

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Paula Carolina Santos Teixeira

**REPROVAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL:
o que os jornais e as estatísticas têm a nos dizer?**

Porto Alegre
2019

Paula Carolina Santos Teixeira

**REPROVAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL:
o que os jornais e as estatísticas têm a nos dizer?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade do rio Grande do Sul, como requisito parcial obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia (UFRGS).

Orientadora: Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil

Porto Alegre

2019

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**REPROVAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL:
o que os jornais e as estatísticas têm a nos dizer?**

Paula Carolina Santos Teixeira

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Natália de Lacerda Gil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Renata Sperrhake
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a M.^a Gorete Losada
Servidora aposentada da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS

AGRADECIMENTOS

Ainda que nos últimos anos tenha se consolidado uma ampla defesa pelo acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade a **todos**, há de se admitir que entrar e, além disso, permanecer na Universidade é um grande desafio que muitos não conseguem vencer. A Universidade Federal, mesmo que pública e gratuita, segue sendo um lugar de privilégio. Isso considerado, reconheço-me, então, como uma privilegiada! Além de ser privilegiada pela minha condição socioeconômica e minha cor de pele, penso que sou generosamente privilegiada por sempre ter sido cercada de pessoas que me apoiaram e que me deram condições para que eu tivesse sucesso na minha trajetória. Assim sendo, sirvo-me deste espaço para agradecer:

Agradeço à minha família por absolutamente tudo que sou e conquistei até hoje. Obrigada por sempre me priorizarem e por todo o esforço que dedicaram à minha criação. *Mãe*, agradeço por todo seu amor incondicional, seu cuidado e seu incentivo. Sem a sua presença e toda a sua ajuda, sem dúvida, tudo seria mais difícil. *Pai*, agradeço seu carinho, sua ajuda "faz-tudo", mas, principalmente, agradeço seu olhar atento e silencioso que, mesmo sem muito falar, sempre se preocupou e cuidou de mim. *Vó*, é imensurável a minha gratidão por você; não tenho palavras para agradecer tudo que já fez por mim nessa vida! Só me resta dizer: muito obrigada por tudo! *Dinda*, agradeço por ser uma segunda mãe para mim, com toda a sua atenção e afeto. Por fim, obrigada por possibilitarem que eu tenha chegado onde estou hoje. Dedico esta conquista a vocês.

Agradeço a dois grandes companheiros que, hoje, são meu lar: Paulo e Bud. *Paulo*, obrigada por dividir comigo os últimos nove anos, com cumplicidade, parceria, respeito, amor e muitas risadas. Obrigada por toda compreensão, força e cuidado comigo sempre, principalmente nas noites em claro e nos finais de semana em frente ao computador. Obrigada por cuidar de mim e partilhar a vida comigo de forma tão leve e amorosa. *Bud*, és um anjo enviado para me zelar! Obrigada, meu peludo, por todo amor e presença, sendo meu amparo e companhia em muitas

noites de angústia, assim como um grande parceiro para desfrutar dos dias bons. Tu enches meu coração de alegria e pureza!

Agradeço aqueles e aquelas que a vida fez com que fossem minha outra família: meus amigos e amigas. Amigos(as) de mais de uma década, amigos(as) que o trabalho me deu, amigos(as) que a Faculdade me proporcionou... Muito obrigada a cada um(a) de vocês por todo apoio, carinho, cumplicidade e trocas, que mesmo na distância me deram forças para superar muitos desafios. Que os nossos laços nunca se desfaçam. - *Ana Luisa, Bruna, Carolina, Fernanda, Guilherme, Ingrid, Leonardo, Luana, Lucas, Luciene, Mariana, Pietra, Renata e Rodrigo.*

Agradeço às maravilhosas professoras e professores que tive na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que colaboraram muito para o meu amadurecimento pessoal e intelectual, provocando-me a pensar a partir de diferentes perspectivas. Docentes que sempre levarei em minha memória como inspirações para o meu ser professora.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha incrível orientadora, Professora *Natália de Lacerda Gil*. Muito obrigada por acreditar no meu potencial, incentivando-me a escrever com autonomia, de forma criteriosa e crítica. Obrigada por tornar essa empreitada muito mais leve e empoderadora. Tenho orgulho de ter sido sua orientanda.

Sou grata a todos os encontros e desencontros da vida que me fazem uma pessoa tão privilegiada. Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, considerando a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos e a implementação de políticas de não-retenção naquela rede. Para isso, apoiou-se sobre duas modalidades de trabalho: análise, pela abordagem da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (1979), de artigos publicados no jornal Zero Hora que discorrem a respeito das decisões em torno da implantação das políticas de não-retenção nos Anos Iniciais; investigação dos dados oficiais de reprovação e distorção idade-série nos Anos Iniciais da Rede Estadual de Ensino do RS, buscando estabelecer relações entre as políticas educacionais recentes e o movimento das taxas entre os anos de 2007 e 2017. As duas hipóteses iniciais que impulsionaram a pesquisa foram: 1) há um acúmulo de reprovação no 3º ano decorrente da não-retenção nos anos anteriores, o que estabeleceria uma relação entre a reprovação e a ocorrência de multirrepetências; 2) as instituições de ensino não estão sendo efetivas na garantia da educação básica para todos os seus alunos. Ao proceder à análise das estatísticas, constatou-se que o aumento das taxas de reprovação no 3º ano, ao contrário do que se imaginava, não se nivelava à queda registrada nas taxas de reprovação do 2º ano. Ainda, verificou-se que as taxas de distorção idade-série não correspondiam às taxas de reprovação, contrariando a ideia de multirrepetências. Dessa forma, a análise das estatísticas refutou a primeira hipótese proposta. Por outro lado, não se verificou, em nenhum artigo pesquisado, a consideração desses dados, predominando um panorama de polarização a respeito dos efeitos da progressão continuada sem acurada análise dos números. No entanto, mesmo que o panorama geral das estatísticas pareça favorável em relação às políticas de não-retenção, ainda se registram taxas de reprovação consideravelmente altas ao fim do Ciclo de Alfabetização, o que evidencia que perduram falhas nesse sistema. As estatísticas, ao abrirem mão do detalhe, não possibilitam que se questione quanto às condições qualitativas das políticas de não-retenção em relação aos modos que

está se dando as aprendizagens dos alunos. Assim, a análise desses dados não possibilitou corroborar nem descartar a segunda hipótese.

Palavras-chave: reprovação; repetência; distorção idade-série; estatísticas; jornais.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A QUESTÃO DA REPROVAÇÃO	11
2.1 NÃO À REPROVAÇÃO: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	18
2.2 FLUXO ESCOLAR E REPROVAÇÃO: PROBLEMA DE ESTADO	20
3 “VIROU MANCHETE!”: A REPROVAÇÃO PUBLICADA	25
3.1 A REPROVAÇÃO E A PROGRESSÃO CONTINUADA NO JORNAL ZERO HORA	27
4 ESTATÍSTICAS EM FOCO	33
4.1 OS NÚMEROS DA REPROVAÇÃO	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

Em 1991, Sérgio da Costa Ribeiro publicava o artigo "A pedagogia da repetência" em que demonstrava que, ao contrário do que se pensava, o problema da educação naquele momento não residia na falta de matrículas. Pelo menos 90% das crianças estavam nas escolas, mas um número considerável delas estava saindo antes de completar sua escolaridade. A questão surgida foi, então: por que elas estavam saindo? Ribeiro (1991) apontava o fato de que, naquele momento, já se reconhecia que as estatísticas oficiais produzidas pelos órgãos governamentais ligados à educação continham erros sistemáticos e consideráveis nas estimativas dos indicadores educacionais, ligados, entre outros motivos, à dupla-contagem. Por essa razão, adotou-se uma metodologia alternativa de produção de estatísticas educacionais, que utilizava os dados censitários (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD e Censos Demográficos) para indicar o fluxo dos alunos no sistema educacional. O chamado modelo PROFLUXO utilizava perguntas sobre a situação escolar de cada indivíduo entrevistado, "(...) sendo possível determinar a distribuição de ingressos e aprovados por série e por idade da população a partir dos 5 anos de idade" (RIBEIRO, 1991, p. 7).

Ao contrapor os dados oficiais aos resultados do modelo PROFLUXO, Ribeiro (1991) constatou que, ao contrário do que se alarmava, as taxas de evasão nos dois primeiros anos de escolarização eram desprezíveis (2,3% da matrícula), contestando, assim, a ideia de que a evasão se configurava como o maior entrave à universalização da educação escolar. Por outro lado, salientou uma taxa aviltante de repetência: 52,5% dos alunos matriculados estavam repetindo os primeiros anos de escolarização, o que configurava uma concentração de pelo menos duas gerações de crianças somente na 1ª série. Segundo o autor, essas altas taxas de repetência estavam influenciando consideravelmente na saída precoce das crianças da escola: "O mais grave, no entanto, é constatar que cerca de 1,9 milhão de crianças abandonaram a escola nesta faixa etária [7 a 14 anos], na sua grande maioria pelo excesso de repetências acumuladas" (RIBEIRO, 1991, p. 10). À vista disso, Ribeiro (1991) questionava a pouca atenção dada à grandeza desse percentual nas

pesquisas educacionais, concluindo que a repetência foi naturalizada na constituição da escola brasileira.

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma *natural*. A persistência desta prática e proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a Educação Básica no Brasil (RIBEIRO, 1991, p. 18).

Dessa forma, ainda que houvesse uma extensa defesa da democratização do ensino, o fenômeno da repetência, bem como a sua naturalização, mostrava-se como o maior obstáculo à universalização da Educação Básica brasileira.

No caso do Rio Grande do Sul, embora as discussões a respeito da reprovação datem de mais de um século, foi há cerca de 60 anos que se teve a primeira experiência de política de não-reprovação, com a reforma da educação primária implementada em 1958. Essa experiência teve uma curta duração, até 1960, mas articulou-se a iniciativas em outros estados, o que levou a reprovação à centralidade dos debates educacionais. Assim, no início deste século, começaram a se promover políticas que considerassem a reprovação como um problema de responsabilidade administrativa dos órgãos de gestão da educação, buscando, dessa forma, medidas para saná-lo. Entre elas, destacam-se a reconfiguração do Ensino Fundamental, ampliando sua duração para nove anos e as medidas de não-retenção sugeridas pelo Ministério da Educação.

Assim sendo, a pesquisa aqui apresentada teve por objetivo investigar sobre a reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, no período de 2007 a 2017, considerando a implementação dessas políticas nas escolas daquela rede. Nesse sentido, examinou-se um jornal de grande circulação no Estado buscando publicações que tratavam da reprovação e das políticas de não-retenção no RS e analisaram-se as estatísticas de reprovação e distorção idade-série das escolas estaduais, com vistas a compreender de que modo está se dando a reprovação na rede estadual de ensino no início do percurso escolar.

