

REPROVAÇÃO E REPETÊNCIA ESCOLAR: A CONFIGURAÇÃO DE UM PROBLEMA POLÍTICO-EDUCACIONAL

Natália de Lacerda **Gil** – UFRGS

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Este artigo parte da compreensão de que não foram sempre assumidos como problema político-educacional eventos, tais como, a existência de alunos que não aprendiam no ritmo esperado as matérias previstas no programa e o fato de que continuassem na escola mais tempo até que ficasse evidente o domínio dos conteúdos escolares. O estudo permitiu identificar que essas ocorrências serão consideradas como distorções da trajetória dos alunos apenas a partir dos anos 1930, quando a permanência na escola passa progressivamente a prevalecer, mesmo em face de resultados negativos, como a reprovação, dando expressão quantitativa à repetência. Assim, aproximando-se da perspectiva teórica dos estudos produzidos no âmbito da Nova História Política, conforme sugere René Rémond, este artigo pretendeu localizar e compreender quando e de que modo a reprovação e a repetência passam a ser mobilizadas como problema no discurso educacional, nos discursos especializados (de pediatras e psicólogos, por exemplo) e nos discursos políticos.

Palavras-chave: reprovação; repetência; política educacional

REPROVAÇÃO E REPETÊNCIA ESCOLAR: A CONFIGURAÇÃO DE UM PROBLEMA POLÍTICO-EDUCACIONAL

Na segunda metade do século XX a repetência escolar aparece nos debates educacionais e na agenda pública como um grave problema da escola brasileira, de grandes proporções e que precisa ser ao mesmo tempo denunciado, compreendido e solucionado. As estatísticas educacionais do período apresentavam números expressivos. Já em 1956, Almeida Júnior, que integrou a delegação brasileira enviada à Conferência promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Lima, após análise de estudo produzido por esse órgão, na condição de porta-voz do grupo, recomendava: “Procure-se resolver o grave

problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas a considerável contingente em idade escolar” (Almeida Júnior, 1957, p.3). De acordo com os dados do material por eles analisado, no Brasil, a “taxa de reprovações na escola primária foi, em 1943, de 57,4% para a primeira série e de 20,9% para a quarta série” (Almeida Júnior, 1957, p.4). Em 1996, novo estudo da UNESCO indicava para o ano de 1982 que o índice geral de retenção na escola brasileira era de 29,6% (*apud* Jacomini, 2010). Analisando dados da década de 1980, Sérgio Costa Ribeiro ressaltava que a reprovação na 1º série correspondia a 52,5% das matrículas (1991, p.9).

Otaíza Romanelli (1978), ao examinar as estatísticas escolares entre 1930 e 1971, indicava que a expansão da escola, nesse período, embora notável, evidenciava uma “oferta insuficiente”, um “baixo rendimento interno” e uma acentuada “discriminação social”. Ou seja, a ampliação das matrículas foi significativa nessas décadas, mas não chegou a oferecer vagas a todas as crianças em idade de frequentar a escola; dos alunos matriculados na primeira série do ensino primário, poucos chegavam às séries seguintes, abandonando a escola ao longo do percurso; e a reprovação e o abandono dos estudos eram mais acentuados entre os alunos oriundos das camadas populares. Em consonância com essas análises, mas especialmente interessada em compreender os processos de discriminação social no interior da escola e comprometida com a crítica ao papel assumido pela psicologia escolar na legitimação desse processo discriminatório, Maria Helena de Souza Patto defendia, em 1987, sua tese que resultou no livro *A produção do fracasso escolar*. Nessa pesquisa, a autora mostrava que o baixo desempenho escolar das crianças pobres era engendrado por mecanismos seletivos internos à dinâmica escolar e não decorrente das deficiências cognitivas dos alunos, nem do déficit ou da diferença cultural. Esta pesquisa permitia compreender que “o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (Patto, 1993, p.346).

É perceptível nos discursos que circularam na área da educação a projeção desses debates entre as décadas de 1950 e 1980, mas é forçoso admitir que a ocorrência da reprovação dos alunos existia desde muito antes. Desde a instalação da escola moderna no Brasil, ainda no período colonial, estava previsto que os alunos se submetessem a exames, nos quais podiam ser aprovados ou reprovados. A noção de

repetência propriamente, no entanto, tem condições de surgir apenas quando se institui a escola seriada, já nos últimos anos do século XIX. Com a existência da separação física dos alunos de acordo com as séries indicadas nos programas de ensino, ao lado da adoção do ensino simultâneo, torna-se necessário que, ao final de um ano letivo, os alunos que não apresentavam aprendizagem correspondente aos mínimos esperados, em termos de domínio do programa da série frequentada, voltassem a cursá-la desde o início no ano seguinte. Ou seja, que repetissem a mesma série.

