

**Carolina Zuccarelli  
Gabriela Honorato  
(Organizadoras)**

# EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

---

ANÁLISES SOCIOLÓGICAS

Carolina Zuccarelli  
Gabriela Honorato  
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: ANÁLISES SOCIOLÓGICAS  
1ª Edição Eletrônica

Rio de Janeiro/RJ  
Faculdade de Educação da UFRJ  
2022



Copyright © 2022 Faculdade de Educação/UFRJ

Projeto gráfico e diagramação  
Gabriela Honorato

Revisão técnica  
Carolina Zuccarelli e Gabriela Honorato

Revisão  
Aline Castilho  
(21) 99133-3390

Apoio:



Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior  
Faculdade de Educação/UFRJ



Grupo de Pesquisa sobre Desigualdades  
Estruturantes/UFF

Catálogo na Publicação (CIP)  
Ficha Catalográfica feita pelas organizadoras

Educação e sociedade: análises sociológicas [recurso eletrônico]  
/Organizado por Carolina Zuccarelli e Gabriela Honorato. – 1. ed. – Rio de Janeiro:  
Faculdade de Educação/**UFRJ, 2022.**  
300 p.: PDF  
Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: world wide web  
Inclui bibliografia  
**ISBN 978-65-89302-01-8 (recurso eletrônico)**  
1. Educação. 2. Estrutura social. 3. Desigualdades sociais. 4. Sociologia da  
educação. 5. Educação superior. I Zuccarelli, Carolina. II. Honorato, Gabriela. III.  
Título.

Todos os direitos reservados. Reprodução autorizada desde que citada a fonte.  
Os textos são de responsabilidade dos autores, bem como quaisquer tipos de proposições neles  
expressas, que não são, necessariamente, as da Faculdade de Educação/UFRJ.

Faculdade de Educação da UFRJ  
Av. Pasteur, 250  
Urca – Rio de Janeiro  
RJ - Brasil  
CEP: 22290-902  
www.educacao.ufrj.br



# Sumário

Apresentação .....	1
Parte 1 - Educação e estrutura social .....	7
Capítulo 1 - Natureza, treinamento e mérito: capital humano, estrutural-funcionalismo e o imaginário liberal (Gabriela Honorato) .....	8
Capítulo 2 - Teorias da reprodução: marxismo, estruturalismo, desencanto e possibilidades de resistência (Ana Carolina Christóvão e Maria Comes Muanis).....	35
Capítulo 3 - Estratificação social e credenciais educacionais: perspectivas clássicas e contemporâneas (Raquel Guilherme de Lima e Leonardo Rodrigues).....	73
Capítulo 4 - Expansão educacional e as transformações no mundo do trabalho (Carolina Zuccarelli) .....	113
Parte 2 - Processos educacionais e desigualdades sociais .....	140
Capítulo 5 - Políticas públicas para educação no Brasil (Joana da Costa Macedo) .....	141
Capítulo 6- Estatísticas educacionais, qualidade e desigualdades educacionais na educação básica (Mariane C. Koslinski, Tiago L. Bartholo e Felipe Macedo de Andrade).....	164
<b>Capítulo 7 - A sociologia da repetência: o paradoxo meritocrático brasileiro (Diana Mandelert e Sara Esther Dias Zarucki Tabac).....</b>	<b>192</b>
Parte 3 - Expansão, desigualdades e políticas na educação superior.....	212
Capítulo 8 - Expectativas, valores e o sentido do ensino superior no Brasil: experiências dos estudantes da UFRJ sobre o ensino superior (Maria Lígia Barbosa, Felícia Picanço e André Pires).....	213
Capítulo 9 - Escolha pelo magistério, identidade e profissão docente (Hustana Maria Vargas e Regina Lúcia Cerqueira Dias).....	241
Capítulo 10 - A gestão das instituições públicas de educação superior: dilemas e questões para a administração universitária (Eduardo Henrique Narciso Borges e Adriane Pereira Gouvêa) .....	268
Sobre os autores.....	295

### **A sociologia da repetência: o paradoxo meritocrático brasileiro**

**Diana Mandelert**

**Sara Esther Dias Zarucki Tabac**

**Resumo:** O objetivo do artigo é fazer uma análise sociológica sobre o fenômeno da repetência escolar. O Brasil tem um dos maiores índices de reprovação no mundo, é um mecanismo que atinge a todos, mas não da mesma forma e sem as mesmas consequências. Por isso é necessário analisar o fenômeno para além de uma perspectiva individual e compreender seu viés sociológico sob o véu da meritocracia. Discutiremos, através de uma revisão de literatura sobre o assunto, os caminhos históricos e sociais que atrelam a repetência a um fenômeno social ligado à desigualdade escolar.

**Palavras-chave:** repetência; meritocracia; desigualdade.

#### **Introdução**

Para compreender o processo de democratização do acesso à educação básica, é de suma importância levantarmos questões acerca dos aspectos ligados ao imaginário social. Neste capítulo abordaremos como a crença de que a justiça social deve ser construída em cima do mérito reforça a desigualdade educacional.

Essa percepção acerca da meritocracia pode ser encontrada em diversos setores sociais, como ilustra uma crônica de Mário Quintana, na qual o autor, ao ser questionado sobre o que seria democracia, responde o que é simbolicamente um reflexo do imaginário comum acerca do que Magda Soares (1994) chama de “ideologia do dom”: “É dar, a todos, o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Caderno H. Porto Alegre, *Globo*, 1973. p. 45 *apud* Soares, 1994, p. 10.

