

Sucesso e fracasso escolares: análises diacrônicas das taxas de rendimento no Brasil e revisão da literatura

Aluna: Natália Ferrarini Giopato

Programa: Institucional FEUSP (sem concessão de bolsa)

Orientador: Professor Doutor Ocimar Munhoz Alavarse

Introdução

Este Relatório está baseado, centralmente, na discussão relativa ao sucesso e fracasso escolares, uma vez que esta temática é uma das mais significativas, pois condensa importantes desafios da democratização do ensino na educação brasileira.

Um dos objetivos do Projeto de pesquisa, cujos resultados ora são apresentados, era analisar, na série histórica de 1999 a 2009, as taxas de rendimento do ensino fundamental, que indicam o resultado da escolarização ao final de cada um destes anos letivos dos alunos brasileiros, para perceber tendências, quer de manutenção, quer de mudanças significativas. As taxas de rendimento são compostas pelas taxas de aprovação, reprovação e abandono, calculadas no final do ano letivo do ensino fundamental e do ensino médio. Isso significa que cada aluno dessas etapas deve ser classificado, por sua vez, em aprovado, reprovado ou em abandono, conforme definido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nas regras para levantamento de dados relativos ao Censo Escolar. No entanto, considerou-se pertinente estender a série histórica e, assim, foram incorporados os dados de 2010.

A escolha do ensino fundamental deve-se ao fato de ser a única etapa obrigatória da educação básica, para a qual foram destinadas muitas políticas públicas no sentido de sua democratização. Mas, também, pelo fato de se constituir numa base temporal que permita apreender eventuais tendências. Como uma exploração inicial, no Capítulo 1 efetuou-se algumas análises sobre as taxas de rendimento do ensino fundamental, para uma apreensão do quadro de sucesso/fracasso escolares.

Outro objetivo da pesquisa, constante deste Relatório, foi a constituição de um levantamento bibliográfico sobre a temática do sucesso e fracasso escolares, tanto para fundamentar as análises, quanto para sistematizar os acúmulos de conhecimento no tema, de modo a identificar, sem a pretensão de ser exaustiva, obras e autores que produziram sobre o assunto, que é apresentado no Capítulo 3. Dentre este levantamento algumas obras mereceram maior atenção e sobre elas apresenta-se uma revisão. Essas obras, consideradas mais relevantes, serviram de respaldo para delinear um diálogo com o que se tem atualmente produzido sobre o tema, constituindo o Capítulo 2. Derivando-se daí as Considerações finais.

Capítulo 1

As taxas de rendimento no ensino fundamental: série histórica de 2000 a 2010

No artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, está estabelecido que o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, de modo que:

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Adicionalmente, no artigo 32 desta mesma Lei encontra-se que:

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Catorze anos depois da aprovação da LDB, dados fornecidos pelo Inep, relativos ao ensino fundamental em 2010, apontam **959.783** alunos que abandonaram a escola e **3.028.332** alunos reprovados, nas redes estaduais e municipais.

No clássico “Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão”, Brandão, Baeta e Rocha (1983, p. 63) afirmam que a repetência implica desperdícios em termos econômicos e sociais porque “limita a capacidade de absorção do sistema; baixa o grau de eficiência interna [...]; é preditor da evasão; afeta negativamente a equidade de oportunidades educacionais; aumenta os custos da educação”. Considerando as disposições da LDB, os dados relativos ao Inep e esta assertiva, mostra-se necessário apresentar informações estatísticas mais precisas com relação às taxas de rendimento no Brasil.

Observando os dados de 2010 (Tabela 4), referentes às 1ª série/2º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano, a taxa de reprovação nas escolas municipais é menor, quanto mais adiantado o ano: 1ª série (11,1%), 4ª série (9,5%) e 8ª série (8,5%). Já nas escolas estaduais, a 8ª série apresenta maior taxa de reprovação (12,7%) em comparação com a 4ª série (7,6%) e com a 1ª série (6,9%).

As escolas municipais apresentam crescimento mais significativo que as estaduais nas taxas de aprovação (Tabelas 1, 2 e 3). A taxa de aprovação da 8ª série das escolas

municipais (Tabela 3), por exemplo, cresceu mais em um ano (2009-2010) que durante o período correspondente a 10 anos (1999-2009).

No entanto, a taxa de abandono é maior para ambas ao final da 8ª série, em relação à 4ª série: nas escolas municipais, aumentou aproximadamente 2,3 vezes; nas estaduais, 3,25 vezes.

De modo geral, os dados mais salientes encontram-se nas taxas de rendimento referentes à 8ª série. Em 10 anos, a aprovação na 8ª série cresceu apenas 3,9 pontos percentuais nas escolas municipais, na série histórica de 2000 a 2010, apresentando 14% de alunos não aprovados no último ano desta série, correspondendo 5,5% à taxa de abandono e 8,5% à taxa de reprovação. Nesse mesmo período apontado, a aprovação cresceu 2,7 pontos percentuais nas escolas estaduais, sendo que em 2010 17,9% dos alunos não foram aprovados (5,2% abandonaram a escola e 12,7% reprovados). Tendo em vista a 1ª série (Tabela 1) e a 4ª série (Tabela 2), o crescimento mais irrisório das taxas de aprovação encontra-se nos dados referentes à 8ª série.

Em contraponto, o crescimento na taxa de aprovação da 1ª série é bastante significativo. Em 10 anos, aumentou 20,4 pontos percentuais nas escolas municipais e 15,5% nas estaduais. Contudo, mesmo que isso possa ser considerado positivo para a educação brasileira, ainda um em cada dez alunos foi reprovado nas redes municipais em 2010 (11,1%); e 6,9% nas estaduais, configurando um indício da situação educacional de que muitas crianças no início do seu processo de escolarização – com idades em torno de sete anos – já estariam experimentando o fracasso escolar.

Em todas as séries do ensino fundamental verificou-se 11,2% de reprovação em 2010, tanto nas escolas municipais quanto nas estaduais. Nesse ano, as municipais, com 16.921.822 matrículas iniciais, tiveram 1.895.244 alunos reprovados e as estaduais, com 10.116.856 matrículas iniciais, tiveram 1.133.088 alunos reprovados.

A análise dos dados permite observar que apesar de as escolas estaduais responderem por um menor número de alunos no ensino fundamental, em comparação com as municipais, não estão conseguindo obter resultados relevantes ao longo do tempo no que diz respeito às taxas de rendimento. Em contrapartida, as municipais têm progressivamente melhorado seus índices, ainda que ambas apresentem um número considerável de alunos não aprovados, o que reforçaria, no atual contexto educacional brasileiro, as propostas em favor da progressão continuada e do ensino em ciclos.

Quando transferimos essa discussão para o âmbito das regiões geográficas brasileiras, observamos as regiões Nordeste e Norte apresentam as maiores taxas de

reprovação e abandono (Tabelas 4 e 5). No trabalho de Brandão, Baeta e Rocha (1983), que cobre o período de 1974 a 1978, estas regiões já apresentavam as maiores taxas de repetência. Estas verificações indicam que é bastante provável que essas posições estejam associadas a indicadores socioeconômicos e a fatores vinculados à saúde e à educação (BRANDÃO, BAETA E ROCHA, 1983, p.60):

Há um consenso entre todos os estudos examinados, seja qual for a metodologia adotada, a respeito da importância do nível sócio-econômico (NSE) do aluno para a explicação do seu desempenho. O NSE, frequentemente identificado com o “background” social, está ligado à educação dos pais, ocupação do pai, renda da família, ao estado nutricional e de saúde do aluno.

Uma pesquisa efetuada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2008 e 2009 (Tabela 7), junto a famílias com crianças de zero a catorze anos de idade, de acordo com o grau de dificuldade para chegar ao fim do mês com o rendimento monetário familiar, apresentou as citadas regiões como as que mais incluem famílias que têm muita dificuldade para encerrar o mês com as rendas que possuem (Nordeste – 29% das famílias, Norte –22,9%). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado a cada dois anos e que leva em consideração a taxa de aprovação e a média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil, também acentua em sua última divulgação, com dados referentes a 2009 (Tabela 6), o predomínio das regiões Norte e Nordeste como os resultados mais baixos, fruto de menores taxas de aprovação e menores desempenho na Prova Brasil.

A classificação por desempenho do Ideb em 2009, segundo as regiões geográficas, condiz com a classificação referente às taxas de abandono de 2010. Isso significa que as regiões que apresentaram pior desempenho no Ideb são, sintomaticamente, as que obtiveram maior taxa de abandono.

