

## ANÁLISE DA REPETÊNCIA NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU

EUZA MARIA DE REZENDE BONAMIGO  
THEREZA PENNA FIRME  
Faculdade de Educação da UFRGS

### RESUMO

A preocupação central da presente pesquisa foi a de examinar, com certa profundidade, a visão que se tem do problema da repetência na 1ª série do 1º grau. Partiu-se do pressuposto de que a solução de um problema depende do modo como ele é percebido pelas pessoas a ele diretamente ligadas.

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, cujos dados foram coletados através de entrevistas e questionários aplicados a amostras de professores, especialistas, pais e alunos repetentes, selecionadas das escolas públicas estaduais de 1º grau de Porto Alegre.

Os resultados permitiram caracterizar o aluno repetente de 1ª série, identificar as causas da repetência e as providências tomadas pela escola para solucionar o problema, segundo a opinião dos informantes.

### 1 INTRODUÇÃO

O problema da repetência escolar, em seus altos índices de ocorrência nos países em desenvolvimento, apesar de ser objeto de estudo por muitos educadores e pesquisadores e de ocupar no Brasil e na América Latina lugar prioritário na espera de soluções, ainda não foi examinado no seu cerne. Enquanto isso, muitas gerações jovens vem sendo prematuramente privadas de um dos seus direitos humanos fundamentais, isto é, o direito à educação bem sucedida. Ir à escola e fracassar continuamente talvez seja pior que jamais entrar nela. O fenômeno da repetência é mais agudo nas 1ªs séries do 1º grau, provocando assim

---

Pesquisa financiada pelo INEP.

As autoras são muito reconhecidas ao prof. Jacob Waiselfisz e à profª Neusa Maria Bellé pela imensa colaboração prestada a esta pesquisa.

uma perda prematura de recursos humanos e, ao mesmo tempo, uma violação dos direitos daqueles para quem a escola é mais necessária.

Pesquisas a respeito têm apontado sempre altos percentuais de repetência na 1ª série do 1º grau. Convém aqui mencionar que a UNESCO (1972), em suas declarações sobre o problema, considera que um índice de 10% já é "catastrófico". Lamentavelmente, o Brasil não é exceção neste quadro mundial. Estatísticas recentes mostram que apenas 10% dos alunos que ingressam na 1ª série do 1º grau concluem a 8ª série (Anuário Estatístico do Brasil, 1976). Vale observar que é precisamente na passagem da 1ª para a 2ª série que a perda é mais violenta, chegando a atingir 60%. Um estudo sobre fluxo, evasão e repetência no ensino do Rio Grande do Sul (Baía, Rocha e Souza, s/d) indicou que a repetência é o fator que mais acarreta desistências no sistema educacional.

Essa taxa de repetência é alarmante sobretudo nas duas primeiras séries do 1º grau. Comparando cinco países latinoamericanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Uruguai e Venezuela), Schiefelbein (apud Penna Firme & Mediano, 1979) encontrou percentagens de repetência na 1ª série que oscilam de 30 a 70 situando-se o Brasil entre as mais altas.

Enfocando a repetência como expressão do baixo rendimento do aluno, o que nem sempre é verdadeiro, vários estudos tentaram analisar o fenômeno, associando a variável rendimento escolar às características da escola e do professor (Pacheco & Santos, 1965; PE. SEC. IEPE, 1973 Kepler, 1974; Ferrari, 1975; CBPE, s.d.), do aluno e da família (Marinho, 1959; RS: SEC; 1967; CBPE, 1971; Poppovic, 1971; CBPE, 1974; Camargo, 1978; Wolff, 1978; Bonamigo, 1980; Bonamigo & Bristoti, 1980). Outros examinaram currículos, métodos de ensino e de avaliação (CBPE, 1974; Penna Firme & Mediano, 1979), prédios, instalações, material didático, etc (RS. SEC, 1967).

