeitando a proporção 1,2 m<sup>2</sup> por aluno e 30 alunos por turma. Como consta na resolução nº 236/98 e na lei nº 11.274/06<sup>9</sup>, o número de alunos por turma de 1<sup>a</sup> série pode chegar até 25 alunos, da 2<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> série até 30 alunos e da 6<sup>a</sup> à 9<sup>a</sup> série até 35 alunos. Os períodos, procedimentos e documentos para matrícula são estipulados anualmente no Plano Global<sup>10</sup> da escola, em

<sup>9</sup> Lei 11.274/2006: passa para nove anos o Ensino Fundamental, a criança ingressa com seis anos de idade na 1<sup>a</sup> série.

<sup>10</sup> Plano Global: elaborado pela escola a cada período letivo visando à organização e coordenação das atividades em face dos objetivos do Projeto Político Pedagógico.

consonância com as orientações da instituição. A efetivação da matrícula ocorre após apresentação dos documentos legais solicitados pela escola e discriminados no Plano Global.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborado em 2001, apesar da falta de recursos humanos e tempo (p. 31), e a construção do mesmo se efetivou através de reuniões da comunidade escolar. De acordo com o documento, a escola conta com os seguintes profissionais especificados na tabela 7:

Função	Quantidade	Turnos
Professor Educação Infantil	02	Manhã e tarde
Professor Séries Iniciais	11	Manhã e tarde
Professor Séries Finais	40	Manhã e tarde
Professor Ensino Médio/ EJA	35	Manhã e noite
Agente Administrativo	02	Manhã e tarde
Secretárias	02	Manhã e tarde
Monitor	01	Manhã e tarde
Merendeira	02	Manhã e tarde
Manutenção	04	Manhã e tarde

Tabela 7: Quadro dos funcionários da escola

A equipe diretiva é composta pelo diretor e 3 vice-diretores (manhã, tarde e noite). A escola conta também com profissionais na área de saúde e apoio escolar, que se dividem em 1 psicopedagoga, 3 psicólogas, 1 nutricionista, 1 assistente social e 1 enfermeira. É relevante informar que a instituição é a escola polo da equipe de saúde escolar e atende a mais de 35 escolas da zona norte, através dos 7 profissionais referidos acima.

É importante salientar que as normas de convivência são construídas na escola, a partir de discussões coordenadas pela disciplina de formação, por alunos e professores (ibidem, p. 33). O Serviço de Orientação Educacional (SOE), junto com a vice-direção de cada turno e os pais ou responsáveis pelos alunos, participa da elaboração das regras que devem ser respeitadas. Entre elas, destaco a assiduidade e a avaliação. A primeira regra em destaque trata

da frequência mínima que deve ser de 75%, conforme a legislação; no caso de mais de cinco faltas, o SOE encaminha o aluno ao Conselho Tutelar e à avaliação. Por último, o SOE esclarece os aspectos (hábitos, atitudes e posturas, entrega de trabalhos no prazo e capricho e respeito ao próximo) em que os alunos são avaliados.

No ensino fundamental de 8 anos, a avaliação é feita trimestralmente de maneira continuada, participativa, com prevalência dos “aspectos quantitativos *através de instrumentos próprios, aplicados no decorrer do mesmo, como testes, registros de observações, trabalhos orais e escritos, [...]*” (ibidem, p. 39). A avaliação nesta modalidade acontece da seguinte forma: na 1ª série, os resultados de aproveitamento são apresentados em forma de parecer descritivo trimestral e, ao final do ano letivo, acompanham as menções A (aprovado) e R (reprovado); nas 2ª e 3ª séries, a avaliação é feita a cada trimestre, sob a forma de parecer: A – Atingiu Plenamente, AP- Atingiu Parcialmente e NA- Não Atingiu (reprovado); da 4ª à 8ª série, os resultados do aproveitamento são expressos trimestralmente por pontos: no primeiro trimestre, de 1 a 20; no segundo, de 1 a 30, e, no terceiro, de 1 a 50 portanto; o aluno que atingir 60 pontos ao longo dos três trimestres estará aprovado. De acordo com entrevista da vice-diretora constante no PPP, a escola trabalha a recuperação continuada com tarefas para que a repetência seja evitada (ibidem, p. 40). Outro depoimento referente ao índice de evasão e repetência na escola é feito pela supervisora escolar da manhã, que diz que os índices de evasão e repetência são insignificantes na escola (ibidem, p. 43).

Em entrevista com a pesquisadora, a supervisora da escola fez algumas considerações sobre os alunos repetentes e suas famílias. Primeiro, sobre os alunos repetentes, a supervisora observou que “*eles não querem saber de estudar e olha que a gente tenta*”; referindo-se ao fato de a escola entrar em contato com os pais, acrescenta que “*eles acham que a escola vai dar conta de tudo*”. Então desabafa: “*A escola e a família têm que trabalhar juntas*”. A supervisora relata o caso de um aluno cujo pai trabalha perto da escola e quer que seu filho permaneça na instituição. Segundo ela, o menino já foi reprovado duas vezes e necessita de ajuda. E salienta: “*Já fiz várias reuniões com o pai, mas ele diz que não tem condições de tirar o filho daqui*”. Conta que a mãe do menino faleceu porque teve complicações no parto da

irmã do aluno. Justifica sua atitude: *“O que posso fazer? Não vou deixar o menino sem escola!”*, pontuando que o aluno tem baixo desempenho por ter problemas. Outros alunos repetentes, segundo Carla, *“têm é preguiça e não querem saber de nada”*.

A professora da turma A, que dá aula para as turmas da 5ª série, falou o seguinte sobre a postura dos alunos repetentes: *“Atualmente, a grande maioria não está preocupada”*. Segundo Ivete, os alunos pensam da seguinte forma em relação à reprovação: *“Ano que vem eu passo”*. Para ela, isso acontece porque *“os pais não conseguem dominar os filhos”*, e isso tem gerado um problema em sala de aula, porque *“as diferentes idades são um problema; os menores vão no embalo dos maiores que são mais vividos.”*

Porém, a referida professora observa que entre os alunos em geral *“os mais preocupados são as meninas”* e avalia a média dos que conseguem seguir nos estudos: *“Se rodam 10, salvam-se 3 ou 4 com vontade de estudar”*. Sobre a repetência, a professora diz: *“Sou a favor da repetência: se não tá bom tem que repetir”*, referindo-se aos alunos que não alcançam a nota mínima para serem aprovados. Para a professora, esse mecanismo é importante, porque *“quando a dificuldade aumenta, eles deixam de estudar, se arrastam na 6ª e 7ª, e na 8ª não querem saber da escola”*. Enfatizando novamente sua opinião, fala: *“Eles vêm com defasagem na 5ª série, se arrastam nas outras séries”*. A professora A observa os desempenhos dos alunos repetentes e salienta: *“A nota aqui é 6,0, e o máximo que eles conseguem é 4,0; eles não conseguem chegar a 6,0”*.

A professora também diz que *“se a gente pegar um desses alunos pelo afetivo, ele consegue passar na escola”*, porque, como ela esclarece, na escola *“falta afetividade”*. Ela relata uma experiência vivida envolvendo essa questão: *“No ano passado tive essa experiência, só que eles foram este ano para o turno da manhã; sabe o que eles me disseram? ‘Parece que, na manhã, ninguém liga pra nós’”*. Na concepção de aluno da professora, *“eles são como pipoca, conhece pipoca quando estoura?”*.

Para finalizar esta parte, ressalto alguns dos princípios filosóficos da escola. A instituição tem como finalidade o desenvolvimento integral do aluno através de suas atividades educativas (ibidem, p. 37), seguindo para isso

aspectos básicos, entre os quais estão a igualdade de condições e a permanência na escola.

### 3.2.1 Análise dos dados da instituição

As informações analisadas foram coletadas nos documentos legais que toda instituição escolar precisa ter para o funcionamento de uma escola de educação básica. De acordo com Caldieraro (2006), toda escola autorizada pelo Conselho Estadual de Educação que oferece cursos de educação básica necessita dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Estudos ou Plano de Atividades (Educação Infantil), Plano de Trabalho do Professor e Plano Integrado de Escola.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que revela a autonomia das escolas na seleção dos critérios de avaliação. É neste documento que são estabelecidos conceitos de avaliação, concepção de homem, conhecimento e currículo de cada instituição escolar. O PPP representa uma ação intencional baseada na própria realidade social da escola. Isto evidencia que todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso social e político, conforme o interesse da comunidade escolar. O mesmo ocorre com o Regimento Escolar, que é um documento administrativo e normativo da escola, originado através do Projeto Político Pedagógico. Através dele se estabelecem a organização e o funcionamento da escola e a regulamentação das relações entre os participantes do processo educativo. Esses documentos são elaborados através dos modelos existentes no campo científico.