O trabalho está organizado da seguinte forma: na sequência da presente Introdução, no segundo capítulo, *A questão da reprovação*, explano as discussões

¹ Ao longo do texto, refiro-me a esses anos da escolaridade apenas como Anos Iniciais.

sobre a repetência ao longo do desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro e, posteriormente, apresento os documentos e orientações legais, em nível nacional e estadual, que tratam diretamente da questão. No terceiro capítulo, "*Virou manchete!*": *a reprovação publicada*, apresento um compêndio de artigos do jornal Zero Hora que discorrem a respeito das decisões em torno da implantação das políticas de não-retenção nos Anos Iniciais, analisando-os apoiada na abordagem da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (1979). No capítulo seguinte, *Estatísticas em foco*, faço um levantamento dos dados de reprovação e distorção idade-série nos Anos Iniciais da rede estadual de ensino do RS, buscando estabelecer relações entre as políticas educacionais recentes e a evolução das taxas entre os anos de 2007 e 2017. Por último, no capítulo *Considerações Finais*, pondero a respeito da pesquisa realizada, apresentando meu entendimento quanto às questões da reprovação e da progressão continuada.

2 A QUESTÃO DA REPROVAÇÃO

Por muito tempo, as taxas de repetência foram pouco visibilizadas pelos estudiosos e gestores da Educação no Brasil. Conforme Gil (2018), até o início do século XX, poucos eram aqueles que frequentavam a escola e, ainda que existissem exames que atestassem a aprovação ou reprovação nos estudos, pequeno era o número de alunos que chegava a realizar esses exames. Assim, as estatísticas educacionais da época refletiam apenas uma ínfima parcela da sociedade que se escolarizava e chegava a realizar os exames de desempenho. Ainda, os movimentos de reprovação, retenção e repetência, mesmo quando contabilizados, não eram tidos como problemas político-educacionais, por se ter o entendimento de que se tratava de acontecimentos inerentes ao processo de escolarização. Cabe salientar que nem sempre esses três termos citados estiveram inter-relacionados. Ao analisar os documentos desse período, Gil (2018, p. 6) menciona o sentido identificado para cada um dos termos:

A reprovação corresponde, no período examinado, ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável. A *retenção* é decorrência dessa reprovação, visto que determina, assumido o modelo de ensino seriado, a impossibilidade de o aluno seguir no fluxo normal de uma série à outra. Já a *repetência* aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente (grifo da autora).

Sendo a escola entendida como um espaço de privilégio, não se estranhava o fato de que muitos alunos diante da retenção, somada a desfavorecidos contextos, abandonassem o percurso educacional, "(...) permitindo supor que os resultados escolares fossem experimentados como sentença das (in)capacidades e (im)possibilidades dos indivíduos para seguir nos estudos" (GIL, 2018, p. 6).

Com o advento da República, passa a predominar o anseio por uma Educação Básica para todos e, dessa forma, surge a necessidade de reorganizar a escola, de modo que fosse possível aumentar o acesso das crianças a ela. Assim, tornou-se necessário que se estabelecessem padrões escolares: os tempos de aprender, os espaços, a distribuição dos alunos e o modo como se ensinava foram

progressivamente reestruturados, de modo que se instituísse o máximo de racionalização e uniformidade no processo de ensino. Ao fim do século XIX, surgem os primeiros grupos escolares, nos quais o ensino era organizado em séries, em que grupos de alunos eram distribuídos em salas separadas de acordo com seus níveis de aprendizagem, onde todos seriam ensinados da mesma maneira por um único professor (GIL, 2018). Para a progressão à série mais avançada, ao final do ano escolar, exigia-se que todos os alunos realizassem os exames de desempenho. Com a progressiva abrangência da escola e sua obrigatoriedade, aumentou-se o número de matrículas, implicando o aumento do número de alunos avaliados pelos exames, o que, por sua vez, evidenciou um aumento substancial das taxas de reprovação e retenção em cada série.

Dessa forma, após se ter garantido o acesso à escola para todas as crianças, a preocupação se voltou ao baixo rendimento escolar destas e, por consequência, à sua evasão antes da conclusão do percurso. Ao se configurar na compreensão do Estado e da sociedade a importância da Educação Básica para todos, - reconhecendo-a como direito, de fato - passou-se a entender que, além do acesso, era preciso que se garantisse a permanência dos alunos na instituição de ensino. Nesse sentido, a reprovação e a repetência emergiram como problemas educacionais que funcionavam contrariamente ao pressuposto da educação como direito e, dessa forma, buscou-se encontrar causas e justificativas para esses fenômenos de fracasso escolar.

Maria Helena S. Patto (1999) realizou uma revisão crítica da literatura que, considerando o fracasso escolar como objeto de estudo, buscava apresentar causas desse fenômeno no sistema educacional brasileiro. Ao analisar os contextos históricos e teóricos considerados nos estudos, a autora apontou as principais teorias que se destacaram no âmago dos debates educacionais. Entre elas, desde o final do século XVIII, as teorias racistas surgidas na Europa espalharam-se pelo Ocidente, apoiando-se no pressuposto de que haveria uma diferenciação biológica das "raças humanas" que ordenava uma diferente predisposição ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Desse modo, a "raça ariana" (branca-caucasiana) seria biologicamente superior às outras raças e, por isso, seria mais suscetível a ocupar os mais altos escalões da sociedade. No Brasil, tendo as discussões a respeito da escola e das

aprendizagens escolares ganhado força na mesma época da difusão dessa teoria, o pensamento educacional brasileiro foi forjado a partir dessa concepção, admitindo que haveria determinantes biológicos e, por sua vez, hereditários que atribuíam uma “disposição natural” ao desenvolvimento intelectual, sendo a escola um espaço de seleção dos mais aptos ao sucesso.

Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma genuína política educacional no país (PATTO, 1999, p. 113).

Nesse contexto, Ofélia Boisson Cardoso (1949) publicou na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos um dos primeiros estudos que se propunha a analisar as causas da repetência: “O problema da repetência na escola primária”. A autora retratou em sua escrita o modo como era entendida a repetência na época: o problema não era a repetência, mas sim o repetente. O texto enfatizava o transtorno que os alunos repetentes representavam para administração escolar, por estarem ocupando as limitadas vagas do sistema de ensino e, por sua vez, impedindo a entrada de novos alunos:

O aluno novo surge como uma incógnita; oferece, sempre, campo ao desenvolvimento de esperanças: talvez seja fonte de trabalho, elemento que se ajuste bem ao grupo, interessado nas atividades escolares, compensando os esforços dispendidos. O repetente é um fracassado — já se revelou, dele nada se espera. Valerá, realmente, a pena mantê-lo na escola, preenchendo uma vaga e impedindo, com sua presença, a admissão de outro aluno? (CARDOSO, 1949, p. 74).

Partindo desse entendimento inicial, a autora aponta quatro fatores que influenciariam no desempenho escolar do aluno: fatores pedagógicos, fatores sociais, fatores médicos e fatores psicológicos. No que toca aos fatores pedagógicos, a autora considerava que “um verdadeiro professor de analfabetos [sic] não é obra de cultura nem de formação, nem se improvisa: nasce com essa capacidade, como nascem os poetas e os grandes oradores” (CARDOSO, 1949, p. 80). Assim, relacionava a capacidade de ensinar a predisposições vocacionais do docente, atribuindo a estes (desmotivados e sem dom), bem como ao sistema escolar que os empregou em classes de alfabetização, a responsabilidade pelos fracassos dos alunos. No entanto, nota-se que os outros três fatores apontados pela autora são

diretamente relacionados ao contexto e às condições orgânicas próprias do aluno, de modo a sustentar a ideia de que a repetência está consideravelmente relacionada às incapacidades do aluno de aprender. Desse modo, compreendia-se que a culpa pela repetência fosse dos alunos e seus contextos, quase eximindo o sistema escolar de responsabilidade.

Por outro lado, alguns autores entraram na discussão no sentido de contestar a culpabilização dos alunos, apontando, por sua vez, as inadequações pedagógicas da escola que estariam profundamente relacionadas ao fracasso escolar.

Anísio Teixeira, um dos principais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova² (1932), colocou-se no debate sobre a reprovação nos anos 50 em defesa da aprovação automática nas escolas de Educação Básica. Em 1954, como diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), publicou na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) uma nota preliminar a uma pesquisa apresentada na sequência - "Evasão escolar no ensino primário", de Moysés Kessel, que apresentava preocupantes taxas de aprovação e evasão escolar nos anos 40. Na nota, Teixeira (1954, p. 53) atribuía os alarmantes números apresentados ao "(...) regime de 'graduação' rígida e inadequada da nossa escola primária", salientando a preocupação em dar sentido à pesquisa para além da avaliação dos sistemas escolares primários brasileiros. Fundamentava sua defesa da promoção automática a partir de três argumentos: a escola universal, as vantagens econômicas e o fator pedagógico. "Desde que a escola primária se fêz uma escola universal para todos, devia a mesma adaptar-se aos alunos e não forçar estes a se adaptarem aos seus padrões rígidos e uniformes" (TEIXEIRA, 1954, p. 53); desse modo, compreendia que não era coerente uma escola que, tendo se proposto a ser universal, privilegiasse um único modo de operar, inalcançável a uma parcela de seus alunos. Somado a isso, apresentaram-se os fatores pedagógicos da promoção automática, argumentando quanto aos benefícios de se manter um "grupo-classe-escolar" coeso, contínuo e de mesma idade cronológica ao longo do percurso educacional, para que se configurasse como uma "comunidade de experiência, de vida em comum, de progresso em comum daquele determinado

² Documento idealizado e redigido por 26 educadores e intelectuais, em 1932, que defendia diretrizes como a escola pública para todos, a escola em tempo integral e universidades gratuitas (INEP).

grupo de alunos” (TEIXEIRA, 1954, p. 54). Por último, ao relacionar a ocorrência de evasão escolar motivada pela reprovação, sustentava a ideia de que a criança que ficava retida no sistema escolar, permanecendo além do tempo esperado, estava ocupando um lugar que poderia ser ocupado por um aluno novo e, dessa forma, demandando a criação de novas vagas para estes. Por fim, concluía com um contundente posicionamento quanto à ideia de “não aprendizagem” no regime de promoção automática:

Se alguém, julgar que isto seria despedir da escola os alunos em estado de ignorância, perguntaria a esse escrupuloso se isto não é já o que fazemos, quando forçamos, pela evasão, a saída dos alunos e, mais, quando, a despeito do regime estúpido das repetições de série, deixamo-los sair depois de cinco anos da primeira série, depois de seis, da segunda série e depois de sete, da terceira e quarta séries (TEIXEIRA, 1954, p. 55).

No artigo “Repetência ou promoção automática?” (1957), publicado na mesma revista (RBEP), transcreveu-se uma palestra proferida por Antônio Almeida Junior, em que ele fazia considerações a respeito das taxas de reprovação na educação primária e das medidas reparativas. Após mencionar a recomendação da UNESCO para que fosse realizada uma revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-la menos seletiva, o autor elencou os males da reprovação: a evasão escolar, o desperdício econômico e a estagnação de vagas. Assim, ponderou a respeito da promoção automática, medida adotada em alguns países desenvolvidos e ponto de discordância nos debates educacionais. Almeida Junior (1957) levou em consideração os programas de promoção automática adotados nos Estados Unidos e na Inglaterra, no sentido de defender que se priorizem outras providências antes da promoção automática de fato. “No que concerne à educação primária, levemos o Estado de São Paulo, antes de mais nada, à situação em que se achava aquele país europeu há cerca de quarenta anos, quando ali se iniciou a prática da promoção por idade cronológica” (ALMEIDA JUNIOR, 1957, p. 11); assim, o autor argumentou quanto à importância de que se garantissem certas condições para que a promoção automática se desse natural e espontaneamente. Seriam elas: aumento da escolaridade primária; cumprimento efetivo da obrigação escolar; aperfeiçoamento do professor; modificação da vigente concepção do ensino primário; revisão dos programas e dos critérios de promoção. Interessa destacar, entre essas medidas, um

ponto específico: a modificação da vigente concepção do ensino primário. Almeida Junior (1957) argumentava que se atribuía uma função “seletiva” à educação, tal qual era na escola secundária clássica e nos cursos universitários. Desse modo, propunha que se tomasse uma visão da educação no sentido do desenvolvimento individual de cada aluno.

