



# O RENDIMENTO DA ESCOLA BRASILEIRA EM QUESTÃO

Natália de Lacerda Gil  
Ana Laura Godinho Lima  
Organizadoras

São Paulo  
2019



# ***O RENDIMENTO DA ESCOLA BRASILEIRA EM QUESTÃO***

Natália de Lacerda Gil  
Ana Laura Godinho Lima  
(Organizadoras)

DOI: 10.11606/9786550130091



**São Paulo**

**2019**

Os autores autorizam a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Universidade de São Paulo**

*Reitor: Prof. Dr. Marco Antonio Zago*

*Vice-Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan*

**Faculdade de Educação**

*Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira*

*Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinicio de Macedo Santos*

*Capa: Renato Tassinari - Comunicação e Mídia (FEUSP)*

**Direitos desta edição reservados à FEUSP**

*Avenida da Universidade, 308*

*Cidade Universitária – Butantã*

*05508-040 – São Paulo – Brasil*

*(11) 3091-2360*

*E-mail: [spdf@usp.br](mailto:spdf@usp.br)*

*<http://www4.fe.usp.br/>*

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

R397 O rendimento da escola brasileira em questão / Natália de Lacerda Gil, Ana Laura Godinho Lima (Organizadoras). São Paulo: FEUSP, 2019.  
220 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-5013-009-1 (E-book)

DOI: 10.11606/9786550130091

1. Rendimento escolar - Brasil. 2. História da educação. 3. Ensino e aprendizagem. I. Gil, Natália de Lacerda. II. Lima, Ana Laura Godinho. III. Título.

CDD 22<sup>a</sup> ed. 371.26(81)

---

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva CRB8<sup>a</sup>: 7532

## **FRACASSO ESCOLAR: DEBATES SOBRE REPROVAÇÃO E EVASÃO NA ESCOLA BRASILEIRA NO SÉCULO XX**

André Luiz Paulilo

Natália de Lacerda Gil

### **INTRODUÇÃO**

Desde que se afirmaram no debate educacional como indicativas do fracasso da escola, a reprovação e a evasão escolar mereceram atenção detida das políticas públicas e da reflexão acadêmica. Compreender como tais questões foram mobilizadas nos debates acerca do fracasso escolar no Brasil em diferentes temporalidades do século XX é o nosso objetivo aqui. Sem a ambição de descrever cada um dos movimentos discursivos observados durante esse século, limitamo-nos a discutir especialmente a reprovação e a evasão escolar como conceitos que se afirmam como expressivos do baixo rendimento da escola, as responsabilidades ora recaindo sobre os alunos e suas famílias ora sobre a escola e os professores. Não pretendemos identificar as causas do fenômeno e sim nos propusemos a pensar o fracasso escolar como uma noção, como um *problema socialmente produzido*, conforme sugere Bourdieu (2000, p. 37), no sentido de assumi-lo como resultado de um “trabalho coletivo de construção da realidade social”. Assim, em lugar de considerá-lo como um problema dado e pretender compreender o que na história da escola brasileira teria levado a tão expressivo fracasso escolar, o que buscamos é contribuir na escrita de uma

[...] história social da *emergência* desses problemas, de sua constituição progressiva, quer dizer, do trabalho colectivo – frequentemente realizado na concorrência e na luta – o qual foi necessário para dar a conhecer e fazer reconhecer estes problemas como *problemas legítimos*, confessáveis, publicáveis, públicos, oficiais. (BOURDIEU, 2000, p.37, itálicos no original).

Nesse sentido, nossa intenção foi compreender a história da utilização dessa noção no Brasil e, desse modo, refletir sobre o fracasso escolar não só como um fenômeno escolar e social, mas como uma categoria de entendimento e crítica do processo de escolarização.

## ALGUNS DOS FATORES DE PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar só se torna possível como fenômeno social na medida em que se afirma socialmente a escolarização de todos como direito e obrigação e, em decorrência disso, envidam-se esforços para que toda a população frequente a escola básica. Isso corresponde a dizer que o surgimento do fracasso escolar no século XX nada tem a ver com a melhoria ou deterioração da qualidade do ensino, nem com as capacidades de aprender dos sujeitos. Como ressalta Perrenoud (1984, p. 12), ao analisar a fabricação da excelência escolar (cujo contrário é o fracasso na escola), o estabelecimento de hierarquias de excelência não é monopólio da escola:

Todo grupo social engendra *normas de excelência*. Um grau elevado de domínio de uma prática é fonte de eficácia, de prestígio, de poder, de lucros materiais ou simbólicos, de distinção: os atores sociais que se dedicam a atividades similares engajam-se, portanto, em uma competição mais ou menos explícita pela excelência. Haverá aquele que ultrapassará os demais, afirmando-se, em um círculo restrito ou em uma vasta comunidade, como o melhor, o mais inteligente, o mais culto, o mais hábil, o mais criativo, o mais qualificado. De acordo com o grau com que se aproximam da excelência, os praticantes ocupam uma posição mais ou menos invejável em uma *hierarquia de excelência*.

A excelência escolar torna-se um caso especial porque se trata de uma norma à qual todos estão submetidos (PERRENOUD, 1984, p. 76). Assim, do ponto de vista historiográfico, importa compreender *como* se estabelece essa norma e quais as condições de possibilidade da apreensão social de determinados comportamentos e desempenhos como indicativos de sucesso ou fracasso da/na escola. Vamos nos deter aqui, no entanto, apenas à segunda questão, ou seja, conhecer algumas circunstâncias que permitiram, nos debates sobre educação, assumir o fracasso escolar como importante problema da escola brasileira no século XX. Nesse sentido, vamos aqui sublinhar quatro aspectos da história da escola que abrem espaço para o surgimento, a apreensão e a ampliação da reprovação e da evasão escolar – e, conseqüentemente, para o estabelecimento da noção de fracasso escolar: (1) os exames escolares; (2) os testes psicológicos e as notas escolares; (3) a implantação da escola seriada e a afirmação da obrigatoriedade escolar; (4) o aperfeiçoamento das estatísticas do ensino.