Pierre Bourdieu (2003) analisa o campo científico como sendo um campo de força que luta para conservar ou transformar esse campo de forças, e salienta que todas as produções culturais podem ser objeto de estudo com aspirações científicas. Para o autor, a história da ciência é permeada por oposições e, por isso, acaba num círculo vicioso, produz a si mesma, sem mediação com o mundo social (2003, p. 20 -23). Bourdieu esclarece também que, no caso das ciências do homem, a vigilância epistemológica se estabelece

através da separação entre a opinião comum e o discurso científico (2007, p. 23).

Portanto, para compreendermos as características do desenvolvimento científico, as relações e determinações entre ciência e estruturas de poder social que se estabelecem dentro do ambiente escolar, é imprescindível conhecer a ciência. Ou seja, compreendê-la como um produto social e histórico, tal como a existência de paradigmas no desenvolvimento científico (ibidem, p. 6). Este produto social e histórico se pronuncia distintamente com as relações sociais de poder; essa articulação contribui para sustentar e perpetuar suas concepções acerca do ser humano e do mundo social. Portanto, toda instituição escolar, assim como o campo científico, é um mundo social que libera imposições e solicitações, porém reconhece somente suas determinações internas.

Na instituição escolar, pode-se dizer que a prática escolar está intrinsecamente ligada ao discurso pedagógico. A escola está estruturada sobre práticas escolares autorizadas, ou seja, aceitas pela sociedade. A instituição, através da sua legitimidade e do seu discurso pedagógico, se mantém como local da reprodução cultural. Bourdieu descreve o funcionamento e a função da escola de conservação do social da seguinte maneira:

[...] é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A escola, através dos seus mecanismos de seleção, continua a manter e legitimar, em seu interior, as desigualdades sociais e culturais existentes fora dela. Principalmente, através do sistema de avaliação, ao reprovar o aluno, faz com que essas desigualdades se convertam em desigualdades de desempenho escolar.

É possível observar que a atenção e o tratamento dado às diferenças culturais dos alunos nesta instituição se distanciam da real necessidade escolar. Essa lacuna ocorre em sintonia com os diversos pensamentos e ideologias, isto é, concepções de outra visão histórica, e isso ocasiona um distanciamento entre as práticas pedagógicas e a demanda educacional da atualidade. A escola com qualidade social no Brasil ainda é um privilégio de alguns (FERRARO, 1999), pois estes modelos deixam de dialogar com a heterogeneidade cultural das comunidades escolares, ficando a exclusão escolar atrelada às pessoas que vivem em desvantagem social e econômica.

No texto “A escola e a exclusão”, de François Dubet (2003, p. 34), que aborda as relações entre educação e exclusão, um dos aspectos analisados é a função das escolas de massa. Segundo o autor, essas escolas não são propriamente escolas de igualdade para os indivíduos, devido à desigualdade de seus desempenhos, o que provoca uma relativa exclusão social no âmbito escolar: os mais desqualificados sob o ponto de vista da escolarização têm maior chance de conhecer a exclusão social.

Para o autor, o problema da exclusão não é somente o de saber quem é o excluído, mas o de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os atores (ibidem, p. 40). O autor diz ainda que

O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação. Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos (ibidem, p. 43-44).

É importante refletir sobre a integração e a exclusão presentes no ambiente escolar, apesar dos princípios e da ideologia existentes nos documentos legais da instituição pesquisada. Por um lado, a complexidade de analisar questões sobre diversidade cultural ou heterogeneidade cultural presente na instituição escolar requer o esclarecimento do conceito de cultura,

por se tratar de um tema polêmico e contraditório. Parto do conceito de cultura defendido por Clifford Geertz, que adverte quanto à necessidade de escolher a direção a percorrer devido ao pantanal conceptual existente sobre o conceito.

O conceito de cultura que eu defendo, [...] [...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 4).

Portanto, a cultura transmitida pela escola é elaborada conforme determinado padrão sociocultural de referência. A utilização de determinadas práticas escolares, principalmente a repetência e todo seu processo, legitima, mantém e acentua ainda mais as desigualdades sociais. Isso ocorre porque essa prática deixa de valorizar a diferença cultural do aluno repetente.

A cultura escolar se apresenta em diversos aspectos, entre os quais destacarei a avaliação escolar. A maioria dos professores não tem uma preparação específica sobre a diversidade cultural dos alunos, uma vez que a avaliação feita se refere a uma norma que contempla o produto final e não o processo de aprendizagem. Portanto, a escola exclui apesar de ter como princípio básico dar condições ao desenvolvimento das potencialidades da inteligência, do afeto e da vontade (PPP, 2001, p.4), e isso faz com que ela funcione como mercado, (DUBET, 2003, p. 44). Os professores são submetidos à “cultura da repetência” (ARROYO, 1997) contida no sistema escolar e aceitam esse mecanismo como parte natural no processo de escolarização. Neste sentido, a escola é designada para alguns alunos porque os repetentes, na visão dos professores pesquisados, não aprendem, pois *“quando a dificuldade aumenta, eles deixam de estudar, se arrastam na 6ª e 7ª, e na 8ª não querem saber da escola”*. Os depoimentos dos professores evidenciam, assim, suas interpretações sobre os alunos repetentes e, com isso, reforçam ainda mais o “mito da reprovação” (RIBEIRO, 1991).

A partir do PPP e das falas das professoras, observei ser imprescindível que o documento que segue as recomendações oficiais de ensino deixe de ser apenas declaração retórica da escola e passe a ser

utilizado como fonte para reflexão sobre o processo avaliativo. A formação do professor não se reduz a uma formação acadêmica inicial, conforme determina a LDB 9394/ 96.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Dois aspectos a serem pensados é assegurar a solidez da formação acadêmica inicial e também dar a continuidade a esta formação. São necessárias, na formação e na continuidade dos estudos dos professores, abordagens que contemplem um repensar do seu papel na sociedade, ou seja, um espaço onde eles se vejam como produtores de uma determinada cultura. É interessante a abordagem de Bourdieu (1999) sobre como os professores classificam seus alunos.

Os agentes encarregados das operações de classificação só podem preencher adequadamente sua função social na medida em que ela se opera sob a forma de uma operação de classificação escolar, quer dizer, através de uma taxonomia propriamente escolar. Eles só fazem bem o que têm a fazer (objetivamente) porque acreditam fazer uma coisa diferente do que fazem: porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer; porque eles acreditam no que eles acreditam fazer (BOURDIEU, 1999, p. 198).

O julgamento dos alunos é feito de uma maneira binária, pois já existem as classes de “preguiçosos”, de “repetentes” e de “mau comportamento”. Isto evidencia que, na verdade, o sistema de classificação presente nesta escola funciona de acordo com uma lógica de denegação, como diz Bourdieu:

Essa denegação se produz dentro e por cada um dos professores singulares que atribuem notas aos alunos em função de uma percepção escolar de suas expressões escolares (dissertações, exames orais) e de sua pessoa total: o que é julgado é um produto escolarmente qualificado, uma cópia 'sem brilho', uma exposição apenas 'passável', e assim por diante: jamais um pequeno burguês: a denegação produz-se em e por cada um dos alunos que, por se perceber como os outros o percebem, isto é, sem brilho, pouco dado à filosofia, se dedica ao latim ou a geografia (idem, p. 197).

Não é uma tarefa fácil compartilhar essas conversas, e isso me deixa pouco confortável, pois foram momentos em que os profissionais aqui citados expressaram livremente suas impressões sobre a repetência. Ao mesmo tempo, eu me sinto privilegiada pela acolhida. Porém, numa pesquisa, é preciso saber analisar os pontos relevantes que aparecem no desenvolvimento da investigação. Compartilho minha inquietação e desconforto quando ouvia o julgamento das professoras sobre os alunos repetentes, julgamento este eivado de adjetivos depreciativos sobre os alunos que não alcançam a nota mínima para serem aprovados: "*Têm é preguiça, e não querem saber de nada*", "*se não tá bom tem que repetir*". Novamente Bourdieu ajuda a entender esse tipo de julgamento:

A brutalidade manifesta de certas qualificações [...] não deve enganar: a ficção escolar que quer que o julgamento se aplique a um trabalho, e não a seu autor, o fato de que se trata de adolescentes ainda aperfeiçoáveis, portanto passíveis de tratamentos mais rudes e mais sinceros [...], a situação de *correção* que autoriza que se inflija uma correção simbólica como em outros lugares e outros tempos se infligiam correções físicas, a tradição de dureza e de disciplina que todas as "escolas de elite" têm em comum [...], nada disso é suficiente para explicar a complacência e a liberdade da agressão simbólica que se observam, em todas as situações de exame (BOURDIEU, 1999, p.197) (grifos do autor).