O essencial é que a criança se submeta, durante o curso primário, a um conjunto de estímulos favoráveis, abrangendo a boa atuação do professor, a satisfatória assiduidade do aluno, os influxos positivos, materiais e espirituais, do ambiente escolar; todos os fatores, enfim, que possam beneficiá-la. Isto presente, deve-se presumir que a criança aproveitou o ano, na medida de suas possibilidades, e que, portanto, está em condições de ser promovida (ALMEIDA JUNIOR, 1957, p. 14).

Desse modo, garantindo condições favoráveis a uma boa educação na escola, o aluno estaria em melhores chances de aproveitamento, desenvolvendo-se harmônica e proveitosamente, e a promoção automática se daria a partir dessa perspectiva.

No mesmo sentido, o sociólogo Luis Antônio Pereira (1958), percebendo as evidentes diferenças de condições educacionais dos outros países em relação ao Brasil, opunha-se à adoção da promoção automática como medida primeira, pois considerava que embora essa ação fosse refletir na diminuição das taxas de repetência, não resolveria a questão pedagógica relacionada.

Ao que tudo indica, os elevados índices de repetência estão refletindo, além de inferior capacidade e ritmo de aprendizagem de alguns alunos, as **condições precárias de funcionamento das escolas primárias** — condições materiais, organização, currículo, pessoal docente etc. — bem como condições extra-escolares, ligadas às situações sócio-econômicas de vida da população discente (PEREIRA, 1958, p. 106; grifo meu).

Em vista disso, Pereira (1958) reiterava a ideia de que os sistemas educacionais de outros países, ao adotar a promoção automática, estavam em contextos diferentes do brasileiro, não apresentando os problemas ainda existentes na educação primária por aqui. Ainda, ressaltava a relação das condições precárias de funcionamento das escolas com as taxas de reprovação, assumindo que esta primeira situação refletia consideravelmente nos índices de aproveitamento dos alunos e, por sua vez, esses índices funcionavam de modo a acompanhar a qualidade da educação no sistema brasileiro.

Nos anos 70, entre o posicionamento biologicista, que dizia que o aluno era incapaz de aprender, e o posicionamento crítico à educação tradicional, a Teoria da

Carência Cultural ganhou espaço nas discussões sócio-educacionais no Brasil, atribuindo ao ambiente social a responsabilidade pelo fracasso escolar. Entendia-se que “a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (PATTO, 1999, p. 124). Nesse sentido, cabe pontuar a menção que Patto (1999) faz a um artigo de Ana Maria Poppovic (1972) que, por adotar uma posição crítica a termos como *privação*, *carência* e *deficiência cultural*, sugeriu a adoção da expressão “marginalização cultural”, entendendo como um “processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, degradante e estática” (POPPOVIC, 1972 apud PATTO, 1999, p. 127). Assim, a autora sugeria uma concepção intermediária quanto ao fracasso escolar: a culpa não era nem bem da escola nem bem dos alunos; o que se dava era um *desencontro cultural*, em que a escola, “instituição organizada, mantida e regida pela classe média”, era inadequada às crianças culturalmente *diferentes*. Dessa forma, as crianças provenientes de ambientes carentes confrontadas por uma cultura escolar instituída pelas classes dominantes, estariam imersas em um processo de marginalização de sua própria cultura, permanentemente em estado de inadequação e fadadas ao fracasso escolar.

Baseadas no pressuposto da Teoria da Carência Cultural, emergiram, então, propostas de “educação compensatória” que tinham em vista atenuar as deficiências das crianças oriundas de ambientes ditos “carentes”.

A educação compensatória preventiva tem por objetivo impedir que o ambiente em que a criança se desenvolve produza as consequências negativas que costuma produzir. Neste sentido, a educação pré-primária seria utilizada como um “antídoto” às influências nefastas dos ambientes pobres de estimulação cognitiva (PATTO, 1973, p. 61).

Assim, de modo a equalizar as condições de todas as crianças para o processo de alfabetização, adotou-se como medida a educação compensatória prévia, a chamada educação pré-escolar. Nessas classes, as crianças deveriam ser treinadas com atividades e exercícios voltados para a preparação ao processo de alfabetização. Nesse contexto, em 1988, as pré-escolas (“jardins de infância”) foram incluídas por lei na Educação Básica, reconhecendo-as como espaços de preparação para a escolarização de nível primário (Ensino Fundamental).

No entanto, na medida em que a educação compensatória preventiva não foi suficiente para estancar os altos índices de reprovação, passou-se a buscar e estabelecer propostas de educação compensatória remediativas. Surgiram, então, as “classes de recuperação”, que ao final de determinado período escolar, agrupavam alunos com rendimento abaixo do esperado e que necessitavam de uma atenção especial (COIMBRA; NASCIMENTO, 2007). No mesmo sentido, surgia, nos anos 1990, uma série de outros dispositivos compensatórios remediativos, entre eles, os programas de não-retenção ou não-reprovação - que serão o abordados na seção seguinte.

2.1 NÃO À REPROVAÇÃO: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Entre os anos de 1958 e 1984, foram verificadas algumas experiências de políticas de não-retenção dos alunos. Ainda que as discussões da época tratassem da questão mediante o termo “promoção automática” esse conceito não foi referenciado nas práticas registradas. Os Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Pernambuco, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Distrito Federal foram destaques no desenvolvimento de programas de não-retenção nesse período, utilizando-se de termos como classes de recuperação, promoção por rendimento efetivo, organização em fases/etapas/níveis, sistema de avanços progressivos e bloco único. Entretanto, conforme ressalta Mainardes (2007), as experiências não vingaram por muito tempo (com exceção de Santa Catarina, 1970-1984), pois esbarraram em problemas estruturais que persistiam nas escolas: formação continuada dos professores insuficiente, infraestrutura inadequada, altas taxas de repetência ao fim dos ciclos, entre outras deficiências nas condições necessárias para o êxito desses programas.

Na década de 1980, alguns estados começaram a implantar o Ciclo Básico, que consistia em reunir os dois primeiros anos do 1º Grau (atual Ensino Fundamental), eliminando a reprovação na passagem do 1º para o 2º ano, a fim de proporcionar aos alunos mais tempo para a aprendizagem e ainda reduzir as taxas de reprovação e evasão. A implantação dos ciclos implicava mudanças no currículo, nas avaliações, nas metodologias, na organização e gestão da escola, bem como

adequações na infraestrutura e investimento em formação continuada de professores. Além disso, reforçava-se o discurso de dispor de mais tempo para a aprendizagem aos alunos e a defesa de uma abordagem de ensino focada na criança, inspirada no Construtivismo³. Dessa forma, no fervor da redemocratização do Brasil, a proposta do Ciclo Básico foi entendida como uma política inovadora, defendida - em geral - pelas frentes políticas mais progressistas. Os estados que implantaram o programa investiram em algumas medidas adicionais, como estudos complementares para as crianças com dificuldades de aprendizagem, reestruturação curricular, formação continuada dos professores e investimento na garantia de condições favoráveis para o trabalho nas escolas. De acordo com Mainardes (2007, p. 69),

[...] o Ciclo Básico de Alfabetização tornou-se uma referência para a expansão do ciclo para os demais anos do Ensino Fundamental nos anos 1990, bem como para a incorporação dos ciclos como uma das modalidades de organização do ensino na LDB de 1996.

Por outro lado, na década de 1990, o discurso da política do Ciclo Básico passou a ser recontextualizado, sendo assimilado também pelas frentes políticas mais conservadoras da época; assim, em uma configuração mais moderada, surgiu o Regime de Progressão Continuada. Neste, mantém-se a organização seriada, excluindo a reprovação somente em alguns anos. As mudanças no currículo, avaliação, organização da escola etc. eram mais superficiais, pois perdurava a ideia da racionalização do fluxo escolar, notando-se ausência de um comprometimento direto com a transformação social e escolar (MAINARDES, 2007). Dessa forma, enquanto os programas de ciclos propõem readequações mais radicais no sistema escolar (currículo, avaliação, organização e formação dos docentes), o regime de progressão continuada se preocupa objetivamente com os índices de reprovação, evasão e fluxo escolar dos alunos, isentando-se de sistematizar medidas pedagógicas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Nota-se que, em alguns casos, estados que iniciaram sua reforma educacional com o programa de ciclos, substituíram-no pelo regime de progressão continuada.

³ Concepção pedagógica que tem como pressuposto que a construção do conhecimento se efetua nas interações entre o sujeito (aquele que conhece) e o objeto (sua fonte de conhecimento) (Glossário CEALE).

A partir de 2006, a questão da reprovação na Educação Básica tomou o centro das discussões educacionais, iniciando muitas movimentações, dessa vez em nível nacional. Nesse ano, o Ministério da Educação estabeleceu a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos e, repensando a reprovação nos primeiros anos escolares, suprimiu a retenção do aluno na passagem do 1º para o 2º ano. Já em 2012, entendendo que o processo de alfabetização é complexo e individual, que demanda tempo e maturidade cognitiva própria de cada aluno, orientou as redes estaduais e municipais de ensino a considerar os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco único de aprendizagem, eliminando, então, a reprovação durante toda essa etapa. Dessa forma, a medida buscou proporcionar um período maior e ininterrupto para o desenvolvimento das aprendizagens, minimizando assim os altos índices de reprovação nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como seus efeitos a curto e médio prazo.

No entanto, para que essa medida se instaurasse, outros documentos normativos construíram o caminho no sentido de reconhecer a reprovação como um problema educacional de responsabilidade do Estado. Tendo em vista observar a construção desse entendimento do ponto de vista legal, sistematizo, na seção seguinte, alguns dos documentos normativos do Brasil e do RS que trataram diretamente das questões de fluxo escolar - promoção, classes de recuperação, avanços progressivos, reprovação, repetência, distorção idade-série, entre outros.

2.2 FLUXO ESCOLAR E REPROVAÇÃO: PROBLEMA DE ESTADO

Ainda que as discussões a respeito dos fluxos escolares possam ser observadas desde o início do século XX, na legislação educacional o tema só passou a ser desenvolvido a partir da década de 70.

Apesar de entre as décadas de 1970 e 1980 não haver indícios de que a questão tenha sido discutida na esfera social (MAINARDES, 2007), em 1971, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n.º 5.692/71, primeiro documento de abrangência nacional a prever a possibilidade de "(...) avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento"

(BRASIL, 1971, art. 14, §4º). Neste, ainda se orientava que os alunos que apresentassem aproveitamento insuficiente poderiam obter sua aprovação mediante estudos de recuperação oferecidos obrigatoriamente pela instituição de ensino (art. 11, §1º) e oferecia a possibilidade aos alunos, a partir da 7ª série, matricularem-se na série seguinte com dependência em até duas disciplinas ou áreas de estudo (art. 15).