Os exames escolares não são uma invenção recente, existem desde o século XVI quando do surgimento da escola moderna. São já bastante conhecidas as análises de

Foucault (1987) que apontam a escola como um aparelho de exame ininterrupto, em práticas que disciplinam os corpos e as mentes e correspondem a uma forma nova, mais sutil e mais eficiente, de exercício do poder. Na história da escola no Brasil, tais processos comparecem nos colégios que funcionaram no período colonial, predominantemente comandados por jesuítas. É no século XIX, contudo, que a prática do exame vai se expandir progressivamente e, cada vez mais, surgem nas legislações provinciais detalhamentos acerca desses rituais escolares<sup>6</sup>. Em que pese esse aspecto, vale ressaltar que

[...] seria um equívoco considerar que a experiência de participar dos 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 por tempo suficiente para poderem ser submetidos a esse tipo de avaliação, os indícios apontam que a prática usual era mandar para exame apenas alunos cuja apreciação prévia dos docentes indicava que tinham condições de aprovação. (GIL, 2018, p. 9).

Disso decorre que os alunos submetidos a exame poderiam ser, de acordo com os regulamentos, *reprovados*, mas que, de fato, tal resultado deve ter sido muito raro, o mais comum era que fossem *aprovados* e seus desempenhos classificados em *aprovados simplesmente, plenamente* ou *com distinção* (ANJOS, 2011; HAWAT, 2015). Ou seja, tanto porque uma parte muito pequena da população chegava a fazer os exames, quanto porque ser reprovado nos exames escolares era uma ocorrência rara, a reprovação não encontra no século XIX condições objetivas para se apresentar à percepção social como uma característica da escola e, menos ainda, como um problema educacional.

Importa destacar, também, que os exames naquele momento são previstos principalmente como rituais de finalização e não ainda como etapas avaliativas intermediárias. As avaliações não se assemelhavam aos processos atuais, não eram usuais os registros dos desempenhos dos alunos durante o processo de ensino, não havia a profusão de momentos formais de avaliação ao longo do ano letivo nem era utilizada a atribuição de notas aos desempenhos. Um primeiro aspecto decorre do fato de que a definição e segmentação dos tempos escolares foi um processo lento que só vai consolidar o ano-calendário efetivamente, como termo dos trabalhos escolares e como momento para deliberar sobre o fluxo dos alunos na escola, e suas subdivisões (como os bimestres, por

---

<sup>6</sup> A título de exemplo ver Jinzenji (2010), Anjos (2011) e Hawat (2015).

exemplo) durante o início do período republicano<sup>7</sup>. Outra questão relevante é a raridade do registro dos desempenhos dos alunos ao longo do processo. São conhecidos os mapas de frequência que os professores no império deveriam preencher e enviar aos inspetores como exigência de comprovação de frequência mínima de alunos para que recebessem o pagamento pelo trabalho desenvolvido (VIDAL, 2008). Nesses mapas, contudo, são raras as menções a algo mais que a presença dos alunos na escola. Em alguns casos, aparecem anotações que os professores fazem para seu próprio uso (VIDAL, 2008) ou por determinação da legislação (VEIGA, 2005) expressando, eventualmente, apreciações sobre as capacidades dos alunos, seus comportamentos<sup>8</sup> ou, ainda, descrevendo os conteúdos escolares que os alunos já sabiam (GOUVEIA, 2004)<sup>9</sup>.

Durante a primeira metade do século XX as notas expressas em números vão se afirmar, pouco a pouco, nas práticas escolares. Tal alteração coaduna-se à busca de objetividade e homogeneidade perceptíveis nos debates pedagógicos que acompanham a implantação da escola seriada. Nesse modelo de escola, que vai se instalar por todo o Brasil ao longo das primeiras décadas da República, o ensino simultâneo e as classes homogêneas apresentam-se paulatinamente como representação hegemônica de eficiência do ensino primário. Nessa configuração, os tempos de aprender serão rigorosamente atrelados aos programas oficiais de modo que a cada série corresponderia um conjunto definido de conteúdos curriculares. Para que os alunos pudessem acompanhar os ritmos definidos pelos programas, tornava-se essencial a organização de classes homogêneas, compostas de alunos que tivessem as capacidades e dominassem os mesmos conteúdos, sem o que o ensino simultâneo não seria possível. Para a obtenção dessa pretendida homogeneidade a escola brasileira lançou mão de dois recursos. Por um lado, buscou avaliar as capacidades de cada criança, valendo-se de testes psicológicos que prometiam oferecer aos professores informações sobre a maturidade das crianças, sua personalidade e aptidões (MONARCHA, 2009; LIMA, 2018). Por outro, desdobrou o processo de avaliação propriamente escolar, que versava sobre o domínio do programa

---

<sup>7</sup> Para o aprofundamento da noção de tempo escolar, a partir do exame da situação paulista como exemplo, ver Gallego (2003).

<sup>8</sup> Veiga (2005, p. 93) cita um regulamento aprovado na província de Minas Gerais em 1860 onde se definia novo modelo de mapa de alunos, constando “um campo para comportamento (“de boa conduta”, “gênio forte e barulhento”) e outro para observação (“não tem talento, mas boa conduta”, “talentoso”).

<sup>9</sup> Gouveia (2004, p.2 81) menciona as seguintes informações localizadas em relatório de delegado de ensino de Minas Gerais datado de 1830: “[...] Fala do exame das meninas, constando na lista o estado de adiantamento das discípulas. [...]. 8 anos – Lê e escreve mal. 9 anos – Lê, sabe a taboada, soma e sabe princípios de doutrina. 14 anos – Lê, escreve, sabe a taboada, duas espécies de contas, doutrina [...]”.

ensinado na escola, aplicando provas e exames mais amiúde (SILVA, 2014). Ambos os recursos podiam estar associados e tendendo cada vez mais a serem expressos em números permitiam múltiplas classificações<sup>10</sup>.

A atribuição de notas escolares, em números, e o resultado de testes psicológicos, também expressos em números, portanto, vão basear sistemáticas classificações dos alunos e conferir legitimidade e aparência de objetividade às apreciações de desempenho conferidas pela escola. A racionalidade construída em torno desses recursos vai possibilitar que se considere, no âmbito das escolas e na percepção social mais ampliada, a aprovação e a reprovação dos alunos como decisões justas e objetivas – porque resultantes de instrumentos considerados racionais que supostamente apreendem de forma isenta as capacidades e desempenhos individuais<sup>11</sup>.