Para concluir esta parte, há que salientar que as ideias de direito, especificamente, a abordagem de que a educação é um direito de todos, presente nos discursos dos profissionais desta instituição escolar, e também

nas práticas sociais, está distante de uma perspectiva condizente com os direitos humanos. Nos documentos da instituição, estão presentes vários aspectos que merecem atenção. As novas metodologias de aprendizagem, a participação da comunidade e principalmente a importância dos direitos dos alunos dentro da escola parecem destoar da realidade. A não aplicação destes aspectos, apesar de mencionados nos documentos legais da instituição, acaba por naturalizar a “exclusão na escola”.

### **3.3 Os repetentes**

#### **3.3.1 Os sujeitos da pesquisa**

O estudo inicia com três turmas de 5ª série, compreendendo 87 alunos da segunda etapa de ensino da educação básica, ou seja, ensino fundamental. Saliento que, nessas turmas, aqui nomeadas A, B e C, havia um total de 15 alunos repetentes. Neste grupo, a predominância é de meninos, com 73% de participação, enquanto as meninas representam apenas 27% das repetências, sendo, portanto, o número de meninos quase o triplo do de meninas. Logo são os meninos que mais sofreram reprovação escolar, no ano de 2006, nesta instituição.

Baseada em dados da secretaria da escola, pude constatar o número de reprovações nas diferentes disciplinas nas três turmas de 5ª série da instituição escolar. De acordo com estes dados cheguei ao seguinte resultado conforme gráfico 1, a seguir.

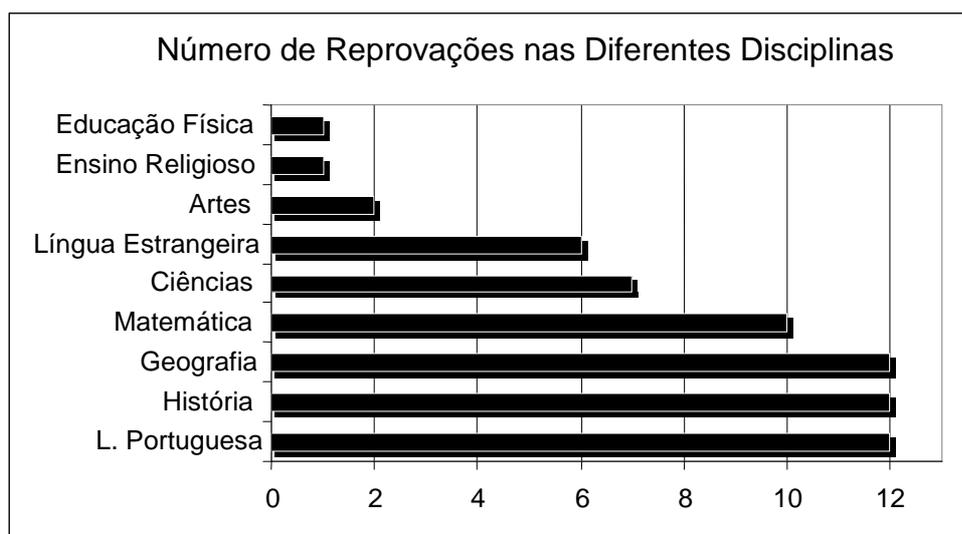


Gráfico 1: Número de reprovações nas diferentes disciplinas  
 Elaboração: Tatiana Avila Loges  
 Fonte: Dados da secretária da escola

Analisando o gráfico, é possível perceber que os repetentes somavam 63 reprovações nas diferentes disciplinas. Entre estas se destacam geografia, história e língua portuguesa, por terem alto índice de reprovação. Seguindo a ordem vêm matemática, ciências, língua estrangeira, artes, educação física e ensino religioso. A média em relação ao número de disciplinas nas quais os alunos foram reprovados ficou em 4 disciplinas por aluno.

A turma B, onde desenvolvi a pesquisa, é composta por 30 alunos que têm entre 10 e 14 anos de idade. Porém, deste total, 3 alunos nunca compareceram à escola, não tendo sido avaliados no decorrer do ano letivo. “A turma é boa”, segundo avaliação feita pela supervisora escolar, porque na escola “os alunos repetentes são distribuídos em números iguais para não sobrecarregar o professor”. Esse depoimento foi dado quando eu estava no primeiro momento da pesquisa, isto é, na fase exploratória.

A sala de aula é composta por mesas e cadeiras enfileiradas em três colunas, sendo cada coluna é composta de duas mesas justapostas. A sala é bastante arejada e clara; em uma parede, há janelas que começam na altura das mesas; a outra parede apresenta janelas em sua parte superior. Nas janelas, há cortinas verdes; o quadro é branco, o piso é de madeira e apresenta desgaste; um mural apresenta as normas de convivência e os trabalhos desenvolvidos pela turma.

Quanto aos 27 alunos da turma que efetivamente frequentam a escola, há 13 meninas e 14 meninos. Desse total, nove tiveram que repetir alguma ou mais séries do ensino fundamental. O número de repetências deste grupo de alunos se divide assim: um repetiu a 1ª série, três a 3ª série, uma a 4ª série e oito a 5ª série, totalizando 13 repetências. Duas destas repetências se devem a abandono escolar na 1ª e 2ª séries portanto, o número de vezes que alunos desse grupo foram reprovados corresponde a 11. Através destas informações, vemos que a 5ª série foi a que mais reprovou estes alunos, seguida pela 3ª série. Verificado o número de reprovações e as séries em que aconteceram, percebi o quanto era importante escutar os envolvidos neste processo. Conforme pontua Bakhtin (2003), nas Ciências Humanas a pesquisa é sempre estudo de falas e escritos (diário de campo, transcrições de entrevistas, etc.), pois eles são formas de conhecimento.

Deste grupo de nove alunos, informo que minha amostra de estudo foi composta por seis alunos – Dominique, Gabriel, Gustavo, José, Miguel e Ike – que estavam repetindo a 5ª série e também apresentavam defasagem na relação série e idade. A escolha do grupo de estudo se deu em função do conceito “*exclusão na escola*” (Ferraro), pelo fato de três alunos estarem com dois anos de atraso nos estudos.

### 3.3.2 Perfil dos repetentes

Então, para escutá-los, foi preciso criar espaços de narrativas onde pudessem falar à vontade, sem se limitarem a responder tão somente minhas perguntas). A entrevista deve fazer com que o entrevistado se sinta bem para que possa falar de sua vida sem constrangimento. Portanto, tenho consciência da importância do cuidado e respeito para com os sentimentos e fragilidades dos entrevistados de acordo com sua existência singular.

## Perfil de Dominique

Dominique é a única menina neste grupo de repetentes da turma B da 5ª série do ensino fundamental. É uma menina vaidosa, que está sempre com os lábios pintados e com o cabelo crespo preso. Quando comecei a observar a turma, em agosto de 2007, a garota não foi muito receptiva às minhas tentativas de interação com ela. Algum tempo depois, comecei a marcar as entrevistas, e logo Dominique disse: “*Não vou fazer nada*”. Respeitei a vontade dela e marquei entrevistas com seus outros colegas. No outro dia, na hora do recreio, Dominique demorou a sair, e havia poucos alunos na sala. Chamei Dominique e falei da importância dela participar da pesquisa, pois era a única menina do grupo. Para minha surpresa, ela me perguntou como iria ser; expliquei que aquilo que ela falasse iria ser de uso restrito de minha pesquisa e que ninguém poderia identificá-la. Expus a ela os procedimentos a serem adotados para que o grupo ficasse no anonimato.

Como se pode observar, no desenvolvimento dos trabalhos em aula destacava-se a influência da menina sobre seus colegas, pois prevalecia a opinião dela. Relata os motivos da reprovação no ano de 2006, dizendo que: “Eu conversava demais e faltava muita aula”. Sobre a repetência diz: “Eu tô achando chato, porque fico no meio de gente pequena”, mostrando seu descontentamento por com os colegas mais novos. A aluna foi reprovada em Ciências, História, Língua Portuguesa e Matemática. Portanto, foi reprovada em quatro disciplinas ao final do ano de 2006.