Uma demonstração da força política dessa crença foi a eleição do Eduardo Paes para a prefeitura do Rio de Janeiro em 2009. Uma de suas propostas de governo foi justamente acabar com a progressão automática estabelecida pelo seu antecessor César Maia, em 2007. Muitos cariocas consideravam que havia tido uma piora da qualidade na educação por não ser possível reprovar. Eleito, Eduardo Paes decretou seu fim no primeiro dia de mandato.<sup>2</sup> Outra demonstração da naturalização da desigualdade pelo mérito foi observada por Elisa Reis (2004), cuja pesquisa apresenta dados mostrando que as elites acreditam na igualdade no ponto de partida, mas não acreditam em políticas que procurem garantir a chegada de todos. Ainda que não mencione mérito, vemos claramente que é esse seu fundamento.

O paradoxo apontado no título deste capítulo surge com a crença de que a educação seja o caminho mais adequado para diminuir a desigualdade social, pois a certificação escolar permite o ingresso em posições melhores no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a escola brasileira não funciona para que todos seus estudantes concluam a educação básica. Uma demonstração disso é a crença na repetência como parte da justiça escolar. A aprovação é uma questão de mérito, pois, na maioria das vezes, a falta de aprendizado é percebida como um problema do aluno, não da estrutura escolar. Ocorre que o sucesso educacional depende de muitos outros fatores para além do mérito. Conforme inúmeras pesquisas apontam, o desempenho acadêmico do indivíduo está fortemente correlacionado ao seu nível socioeconômico, o que acaba produzindo uma desigualdade educacional que reproduz a desigualdade social.

Podemos utilizar alguns fenômenos escolares para observarmos de que maneira essa ideia de justiça social pelo viés meritocrático se encontra na educação, em particular, e na sociedade, de maneira geral. A escolha que realizamos como proposta para o capítulo do livro é justamente olhar para a repetência escolar como um fenômeno sociológico, o qual tem uma atuação sistemática e desigual no tecido social e, por isso, essencial para uma discussão dentro do campo da sociologia da educação.

Antes de continuarmos, porém, é preciso ficar claro o conceito de repetência que utilizaremos. Ele não se confunde nem com reprovação – prática pedagógica que retém o aluno ao invés de promovê-lo para o ano seguinte, nem com repetência que é quando o

---

<sup>2</sup>Para mais informações, acessar o Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em 01.01.2009.

aluno refaz o mesmo ano escolar<sup>3</sup>. A repetência é o conceito analítico que os pesquisadores da Educação utilizam para falar da prática pedagógica amplamente utilizada nas escolas brasileiras de repetir o aluno, mesmo não sendo um recurso pedagógico eficaz de ensino e aprendizagem.

Historicamente, a percepção de que a repetência é um problema dentro da estrutura escolar demorou a ser discutida entre os pesquisadores da Educação. Mesmo tendo sido demonstrada por Teixeira de Freitas em 1940, em seu trabalho “Evasão escolar no ensino primário brasileiro” a partir do Censo Escolar de 1930, a repetência só passou a ser de fato vista como um problema político-educacional nas décadas de 1970 e 1980 (GIL, 2018), quando finalmente adquiriu relevância com a demonstração do impacto da repetência na educação nacional feita pelos trabalhos de Fletcher (1985), Fletcher e Castro (1986), Fletcher e Ribeiro (1987), Ribeiro (1991) e Klein e Ribeiro (1991).

Para tentar explicar o fenômeno da repetência, Ribeiro (1991) escreveu um texto seminal chamado “A pedagogia da repetência”, no qual define o fenômeno como uma *práxis*<sup>4</sup> pedagógica. Seu propósito é colocar a culpa nos alunos sobre um problema que é de responsabilidade de todos, oferecendo-nos uma análise funcionalista da questão. No entanto, parece-nos que o fenômeno precisa ter sua explicação ampliada. É necessário tirar o peso da discussão sobre o indivíduo e perceber o fenômeno não apenas como uma *práxis* pedagógica, mas sim como resultado de uma ideologia que acredita na repetência como forma de justiça escolar. O mérito é garantido pela repetência que ocorre e que está impregnada em todos os estratos sociais.

Assim, em *looping*, temos a crença na educação como área mais importante para a diminuição da desigualdade social, pois ela permitiria desenvolvimento econômico, além de dar conta de uma série de mazelas sociais, como, por exemplo, a segurança pública. Ao mesmo tempo, sob o véu da meritocracia, consideramos a seleção escolar feita pela repetência como prática fundamental do sistema educacional. Acredita-se

---

<sup>3</sup> O MEC contabiliza esses dados como taxas de rendimento: aprovação, reprovação e abandono e taxas de transição: promoção, repetência e evasão escolar. Dicionário indicadores educacionais, disponível em : [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/dicionario\\_de\\_indicadores\\_educacionais\\_formulas\\_de\\_calculo.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf).

