

REPROVAÇÃO E REPETÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS RECENTES SOBRE A SERIAÇÃO E A PROGRESSÃO CONTINUADA

Frederico Alves Almeida

Universidade Federal de Minas Gerais – fredericoalves@ufmg.br

Resumo

O objetivo desse artigo é realizar uma revisão das pesquisas e contribuições acadêmicas mais recentes sobre o fenômeno da reprovação e da repetência no Brasil, e também sobre as suas críticas e propostas alternativas, em especial as de progressão continuada. O problema das altas taxas de reprovação no país tem sido persistente, desde a fundação da escola republicana, o que de certa forma se agravou com a expansão escolar proporcionada pela universalização do ensino fundamental a partir dos anos 1980. Nesse percurso, surgem, com mais ênfase após os movimentos de redemocratização, iniciativas e propostas, tanto teóricas como de implantação prática, de modelos de organização escolar que se contrapõem à seriação: a promoção automática, a progressão continuada e os ciclos de formação. Os estudos analisados têm como problema principal a reprovação e a repetência, mas também a relação desses fenômenos com a opção de redes de ensino não seriadas e o que pensam acadêmicos, educadores, famílias e estudantes sobre a questão. Os principais resultados sugerem que há um consenso entre os pesquisadores que a reprovação não contribui para a melhora da qualidade da educação, pelo contrário: afeta de forma negativa o aprendizado dos alunos, aumenta as chances de abandono escolar e ainda faz com que os sistemas de ensino sejam onerosos para a sociedade. Para estes, os modelos de não reprovação seriam mais adequados à realidade socioeconômica brasileira. Entretanto, o discurso comum na sociedade – mesmo entre alguns professores – é que a reprovação beneficia o aprendizado dos alunos, sendo utilizada como instrumento pedagógico e de disciplina nas escolas. E que a não reprovação significaria apenas “passar sem aprender”.

Palavras-chave: reprovação, repetência, progressão continuada, desempenho escolar.

1. Introdução

O fenômeno das altas taxas de reprovação e de repetência¹ nas escolas brasileiras tem sido uma constante, desde que o Estado iniciou uma política de expansão da educação, mesmo que tímida, após o advento da República. As taxas de retenção nas escolas, durante todo o século XX, mantiveram-se altas em comparação a outros países, o que se tornou um problema crônico em nossa organização escolar.

Algumas críticas e propostas surgiram ao longo do século, mas nada que chegasse a provocar mudanças em tal situação. Apenas no final do século, com a redemocratização, é que

¹ É interessante, antes de mais nada, definir os conceitos de reprovação e de repetência que serão utilizados no texto. Por reprovação, entende-se a retenção do aluno no mesmo ano escolar que frequentou, como medida administrativa do sistema escolar, após avaliação dos resultados da aprendizagem, se estes forem considerados insuficientes. Já a repetência é a frequência do aluno, repetidamente, em um ano de escolaridade que já havia sido cursado; esta pode se dar tanto como consequência da reprovação como também da evasão, quando o indivíduo retorna à escola.

iniciativas de modelos com progressão continuada dos alunos forma implantadas de forma mais sistemática, trazendo à tona a discussão sobre a reprovação e a repetência, e se tais práticas são benéficas ou prejudiciais à qualidade da educação.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é revisar a literatura acadêmica mais recente que demonstre o atual estado do pensamento sobre a reprovação e a repetência no Brasil; discutir em que medida a opção de organização escolar – por seriação ou por ciclos – tem se mostrado eficaz em termos de queda destas taxas e também do desempenho escolar dos estudantes e como esses resultados influenciam o discurso dos educadores acerca dos modelos de fluxo escolar implantados atualmente.

2. Metodologia

A temática da retenção escolar, nas diversas formas como tem sido chamada, é objeto de estudo constante dos pesquisadores em educação no país. E uma revisão da literatura sobre o tema que se propusesse a citar um grande número de estudos, se possível fosse, obviamente não caberia em um artigo. Por isso mesmo, fez-se a opção por alguns critérios que reduzam o conjunto de obras selecionadas, sem que se perca a validade da contribuição que a revisão de tais discussões pretende dar: [1] o critério temporal. Optou-se por pesquisas realizadas nos últimos vinte anos, por dois motivos: como a reprovação é um tema largamente pesquisado, há um cruzamento natural das informações nas pesquisas, de modo que as pesquisas mais recentes já têm realizado revisões da literatura; além disso, a Lei de Diretrizes e Bases mais recente, de 1996, incorpora a opção pela progressão continuada, e as pesquisas realizadas após essa mudança trazem tal discussão; [2] no Brasil, devido às especificidades da realidade socioeconômicas e de organização das nossas escolas; [3] pesquisas que tratem da educação básica, na rede pública, que é onde está matriculada a maioria dos jovens em idade escolar; [4] que preferencialmente discutam evidências intraescolares da reprovação e da repetência; e [5] que sejam resultados ou cite resultados de pesquisas empíricas.