Capítulo 2

Fracasso e sucesso escolares: seleção da literatura e discussão teórica

Com o intuito de melhor compreender os fenômenos de fracasso e sucesso escolares, é bastante válido discorrer um pouco sobre as concepções referentes às diferentes capacidades de apreensão dos conteúdos escolares. Ainda que a opinião de especialistas, como a de psicólogos, sociólogos e geneticistas, seja capaz de atingir com menor ou maior impacto os professores, percebe-se no meio educacional que a *ideologia do dom* ainda prevalece em parte considerável destes profissionais (PERRENOUD, 2001). Certamente, é mais simples acreditar que existem crianças dotadas, que terão sucesso no ambiente escolar, e outras menos privilegiadas, que devem aceitar, se não o fracasso, pelo menos resultados anódinos que acarretarão em um destino sem reconhecimento. Poucos são os alunos limitados por um comprometimento intelectual. A maioria é capaz de ser instruída em conteúdos complexos, desde que os que ensinam consigam ajustar o conhecimento às exigências, as metas próximas e as situações didáticas aos recursos do momento.

Conforme afirma Perrenoud (2001), o ensino é mais do que um revelador das disposições individuais. O ensino se configuraria em um *sistema de ação*, que transforma as pessoas. Nesse sentido, a responsabilidade da escola em permitir a evolução dos estudantes nos aspectos relativos a repertórios culturais é justificável, considerando que as crianças ficam cerca de 25 horas por semana na escola. Ainda que a escola disponha de tanto poder sobre os estudantes, vê-se que não consegue instruir devidamente boa parte dos estudantes, resultando em números expressivos que caracterizam uma situação de fracasso escolar. Comparativamente, para Perrenoud (2001, p. 19): “Se a medicina preventiva pudesse encarregar-se das pessoas de uma forma assim tão autoritária e contínua, nenhuma doença seria perdoada!”.

Segundo o autor, pode-se observar o professor como ator no grupo, o qual se encontra separado de cada aluno por uma distância estatutária à qual se acrescenta uma distância cultural e pessoal que se modifica de um estudante para outro. O objetivo de ensinar conduz a uma estratégia ativa, ou seja, obriga a desenvolver uma relação, o mais favorável possível, mesmo com os alunos que desconcertam, decepcionam e não dispõem de qualquer afinidade. Adicionalmente, temos que no início do ano letivo, um professor depara-se com alunos marcados por muitas diferenças, entre estas, pode-se colocar interesses e capacidade em linguagem e cultura. A adaptação à diversidade não ocorre subitamente, nem tão pouco de forma ilimitada, mas ainda que seja possível e benéfica, pode se tornar inviável se não se

procura desenvolver esquemas diversificados correspondentes, o que poderia figurar a ação pedagógica ineficaz e até a não-ação.

Algumas transgressões podem demarcar e por vezes condicionar as reações do professor, como, por exemplo, aparência física pouco cuidada, roupas sujas; comportamento agressivo, individualista e egoísta. Estas características manifestam, na opinião do professor, carência de certos valores estéticos ou morais, compreendida, muitas vezes, como mau caráter. Para reforçar essa afirmação, temos em Patto (1999, p. 368, 369), um exemplo, ao discorrer sobre a trajetória escolar malsucedida de Augusto, dez anos (no final de 1983, reprovado pela terceira vez consecutiva na 1ª série), apresenta o que a professora do aluno disse a seu respeito:

É uma tragédia. É o "Cascão" da escola. [...] É bonito, loirinho, mas vem sujo, sujo, sujo, a irmã também, a mãe também. [...] O pescoço é craquento. Usa a mesma roupa dia e noite, a semana inteira. Não lava a roupa, joga fora. Eu dava as camisas e a mãe agradece muito a ajuda da escola. No dia do desfile veio com a roupa branquinha e o remendo perfeito. Era desfile da campanha do lixo e as crianças queriam que ele fosse o símbolo.

A autora afirma que a equipe técnico-administrativa, induzida pela necessidade de encontrar um culpado pelo insucesso da escola, rapidamente o estigmatizou e toda a família, enquanto se relacionam com ele de modo ambíguo – “de um lado o estigmatizam como ‘o sujo’ e ‘o delinquente’, de outro têm para com ele atitudes assistencialistas [...]” (PATTO, p. 368). Sobre esse aspecto, Bourdieu (2007) discorre sobre o “efeito de destino” que o sistema escolar pode exercer sobre os estudantes, considerando julgamentos semelhantes ao citado. Destaca a frequência da brutalidade psicológica com a qual a instituição escolar inflige seus veredictos sem apelação, que classificam os alunos com base em uma hierarquia singular de formas de excelência. Com isso, a lógica específica da escola e a sua relação com as estratégias das famílias muitas vezes marcam a reprodução na estrutura de distribuição dos conteúdos culturais.

A esses traços considerados negativos, cabe acrescentar comportamentos valorizados, como reforça Perrenoud (2001): aplicação, assiduidade, concentração, calma, força e equilíbrio físico, beleza, agilidade, feminilidade ou virilidade, entre outros. Tendo isso, fica a questão: por que atribuir tantos créditos a um conjunto de normas e expectativas que não apresentam relação direta com as competências escolares, as quais cabem ao professor desenvolver e avaliar? De outra forma, é possível afirmar que, em geral, as diferenças nas intervenções dos professores e nas relações travadas com os alunos talvez

possam ser explicadas menos pela desigualdade de suas habilidades escolares e capacidade de aprendizagem e mais pela diferenciação de suas atitudes e condutas.

As colocações acima conduzem a questões que ajudam a entender quais os motivos que levam algumas intervenções dos professores, sejam simples reflexos de uma distância cultural ou reprimenda de um desvio, tornarem-se contrárias à racionalidade didática. Perrenoud (2001, p. 86) justifica essa tendência explicando que a racionalidade não predomina constantemente em uma sala de aula:

A complexidade das tarefas do professor, a multiplicidade de pedidos dos alunos, a quantidade de tarefas das quais deve encarregar-se ao mesmo tempo, a diversidade das pessoas e das atividades tornam o ensino uma profissão cansativa, muitas vezes estressante, a qual exige decisões rápidas, sem haver tempo para refletir.

No que diz respeito à própria diversidade, certamente deve ser vinculada à variedade das personalidades e dos códigos e comportamentos interiorizados na família. Entretanto, seria simplificador acreditar que a distância cultural e pessoal entre professor e aluno é sempre maior quando se trata de um estudante de origem popular ou de um aluno com dificuldade de aprendizagem. Ainda que seja estatisticamente plausível e, por vezes, teoricamente coerente, uma análise mais atenta revela muitos contra-exemplos que não podem ser desconsiderados.

Um relatório publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2002, denominado “Estudo qualitativo das escolas com resultados destacáveis em sete países Latino-Americanos”, que procurava analisar como alunos do 3º e 4º séries da educação básica obtinham resultados em Matemática acima do esperado, considerando o baixo nível educacional dos pais, constatou que nas escolas que se destacavam, várias características comuns foram articuladas em evidência. Entre estas, algumas interligadas às relações das escolas com as famílias e a comunidade apontam que “o estabelecimento de relações intensas e permanentes entre a família e a escola” e o “desenvolvimento de atividades que reconhecidamente são geradoras de benefícios mútuos na relação escola comunidade” configuram-se em algumas destas características em comum que impulsionam o bom desempenho dos alunos. Não se restringindo a questões relativas ao desempenho, o vínculo estabelecido entre comunidade e escola parece apresentar um caminho possível para o enfraquecimento dos índices de evasão e abandono.

Adicionalmente, Patto (1999), ao destacar e elaborar algumas reflexões acerca de trajetórias escolares mal-sucedidas, denotou que as dificuldades na escolarização dos alunos são geradas na complexidade das relações, concepções e práticas da instituição de ensino no

processo de escolarização dos alunos. Isso porque, tal como afirma Charlot (2000, p. 87, 88), qualquer teoria que se proponha a pensar a relação com o saber deve constar em sua abordagem o conjunto dos dados do problema, considerando:

- um sujeito,
- em relação com outros sujeitos,
- presa da dinâmica do desejo,
- falante,
- atuante,
- construindo-se em uma história, articulada com a de uma família, de uma sociedade, da própria espécie humana,
- “engajado” em um mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais.