Há os que adotam uma abordagem mais ampla do assunto e estudam variáveis sócio-culturais (Poppovic, 1972; Ferrari, 1975). Finalmente, já um pouco mais centralizados no aluno, como vinculado às determinações do sistema educacional, há aqueles estudos que analisam especificamente as conseqüências da não-promoção. Neste sentido, Goodlad (1963) mostra que a possibilidade de não ser promovido é uma ameaça que se traduz em uma motivação negativa para o aluno, uma vez que as crianças aprendem melhor quando cercadas de circunstâncias que favoreçam a motivação positiva. Fleming (1978, p. 32) considera que "se a primeira experiência da criança com os professores e a escola é positiva, isto pode resultar num gosto permanente pelo saber e na formação de uma personalidade estável, independente e bem adaptada à sociedade".

A busca da redução da repetência escolar têm sido preocupação mundial, porém as medidas adotadas não têm sido suficientes para resolver o problema. Há muitas explicações para isto, porque muitas parecem ser as causas do pro-

blema. Um ponto de questionamento bastante sério porém, é o próprio conceito que se tem de promoção ou não promoção e de suas conseqüências. Assim, a repetência tem encontrado sua justificativa principal na hipótese, não confirmada pela literatura, de que o nível de aproveitamento do aluno tende a melhorar se ele cursa outra, ou outras vezes, a série em que apresentou dificuldades na sua aprendizagem.

Paralelamente à concepção que o professor tenha das conseqüências da repetência está a sua percepção do que possa provocar a repetência. Infelizmente, a "certeza" nem sempre justificada de que tais ou quais condições do aluno o predispõem para a repetência leva o professor a formular expectativas sobre o aluno as quais comumente se traduzem em "prever" a reprovação ou aprovação. A teoria de Rosenthal & Jacobson (1968) propõe que o desempenho do aluno pode ser explicado como função do que o professor espera dele. Isto vale tanto para aspectos positivos quanto para negativos.

No caso da repetência, muito cedo no ano letivo, os professores classificam os "bons" e os "maus" alunos esperando sucesso para os primeiros e fracasso para os segundos. Teoricamente, é de se esperar que esta expectativa se confirme. Desta forma, um aluno que nos primeiros meses de vida escolar apresenta dificuldade na aprendizagem, explicadas pelos mais diferentes fatores, sendo um dos mais relevantes o nível sócio-econômico familiar, fatalmente está "condenado" à reprovação e quem sabe, ao fracasso como pessoa.

Muitos esforços têm sido realizados no sentido de solucionar a repetência no 1º grau, procurando preservar o direito de todos à educação. Todavia, os resultados destes empenhos são ainda insignificantes. Não seria, talvez, uma explicação para isto, o fato de que as pessoas diretamente envolvidas no trabalho com a criança percebam a "repetência" como uma conseqüência necessária e inevitável da pobreza e não um problema que deva ser totalmente banido da escola?

Se a pobreza é apontada como causa do fracasso escolar, fazer o aluno repetir o ano atenua esta pobreza, eliminando a causa? Não seria melhor gastar as somas avultadas (300 milhões de dólares anuais) destinadas aos alunos repetentes de 1ª série do 1º grau na América Latina (Schieffelbein, 1975), com a descoberta de meios adequados e criativos para levar o "pobre" a aprender sem repetir o ano? Não será para a escola melhor desafio "resgatar" a criança pobre do que "bloquear" seus passos com a reprovação?

Assim, infelizmente, o reprovado é visto não como uma vítima do sistema mas como alguém que traz em si a culpa de seu próprio fracasso. A escola parece ser estruturada para o fracasso; nela os alunos não aprendem a desenvolver sua identidade de indivíduos que acreditam no próprio valor e que de fato triunfam (Glasser, 1972).