Quinze anos depois, impulsionada pela redemocratização nacional e inspirada por experiências de alguns Estados, em 1996, foi aprovada a nova LDBEN - Lei n.º 9.394/96, em que consta, além das diversas possibilidades de organização do ensino - séries, semestres, ciclos etc. - (BRASIL, 1996, art. 23) , o assentimento aos estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, conforme os parágrafos 1º e 2º do artigo 32:

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

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, p. 17).

Além disso, a LDBEN/96 determina que cabe à União a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (artigo 9º) e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (artigo 87º).

Desse modo, em 2001, foi finalmente aprovado o Plano Nacional de Educação, o primeiro texto legislativo nacional a apontar a reprovação como um problema no sistema de ensino brasileiro. Na seção que trata diretamente do diagnóstico do Ensino Fundamental, é apresentada a seguinte problemática:

Temos, portanto, uma situação de inchaço nas matrículas do Ensino Fundamental, que decorre basicamente da distorção idade-série, a qual, por sua vez, é consequência dos elevados índices de reprovação. De acordo com o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do Ensino Fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 64% o índice de distorção. Esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema

educacional do País: os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001).

À vista disso, além de apontar a distorção idade-série como um dos principais fatores de evasão escolar, ressaltava aos custos adicionais que essa situação acarretava aos sistemas de ensino. Dessa forma, atestava que a correção dessa situação constituía prioridade da política educacional. Reiterando a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série, indicava o turno integral e as classes de aceleração como "(...) modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001)". Estas, ao apresentarem como proposta um acompanhamento qualitativo extraclasse, estariam ampliando democraticamente as oportunidades de aprendizagem dos alunos, o que por sua vez refletiria na diminuição dos índices de reprovação.

A partir dessa contextualização, no tocante à reprovação e à repetência, estabelecia-se, então, a meta 3 do PNE (2001):

Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem (BRASIL, 2001).

Percebe-se, então, um primeiro grande movimento nacional no sentido de reconhecimento da repetência como um entrave à universalização da educação - como já havia sido anunciado por Ribeiro, em 1991 - e, finalmente, o Estado tomando para si a responsabilidade de sanar esse problema.

Em 2006, com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (Lei n.º 11.274/2006), o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS) publicou o Parecer n.º 644/2006, que orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Na ocasião, determinava que os estabelecimentos de ensino expressassem a "(...) avaliação por Parecer Descritivo, sem a retenção do aluno no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos" (RIO GRANDE DO SUL, 2006). Em 2010, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - DCNEF (Resolução n.º 07/2010) de 9 (nove) anos em que se orientava que os três Anos Iniciais do Ensino Fundamental assegurassem, entre outras coisas,

a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010).

Assim, seguindo as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2011, o CEEEd/RS publicou Parecer n.º 194/2011, que mantinha a decisão de não reter o aluno na passagem do 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental e deixou a critério da mantenedora e das escolas a decisão de não reter o aluno na passagem do 2º para o 3º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, tendo a rede estadual de ensino adotado a decisão de não reter os alunos entre o 2º e o 3º ano, em 2012 teve início o Programa de Progressão Continuada na Alfabetização e Letramento, tendo em vista um processo de ensino que priorizasse a continuidade das aprendizagens e os tempos próprios de cada aluno.

Em concordância com as diretrizes e princípios do PNE/2010, em 2014, foi publicado o novo Plano Nacional de Educação, estabelecendo novas metas em relação ao novo contexto educacional. No que interessa a esta pesquisa, destacam-se, dessa vez, duas metas que tratam direta ou indiretamente da questão:

Meta 2: universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

Ao verificar o Mapa de Monitoramento do PNE, com dados atualizados em 2014 (Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA) e 2017 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD), focalizando o estado do Rio Grande do Sul, observa-se que: em relação à Meta 2, o estado atingiu 98,49% de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o Ensino Fundamental; e em relação à meta 5, são 15,92% de estudantes com proficiência insuficiente em leitura (nível 1 da escala de proficiência) e 25,43% de estudantes com proficiência insuficiente em escrita (níveis 1, 2 e 3 da escala de proficiência).

Por fim, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada pelo CNE e, embora em sua elaboração tenha

sido considerada a orientação das DCNEF/2010, define que “nos **dois primeiros anos** do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]” (BRASIL, 2017, grifo meu).

Os documentos normativos educacionais orientam a readequação das escolas que, por sua vez, implicam em repercussões no fluxo escolar. Desse modo, cabe notar que, apesar dos debates em torno da reprovação datarem do início do século XX, foi somente no início do presente século que a mesma foi reconhecida como problemática de Estado na legislação. De acordo com Castanha (2011), sendo as leis construídas pelas ações humanas, essas são, por seu turno, “(...) sínteses de múltiplas determinações e estão em constante transformação” (CASTANHA, 2011, p. 316). Nessa perspectiva, entende-se que a legislação só existe em função da sociedade em que se insere e esta exerce poder de criação, modificação e oposição às leis criadas.

Por entender que os documentos normativos são construídos pelos atores sociais que os circundam, torna-se imprescindível considerar o contexto em que se constituíram e em que se aplicaram. Em vista disso, interessa observar as repercussões e resultados efetivos após a execução de uma lei. Nesse sentido é que o capítulo seguinte se justifica: analisar de que forma reverberou a mais recente medida educacional de não-retenção em um jornal de grande circulação no estado do Rio Grande do Sul (RS) e, na sequência, verificar os resultados quantitativos dessa medida através das estatísticas educacionais.

3 “VIROU MANCHETE!”: A REPROVAÇÃO PUBLICADA

De acordo com De Luca (2015), até a década de 1970 eram poucos os trabalhos que utilizavam jornais e revistas como fonte de pesquisas. Segundo a autora, os pesquisadores buscavam fontes consideradas fidedignas, neutras, objetivas, que atribuíssem credibilidade às suas pesquisas.

Estabeleceu-se uma hierarquia qualitativa dos documentos para a qual o especialista deveria estar atento. Nesse contexto, os jornais pareciam pouco adequados para a recuperação do passado, uma vez que essas “enciclopédias do cotidiano” continham registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões. Em vez permitirem captar o ocorrido, dele forneciam imagens parciais, distorcidas e subjetivas (DE LUCA, 2015, p. 112).

No campo da pesquisa histórica, a imprensa periódica vai receber, então, especial atenção no que se refere ao cuidado metodológico para a pesquisa científica. Assim, articulando-se com outras áreas das Ciências Humanas, como a Sociologia, a Psicanálise, a Antropologia, a Linguística e a Semiótica, aos poucos, o campo de estudo dos historiadores passou a se alargar, atribuindo maior importância a elementos culturais na construção dos registros históricos. A partir da década de 1970, portanto, “ao lado da História **da** imprensa e **por meio da** imprensa, o próprio jornal tornou-se **objeto** da pesquisa histórica” (DE LUCA, 2015 p. 118; grifos da autora). Nesse contexto, o uso dos jornais como fonte de pesquisa aparece muito bem justificado no trecho citado por De Luca (2015, p. 118), de Maria Helena Capelato e Maria Ligia Prado (1974):

A escolha de um jornal como objeto de estudo justifica-se por entender-se a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social; nega-se, pois, aqui, aquelas perspectivas que a tomam como mero “veículo de informações”, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político-social na qual se insere.

Sob o mesmo entendimento, Lapuente (2015, p. 7) atenta quanto ao alcance que um periódico pode ter, justificando que “(...) a importância de conhecer essa abrangência se dá, sobretudo, por buscar conhecer o impacto do jornal na formação da opinião pública”.

O conceito de opinião pública é entendido, segundo Bobbio (1998, p. 842), como um fenômeno da época moderna, em que indivíduos se associam, formando opiniões não individuais, no sentido de “[...] controlar a política do Governo, mesmo sem exercer em uma atividade política imediata”. Dessa forma, de acordo com o autor, a opinião pública opera em duplo sentido: forma-se dentro da esfera pública bem como trata de assuntos de interesse público. Por seu caráter contextual, a opinião pública varia com o passar do tempo, modifica-se de acordo com novos fatores e sempre pode ser discutida e questionada. Ainda, por aglutinar e refletir as opiniões de um conjunto de indivíduos, a opinião pública “(...) expressa mais juízos de valor do que juízos de fato” (BOBBIO, 1998, p. 842); dessa forma, não representa a verdade dos fatos, mas uma perspectiva coletiva sobre eles. Contudo, conforme Vestena (2008, p. 12), “Opinião Pública é a expressão de opiniões do público a respeito de temas de interesse comum, que se diferencia da Opinião Publicada, que é a apresentação pública da opinião”.

O jornal, ao se propor noticiar os fatos cotidianos e a opinião pública, opera como um veículo da Opinião Publicada. Todavia, conforme alerta Lapuente (2015, p. 6), “o pesquisador deve ter ciência de que um periódico, independente de seu perfil, está envolvido em um jogo de interesses, ora convergentes, ora conflitantes”. Dessa forma, configura-se um espaço de disputas de poder, em que são apresentadas a opinião de um grupo específico como se fosse de uma totalidade. No contexto aqui estudado, ao se prestar a divulgar os documentos legais instituídos, o jornal atua como mediador entre o texto legislativo e o entendimento da população. No entanto, à medida que seleciona o que será noticiado, imprime sua própria interpretação do relatado, assumindo, por sua vez, um caráter próprio, imbuído de intencionalidade e subjetividade características. Desse modo, cabe aqui observar de que modo o jornal escolhido publicou as decisões legais em torno da progressão continuada no Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul.

3.1 A REPROVAÇÃO E A PROGRESSÃO CONTINUADA NO JORNAL ZERO HORA

O jornal Zero Hora⁴ é o principal veículo da mídia impressa da Rede Brasil Sul (RBS), a maior rede de comunicação do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Surgido em 1964, tomou o lugar do corrente jornal *Última Hora* - encampado pelos militares com a simpatia de Ari de Carvalho, que alterou o nome para *Zero Hora*. Sob sua direção, o jornal passou a se posicionar como apoiador do regime militar instaurado no país. Em 1970, no sentido de evitar a falência, associou-se a Maurício Sirotsky Sobrinho, proprietário da Rádio e Televisão Gaúcha que, em pouco tempo, assumiu o controle acionário total do jornal. Em 1975, Zero Hora passou, então, a ser o jornal de maior venda avulsa do Sul do país. Em 2017, atentos à grande potência da *internet* como veículo de comunicação, a plataforma digital do jornal foi reformulada, passando a ter matérias *online* exclusivas para o site e especiais para assinantes - a GaúchaZH. Em 2018, o jornal Zero Hora estava em quarto lugar entre os veículos de comunicação mais premiados⁵ do Brasil. Assim, a escolha por analisar as matérias publicadas especificamente por esse veículo de comunicação se justificou pela amplitude de seu alcance e sua influência na formação da opinião pública dos indivíduos sul-riograndenses.