<sup>4</sup> De acordo com o verbete do Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica de Johnson, Allan G (1997): “No sentido mais simples, *práxis* é ação, em contraste direto com teoria. É mais sobre o que fazemos do que sobre o que pensamos. (...) Karl MARX utilizou o termo para referir-se a toda ação intencional, ao processo criativo através do qual pessoas trabalham, produzem bens e agem umas sobre as outras e sobre o mundo.”

nisso, mesmo quando a literatura sobre o tema demonstra que a maior consequência da repetência não é o aprendizado dos repetentes, e sim o aumento da probabilidade de uma nova repetência e da evasão do sistema educacional (LEON; MENEZES-FILHO, 2002; LUZ, 2008).

A repetência funciona como uma peneira que retira das escolas de prestígio os alunos com resultados acadêmicos piores, criando a ideia de qualidade pela seleção por mérito (EMERIQUE, 2008). Na escola pública, a repetência opera também como peneira, mas, em vez de retirar de uma escola específica, muitas vezes retira o aluno do próprio sistema educacional, pela evasão. Por isso, acreditamos que seja crucial tratarmos o fenômeno à luz da teoria social para trazermos elementos que mostram que a repetência escolar é um mecanismo que atinge a todos, mas não da mesma forma e sem as mesmas consequências.

Para a elaboração do capítulo, realizaremos um panorama da construção da repetência escolar como um problema sociológico, observando o desdobramento desse processo em pesquisas que analisam seus efeitos com dados quantitativos e como ele opera nas escolas de diferentes estratos sociais.

### **Da escola republicana à massificação do ensino**

Para compreendermos melhor o fenômeno da repetência escolar, faz-se necessário realizarmos um mergulho histórico sobre as raízes ideológicas e políticas residuais do início da escola republicana francesa. Para Carlota Boto (2017), o século XIX buscou romper efetivamente com as arcaicas concepções educacionais e políticas do Antigo Regime. A formação da cidadania, nessa nova sociedade moderna, envolvia essencialmente a formação desse novo sujeito social que precisava aprender as promessas democráticas do discurso liberal.

Havia, sem dúvida, um Estado-nação a ser esculpido: o sentimento de pátria e a unificação linguística eram dispositivos imprescindíveis para tal empreendimento. A modernidade elegia a cidadania como referência e alibi para sustentação de uma sociedade que não equacionava as distâncias e desigualdades sociais. A cidadania, no entanto, exigia emancipação pelas Luzes, pela erradicação do suposto obscurantismo. Reivindicar uma escola única, laica e gratuita, universalizada para todas as crianças de ambos os sexos,

significava conferir legitimidade ao prospecto de regeneração e de emancipação inscrito naquele período que presenciava o acelerar da história. (BOTO, 2017, p. 16)

Sua análise sobre a escola republicana francesa do século XIX elegeu a construção da escola como o lugar central da formação dos Estados-Nação modernos. Para isso, a educação tinha o papel de realizar essa interlocução entre gerações para formação e manutenção de uma coesão social através da transmissão de valores sociais comuns.

Essa percepção filosófica de escola se perpetuou no imaginário francês por muitos anos, sendo retomada sob uma ótica sociológica por Émile Durkheim (2001) na virada do século XIX para o XX. O autor é considerado o precursor da sociologia da educação justamente por romper com a visão idealista da escola e apresentar sua feição social, defendendo que a educação tem um papel fundamental na construção do cidadão do mundo moderno, uma vez que sua função vai além do desenvolvimento individual do aluno. Durkheim apresenta a importância do contexto histórico e social na análise dos processos educativos escolares e define a educação como:

ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, [tendo] por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos pela sociedade política no seu conjunto e o meio social a que se destina particularmente (DURKHEIM, 2001, p. 52)

Analisando o processo geral da educação sob a perspectiva de Durkheim (2001), entendemos que essa ação, exercida pelo meio social no indivíduo, fluindo do educador para o educando, é um fato social que reflete a perspectiva clássica da Sociologia, na qual o foco está nas estruturas sociais e suas ações coercitivas. A preocupação do autor é genuína, tendo em vista o medo da individualização e, conseqüentemente, o enfraquecimento dos laços de solidariedade. A escola se torna, portanto, um fato social, responsável pela transmissão dos valores de geração para geração — aspecto essencial para a manutenção da vida em sociedade e para a valorização do coletivo.

Por isso, para Durkheim, a escola faria a “socialização metódica”, definida posteriormente por Talcott Parsons (1959) como o espaço de mediação entre os valores

particulares das famílias e os valores coletivos presentes na sociedade. Essa visão funcionalista, pautada na compreensão da sociedade como um sistema que busca o equilíbrio e que tem na educação uma ferramenta eficiente para tal, esteve presente na sociologia da educação por muitos anos.

O grande elemento disruptivo da perspectiva funcionalista surge no século XX, com as pesquisas empíricas patrocinadas pelos governos americano (Relatório Coleman, 1966), inglês (Relatório Plowden, 1967) e francês (Estudos do Instituto Nacional de Estudos Demográficos [INED], 1972). Até então, acreditava-se que, para garantir a igualdade de oportunidades, bastava aumentar as possibilidades de inserção das crianças no espaço educacional e submetê-las à exposição ao mesmo currículo. Por isso, com a massificação da educação, estaria garantida a igualdade, pois o mérito seria o que definiria de forma justa o êxito educacional de cada um.

Ocorre que essas pesquisas observaram, em síntese, que o melhor preditor do resultado acadêmico dos alunos estava na origem social dos mesmos, muito mais do que no trabalho realizado pelas escolas. Essas enquetes mostraram de forma categórica que a ideia de igualdade de oportunidades educacionais, que havia até então, desconsiderava a importância da realidade socioeconômica das famílias nas suas possibilidades de investir na educação de seus filhos.