Para que se estabeleça a noção de fracasso escolar é fundamental, portanto, que se tenham desenvolvido instrumentos e práticas pedagógicas que permitam avaliar e quantificar os desempenhos dos alunos e, a partir disso, classificá-los. Mas tais classificações não seriam suficientes para definir o fracasso escolar como fenômeno potente e expressivo da exclusão escolar ao longo do século. A elas foi preciso associar outros mecanismos que permitissem excluir dos processos pedagógicos previstos como *normais* os alunos mal classificados. Nesse sentido, a associação entre a progressão anual na escola seriada e a efetivação da obrigatoriedade escolar foi decisiva.

---

<sup>10</sup> Carolina Cardoso da Silva (2014, p. 136), por exemplo, identifica para o caso de Santa Catarina a seguinte situação: “As notas passavam a ser de 0 a 100 [no Regulamento de 1939], podendo ser graduadas de 5 em 5. Esta modificação favorecia a fragmentação dos valores atribuídos ao conhecimento dos alunos, deixando cada vez mais evidentes as diferenças de rendimento. Lembremos que, nos primeiros anos de funcionamento dos grupos escolares, as notas poderiam variar entre 0, 1, 2, 3, 4 e 5. Esta notação deixou de ser suficiente para expressar em números as variações de nivelamento”.

<sup>11</sup> Por exemplo, nos anos 1940 e 1950, Rio Grande do Sul, a aprovação ou reprovação dos alunos dependia do resultado em dois critérios de avaliação associados: a apreciação dos professores dos próprios alunos, baseada nos saberes escolares ensinados, e os resultados destes alunos em provas elaboradas pelo Centro de Pesquisa e Orientações Educacionais (CPOE), órgão da Secretaria de Estado, baseadas principalmente em testes psicológicos. A propósito dessas provas organizadas pelo estado, J. Roberto Moreira (1955), técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tece duras críticas. Segundo ele, “para elas se tornarem realmente eficazes no domínio da aplicação prática, teriam que ser, em termos de provas objetivas, uma avaliação do rendimento das escolas e de todo o sistema escolar. Mediante os seus resultados, poder-se-ia saber das qualidades da escola como instituição de ensino e de educação, o que, por sua vez, levaria a revisões e reajustamentos parciais ou globais dos processos escolares. A lei, embora, não seja clara, permite esta interpretação, que, a nosso ver, seria tecnicamente boa. Entretanto, o que vimos em ação é menos do que isso: os testes, em vez de meios de avaliação da escola e, por isso, de revisão e reajustamento dos métodos pedagógicos e da re-orientação da escola, estavam servindo de critério de promoção” (INEP, 1955, p. 44).

Conforme já mencionamos, a escola seriada associou-se ao ensino simultâneo, pressupondo que os conteúdos definidos para cada série escolar fossem ensinados a todos os alunos da referida série da mesma maneira e ao mesmo tempo. Caso algum aluno

[...] não comprovasse domínio suficiente dos conteúdos ensinados em uma determinada série ficava impedido de seguir para a série subsequente, tendo de refazer a série em que foi reprovado. Ou seja, repetia o ano, tornando-se *repetente*. Nessa configuração, a reprovação, a retenção e a repetência são compreendidas como necessárias para o adequado e eficiente funcionamento da escola. (GIL, 2018, p. 11, itálico no original).

Se o modelo de progressão funcionasse conforme o previsto, a cada série escolar corresponderia uma faixa de idade do alunado. Ou seja, todas as crianças iniciariam aos 7 anos a 1ª série, estariam aos 8 anos na 2ª série e assim por diante. No entanto, logo se evidenciou a irregularidade no fluxo dos alunos pelas séries: não ingressavam na primeira série necessariamente aos 7 anos e, como a reprovação escolar foi desde o início muito alta, muitos ficavam retidos (impedidos de seguir para a série seguinte) e tinham que repetir a série em que reprovaram, resultando em acentuadas distorções idade-série. Interessante ressaltar que diante disso, o que mais se questionou nos debates do período não foi o pressuposto no qual se baseava o modelo e sim as capacidades do alunado.

Na escola primária seriada a reprovação seguida de retenção, ou seja, o impedimento de que o aluno seguisse para a próxima série em caso de reprovação nos exames escolares, criou as condições para a *repetência*, ou seja, a possibilidade de que o aluno cursasse novamente uma série que já tivesse frequentado. Assim, com a organização do ensino primário em séries,

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

Porém, durante algum tempo, o mais comum diante da retenção, era que aluno abandonasse os estudos. Isso era o que acontecia quando os alunos apresentavam mau desempenho nas aulas públicas e particulares, no período imperial, e se manteve, sobretudo nas escolas isoladas (em que alunos de diferentes adiantamentos tinham aulas

em um mesmo espaço conduzidos por um único professor), durante várias décadas da República. Tal abandono que, no período precedente, podia se dar em qualquer período do ano letivo, tende com a implantação da escola seriada a se concentrar cada vez mais no final do ano, imediatamente antes dos exames finais ou logo em seguida de seus resultados.

Para que a repetência se confirmasse como fenômeno escolar foi preciso que à dinâmica interna dos tempos da escolar primária se atrelasse o convencimento social de que a educação escolar era direito e dever de toda a população. Como nos lembra José Silvério Baia Horta (2013, p. 381), “[...] a inclusão do direito à educação entre os direitos sociais se apresenta ao mesmo tempo como uma conquista e uma concessão, um direito e uma obrigação”. Nos debates e processos ocorridos nos séculos XIX e XX, as questões relacionadas à educação como direito, à obrigatoriedade escolar e a expansão da escola primária não são concomitantes mas se atrelam. Ainda que em quase todas as legislações provinciais o direito e a obrigatoriedade escolar tenham figurado, as datas não coincidem e sua instauração foi bastante lacunar (VIDAL, 2013). Já na República, é apenas com a Constituição de 1934 que o princípio da obrigatoriedade escolar será consagrado e disso decorre um período de efetiva expansão da oferta de educação. O processo de expansão da escolarização que se observa a partir dos anos 1930 ficou conhecido como democratização da educação, foi defendido como decorrente da garantia de acesso à escola para toda a população infantil, resultou na ampliação das vagas e na ampliação expressiva das matrículas na primeira série primária (ROMANELLI, 1973). Assim, os educadores, gestores e intelectuais engajados, naquele momento, com a democratização do ensino pretenderam, quase sempre, o que se considerava a garantia das oportunidades de acesso à escola, convencidos que estavam nas capacidades que a escola teria de selecionar com justiça os talentos garantindo trajetórias escolares mais longas para os alunos mais capazes, independentemente de sua origem social. A defesa da escola como direito de todos e o aumento do desejo pelos diplomas para ascensão social, característico das dinâmicas sociais urbanas do século XX (BOURDIEU, 2017), resultou na insistência na permanência das crianças na escola mesmo diante dos resultados escolares insuficientes. E é efetivamente essa combinação de fatores que torna possível a ampla ocorrência da repetência escolar.