Charlot (2000, p. 34) propõe-se, então, a elaborar considerações acerca da relação dos alunos com o saber para esmiuçar o estudo do que é chamado “fracasso escolar”, já que estudar a relação com o saber seria analisar os educandos como sujeitos confrontados “com a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo”. Para o autor, não existe “fracasso escolar” como termo genérico que possa ser coerentemente analisado como objeto, pois esta expressão seria um modo cômodo para denominar um conjunto de fenômenos (como alunos que não acompanham o ensino que lhes é ministrado, estudantes que não são orientados para a habilitação que intencionavam; alunos que, frustrados, reagem com condutas de desordem, entre outros). Com base nessa assertiva, todo sujeito se constituiria e seria constituído apropriando-se do mundo, ou seja, todo homem, uma vez que nasce, ingressa por consequência em um espaço no qual está subordinado à necessidade de aprender. Esse aprendizado, por sua vez, pode estar vinculado à apreensão de um saber no sentido de um conteúdo intelectual (relação científica), ao domínio de uma atividade ou entrada em formas relacionais e capacidade de ação em círculos sociais (relação prática).

Aprofundando esses aspectos, pode-se agregar o conceito *habitus* como uma subjetividade socializada, conforme considera Bourdieu (1983), à análise referente às diferentes trajetórias escolares. O *habitus* é inerente à interdependência com um campo específico, o que pressupõe uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, entre aluno e os diferentes círculos sociais que demarcam seu papel. As atitudes e aspirações individuais se configurar-se-iam em respostas complexas entre certas disposições de um sujeito e forças e incitações de uma conjuntura. A posição social ocupada por um estudante no campo social gera um estilo de vida correspondente, marcando e demarcando neste espaço, como a *hexis*

corporal e a linguagem podem expressar (BOURDIEU, 1983). Tendo isso, o gosto passa a ser uma questão de perspectiva: o que é dispensável para um pode ser fundamental para outro, ou seja, para diferentes posições sociais, percepções diferenciadas das estruturas objetivas (leituras de mundo desiguais), ainda que todos estejam a elas submetidos.

A tensão entre os veredictos escolares e os parentais dependerá, em graus diferenciados (como tendência de acordo com a categoria social), da confiança conferida à escola, aos professores e do entendimento das exigências escolares explícitas e implícitas. Essa complexa relação ou, no caso, choque entre os veredictos escolares e a herança cultural que o aluno traz da família deriva das disposições de cultura, que para Bourdieu (1998, p. 210) são

[...] o produto da incorporação das estruturas objetivas e as expectativas tenderem a se ajustar às chances, a ordem instituída tende sempre a se manifestar, mesmo aos olhos dos mais desfavorecidos, como algo evidente, necessário, mais necessário e ainda mais evidente em todo caso do que se poderia crer do ponto de vista dos que, não tendo sido formados em condições tão impiedosas, só podem considerá-las espontaneamente insuportáveis e revoltantes.

Considerando-se, então, que a partir das delimitações específicas de sua origem social o sujeito responde à sociedade e a sociedade a ele, cada agente faz um arranjo próprio do seu “universo de possibilidades”, fazendo escolhas segundo as especificidades que sua posição o condiciona. Podemos atribuir essa consideração ao conceito *habitus* (BOURDIEU, 2002, p. 33):

[...] o todo social não se opõe ao indivíduo. Ele está presente em cada um de nós, sob a forma do *habitus*, que se implanta e se impõe a cada um de nós através da educação, da linguagem [...]. Tudo o que somos é produto da incorporação da totalidade.

Com base nesses apontamentos, é preciso reforçar que a causalidade das situações de fracasso escolar é multifatorial. Esta causalidade depende, também, de elementos inter-relacionais na comunidade escolar e também de fatores como a insatisfação docente com diferentes aspectos de seu trabalho, investimento na área da educação e problemas familiares que por vezes independem da condição financeira. Sob esse aspecto, Patto (1999, p. 162) já indicava a discussão metodológica, ampla e profunda, como a tarefa mais urgente na área da pesquisa em ciências humanas, objetivando a superação de “verdades” e de simplificações que estejam “continuamente atuando contra os interesses das classes sociais a que se referem”.

Por esses motivos, trabalhos que se baseiam na tese de que a capacidade ou incapacidade docente seria a resposta para a produção do “fracasso escolar” apontam para

uma redução da complexa temática tratada, tornando-se bastante questionáveis. Perrenoud (2001), ponderando sobre o que configuraria uma tríplice fabricação de alunos em situação de sucesso ou fracasso escolares, aponta três momentos complementares, que em síntese são: o currículo (ilustra o caminho que se deseja que os alunos percorram), a ajuda que se proporciona a cada um para percorrem o caminho, e a função da avaliação (a qual contribui para minimizar ou maximizar as desigualdades bastante reais de aprendizagem).

Sabe-se que a escolaridade é sistematizada em sucessivas etapas e um plano padronizado atribuiria a todo e qualquer aluno um currículo que deve ser adequadamente assimilado para autorizar sua passagem para o ano seguinte. Subjacente ao processo educacional há um trabalho de homogeneização cultural e ideológica, conforme reforça Bourdieu (1998, p.53)

[...] a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais, diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida.

Seguramente, o tratamento de certas diferenças beneficia os favorecidos, pensando que é comum que o professor se interesse de modo bastante espontâneo pelos alunos que possuem conformidade com o estilo dele, que respeitam as normas de comportamento, que trabalham e participam do seu jogo; no entanto tende a não se identificar e até rejeitar os que se desviam das regras. Em contrapartida, o modo de lidar com certas diferenças favorece os desarrimados quando a metodologia abrange todos os meios de suporte, de apoio aos alunos com dificuldades e, possivelmente, as tentativas simples ou ambiciosas de atendimento individualizado.

O trabalho de Celso Rui Beisiegel (1981), apresentado originalmente em 1980 na I Conferência Brasileira de Educação, “Relações entre a Quantidade e a Qualidade no Ensino Comum”, apresenta apontamentos bastante pertinentes e ainda atuais para a compreensão da realidade educacional. O autor indica que o processo de democratização do ensino produziu uma situação escolar assinalada, de modo geral, como uma “situação de crise”. Esta crise, que é multifacetária, está subjacente à expansão da rede de escolas em todos os níveis, tendo em suas raízes “o crescimento, a complexidade, a burocratização, a escassez de recursos, a transformação da clientela” (Op. cit., p. 2) que dão forma à conjuntura educacional no país. Foi-se o tempo em que a classe dominante tinha claras intenções de limitar o acesso a um percurso prolongado nos estudos. Em 1967, como acentua Beisiegel, já se realizava no Estado de São Paulo, o que seria realizado logo depois em âmbito nacional, a transformação da antiga escola seletiva em uma escola comum, aberta a todos.

O autor critica a visão conservadora que acredita que a escola perdeu qualidade e deteriorou-se, e por isso seria preciso readquirir os padrões de qualidade que teve no passado. Como a escola secundária era seletiva e propedêutica (no sentido de uma instituição que oferece um estudo preparatório, visando a academia, a instrução superior), a qual preparava segmentos bem definidos da classe dominante para o ingresso em escolas superiores, tem-se que a população posteriormente “beneficiada” com a democratização do ensino não tinha as mesmas possibilidades de acompanhamento dos conteúdos culturais priorizados pela antiga escola. Na medida em que foi se alargando, a escola não perdeu qualidade, segundo indica o autor, mas mudou. A relação entre a instituição e o aluno se modificou, uma vez que as classes dominantes desenvolviam uma relação de sinergia com a escola, contraponto com o conflito observado com o tipo de relacionamento, em geral, travado com as camadas populares (Op. cit., p. 4):

Aquela escola atendia a uma certa faixa, bem definida da população; aquela escola estava perfeitamente harmonizada com as suas funções propedêuticas, ao passo que aquela mesma escola, com as ligeiras modificações que foram introduzidas nela, já não está perfeitamente articulada com a composição de sua clientela hoje.

De modo semelhante, Ribeiro (1991), em “A pedagogia da repetência”, acentua que é muito provável que a prática da repetência esteja na própria origem da escola brasileira, ressaltando que o mesmo modelo de ensino da elite, quando o papel do professor era mais de preceptor da educação norteada pela família do que auto-suficiente, sob a perspectiva do processo de aprendizagem.

Atualmente, existe um discurso político claro de sustentação do processo de democratização do acesso à escola, mas o que se constata é que essa aparente disposição não é proporcional a uma luta efetiva contra os índices significativos de repetência, evasão e baixo rendimento escolar, em defesa do desenvolvimento de uma trajetória escolar satisfatória (no sentido de uma formação completa, mais sólida e menos desigual) que atinja a todos. Não se podem ignorar algumas tentativas governamentais para reduzir esse problema educacional (sistema de ciclos e progressão continuada; classes de aceleração, de apoio e reforço; encaminhamentos de alunos para serviços de saúde, entre outras), mas é igualmente válido considerar que estas iniciativas não têm produzido efeitos proeminentes e apropriados às intenções e aos investimentos concedidos.