Nos dias em que marcamos as entrevistas, ela se produzia ainda mais: lábios com brilho, cabelo preso, brincos, colar, blusa rosa, calça e jaqueta jeans. Não esquecia sequer o detalhe dos brincos, que também eram rosa como a blusa. Quando vi, Dominique estava sorridente e pronta para a entrevista. No começo das observações, qualquer diálogo com ela era difícil, e esta mudança me deu certo alívio, mas, ao mesmo tempo, cresceu minha preocupação em preservar as identidades dos alunos.

## Perfil de Gabriel

Gabriel tem 14 anos de idade e foi reprovado na 4ª e 5ª séries. Em 2006, ele foi reprovado em cinco disciplinas: Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Sobre a reprovação na 5ª série, o aluno diz que, ao receber a notícia de que tinha sido reprovado, *“eu fiquei magoado e também feliz”*. Acrescenta que ficou feliz porque *“eu aprendo mais coisa que eu não entendi antes e posso entender as coisas que eu não entendi antes”* e *“eu incomodava demais”*, justificando assim sua reprovação.

Também conta que sua mãe ficou triste e chorou e que ele ficou muito triste por causa disso, pois sua mãe é muito importante em sua vida. Em relação ao pai, diz: *“Eu só fui conhecer ele com oito anos”*. Ao falar isso, o garoto franze a testa e muda a entonação da voz, olhando firmemente em seus olhos. Declara que mantém contato com seu pai, madrasta e irmão, mas ressalta: *“Eu não gosto muito dele”*. Sobre a escolarização de seus pais, a mãe tem o ensino fundamental, e o pai o ensino médio incompleto.

## Perfil de Gustavo

Gustavo é um garoto que sempre estudou na mesma escola e diz gostar do ambiente escolar. O aluno tem 12 anos, mora com os pais e dois irmãos. A irmã mais nova também estuda na instituição e é ele que a leva para casa. Sobre a reprovação, relata que *“repetir não é bom”* e aponta as possíveis causas de não ter atingido satisfatoriamente os objetivos propostos: *“Eu tinha dificuldade de prestar atenção”* e *“é que pela manhã eu não entendo muito bem”*. Segundo o menino, estes foram os fatores que influenciaram o seu resultado final no ano de 2006. Nesse ano, Gustavo foi reprovado na 5ª série em cinco disciplinas: Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira.

Relembra que a reprovação gerou um problema na sua família, pois sua mãe, que é dona de casa, chorou quando soube da reprovação, e seu pai, funcionário público municipal, ficou bastante triste. Quanto à escolarização de seus pais, segundo o garoto, sua mãe concluiu o ensino fundamental e seu pai tem ensino médio incompleto.

### Perfil de José

José é um garoto de 12 anos de idade e chegou à escola no ano de 2007. Segundo o aluno, sua mãe o trocou de escola porque foi reprovado na escola particular em que estudava. O garoto adverte que estuda na escola somente um ano: *“Sabe, eu vou pra uma escola particular no ano que vem”*, informando assim seu destino no próximo ano. Relata que sua mãe lhe prometeu que, no ano seguinte, ele iria para uma outra escola.

Sobre o dia em que ficou sabendo que havia sido reprovado, José diz: *“Fiquei feliz porque foi no mesmo dia em que terminaram as aulas”*. Porém, salienta o motivo de sua reprovação: *“Eu precisava de um ponto”*. Segundo José, a professora de inglês anulou uma das provas, e isso fez com que ele reprovasse em apenas uma disciplina. Entretanto, o menino salientou sua percepção sobre a reprovação: *“Eu podia ter passado”*.

Os pais de José já tiveram outros companheiros e ele é o único filho que eles têm em comum entre os dois; ele tem dois irmãos mais velhos. O garoto disse que tem um bom relacionamento com seus irmãos. Segundo ele, seus pais cursaram o ensino médio, e os dois trabalham fora de casa.

## Perfil de Miguel

Miguel é um garoto de estatura pequena se comparado aos seus colegas; está sempre sorridente e tem 12 anos de idade. Ele foi reprovado na 5ª série em quatro disciplinas: Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Para Miguel, sua reprovação aconteceu porque, no decorrer desse ano, ele conversou muito em sala de aula e também *“não prestava atenção na aula”*. Relatando a reação da família à reprovação, disse: *“Minha mãe falou aquelas baboseiras de que eu tenho que estudar”*.

O menino é mais reservado que seus colegas, fala pouco comigo sobre suas opiniões no que diz respeito à reprovação, mas interage bastante com seus colegas. Sobre sua família, na maioria das vezes diz que os pais o alertam sobre a importância de estudar. Miguel sempre usa um boné com a aba virada para trás e leva sempre para a escola uma bola de futebol, pois a escola disponibiliza as bolas somente na educação física. Em função do jogo de futebol no intervalo, quase sempre há desentendimentos. Quando ele diverge da opinião de algum colega, ele se irrita, tentando fazer prevalecer suas idéias. Porém, esses desentendimentos não duram muito, e logo o garoto volta a interagir com seus colegas.

## Perfil de Ike

Ike é um garoto de 14 anos, alto, magro, com algumas espinhas no rosto. Está sempre de óculos e boné, gosta de ficar no grêmio estudantil da escola, principalmente durante as aulas de matemática. O aluno já passou por quatro escolas. *“Essa daqui é a quinta”*, diz ele. Referindo-se a trabalhos de acompanhamento nas escolas onde passou diz: *“Não, nunca fez nenhuma das escolas que eu passei”*. Sobre a experiência de ser reprovado, relata: *“Uma coisa ruim, porque pra mim e pra minha família é uma coisa ruim, pois era pra eu ta passando de ano e ser alguém no futuro, né? E isso não é bom”*. Conta

que sua família foi quem sentiu mais a repetência, porque “*eles deram tudo pra eu passar e não adiantou*”.

O aluno já acumula duas repetências, nas 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries, tendo sido reprovado em seis disciplinas (ciências, geografia, história, língua espanhola, língua portuguesa e matemática). Durante a pesquisa, sempre era o primeiro a colaborar, o mesmo acontecendo em sala de aula. O lugar de Ike em classe é no fundo da sala. Senta-se meio encurvado, sempre com a mochila em cima da classe.

Sobre a reprovação disse que ninguém gosta de ser reprovado, porque repetir é uma coisa ruim. Justifica sua reprovação dizendo que ele incomodava, discutia muito com os professores e, principalmente, com uma das professoras. Diz que sua relação com os professores é boa, entretanto reconhece que tem uma relação difícil com a professora de matemática: “*Ela se encarna em mim e eu me encarno nela*”. Quando sua família soube da reprovação, sua mãe disse que ele tinha que estudar. Sobre a estrutura familiar do menino, mora com sua mãe, avós e tias.

A irmã de Ike mora com a madrinha, e seu pai mora em um albergue em São Paulo. Segundo o garoto, ele não para muito tempo em um só lugar. A real moradia do pai do garoto é uma questão que não ficou esclarecida. Contou da vontade de ter seu pai presente em seus aniversários e da mágoa da irmã em relação ao pai, por ele já ter feito algo para ela. Não perguntei o que tinha acontecido entre os dois, porque acredito que o depoimento deve se espontâneo e, por isso, o deixei bem à vontade. Dirigi a conversa para o tema da pesquisa, e Ike contou que a matéria de que ele gosta mesmo é artes: “*Eu adoro desenhar, vou te mostrar um desenho*”. Então mostra um desenho de um carro da *hotwheels*, feito com lápis em uma folha de ofício branca. Ao ver o desenho, eu lhe digo que tem futuro, pois desenha muito bem, e ele comenta: “*Minha tia é a única que diz a mesma coisa*”.

Quando reencontrei Ike em 2008, ele estava na sala do grêmio estudantil, sentado em uma cadeira, assistindo a televisão. Então perguntei se ele poderia conversar comigo sobre algumas questões pendentes. Ele levantou, e pedi para irmos para o pátio. Naquela hora, o recreio já havia terminado e não haveria muita interrupção. Falei da necessidade que eu tinha de filmar a entrevista e ele pediu um tempo para se arrumar, ajeitou a camisa,

passou a mão no rosto, limpando o suor embaixo dos olhos, fez cara de sério e disse: *“Pode começar”*. Então perguntei: *“Por que essa cara séria?”* Ele respondeu: *“Professora, se teus colegas olharem, eu tenho que estar bem”*.