Por fim, no que se refere às condições de possibilidade do fracasso escolar percebido como fenômeno social é preciso ainda mencionar a produção de estatísticas

que a partir dos anos 1930 tornam-se cada vez mais rigorosas e detalhadas e permitem observar o movimento dos alunos pela escola e, ao mesmo tempo, às distorções no fluxo escolar. Cabe ressaltar que esses

[...] números não foram produzidos pretendendo-se mensurar o fenômeno da reprovação, da repetência ou, até mesmo, da evasão. A intenção era acompanhar, sobretudo, a ampliação das matrículas e o alcance do ensino primário brasileiro. No entanto, a existência dessas informações vai dar visibilidade a questões inicialmente imprevisas, como é o caso da repetência e da evasão. (GIL, 2018, p. 20).

Ou seja, o fato de existirem estatísticas profusas acerca da escola brasileira, que contam com grande credibilidade já que são produzidas e divulgadas por órgão importantes, como é o caso do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do INEP, dá ensejo desde os anos 1930, mas sobretudo na segunda metade do século XX, a análises críticas sobre o desempenho dos alunos e das escolas. É o caso, por exemplo, do livro *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*, de Maria José Garcia Werebe, cuja primeira edição é de 1966, e onde importante atenção é dada aos números como elementos de caracterização “tanto quanto possível objetiva” da situação do ensino. Igualmente, são as estatísticas que comparecem no quadro analisado por Romanelli (1973, p. 89) e que permitiam à autora a conclusão de que a escola brasileira tinha um baixo rendimento interno:

**EVOLUÇÃO, NO SISTEMA ESCOLAR, DA MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO. PERÍODOS, EM NÚMEROS ABSOLUTOS, DE 1942/1953 E 1960/1971**

Período Escolar	Ensino Primário				Ensino Médio									Ingresso no Ensino Superior
					Ginasial				Colegial					
	1. <sup>a</sup> Série	2. <sup>a</sup> Série	3. <sup>a</sup> Série	4. <sup>a</sup> Série	1. <sup>a</sup> Série	2. <sup>a</sup> Série	3. <sup>a</sup> Série	4. <sup>a</sup> Série	1. <sup>a</sup> Série	2. <sup>a</sup> Série	3. <sup>a</sup> Série			
1942/53	1.881.699	680.181	461.625	260.811	120.173	90.233	74.340	58.636	57.913	45.721	33.059	16.450		
1945/56	1.758.485	725.056	513.847	297.910	134.194	106.229	89.000	72.366	72.054	55.443	40.419	18.005		
1950/61	2.458.702	946.220	655.697	353.853	212.826	171.280	135.236	110.052	107.769	78.078	64.846	24.705		
1955/66	3.157.680	1.257.915	909.824	589.925	318.623	250.574	202.364	172.314	182.807	135.727	123.647	46.617		
1960/71	3.950.504	1.692.440	1.285.889	916.088	569.496	442.281	382.651	338.187	359.216	287.950	248.712	191.585		

Fonte: Estatísticas de Educação Nacional, 1960/71, MEC.

Maria Helena Souza Patto (1993, p. 1), no livro *A produção do fracasso escolar* publicado em 1988, também parte das estatísticas para o desenvolvimento de suas análises: “A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se

tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência”. Sérgio Costa Ribeiro (1991), no seminal estudo “A pedagogia da repetência”, concentra toda atenção nas estatísticas como base para o argumento de que na escola primária a repetência era ainda maior do que permitiam ver os dados oficiais. Procedendo as análises a partir de um modelo estatístico de correção dos dados oficiais, Ribeiro (1991, p. 15) afirmava a tragédia e perversidade do sistema educacional no Brasil:

Ao analisarmos a probabilidade de reprovação para populações urbanas pobres do Nordeste, verificamos que a probabilidade de promoção para os alunos novos na 1ª série é próxima de zero, sobe para aqueles que já têm uma repetência e só volta a cair para quem foi reprovado mais de duas vezes. Este dado indica claramente que nas escolas das classes menos favorecidas de nossa população existe uma determinação política (ainda que não-explícita) de reprovar sistematicamente todos os alunos novos. Esta prática mostra claramente a tragédia e perversidade de nosso sistema educacional.

## **PERSPECTIVAS DA EXPLICAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR COMO FENÔMENO SOCIAL**

Ainda que a primeira metade do século passado tenha sido o período de criação dos instrumentos de percepção da reprovação e da evasão como um fenômeno escolar, ligado à seriação e à classificação, houve quem já fosse sensível à questão como fenômeno social. Diante dos resultados de rendimento da escola pública da capital federal em 1934, Anísio Teixeira (1935, p. 74), por exemplo, posicionou-se de modo não muito distante da maneira como o problema do fracasso escolar é entendido atualmente:

Não basta haver escolas para os mais capazes, é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos, é indispensável que todos aprendam.

Não é difícil avaliar quanto a modificação veio influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, a fina flor da população.

Se, porém, a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverte. Aluno reprovado significa não já êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de

preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum.

Nos anos 1930, a inversão da atribuição de responsabilidade pelo fracasso da aprendizagem do aluno para a escola, do indivíduo para a instituição, foi uma das ousadias do discurso de Anísio Teixeira. A seletividade da escola pública era uma atribuição de reputação e qualidade do seu ensino, um valor da cultura escolar implantada com a escola graduada e compulsória. Tomando-se por base a reforma do ensino que o próprio Anísio Teixeira conduziu na cidade do Rio de Janeiro entre 1931 e 1935, vê-se, inclusive, tratar-se de uma característica difícil de contornar. As medidas de reforma não punham em causa o que atualmente se entende como fatores de produção do fracasso escolar: o exame e a seriação na escola compulsória.