O *corpus documental* foi constituído a partir de busca simples no repositório de notícias virtual GaúchaZH e, ainda, através da função "Busca avançada" do serviço de pesquisa Google, combinando os seguintes termos em diferentes arranjos: reprovação, escola, RS, alfabetização, Ensino Fundamental⁶. Entre diversos resultados encontrados, adotou-se um critério de seleção específico: matérias jornalísticas que abordassem diretamente o processo de discussão, implantação e efeitos da progressão continuada no Ciclo de Alfabetização na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Dessa forma, foram selecionados oito artigos, publicados entre os anos de 2010 e 2017, listados no quadro abaixo:

⁴ Fontes consultadas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC - FGV) e *site* GaúchaZH.

⁵ Ranking dos +Premiados Veículos de Comunicação da História do Brasil, elaborado pelo Portal Jornalistas&Cia. Esse levantamento leva em consideração os principais prêmios de jornalismo, entre eles o Prêmio Esso, 13 Líbero, Badaró e 33 Aceesp.

⁶ A busca foi realizada em 21 de setembro de 2019.

Quadro 1 - Artigos selecionados do jornal Zero Hora

	MATÉRIA	MÊS/ANO	SEÇÃO
1	MEC quer vetar reprovação de estudantes do 1º ano	mar/2010	DONNA
2	Ministério da educação poderá impedir reprovação de crianças até a 3ª série	mar/2010	GERAL
3	Maioria dos internautas não concorda com parecer que desaconselha reprovação de alunos	dez/2010	GERAL
4	Para educadora, obrigação de aprovar alunos no EF é uma falsidade	dez/2010	GERAL
5	Rede estadual exclui reprovação até o 3º ano do Ensino Fundamental	fev/2012	GERAL
6	É proibido reprovar	out/2015	OPINIÃO
7	Desafios na educação: sem formação e estrutura é difícil educar em Santa Maria	dez/2015	EDUCAÇÃO E EMPREGO
8	MEC desiste de antecipar alfabetização do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental	ago/2017	EDUCAÇÃO E EMPREGO

Fonte: Portal eletrônico ZH <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/>>

Para analisá-los, foi adotada a Análise de Conteúdo, baseada na abordagem proposta por Bardin (1979). Segundo a autora, a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Ou seja, a partir da coleta, leitura e descrição dos materiais, “destrinchando-os” em suas menores unidades de sentido, é possível traçar interpretações que vão além daquilo que está explícito, atingindo um grau de compreensão que ultrapassa as aparências. Assim sendo, a estratégia adotada se desenvolveu da seguinte forma: pré-análise, decomposição, categorização, descrição, inferência e interpretação. Na pré-análise, após a coleta de todos os artigos relacionados à temática, primeiramente foi realizada a leitura compreensiva dos materiais, aproveitando para refinar o que seria analisado. Após, foi feita uma segunda leitura, mais atenta, em busca das unidades de registro principais de cada texto; com isso, parti para a decomposição dos materiais, destacando trechos importantes que compunham o entendimento geral de cada artigo. Concluída essa etapa, passei então à

categorização dessas unidades de sentido, classificando-as de acordo com as particularidades e similaridades entre si. Na segunda etapa da análise, passei à descrição, em que considerando a totalidade dos materiais, descrevi objetivamente o que fora destacado. A partir dessa descrição, foi possível, então, fazer inferências, bem como, na sequência, tecer interpretações quanto aos sentidos entremeados ao texto e os fundamentos implícitos que sustentam o pensamento manifestado, contrapondo a referenciais teóricos estruturados que tratam do tema.

Ao decompor os textos selecionados, foi-se tornando visível a existência de duas unidades temáticas principais: ideias contrárias ao sistema de não-reprovação e, do outro lado, ideias favoráveis ao sistema de não-reprovação. Entre essas duas unidades temáticas principais, percebe-se, ainda, algumas ideias intermediárias que dão sustentação e provocam reflexões a respeito dos dois extremos.

As ideias contrárias ao sistema de não-reprovação se sustentam sobre um argumento fundante: um aluno que não tenha aprendido os conhecimentos mínimos não poderia passar para o próximo ano, pois “não reprovar faz com que alunos com dificuldade de aprendizagem cheguem ao terceiro ano, mas repitam nesse e em anos seguintes por uma ou mais vezes, o que gera as distorções” (artigo 3). A isso, sobrepõem-se mais duas ideias: o aluno que não atingir um nível de aproveitamento suficiente “não deve passar de ano, pois na vida real os fatos assim se sucedem” (artigo 3), relacionado à compreensão de que, na “vida real”, as pessoas não avançam para a uma próxima etapa sem atingir um nível mínimo aceitável de pré-requisitos determinados; e, ainda, que “a norma fere a autonomia da escola” (artigo 6), por tirar da escola a decisão de reprovar ou não os alunos no período estabelecido.

Destaco, ainda, o artigo 6 (“É proibido reprovar”), publicado na seção Opinião do jornal ZH, em que se manifesta o então Presidente do Sindicato do Ensino Privado do RS (Sinepe/RS), em outubro de 2015, opondo-se categoricamente ao parecer do Conselho Estadual de Educação (CEEEd) que implementou a progressão continuada de alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental. Em tom incisivo, afirma que “[...] não cabe ao Estado determinar, em nome de sabe-se lá o quê, que não se pode mais reprovar alunos”, afirmando ser “[...] uma ação opressora de nosso Conselho sobre a autonomia da escola”. Em geral, é possível perceber que os posicionamentos

contrários ao sistema de não-reprovação partem do pressuposto de que a reprovação está direta e estritamente ligada à aprendizagem. A promoção para a etapa seguinte seria, então, resultado assertivo do mérito do aluno que atingiu um grau de conhecimentos básicos estabelecidos pelo sistema escolar e a escola, por sua vez, seria único centro de decisão possível para respaldar a promoção ou reprovação deste.

Se hoje há uma parcela considerável da sociedade, em grande parte fora dos muros da escola, que vê a reprovação como característica intrínseca da escolarização, entendendo que sem ela o processo de aprendizagem estará absolutamente prejudicado, é possível afirmar que isso esteja fortemente ligado ao próprio lugar social da escola estabelecido historicamente. Segundo Jacomini (2009), o ensino organizado em séries com reprovação anual se firmou a partir de uma escola que não contemplava todas as crianças da sociedade, em um tempo em que a educação era tida como privilégio. Todavia, ao passo que a educação passa a ser reconhecida como direito, a escola deixa de ser um lugar reservado aos privilegiados, tendo agora o dever de garantir que ninguém mais fique de fora do espaço educativo. Porém, sendo um pré-requisito da seriação a homogeneidade do nível das classes, a reprovação, por sua vez, trata de operar na manutenção desse sistema, assegurando a continuidade do processo educativo somente àqueles que tenham se demonstrado adaptados ao que exige a dinâmica escolar. Dessa forma, ainda que o acesso à educação tenha se firmado como direito, por outro lado, o sucesso escolar passou a ser aceito como diretamente relacionado ao mérito do estudante, sendo a promoção/reprovação entendida como reflexo da capacidade do aluno em aprender.

Por outro lado, as ideias favoráveis ao sistema de não-reprovação sustentam que há benefícios com a não-reprovação nos primeiros anos de escolarização por compreender que há diferentes tempos de aprendizagem para cada indivíduo, considerando, ainda, a entrada mais cedo dos alunos na escola, em função da mudança para o Ensino Fundamental de nove anos. Dessa forma, sinaliza-se para uma incompreensão por parte das escolas em relação ao tempo de consolidação da alfabetização, conforme é possível ver nos dois trechos apresentados abaixo:

A ideia [de não reprovar até o 3º ano E.F.] ganhou força com a divulgação dos dados do Censo Escolar de 2008, que revelou a **reprovação de 74 mil crianças de seis anos no primeiro ano do novo Ensino Fundamental** de nove anos. O dado alarmou o ministério. A interpretação é que **a reprovação contraria o espírito da reformulação do primário**. O novo Fundamental, criado em 2005, antecipou o ingresso para seis anos com a intenção de dar **mais tempo para o aluno se alfabetizar** (artigo 2; grifos meus).

“Alguns gestores não entenderam que **a alfabetização não precisa estar completa no primeiro ano**. É difícil num país continental que todos compreendam da mesma maneira”, diz o presidente da Undime (que representa os secretários municipais da Educação), Carlos Eduardo Sanches (artigo 1; grifo meu).

O segundo argumento defendido sustenta a relação entre a reprovação e o cenário de fracasso escolar, entendendo a reprovação como um acontecimento de grande impacto na vida escolar de um aluno. Compreende-se, nesse sentido, que a reprovação não contribui para o aprendizado do aluno, ao contrário, gera sentimento de fracasso por frustrar e interromper o processo educativo.

“Vemos uma reestruturação dos Anos Iniciais, que vem de muitos estudos. **A reprovação não produz aprendizagem**. Quando a criança chega à escola e já bate na parede da reprovação, geramos sensação de fracasso. A ideia não é só retirar a reprovação, mas imprimir a avaliação diagnóstica e processual”, diz Maria de Guadalupe, coordenadora-adjunta da Secretaria Estadual da Educação (artigo 5; grifo meu).

Na corrente favorável ao sistema de não-reprovação, os argumentos de maior destaque partem do âmbito político da decisão, defendidos pelos representantes dos órgãos de gestão da educação. Apresenta-se um posicionamento, aparentemente, baseado em dados governamentais e com embasamento teórico a respeito dos efeitos da reprovação nos primeiros anos de escolarização. No artigo 2, apresenta-se uma entrevista com a então coordenadora-geral do Ensino Fundamental do MEC, em que ela se apoia nos resultados da Prova Brasil⁷ para demonstrar os prejuízos da reprovação: “Se analisarmos os resultados da Prova Brasil, veremos que os alunos que estão defasados em relação a sua idade apresentam desempenho pior”. Dessa

⁷ Exame em nível nacional que avalia o rendimento das escolas públicas, avaliando os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental

forma, os argumentos se apoiam na credibilidade dos dados estatísticos e teóricos no sentido de se fortalecerem frente ao público. A reprovação é entendida como um entrave ao processo de aprendizagem inicial dos alunos recém-chegados à escola, indo contra as noções de tempos diferentes de desenvolvimento para cada criança.

Entre esses dois posicionamentos opostos, foi possível perceber algumas ideias mais ponderadas em relação ao sistema de não-reprovação. Argumentam, nesses casos, quanto ao modo de execução do sistema de não-reprovação, alertando sobre a necessidade de um acompanhamento adequado aos alunos que não atingirem o nível esperado para a etapa, de modo a garantir que a não-reprovação não fosse simplesmente protelada até o final do ciclo.

Para a professora de psicologia da educação da UFRGS Tania Marques, a estratégia traz vantagens e riscos. Ela afirma que a ideia tem o mérito de respeitar o ritmo de cada aluno e de oferecer tempo para que a aprendizagem ocorra. Mas considera perigoso adotá-la sem um acompanhamento adequado e sem que as crianças sejam cobradas: "Se isso não é muito bem administrado, o professor pode deixar de exigir do aluno tanto quanto deveria. Pode pensar que com o tempo as coisas vão acontecer, mas só a passagem do tempo não garante a aprendizagem". (artigo 2).