Estudos sobre aprendizagem revelam que o modo como os professores percebem o aluno gera expectativas sobre seu rendimento (Coladarci, 1966). Tais previsões podem ser positivas ou negativas, dependendo da percepção favorável ou desfavorável que o professor tenha em relação ao aluno, o qual, em consequência, atua na direção esperada. Este fenômeno conhecido como “profecia” que se cumpre por si mesma” (Coladarci, 1966) tem sido objeto de investigações e seus resultados confirmam, em grande escala, que a expectativa do professor é fortemente responsável pelo rendimento do aluno (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Portanto, parece ser possível concluir que a repetência, em grande parte, pode ser explicada como consequência de uma baixa expectativa ou aspiração do professor a respeito do aluno.

Ao detectar-se como aqueles que lidam diretamente com a criança percebem as suas características e a que atribuem as causas de seu fracasso escolar, se estará possivelmente em condições de prever o que ocorrerá com essa criança. Uma visão preconceituosa do aluno é acompanhada de comportamentos do professor na sala de aula aos quais reage correspondendo ao que dele se espera. Ao mesmo tempo, ele passa a acreditar na sua própria incapacidade de aprender e, em consequência, apresenta baixo rendimento escolar e uma visão deteriorada de si mesmo, isto é, uma baixa auto-estima. A partir deste momento, ele *de fato* não estará mais em condições de aprender.

Apesar da gravidade dessa situação, um ponto atenuante é que o processo de formulação de expectativas é inconsciente e, portanto, o professor não pode ser apontado como culpado e por isto mesmo a correção do problema se torna mais viável. Conscientizar o professor da importância de seu papel e da força de sua influência, bem como das funestas consequências da reprovação, é tarefa urgente e poderá sustar o fracasso de milhares de crianças.

Parece que, ao reprovar o aluno, o professor leva em consideração apenas os elementos de ordem pedagógica envolvidos na situação, não se dando conta de que implicações de ordem psicológica, sócio-econômica e até mesmo física estão presentes. É sumamente importante esclarecer o professor sobre o fato de que a reprovação não só perturba o equilíbrio daqueles fatores, como nem mesmo resolve o aspecto pedagógico: sabe-se que repetir o ano não faz com que o aluno aprenda mais.

Assim, o aluno que é reprovado tende a perder o interesse pela escola e até mesmo pelo ato de aprender, bem como a sofrer decréscimo na sua auto-estima. A nível mais amplo, a repetência repercute na relação professor — aluno e pai — filho, deteriorando-a. Mias ainda, os recursos econômicos de uma nação passam a ser desproporcionadamente utilizados na manutenção do fracasso.

Retardar o fluxo escolar é arriscar gravemente todo o potencial de esforços que deverão ser utilizados no atendimento da imensa população infantil que se estima para a década que se inicia. Segundo Dieuzeide, (1978), “em um decênio haverá no mundo 900 milhões de crianças em idade pré-escolar”.

Assim, se pretende na presente pesquisa, avaliar o problema da repetência sob um novo enfoque — o psicológico — embasando os questionamentos formulados nos princípios fundamentais da formação do auto-conceito e nas teorias da motivação, da percepção, da aprendizagem, da avaliação e das relações interpessoais professor — aluno.

Considerando a relevância desses aspectos no processo de desenvolvimento da criança, é importante examinar suas relações com o fenômeno da repetência, ao invés de analisar esta variável isoladamente sob o ponto de vista pedagógico, administrativo ou mesmo sócio-econômico.