Definidos os critérios, realizou-se uma busca, via *internet*, nos principais repositórios digitais de artigos, dissertações e teses acadêmicas como os portais CAPES e SciELO, além de bibliotecas digitais das principais universidades do país. O resultado encontrado e utilizado nesta revisão foi de 47 documentos: 14 artigos, 21 dissertações e 12 teses. Excluiu-se da lista pesquisas encontradas em mais de um banco de dados, bem como artigos que são oriundos de teses ou dissertações selecionadas.

3. A reprovação no Brasil e as propostas de organização não seriadas

A forma de organização da escola brasileira tem antecedentes históricos na instauração do governo republicano, no final do século XIX, quando outras parcelas da população começaram, mesmo que timidamente, a terem acesso à educação formal. A gradativa expansão do ensino resultou em um modelo de organização administrativa e didática das escolas mais padronizado em termos de currículo, material didático, tempos e espaços, que otimizasse a gestão e os recursos escolares (Alavarse, 2003). Tal modelo, no contexto do crescimento do número de escolas públicas, parecia se mostrar mais eficiente em termos de custos financeiros para o Estado, utilizando métodos e organização semelhantes e fragmentando os tempos escolares em anos. Assim, foi se moldando a escola seriada ainda hoje existente: linear, anual e classificatória (Fernandes, 2003). Se essa alternativa possibilitou a expansão da escola, por outro lado apresentou, ao longo dos anos, um desempenho escolar insatisfatório, além de elevadas taxas de reprovação, de defasagem idade-série e de evasão escolar. De acordo com Klein (2006), as taxas de reprovação no fim da década de 1950 eram próximas de 50% entre os alunos matriculados no 1º grau, reduzindo-se para cerca de 30% no fim da década de 1970, o que ainda era preocupante. Isso significa que, além do modelo se mostrar pouco eficiente em termos de qualidade do ensino, era oneroso, visto que os gastos para que os estudantes concluíssem o 1º grau era aproximadamente 1,5 vezes maior do que o que seria necessário por aluno, já que muitos cursavam um mesmo ano mais de uma vez.

Apesar disso, as poucas propostas de escolarização que discutiram tal modelo – normalmente baseadas na progressão automática ou continuada² –, se mostraram apenas projetos isolados e que não tiveram continuidade. Entre as décadas de 1960 e 1970, algumas escolas das redes estaduais de Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina ensaiaram propostas de promoção automática, com o fim da reprovação, para estudantes em defasagem idade-série; no início dos anos 1980, as redes estaduais de São Paulo e Minas Gerais implantaram o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), eliminando a retenção nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a reação de setores da sociedade e do próprio ensino fez com que as iniciativas não fossem adiante.

² As diversas pesquisas sobre o tema utilizam os termos de forma aproximada para se referir às propostas de não-seriação. De um modo geral, podemos considerar o conceito de progressão continuada como um contraponto ao regime seriado. Dentro desse modelo, a progressão automática seria a simples eliminação da prática da reprovação, enquanto os ciclos manteriam a retenção, porém apenas no final de cada fase (ou ciclo), cujos tempos são maiores do que o ano escolar.

Com a expansão da educação obrigatória durante a redemocratização, determinada pela Constituição de 1988, ficou cada vez mais evidente a permanência da baixa qualidade do ensino público, bem como das altas taxas de repetência e evasão. É nesse contexto que, a partir da década de 1990, começam a surgir propostas alternativas à seriação organizadas de forma mais sistemática, como a Escola Plural, em Belo Horizonte (1994) e a Escola Cidadã, em Porto Alegre (1995), refletindo, inclusive, no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, que incorpora a possibilidade da organização dos tempos escolares em anos ou em ciclos com maior duração. Nos anos seguintes, várias outras redes de ensino público aderiram de forma parcial ou totalmente à organização por ciclos, pautadas pelos pressupostos teóricos do modelo entre eles, romper com a organização anual, respeitando os tempos de desenvolvimento dos alunos, regularizando o fluxo dos alunos ao longo da escolarização, além de tornar o sistema de ensino mais eficiente economicamente (Mainardes, 2009; Perrenoud, 2004).