Em geral, quando enunciadas por especialistas da área da Educação, as ideias assumem tom de cautela. Aparentemente, encarregam-se de contrabalançar as ideias apresentadas, contrárias e favoráveis, considerando que a continuidade do processo de aprendizagem do aluno deve estar correlacionada a um sistema escolar comprometido em acompanhar e investir em sua aprendizagem. Assim, ainda que assumam que a reprovação e a repetência não contribuem para a aprendizagem dos alunos, contestam a ideia de que a pura aprovação automática seja o caminho para o sucesso escolar.

Conclui-se que, se por um lado os sistemas de não-reprovação priorizam a continuidade e a permanência pela progressão (parcial ou automática), por outro lado, pouco se fala quanto às adaptações necessárias para que se garanta uma aprendizagem efetiva. Em geral, subestima-se um fator fundamental para o sucesso de qualquer sistema de ensino: o acompanhamento pedagógico avaliativo processual, em que se estabeleça uma assistência educacional constante durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, ainda que se tenha em mente o

respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, não se pode perder de vista o suporte que a escola precisa prover para que os alunos não se percam ao longo do processo.

4 ESTATÍSTICAS EM FOCO

Compreendidas pela mídia e pela população em geral como retratos inquestionáveis da realidade, as estatísticas são comumente utilizadas no sentido de corroborar ou contestar uma dada situação de forma quantitativa. Ainda, por seu caráter representativo, são largamente tomadas como referência pelos órgãos de gestão no desenvolvimento de políticas e intervenções sociais.

Ao contrário do que se leva a crer, as estatísticas não compõem um retrato exato da realidade. Ao se definir determinados critérios, como métodos de quantificação, categorias e formas de análise, alguns aspectos são preteridos em favor de outros. Os critérios adotados pelo pesquisador para a categorização dos dados encontrados não são, no entanto, arbitrariamente definidos por este; expressam "(...) um entendimento de mundo disponível para o conjunto da sociedade capaz de dar enquadramento aos números que serão registrados" (GIL, 2019, p. 12). Por estarem condicionadas às interpretações de quem as produz, as estatísticas podem ser entendidas como um instrumento de registro de natureza híbrida: *quantitativa*, por expressar numericamente uma determinada situação e *qualitativa*, por serem subordinadas a uma interpretação que pode ser diferente conforme o contexto considerado.

As taxas de reprovação, por exemplo, são construídas a partir da determinação de critérios mínimos de promoção. No entanto, a reprovação por desempenhos insuficientes podem ser relativas, pois depende dos critérios de avaliação de cada escola. Almeida Junior, com relação às primeiras estatísticas educacionais já alertava: "as reprovações são dados numericos exactos; mas o critério que as determinam, bem o sabemos, mudam de escola para escola" (São Paulo, 1936, p.3 *apud* GIL, 2018, p. 16). Nesse mesmo sentido, Carvalho (2001) põe

em dúvida o modo como se dá a produção das estatísticas escolares, considerando que

[...] as cifras de desempenho escolar são produzidas pelos próprios professores e professoras, a partir de critérios, codificações e classificações que ainda precisam ser conhecidos e explicitados, ao contrário do que se poderia supor. Mais ainda, são produzidas no interior da própria máquina administrativa interessada em seus resultados e podem ter conseqüências imediatas para seus produtores, por meio de uma "melhor" ou "pior" avaliação da escola ou do sistema escolar a que ela pertence (CARVALHO, 2001, p. 234).

Dessa forma, ainda que se reconheça o significativo papel desempenhado pelas estatísticas na gestão da Educação, é imprescindível que se leve em conta o contexto em que se produzem esses números.

Nesse sentido, ao analisar as estatísticas é preciso que se considere as limitações a que essas quantificações estão condicionadas, entendendo que as estatísticas cumprem com uma função de síntese por estabelecerem uma média das situações observadas, atribuindo, assim, inteligibilidade a um complexo apanhado de informações.

Isso implica reconhecer que muito raramente nos identificamos com as estatísticas, ou seja, as situações individuais tendem a não corresponder com aquilo que elas indicam. (...) Isso ocorre porque nosso lugar de observação é limitado, o que nos dificulta apreender situações diversas daquelas que são as nossas. **É essa, efetivamente, a maior contribuição das análises estatísticas, a de prover uma síntese que abarque variáveis mais elaboradas do que as possíveis para um observador intuitivo** (GIL, 2019, p. 9-10; grifo meu).

As estatísticas educacionais, por sua vez, são elementos que possibilitam observar quantitativamente o fluxo dos alunos dentro do sistema escolar, permitindo que se observe as características dos movimentos dos alunos na escola, que se avalie os ritmos de aprendizagem e e que se estabeleça, a partir disso, padrões de normalidade (GIL, 2018). A partir do estabelecimento de tendências, é possível identificar, então, as distorções com relação ao padrão estabelecido. Ainda que as categorizações das estatísticas estejam submetidas à definição e intencionalidade de quem as produz, a sistematização desses dados é condição fundamental para que se consolide os debates sobre os problemas de fluxo escolar, por fornecer evidências que podem ser cruzadas entre si e comparadas em relação a um dado interesse. Nesse sentido, as primeiras estatísticas educacionais brasileiras começaram a ser

produzidas no início do século XX, no sentido de acompanhar a ampliação de matrículas das escolas e o alcance do ensino primário no Brasil, dada a preocupação em garantir a universalização da Educação Básica. Sublinha-se que, na documentação oficial, o rendimento das escolas frequentemente era avaliado considerando a capacidade da instituição de prover expressivo número de matrículas, de modo a dar conta das demandas da população escolar (GIL, 2018). Entretanto, ao fazer o levantamento desses números, notou-se que a quantidade de vagas ofertadas já abrangia mais de 90% das crianças em idade escolar, o que deslocou a atenção dos educadores para compreensão do movimento desse alunado no interior do sistema educativo. Ao cruzar os dados coletados, notou-se que eram consideráveis as taxas de reprovação e evasão escolar já nos primeiros anos de escolarização, o que vinha se interpondo ao objetivo de universalização do ensino primário para todos. Dessa forma, foram as primeiras estatísticas educacionais que conferiram visibilidade aos problemas de fluxo escolar, levando a reprovação e a evasão escolar ao centro dos debates educacionais e incumbindo aos órgãos de gestão da educação do Estado a responsabilidade de agir sobre esses problemas.

Ainda que as estatísticas em geral possam ser produzidas de forma diversa, para que sejam aproveitadas pelos órgãos de gestão, adotam-se critérios definidos pelo Estado, que buscam estabelecer categorizações que possam colaborar nas decisões administrativas e políticas que atingem uma população em geral. “A construção do Estado é acompanhada do estabelecimento de formas estatais de classificação, entre as quais estão as categorias utilizadas para produção das estatísticas, que definem, por sua vez, categorias de percepção comuns e enquadram as práticas” (GIL, 2007, p. 125). Dessa forma, produzem-se as estatísticas oficiais, elaboradas e analisadas de acordo com as definições do Estado, que mobilizam diferentes conclusões e decisões políticas dependendo dos interesses que as orientam. Entre os números produzidos oficialmente, é possível diferenciar os censos e as estatísticas. Os censos se propõem a considerar cada indivíduo de uma população, sendo as informações concedidas pelos próprios indivíduos. Já as estatísticas “(...) podem resultar da compilação de registros administrativos ou de informações fornecidas por um único informante referindo-se a outros indivíduos e

não pretendem se referir, necessariamente, ao conjunto completo daquilo que se quantifica” (GIL, 2019, p. 7).

Até o final do século XX, as estatísticas educacionais eram produzidas considerando as informações extraídas dos registros escolares, que davam conta estritamente da população que estava inserida no sistema de ensino à época da coleta de dados. Nestes, era possível observar “indicadores do movimento educacional”⁸, como matrículas, frequência, aprovação, reprovação e evasão. Nas pesquisas censitárias, também se incluíam questões a respeito da educação dos indivíduos entrevistados, como se sabia ler e escrever, se frequentava ou não à escola, seu nível de escolaridade, entre outros aspectos que permitiam traçar um perfil educacional da população como um todo, compreendidos como “indicadores do estado educacional”⁹. Conforme mencionado anteriormente (ver p. 7), ao cruzar os números dos registros escolares com as informações educacionais extraídas dos censos demográficos, identificou-se notável diferença entre eles, fazendo ver as distorções dos resultados oficiais apresentados pelos órgãos de gestão da educação da época. Diante dessas dissonâncias, uma gama de pesquisadores¹⁰ buscou colaborar para a adequação da metodologia e dos critérios na produção das estatísticas educacionais oficiais, no sentido de que se estabelecesse melhor aproximação dos dados censitários e escolares.

Nesse contexto, em 2007, é implantado um novo formato de produção de estatísticas escolares: o Educacenso. Com ele, a coleta das informações educacionais agora se daria nominalmente por aluno e não mais quantitativamente, ou seja, para cada entrada nominal de um aluno, atribui-se um código da base do INEP, possibilitando que, a partir do cadastramento, acompanhe-se toda sua trajetória no sistema escolar. Dessa forma, atrelando-se às informações educacionais contidas nos Censos Populacionais, o Educacenso possibilita mapear a situação de quase todas as crianças em idade escolar, acompanhando seu movimento no sistema de ensino.

⁸ FERRARO, 2009, p. 19 *apud* LOSADA, 2017, p. 39

⁹ FERRARO, 2009, p. 19 *apud* LOSADA, 2017, p. 39.

¹⁰ Losada (2017), em sua dissertação, dedica um capítulo ao detalhamento dessa questão, apresentando aspectos da produção das estatísticas educacionais no contexto sócio-histórico brasileiro e citando pesquisadores que, ao fim do século XX e começo do século XXI, empenharam-se no aperfeiçoamento desses números.

Segundo as informações disponíveis no portal do INEP, a coleta de dados é realizada integralmente pela internet, de caráter declaratório dos responsáveis administrativos das instituições de ensino e é dividida em duas etapas. A primeira etapa consiste no preenchimento da Matrícula Inicial, quando ocorre a coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais em sala de aula. A segunda etapa ocorre com o preenchimento de informações sobre a Situação do Aluno, e considera os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo. Nessa segunda etapa, as escolas preenchem as informações de cada aluno quanto ao rendimento (aprovado/reprovado), movimento (falecido, deixou de frequentar, transferido) e Curso em andamento/ Sem movimentação. As taxas de rendimento escolar disponíveis no portal do INEP são organizadas nas seguintes categorias: Unidade geográfica (Brasil/Regiões/Estados), Localização (Urbana/Rural), Dependência administrativa (pública/privada/federal/estadual/municipal) e Níveis de Ensino (fundamental/médio, por ano/série).

De todos os números coletados pelo Educacenso, considerando os objetivos definidos, esta pesquisa focou-se nas taxas de reprovação e distorção idade/ano. Sob a categorização acima apresentada, a taxa de reprovação indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino na qual se encontravam, isto é, aqueles que não têm notas satisfatórias para avançar e/ou frequência mínima.