Essa ideologia dos anos 1950 parece, no entanto, muito distante do que Coleman no seu artigo “O conceito de igualdade de oportunidades educacionais”, publicado em 1968, define como a concepção inicial do que seria igualdade. Na sua análise sobre a Inglaterra e os EUA, ele afirma que a institucionalização da educação pública foi uma consequência do desenvolvimento industrial e, não menos importante, da estratificação da sociedade em classes. Assim, o que era ofertado como educação pública dependia da inserção social do indivíduo.

Coleman (2011) traz como exemplo a educação pública nos Estados Unidos do século XIX, ofertada para todos, menos para os pobres, para os negros do Sul e para os índios. Os ricos também ficavam de fora, mas simplesmente porque frequentavam escolas privadas. Na Inglaterra, a situação era ainda mais clara: o currículo das classes trabalhadoras nas *board schools* era muito diferente do das *voluntary schools* frequentadas pelas classes médias e altas.

Coleman (2001) conclui que a ideia inicial de igualdade de oportunidades educacionais não se constituía como um ideal justamente porque a estruturação da educação era feita para diferenciar os indivíduos de acordo com a sua classe social. Essa ideia estava clara até para Durkheim (2001) no seu livro *Educação e Sociologia*, quando escreveu que a escola variava conforme as classes sociais de forma inexorável, pois uma educação absolutamente homogênea e igualitária só poderia ser verificada nas sociedades pré-históricas.

Se no início havia uma certa clareza de que a diferenciação era feita pela inserção social do indivíduo, logo, pelo seu pertencimento a determinados estratos sociais, a questão da inserção se perdeu e ficou apenas o indivíduo. A ideia do mérito individual se tornou hegemônica, e apenas com as grandes enquetes esse pensamento foi abalado por não ter verificação empírica. Afinal, o aluno não poderia ser responsabilizado se o que mais explicava seu desempenho acadêmico eram as características do seu núcleo familiar, local de moradia etc.

Essa ideologia da igualdade de oportunidades também foi posta em dúvida com o avanço dos estudos sobre a eficácia da reprovação como prática pedagógica. Ao longo do século XX, diversos estudos foram feitos para observar sua eficiência na melhora do desempenho dos alunos (CRAHAY, 2006)<sup>5</sup>, e quanto mais se estudava o assunto, mais se verificava que os resultados eram muito distintos dos preconizados. Na verdade, não somente a repetência não ensinava, como seus efeitos eram especialmente deletérios justamente nas camadas populares.

A permanência da prática, mesmo com a sua comprovada ineficácia, é o que torna possível pensá-la como um mecanismo legítimo de estratificação social, ancorado na ideologia do mérito e do dom. Assim, cabe o questionamento: como podemos observar esse fenômeno por esse viés nas práticas educacionais?

### **O mecanismo da repetência**

Para termos uma noção da situação do Brasil frente a outros países no que tange à repetência, apresentamos o estudo comparativo feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE, 2014) com os dados do Programa Internacional de Avaliação

---

<sup>5</sup>Para saber mais sobre os efeitos da repetência em termos de aprendizado: Correa (2013) e Eisemon (1997).

de Alunos (PISA) para 2009 (INEP, 2012). O ano analisado teve a participação de mais de 60 países de todos os continentes, mas o estudo só abrangeu os 30 países nos quais havia uma proporção relativamente alta de alunos que já haviam passado pela reprovação. Vale ressaltar que essa avaliação internacional foi feita com jovens de 15 anos que tinham pelo menos sete de escolaridade na educação básica. Ou seja, no Brasil, são aqueles que haviam cursado pelo menos até a 7ª série do ensino fundamental, considerando o nosso modelo antigo desse segmento. Logo, na amostra brasileira ficaram de fora os que já teriam abandonado a escola, ou tido mais reprovações, em torno de 10% dos alunos na idade elegível do PISA.

Na comparação com outros países, o Brasil ficou em terceiro lugar entre os que mais reprovam, abaixo apenas de Macau (China) e da Tunísia. Na amostra, 40,1% dos nossos alunos já teriam repetido um ou mais anos.

Para termos um retrato das taxas de rendimento mais recente, expomos a seguir os dados do Censo Escolar de 2017, que mostram que a reprovação apresenta um gradual deslocamento — da reprovação do primeiro segmento do ensino fundamental para o 6º e 7º anos. Ao final do ensino fundamental, a taxa total de reprovação é de 7,4% 9 (Tabela 1).

**Tabela 1 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono – Ensino Fundamental – Brasil, 2017 (%)**

Ensino fundamental	Aprovação	Reprovação	Abandono
1º ano	98	1,2	0,8
2º ano	97,2	2,2	0,6
3º ano	89,5	9,7	0,8
4º ano	92,8	6,3	0,9
5º ano	93,1	5,9	1
6º ano	84,5	12,7	2,8
7º ano	86,5	10,9	2,6
8º ano	88,7	8,8	2,5
9º ano	89,6	7,5	2,9

Fonte: MEC/INEP/DEED/Indicadores Educacionais, 2017.

No ensino médio, as taxas de rendimento continuam com um padrão alto de reprovação. Ao final desse segmento, apenas 83,1% são aprovados, 10,8% são reprovados

e 6,1% abandonam, o que resulta em apenas 64% dos nossos jovens conseguindo terminar o ensino médio aos 19 anos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019) (Tabela 2).