Importa aqui, portanto, sublinhar uma distinção dos termos proposta a partir das análises produzidas nesta pesquisa. A reprovação corresponde ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável. A retenção é decorrência dessa reprovação, visto que determina, assumido o modelo de escola seriada, a impossibilidade de o aluno seguir no fluxo normal de uma série a outra. Já a repetência aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente. Vale lembrar que durante um longo período – e isso ocorre também nos dias atuais em determinados níveis ou modalidades de ensino – diante da retenção era frequente que o aluno abandonasse os estudos. Havia uma considerável naturalização desse abandono, permitindo supor que os resultados escolares fossem experimentados como sentença das (in)capacidades e (im)possibilidades dos indivíduos para seguir nos estudos. É apenas diante da obrigatoriedade escolar, atrelada ao convencimento social das vantagens da escolarização para toda a população, que a permanência na escola vai prevalecer, mesmo em face de resultados negativos, como a reprovação. É nesse contexto que cursar novamente uma mesma série passa a ser admissível e, cada vez mais, obrigatório, tornando quantitativamente expressiva a repetência.

Ou seja, não foram sempre assumidos como problema político-educacional eventos, tais como, a existência de alunos que não aprendiam no ritmo esperado as matérias previstas no programa, o fato de que continuassem na escola por mais tempo até que ficasse evidente o domínio dos conteúdos escolares ou, ainda, o fato de que deixassem de frequentar a escola tão logo os alunos ou suas famílias achassem que já se tinha aprendido o suficiente ou que não se iria mesmo avançar mais nas aprendizagens. Essas ocorrências serão consideradas como distorções da trajetória dos alunos apenas no século XX. Interessa, portanto, localizar e compreender o período em que essas

questões são mobilizadas como problema no discurso educacional, nos discursos especializados (de pediatras e psicólogos, por exemplo) e nos discursos políticos.

O presente artigo¹ pretende, nesse sentido, apresentar uma breve discussão acerca do surgimento dos exames, lembrando sua feição de prática disciplinar na escola moderna, o caráter de exceção que os rituais de exame assumem na trajetória dos alunos que frequentaram a escola no século XIX no Brasil e a lenta definição do ciclo anual como característico da escola obrigatória. Em seguida, retoma, recorrendo ao estudo de pesquisas da História da Educação, a compreensão acerca de como, nas primeiras décadas republicanas, a adoção da escola seriada representou um lento e decisivo processo de mudança na cultura escolar, no qual a circulação de discursos especializados acerca da eficiência do ensino e dos padrões de normalidade no desempenho escolar das crianças teve um efeito fortemente prescritivo das práticas e dos comportamentos. Nesse sentido, discussões acerca da importância dos testes e das vantagens na organização de classes homogêneas propulsionaram a circulação da crença de que os indivíduos normais aprendem da mesma maneira e nos mesmos ritmos. Por fim, pela análise de documentação empírica e revendo os estudos da área², a pesquisa aqui apresentada identifica nos anos 1930 as primeiras menções da reprovação e da repetência como problemas da escola brasileira, dando ensejo, nas décadas seguintes, a um debate que acentuava as deficiências do alunado como causa do fenômeno e que propunha ações no âmbito da política educacional para tornar a escola mais eficiente, mas não necessariamente mais adaptada às necessidades dos estudantes.

Os exames escolares e a definição dos tempos de aprender

Os exames existem desde o surgimento da escola moderna. Por exemplo, em 1599, quando é publicado o *Ratio Studiorum*, apresentando detalhada orientação para o ensino nas escolas jesuítas, havia a previsão da realização de exames escritos regulares, quando os alunos expressariam o resultado de suas aprendizagens (Saviani, 2007). Também na obra de Jan Amos Comenius, *Didática Magna*, publicada em 1657 e que

¹ A abordagem aqui assumida aproxima-se da perspectiva teórica dos estudos produzidos no âmbito da Nova História Política. Ver René Rémond (2003).

² Na pesquisa, a análise empírica concentrou-se, sobretudo, em documentos produzidos em São Paulo e no Rio Grande do Sul. A opção neste texto não foi de apresentar sistematicamente essas análises, mas sim sugerir exemplos de situações observadas na documentação que permitem ver algumas possibilidades de compreensão da questão.

traz fundamentos da pedagogia protestante do século XVII, estão propostos os exames, os exercícios e as sabatinas (Saviani, 2007). Foucault destaca o caráter disciplinar dessa prática escolar e afirma que, na Modernidade, “a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” (1987, p.166). O autor ressalta, como exemplo, o regulamento dos Irmãos das Escolas Cristãs que previa a realização de provas de classificação dos alunos constantemente. Foucault afirma que, na escola moderna,

o exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos (1987, p.166).