No ano seguinte, em 2008, voltei à escola e, para minha surpresa, encontro novamente o Ike no grêmio estudantil. O garoto contou que estava trabalhando nos finais de semana em um supermercado e que é isso que ele gostava de fazer. Fez algumas observações sobre como conseguiu o trabalho: *“Consegui esse trampo onde minha mãe trabalha”* e *“eles me chamam quando precisam”*. Então relata que, na verdade, gosta mais de trabalhar do que de estudar: *“Sei que é mais interessante, mas eu nunca gostei”*. Referindo-se ao seu comportamento naquele ano, constata: *“Se é que eu vou passar; eu não estou bem nas notas, mas na escola tô”*. Sobre sua perspectiva de ser aprovado, comentou: *“Seja o que Deus quiser”*.

### 3.3.4 O destino dos repetentes

Em 2008, voltei à escola para ver o que tinha acontecido com os alunos repetentes. Enquanto esperava para ser atendida pela vice-diretora, encontrei o Ike. O garoto estava no grêmio estudantil e como de praxe assistia a televisão. Perguntei se ele não deveria estar em aula, e ele me contou que continuava com problemas com a mesma professora e que ela o tinha mandado sair da sala. Conversamos um pouco, e ele me disse que iria parar de estudar no final do ano, que não conseguia mais ficar na escola porque lhe faltava vontade.

Minha conversa com a vice-diretora foi para saber com mais detalhes o que tinha acontecido especificamente com aqueles alunos que participaram da pesquisa. Segundo a professora, dos 28 alunos da turma B, foram aprovados 24 estudantes, entre os quais estavam Gustavo e Miguel. Quanto aos alunos que tinham reprovados no ano anterior, constavam três alunos da pesquisa, respectivamente, Gabriel, Ike e José. Dominique tinha pedido transferência da escola no final do ano. Portanto, não pude obter notícias da real situação dessa aluna, pois a menina se mudara com a família para outra cidade.

Quanto à reprovação dos três alunos que faziam parte de minha amostra, a situação em relação às disciplinas em que foram reprovados foi a seguinte. Gabriel foi reprovado em História, Ciências e Matemática; Ike, em História, Ciências, Matemática, Português, Geografia e Língua Espanhola; e José, em Geografia e Matemática. A média de reprovações foi de três disciplinas para cada aluno, tendo eles sido reprovados em um total de 11 disciplinas.

Segundo a vice-diretora, José pediu transferência da escola no final do ano letivo de 2007. Os outros dois meninos continuam na escola. Depois que saí da sala da vice-diretora, fui para o pátio da escola e encontrei Gabriel jogando futebol. O garoto tinha crescido bastante e não quis muita conversa, evidenciando uma postura diferente da que tinha em 2007. Ike, como já falei, também continua na instituição, só não se sabe ao certo até quando.

### **3. 4 Análise do discurso dos repetentes**

A perspectiva da “exclusão na escola” através das narrativas dos próprios excluídos torna-se relevante para a compreensão dos efeitos do binômio reprovação-repetência sobre a subjetividade destes alunos. É fundamental estimar e compreender a importância do aluno na pesquisa, a fim de entender como ele responde às situações escolares e opera as frustrações neste espaço educacional. Estudei o fenômeno da repetência escolar, analisando a apreensão dos repetentes e os diferentes ângulos percebidos pelo grupo. O método escolhido teve o intuito de analisar as peculiaridades dentro do sistema das relações. Ressalvo que o caminho metodológico foi pautado principalmente nas contribuições de autores das Ciências Sociais – Bourdieu e Ferraro – e dos Estudos Culturais – Stuart Hall.

A junção destes autores neste estudo se tornou essencial para compreender que o real é relacional (BOURDIEU), ou seja, o que existe no mundo social são relações independentes da consciência e vontade dos indivíduos. A reprovação escolar é o reflexo da sociedade, pois a exclusão esteve sempre associada às pessoas que vivem em desvantagem econômica e

social. Por isso, penso que, no interior da escola, possa haver rupturas nos discursos e práticas exercidas dentro de uma visão de desvalorização do potencial do aluno.

Pode-se dizer que os alunos repetentes introjetam mensagens de identidades presentes no ambiente escolar, porém a questão da identidade do aluno repetente não é tão simples, uma vez que a identidade destes alunos está cercada por vários fatores aos quais a imagem do aluno repetente é submetida. Por esta razão, foi preciso esclarecer alguns conceitos que constituem e sustentam identidades presentes em nossa cultura.

Os escritos de Stuart Hall na área dos Estudos Culturais serão a base para essa breve análise por conterem uma explicação um pouco mais concreta, em minha opinião. O ambiente escolar tem por objetivo o ser humano na sociedade, e, por isso, é importante compreendermos como ele se comunica e interpreta os discursos presentes na comunicação social dentro da escola.

A linguagem resultou de um processo de evolução da necessidade de comunicação entre os humanos e, por esta razão, a linguagem e o ser humano estão intrinsecamente ligados um ao outro. É importante salientar que a linguagem é uma construção social e histórica, e através dela construímos e reconstruímos nossa percepção da realidade. Esse processo é circular, porque a cultura se reflete na linguagem, e a linguagem reflete e reforça a cultura. Portanto, é importante o que se diz e como se diz, e também o que não se diz, principalmente no ambiente escolar. Podemos dizer que a instituição escolar está permeada por um discurso, ou seja, o discurso pedagógico. Todavia, esse discurso acaba sendo internalizado por toda a comunidade escolar.

Ao analisar a percepção dos alunos repetentes através do seu “próprio” discurso, é possível verificar que os alunos sabem o lugar que lhes é destinado na escola e no discurso pedagógico. O grupo foi unânime ao justificar o motivo da repetência escolar; com exceção de um aluno, todos apontaram suas condutas e posturas como a causa da reprovação. A naturalização da repetência por parte da comunidade escolar é um aspecto a ser pensado quando se analisa, esse mecanismo escolar. Portanto, são relevantes as pontuações de Hall sobre a formação dessa cultura nacional que cria padrões

de alfabetização universais e, com isso, cria uma cultura homogênea no sistema educacional nacional.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2005, p. 50).

Esses aspectos podem ser observados e pensados, de maneira mais específica, na postura do corpo docente em relação a determinadas atitudes. Pois, a partir de sua bagagem cultural, as professoras instauram práticas de exclusão imperceptíveis, graduais e sutis, conforme Bourdieu (2007). Essas ações são feitas sem se estabelecer um sistema de relações das possíveis consequências tanto por parte de quem pratica atos de exclusão, como daqueles que sofrem por estarem fora de determinado grupo.

Os alunos introjetam os discursos externos, e estes acabam fazendo parte de sua subjetividade, devido à interiorização do que é dito na escola e, conseqüentemente, pelos familiares. Isto gera dois movimentos, um de consentimento e o outro de resistência no grupo investigado. O primeiro movimento, que se refere ao consentimento do aluno repetente e também da família, isto é, a aceitação dos acontecimentos e dos discursos que estão presentes na instituição quando se referem a eles. As justificativas dos alunos sobre sua reprovação – “*eu incomodava demais*” ou “*eu discutia muito com meus professores*” – são exemplos da aceitação das práticas escolares existentes nesta instituição. Este aspecto merece atenção, pois, assim, acaba se naturalizando a reprovação do aluno, uma vez que ela é aceita por todos os envolvidos como parte natural do processo de escolarização. Segundo Bourdieu, a incorporação do discurso da instituição pelos alunos refere-se aos esquemas do *habitus*, ou seja, é através dele que as ideias, as predisposições

para ação e as representações sistematizadas ou não vão se incorporando à subjetividade dos agentes sociais, no caso deste estudo, os alunos repetentes e seus professores. É a história incorporada de valores, crenças e ideias referentes à própria cultura escolar, na qual adquire a subjetividade através das trajetórias escolares dos alunos. O segundo movimento é a resistência, nítida no comportamento em aula quando a professora solicita silêncio para poder explicar determinado assunto, ou até mesmo nas roupas e acessórios usados em aula.