A proposta de ensino em ciclos, particularmente em destaque após a aprovação da LDB, tem em sua concepção objetivos cujos conteúdos incluem a continuidade das aprendizagens, flexibilidade na organização do ensino e avaliação formativa. Indica o

rompimento com a estruturação do curso em programas anuais e estanques, enfatizando o desenvolvimento continuado de competências transversais por meio de situações didáticas que as possibilitem. Segundo estes e outros objetivos prescritos, a repetência não teria espaço para sustentar-se, uma vez que em função da vigência de ciclos continuados, a reprovação por nota ou conceito só poderia ocorrer ao final de cada ciclo.

Os ciclos pedagógicos apontam para um caminho que não conduz somente ao combate do “fracasso escolar”, pois podem possibilitar, também, o delineamento de uma profissionalização substancial do ofício de professor e do desencadeamento de mudanças no interior da escola. Se a classe docente aguardar uma clareza total no âmbito político-administrativo para se comprometer com as propostas subjacentes a esse processo educacional, pouco poderá ser efetivamente realizado em prol de uma verdadeira democratização do ensino. A mudança na concepção de ensino dos professores parece ser capaz de reduzir o mal-estar docente vivido nesse contexto e a manutenção do preconceito que persiste nas escolas, e que atinge especialmente os estudantes das classes populares.

Perante o desafio, trabalhos de pedagogos e especialistas, inclusive sobre o próprio contexto dos ciclos, podem representar um suporte e um meio favorável de mobilizar conhecimentos nas escolas durante esse momento da educação. Beisiegel (1981) apontava a escola do Brasil como instituição que absorveu segmentos da população que não tiveram historicamente possibilidade de apreender a cultura dominante, a que dá conteúdo a escola. Nesse sentido, indicou a necessidade de aceitar a escola como ela existe, e isso não significaria aceitá-la em sua totalidade, com suas distorções e limitações burocráticas, mas aceitar, principalmente, a qualidade da população que entrou na escola, que conquistou a escola. Asbahr (2006, p.112), analisando a questão do projeto político-pedagógico na escola pública, o apontou como recurso pelo qual certas contradições encontradas na escola podem ser superadas, assim como a fragmentação do trabalho escolar:

Para tanto, é necessário que os professores em conjunto possam transformar seus motivos individuais em motivos coletivos e, dessa forma, possam engajar-se na construção de planos de ações destinados a garantir que os alunos apropriem-se do conhecimento universal. Assim os docentes podem colocar a educação como condição indispensável para a formação do humano-genérico e criar espaços de resistência à fragmentação do trabalho pedagógico.

Sobre esse aspecto, é necessário construir, partindo desses subsídios, análises e reflexões, individual e coletivamente, nas unidades de ensino, para que se inicie um caminho que possibilite a existência de um compromisso com uma prática apta a promover continuação, terminalidade e educação de qualidade para todos (SOUSA, 1997).

Refletindo sobre o atual momento da educação brasileira, cujo discurso oficial se apodera do sistema de ciclos e progressão continuada, cabe ponderar qual seria o papel mais apropriado para a avaliação pedagógica, e como este recurso tem sido utilizado. As implicações das diferentes apropriações da avaliação para as trajetórias escolares marcadas por defasagem de ensino e aprendizagem também se mostram dignas de nota.

Em “Reprovação escolar: renúncia à educação”, Paro (2001, p. 34)) apresenta a avaliação como fenômeno que não é exclusivo do meio educacional, mas condição própria da realização da vida humana:

Para garantir que a atividade se desenvolva de modo adequado, o homem precisa averiguar permanentemente se o processo está de acordo com os objetivos que pretende atingir. É nisso que consiste a avaliação, que, assim, se mostra ao mesmo tempo como algo específico do ser humano e como processo imprescindível à realização do projeto de existência histórica do mesmo.

Sob esse aspecto e trazendo essa colocação para o campo educacional, temos que quando se deixa para avaliar somente ao final de determinado processo, expõe-se ao risco de, perante resultados indesejados, perderem-se os recursos e não se aproveitar o tempo oportuno no decurso da ação. Paro (2001, p. 39) afirma que “a avaliação educativa deve significar precisamente o cuidado com a qualidade de ensino”. Tendo isso, o autor destaca que para a efetivação da boa qualidade do aprendizado é necessário que a avaliação seja apreendida com base em um caráter nitidamente diagnóstico. De modo similar, Sousa (2000) aponta que a avaliação da aprendizagem conduzida pelos professores tem, comumente, se reduzido ao procedimento de verificação de “acertos” e “erros” dos alunos. Esse procedimento se traduz, sobretudo, em classificação dos estudantes, predominantemente direcionada ao controle comportamental e à punição, pela atribuição de notas ou conceitos. É sob este aspecto que cabe analisar se as atividades avaliativas têm ou não possibilitado o desenvolvimento daqueles que integram a escola, considerando-se as diferenças individuais e sócio-culturais dos alunos. Estes recursos não seriam apenas instrumentos para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de averiguação de diferentes situações escolares, com o intuito de definir encaminhamentos adequados para a sua trajetória e aprendizagem (as alternativas mais recorrentes para suprir a defasagem de aprendizado são as “recuperações apressadas”, destoando-se disso estaria a “correção em processo”).

A avaliação formativa, por sua vez, objetiva uma evolução e formação continuada dos atores envolvidos na realidade educativa (alunos e profissionais da educação). Esta avaliação teria que integrar-se ao trabalho docente, como concepção formativa que o

acompanharia em todo o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o que comumente se observa é o conceito de avaliação restringindo-se às provas e exames periódicos (importantes instrumentos de verificação do desempenho os quais são, comumente, desagregados do melhoramento educacional). Todo momento em sala se configuraria em oportunidade de apreciação do rendimento escolar (PARO, 2001).

Ao contrário disso, a verificação nas unidades de ensino, ignorando o propósito de corrigir os rumos da escola de forma continuada, separa os que podem e os que não podem continuar no próximo ano. Os reprovados, tendo que repetir o mesmo processo no ano que segue (incluindo, por vezes, os mesmos professores, métodos e recursos), dificilmente teriam a chance real de agregarem conhecimentos com os quais desenvolveram um relacionamento de tensão e dificuldade. Em geral, negligencia-se que a reprovação dispõe de um processo implícito no qual o único responsável não é somente o aluno, mas também fazem parte outros tantos atores e elementos, incluindo os professores e todas as condições em que se dá o ensino na escola.

Paro (2001) aponta quatro ordens de determinantes que influenciam a resistência à aprovação nos docentes: fatores socioculturais (valores e costumes que impregnam concepções e ações), psicobiográficos (configuração da personalidade marcada pelas trajetórias experimental e histórica relacionadas à avaliação), institucionais (condições materiais de funcionamento da instituição) e didático-pedagógicos (dificuldades de realização do aprendizado). Estes fatores colaboram no entendimento de que mesmo nas redes onde discursivamente se adere aos ciclos, há profissionais da educação que acreditam que ao final desses períodos se pode reprovar sem discriminação, contrariando o discurso adotado referente à progressão continuada.

A avaliação tem se apresentado como o principal mecanismo de manutenção da lógica de organização do trabalho escolar e por esse exato motivo é, também, legitimadora das diferentes situações de fracasso nas escolas, ocupando a função central nas relações estabelecidas entre os profissionais da educação, alunos e pais (SOUSA, 2000). Nesse sentido, não é comum observar estudantes discutindo o que estão aprendendo, se estão aprendendo, mas que nota conseguiram e se alcançaram a “média”.

Capítulo 3

Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico apresentado neste Relatório abrange parte da produção acadêmica divulgada no Brasil, e tem o intuito de oferecer subsídios àqueles que se propõem a estudar o fracasso e sucesso escolares. Espera-se que ele colabore na elaboração de novas pesquisas e forneça material para que se possa prosseguir em relação ao conhecimento acumulado sobre o assunto.

O levantamento agregou artigos de periódicos e séries (de circulação nacional e, em alguns casos, internacional), livros e capítulos de livros, teses de doutorado e dissertações de mestrado, documentos oficiais e trabalhos publicados em anais de encontros científicos da área, totalizando 165 títulos.

Trinta e quatro (34) livros tratam do tema, sendo que os capítulos de livro somam 11. Identificaram-se nove dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

Foram ainda considerados os trabalhos divulgados em anais de encontros científicos da área, de âmbito nacional (quatro trabalhos).