Em resumo, este estudo procura fundamentar-se nas seguintes considerações:

- o problema da repetência merece atenção especial devido a sua grande incidência e funestas repercussões;
- a maneira como as pessoas percebem o problema pode afetá-lo, facilitando ou dificultando a sua solução ;
- o conhecimento da maneira como as pessoas ligadas ao problema o percebem é fundamental para a busca de soluções efetivas;
- em geral, as pessoas diretamente envolvidas no problema não são solicitadas para apresentar o seu ponto de vista pertinente;
- a abordagem desta pesquisa proporciona informações mais realísticas, uma vez que envolve os elementos mais diretamente relacionados às decisões últimas que acarretam a própria repetência;
- o mero conhecimento de índices de repetência não é suficiente para a tomada de decisão pertinente, sendo portanto necessária uma avaliação mais profunda do problema, evidenciando as conseqüências funestas que ele acarreta tanto para o sistema quanto para a sociedade, a família e o próprio indivíduo;
- a divulgação de informações sobre o problema da repetência pode contribuir para que outros, além do professor, possam assumir a sua parcela de responsabilidade, tanto na ocorrência como na solução do problema.

### 1.1. *Questionamento*

O estudo, em síntese, busca resposta a um questionamento básico: Como é percebido o problema da repetência na 1º série, bem como suas implicações, por diferentes pessoas envolvidas nessa situação?

### 1.2. *Objetivos*

1. Analisar o problema da repetência na 1ª série, em termos de: índices de ocorrência, causas mais prováveis, conseqüências, soluções, estimativas de reprovação ao longo do ano, tendenciosidade na percepção desse problema, características do repetente, segundo o depoimento de: professores, especialistas, pais e alunos.
2. Fornecer subsídios para o planejamento educacional, metodologias de ensino, avaliação de aprendizagem, critérios de promoção, currículo de pré-escolar e de 1ª série, estratégias de recuperação e formação de professores de 1ª série.
3. Sugerir novas pesquisas relacionadas ao problema enfocado, bem como estratégias de ação e preventivas.

## 2 *MÉTODO*

### 2.1 *Natureza do estudo*

Trata-se de um estudo exploratório descritivo (Tripoli, Fellin e Meyer, 1975), sem formulação de hipóteses pela inexistência de dados anteriores que possam sugerir qualquer direcionamento. Contudo, os questionamentos feitos se fundamentam em princípios da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Avaliação Educacional e nas determinações legais inerentes ao Sistema Educacional Brasileiro.

A pesquisa tem como característica principal a descrição da população relativamente às seguintes variáveis:

- percepção das características do aluno repetente e não-repetente pelos professores, especialistas, pais e alunos;
- percepção das *causas* da repetência pelos professores, especialistas, pais e alunos;
- *providências* tomadas pelos professores, especialistas e pais relativas ao problema da repetência.

Outras variáveis relativas às características do professor, da escola e da família do repetente foram consideradas para efeito de análise de correlação.

## 2.2. Amostra

A presente pesquisa teve como população as escolas públicas estaduais de 1º grau de Porto Alegre, incluindo seus professores (amostra 1), diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, aqui chamados de especialistas (amostra 2), os pais de alunos repetentes (amostra 3) e os alunos repetentes (amostra 4). Procurou-se obter uma amostra representativa desta população, obedecendo-se a critérios diferentes para os quatro grupos estudados.

2.2.1 Amostra de professores: foram sujeitos da pesquisa 84 professores, lecionando 1ª série e com alguma experiência de reprovação de alunos de 1ª série, escolhidos ao acaso, nas escolas selecionadas, entre os que preenchiam aquele requisito. O número previsto era de 91, porém nem todos devolveram o instrumento.

2.2.2 Amostra de especialistas: dos 91 selecionados, com função na mesma escola sorteada para a amostra de professores, apenas 74 formaram a amostra de especialistas, uma vez que os demais não devolveram o instrumento.

Tanto na amostra de professores como na de especialistas utilizou-se como método a amostra em duas fases, com seleção aleatória em ambas as fases (conglomerado = escolas; indivíduos = professores ou especialistas).

2.2.3 Amostra de pais de alunos: uma vez que só participaram da amostra os pais cujos filhos responderam à entrevista e ao teste de auto-estima, o número inicialmente previsto de 50 ficou reduzido a 43 casos.

2.2.4 Amostra de alunos repetentes: a amostra inicial de 50 sujeitos, por dificuldades de aplicação de um dos instrumentos (entrevista, teste de auto-estima ou questionário dos pais) ficou reduzida a 43 alunos repetentes de 1ª série.