Em uma sociedade ainda sem os meios para ampliar, para todos, o atendimento dos serviços educativos, os paradoxos da obrigatoriedade escolar de que fala Anne-Marie Chartier (2013) eram inteiramente desprovidos de eficácia política. Já os dividendos políticos advindos da expansão da escola eram trunfo que tanto os governos oligárquicos da República Velha (CARVALHO, 2000) quanto as lideranças populistas que ascenderam junto com Vargas souberam ostentar (CONNIFF, 2006). As dificuldades em conduzir aprendizagens coletivas sem resignar-se “ao fracasso de uns, por causa do êxito suficiente de outros”, sublinhadas por Chartier (2013, p. 435), não tinham a visibilidade social dos exames públicos ou das listas de promoção dos grupos escolares dos primeiros tempos da escola graduada. Ao contrário, subsumiam como parte das atribuições ordinárias da escola de então: selecionar, distinguir.

O ensino seriado tinha na passagem do século XIX para o XX, quando os grupos escolares foram implantados em São Paulo, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Piauí, Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e Santa Catarina, uma forte associação com as noções de racionalização e eficiência da organização do trabalho educativo. Como apontam Souza e Faria Filho (2006, p. 47), os grupos escolares afirmaram a predominância de uma forma de escolarização específica, que mesmo “marcada pela exclusão social, dá a conhecer o significado da educação escolar para mulheres e homens comuns”. Desde os anos 20 do século passado, as propostas de reforma da instrução pública visavam alterar as condições de funcionamento do ensino graduado. Programas e modelos de ensino, materiais didáticos, organização de espaços e tempos escolares foram alterados no sentido de otimizar a progressão dos alunos e aumentar a capacidade de atendimento e o rendimento

da escola. Na década seguinte, Anísio Teixeira também reconhecia a necessidade de melhorar o aproveitamento do sistema escolar e atuou para, além de ampliar o alcance do ensino público, articular serviços de suporte, ou melhor, de apoio técnico e superintendência. Entendeu a qualidade do ensino já não mais associada à seletividade da escola, mas a partir da apuração do aproveitamento do sistema escolar:

Em primeiro lugar, balanceou-se a eficiência do ensino das artes escolares essenciais – ler, escrever e contar.

A eficiência da escola elementar, em relação aos conhecimentos adquiridos nas três técnicas fundamentais da cultura, é hoje verificada, com objetividade e segurança apreciáveis, graças ao aperfeiçoamento de testes e escalas para aferição dos resultados escolares.

À necessidade dessas aferições objetivas veio acentuar-se com o desenvolvimento de grandes sistemas escolares e o regime compulsório do ensino.

Enquanto foi a escola um simples aparelho seletivo, destinado a alguns, pouco importava a sua ineficiência para os que viessem a falhar. Tal “mortalidade” era natural e aceita: estava dentro do espírito da escola, que visava recrutar os mais capazes de continuar a carreira de estudos. Operadas, porém, as recentes transformações sociais, a escola se tornou, na civilização contemporânea, uma necessidade absoluta para todos. (TEIXEIRA, 1935, p. 73).

Ainda que assim, os exames continuavam cumprindo seu papel no tipo de escolarização proposta por Anísio Teixeira entre 1931 e 1935. Todo o sistema escolar operava classificações por meio de exames e testes. No início do ano letivo de 1934 organizaram-se instruções para aplicação de testes a fim de classificar os alunos analfabetos do 1º ano, segundo o grau de maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita. Em seguida, foram publicados seguidos editais visando organizar as provas de reclassificação dos alunos das três séries iniciais do ensino elementar para o segundo semestre de 1934. Igualmente, ocorreram normatizações para as provas parciais e finais da Escola de Comércio Amaro Cavalcanti (Decreto 3963, de 30 de julho de 1932) e da Escola Secundária do Instituto de Educação (Decreto 5000, de 11 de julho de 1934).

Muitas das estratégias para reduzir a reprovação e a evasão escolar e, assim, aumentar o rendimento do sistema de ensino então empregadas por Anísio Teixeira envolveu artifícios de classificação dos alunos e de flexibilização dos programas escolares. Por um lado, a reforma utilizou-se de testes de inteligência e de proficiência em leitura e escrita e em aritmética para organizar salas mais homogêneas. De acordo

com o edital de organização de salas publicado por Anísio Teixeira para o ano letivo de 1934:

Os alunos de mais baixo número de pontos constituirão uma classe até completar a lotação; os de resultados imediatamente superiores, outra, e assim sucessivamente. No caso de numerosos alunos de resultados médios, constituir-se-ão tantas classes do mesmo teor, quantas necessárias. As classes terão, além da designação A, a indicação V, X, ou Y, segundo a predominância em cada uma delas, os alunos que tenham obtido, respectivamente, resultados baixos, médios ou elevados. (TEIXEIRA, 1934, p. 176).

Por outro lado, Anísio Teixeira previu níveis de exigência diferentes para os programas escolares, flexibilizando sua aplicação de acordo com a classificação das turmas em adiantada, normal ou atrasada. De maneira que se pretendeu uma adequação capaz de atender a toda espécie de alunos. Nesse sentido, Anísio Teixeira (1935, p. 91-92) afirmava que a escola devia servir a cada grupo segundo a possibilidade de cada grupo:

Em cada ano do curso temos três grandes tipos de alunos que designamos pelas letras V, X e Y, de acordo com a capacidade de aprendizagem e inteligência.

Cada um desses grupos poderá ser distribuído ainda em outros quatro sub-grupos, de acordo com a aplicação e ainda outros sub-grupos de acordo com a idade cronológica, ou melhor ainda, idade social.

[...]

Esses diversos grupos e sub-grupos de alunos devem progredir desuniformemente através dos anos de estudos de modo que, em média, o aluno V faça um programa de quatro anos em cinco de estudos, o aluno X (normal), cinco anos de programa em cinco anos de estudos e o aluno Y, possivelmente, seis anos de programa em cinco anos de estudos.

Tal regime representará, como é fácil de entender, critérios diferentes de promoção para os mesmos anos, o que exige do professor uma visão mais delicada do progresso dos seus alunos, que se medirá não por um critério objetivo e estranho aos mesmos, mas de acordo com a capacidade de cada um.