A distribuição, em termos quantitativos, por tipo de publicação, é indicada na Tabela 1, com especificação no caso dos periódicos.

A maior parte dos textos encontrados – 72 títulos – foi publicada em periódicos e séries, seguida de livros, que somam 34 estudos.

A distribuição, em termos quantitativos, por tipo de publicação, é indicada na tabela que segue, com especificação no caso dos periódicos.

3.1 Metodologia

As fontes de pesquisa para aquisição dos títulos foram diversas. As principais foram a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), com coleção de revistas e artigos científicos, o Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (Sibi-USP), os periódicos do site de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o *Thesaurus*, com vocabulário controlado que reúne termos e conceitos do Inep e o *Google* acadêmico.

Consideraram-se, também, métodos adicionais mais simples de pesquisa, como o encontro de títulos alusivos ao fracasso e sucesso escolares em referências bibliográficas disponíveis em teses, livros e artigos, por exemplo.

A busca pelo material encontrado foi possibilitada, em geral, pelo uso de palavras-chave indicativas da temática abordada, como “fracasso”, “insucesso” e “sucesso” escolares; “rendimento” (escolar), “reprovação”, “repetência”, “abandono” e “evasão”.

Inicialmente, procurou-se por títulos que considerassem a proposta de estudo de forma mais abrangente, ou seja, que fossem capazes de abarcar trabalhos associados, ainda que de maneira indireta, ao universo acadêmico que cerca o tema fracasso e sucesso escolares e os intuítos enviesados no Projeto de Iniciação Científica a que este Relatório se refere. Nesse sentido, além das palavras-chave supracitadas, a busca que compôs um primeiro levantamento bibliográfico mais diverso também foi viabilizada por termos como “ciclos” (de ensino), “progressão continuada”, “promoção”, “critérios” (de avaliação), “julgamento” (dos professores), “ensino fundamental”, “democratização” (do ensino), “universalização” (do ensino), “acesso” (à escola), “avaliação” (escolar), “fluxo” (escolar), “tendências” (na configuração do ensino fundamental).

Com base nessa assertiva, o levantamento bibliográfico inicial continha 320 títulos. Cento e onze (111) referem-se a ciclos e progressão continuada (grande parte dos títulos alusivos a estes temas provém de um acervo já anteriormente elaborado pelo orientador deste trabalho de Iniciação Científica). O restante, composto por 44 itens, reúne assuntos ligados às outras palavras-chave citadas. O que diz respeito diretamente à meta de pesquisa deste trabalho, fracasso e sucesso escolares, perfaz um total de 165 títulos.

O levantamento bibliográfico sobre fracasso e sucesso escolares abrange, sobretudo, trabalhos publicados na década de 90 até os anos mais recentes. Parte significativa contempla, também, os anos 80. É importante ressaltar que este levantamento não objetivou fazer um estudo sobre o estado da arte desses períodos, mas constituir um conjunto de títulos sobre a temática que pudesse formar alguma base para o estudo desta área do conhecimento educacional.

Quadro 1- Tipos de publicações, ordem das referências e fontes

Tipo de publicação	Nº *	Total
Livro	2- 15- 30- 33- 34- 38- 43- 45- 47- 48- 49- 54- 60- 78- 90- 91- 94- 96- 100- 101- 102- 104- 107- 113- 115- 121- 122- 124- 125- 128- 132- 136- 141- 156	34
Capítulo de livro	1- 13- 22- 93- 109- 114- 123- 135- 154- 157- 164	11
Tese	72- 75- 83- 84- 127- 133- 137- 146- 152	9
Dissertação	3- 18- 53- 65- 69- 74- 81- 88- 99- 103- 106- 116- 117- 119- 120- 142- 148- 153- 161- 162	20

Artigos em periódicos e séries	ABRAPEE**	12	1
	Análise Psicológica	63	1
	Boletim Bibliográfico	67	1
	Cadernos Cedec	61	1
	Cadernos Pagu	40	1
	Cadernos de Pesquisa	11- 37- 50- 131- 140	5
	Contemporaneidade e Educação	71	1
	Desafios	76	1
	Didática	9	1
	Educação	31- 62	2
	Educação e Filosofia	108- 138	2
	Educação e Pesquisa	8- 14- 25- 80- 95- 134- 149	7
	Educação e Seleção	32- 77- 165	3
	Educação & Sociedade	20- 39	2
	Educação em Revista	51	1
	Em Aberto	21- 27- 35- 118- 151	5
	Ensaio	7- 52- 57- 110	4
	Estudos Avançados	129- 163	2
	Estudos em Avaliação Educacional	66- 160	2
	Idéias	24- 26- 46- 158	4
	Integração	147	1
	Nova Escola	97	1
	Pátio	55- 155	2
	Pesquisa e Planejamento Econômico	92- 143	2
	Práxis Educativa	10	1
	Psicologia em Estudo	150	1
	Psicologia Escolar e Educacional	73- 111	2
	Psicologia: Reflexão e Crítica	68	1
	Psicologia: Teoria e Pesquisa	105	1
	Psicologia: Teoria e Prática	36	1
	Psicologia USP	23	1
	Revista Brasileira de Administração da Educação	70	1
	Revista Brasileira de Educação	58- 79	2
	Revista Brasileira de Estatística	89	1
	Revista de Educação AEC	159	1
	Revista Estudos de Psicologia	6	1
	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa	19	1
	Revista Lusófona de Educação	59	1
	Revista Portuguesa de Educação	4- 130	2
	São Paulo em Perspectiva	28	1
Documentos oficiais	5- 16- 17- 29- 42- 44- 56- 82- 85- 86- 87- 98- 112- 126-144- 145	16	
Textos em Anais	41- 64- 139	3	
Total de referências		165	

* É indicado o número de ordem de apresentação dos títulos neste Relatório.

** Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.

Considerações finais

Com base no que foi apresentado neste Relatório, verificou-se que, catorze anos depois da aprovação da LDB, 959.783 alunos abandonaram a escola e 3.028.332 escolares foram reprovados em 2010, nas redes estaduais e municipais. Esse quadro contrasta com aquilo que está prescrito na LDB no sentido de fazer do acesso ao ensino fundamental um direito público subjetivo, que obriga estados e municípios, em regime de colaboração com a União, zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola, e mesmo levando-se em conta o desdobramento do ensino em ciclos e a adoção do regime de progressão continuada em várias redes.

No que diz respeito às taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono), pôde ser observado que as escolas municipais apresentam crescimento mais significativo que as estaduais nas taxas de aprovação ao longo da série histórica de 2000 a 2010. Viu-se que, de um modo geral, os dados mais alarmantes encontram-se nas taxas de rendimento referentes à 8ª série, sendo que o crescimento mais irrisório das taxas de aprovação concentram-se nesta série. A análise dos dados permitiu constatar que apesar de as escolas estaduais responderem por um menor número de alunos no ensino fundamental em comparação com as municipais, estas não estão conseguindo obter resultados relevantes ao longo do tempo no que diz respeito às taxas de rendimento. Em contrapartida, as municipais têm progressivamente melhorado seus índices, ainda que ambas apresentem um número considerável de alunos não aprovados.

Quando essa discussão é transferida para o âmbito das Regiões Geográficas brasileiras, observamos as regiões Nordeste e Norte liderando o *ranking* das taxas de reprovação e abandono. Essa informação apresenta-se como tendência, uma vez que no estudo de Brandão, Baeta e Rocha (1983), já podia ser analisado que no período referente aos anos de 1974 a 1978, estas regiões já apresentavam as piores taxas de repetência, o que provavelmente se deve, ao menos em grande parte, à associação de fatores sócio-econômicos, como já indicava a pesquisa na época e como se pode verificar em levantamentos atuais do IBGE (Tabela 7).

A seleção de algumas obras do levantamento bibliográfico, escolhidas para revisão com o intuito de melhor compreender os fenômenos referentes ao sucesso e fracasso escolares, elucidaram algumas questões alusivas à temática. Perrenoud (2001) indicou que a *ideologia do dom* ainda prevalece tendencialmente em parte considerável dos profissionais da educação. Além disso, discutiu-se que a lógica específica da escola e a sua relação com as

estratégias das famílias muitas vezes marcam a reprodução na estrutura de distribuição dos conteúdos culturais (BOURDIEU, 2007). De outra forma, é possível afirmar que, em geral, as diferenças nas intervenções dos professores e nas relações travadas com os alunos talvez possam ser explicadas menos pela desigualdade de suas habilidades escolares e capacidade de aprendizagem e mais pela diferenciação de suas atitudes e condutas. Isso porque o tratamento de certas diferenças, por vezes, beneficia os favorecidos, pensando que é comum que o professor se interesse de modo bastante espontâneo pelos alunos que possuem conformidade com o estilo dele, no entanto tende a não se identificar e até rejeitar os que se desviam das regras, o que está direta ou indiretamente relacionado à incorporação das diferentes normas familiares apreendidas pelos alunos.