4.1 OS NÚMEROS DA REPROVAÇÃO

No sentido de analisar alguns dos efeitos da reorganização dos sistemas de ensino no Rio Grande do Sul com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a implementação da progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, observou-se aqui os índices de aproveitamento (aprovação/reprovação/distorção idade-ano) durante todo o período de implantação

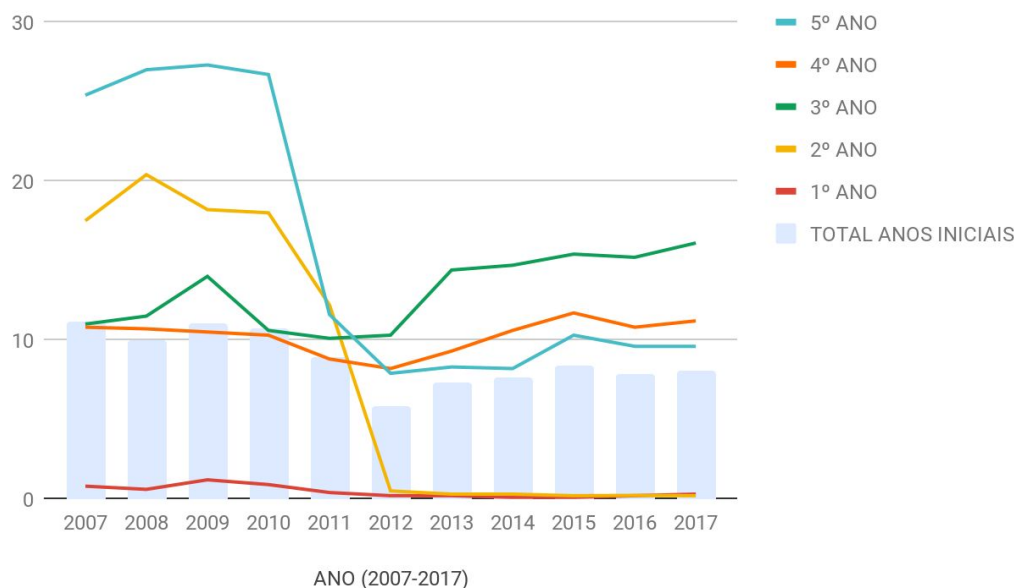
e consolidação da medida (2007-2017)¹¹. Direcionou-se o foco às taxas de reprovação e às taxas de distorção idade-ano por entender que a implementação da medida da progressão continuada teve como um dos seus objetivos operar diretamente sobre esses dois marcadores de fracasso escolar. Por essa pesquisa ter se restrito a observar o Programa de Progressão Continuada na Alfabetização e Letramento, implementado na rede ensino estadual do Rio Grande do Sul, voltou-se a atenção exclusivamente às taxas estaduais, considerando as escolas urbanas e rurais, de dependência administrativa estadual, observando-as no decorrer dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano).

Os levantamentos estatísticos apurados pelo Educacenso apontam que, na rede estadual de ensino do RS, em 2007, a taxa de reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) atingia 11,2% do alunado. Gradualmente, se verifica uma atenuação da taxa, chegando a 5,8% em 2012, o menor índice registrado. Ao fim do período analisado, em 2017, a taxa de reprovação fechou em 8,1% (queda de 3,1%, em relação a 2007). No gráfico apresentado abaixo, pode-se observar a evolução das taxas de reprovação nos Anos Iniciais, entre os anos de 2007 e 2017; cada linha corresponde a um ano/série e as barras se referem à taxa de reprovação total dos Anos Iniciais. Evidencia-se uma notável variação das taxas entre os anos de 2007 e 2017, com uma redução dos números de reprovação a partir de 2010, que atingiram os menores índices em 2012.

¹¹ Considerando a implementação do Educacenso a partir do ano de 2007, não foi possível encontrar, no momento da busca dos números, as taxas de anos anteriores no Portal do INEP.

Gráfico 1 - Distribuição das taxas de reprovação nos Anos Iniciais na rede estadual de ensino do RS entre os anos 2007 e 2017

EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO DA REDE ESTADUAL RS



Fonte: Educacenso (INEP), gráfico pela autora.

Entre as notícias analisadas no capítulo anterior, destaca-se um trecho em que se afirma que a decisão de não reprovar até o 3º ano se justificou por considerar excessiva a reprovação de 74 mil crianças¹² de seis anos no 1º ano do novo Ensino Fundamental (ver p. 34). Nesse sentido, cabe reiterar que, desde 2006, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS) estabelece que não haja retenção do aluno no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Dessa forma, é possível compreender porque a oscilação das taxas do 1º ano é pouco significativa, não passa de 1,2% (2009). Penso que, para fins de comparação, seria interessante analisar as taxas anteriores a essa decisão; contudo, não foi possível acessá-las pelo sistema do Educacenso, que disponibiliza somente dados levantados a partir de sua implementação (2007). Por outro lado, é interessante observar a variação registrada no 2º ano. Em 2008, nota-se um pico (+2,9%) na taxa de reprovação que, posteriormente, apresenta uma queda gradativa. Pode-se supor que esse aumento pontual esteja relacionado ao contexto supracitado, pois considerando que o Parecer foi publicado no segundo semestre de 2006, a medida possivelmente

¹² Em 2008, a taxa de reprovação total para o 1º ano do novo Ensino Fundamental, considerando todas as dependências administrativas foi de 3,5% no Brasil (Fonte: INEP).

foi posta em prática pelas escolas a partir do ano letivo de 2007. Assim, ao final de 2007, todos os alunos que ingressaram no 1º ano, foram promovidos para o 2º ano, o que eventualmente pode ter contribuído para o aumento quantitativo de reprovações no 2º ano de 2008.

Já entre 2010 e 2012, a variação das taxas do 2º ano apresenta uma significativa queda, partindo de 18% (2010), caindo para 12,2% (2011) e chegando a 0,5% (2012). Considerando a decisão publicada pelo CEEed/RS, em janeiro de 2011, que sugeria a não-retenção do 2º para o 3º ano (ver p. 25), a queda verificada em 2011 pode ser entendida como uma possível adesão parcial das escolas a essa sugestão. Em 2012, a implantação o Programa de Progressão Continuada na Alfabetização e Letramento em toda a rede estadual fomentou a redução da taxa a índices menores que 1%. Analisando a evolução da taxa ao longo de todo o período, houve uma redução de 17,3% - a maior queda registrada nos Anos Iniciais.

Ao examinar as taxas de reprovação do 3º ano, em 2009, percebe-se um pico (+2,5%) que, no ano seguinte retorna a ser próximo do valor do ano anterior; considerando o contexto, supõe-se que essa oscilação possa estar relacionada à mesma geração de alunos que formou o pico do 2º ano em 2008. Em 2012, a taxa volta a aumentar.

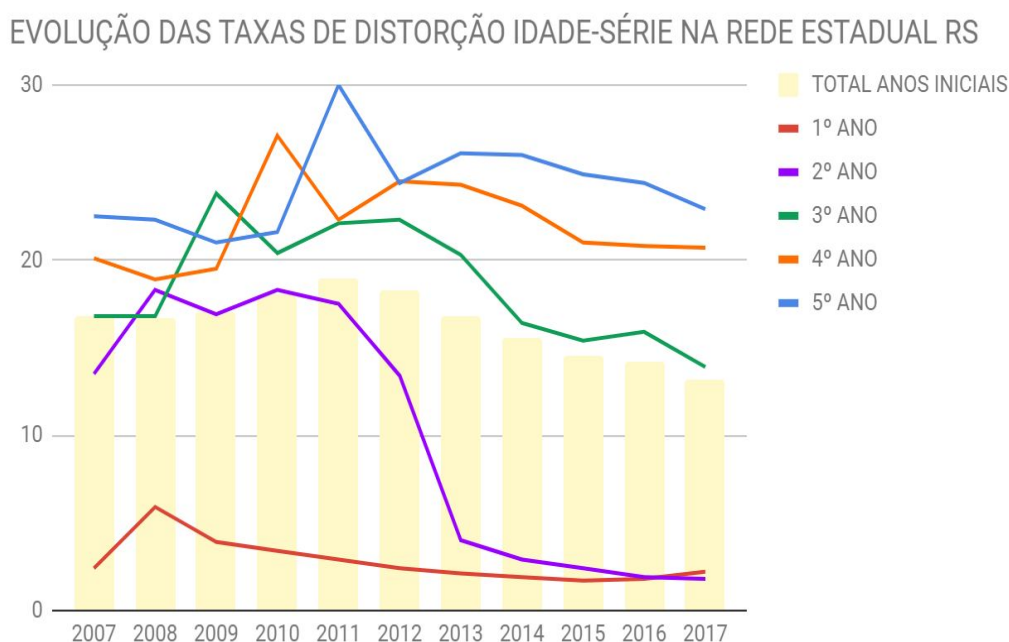
Permeia o senso comum a ideia de que a não retenção dos alunos ocasionaria a transferência da taxa de reprovação de um ano para o outro; ou seja, aqueles alunos que tinham propensão a reprovar no 1º e no 2º ano, viriam a ser retidos cumulativamente no 3º ano. Nesse sentido, é pertinente observar as taxas do 3º ano ilustradas no gráfico 1. Ainda que, no total, a taxa de reprovação do 3º ano tenha apresentado um aumento de 5,1%, esse não equivale à queda registrada da taxa do 2º ano, de 17,3%. Desse modo, ao contrário do que se faz crer, não se confirma a hipótese de transferência integral das taxas de reprovação do 2º ano para o 3º ano.

As taxas de reprovação do 4º ano demonstram uma parca oscilação. Mesmo assim, é possível notar que as taxas apresentam uma discreta queda até o ano de 2012, tornando a aumentar nos anos seguintes. Ao fim do período analisado, registrou-se, então, um aumento de 0,4% se comparado o índice de 2007 com o índice de 2017. Por outro lado, as taxas de reprovação do 5º ano chamam a atenção

por apresentarem uma queda acentuada entre 2010 e 2012. Em 2010, a taxa marcava 26,7%; já no ano seguinte, caiu para 11,6%, atingindo seu menor índice, 7,9% em 2012. Ao fim do período 2007-2017, a taxa de reprovação do 5º ano registrou uma queda expressiva de 15,8%. Sem dúvida, é uma variação significativa que demanda uma análise mais detida; contudo, extrapola os objetivos e as possibilidades analíticas desta pesquisa.

A taxa de distorção idade-série permite avaliar o percentual de alunos que têm dois ou mais anos de idade acima do recomendado em determinada série. Em 2007, a taxa de distorção idade-série nos Anos Iniciais da rede estadual de ensino do RS chegava a 16,8%. Até o ano de 2011, deu-se um leve aumento, chegando a 19%. Com uma redução gradativa de 2011 a 2017, a taxa encerra o período analisado marcando 13,2%, evidenciando assim uma queda total de 3,6%. No gráfico seguinte, é possível observar a evolução das taxas de distorção idade-série para cada ano do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), entre os anos de 2007 e 2017, em que cada linha corresponde a um ano/série e as barras se referem à variação da taxa de distorção idade-série total dos Anos Iniciais. Ainda que não se constate notável diferença entre as taxas inicial e final (com exceção da taxa do 2º ano), interessa perceber os movimentos que transcorrem no decorrer do período.