Essas considerações sugerem reconhecer que o exame, como prática sistemática escrita ou oral de comprovação das aprendizagens, está previsto na escola desde pelo menos o século XVI. Mas igualmente impõem pensar que a prática do exame, como exercício do poder, é constitutiva da escola, em mecanismos também mais sutis e, inevitavelmente, permanentes.

No século XIX, no Brasil, não há na legislação imperial detalhamento sobre o desenvolvimento das atividades de ensino e avaliação. Assim, a realização dos exames ocorria nas escolas de primeiras letras seguindo as legislações provinciais. Para o Rio Grande do Sul, por exemplo, pelo menos desde o final do século XIX, prescrevia-se que os exames deveriam ser realizados em rituais de periodicidade anual (Hawat, 2014). Seriam definidos com antecedência a data e o horário do exame e constituída uma comissão examinadora. Joseane El Hawat aponta que

em tais avaliações, que eram individuais e para todas as matérias que constituíam o respectivo programa de ensino em vigor, cada aluno era “interrogado” pelo examinador. Para as avaliações de caligrafia e ortografia, o aluno deveria escrever um pequeno texto e, para aritmética, deveria resolver por escrito alguns problemas (2014, p.10).

A partir dos desempenhos observados nos exames, os alunos eram classificados em aprovados simplesmente, plenamente, com distinção ou *reprovados*.

Mônica Yumi Jinzenji descreve, referindo-se a escolas para meninas em Minas Gerais, a realização de exames públicos na década de 1830. Segundo a autora,

a publicação dos resultados dos exames em jornais era feita geralmente alguns dias após ocorrido o ato, e não apresentava muitas variações entre cada um deles, trazendo sempre a mesma ideia de que um cidadão presenciou o exame e em seguida relatava o ocorrido. Discorre sobre a quantidade de alunas presentes, os conteúdos examinados, o desempenho das alunas, dando destaque àquelas plenamente aprovadas ou adiantadas e, ao final, seguia o discurso feito pela professora na abertura do ato do exame (Jinzenji, 2010, p.183).

Jinzenji ressalta, ainda, o baixo comparecimento das alunas aos exames por razões possivelmente variadas, entre as quais podem estar os constrangimentos de uma avaliação pública onde nem sempre poderiam apresentar bom aproveitamento dos estudos.

Seria mesmo um equívoco considerar que a experiência de se submeter aos exames fosse generalizada para a infância daquele período. Cabe lembrar que pouquíssimos indivíduos chegavam a frequentar a escola no século XIX. Mesmo entre aqueles que estiveram na escola, a prática usual era provavelmente mandar para exame apenas os alunos cuja apreciação prévia dos docentes indicava que tinham condições de aprovação. Joseane El Hawat (2014), analisando as atas dos exames realizados nas escolas públicas de Porto Alegre, entre 1873 e 1919, observa que são poucos os alunos submetidos às provas em comparação ao total de matriculados. Ou seja, claramente, naquele contexto, não vão para exame todos os alunos. Como poucos realizavam as provas públicas previstas pela legislação, é provável que o número absoluto de reprovações em todo o Brasil não fosse alto³.

Cabe destacar ainda que o período do ano em que as crianças podiam ser matriculadas na escola, ou seja, quando poderiam iniciar os estudos, é extremamente alargado. Para o Rio Grande do Sul, por exemplo, o decreto n. 89, de 1897, indicava que a inscrição das crianças na escola poderia ser feita desde o início do ano até

³ Neste estudo não foram examinadas as estatísticas do período. No entanto, possivelmente, se fizéssemos o confronto dos totais de aprovados com os efetivos de matrícula, o percentual seria extremamente baixo, menor ainda se comparado à população em idade escolar.

setembro. Isso implica considerar, como propõe Rita de Cássia Gallego, que os tempos da escola foram se definindo lentamente. Analisando a documentação de São Paulo, essa autora chama a atenção para a historicidade desses aspectos ao lembrar que

o tempo escolar, como um dos tempos sociais, também é diverso e plural. Consiste em um sistema social de referências temporais a partir do qual se definem, organizam e regulam o funcionamento, os ritmos, a coordenação e a sincronização das interações no interior da escola; assim, é fruto de uma construção cultural e pedagógica (2003, p. 18).