**Tabela 2 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono – Ensino médio, Normal/Magistério e Integrado – Brasil, 2017 (%)**

Ensino médio	Aprovação	Reprovação	Abandono
1ª série	76,4	15,8	7,8
2ª série	84,7	9,6	5,7
3ª série	90,5	5,5	4
4ª série	85,2	7	7,8

Fonte: MEC/INEP/DEED/Indicadores Educacionais, 2017.

Após apresentação do cenário brasileiro sobre as taxas de rendimento, é necessário avançar na discussão do fenômeno no Brasil. Para compreender a crença sobre a repetência, Jacomini (2004) fez um estudo qualitativo com pais e professores de duas escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo. Em relação aos professores, seu trabalho permitiu trazer três tipos de condicionantes para a sustentação da crença: materiais, ideológicos e institucionais pedagógicos. Os primeiros seriam as condições de trabalho, sempre contrárias à possibilidade de realizar uma educação de qualidade pela falta de estrutura das escolas. Os segundos seriam os que se baseiam nas relações de poder entre professor e aluno, bem como entre a escola e a sociedade. A existência da possibilidade real de o aluno ser reprovado daria ao professor poder disciplinar e de demandar uma dedicação mais efetiva aos estudos. Além disso, a escola seria uma das responsáveis por infundir nos alunos a ideologia de que na nossa sociedade só vão adiante aqueles que têm mérito e que isso é determinado pela seleção operada pela reprovação. Finalmente, o terceiro condicionante seria a própria estruturação pedagógica das escolas. A lógica de funcionamento das mesmas não seria condizente com uma prática em que não houvesse reprovação. Seu trabalho mostra que os professores mantêm essas crenças porque acreditam que isso traz qualidade ao ensino brasileiro, além de a escola ter “a tarefa de ser guardiã da certificação baseada no mérito” (JACOMINI, 2016 *apud* CENPEC, 2016). Apresentaremos a seguir pesquisas que estudaram os condicionantes observados por Jacomini (2004).

A percepção dos condicionantes materiais como uma explicação razoável para a pedagogia da repetência é colocada em questão quando observamos os altos índices de

repetência em escolas com estruturas que podemos considerar ideais para a educação, como as instituições de excelência. Mandelert (2010), ao analisar os fluxos escolares das melhores escolas do Rio de Janeiro,<sup>6</sup> com os dados do Censo Escolar dos anos 2003 até 2005, observou que a não aprovação das escolas variava no ensino médio de 10 a 30%.

Sobre os condicionantes ideológicos, podemos trazer os dados empíricos observados por Oliveira e Schwartzman (2002) na pesquisa feita com 148 escolas, 2.289 professores e 1.380 famílias, em 51 municípios de quase todos os estados do país. Diante do questionamento sobre as causas da repetência, 57,1% dos pais assinalaram que era culpa do aluno; 12,2%, culpa a escola; e 30,6% apontaram outra razão. Na mesma pesquisa, os professores, em uma questão de respostas múltiplas, assinalaram como causa da reprovação os seguintes itens (Tabela 3):

**Tabela 3 – Causas da reprovação, segundo os professores da pesquisa de Oliveira e Schwartzman (2002) – (%\*)**

	Municipal	Estadual	Particular
Não vou reprovar	21.1	19.5	35.7
Não há reprovação	5.8	7.7	1.8
Falta de interesse do aluno	77.5	77.1	67.3
Falta de base do aluno	68.1	66.3	50.8
Má qualidade do ensino	5.3	5.8	1.2
Programa muito difícil	2.9	6.5	15.0
Aluno não sabe ler	29.7	26.5	9.3
A escola não tem condições de atender as necessidades do aluno	18.2	15.2	2.4

Fonte: Oliveira e Schwartzman, 2002.

\*Respostas múltiplas: cada professor podia indicar até três respostas.

A tabela é interessante de ser analisada justamente porque mostra que as maiores porcentagens das causas da reprovação estão no aluno, em sua falta de interesse ou de base, ao passo que a qualidade do ensino é pouquíssimo assinalada. Nas escolas públicas, apenas cerca de 20% dos professores assinalaram que não iriam reprovar. Esses dados mostram o caráter passivo salientado por Coleman (2011) que as escolas têm, pois colocam toda a responsabilidade do êxito escolar nos próprios alunos, eximindo-se de qualquer possibilidade de ação.

<sup>6</sup> As escolas foram escolhidas por estarem entre as dez melhores instituições escolares da cidade pelos ranqueamentos feitos pelo ENEM.

Na pesquisa de Ribeiro *et al.* (2018), feita com 5.493 professores de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio de escolas públicas de todo o Brasil e que participaram da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP) de 2014,<sup>7</sup> investigou-se as crenças docentes sobre reprovação, avaliação e justiça. Questionados sobre seu posicionamento em relação à reprovação, 12,8% foram contra, 9,4% a favor e 77,8% ficaram em posições intermediárias (concordância parcial/discordância parcial). Os autores consideraram que a existência de políticas públicas contrárias à reprovação tenha surtido um efeito de censura nos professores, por isso essa porcentagem tão alta de posições intermediárias. Essa percepção foi fortalecida pela resposta de 50% dos professores dizendo que seus colegas eram a favor da reprovação.