## 2.3 Instrumentos

Já que a pesquisa previa 4 grupos diferentes de sujeitos, foram criados 4 instrumentos. Na sua fase de construção e testagem, eles foram submetidos a um estudo piloto. Inicialmente foram organizados 4 roteiros de entrevista, uma para cada amostra a ser estudada. As questões iniciais foram respondidas, em entrevistas individuais, pouco estruturadas, em algumas escolas escolhidas pela equipe de pesquisa e que apresentavam as características da população em estudo.

A partir dessas respostas foram organizados os instrumentos definitivos, ou seja: questionários, para os professores e os especialistas e formulários de entrevista, para os pais e os alunos. Tais instrumentos foram novamente testados na população.

Outro instrumento foi a Escala de Auto-Estima, traduzida e adaptada do modelo utilizado por Penna Firme (1969).

#### *2.4 Procedimentos*

De posse de uma relação de escolas públicas estaduais de 1º grau de Porto Alegre, num total de 182, foi realizado um sorteio aleatório de 50% das mesmas. Com base nisto, ficou estabelecido que em cada uma das 91 escolas selecionadas se retiraria um professor e um especialista para comporem essas amostras.

Como o instrumento previsto para eles era o questionário, a equipe de pesquisa, de posse de um cartão de autorização da Delegacia de Educação, limitou-se a localizar as diferentes escolas, explicar os objetivos da pesquisa, preencher uma ficha com dados sobre o número de professores de 1ª série, número daqueles que já haviam lecionado no mínimo um ano em 1ª série, total de matrículas na 1ª série, total de alunos repetentes na 1ª série e o nível sócio-econômico dos alunos (alto, médio, baixo) predominante na escola. A seguir, procedeu-se de acordo com os seguintes passos:

2.4.1 sorteio do professor que deveria responder ao questionário;

2.4.2 preenchimento do item relativo ao tipo de turma: repetentes, alunos novos ou turma mista;

2.4.3 registro da data de entrega do instrumento e da data estipulada pelo professor para sua devolução.

Como a amostra de especialistas foi formada de apenas um elemento por escola, tomou-se ao acaso o elemento disponível no ato de entrega do instrumento e que podia ser o diretor, o vice-diretor, o coordenador pedagógico ou o orientador educacional.

As outras duas amostras seguiram critérios diferentes. A partir das informações colhidas na ficha referida antes, foram identificadas as escolas com maior índice de repetência na 1ª série. Fez-se então um arranjo de modo a se selecionar uma amostra de 7 escolas situadas nas diferentes zonas da cidade de Porto Alegre. Em cada uma destas escolas foram relacionados os nomes dos alunos repetentes e chamados os respectivos pais para entrevista na escola. Como nem todos compareceram, foram chamados outros, até que se preencheu o número estabelecido, num total de 50.

Os pais e os alunos foram entrevistados por estudantes universitários, anteriormente treinados. O teste de auto-estima foi aplicado por duas psicólogas com devido treinamento na atividade.

Como a amostra de pais e a de alunos devia coincidir, alguns casos foram prejudicados pois às vezes ocorria que após a entrevista com o pai, o aluno faltava por um longo período à escola, não fazendo a entrevista e o teste, ou um deles, razão pela qual a amostra de alunos e pais ficou reduzida a 43 casos.

### 2.5 Análise Estatística

Os procedimentos estatísticos utilizados foram: percentagens, correlação de Pearson e de Spearman, o teste t de significância da correlação e o  $X^2$ , dependendo do tipo de mensuração.

Foram utilizadas as facilidades do Centro de Processamento de Dados da UFRGS, valendo da pré-programação contida no Statistical Package for the Social Sciences - v.6.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados se referem a três aspectos principais da pesquisa: a) características do repetente de 1ª série; b) causas da repetência; c) providências tomadas pela escola para solucionar o problema.