Quanto aos exames e à reprovação, convém sublinhar que a própria noção do ano-calendário como tempo limite para a verificação das aprendizagens e definição de resultados, como aprovação e reprovação, é algo que vai se delineando ao longo do século XIX e se fixa, efetivamente, apenas no século seguinte.

Também as idades de aprender foram sendo estabelecidas neste processo. Maria Cristina Gouveia destaca que, no Brasil, as leis de obrigatoriedade escolar estabeleceram a faixa etária dos alunos correspondendo, aproximadamente, ao que Rousseau indicava como o período de realização das aprendizagens, ou seja, entre 7 e 12 anos. Segundo a autora, no caso brasileiro,

o século 19 incorporou os discursos pedagógicos defensores da educabilidade da infância, do papel civilizatório da educação e, no interior dessa reflexão, da definição de um período ideal para a aquisição da instrução elementar. Nos oitocentos, essa cada vez mais foi compreendida como devendo se realizar nos espaços escolares. Era à criança no período da meninice, compreendida entre os 7 e 14 anos, que foram dirigidos os projetos de instrução pública (2004, p. 275).

Os resultados da pesquisa com os livros de matrícula⁴ têm evidenciado, em concordância com a interpretação dessa autora, como de outros, que o processo de definição da infância pela condição de aluno foi lento. A legislação do Rio Grande do

⁴ Foram analisados 22 livros de matrícula de escolas isoladas de Porto Alegre, localizados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, que cobrem o período de 1895 a 1919. Nesses documentos foram examinadas as características da entrada na escola, como a idade dos sujeitos por exemplo, e das trajetórias dos alunos matriculados.

Sul, em 1897, por exemplo, indicava que “só serão admittidas á matrícula nas escolas públicas as crianças de 7 a 13 annos de idade” (Decreto n. 89, art. 39). A análise dos registros escolares, contudo, permite ver a presença de crianças de 4 a 6 anos e também evidencia a frequência de alunos com idade acima da indicada na legislação.

É possível perceber que a normalização dos tempos de aprender e a padronização dos ritmos escolares demorou para se estabelecer em lei e, mais ainda, para se efetivar nas práticas institucionais. Isso permite argumentar que a definição da progressão anual na escola, embora estivesse prevista na proposição da escola seriada no Brasil, já em 1893, como se verá abaixo, em termos gerais, provavelmente, não predominou nas instituições de ensino nas décadas seguintes. Ora, assumir a reprovação e a repetência escolar como distorções do fluxo dos alunos pelas séries da escola primária pressupõe a padronização desses tempos na legislação e no discurso que prescreve as práticas pedagógicas. Mas também implica em uma mudança da cultura escolar, que não é decorrência imediata e automática daquela padronização.

Seriação e homogeneidade das classes

A organização seriada na escola primária vai, ao longo dos séculos XIX e XX, em todo o Ocidente, ser constituída como denotativa da racionalidade pedagógica considerada coerente, durável e adequada para a universalização do ensino (Souza, 2006). “Baseada na classificação homogênea dos alunos, na existência de várias salas de aula e vários professores” (Souza, 1998, p.15), a escola seriada vai implicar, entre outras coisas, no desenvolvimento de uma arquitetura apropriada, na criação de mobiliário e material escolar específico e em uma nova compreensão dos tempos na escola e dos ritmos de aprendizagem.

No Brasil, a primeira iniciativa nesse sentido acontece em São Paulo, no bojo das proposições encabeçadas pela elite republicana que pretendia organizar a sociedade em consonância com o novo regime. Em 1893 são criados os grupos escolares paulistas onde o ensino era organizado em séries anuais, cada qual disposta em sua sala de aula regida por um mesmo professor. Cabe destacar que a escola seriada paulista pressupunha a adoção do ensino simultâneo, em que os conteúdos eram ensinados a todos os alunos da mesma maneira e ao mesmo tempo.

O ensino simultâneo e a seriação escolar pautavam-se na compreensão acerca da necessidade e da possibilidade de organização de classes homogêneas. Considerava-se que, para que a escola fosse eficiente, capaz de ensinar nos tempos estabelecidos pelos programas oficiais, era preciso aperfeiçoar os critérios de composição das classes de modo que frequentassem uma mesma série aqueles alunos cujos desempenhos de aprendizagem e domínio dos conteúdos fossem equivalentes. A organização de tais classes se assentou basicamente em dois recursos. O primeiro deles centrou atenção na avaliação das capacidades de cada criança, recorrendo-se, para isso, a testes psicológicos que pretendiam oferecer aos professores informações sobre a maturidade das crianças, sua personalidade e aptidões. O segundo recurso era a avaliação propriamente escolar, que repousava, sobretudo, no domínio do programa ensinado na escola. Ambos os recursos podiam, ainda, estar associados.