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2013, 21,3% das escolas de ensino fundamental na rede pública são organizadas por ciclos de formação. Essa distribuição é desigual pelas regiões, sendo que a região Sudeste possui 37,7% das escolas com ciclos, enquanto a região Norte possui 13,3%. Entre as pesquisas selecionadas para esta revisão, várias tratam tanto da temática da reprovação e repetência e suas principais práticas e evidências relacionadas à educação brasileira. Outras pesquisas também analisam as redes de ensino que fizeram a opção pela progressão continuada. Os resultados desses estudos – que tratam tanto das redes seriadas como das que optaram por ciclos – é que serão apresentados em seguida.

4. Análise dos principais resultados das pesquisas

Em interessante análise de resultados dos estudantes reprovados em avaliações sistêmicas, Faria (2011) demonstra que o desempenho dos estudantes já reprovados é quase sempre pior do que o de estudantes que nunca ficaram retidos. Para isso, o autor compara as notas na Prova Brasil e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de alunos do 5º ano e do 9º ano do ensino fundamental, nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados indicam que a proficiência dos indivíduos é maior no grupo dos que nunca foram reprovados, do que no grupo dos que já o foram em algum ano escolar. Por exemplo: na avaliação de Língua Portuguesa do 9º ano, em 2007, 27,41% dos alunos que nunca foram reprovados obtiveram aprendizado considerado

adequado; já entre os alunos que já ficaram retidos, apenas 9,73% conseguiram uma proficiência adequada. Ainda, a análise dos dados evidencia que a reprovação é um forte preditivo para o abandono escolar: entre os estudantes do 9º ano que nunca foram reprovados, cerca de 3% abandonaram a escola; no grupo de estudantes que já foram reprovados uma vez, o abandono ocorreu com cerca de 12%, e entre os que já reprovaram mais de uma vez, cerca de 17% abandonaram os estudos. Ou seja, a reprovação não tem contribuído com o aprendizado dos alunos, tem aumentado as chances de abandono, e ainda é onerosa economicamente para a sociedade.

Os resultados de outra pesquisa recente, focada nos anos iniciais do ensino fundamental (Bonamino; Correa; Soares, 2014), são semelhantes: repetir um ano de escolaridade parece não acrescentar maiores benefícios, se compararmos estes alunos aos seus pares que foram promovidos ao ano seguinte. Ao contrário, o efeito parece ser negativo, fato que se agrava no desempenho em Língua Portuguesa. Outros estudos com metodologias semelhantes (Barros; Mendonça, 1998; Gil, 2005; Luz, 2008; Sirino, 2009) também ressaltam a ineficácia do processo de se repetir o ano para o aprendizado. E de modo oposto, como redes de ensino que adotaram alguma política no sentido de estimular a permanência dos alunos na escola, discutindo melhor a reprovação, têm conseguido relativa melhora nos indicadores de desempenho escolar.

Ferrão (2016) toca em um outro ponto importante: por meio de modelos estatísticos avançados, a autora mostra uma relação forte entre a indisciplina e a repetência; o que pode sugerir que muitos estudantes são retidos na seleção do final do ano letivo não somente por seu desempenho no conteúdo, mas por questões de indisciplina.

Jacomini (2009) explica que a opção de mudança da organização seriada para os ciclos pressupõe uma série de reflexões. Uma delas é que o modelo de tempos escolares anuais, com uma decisão pela promoção ou retenção ao final do ano letivo foi incorporada à prática docente, de modo que se naturalizou como modelo intrínseco à educação. De certo modo, optar pela progressão continuada requer “desnaturalizar” tal prática. A autora explica ainda que, embora as propostas teóricas dos ciclos estejam claras, nem sempre são praticadas; há certa resistência de muitos professores em abrir mão do uso da avaliação como uma ferramenta de seleção. Isso implicaria em um modelo de ciclos implantado de forma incompleta, em que, por isso mesmo, não se alcançariam as expectativas de melhora na qualidade do ensino. Santos (2016), em dissertação sobre a transição dos alunos para os anos finais do ensino fundamental e o trabalho docente, chega às