A escola e a família inconscientemente não apenas reproduzem, mas também legitimam a reprodução das desigualdades sociais através da naturalização da repetência. Portanto, é relevante a advertência de M. Ribeiro, lembrada por Ferraro (2003), aos que limitam a exclusão escolar apenas à categoria exclusão da escola, pois a utilização da categoria exclusão “pode implicar a aceitação da ordem que exclui” e que a luta pela inclusão pode acabar reduzindo-se a “uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão” (RIBEIRO apud FERRARO, 2003, p. 59). “As realizações, o êxito e o fracasso não são fenômenos abstratos, universais nem neutros que têm seu significado, independentemente do contexto ou do conteúdo” (A. HARGREAVES, 2003, p. 187), eles são o resultado de experiências vividas na escola e no meio familiar. Através da “instituição familiar são feitas as primeiras relações, onde são transmitidos os valores, virtudes e competências” (BOURDIEU, 2007, p. 75), todavia é na organização destas relações, primeiramente, na instituição familiar e logo na escolar, que o aluno (sujeito social) vai interiorizando o que lhe é transmitido e, assim, escreve a sua história social incorporada. Dentro da perspectiva do conceito de capital cultural (BOURDIEU), essa incorporação acaba por reproduzir os bens da família e da escola das quais o aluno origina.

Outro aspecto presente é a distorção em relação ao padrão esperado *série e idade* na modalidade de ensino de 8 anos em que o grupo está inserido. Se seguissem o padrão estabelecido, estes alunos deveriam estar dois na 8ª série e quatro na 7ª série. Segundo Ferraro, os alunos de 14 anos se encontram dispersos pelas oito séries do ensino fundamental (ibidem, p. 57). O principal ato de resistência, e talvez o mais preocupante, é a busca por um ambiente que contemple o que está de fora do discurso pedagógico. É como se

o aluno buscase em outros espaços a possibilidade de significação, ou seja, a ressignificação da sua trajetória escolar. O mesmo autor observa, através dos dados do IBGE, que no período 1991-1996, dentro da própria escola, a exclusão é praticada pelos mecanismos da reprovação e repetência (ibidem, p. 59), e isso acaba impossibilitando que o aluno atinja a 3ª série do ensino médio aos 17 anos. A pesquisa revelou a desmotivação dos alunos com a escola e esse aspecto preocupa, pois pode ser um sinal de uma possível evasão escolar.

É importante pensar na questão das transferências destes alunos, já que se torna impossível o acompanhamento escolar dos mesmos para um melhor diagnóstico sobre o fenômeno, uma vez que os resultados de estudo sobre o destino dos alunos repetentes apresentaram três transferências; por esta razão, penso que as questões sobre acesso à escola, a evasão escolar e o acompanhamento desse alunos merecem atenção. Segundo Ferraro, toda essa questão “deverá ser atentamente reavaliada à luz principalmente da eliminação do limite de idade em relação ao ensino fundamental” e também “da extensão progressiva da obrigatoriedade para o ensino médio” (1992, p. 22).

Sobre o estímulo em relação aos estudos, de acordo com a fala dos alunos, as famílias mostram preocupação. Essa preocupação pode ser notada no relato do momento da reprovação, pois as famílias compartilham a mesma ideia sobre a escola, pois acreditam que, através da instituição, terão uma vida melhor: poderão “ser alguém no futuro” (Ike). Este estímulo, ainda que pequeno, evidencia a importância dos estudos como possibilidade de ascensão social para essas famílias. Porém, não se observaram relatos de estímulos dos professores a este grupo.

Outro aspecto presente nos dados da pesquisa foi que a figura materna foi destacada nas falas, enquanto que a presença da figura paterna foi pouco comentada. Os alunos utilizaram a experiência de seus irmãos, mostrando que sofrem influências deles. Também é relevante ressaltar que tanto a autoestima do aluno quanto de sua família está relacionada ao desempenho escolar no final do ano letivo. É possível perceber que trajetória escolar desse grupo se constituiu a partir dos modelos presentes na escola e na família.

Refletir sobre o fato de o nosso grupo de repetentes ter somente uma menina é imprescindível para entendermos as questões de gênero. Marília

Pinto de Carvalho (2003) traz algumas considerações sobre as diferenças de desempenho escolar de acordo com o sexo biológico dos alunos brasileiros. No artigo “Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero”, a autora dá sequência ao debate de acordo com as informações coletadas desde o início de seu estudo sobre o fracasso escolar ser maior entre os meninos (ibidem, p. 187). A autora observa que, em relação à média dos anos de estudo, em 1960, os homens tinham menos de três anos de escolaridade e as mulheres menos de dois anos, mostrando que o acesso ao ensino era limitado, e ainda mais difícil para as mulheres.

Mas essa situação, ao longo do período de 40 anos, mudou com a ampliação do acesso à escola, e, com isso, a média nacional passou para 6 anos de escolaridade entre a população. É importante a análise desse dado por parte da autora, observando que a média dos anos de escolaridade das mulheres passou a ser superior à dos homens, conforme tabela 8:

Média de anos de estudo por sexo da população		
	1960	1996
Mulheres	1,9	6
Homens	2,4	5,7

Tabela 8: Média de anos de estudos por sexo da população  
Fonte IBGE (apud Carvalho, 2003)

Segundo a autora, a avaliação feita dentro da escola, não considera a aquisição de conhecimento dos alunos, e observa que tampouco os conceitos de notas indicam se as meninas aprendem mais do que os meninos. Carvalho salienta a importância de se discutir o processo de avaliação escolar.

Essa discussão deve abranger como o processo de avaliação é feito pelas professoras e quais os parâmetros que estão sendo levados em conta na hora de avaliar. Carvalho observa que a avaliação é feita de acordo com a

subjetividade das professoras, isto é, elas levam em conta os conceitos aprendidos na própria sociedade. Essa ação ocorre devido à falta de espaços onde se possa refletir e criticar o seu próprio repertório de conceitos, gerando a diluição dos critérios de avaliação. Esses critérios têm sido um problema no ambiente escolar devido à incompatibilidade entre os modelos de masculinidade aprendidos na família e as exigências escolares (ibidem, p. 190). Segundo Carvalho, na concepção das professoras, os meninos têm baixo rendimento por causa do comportamento mais agitado. O papel de ser menino se baseia na agressividade porque a família ensina a ser assim, e as meninas são obedientes e passivas porque já chegam assim à escola, e esses tipos de comportamento são pontos cruciais na avaliação das professoras. Logo, é preciso fazer uma discussão muito profunda sobre a própria identidade de gênero (ibidem, p. 191).

Trabalhar com as relações de gênero nos permite repensar os modelos normativos de homem e de mulher. Ao estudarmos as nomenclaturas mulher e homem, percebemos que são apenas significantes ligados a uma rede de linguagem estabelecida e criada de acordo com a sociedade. A perspectiva de gênero nos conduz à descentralização das representações feminina e masculina, pois nos obrigam a fazer uma leitura crítica das identidades, construindo uma leitura diferente destas representações sociais, não só na escola como também na sociedade em geral.

O texto de Pierre Bourdieu observa que, a partir do trabalho crítico do movimento feminista, que discute a dominação masculina, têm ocorrido mudanças em relação à condição feminina. Essas mudanças (trabalho assalariado, técnicas anticonceptivas e a diminuição do tamanho das famílias) ocorreram principalmente nas classes mais favorecidas com o aumento de oferta ao ensino secundário e superior. O autor pontua que, entre todos os fatores de mudança,

os mais importantes são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença de gêneros, tais como o aumento do acesso das mulheres à instrução e correlativamente, à independência econômica e a transformação das estruturas familiares (em

conseqüência, sobretudo, da elevação de divórcios): assim, embora a inércia dos *habitus*, e do direito ultrapassando as transformações da família real, tenda a perpetuar o modelo dominante da estrutura familiar [...] (BOURDIEU, 2007, p. 107).

Portanto, a análise dos dados presentes sobre essa questão teve o intuito de descobrir regularidades do comportamento social no que diz respeito à escola e, conseqüentemente, à família, a fim de compreender como a subjetividade destes alunos se forma a partir da relação do pensamento que identifica o real, isto é, a realidade social permeada por um conjunto de relações.

Através do conceito de representação foi possível analisar o discurso dos alunos repetentes, incluindo seus gestos, sua maneira de falar, a entonação da voz, o olhar e também o silêncio. Estes aspectos que fazem parte da representação foram essenciais para analisar e apreender que o aluno é produto do discurso presente em suas trajetórias escolar e familiar, porque suas experiências vivenciadas através do meio social vão se incorporando a ele próprio e, assim, formam o discurso do aluno de acordo com seu meio social.