Os alunos que não comprovassem domínio suficiente dos conteúdos ensinados em uma determinada série e, em alguns casos, maturidade ou nível mental esperados, ficavam impedidos de seguir para a série subsequente, tendo que refazer a série anterior. Ou seja, repetiam o ano, tornando-se *repetentes*. Nessa configuração, a reprovação, a retenção e a repetência eram compreendidas como necessárias e positivas para o adequado e eficiente funcionamento da escola.

Se ocorresse conforme o previsto, esse modelo permitiria que a cada série escolar correspondesse uma faixa de idade do alunado. Assim, idealmente, crianças iniciariam a escolarização aos 7 anos na 1ª série, estariam aos 8 anos na 2ª série e assim por diante. Porém, efetivamente, a regularidade nesse fluxo não se confirmou no cotidiano das escolas brasileiras onde o modelo foi implantado e já nas primeiras décadas do século XX são frequentes as discussões acerca das distorções que impediam o bom funcionamento do modelo. O que se colocou em questão, contudo, não foi a adequação do pressuposto que sustentava o modelo seriado e sim as supostas incapacidades e limitações dos alunos. Diante disso, seguiram-se estudos que pretendiam identificar as crianças “anormais” a fim de evitar, sobretudo, que atrapalhassem o bom andamento das atividades escolares. Baseando-se nessa compreensão, a melhoria do ensino pressupunha, portanto, o desenvolvimento de testes que permitissem identificar e classificar esses alunos lentos ou incapazes.

Os testes para seleção e classificação do alunado foram, então, ensinados e amplamente aconselhados aos docentes como prática capaz de auxiliar na melhoria da

qualidade do ensino primário. Nos manuais de psicologia destinados aos professores, que circularam no início do século XX, com recorrência

recomendava-se o recurso aos testes de inteligência, especialmente aqueles formulados por Binet, que permitiam identificar as crianças retardadas e estabelecer o nível mental de cada aluno, tendo em vista encaminhá-lo para a modalidade de ensino mais adequada às suas necessidades individuais (Lima e Viviani, 2015, p.11).

Alfred Binet foi um dos mais importantes investigadores da psicologia experimental na Europa e, desde o final do século XIX, empenhou-se no desenvolvimento de procedimentos supostamente capazes de medir as funções mentais (Monarca, 2009). Em 1904, Binet foi designado pelo Ministério da Instrução Pública na França para integrar uma comissão cuja atribuição era diagnosticar o nível mental dos estudantes “para posterior criação de classes especiais e aplicação de programas de ensino adequados aos níveis de inteligência apurados” (Monarcha, 2009, p.186). Interessava ao governo francês, especialmente, identificar os alunos com baixa capacidade intelectual a fim de retirá-los das escolas regulares, pretendendo garantir assim um melhor rendimento do sistema de ensino.

Os estudos realizados por Binet foram lidos com interesse pela elite brasileira que se auto instituiu na função de organizar a nação por via da escolarização. De viés fortemente liberal, esses sujeitos se empenharam em “evolver as práticas biométricas e propor uma educação condizente com as habilidades inatas, modo como se pensava resolver o dilema igualdade jurídica e diferença biológica” (Monarcha, 2009, p.208).

Dos testes psicológicos propostos para a escola brasileira nesse período, interessa destacar os “Testes ABC”⁵. Desenvolvidos por Lourenço Filho e fortemente baseados nos estudos de Binet, os “testes ABC”, por intermédio de um conjunto de provas para avaliação da coordenação motora, memória, atenção etc., pretendiam identificar os níveis de maturidade dos educandos para o aprendizado da leitura e da escrita. No livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de 1930, Lourenço Filho afirmava:

⁵ Cabe ressaltar que apenas nos anos 1930 os “testes ABC” vão ser debatidos nos meios educacionais e usados em escolas.

De tentativa em tentativa, a psicologia experimental logrou obter meios práticos para as investigações necessárias à classificação dos indivíduos, hoje possível sem longo ou penoso trabalho, por meios objetivos relativamente simples. Esses meios são os *testes psicológicos*, pequenas provas, sob condições bem definidas, e cujos valores significativos só são fixados depois de investigações bioestatísticas.

Por eles, não só se chega à organização racional de classes homogêneas, ao ensino seletivo e diferenciado (ou “sob medida”, como lhe chamou Claparède), mas ainda à classificação científica dos *anormais de inteligência*, à organização de classes ou escolas para os *supernormais*, à orientação e seleção profissional, à discriminação dos temperamentos e aptidões especiais (*apud* Monarcha, 2009, p.221).