Também Teixeira de Freitas<sup>12</sup> preocupou-se, desde os anos 1930, com questões que ganhariam destaque nos debates educacionais apenas décadas mais tarde. A partir da

---

<sup>12</sup> Formado bacharel em Direito, em 1908, pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, atuou desde o início de sua carreira em órgãos de estatística tendo desenvolvido trabalhos estatísticos considerados relevantes em seu tempo. Nos anos 1930, foi convidado pelo governo Vargas a participar da organização do Ministério da Educação, onde conduziu a Diretoria de Informação, Estatística e Divulgação,

análise das estatísticas do ensino – disponíveis com regularidade desde 1931 – Teixeira de Freitas concluía que, além da insuficiência quantitativa de escolas, expressa pelo pequeno alcance percentual das matrículas em relação à população em idade escolar, a escola primária brasileira sofria de acentuado problema de eficiência. Sua principal preocupação eram os altos índices de evasão escolar, ou seja, o fato de que a maior parte das crianças matriculadas na 1ª série abandonava os estudos antes de ter completado as três primeiras séries. Nesse sentido, afirmava que

[...] o *slogan* que melhor exprimisse as reivindicações da infância brasileira em matéria de ensino primário teria que ser, a nosso ver, êste: ‘antes de mais escolas, melhor Escola’. Entendida como tal, uma Escola convidativa, que retenha, proteja, ensine e eduque verdadeiramente os infantes que lhe são confiados. (FREITAS, 1946, p. 43).

Na compreensão de Teixeira de Freitas não bastava garantir às crianças vagas na 1ª série primária. O cumprimento das funções sociais e políticas atribuídas à escola e o atendimento das necessidades da população dependiam da garantia de que o curso primário fosse concluído por todas as crianças no Brasil. Ressaltava que a incapacidade de a escola melhorar o nível cultural da população acontecia, “ainda que pareça um paradoxo – não ‘por falta de escolas’ mas ‘por falta de ensino’, pois as nossas escolas deixam-se esvaziar de alunos, esvaziando-se, por conseguinte, do seu verdadeiro sentido social” (FREITAS, 1940b, p. 718).

As estatísticas referentes ao período entre 1932 e 1937 permitiam ver a irregularidade do fluxo escolar ou, nas palavras do autor, “as anomalias de distribuição do discipulado pelas três séries (FREITAS, 1940a, p. 510). Segundo ele, a ocorrência de reprovação e evasão escolar se dava “não só em todos os anos do período estudado com em todas as três séries, sem qualquer tendência progressiva ou regressiva” (FREITAS, 1940a, p. 510). Tal perspectiva de análise deslocava, assim como fez Anísio Teixeira, a preocupação exclusivamente com a contabilização do aumento de matrículas e escolas para observar também o rendimento da escola primária. Ao divulgar seus estudos quantitativos,

[...] a preocupação de Teixeira de Freitas era alertar para algo que considerava não ter sido ainda percebido pelos governantes e que tenderia a se reproduzir em tantas escolas quantas fossem criadas.

---

e do IBGE, do qual foi secretário-geral até 1948. Foi também presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) entre 1935 e 1938.

Diante dessas informações, o autor concluía que a incógnita do problema educacional não se encontrava onde se supunha. A dispersão demográfica que impedia que a rede escolar chegasse a todas as crianças brasileiras era uma dificuldade menor em vista do desafio de revitalizar o aparelho escolar já existente. (GIL, 2008, p. 49).

Para Teixeira de Freitas, uma das consequências nefastas da falta de vitalidade da escola brasileira era, portanto, o fato de que as crianças abandonavam a escola precocemente. Em 1940, o autor apresentou na Sociedade Brasileira de Estatística a tese “A evasão escolar no ensino primário brasileiro” (1940b). Tal estudo inicialmente concentrava a atenção no exame das consequências da dispersão demográfica para a escolarização da população, no entanto, o aprofundamento das análises permitiu evidenciar que o maior problema estava afinal, não tanto nos alunos que não chegavam à escola, mas sim naqueles que tinham acesso à matrícula, eram reprovados sistematicamente e acabavam por sair da escola sem concluir o ensino primário. Teixeira de Freitas também já apontava, naquele momento, a gravidade do problema da repetência, que segundo ele respondia em grande medida pelos altos índices de evasão escolar. Suas análises antecipavam a conclusão observada em vários dos estudos sobre a temática desenvolvidos décadas depois:

A atuação da escola, em vez de aproveitar, sob salutareos estímulos, a tenacidade do disciplinado, transforma-a em estagnação patológica, que se traduz por enorme repetência, máxime na 1.<sup>a</sup> série, a repercutir nas séries superiores como aparente evasão escolar, quando esta é, em verdade, a desistência fatigada dos alunos após prolongado insucesso. (FREITAS, 1946, p. 17).

Apesar das análises críticas acerca das taxas de evasão feitas por Teixeira de Freitas e dos bons resultados estatísticos obtidos por Anísio Teixeira na reforma empreendida no Distrito Federal, as denúncias daquele e as soluções deste para reverter os índices de reprovação e evasão da escola pública da capital não lograram reconhecimento na segunda metade do século XX. Após quatro décadas dos estudos sobre evasão de Teixeira de Freitas e das reformas de Anísio no Distrito Federal e a série de mudanças que a política educacional conheceu entre 1935 e 1975, as taxas de reprovação e evasão escolar não cederam. Em 1978, a questão era suficientemente presente para que Otaíza Romanelli aventasse uma explicação histórica para as deficiências quantitativas da expansão do ensino. Ainda na década de 1970, problemas da mesma natureza foram abordados nos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas. E, de fato, nesse

período uma outra percepção sobre a questão começa a ser elaborada por meio de estudos quantitativos, sociológicos, culturais e de desenvolvimento psicológico. Mais que o rendimento interno da escola, preocupava a análise da discriminação social. Nesse sentido, Romanelli (1978), Luiz Antônio Cunha (1977) e Souza Patto (1993), entre outros, contribuíram para que temas como o da marginalização cultural explicitassem a seletividade escolar e o baixo rendimento do sistema de ensino brasileiro como resultado de uma organização social em classes antagônicas.

O momento era inteiramente outro em relação àquele de Anísio Teixeira e Teixeira de Freitas. A pesquisa sobre a educação já tinha participação importante da universidade em fins da década de 1970. A produção acadêmica foi uma peça da crítica e da resistência à ditadura de então e fortemente marcada pelo marxismo, quando não pelas teorias reprodutivistas. A reforma universitária, os acordos MEC/USAID, a lei 5692, o Mobra e os demais programas gerados desde 1964 pelo regime militar já haviam alterado a organização do funcionamento do sistema escolar e de ensino no país. Também mudaria o modo de compreender o significado da repetência no processo de escolarização. Paulatinamente, as explicações em torno da marginalização e da carência cultural foram sendo superadas por uma crítica sistemática das condições de escolarização da população. Não o exame, mas os critérios da sua formulação, nem a seriação, mas a forma como a escola classifica e discrimina animaram as pesquisas sobre repetência<sup>13</sup>, evasão e não-aprendizagem na passagem da década de 1970 para a de 1980.