O processo da exclusão na escola provoca estigmas em alguns alunos, ocasionando a submissão ou a agressividade. O aluno se molda de acordo com a identidade social que lhe é atribuída, introjetando em si a visão de desacreditado. Em relação a estes conceitos, estigma e identidade social, Goffman (1988, p. 34) pontua da seguinte forma as relações que estabelecem o vínculo ao grupo de pertencimento:

Freqüentemente, as pessoas que têm um estigma particular patrocinam algum tipo de publicação que expressa sentimentos compartilhados, consolidando e estabilizando para o leitor a sensação da existência real do seu grupo e sua vinculação a ele.

A exclusão faz parte da sociedade que é marcada pela eliminação do outro, ocasionando a fragmentação do indivíduo devido ao estabelecimento de

normas. Este processo sócio-histórico, caracterizado pelos grupos sociais ou indivíduo, está presente em todas as esferas da vida social, gerando, às vezes, um impacto na individualidade do sujeito, pois as normas dentro da sociedade classificam os sujeitos entre os instruídos e os “*excluídos do interior*” (Bourdieu). O diferente passa a ser ignorado, isto é, todas as pessoas que se encontram numa situação social ou econômica inferior já trazem um estigma, que se torna um mecanismo de exclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou a força da cultura escolar sobre a representação do aluno repetente, a distorção na relação entre idade e série esperada e o processo de avaliação. A escola enquanto instituição mostrou-se seletiva e excludente, estruturada sob práticas escolares autorizadas, as quais se perpetuam e se reproduzem através da cultura escolar. Essa cultura se constituiu ao longo da própria organização da escola. Obedecendo a lógica desta concepção cultural, a escola seguiu os modelos que normatizam os conteúdos do ensino, os métodos e os critérios de avaliação, mas deixou de lado a disparidade de condições sociais, econômicas e culturais dos seus alunos.

Assim, a escola ocasiona a diferença entre os alunos, a qual é estabelecida através da afirmação ou da negação de identidades de alunos, ou seja, na representação (Hall) de aluno aprovado ou repetente. Os alunos são formalmente iguais face à aquisição da cultura escolar, porém, na realidade, diferem de acordo com a posse do *capital cultural* (Bourdieu). O capital cultural é um elemento que possibilita a aprendizagem de conteúdos e o deciframento de códigos dentro do ambiente escolar. Vista dentro desta categoria de análise, é possível dizer que, para alguns, a cultura escolar é uma conquista, enquanto que para outros, é uma herança. Portanto, a continuidade da escolarização está intrinsecamente ligada a essa seleção escolar que acontece pela prática da reprovação.

As representações dos repetentes na instituição escolar mostram identidades internalizadas através do discurso escolar. Esse discurso é feito por quem tem autoridade: ele é reconhecido e partilhado pelo grupo de acordo

com sua bagagem cultural. Através da enunciação se exerce o poder sobre o grupo, impondo-lhe uma única visão de identidade possível “o repetente”. Assim, os alunos repetentes, em meio a esse discurso, acabam internalizando a representação que os professores tem sobre eles, seus alunos. Exemplos desse processo estão nos depoimentos dos alunos sobre a reprovação, tais como: “*eu conversava demais*”, “*eu incomodava demais*” e “*eu aprendo mais coisa que não aprendi antes*”. Constata-se, assim, que o aluno que sofre a reprovação incorpora a idéia de não ser capaz de aprender, evidenciando também que a escola fica cada vez mais distante do interesse do aluno. O grupo mostrou como se representa na condição de reprovado-repetente, estabelecendo distinções por meio de uma oposição entre “repetente” e aprovados. Essa distinção demarca o território ocupado pelo grupo dentro da lógica da cultura. É assim que os repetentes constroem seus significados sobre a repetência.

É necessário compreender que a representação destes alunos é constituída de um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes, isto é, este conjunto de elementos está organizado e estruturado de acordo com o complexo sistema de relações do sujeito. E através dessas relações construímos nossa subjetividade. Esta, por sua vez, é constituída pela linguagem e está intimamente ligada ao nosso contexto social. Isto é, a subjetividade do sujeito é adquirida e internalizada de acordo com suas experiências anteriores dentro do processo de socialização. A partir desta perspectiva, é possível dizer que os sentidos das ações dos alunos pesquisados, que num primeiro momento parecem ser pessoais, não o são, mas derivam de suas redes de relações, que eles constituem e pelas quais se constituem. No entanto, saliento que compreender o fenômeno da repetência somente a partir do testemunho dos alunos repetentes pouco provavelmente levará a alguma conclusão, pois é necessário analisá-lo juntamente com a estrutura escolar. Ao escutar os alunos falarem sobre seus sentimentos, explicações e reações pessoais, procurei o que subjaz a esse fenômeno. Nessa busca, na interação entre os alunos (indivíduo e grupo) e a escola, encontrei uma estrutura historicizada, a qual se impõe aos pensamentos e ações de todos os envolvidos neste ambiente escolar.

As representações analisadas nesta pesquisa são cultivadas por determinados grupos sociais. Essas representações vêm sempre imbuídas de idéias de “bons” e “maus” alunos e, por isso, geram e significam perigo para o ambiente escolar. Essa afirmação é visualizada no acompanhamento dos alunos observados, que mostrou que a exclusão ocorre dentro da própria escola. Pois a metade do grupo voltou a ser reprovada na mesma série, e esse fato acaba por naturalizar a “*exclusão na escola*” (Ferraro). Isso quer dizer, de acordo com o depoimento de Ike, que essa retenção acaba desmotivando o aluno em seguir adiante. De acordo com seu depoimento, o aluno relata a vontade de trabalhar e afirma ser isso o que gosta de fazer. Essa declaração indica uma possível saída da escola, que, provavelmente, irá se concretizar como “*exclusão da escola*”. Esse descontentamento pode ser um fator determinante para a não conclusão do ensino fundamental.

A retenção através da reprovação-repetência da metade do grupo, aumenta ainda mais a distancia em relação à série que deveriam estar cursando. O grupo de alunos tinha idades entre 12 e 14 anos, o que significa que deveriam estar cursando a 6ª a 8ª séries da segunda etapa do ensino fundamental. Três alunos apresentavam mais de dois anos de defasagem escolar e ao término do ano letivo, dois deles foram reprovados novamente. Segundo a instituição, o outro aluno foi transferido de escola e, por isso, não foi possível verificar sua situação escolar ao final de ano. A partir destes dados encontrados é possível dizer que um dos grandes desafios do ensino fundamental é adequar os alunos por série e idade desejadas.

Sob o ponto de vista do processo representacional, pode-se dizer que esse grupo de alunos repetentes, dentro da escola, parte com o condicionante de ter sofrido a reprovação, o que os deixa em desvantagem em relação aos colegas. Através do discurso escolar, as representações sistematizadas ou não vão se incorporando a subjetividade dos alunos repetentes ou eles vão incorporando valores, crenças e idéias referentes à própria cultura escolar.

Sobre o processo avaliativo é importante entender como os professores julgam seus alunos. A partir dos depoimentos dos professores da instituição investigada vi que mostraram a sua representação de aluno repetente como algo naturalizado, isto é, fragmentada do real e colocada na condição de a única realidade sobre este grupo de alunos. Uma vez que os

alunos são julgados através do capital cultural de seus professores, pode-se dizer que o modo dos professores julgarem os seus alunos é o resultado do processo de incorporação coletiva, isto é, é feito de acordo com a cultura escolar vivenciada na instituição. Essa maneira de julgar interfere na avaliação escolar e também ocasiona a classificação dos seus alunos.

O julgamento dos professores sobre seus alunos funciona como um campo de força, tanto para o julgador como para quem é julgado, pois, neste embate, ocorre a limitação dos papéis sociais, uma vez que, no julgamento dos professores, se considera todo tipo de manifestação, seja na maneira de se vestir, de sentir, de interpretar; principalmente, o comportamento do aluno é associado ao fato de ser “repetente” e, com isso, ele introjeta a visão de desacreditado. Essa observação de que as identidades dos alunos rotulados como “repetentes” deriva do ambiente escolar, em minha opinião, é um sinal de alerta, o qual merece atenção. Pois com esses rótulos a escola acaba criando e perpetuando estereótipos de alunos. Portanto, a escola limita-se à visão meritocrática, atribuindo ao aluno repetente valores negativos, os quais são compartilhados com a família do estudante, principalmente no final do ano letivo. Essa atribuição de valores, decorrente da cultura escolar, aos seus alunos reforça e duplica o sofrimento do adolescente; o julgamento da escola e da família limita as suas ambições escolares.