Não se reduzindo aos aspectos sócio-culturais, as discussões teóricas que parecem melhor explicar a causalidade das situações de fracasso escolar apontam para uma conjuntura que é multifatorial (PATTO, 1999). Uma análise mais profunda permite associá-la ao que podemos chamar de crise da educação brasileira, que semelhantemente a esta conjuntura é multifacetária, e está subjacente à expansão da rede de escolas em todos os níveis, tendo em suas raízes “o crescimento, a complexidade, a burocratização, a escassez de recursos, a transformação da clientela” (BEISIEGEL, 1981) que dão forma à estrutura educacional no país.

Os fenômenos denominados fracasso e sucesso escolares, segundo Charlot (2000, p. 34) estariam associados a uma complexa relação dos alunos com o saber, pois estudar essa dialética seria analisar os alunos como sujeitos confrontados “com a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo”.

A significativa produção sobre ciclos e progressão continuada (sobretudo após a edição da LDB de 1996), a qual muitas vezes inclui extensas discussões teóricas sobre um novo modo de se pensar os métodos avaliativos, como a proposta relativa à avaliação formativa, ainda contrasta notoriamente com a realidade educacional brasileira, principalmente no que diz respeito ao que se pode observar nas redes municipais e estaduais de educação. Estudos mais aprofundados sobre as razões e elementos envolvidos que impossibilitam essa transposição parecem indicar um necessário e profícuo tema de estudo no campo educacional.

Referências bibliográficas

- ASBAHR, F. S. F. Sobre o projeto político-pedagógico: (im)possibilidades de construção. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 77-115.
- BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. **Revista da Associação Nacional de Educação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 41-56, 1981.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983. p. 89- 94.
- _____. Violência simbólica e lutas políticas. In: _____. **Meditações pascalinas**. Oeiras: Celta, 1998. p. 145- 161.
- _____. **Pierre Bourdieu**: entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002.
- _____. O novo capital. In: _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 2007. p. 35-52. [Original 1989]
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PERRENOUD, Ph. **A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.
- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1997. p. 125-140.
- SOUSA, S. M. Z. L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHICK, M. (Org.). **USP fala sobre Educação**. São Paulo: FEUSP, 2000. p. 34- 43.
- UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. **Estudo qualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos**. Santiago de Chile, 2002. p. 96-101. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/geography/>>. Acesso em: 15 out. 2011.

Anexos

Tabelas

Tabela 1 - Taxa de aprovação 1ª série/2º ano. Ensino fundamental. Escolas municipais e estaduais. Brasil. 2000-2010

Dep. adm.	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2007	2008	2009	2010
Municipais	66,3	70,3	72,3	72,6	70,0	71,7	78,6	80,3	83,3	86,7
Estaduais	76,0	79,3	79,7	81,1	81,8	82,4	86,3	88,8	91,1	91,5

Fonte: MEC/ Inep

Tabela 2 - Taxa de aprovação 4ª série/5º ano. Ensino fundamental. Escolas municipais e estaduais. Brasil. 2000-2010

Dep. adm.	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2007	2008	2009	2010
Municipais	80,4	82,6	82,9	82,6	81,2	82,4	85,9	86,4	87,3	88,1
Estaduais	82,6	84,3	86,0	85,8	85,1	85,7	86,8	88,4	90,1	90,8

Fonte: MEC/ Inep

Tabela 3 - Taxa de aprovação 8ª série/9º ano. Ensino fundamental. Escolas municipais e estaduais. Brasil. 2000-2010

Dep. adm.	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2007	2008	2009	2010
Municipais	82,1	82,6	82,4	81,9	79,2	80,3	83,1	83,1	84,6	86,0
Estaduais	79,4	80,5	80,0	79,0	75,8	76,5	78,3	78,8	80,8	82,1

Fonte: MEC/ Inep

Tabela 4 - Taxa de reprovação. Ensino fundamental. Brasil Regiões. 2010

Classificação	Região Geográfica	Taxa de reprovação (%)
1ª	Nordeste	14,1
2ª	Norte	12,3
3ª	Sul	11,2
4ª	Centro-Oeste	10,3
5ª	Sudeste	8,6

Fonte: MEC/ Inep

Tabela 5 - Taxa de abandono por Região Geográfica. 2010

Classificação	Região Geográfica	Taxa de abandono (%)
1ª	Nordeste	5,9
2ª	Norte	5,6
3ª	Centro-Oeste	3,0
4ª	Sudeste	1,8
5ª	Sul	1,7

Fonte: MEC/ Inep

Tabela 6 - Ideb por Região Geográfica - 2009

Classificação	Região Geográfica	Ideb
1 ^a	Sul	4,1
2 ^a	Sudeste	4,1
3 ^a	Centro-Oeste	3,9
4 ^a	Norte	3,5
5 ^a	Nordeste	3,1

Fonte: MEC/ Inep

Tabela 7 - Famílias com crianças de 0 a 14 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, com muita dificuldade para chegar ao fim do mês com o rendimento monetário familiar segundo as Regiões Geográficas. 2008-2009

Classificação	Região Geográfica	Famílias com muita dificuldade (%)
1 ^a	Nordeste	29,0
2 ^a	Norte	22,9
3 ^a	Sudeste	17,8
4 ^a	Centro-Oeste	17,2
5 ^a	Sul	12,4

Fonte: IBGE

Levantamento bibliográfico sobre fracasso e sucesso escolares

- 1) ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirrepetentes? In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 161-172.
- 2) ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- 3) ACIOLE, Aparecida de Cássia Freitas. **A Construção Da Repetência Escolar: Um fenômeno várias representações**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.
- 4) AFONSO, Almerindo Janela. Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 1, n. 2, p. 41-51, 1988.
- 5) ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. Repetência ou promoção automática. In: SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **A voz dos educadores: textos escolhidos**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2002. p. 72-80.
- 6) ALMEIDA, L. S.; MIRANDA, L. E GUI SANDI, M. A. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v.25, n. 2, p. 169-176, abr./jun. 2008.
- 7) ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-542, out./dez. 2007.
- 8) ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 527-544, set./dez. 2008.
- 9) AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do. A presença do ideário liberal-iluminista na produção teórica sobre o fracasso escolar no Brasil: considerações críticas. **Didática**, São Paulo, v. 30, p. 69-79, 1995.
- 10) AMARAL, Maria Clara Ede. Avaliação nos ciclos: adiamento da exclusão? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 129-133, jul./dez. 2008.
- 11) ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 16-20, nov. 1996.
- 12) AMPARO, D.; GALVÃO, A.; CARDENAS, C.; KOLLER, S. H. A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, vol.12, n.1, p. 69-88, jan/jun. 2008.

- 13) ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete F. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 111-123.
- 14) ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- 15) AQUINO, Julio Groppa. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. (Na Escola). p. 91-109.
- 16) ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Para superar o fracasso escolar**. Brasília: Inep – Sala de imprensa. 3 out. 2005. Disponível em www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para_superar_fracasso_escolar.htm. Acesso em: 16 jul. 2006.
- 17) ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Fracassados aos sete anos?** Brasília: Inep – Sala de imprensa. 10 fev. 2005. Disponível em www.inep.gov.br/imprensa/artigos/artigo_02_05_imp.htm. Acesso em: 16 jul. 2006.
- 18) ARAUJO, C. M. M. **Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 1995.
- 19) ARAÚJO, Gilda Cardoso de; FERNANDES, Caroline Falco Reis. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 2, n. 2, p. 124-140, 2009.
- 20) ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, especial, p. 1039-1066, out. 2005.
- 21) ARROYO, Miguel González. Fracasso / sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- 22) ARROYO, Miguel González. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 11-26.
- 23) ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, J. S. A culpa é sua. **Psicologia USP**, v. 17, p. 53-73, mar. 2006.
- 24) BAETA, Anna Maria Biannchini. Fracasso escolar: mito e realidade. **Idéias**, São Paulo, n. 6, p. 17-23, 1990.