Podemos pensar também em um viés da amostra porque, apesar de ter professores de todo o Brasil, as pessoas que participam de uma olimpíada provavelmente têm um perfil diferente do que se fosse uma amostra totalmente aleatória. São professores que acreditam tanto em seu trabalho que fazem seus alunos participarem de uma competição como essa.

Sá Earp (2009), no estudo de caso realizado em duas escolas públicas do Rio de Janeiro, concluiu que, para além da reprodução descrita por Bourdieu (2005), os alunos são reprovados pelos professores porque há uma lógica que os faz reprovar, e não porque os professores não saibam ensinar. Observou que alguns alunos eram escolhidos para serem ensinados, chamados de “centro” e outros eram deixados à sua própria sorte, denominados de “periferia”. Seus dados não lhe permitiram estabelecer uma relação entre as condições sociais dos alunos e sua situação como “centro” ou “periferia”, uma vez que foram observados alunos nas duas categorias com condições sociais das mais às menos elevadas. Essa pedagogia da repetência dos professores fica explícita com comentários sobre os alunos como: “não sabem nada”, “não se interessam”, “não querem nada” e “não têm jeito” (SÁ EARP, 2009, p. 315).

---

<sup>7</sup> Iniciativa da Fundação Itaú Social, sob a coordenação técnica do Cenpec, em parceria com o Ministério da Educação, a OLP é um programa de formação de professores de escolas públicas de todo o país com foco em leitura e escrita. Em anos pares, ocorre um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de redes públicas. Em 2014, puderam se inscrever na OLP professores e aluno do 5º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio. Para que o professor possa se inscrever na Olimpíada é preciso que a Secretaria de Educação à qual esteja vinculada sua escola tenha aderido ao programa.

Os condicionantes ideológicos também são claramente perceptíveis em escolas de excelência. Ainda que as instituições escolares privadas façam geralmente menos uso da “pedagogia da repetência”, nas de excelência isso se modifica, pois também tomam para si a tarefa de serem guardiães dos certificados, talvez até de forma mais exacerbada do que nas escolas privadas em geral, pois, como afirmou Raquel Emerique (2008), a excelência acadêmica derivaria da seleção escolar.

Mandelert (2010), na pesquisa desenvolvida em duas escolas cariocas de excelência, observou os conselhos de classe e neles foi possível perceber como os professores expressavam seu modo de pensar. Em uma das ocasiões, por exemplo, um professor afirmou que não via exagero na demanda sobre os alunos, tendo em vista que aquilo era um processo: “um grupo vai conseguir e outro não”. Nessa linha, outro docente diz que certos alunos seriam “expelidos naturalmente”, por isso a reprovação era chamada por alguns de “peneira”.

Importante salientar que os pais desses estudantes estão plenamente cientes da lógica da seleção feita pela escola. Se seus filhos não conseguem permanecer até o fim é porque não estavam “à altura” da instituição. A aceitação de um processo seletivo tão difícil é considerada uma contrapartida razoável para o destaque do diploma que esses alunos receberão no fim da educação básica.

Os “condicionantes institucionais pedagógicos” suscitados pelos professores, de acordo com a categorização de Jacomini (2004), são importantes na construção da “pedagogia da repetência”. Podemos exemplificar com o tipo de enturmação que as escolas realizam. Estudantes com piores resultados são colocados juntos, como uma forma de “proteger” os alunos que apresentam o mérito almejado. Essa decisão não é sustentada pela literatura<sup>8</sup>, que justamente aponta o resultado perverso que essa prática produz. O efeito dos pares ou o efeito contextual mostra que os alunos aprendem não só com seus mestres, mas também com seus colegas, pois as características e realizações desses últimos são importantes no desenvolvimento de cada estudante (GOLDESTEIN, 2001). Pesquisas empíricas (SOARES, 2003; SOARES, 2004) observaram que o efeito-turma é, inclusive, maior do que o efeito-escola. Em outras palavras, há mais diferenças de desempenho entre as turmas de uma mesma escola do que entre várias escolas. A razão disso é que há uma grande variação no nível das salas de aula. Essas discrepâncias se

---

<sup>8</sup> Creemers e Jonag, (2002); Hallinan (1994); Lamb e Fullanton (2002) *apud* Alves e Soares (2007).

revelam não só nos critérios de enturmação, mas também no número de alunos, turno, conteúdo curricular, perfil do professor, bem como nas diferenças de desempenho acadêmico. De acordo com Alves e Soares (2007), os critérios de composição de turmas colaboram para que diferenças menores entre os alunos se convertam em grandes diferenças entre os grupos e aumentem a estratificação escolar.

Podemos dizer, portanto, que a construção da turma por habilidades tende a aumentar os desníveis entre os alunos. Almeida e Xavier (2021) observaram essa prática na formação de turmas com alunos repetentes. Utilizando dados coletados pela Prova Brasil e Censo Escolar de escolas municipais de Contagem, em Minas Gerais, a pesquisa mostrou que os alunos retidos, com baixo nível socioeconômico e desempenho insuficiente, são inseridos em salas separadas, como prática pedagógica. Essa situação também pode ser vista em escolas de prestígio, como mostra Mandelert (2010) na observação dos conselhos de classe, quando foi informado que os alunos repetentes tinham sido colocados em apenas uma turma por motivo de socialização. Esse argumento, no entanto, pode ser relativizado, pois na turma considerada “padrão do colégio” havia seis alunos oriundos de escolas públicas que estudavam com bolsa de desempenho acadêmico e nenhum repetente.