As pesquisas de Maria Helena de Souza Patto no período oferecem um bom exemplo dos termos em que se deu essa mudança de entendimento. Suas conclusões sustentavam que a escola produzia o fracasso por meio de dispositivos de seleção e por um discurso científico capaz de naturalizar esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo de escolarização: professores, administradores, alunos e suas famílias. Como Anísio Teixeira e Teixeira de Freitas, Patto percebeu o fracasso escolar como fracasso da escola e não do aluno. Entretanto, beneficiada da crítica marxista e da discussão reprodutivista própria da universidade e de seus principais programas de pós-graduação à época, avança com a ideia de que:

---

<sup>13</sup> O fato de que em decorrência da reprovação os alunos fossem cada vez mais levados a cursar novamente a série – e não necessariamente a abandonar os estudos – gerou um fenômeno específico denominado *repetência*. Ou seja, assumiu relevância estatística o número de alunos que repetiam várias séries escolares ou várias vezes uma mesma série. Tal fenômeno não acabou com a evasão mas empurrou-a para mais adiante na trajetória escolar dos alunos *repetentes*, que passaram a permanecer mais anos na escola sem necessariamente avançar no nível de escolaridade.

Longe de ter qualquer relação com a capacidade intelectual e cognitiva dos alunos, a determinação, numa escola que atende a uma clientela pobre, dos que serão ou não reprovados ao final do ano pode ter, na verdade, muito de aleatória e depender, em grande medida do procedimento usado a cada ano para determinação dos níveis de prontidão, para a formação de classes por nível de capacidade, do *turn-over* das professoras naquele ano letivo, da qualidade do corpo docente com que a escola conta num determinado momento, da política de atribuição de professoras às primeiras séries, das relações que se estabelecem entre cada um dos professores e os que lhes são hierarquicamente superiores dentro da escola, da natureza das relações que se dão entre os educadores e as autoridades e órgãos governamentais numa determinada conjuntura política, do grau de satisfação dos professores com suas condições de trabalho e do alvo que elegem para extravasar sua insatisfação. (PATTO, 1988, p. 77).

O pensamento de Patto (1988, 1993) acerca dos fatores intra-escolares através dos quais se dá a reprovação da clientela escolar pobre percebe o fracasso também como o resultado de relações sociais e políticas. Mais que as características do meio familiar e do horizonte social de origem, essa compreensão problematiza os dispositivos político-administrativos da instituição escolar e as redes de sociabilidade sobre as quais age. Em muitos sentidos, as perspectivas abertas pelas análises de Patto (1993) a respeito da reprovação contribuíram para ampliar o significado da noção de fracasso escolar, fazendo-a abarcar aspectos histórico-sociais do cotidiano da escola.

A recusa de Patto em isolar as raízes escolares do fracasso de seus condicionantes históricos e sociais ao perscrutar o cotidiano escolar foi reconhecida por Jerusa Vieira Gomes (1999) como marca de uma ruptura teórico-metodológica no entendimento da questão. José Sérgio F. de Carvalho (2011, p. 572) mostra ainda que a opção de Patto por estudar esperanças, preconceitos, dramas e sonhos em vez de números, estruturas e objetos contribuiu para a compreensão do papel da escola como mecanismo capaz de dar legitimidade social para a ideologia da meritocracia individual. De fato, as análises de Patto estão no centro de uma outra discussão acerca das causas da reprovação escolar. Segundo ela própria entendia então: renovada agora pela atenção aos aspectos estruturais e funcionais da instituição escolar e pela crítica ao liberalismo escolanovista e às teorias reprodutivistas. As mudanças de foco das análises e de posição política provocam um deslocamento na compreensão do fracasso escolar que vai deixando de ser explicado por inadequação da criança aos métodos e condições de sua escolarização ou da escola à criança *carente* ou *marginalizada*. Sobretudo, passa-se a tomar a reprovação como fenômeno próprio de uma determinada conjuntura social e a pensá-la como o indicador

de um fracasso já não do indivíduo ou da instituição propriamente, mas de todo o processo de escolarização. Nesses termos é que entre os anos 1977 e 1987, o problema do fracasso escolar consolida-se como objeto da pesquisa educacional.

Especialmente a partir da Fundação Carlos Chagas delinea-se uma perspectiva de pesquisa cujo principal pressuposto é o de que o fracasso escolar é uma produção social típica de uma sociedade de classes antagônicas. De acordo com Gina de Faria (2009, p. 184), no primeiro ciclo de reflexão acerca do fracasso escolar na revista dessa Fundação, os *Cadernos de Pesquisa*, entre as décadas de 1970 e 1980, predomina o enfoque do tema da marginalidade cultural. Nesse momento, a abordagem sobre o fracasso escolar busca compreender a relação que o aluno mantém com os saberes escolares e, especialmente, as dificuldades e problemas das crianças das classes populares em se escolarizar. Discutiam-se questões em torno da carência cultural, do déficit de aprendizado na escola e da educação compensatória. Um segundo ciclo de reflexões teria se afirmado, ainda segundo Gina de Faria, entre meados da década de 1990 e os anos 2000 em torno de estudos e pesquisas a respeito da diversidade cultural. A partir de então “as questões relacionadas ao fracasso escolar passam a envolver múltiplas abordagens, desde a ênfase na antropologia até os estudos pós-estruturalistas” (FARIA, 2009, p. 184). As mazelas da escola pública, as questões de gênero, raça e etnia e as formas de a escola lidar com a cultura do aluno são os temas protagonistas das pesquisas. Nesse sentido, a compreensão do fenômeno do fracasso escolar se volta para os modos como a escola pública acolhe as diferenças entre os seus alunos.