- 25) BAHIA, Norinês Panicacci. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, n. 2, p. 317-329. ago./maio. 2009.
- 26) BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Organização do trabalho escolar no Ciclo Básico na perspectiva da superação do fracasso escolar. **Idéias**, São Paulo, n. 6, p. 101-107, 1992.
- 27) BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ALVES, Maria Leila. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n. 33, p. 11-16, jan./mar. 1987.
- 28) BARROS, Maria Camila Mourão Mendonça de; TAVARES, Priscila de Albuquerque; MASSEI, William. O desenvolvimento da educação no estado de São Paulo: sistema de avaliação do rendimento escolar, plano de desenvolvimento da educação e bonificação variável por desempenho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2009.
- 29) BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. **Conseqüências da repetência sobre o desempenho educacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Projeto de Educação Básica para o Nordeste, 1998. 23 p.
- 30) BEAUCLAIR, João. **Do fracasso escolar ao sucesso na aprendizagem**: proposições psicopedagógicas. Rio de Janeiro: Wak, 2008. 156 p.
- 31) BELTHER, Josilda M. Os programas de recuperação paralela no contexto do regime de progressão continuada dos alunos: conceito, legislação e pressupostos teórico-pedagógicos. In: PEREZ, Marcia Cristina Argenti; BORGHI, Raquel Fontes (Org.). **Educação: políticas e práticas**. São Carlos, SP: Suprema, 2007. 124 p. p. 22-35.
- 32) BESSA, Nícia Maria. Promoção de alunos à segunda série do 1º Grau: critérios de avaliação. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 21-32, jul./dez. 1987.
- 33) BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 34) BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- 35) BRANDÃO, Zaia. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 41-48, jan. 2000.
- 36) CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 21-33, 2005.
- 37) CARRAHER, Terezinha; SCHLIEMANN, Analúcia D. Fracasso escolar: uma questão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 3-19, maio 1983.

- 38) CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 11-24.
- 39) CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 231-252, dez. 2001.
- 40) CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, v. 22, p. 247-290, 2004.
- 41) CASTRO, Marta Luz Sisson de. **Avaliação do rendimento educacional e a formação de professores**. Trabalho apresentado no 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Porto Alegre, abril 2008.
- 42) CHAMADA à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste. 2. ed. Brasília: Projeto Nordeste: Banco Mundial: UNICEF, 1997. 88 p.
- 43) CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1994.
- 44) CHINAPAH, Vinayagum. **Rendimento da aprendizagem: construção de competências**. Tradução de Francisca Aguiar. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: UNESCO, 2000. [Original 1999]
- 45) COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do fracasso escolar: psicanálise & educação**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.
- 46) COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Idéias**, São Paulo, n. 23, p. 24-28, 1994.
- 47) CORTESÃO, Luiza; TORRES, Maria Arminda. **Avaliação pedagógica I: insucesso escolar**. 4. ed. rev. e melhorada. Porto: Porto, 1990.
- 48) COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência?** 2. ed. Porto Alegre: Karuap, 1994. 123 p.
- 49) CRAHAY, Marcel. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Tradução de Isabel Almeida Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- 50) CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.
- 51) DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. Reprovação / avaliação / Escola Plural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 20-25, p. 132-135, dez. 1994 / jun. 1997.
- 52) DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, out./dez. 2006.

- 53) DIAS, Ana Célia Elero. **Histórias para professoras**: um estudo sobre modos de atuação docente no processo de constituição de história de não sucesso. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- 54) DIAS, Hildizina Norberto. **As desigualdades sociolingüísticas e o fracasso escolar**: em direção a uma prática lingüístico-escolar libertadora. Maputo: Promédia, 2002.
- 55) DORNELES, Beatriz Vargas. As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. **Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 11, p. 24-28, nov. 1999 / jan. 2000.
- 56) DOURADO, Luiz Fernandes. **Fracasso escolar no Brasil**: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, maio 2005.
- 57) EARP, Maria de Lourdes Sá. A cultura da repetência em escolas cariocas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, out./dez. 2009.
- 58) ESPOSITO, Yara Lúcia; DAVIS, Claudia; NUNES, Marina Muniz Rossa. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 25-53, jan./abr. 2000.
- 59) ESTEBAN, Maria Teresa. [Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola](#). **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 13 p. 123-134, 2009.
- 60) ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 200 p.
- 61) ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 28, p. 75-86, 1992.
- 62) FABRE, Elizabeth Harder. Algumas reflexões sobre a formação do professor de séries iniciais e a evasão e repetência. **Educação**, Porto Alegre, ano XV, n. 22, p. 91-111, 1992.
- 63) FARIA, Luísa Aná. [Contextos sociais de desenvolvimento das atribuições causais: O papel do nível socio-económico e da raça](#). **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 17, n. 2, p. 265-273, 1999.
- 64) FELÍCIO, Fabiana de; FERNANDES, Reynaldo. O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no estado de São Paulo. **Anais do XXXIII Encontro Nacional de Economia**, 2005.
- 65) FELIPPE, Carla Imaraya Meyer de. **Investigação das causas do fracasso escolar nas escolas públicas da zona urbana da cidade de Rio Grande, RS**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2006.

- 66) FERRÃO, Maria Eugénia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo dos. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002.
- 67) FERRARO, Alceu Ravello. Retornando à questão do rendimento escolar. **Boletim Bibliográfico- Rendimento Escolar**, Porto Alegre, v. 12, n. 1/2, p. 153-162, jan./dez. 1987.
- 68) FERREIRA, Maria Cristina; et al. [Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México](#). **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 515-527, 2002.
- 69) FERREIRA, M. F. C. D. **Aspectos da dinâmica intrapsíquica e do desempenho cognitivo em crianças com fracasso escolar**. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- 70) FLETCHER, Philip R. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. Uma análise preliminar e sugestão para avaliação adicional. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 10-41, jan./jun. 1985.
- 71) FONTANIVE, Nilma Santos; KLEIN, Ruben. Rendimento escolar dos alunos nas grandes cidades. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano III, n. 3, p. 120-141, mar. 1998.
- 72) FONTES, Ana Maria Moraes. **Fracasso escolar: sintoma da modernidade**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- 73) FRANCO, Adriana de Fátima. [O mito da autoestima na aprendizagem escolar](#). **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 325-332, dez. 2009.
- 74) FRELLER, C. C. **Crianças portadoras de queixa escolar: um enfoque winnicottiano**. 1993. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- 75) FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar e atuação do psicólogo**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- 76) GARSCHAGEN, Sérgio. O dilema da repetência e da evasão. **Desafios**, São Paulo, p. 35-43, out. 2007.
- 77) GATTI, Bernardete et al. Avaliação na escola de 1º Grau: a questão crucial - promoção, repetência e evasão. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 77-84, 1987.
- 78) GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. 120 p.

- 79) GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A "escola dos que passam sem saber": a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 61-76, abr. 2003.
- 80) GLÓRIA, Dília Maria Andrade; MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004.
- 81) GOMES, Alessandra. **Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- 82) GREMAUD, Amaury Patrick; FELÍCIO, Fabiana de; BIONDI, Roberta Loboda. **Indicador de efeito escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. 29 p.
- 83) GUIMARÃES, S. R. K. **Dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita: o papel da consciência fonológica e da consciência sintática.** 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- 84) HOKUMURA, I. H. **Estudo psico-social da aprendizagem na relação professor-aluno.** 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- 85) INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Repetência é fator de impacto na queda do rendimento escolar.** Brasília: Inep – Sala de imprensa. 05 dez. 2002. Disponível em www.inep.gov.br/imprensa/saeb/news02_02_imp.htm. Acesso em: 10 jul. 2006.
- 86) INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Repetência é maior na 1ª série do ensino fundamental.** Brasília: Inep – Sala de imprensa. 23 set. 2003. Disponível em www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03_09_imp.htm. Acesso em: 10 jul. 2006.
- 87) INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Melhoria do fluxo escolar reduz classes de aceleração.** Brasília: Inep – Sala de imprensa. 20 jul. 2004. Disponível em www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04_19_imp.htm. Acesso em: 10 jul. 2006.
- 88) KALMUS, J. **A produção social da deficiência mental leve.** 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

- 89) KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, jan./dez. 1991.
- 90) LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.
- 91) LE GALL, André. **O insucesso escolar**. 2. ed. rev. Tradução de Bárbara Palla e Carmo. Lisboa: Estampa, 1993.
- 92) LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 417-451, dez. 2002.
- 93) MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Como são vistos e ensinados na escola os alunos que fracassam: repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso escolar. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. 350 p. p. 29-49.
- 94) MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ GIL, Carlos. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- 95) MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.
- 96) MELCHIOR, Maria Celina. **Sucesso escolar através da avaliação e da recuperação**. Novo Hamburgo: [s.n.], 1998. 104 p.
- 97) MENEZES, Luis Carlos de. Série ou ciclo?: reprovação ou ... **Nova Escola**, São Paulo, ano XXII, n. 199, p. 12, jan./fev. 2007.
- 98) MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Ensino fundamental de 9 anos**: em busca do sucesso escolar. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, abril 2004.
- 99) MODELLI, A. **Um estudo psicanalítico sobre a escuta dos pais no diagnóstico da dificuldade escolar**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- 100) MONTAGNER, Hubert. **Acabar com o insucesso na escola**: a criança, as suas competências e os seus ritmos. Tradução de Maria de Leiria. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- 101) MOREIRA, Ivanilde. **Fracasso escolar e interação professor-aluno**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010. 124 p.