Outra prática pedagógica que reforça a pedagogia da repetência são os conselhos de classe criados como instância colegiada “responsável pelo processo coletivo da avaliação da aprendizagem” (DALBEN, 2004, p. 31). Vários estudos<sup>9</sup> colocam em evidência como esse colegiado colabora para o fracasso escolar. Pesquisas em escolas públicas, como as de Mattos (2005), Sá Earp (2014) e Prado e Sá Earp (2016), verificaram que o julgamento feito nesses espaços é predominantemente moral, portanto, mais social do que escolar. Isso porque os critérios avaliativos de origem acadêmica estão quase ausentes, e o que se observa são apreciações subjetivas sobre os alunos. Os problemas de aprendizado são remetidos para fora da escola. Nos conselhos, o drama pessoal dos estudantes influencia na nota, suas famílias também são sujeitas a julgamentos. O trabalho desenvolvido pelos professores não faz parte do debate, estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem não são discutidas, o que acaba por se constituir como um dos condicionantes da estruturação pedagógica da repetência. Mandelert (2010) observou que os critérios avaliativos não são propriamente acadêmicos, pois se baseiam, conforme

---

<sup>9</sup> Para uma revisão de literatura sobre o tema checar Papi (2015).

Bourdieu (1989), nas disposições consideradas fundamentais nas escolas de excelência: a docilidade e a aptidão acadêmica. Portanto, mesmo nessas situações, acaba se constituindo um espaço de construção do fracasso escolar.

Outra prática pedagógica observada por Mandelert (2010) foi a manutenção dos alunos na zona de corte. Os professores são orientados para forçar as notas em torno de 5,0, que é a média para ser aprovado ao final do ano escolar. Esse expediente permite que os alunos que estão abaixo da média sejam reprovados, o que gera um percentual de reprovação que fica em torno de 25%. Assim, na passagem do 1º para o 2º ano do ensino médio, a escola perde uma turma de alunos (cerca de 30 estudantes), que se transferem, ou são reprovados e se transferem. Como são alunos de classe média alta, dificilmente essa reprovação trará efeitos para a conclusão da educação básica, sendo provável que cause apenas os problemas socioafetivos que a repetência acarreta.

Para se ter uma noção do quantitativo das reprovações na escola, foi feita análise das trajetórias dos alunos que tinham entrado em 1995, 1996, 1997 e 1998 na primeira série do ensino fundamental, observando o que aconteceu ao longo desses anos com eles até o término da educação básica. Mandelert (2012) mostra que a cada 10 alunos que entraram na escola, apenas três se formaram na mesma instituição. A segunda escola pesquisada apresentou um quantitativo um pouco melhor: a cada 10, quatro se formavam. A demonstração de como os condicionantes das crenças operam dentro das instituições é importante para deixar claro como a tão incensada meritocracia não ocorre. Muito mais do que dar igualdade de oportunidades para que os mais talentosos se revelem, a instituição escolar brasileira cria armadilhas para que seus alunos não consigam seguir adiante.

### **A repetência na construção da justiça social — o paradoxo**

Como vimos no decorrer do capítulo, a repetência é sustentada pela sociedade brasileira. Alunos, famílias, professores, gestores e políticos a consideram como o julgamento final do mérito. Por isso, ela está sociologicamente entrelaçada com a discussão da justiça social. Sendo o Brasil um dos países que mais reprova no mundo, a escola reforça através do mérito o imaginário liberal de justiça social com essa prática pedagógica.

Apesar de ser a base da justiça social nas sociedades modernas, a meritocracia é um neologismo criado por Michael Young (1961), utilizando o termo latino “merito” (ser

digno, merecedor) junto com sufixo grego “kratos” (poder e força) para construir o conceito. Foi inaugurado no livro *The rise of meritocracy*, um relato futurista, no qual as pessoas seriam analisadas somente pelo seu mérito no desenrolar da história. Contudo, o que parecia uma solução para auxiliar os mais frágeis, acaba construindo um abismo ainda maior entre os grupos sociais.

A distopia criada por Young (1961) para ser uma crítica ao sistema, acabou se confundido com o real. Transformou-se em uma cortina de fumaça para justificar as desigualdades sociais a partir da crença de que poderia haver de fato a igualdade de oportunidades.

Se meritocracia é um termo utilizado de forma orgânica e vigorosa pela sociedade, sua definição sociológica está longe de ser a panaceia que a ideologia sustenta. Segundo Piza (1985, p. 1), é: “uma categoria social estabelecida nas posições dominantes por deter o conhecimento e o talento necessários e socialmente legítimos”. A definição sobre o termo se encaixa na proposta deste capítulo, pois essa discussão é fundamental para pensarmos as matrizes ideológicas presentes na repetência escolar e sua contribuição para a construção das desigualdades.

Entender a escola para além de suas responsabilidades de instituição socializadora e educativa implica compreender sua função distributiva ao atribuir qualificações escolares conectadas a empregos, posições sociais e organização social. Essa distribuição dos diplomas organiza a sociedade, classificando os indivíduos nas suas possibilidades de cidadania (DUBET; MARTUCELLI, 1996).