As reflexões de Souza Patto e Gina de Faria fazem pensar sobre o quanto as análises a respeito do fracasso escolar têm a ver com as categorias de percepção que o definiram como um fenômeno social. As rupturas teórica e temática de que fala Patto e os ciclos de compreensão identificados por Gina de Faria para explicar o fracasso escolar lembram-nos que, enquanto objeto de pesquisa, esse fenômeno não é um dado empírico acerca do qual se faz o registro de forma independente de um ato de conhecimento. A compreensão do fracasso escolar demandou elaboração científica, ou melhor, foi socialmente produzida, num trabalho de construção da realidade social e por meio deste trabalho, como lembra Bourdieu (2000) acerca da sociologia. Longe de ser um dado objetivo, a noção de fracasso escolar resultou de reflexões que foram capazes de “dar a conhecer e de fazer reconhecer” esse problema como problema legítimo. Da história que se pode fazer do fracasso escolar no Brasil, as condições por meio das quais se pode

objetivar o fracasso escolar numa categoria de percepção dos fenômenos associados à reprovação, evasão e não-aprendizagem são uma parte significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Especialmente a forma como no último quarto do século passado a compreensão sobre o fracasso escolar se estabeleceu na discussão acadêmica e no debate político resultou no questionamento da própria organização das práticas escolares. Por um lado, a avaliação na forma de exames e seu sistema de classificação por atribuição de notas, aferição por testes psicológicos ou seriação foram severamente criticados pelo que contribuíam para a “tragédia e perversidade” do sistema educacional no Brasil. Nesse sentido, estudos como os de Ribeiro e Patto contribuíram para o entendimento de estratégias políticas e ardis muito cotidianos de exclusão sistemática de parcelas inteiras da população escolar. Por outro lado, as estatísticas propiciaram dimensionar a reprovação e a abandono escolar como um fenômeno social de fracasso da escola. Desde as investidas de Anísio Teixeira e de Teixeira de Freitas nos anos 1930 até as compilações de dados que as estatísticas ministeriais permitiram Romanelli e Werebe analisar, as estatísticas ostentaram índices de repetência e evasão absolutamente indignos do ponto de vista da justiça social. E, de fato, ao longo de todo o século passado, o fracasso escolar foi um aspecto relevante do modo como no Brasil de então, segundo Edmundo Coelho (1999, p. 29) a organização social e política fez-se assentar sobre mecanismos “de exclusão ou ‘fechamento’ do mercado de prestação de serviços profissionais” que tinham no credenciamento educacional seu principal dispositivo.

Tão laboriosa quanto a construção da escola graduada entre fins do século XIX e início do XX foi a compreensão do fracasso escolar como um dos seus resultados com maiores consequências sociais. A discussão inicial acerca da expansão e eficiência do rendimento escolar e, depois, as teorias sobre educação compensatória ou as ideias acerca da marginalização cultural e, mesmo, a apropriação das teses de Bourdieu e Passeron sobre a reprodução sucederam-se no Brasil, mas não só aqui, como modelos de compreensão de um fenômeno que muitos entendem como próprio da escolarização compulsória, mas que também diz respeito à vivência da população escolarizada e seus familiares. Assim, não só foi preciso que à dinâmica interna do funcionamento escolar se atrelasse o convencimento social de que a educação escolar era direito e dever de toda a população para então se perceber a repetência e a evasão escolar como um fenômeno

social, conforme procuramos sugerir aqui. O reconhecimento do fracasso escolar como problema social também dependeu do engajamento das pessoas na busca específica de um direito negado. Nesse sentido, tão importante quanto a crítica que os empreendimentos político-teóricos da análise social afirmou e estabeleceu para a compreensão do fracasso escolar como resultado da forma de escolarização foi a mobilização popular que lhe era contemporânea (PAULILO, 2017).

Ainda assim, revisitar o fracasso escolar sob a perspectiva da sua discussão no último século importa para um melhor entendimento do lugar da reprovação e da evasão escolar nas práticas e cultura escolar do país. Mesmo porque, entre a dinâmica natural e inexorável que os organizadores da escola graduada nos fizeram ver, a questão e os artifícios da reprodução de desigualdades de origem social que os seus críticos já denunciaram, o fluxo educacional do país permanece promovendo classificações de rendimento escolar, de credenciamento profissional e de *status* social que cumpre desnaturalizar e desbanalizar a institucionalização.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **Uma trama na história: a criança no processo de escolarização nas últimas décadas do período imperial** (Lapa, Província do Paraná, 1866-1886). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- CARVALHO, J. S. F. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 569-578, 2011.
- CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-252.
- CHARTIER, A-M. Paradoxos da obrigatoriedade escolar. In: VIDAL, D. G.; SÁ, E. F.; SILVA, V. L. G. **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: UFMT, 2013. p. 421-438.
- COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CONNIFF, Michael. **Política urbana no Brasil**: ascensão do populismo 1925-1945. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. O fracasso escolar nas páginas de Cadernos de Pesquisa: um percurso de investigação. **Educativa**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 171-189, jan./jun. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

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

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

FREITAS, M. A. Teixeira de. **O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941**. Rio de Janeiro: IBGE, 1946.

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

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 01-23, 2018.

GIL, Natália de Lacerda. Teixeira de Freitas e a escola primária brasileira: a questão da qualidade do ensino a partir de análises estatísticas. In: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira**: sua atualidade intelectual. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. p. 45-55.

GOMES, Jerusa Vieira. Prefácio. In: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

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

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.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação, obrigatoriedade escolar e extensão da escolaridade. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: Edufmt, 2013. p. 381-397.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: INEP, 1955.

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. **A “criança-problema” na escola brasileira**: uma análise do discurso pedagógico. Curitiba: Appris, 2018.

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. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 93-102, mai./ago. 2015.

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: Edunesp, 2009.

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

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

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

PERRENOUD, Philippe. **La fabrication de l'excellence scolaire**: vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalité construites par le système scolaire. Genève: Librairie Droz, 1984.

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

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

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 89, de 2 de fevereiro de 1897**. Reorganiza 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, 1907.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: 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**, São Paulo, n. 7, 1936.

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

SENRA, Nelson de Castro (Org.). **História das Estatísticas Brasileiras (1822-2002): estatísticas organizadas (c.1936 - c.1972)**. v. 3. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

SENRA, Nelson de Castro (Org.). **Organizando a coordenação nacional: estatística, educação e ação política na Era Vargas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. **“O valor do aluno”**: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. 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.

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

SOUZA, Rosa Fátima de.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

TEIXEIRA, A. Edital. **Boletim de Educação Pública**, Distrito Federal, v. 4, n. 9-10, p. 176, jan./jun. 1934.

TEIXEIRA, A. **Educação pública: administração e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Oficina Graphica do Departamento de Educação, 1935.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 73-108, jan.-jul. 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Faces da obrigatoriedade escolar: lições do passado, desafios do presente. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: Edufmt, 2013. p. 11-20.