Essa cultura escolar reproduz e produz visões de alunos para os professores e ainda revela aspectos da cultura da repetência. Todavia, esses professores também são parte do mundo social escolar, onde eles são submetidos de maneira mais indireta do que direta a essa cultura. Através dessa cultura, as práticas escolares assumem caráter prescritivo, como se o professor tivesse um manual que mostrasse quais as representações que são válidas no ambiente escolar. A propósito, a construção de um olhar que se distancie do enquadramento das visões massificadas sobre o ser humano é um desafio e um longo caminho a percorrer, uma vez que a avaliação, na maioria das vezes, é feita conforme a bagagem cultural dos professores, ou seja, sua percepção é adquirida através da sua própria socialização. Esse movimento faz com que os professores avaliem seus alunos conforme critérios universalistas.

Assim o sistema escolar provoca uma eliminação maior quando se trata de classes desfavorecidas. A sonhada e conquistada universalização de

acesso não democratizou o sistema de ensino, porque, de acordo com este estudo, o processo continua seletivo e segregado. Portanto, estudos focados em vieses pedagógicos, socioculturais e históricos sobre as escolas nos ajudam a compreender melhor esta instituição socializadora. Abordagens extraescolares da comunidade escolar, juntamente com o cotidiano familiar, poderiam ser mais constantes nas pesquisas de educação, pois essa articulação do ensino formal com outras instâncias educativas é essencial para compreendermos o papel da escola na construção da distinção entre os grupos de alunos aprovados e repetentes.

Portanto, buscar entendimento de que somos produto de estruturas profundas de uma cultura e que, por isso, temos esculpido em nós os preceitos que geram e organizam nossas práticas e representações, é um longo caminho a trilhar. Portanto, é necessário compreendermos que todos os indivíduos envolvidos com a instituição e ela própria são produtos sociais e históricos, os quais seguem uma concepção de mundo que é estabelecida através de paradigmas pelo campo científico. Por isso, estudos sobre o fenômeno da repetência podem abrir um leque de possibilidades de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o presente estudo constatou que os alunos são produto do próprio discurso vivenciado em sua trajetória escolar, o qual vai se incorporando e formando o discurso do aluno, ou seja, esse discurso é parte integrante da representação destes alunos. Entretanto, é importante salientar que nossas identidades estão em constante movimento na sociedade, e isso indica que poderemos ver transformações dentro do ambiente escolar, surgindo assim novas representações de alunos. Partir da idéia de que o aluno, repetente ou aprovado, é um sujeito que tem uma bagagem cultural vinculada a seu contexto sócio-histórico-cultural é um dos princípios básicos para entendermos a complexidade do processo de escolarização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. e Moll, J. (orgs.). *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas, Ed. Papyrus, 2000, 3ª edição, pp.11-26.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. *Lei n 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em 10 out. 2007.

BOUDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência – por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

\_\_\_\_\_. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Tradução de Guilherme João de Freitas. 5 ed. R : Vozes, 2007.

BOUDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Coord). *A Miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo et. al. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. P. 481 – 486.

CALDIERARO, Ires Parisotto. *Escola de educação básica: institutos legais, organização e funcionamento*. Porto Alegre: Edição da autora, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, jun 2003 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 jun. 2009.

CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, abr. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar?. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, abr. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100009&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 03 dez. 2008.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 03 jun. 2009.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*. Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 111-126, 2004.

\_\_\_\_\_. Atendimento escolar básico: problemas de diagnóstico. In: Soares, Magda Becker et al. *Escola Básica*. Campinas: Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992. p. 9-24. (Coletânea CBE).

\_\_\_\_\_. Escola e produção do analfabetismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, jul./dez., vol. 12, nº 2, p. 81-96, 1987.

\_\_\_\_\_. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 22-47, 1999.

\_\_\_\_\_. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão: MARCHESI, Alvaro, GIL, Carlos Hernández.(org.) *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLACHSLAND, C. Pierre *Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Campo de ideas, 2003.

FLETCHER, Philip R. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, jan./jun., vol. 3, nº 1, p.10-41, 1985.

FLETCHER, Philip R & CASTRO, Cláudio Moura. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, jan./jun., vol.11, nº 1, p. 35-42, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GEERTZ, Clifford: *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GRAWITZ, Madeleine. *Méthodes des sciences sociales*. 10. ed. Paris: Dalloz, 1996. Livro 3 . Tradução Alceu Ravello Ferraro. Disponível <<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/pagina.php?id=1079>>. Acesso em jul. 2008.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. *Metodologias Qualitativas em Sociologia*. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. *Quem precisa de identidade?*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications, 1997.

IBGE. *Censo Demográfico 2000*. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default\\_educacao.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_educacao.shtm)>. Acesso em 20 set. 2007.

INEP. *Censo Escolar 2003*. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03\\_06.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03_06.htm)> Acesso em: 13 out. 2007.

INEP. *Censo Escolar 2004*. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar\\_2004.asp?metodo=1&ano=2004&UF=RIO+GRANDE+DO+SUL&MUNICIPIO=&Submit=Consultar](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2004.asp?metodo=1&ano=2004&UF=RIO+GRANDE+DO+SUL&MUNICIPIO=&Submit=Consultar)> Acesso em: 15 set. 2007.

INEP. *Censo escolar 2005*. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B4B04844B-CEEB-4409-A421-B5CE4603A6D4%7D\\_01.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B4B04844B-CEEB-4409-A421-B5CE4603A6D4%7D_01.pdf)> Acesso em: 13 out. 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Elisa D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEC/INEP. *Censo escolar 2002*. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse\\_2002.htm](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse_2002.htm)> Acesso em: 10 mai. 2007.

MEC/INEP. *Censo escolar 2006*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em: 09 ago. 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs.). *Pierre Bourdieu – Escritos de educação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

\_\_\_\_\_. *Instituto de psicologia da USP*. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br/docentes/psa/patto.htm>> acesso em: 05 dez. 2007.

PLANO DE ESTUDOS. Porto Alegre: Escola Estadual de Educação Básica Dolores Alcaraz Caldas, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Porto Alegre: Escola Estadual de Educação Básica Dolores Alcaraz Caldas, 2001.

RIBEIRO, Sérgio Castro. A escola brasileira do professor Raimundo. In: Soares, Magda Becker et al. *Escola Básica*. Campinas: Cedes; São Paulo: Anped, 1992. (Coletânea CBE).

\_\_\_\_\_. *A pedagogia da repetência. Estudos Avançados*. v. 5, n.12, São Paulo: USP, 1991.

SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SOARES, Magda Becker. Aprendizagem da Língua Materna: Problemas e Perspectivas. In: *Em Aberto*. Brasília: ano 2, número 12, p. 1-15, jan./1983.

SOARES, Sergei. *Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida*. Brasília: IPEA, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. RJ: Vozes, 2000.

## **ANEXO**

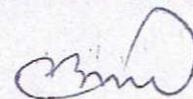
## AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Autorizo a aluna Tatiana Ávila Loges do curso de Pós-Graduação em educação da universidade UNILASALLE realizar a pesquisa de mestrado sobre reprovação e repetência, em nosso estabelecimento na Escola Estadual de Educação Básica Dolores Alcaraz Caldas, localizado no bairro Jardim Ipiranga, em Porto Alegre.

Saliento que estou informado sobre os objetivos deste estudo que são conhecer os alunos repetentes, mais precisamente, como eles se vêem durante as circunstâncias do processo de reprovação na escola, assim como entender o que dizem sobre a repetência e reprovação perante a família, a escola e a si mesmos, juntamente com seus sentimentos, valores, opiniões e motivações. Os dados (entrevistas, fotos e vídeos) referentes às pessoas serão confidenciais e asseguramos o sigilo dos envolvidos durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação da mesma. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação das pessoas, pois usaremos nomes fictícios, protegendo e assegurando a privacidade. O anonimato será preservado por questões éticas.

Informo que recebi uma cópia deste termo onde consta os telefones do pesquisador para localizá-lo a qualquer tempo. Seu nome é Tatiana Avila Loges, que está sob orientação do Prof<sup>o</sup> Dr. Alceu Ravanello Ferraro. Para esclarecimentos sobre a pesquisa posso entrar em contato pelos telefones 32481694 (residencial) ou 92797698 (celular).

Porto Alegre, 20 de outubro de 2007.



DIRETOR  
(ASSINATURA E CARIMBO)

**Benedito Zorzi**  
Mat. 12057983 - Diretor

ESC. EST. ED. BÁS. DOLORES ALCARAZ CALDAS  
DEC. CRIAÇÃO: 6059  
DO: 1404/1935