mesmas conclusões. Gomes (2005) também chega a resultados semelhantes: há um “contrato” em que se baseiam as relações na escola; esse contrato, nas escolas seriadas, tradicionalmente tem sido mantido pela ameaça da reprovação. Os discursos contrários à desseriação estariam mais ligados ao receio da quebra desse contrato do que a análises mais aprofundadas do desempenho escolar em escolas sem reprovação. Aqui, novamente, a reprovação é abolida mas as práticas pedagógicas típicas da seriação permanecem. Além disso, a reprovação tem sido – mesmo que inconscientemente – uma maneira de transferir a responsabilidade do baixo aprendizado para o aluno, de certo modo isentando a escola por sua ineficácia (Paro, 2011). Essa tradição é percebida nas manifestações não apenas dos educadores, mas também dos alunos e suas famílias, em que se o indivíduo não foi aprovado é por que não se esforçou o suficiente e não aprendeu. Além disso, muitos pais e alunos desconhecem o modelo de organização por ciclos e, para estes, sem a reprovação anual, os alunos serão aprovados em qualquer circunstância, o que faz com que não se dediquem aos estudos (Glória, 2003; Jacomini, 2011).

Outras análises da repetência e do fracasso escolar, mesmo em escolas que optaram pela progressão continuada (Alavarse, 2009; Dalben, 2000; Glória, 2004), demonstram que esse movimento deve vir acompanhado de mudanças nas condições estruturais das escolas e na formação e reflexão docente sobre o trabalho pedagógico, para que a proposta de ciclos se estabeleça efetivamente. Entre os atributos do corpo docente e das escolas que precisam ser readequados na nova organização escolar, foram citados a formação contínua dos professores; a avaliação pedagógica contínua e diagnóstica, em detrimento de formatos de avaliação classificatória; o trabalho pedagógico com projetos e/ou intervenções com pequenos grupos de alunos; turmas heterogêneas e com poucos estudantes; estrutura física adequada ao trabalho com pequenos grupos, em espaços e horários diferenciados. Nesses casos, há indícios de que os ciclos parecem não trazerem resultados tão positivos como se esperaria, não por ser um modelo falho, como imaginam alguns sujeitos envolvidos no processo educativo, mas por terem sido implementados de forma incompleta, apenas alterando-se os tempos escolares.

5. Conclusões

Examinando os resultados dos estudos levantados, é um consenso entre os autores pesquisados que o processo de repetir um ano escolar não se traduz em melhora do desempenho escolar, na grande maioria dos casos. Ao contrário, a reprovação e a repetência podem aumentar as chances de um mau desempenho do aluno, de

indisciplina, de infrequência escolar ou mesmo evasão. No entanto, quando se inclui na análise desses resultados os discursos dos sujeitos envolvidos no processo educativo – educadores, pais e alunos –, ainda há uma crença na prática da reprovação e da repetência.

Outro entendimento descrito nos trabalhos é o de que parece não haver uma igualdade nas opiniões acerca da eficácia dos modelos de progressão continuada e não seriação. Entre os acadêmicos, embasados pelos resultados de um grande número de pesquisas empíricas, já se enraizou a ideia de que a reprovação não contribui para a melhora da qualidade no ensino, pois tem relação direta com a queda no desempenho escolar, no aumento de chances de abandono da escola e, ainda, em um custo financeiro alto para a sociedade. Para estes, a organização não seriada é um modelo mais adequado à realidade socioeconômica dos jovens brasileiros, pois respeita os tempos de desenvolvimento, divide a responsabilização pelo fracasso escolar com os sistemas de ensino, enfim, se trata de uma organização escolar mais democrática. De forma oposta, muitos professores e pedagogos ainda fazem coro a um conjunto de pais e alunos que veem na organização por ciclos apenas uma forma de concluir uma etapa do ensino sem nada aprender.

É importante ressaltar, entretanto, que os resultados das pesquisas mais recentes – utilizando metodologias que incluem novos indicadores educacionais oficiais e modelos estatísticos mais avançados – têm conseguido demonstrar de forma mais empírica a ineficácia da reprovação e da repetência para a melhora do aprendizado e da qualidade no ensino (Crahay, 2006). Já as pesquisas que analisam a visão dos educadores ainda crentes na reprovação se situam, muitas vezes, nas falas, nos discursos e nas práticas pedagógicas arraigadas – o uso da ameaça de reprovação como instrumento pedagógico e mesmo disciplinar –, contudo, sem que estes resultados consigam demonstrar de forma clara que a repetência beneficie muitos alunos com baixo desempenho escolar.