- 102) NAGEL, Thomas S.; RICHMAN, Paul T. **Ensino para competência**: uma estratégia para eliminar o fracasso, instrução programada ramificada. Tradução de Cosete Ramos. Porto Alegre: Globo, 1978. [Original 1972]
- 103) NASCHOLD, Ângela Maria Chuvas. **O supervisor, o professor e o fracasso escolar**: o caso do Brasil, da Argentina e do Chile. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- 104) NEVES, Maria Aparecida Mamede (Org.). **O fracasso escolar e a busca de soluções alternativas**: a experiência do NOAP. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- 105) NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 1996.
- 106) NUNES, Ângela Nobre de Andrade. **Impacto do fracasso escolar no desenvolvimento do desamparo adquirido**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1988.
- 107) OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. 3. ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 1999.
- 108) OLIVEIRA, Marília Villela de. Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil: como pensar hoje? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG, v. 13, n. 26, p. 7-20, jul./dez. 1999.
- 109) OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 45-61.
- 110) OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Custos e benefícios de programas para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 32, p. 305-342, jul./set. 2001.
- 111) PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-85, jun. 2009.
- 112) PARENTE, Marta Maria de Alencar; LÜCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. Brasília: IPEA, julho 2004.
- 113) PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001. 168 p.

- 114) PARO, Vitor Henrique. Avaliação e repetência. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 247-272.
- 115) PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. reimp. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996. [Original 1990]
- 116) PAULA, F. V. **Conhecimento metacognitivo de crianças de 3ª série que apresentam dificuldades na aquisição da leitura** 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- 117) PAULO, M. S. L. **A influência dos aspectos emocionais nos distúrbios de aprendizagem escolar**. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- 118) PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Educação básica: a construção do sucesso escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 03-12, jan./mar. 1992.
- 119) PEREIRA, M. P. **A influência da pré-escola na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com algumas variáveis psicomotoras em crianças da 1ª série do 1º grau**. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- 120) PEROSA, G. S. **Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983 – 1994)**. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- 121) PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- 122) PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- 123) PERRENOUD, Philippe. Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In: DUARTE, José Bento (Org.). **Igualdade e diferença - numa escola para todos: contextos, controvérsias, perspectivas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2002. p. 17-44.
- 124) POSTIC, Marcel. **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar**. Tradução de Maria Isabel Lopes. Porto: Porto, 1995.
- 125) RANGEL, Annamaria. **Insucesso escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- 126) RIANI, Juliana de Lucena Ruas; SILVA, Vania Candida da; SOARES, Tufi Machado. **Repetir ou progredir?: uma análise da eficiência da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais**. Mimeo. [s.l.]: [c. 2010]. Disponível em: http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2010/D10A118.pdf. Acesso em: 04 ago. 2010.

- 127) RIBEIRO, M. P. O. **Funcionamento cognitivo de crianças com queixa de aprendizagem:** jogando e aprendendo a jogar. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- 128) RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira. **Jogando e aprendendo a jogar:** funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar. São Paulo: EDUC: Fapesp, 2005. 200 p.
- 129) RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.
- 130) ROAZZI, António, ALMEIDA, Leandro S. Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 1, n. 2, p. 53-60, 1988.
- 131) ROCHA, Any Dutra Coelho da. Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema da repetência no 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 57-65, maio 1983.
- 132) SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola:** relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004. [Original 1998]
- 133) SAWAYA, S. M. **A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar de crianças de classes populares:** uma contribuição crítica. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- 134) SAWAYA, Sandra Maria. [Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista.](#) **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 67-81, jan. 2000.
- 135) SAWAYA, S. M. Novas perspectivas do sucesso e do fracasso escolar. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.
- 136) SCHARGEL, Franklin P.; SMINK, Jay. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar.** Tradução de Luiz Frazão Filho. Rio de Janeiro: Dunya, 2002. 304 p.
- 137) SCICCHITANO, R. M. J. **Alfabetização escolar e fracasso:** uma perspectiva construtivista-interacionista. 1991. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- 138) SILVA, Lázara Cristina da. Participação e sucesso escolar: construções cotidianas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG, v. 13, n. 26, p. 215-235, jul./dez. 1999.
- 139) SILVA, Marcelo Soares Pereira da; MELLO, Flávia Carvalho Malta de. **Políticas para enfrentamento do fracasso escolar:** uma análise da proposta Escola Plural de Belo Horizonte. Texto apresentado na 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/24/P0568099736774.doc. Acesso em: 10 mar. 2004.

- 140) SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 32, p. 31-44, fev. 1980.
- 141) SIPAVICIUS, Nympha Aparecida Alvarenga. **O professor e o rendimento escolar de seus alunos**. São Paulo: EPU, 1987.
- 142) SIQUEIRA, L. F. L. **Representações de professores sobre o desempenho escolar: um estudo na cidade de Porto Velho – RO**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- 143) SOARES, Sergei. Os fatores que determinam o sucesso educacional. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 385-394, dez. 2002.
- 144) SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileira de ensino fundamental – 1998 a 2005**. Rio de Janeiro: IPEA, maio 2008.
- 145) SOLUÇÃO para as não-aprendizagens: séries ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. 77 p.
- 146) SOUZA, A. M. L. **Entrevista familiar diagnóstica como instrumento auxiliar no estudo da influência dos psicodinamismos da família em crianças com inibição intelectual**. 1993. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- 147) SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem, fracasso escolar e educação especial. **Integração**, ano 6, n. 21, p. 28-30, jun. 1993.
- 148) SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Avaliação Escolar: micropolítica da exclusão e do fracasso**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- 149) SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006.
- 150) SOUZA, Marilene Proença Rebello de; et al. [Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?](#) **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 71-82, dez. 2003.
- 151) SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso social. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.
- 152) SUCUPIRA, Ana Cecília Silveira Lins. **Fracasso escolar e condições de vida em crianças de 7 a 10 anos de idade, Sobral, Ceará**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- 153) TAMBORIL, M. I. B. **Aproveitamento escolar no ensino fundamental de Porto Velho – RO, de 1990 a 1997**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

- 154) TERIGI, Flavia; BAQUERO, Ricardo. Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 105-126.
- 155) TORRES, Rosa María. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? **Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 11, p. 8-14, nov. 1999 / jan. 2000.
- 156) VALENTE, Maria Luísa Louro de Castro. **Fracasso escolar**: problema da família. São Paulo: HVF Arte & Cultura, 1995.
- 157) VALLA, Victor Vincent; HOLLANDA, Eliane. A escola pública: fracasso escolar, saúde e cidadania. In: VALLA, Victor Vincent; STOTZ, Eduardo Navarro (Org.). **Educação, saúde e cidadania**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 53-86.
- 158) VALLA, Victor Vicent. Fracasso escolar e a democratização da escola pública. **Idéias**, São Paulo, n. 23, p. 15-22, 1994.
- 159) VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Reprovação: concretização da lógica da exclusão na escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n.100, p. 167-187, 1996.
- 160) VIANNA, Heraldo Marelim. Evasão, repetência e rendimento escolar: a realidade do sistema educacional brasileiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 87-92, jul./dez. 1991.
- 161) VIDAL, Carla Maria Dias Ramos. **O impacto da cultura científica moderna na concepção do bom aluno**: um estudo sobre os parâmetros de avaliação subjacentes ao fracasso escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2008.
- 162) VIEIRA, N. P. **Indo mais rápido**: para onde? Um estudo do Projeto Classes de Aceleração da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- 163) VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, ago. 2007.
- 164) XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Um estudo sobre estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar: em busca de possíveis soluções para o fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 69-89.
- 165) WALKER, Robert K. Reprovação no primeiro grau, avanços progressivos e testagem de competências mínimas. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 10, p. 51-63, jul./dez. 1984.