Como informação básica para justificar o pressuposto deste estudo no que diz respeito ao elevado índice de repetência nas escolas, são apresentados, inicialmente, os percentuais mais atualizados sobre a repetência na 1ª série, nas escolas pesquisadas (Tabela I).

TABELA I  
FREQUÊNCIA DE ESCOLAS SEGUNDO A FAIXA PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO

<i>Faixa</i>	<i>Frequência</i>	<i>Faixa</i>	<i>Frequência</i>
10-14	5	35-39	11
15-19	8	40-44	7
20-24	10	45-49	2
25-29	12	50-54	9
30-34	16	55-60	4

Observa-se na Tabela I que os percentuais de reprovação nas escolas variam de 10% a 60%, com maior incidência entre 30% e 34%. Quando se traz à tona a declaração da UNESCO de que a partir de 10% de reprovação a situação é catastrófica, é lamentável concluir-se que o quadro brasileiro, tal como se apresenta é, de fato, muito grave e requer, portanto, soluções urgentes.

Quanto aos dados gerais dos repetentes<sup>a</sup>, pode-se dizer que a idade dos alunos da pesquisa variou dos 7 aos 15 anos, sendo a idade de maior frequência a de 8 anos (35%), seguida da de 9 (23%). Quanto ao sexo, predomina o masculino (58%). Em geral, as crianças cursam pela segunda vez a 1ª série (61%) e se registram casos que cursam pela 4ª vez (12%) e até mais de 4 vezes (1 caso).

Em relação à imagem que o aluno tem de sua professora, tanto a que foi responsável pela sua reprovação, como a atual, pode-se dizer que é, predominantemente, positiva.

Quanto à época em que souberam que iriam "rodar" 75% dos casos disseram que foi no fim do ano, enquanto 12% que foi no meio do ano. Quem falou com eles a respeito do assunto foram tanto os pais (33%) como as professoras (33%). Em geral, os pais apoiavam (42%), embora que a atitude de ameaça (28%), fosse também frequente. Os colegas, por sua vez, permaneciam indiferentes (51%) ou "gozavam" da situação (30%).

Os dados que evidenciam o tipo de percepção do problema, por parte de professores, especialistas, pais e alunos, são apresentados e discutidos a seguir.

#### a) Características do aluno repetente de 1ª série.

A imagem do aluno "repetente" é aqui retratada pelas características a ele atribuídas pelo professor e pelo especialista. Do mesmo modo que em relação ao repetente, se solicitou àqueles informantes que caracterizassem o aluno "não repetente". Assim, se obteve o percentual de professores ou de especialistas que mencionou determinada característica como inerente a um e outro tipo de aluno. Com base neste percentual, se organizou um polígono, numa escala de 0 a 100 por característica. A Figura 1 mostra as respostas dos professores e a Figura 2, as dos especialistas.

Em relação à Figura 1, se pode logo detectar que o professor apresenta um marcante contraste na atribuição de características positivas e negativas ao repetente em relação ao não-repetente. Enquanto aquele está predominantemente percebido como detentor de "defeitos" (imaturo, lento, tímido, carente, etc.) o não-repetente tem o seu perfil predominantemente favorável pelas suas qualidades positivas (assíduo, inteligente, obediente, atento, etc). Há porém algumas

---

a Por economia de espaço, alguns dados são apenas descritos e não apresentados em tabelas.

exceções dignas de atenção e é no que se refere à atribuição das características positivas “ajuda os outros” e “caprichoso”, ao aluno repetente, e da característica negativa “tímido” ao aluno não-repetente. Tais referências podem pelo menos suscitar algumas indagações: Será o “ajudar aos outros” o modo pelo qual o repetente busca comunicar-se para superar essa percepção de inferioridade em que está imerso? E não será esse um apelo em busca de algum tipo de promoção que lhe é devido por justiça? Por outro lado, não será a timidez do não repetente um comportamento “aprendido” na escola para “conformar-se” aos “padrões” rígidos exigidos para vencer academicamente? Ou será talvez o resultado de não ter aprendido como “comunicar generosamente” aos colegas “menos dotados” ou “repetentes” aquilo que ele sabe?