Por fim, a literatura ainda não consegue demonstrar de forma inequívoca os benefícios da progressão continuada em termos de melhora nos índices de qualidade na educação. As redes de ensino que têm optado pela não seriação apresentam, na maioria das vezes, importante redução nas taxas de reprovação e de evasão, contribuindo para um fluxo escolar adequado, mas isso ainda não parece se refletir em um melhor desempenho escolar. O que algumas pesquisas pontuam, nesse sentido, é que a progressão continuada – especificamente os ciclos – não têm sido implantados em sua totalidade. Apesar de abolirem a reprovação, as escolas não se estruturam adequadamente, bem como os professores não são capacitados de

forma necessária aos ciclos, reproduzindo práticas pedagógicas e avaliativas típicas da seriação.

A questão principal nesse debate parece ser a de que ao mesmo tempo em que não se pode imputar somente à prática da reprovação e da repetência o fracasso escolar, também não se pode esperar que uma opção pela progressão continuada por si só irá resolver esse problema, principalmente se esta não for implantada em sua plenitude, como a literatura têm descrito. Ou como nos diz Paro (2011), não é a reprovação ou a não reprovação que produz o aprendizado, e sim um ensino competente. E com ensino competente, a progressão dos alunos é natural, qualquer que seja a forma de organização das escolas.

Referências

- ALAVARSE, O. M. Avaliação nos ciclos: centralidade da avaliação. In: FREITAS, L.C. (Org). *Questões de avaliação educacional*. São Paulo: Komedi, 2003.
- ALAVARSE, O. M. Avaliação nos ciclos: centralidade da avaliação. In: FREITAS, L.C. (Org). *Questões de avaliação educacional*. São Paulo: Komedi, 2003.
- BARRETO, E. S. de Sá; MITRULIS, E. *Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país*. São Paulo: Estudos Avançados. USP, 2001.
- BARROS, R. P. MENDONÇA, R. *Consequências da repetência sobre o desempenho educacional*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- CENPEC. *Crença de professores sobre a reprovação escolar: relatório final*. São Paulo: CENPEC, 2016.
- CORREA, Erisson Viana; BONAMINO, Alicia; SOARES, Tufi Machado. *Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014.
- CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.127, p. 223-246, jan./abr. 2006.
- CUNHA, I. B. da. A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). *Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: UFMG/ FAE/GAME, 2000.
- FARIA, E. M. *Os alunos reprovados no Brasil: uma análise das proficiências e das taxas de abandono por meio das avaliações Prova Brasil e Pisa*. In: Estudando Educação – Portal de Estudos e Pesquisas em Educação, 2011.
- FERNANDES, C. de O. *A escolaridade em ciclos - práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica: a transição para a escola do século XXI*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FERRÃO, M. E; MATOS, D. A. S. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 n.161 p.614-636 jul./set. 2016.

GOMES, C. A. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Mar 2005, vol.13, no.46, p.11-38.

GLORIA, D. M. A. *A “escola dos que passam sem saber” a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares.* *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Jan/Fev/Mar/Abr, n. 22, p. 61-76, 2003.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, 2009.

_____. *Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos.* *Educ. Rev.* [online], vol.27, n.1, pp.161-180, 2011.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? In: *Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais.* Rio de Janeiro, v.14, no.51, p.139-172, 2006.

LUZ, L. S. *O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003.* Dissertação (Mestrado em Demografia). Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2008.

MAINARDES, J. *A escola em ciclos: fundamentos e debates.* São Paulo: Cortez, 2009.

PARO, V. *Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino.* *Revista Brasileira de Educação.* Volume 16 nº.58 set-dez, 2011.

PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

REBELO, J. Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 43, n. 1, p. 27-52, jan. 2009.

SÁ EARP, M. L. A cultura da repetência em escolas cariocas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, out./dez. 2009.

SANTOS, R. A. L. As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do 6º ano e o fracasso escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora: UFJF, 2016.

SIRINO, Marisa de Fatima. *Processos de exclusão intra-escolar: alunos que passam sem saber.* Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp. Campinas/SP. 2009.