Dubet (2013) é cirúrgico ao afirmar a importância de se analisar as desigualdades como um conjunto de processos sociais, de mecanismos e de experiências coletivas e individuais. É o que ele chama de “dupla natureza da desigualdade”, no sentido de que algumas reduzem enquanto outras se desenvolvem. Ao discutir a desigualdade em Marx, Dubet (2013) é categórico ao afirmar que ela não constitui uma herança do passado, mas sim uma estrutura presente na sociedade capitalista. Trata-se de relações de classe estabelecidas dentro de uma ordem econômica e elementos-chave para a sobrevivência do sistema.

As mudanças regidas pelo sistema capitalista, com a criação de complexas redes de ordenamento social e estratificação, passaram a ter novos significados e consequências na vida dos indivíduos. As desigualdades vão sendo combatidas e novas vão sendo criadas

e reinventadas. Podemos visualizar isso com a massificação do ensino considerada inicialmente como uma ação adequada para a criação de uma igualdade de oportunidades. No entanto, essa se revelou ineficaz, tendo em vista a importância da origem social na estratificação operada no interior da escola.

Para Dubet (2013), ainda que o sistema capitalista seja hegemônico, ele não se constitui da mesma forma em todos os países. Compara, para explicar sua afirmação, a Finlândia com a Grã-Bretanha, e observa que, apesar de serem ambos regidos pelo capitalismo, um é menos desigual do que o outro. As “leis” do capitalismo funcionam, mas “os atores e os sistemas políticos agem diversamente” (DUBET, 2013, p. 22).

O mesmo pode ser dito sobre o Brasil, ao ser comparado com outros países da América Latina, no contexto educacional. Apesar da repetência se fazer presente em outros países latino-americanos, somos a nação onde mais se verifica esse fenômeno, com uma diferença de 18,6% entre o Brasil e o México, conforme a tabela a seguir (Tabela 4):

**Tabela 4 – Taxas de reprovação – Países da América Latina participantes do PISA 2009\* - (%)**

País	Nunca reprovou	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Fundamental e Médio
México	78,5	15,8	5	0,8
Chile	76,6	8,1	14,2	1,2
Peru	71,9	16	8	4,1
Panamá	68,2	11	16	4,8
Argentina	66,2	9,7	20	4
Colômbia	66,1	16,9	14,2	2,9
Uruguai	62	13,4	17,8	6,8
Brasil	59,9	12,6	22,1	5,5

Fonte: Ikeda e Garcia (2014).

\*Ordem decrescente (em %)

Todas essas questões nos permitem afirmar que a meritocracia existente na estrutura educacional brasileira é paradoxal: primeiro porque seria espúria a ideia de meritocracia quando determinamos por lei que a educação básica é obrigatória. Depois porque temos uma escola excludente que abusa da repetência como um recurso para criar aparência de meritocracia, mas essa só produz efeitos perversos para os alunos de origem social mais baixa. Temos a ilusão de uma igualdade de oportunidades que apenas camufla a disparidade de recursos de cada competidor que são, desde o início, desiguais. Assim,

a responsabilidade do desempenho escolar passar a ser do indivíduo, dado que a escola só se faz ativa no momento do julgamento do mérito, mas não na construção do sucesso.

## Referências

ALMEIDA, Frederico Alves; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades no interior da escola: a formação da turma dos repetentes. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 37, n. 1, p. 109-131, jan/abr. 2021.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga e SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educ. rev.** (Online), n. 45 p. 25-59, 2007.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **La Noblesse d'État**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em: **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. Petrópolis, RJ ; Vozes, 2005.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Crenças de professores sobre a reprovação escolar. Relatório de pesquisa. Cenpec, São Paulo, 2016.

COLEMAN, James. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 34, 2011, 137-155.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

CORREA, Erisson Viana. **Efeito da repetência nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. 124f.

CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan/abr. 2006.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 2, n. 2, 2013.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. **Revue française de sociologie**, p. 511-535, 1996.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Ed. 70, LDA, 2001.

EISEMON, Thomas Owen. **Reducing repetition: issues and strategies**. Unesco: International Institute for Educational Planning, 1997.

EMERIQUE, Raquel Balmant. Qualidade de Ensino: o percurso de um conceito. Em: **Boletim SOCED**, nº 5, ano 2008.

FLETCHER, Philip. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. Uma análise preliminar e sugestão de avaliação adicional. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 3, n.1, p. 10-41, jan./jun. 1985.

FLETCHER, Philip; CASTRO, Cláudio de Moura. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 1986.

FLETCHER, Philip; RIBEIRO, Sérgio da Costa. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n .33, jan./mar. 1987.

GIL, Natália de Lacerda. A Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, e230037, 2018.

GOLDESTEIN, Harvey. Modelos da realidade: novas abordagens para a compreensão de processos educacionais. In: FRANCO, Creso (org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA): resultados educacionais – PISA 2009. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais** – Brasília, 2012.

IKEDA, Miyako e Emma GARCÍA. Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. **OECD Journal: Economic Studies**, v. 2013/1, 2014.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

JOHNSON, A.G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa, O censo educacional e o modelo de fluxo. O problema da repetência **Revista Brasileira de Estatística**, v. 52, nº 197/198, p. 5-45, jan./dez., 1991.

LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico/PPE**, v. 32, n.3, dez., 2002.

LUZ, Luciana Soares. **O impacto da repetência na proficiência escolar**: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003. 2008. Dissertação (Mestrado