Estavam aí, portanto, claramente expressos os princípios da racionalidade pedagógica. Assim pensava-se ser possível identificar as crianças retardadas, para quem o ensino comum seria improdutivo, e organizar classes seletivas na 1ª série primária, cada qual recebendo o ensino de acordo com seu ritmo. Dessa maneira, vislumbrava-se organizar classes homogêneas nas quais o ensino simultâneo seria não apenas possível como eficiente.

Em face de preocupações semelhantes, entre 1933 e 1935, a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística, do Distrito Federal, intentou a classificação homogênea dos alunos. André Paulilo enfatiza que “a formação das classes nesses anos foi uma possibilidade técnica não apenas de organizar a escola, mas de fazê-la render, de otimizar seus processos e assegurar as aprendizagens” (2012, p.42). A composição dessas classes recorreu aos testes em voga no período. Nesse processo, segundo o autor,

não só agregou provas estandardizadas ao domínio das observações escolares, considerou ainda as eventualidades do comportamento para distinguir uma classe de alunos da outra. O grau de atenção dedicada às configurações objetivas da sala de aula situou mais que a criança, o seu rendimento, a sua aptidão,

as suas manifestações expressivas, o seu caráter, na conta das políticas públicas de educação (Paulilo, 2012, p.42).

A racionalidade classificatória pautava a convicção de que quanto mais precisos fossem os procedimentos para distribuição homogênea dos alunos, melhores seriam os resultados em termos de aprendizagem. Em 1936, foi publicado pela Secretaria de Educação e Saúde Pública de São Paulo, um boletim intitulado *As reprovações na escola primária*, que apresentava estudo sobre a questão produzido a pedido de Almeida Júnior, então Secretário⁶. Luiz Gonzaga Fleury, autor desse estudo, sustentava que uma das causas de reprovação eram as “classes heterogêneas, quer quanto ao grau de aprendizagem dos alunos, quer quanto ao seu índice mental” (São Paulo, 1936, p.17). Ressaltava, ainda, que essa causa não poderia ser evitada nas escolas isoladas - onde eram, aliás, segundo ele, mais elevadas as taxas de reprovação -, ou mesmo nos grupos escolares pequenos, mas parecia-lhe inegável a necessidade, nas demais escolas, de melhores e mais abrangentes processos de seleção dos alunos e organização das classes. Em outro boletim publicado pela mesma Secretaria, Noemy Silveira Rudolfer, do Laboratório de Psicologia Aplicada do Instituto de Educação, informava que numa classe cujo agrupamento tenha se dado sem nenhum critério, há a probabilidade de estarem 16% de alunos fortes, 16% de alunos fracos e 68% de alunos médios. Daí concluía que, desse modo, o ensino seria sempre inadequado a uma parte significativa de alunos. Assim, justificava uma sequência detalhada de procedimentos a serem empregados nas escolas, como a distribuição dos alunos em classes fortes, médias e fracas, o regime de dupla promoção no ano letivo, a organização de classes especiais para os casos mais acentuados e o emprego dos testes ABC, Dearborn e Bellard, além da consideração do rendimento escolar do ano anterior.

É preciso ressaltar que a ênfase na homogeneidade das classes nas proposições da escola seriada no país significou, conforme destaca Rosa Fátima de Souza (2006), o estabelecimento de uma contradição: buscava-se uma maior eficiência da instituição de modo a permitir democratizar a escolarização ao mesmo tempo em que se reforçava a seletividade e exclusão escolar. Segundo a autora,

no plano pedagógico, o estabelecimento das divisões nas escolas possibilitou um rendimento melhor da instituição escolar, porém

⁶ Foram analisados 18 números dos Boletins publicados pela Diretoria de Ensino da Secretaria da Educação e da Saúde Pública de São Paulo, entre 1936 e 1938, durante a gestão de A. Almeida Júnior.

a escola tornou-se mais seletiva porque o agrupamento dos alunos em classes homogêneas supunha o favorecimento dos melhores em detrimento dos mais “fracos”. Além disso, a classificação em cursos gerou aperfeiçoamento dos exames e criou a noção de *repetência*, que viria a se constituir em um dos maiores problemas do ensino primário em todos os tempos (Souza, 2006, p.45, grifo original).