Gráfico 1 - Evolução das taxas de distorção idade-série na rede estadual de ensino do RS entre os anos 2007 e 2017



Fonte: Educacenso (INEP), gráfico pela autora

Em 2008, nota-se a formação de dois picos: as taxas do 1º ano marcam um aumento de 3,5% e as taxas do 2º ano marcam um aumento de 4,8%. A partir de então, nota-se a formação de picos nos anos subsequentes: em 2009, verifica-se um aumento de 7% na taxa do 3º ano; em 2010, o crescimento se dá na taxa do 4º ano, com um acréscimo de 7,6%; já em 2011, pode-se notar um incremento de 8,4% na taxa do 5º ano. Ressalta-se que, após a formação dos picos, as taxas oscilam ligeiramente e passam a reduzir; nesse sentido, destaca-se a redução vultosa ocorrida na taxa do 2º ano: com uma queda acentuada entre 2011 e 2013, encerrando o período analisado com uma redução de 11,7%.

Ao considerar o contexto político-educacional do período, percebe-se que essa curiosa oscilação das taxas de distorção idade-série ao longo desses dez anos coincide com a medida de ampliação do Ensino Fundamental e com as políticas de não-retenção nos Anos Iniciais. Assim, é possível inferir que os picos retratam a geração de alunos que ingressou no 1º ano nesse período de readequação do Ensino Fundamental. Supõe-se que, entre 2007 (primeiro ano letivo do novo Ensino Fundamental) e 2008, alunos de 6 (seis anos) abrangidos pelo novo Ensino Fundamental se somaram aos alunos de 7 (sete anos) que ingressariam no Ensino

Fundamental antigo, fazendo com que se formassem turmas de 1º ano já com distorção idade-série em relação aos novos critérios de idade. Essa geração de alunos, então, pode ser vista ano após ano formando os picos de distorção. Se comparado ao gráfico da reprovação, percebe-se que as taxas de distorção idade-série superam as taxas de reprovação para o mesmo ano, o que só se explicaria admitindo outro fator de distorção além da reprovação. O movimento de redução das taxas após os picos corrobora essa hipótese. Em relação às políticas de não-retenção, que ganharam força com o Programa de Progressão Continuada na Alfabetização e Letramento (RS), percebe-se, bem como ocorreu com as taxas de reprovação, uma redução das taxas de distorção idade-série a partir de 2012, sendo a queda da taxa do 2º ano a mais acentuada.

Em um dos artigos do jornal Zero Hora analisado, destaca-se o seguinte trecho: “não reprovar faz com que alunos com dificuldade de aprendizagem cheguem ao terceiro ano, mas repitam nesse e em anos seguintes por uma ou mais vezes, o que gera distorções” (artigo 3; ver p. 33). Entretanto, ao analisar as taxas de reprovação e de distorção idade-série da rede estadual de ensino do RS, constatou-se que essa hipótese não se confirma. De acordo com o que foi explicitado anteriormente, a taxa de reprovação do 3º ano não permite sustentar a ideia de transferência cumulativa das taxas de reprovação do 1º e 2º ano. Ainda, as taxas de distorção idade-série apontam, ao contrário do que o senso comum faz crer, um decréscimo do percentual de alunos com distorção, demonstrando uma tendência de redução nos últimos anos. Ainda assim, não se verificou, em nenhum artigo pesquisado, a consideração desses dados, predominando um panorama de polarização a respeito dos efeitos da progressão continuada sem acurada análise dos números.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao proceder à análise das publicações do jornal, percebeu-se que, não somente nos meios educacionais e acadêmicos, mas também nos veículos de comunicação, tem estado presentes discussões a respeito das políticas de

não-reprovação escolar e suas implicações sociopedagógicas. Notou-se que o jornal opera com a polarização na linha argumentativa, apresentando, ora aqueles que só admitem a efetividade das avaliações escolares com a aplicação de medidas de promoção e reprovação convencionais, ora aqueles que defendem as políticas de não-retenção de modo superficial, assumindo-as como solução para o problema da repetência. Em contrapartida, as estatísticas, ainda que não confirmem a hipótese de acúmulo de reprovações no contexto das políticas de não-reprovação, ao abrirem mão do detalhe, não possibilitam que se questione quanto às condições subjetivas dessas políticas, dentro da dinâmica escolar particular de cada instituição. Mesmo que os índices educacionais pareçam indicar um panorama favorável à implantação das medidas de não-retenção e de correção da distorção idade-série nas escolas da rede estadual, é preciso reconhecer que um índice de reprovação de 16,1% no 3º ano ainda é consideravelmente alto.

Considerando o princípio do direito à educação, entendo que esse deve ser garantido sob os seguintes aspectos: acesso, permanência e continuidade. Garante-se o acesso com a oferta de vagas em número suficiente para que se atenda a toda população em idade escolar, bem como com a promoção de incentivos que viabilizem a ocupação dessas vagas. Garante-se a permanência proporcionando condições mínimas de manutenção dos alunos no sistema escolar, com políticas públicas que assegurem medidas assistenciais para os alunos e suas famílias. Nesse sentido, aponto a continuidade como um pilar do direito à educação por entender que a permanência só se dará efetiva e qualitativamente ao passo que o processo educativo de cada aluno seja, na medida do possível, resguardado de quebras de continuidade e fracassos.

A reprovação, ao interromper e frustrar o processo educativo de um aluno, levando-o, eventualmente, ao fracasso escolar (repetência, distorção de idade, evasão etc.), funciona como um mecanismo sutil de exclusão de uma parcela do alunado, o que leva, então, a uma contradição com o pressuposto de educação como direito inalienável do indivíduo. Conforme Ribeiro (1991, p. 15) já assinalava no final do século XX, “a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos”. Dessa forma, passando a entender a reprovação como um entrave às

trajetórias escolares dos alunos, passa-se a pensar, então, em alternativas de organização do ensino que promovam a continuidade dos processos de aprendizagem, como o ensino por ciclos e a progressão continuada (ou promoção automática). Assim, parte-se da premissa de que ao subtrair a reprovação, mantendo um fluxo escolar ininterrupto, a aprendizagem se dará naturalmente, no tempo próprio de cada aluno. No entanto, importa considerar que

[...] a progressão continuada, desprovida de medidas pedagógicas fundamentais ao processo ensino-aprendizagem – como tempos e metodologias diferenciados, reorganização dos conteúdos, número reduzido de alunos por sala de aula, atendimento em pequenos grupos fora do horário de aula para os alunos com atraso ou dificuldades de aprendizagem –, **embora mantenha o aluno na escola e permita-lhe uma progressão mais ou menos de acordo com o grupo de sua idade, não resolve o problema da aprendizagem** (JACOMINI, 2009, p. 568).

Assim, esperar que o aluno assimile todos os conteúdos mínimos de uma etapa, em seu tempo, espontaneamente e sem direcionamento de recursos não deixa de ser, também, uma contradição em relação à educação como direito; é, de fato, negligência não intervir a favor da aprendizagem do aluno. Não se pode pensar em um sistema de não-reprovação sem que se garanta o fortalecimento do processo de aprendizagem. Para além dos números e dos discursos publicados, penso ser primordial considerar de que forma estão se dando as medidas de redução da reprovação e de correção da distorção idade-série, observando atentamente a qualidade de aprendizagem que está sendo garantida ao alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n.65, p.3-15, jan.-mar. 1957. Disponível digitalizado em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001665.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo (*L'analyse de contenu*). Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C, Varriale *et al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ªed., Vol. 1, 1998, 674p. Disponível digitalizado em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Norberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 15 nov. 2019.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 15 nov. 2019.

_____. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Plano Nacional de Educação)**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2019.

_____. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em 15 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação)**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 15 nov. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DE_DEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em 17 nov. 2019.

CASTANHA, André Paulo. O USO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL COMO FONTE: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 309-311, abr. 2011. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22_41e.pdf>. Acesso em 17 nov. 2019.

CARDOSO, Ofélia Boisson. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 35, vol. XIII, p. 74-88, jan.-abr. 1949. Disponível em:

<<http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+35/c18a812b-98ce-49fc-a8d3-ac2542c314c8?version=1.1>>. Acesso em 25 ago. 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. ESTATÍSTICAS DE DESEMPENHO ESCOLAR: o lado avesso. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 77, ano XXII, p. 231-252, dez. 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 dez. 2019.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia Do. Programas Compensatórios: Seduções Capitalistas?. In: ARANTES, Esther Maria M.; NASCIMENTO, Maria Lívia do; FONSECA, Tania Maria Galli (Orgs.). **Práticas Psi: inventado a vida**. Niterói: EDUFF, 2007, p. 123-132. Disponível em:

<<https://app.uff.br/slab/uploads/texto27.pdf>>. Acesso em 03 dez. 2019.

CONSTRUTIVISMO. In: GLOSSÁRIO Ceale. Disponível em:

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/construtivismo>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

DE LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 111-153.

GIL, Natália de Lacerda; ROSA, Tamara Santos da. **Fracasso escolar na revista brasileira de estudos pedagógicos**: uma análise a partir dos conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativa. Apresentado no IX Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), João Pessoa, 2017. P. 4317-4331.

_____. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.23, p. 1-23, 2018.

_____. Estatísticas e educação: considerações sobre a necessidade de um olhar atento. **Pensar a Educação em Revista**, Florianópolis/Belo Horizonte, v. 5, n. 2, jun./ago. 2019.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009

LAPUENTE, Rafael Saraiva. **O jornal impresso como fonte de pesquisa: delineamentos metodológicos**. Trabalho apresentado no GT de História da Mídia Impressa, integrante do 10º Encontro Nacional de História da Mídia, Porto Alegre, 2015.

MAINARDES, Jefferson. **REINTERPRETANDO OS CICLOS DE APRENDIZAGEM**. São Paulo: Cortez, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Luís Antonio. A PROMOÇÃO AUTOMÁTICA NA ESCOLA PRIMÁRIA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXX, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958, Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+--+Num+72/3eb1ea7e-17d8-4651-a9c2-380b3ba43a3f?version=1.0>>. Acesso em 15 nov. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **OS CICLOS DE APRENDIZAGEM**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A PEDAGOGIA DA REPETÊNCIA. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, p. 07-21, ago. 1991. Disponível digitalizado em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604/10155>>. Acesso em 15 nov. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 5.751, de 14 de maio de 1969. Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=39738&hTexto=&Hid_IDNorma=39738>. Acesso em 15 nov. 2019.

_____. Parecer CEE/RS n.º 644/2006, aprovado em 30 de agosto de 2006. Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/download/20150423162423pare_0644.pdf>. Acesso em 15 nov. 2019.

_____. Parecer CEE/RS n.º 194/2011, aprovado em 28 de janeiro de 2011. Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a organização curricular do Ensino Fundamental de nove anos, especificamente quanto à organização dos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/download/1297877787pare_0194.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO PRIMÁRIO (Nota preliminar). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXII, n. 56, p. 53-55, out./dez. 1954. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+56/ceb42090-10b2-4532-99ff-e158d5fd9853?version=1.1>>. Acesso em 15 nov. 2019.

VESTENA, Carla Luciane Blum. O papel da mídia na formação da opinião pública: a contribuição de Bourdieu. **Guairacá - Revista de Filosofia**, Guarapuava, n. 24, p. 9-22, 2008. Disponível em: <<https://revistas.unicentro.br/index.php/guaiaraca/article/viewFile/1144/1089>>. Acesso em 17 nov. 2019.