Percebe-se, portanto, já nas primeiras décadas do século XX, que a repetência surge como noção e a reprovação começa a aparecer na documentação oficial como questão a inspirar atenção. Porém, nenhuma delas tinha adquirido ainda, naquele momento, feição de problema para a gestão da educação pública brasileira. É preciso considerar que os discursos especializados que apoiaram as ações de formação docente e os discursos oficiais que buscavam prescrever as práticas escolares legalmente autorizadas, durante as primeiras décadas republicanas, fazem ver a existência dessas questões. Mas, em termos quantitativos, o atendimento escolar ainda se mantinha bastante restrito. Por um lado, importa destacar que até os anos 1930 uma parcela muito reduzida da população chegava à escola, qualquer que ela fosse, e nela ficava pouco tempo. Por outro lado, mesmo com o aumento contínuo do acesso à escola ao longo de todo o século XX, demorou mais do que tem sido suposto para que a maioria dos alunos estivesse frequentando escolas seriadas, regidas por professores que tivessem recebido uma formação docente de acordo com os discursos pedagógicos modernos (que ensinavam a lecionar de modo simultâneo em classes homogêneas, por exemplo), organizadas de acordo com as prescrições já referidas. Esses dois elementos permitem compreender porque, apesar da circulação de discursos especializados e oficiais acerca da seletividade escolar desde antes, a reprovação e a repetência não aparecem efetivamente como problema político-educacional antes dos anos 1930. Acrescente-se a isso a falta de uma estatística bem organizada que fosse capaz de contabilizar para todo o país o movimento escolar, registrando alunos aprovados e reprovados, alunos repetentes, alunos evadidos. Ou seja, era pequeno ainda o contingente que chegava a ser matriculado na escola, nem sempre esses indivíduos estavam submetidos efetivamente aos tempos e ritmos impostos pela legislação e pela moderna pedagogia e a capacidade de o Estado conhecer quantitativamente esses fenômenos era ainda insuficiente.

Considerações finais: a organização da estatística escolar e a repetência como problema

A produção das estatísticas escolares vai ser aperfeiçoada ao longo da década de 1930, ampliando-se as categorias coletadas e avançando em termos de técnica⁷. Em 1931 é criado, no Ministério da Educação, um setor especificamente destinado à produção das estatísticas de educação⁸ e, em 1937, surge o INEP, que tem, entre outras atribuições, também a tarefa de organização das estatísticas.

Em 1931, com a assinatura do Convênio Interadministrativo das Estatísticas Educacionais e Conexas⁹, assiste-se a uma iniciativa inédita no país com vistas à articulação de esforços entre os entes federados na realização desses levantamentos. Tal convênio vai permitir realizar contagens mais sistemáticas e regulares abrangendo todo o território nacional. O mesmo convênio tenciona as unidades federadas no sentido de buscarem essas informações, preencherem os formulários, seguirem as categorias padronizadas. Embora esse processo seja cheio de falhas e lacunas frequentemente apontadas nos relatórios do período, permitiu alguma organicidade na produção estatística e resultou numa quantidade expressiva de informações sobre as matrículas nos anos 1930 e 1940. Esses números vão permitir ao longo das décadas seguintes a elaboração de interpretações e análises do movimento escolar, da ampliação das matrículas, das irregularidades de fluxo.

Não parece, portanto, demasiado afirmar que, ao lado da efetiva ampliação do acesso à escola observado após 1930, a existência de maior quantidade de estatísticas reputadas como de boa qualidade permite ver a reprovação, a repetência e a evasão escolar como fenômenos numericamente expressivos. A própria publicação sistemática das cifras, por si só, evidenciava as distorções de fluxo, o que talvez já existisse há tempos, porém, sem a visibilidade permitida pelos números. Mas não se pode deixar de considerar que há ainda outro aspecto. As crianças que respondem pelo incremento das matrículas após 1930 são cada vez mais aquelas oriundas de meios sociais até então sistematicamente fora da escola. Ou seja, cada vez mais o alunado que chega à escola é aquele cujos pais não frequentaram nenhuma instituição de ensino. São crianças que não

⁷ Esse é um processo pelo qual passam as estatísticas brasileiras em geral no mesmo período. Para maiores detalhes acerca da organização das estatísticas no Brasil, ver Nelson Senra (2006, 2008).

⁸ Tratava-se da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação. Em 1939, essa Diretoria passou a chamar-se Serviço de Estatística de Educação e Saúde, ficando subordinado administrativamente ao Ministério de Educação e tecnicamente ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

⁹ Para aprofundamento dessa questão ver Nelson Senra (2014).

têm familiaridade com a escrita e não apresentam os mesmos comportamentos sociais dos grupos que a escola estava habituada a atender. Isso resulta em um impacto para a escola e seus docentes em nada desprezível¹⁰. É na confluência desses processos que o debate sobre a gravidade das taxas de reprovação, a preocupação com o custo econômico e social da repetência e a denúncia do abandono precoce da escolarização aparecem referidos como problema aos especialistas da educação e aos governantes.

Nos anos 1940 um significativo debate entre Lourenço Filho e Teixeira de Freitas, acerca dos dados de reprovação e evasão escolar, evidencia a importância atribuída à questão, pelo próprio empenho de ambos na argumentação, e sinaliza interpretações em disputa. Em 1940, aparece publicado na *Revista Brasileira de Estatística*, o artigo “Dispersão demográfica e escolaridade”, de autoria de Teixeira de Freitas (1940a). Esse mesmo estudo foi aprofundado e desenvolvido em certos pontos para ser apresentado em sessão pública da Sociedade Brasileira de Estatística, em novembro de 1940, sob o título de “A evasão escolar no ensino primário brasileiro” (1940b). A mesma revista vai publicar, em 1941, um artigo em que Lourenço Filho apresenta suas discordâncias quanto às análises apresentadas naquele estudo. Segue-se, por fim, em respostas às críticas feitas por Lourenço Filho, um último artigo – “Ainda sobre a evasão escolar no ensino primário brasileiro” (1941) – divulgado na *Revista Brasileira de Estatística*. Não cabe aqui apresentar os termos da argumentação. Interessa apenas destacar que nos anos 1940 é já inegável que as questões referentes ao fluxo irregular dos alunos pelas séries da escola primária aparece como problema político-educacional.

Nas décadas seguintes – 1950, 1960, 1970 e 1980 – a questão seguiu sendo discutida com características que interessa melhor compreender, o que motiva a continuidade das pesquisas acerca do tema. É notável, ainda, a força com que esta mesma temática volta ao debate agora, depois de mais de duas décadas (após a Constituição de 1988) cuja ênfase na discussão educacional e na proposição das políticas educacionais tendeu ao delineamento de uma escola inclusiva e aberta à diversidade, em lugar da escola seletiva e excludente que se estabeleceu no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX. Talvez não tenhamos ficado suficientemente atentos para o fato de que no âmbito das escolas e no debate social mais amplo essa discussão não tenha ocorrido com a mesma tônica que assumiu nos meios intelectuais da educação.

¹⁰ Quanto a isso, ver, por exemplo, Magda Soares (2000).

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n.65, p.3-15, jan.-mar. 1957.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 10.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

FREITAS, M. A. Teixeira de. Dispersão demográfica e escolaridade. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, n.3, p.497-527, jul.-set. 1940a.

_____. A evasão escolar no ensino primário brasileiro. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, n.4, p.697-722, out.-dez. 1940b.

_____. Ainda a evasão escolar no ensino primário brasileiro. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, n.7, p.553-642, jul.-set. 1941.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Usos do tempo**: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929). São Paulo: USP, 2003. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 8, 2004, p. 265-289.

HAWAT, Joseane Leonardi Craveiro El. **A matemática nos exames do ensino primário das escolas isoladas de Porto Alegre (1873-1919)**. Projeto de Pesquisa em nível de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

JINZENJI, Mônica Yumi. As escolas públicas de primeiras letras de meninas: das normas às práticas. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n.22, p.169-198, jan.-abr. 2010.

LIMA, Ana Laura Godinho; VIVIANI, Luciana Maria. **Conhecimentos especializados sobre os problemas de rendimento escolar: um estudo de manuais de psicologia e da Revista de Educação**. São Paulo, 2015 (mimeo).

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

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PAULILO, André Luiz. A infância cercada: as políticas de controle da população escolar nas reformas educacionais do Distrito Federal entre 1922 e 1935. LOPES, Sônia de Castro; CHAVES, Miriam Waidenfeld (Orgs.). **A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. p. 37-50.

RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, n.12, v.5, p.7-21, 1991.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 89, de 2 de fevereiro de 1897. Reorganisa a instrução primária do Estado. **Leis, decretos e actos do governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1906**. Porto Alegre: Oficinas Typogr. de Echenique Irmãos & Cia, 1907.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Diretoria do Ensino. **As reprovações na escola primária** (O fenômeno das reprovações. Análise das causas. Medidas contra o mal. Dados estatísticos). Boletim n.7, 1936.

SENRA, Nelson de Castro (Org.). **História das Estatísticas Brasileiras (1822-2002)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. v.2: Estatísticas Legalizadas (c.1889 – c.1936).

_____. **História das Estatísticas Brasileiras (1822-2002)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. v.3: Estatísticas Organizadas (c.1936 – c.1972).

_____. **Organizando a coordenação nacional: estatística, educação e ação política na Era Vargas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. 17.ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

_____. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 33-83.