Da mesma forma que os professores, e talvez até de modo mais radical, os *especialistas* (Figura 2) caracterizam o aluno repetente como “não possuidor” de qualquer das características positivas apresentadas, o que contrasta com o modo pelo qual é percebido o não-repetente, isto é, detentor de todas as virtudes apesar de uma exceção no que se refere à característica “ajuda os outros” que o especialista não aplica ao aluno não-repetente. Aqui será de novo o momento de questionar-se: não é um objetivo fundamental da escola que os “alunos sejam capazes de ajudar-se mutuamente para formar uma sociedade mais humanizante?”

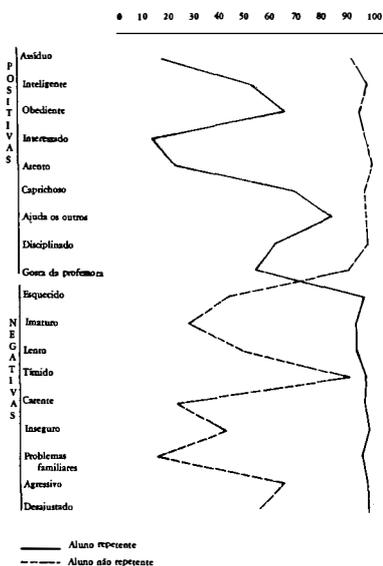


Figura. 1 — Perfil do aluno repetente e do não repetente, segundo a percepção do professor de 1ª série.

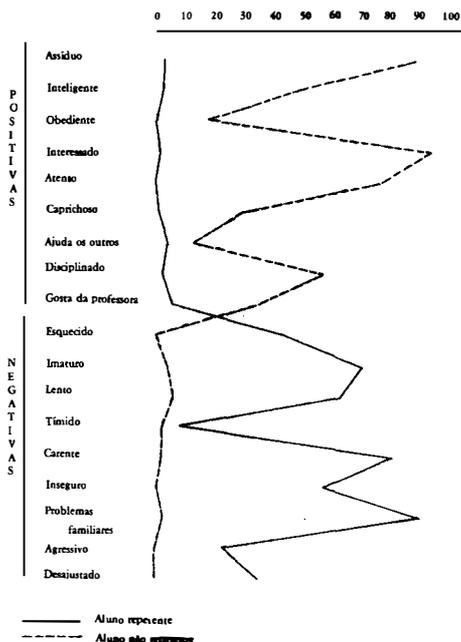


Figura 2 — Perfil do aluno repetente e do não repetente, segundo a percepção do especialista.

A coincidência de percepções em alguns casos e não-coincidência em outros, do professor e do especialista, em relação ao aluno repetente é apresentada mais claramente na Figura 3.

As poucas exceções de diferença entre o professor e o especialista encontradas e apresentadas na Figura 3 são em relação às características positivas “ajuda os outros”, “caprichoso” e “obediente”, que o professor reconhece no repetente e o especialista não e as características negativas “tímido” e “agressivo” de que o especialista tende a isentar o aluno repetente e o professor não. É bem possível que essas diferenças de percepção se devam ao diferente tipo de relacionamento com o repetente que o professor e o especialista experimentam, isto é, aquele na sala de aula e este fora dela. Tal situação deve gerar alguma diversidade nas atitudes de um e outro profissional em relação ao aluno. O mais enfático porém desses resultados é que professor e especialista em geral coincidem numa percepção negativa do aluno repetente de 1ª série. Com base nos dados se pode aqui destacar as características igualmente apontadas pelo professor e especialista e assim traçar o perfil do aluno repetente e do não-repetente da 1ª série, da seguinte maneira:

### Repetente

- esquecido
- imaturo
- lento
- carente
- inseguro
- com problemas familiares

### Não repetente

- assíduo
- inteligente
- interessado
- atento
- disciplinado

Finalmente, embora em caráter preliminar, se poderia concluir que o aluno repetente é percebido pelos responsáveis mais próximos de seu processo educacional, como “deficiente” na sua capacidade de aprender. Tal percepção é provavelmente associada a *baixas expectativas* em relação ao seu desenvolvimento, o que por sua vez acarreta no aluno um *baixo rendimento*. É esse precisamente o ciclo da “profecia que se cumpre por si mesma”. Em outras palavras, a atitude do professor e do especialista é que pode estar paradoxalmente moldando e produzindo o fracasso escolar da repetência.

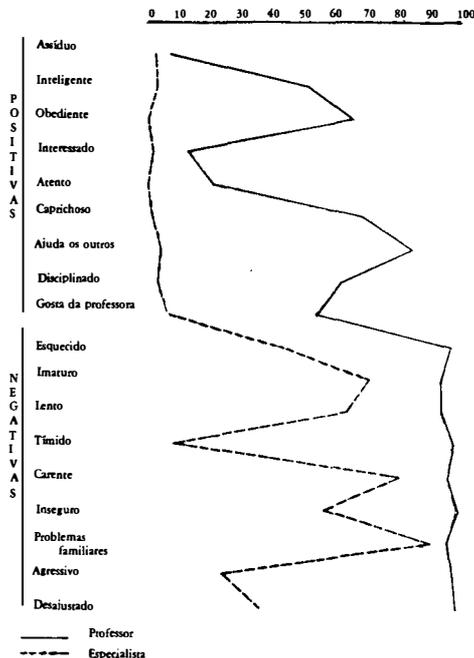


Figura 3 — Perfil do aluno repetente, segundo a percepção do professor de 1ª série e do especialista.

Aqui vale uma pergunta: Quais seriam as características que deveriam pois ser enfatizadas e valorizadas para que o aluno merecesse a promoção?

Contrastando com a imagem do repetente feita pelos professores e especialistas os pais apresentam uma imagem bastante favorável dos filhos repetentes que, em geral, são vistos como crianças normalmente sadias que gostam de brincar (91%), têm boas relações com os irmãos (74%), gostam de estudar (70%) e gozam de boa saúde (79%). Os pais também manifestam que os filhos gostam da escola (98%) e dentro dela apreciam especialmente a professora.

Assim, se pode ver que essa criança apresentada pelos pais difere essencialmente daquela caracterizada pelos professores e especialistas, destacando-se aqui os valores positivos atribuídos pelos pais do repetente.

Por sua vez, o próprio aluno repetente fornece dados a respeito de sua auto-imagem e, novamente, se pode ver que a sua percepção é de grande normalidade, predominando atribuição de características positivas (71%) e uma expectativa favorável de aprovação (95%) devido a progressos feitos (76%). Fundamentalmente gosta das atividades de ensino entre outras dentro da escola (76%). Fora dela, gosta de brincar (68%) e de estudar (40%).

Por outro lado, procurou-se detectar o que os alunos repetentes *não* gostam na escola e se verificou que prioritariamente rejeitam a agressividade (35%) e que não gostam de "rodar" por causa da punição (51%). Consultados sobre o que sentiram quando souberam que iam ser reprovados apontaram em maior escala, "tristeza" (56%).

Em síntese, pode-se ver que há dois conjuntos distintos de caracterização do aluno repetente. Um deles, acentua os aspectos negativos, provavelmente como "justificativa", embora inconsciente, para a inatividade dos que deveriam tomar decisões na solução do problema. O outro apresenta uma imagem positiva e normal da pessoa do repetente, possibilitando, assim, uma visão mais promissora para a solução do problema.

#### b) Causas de reprovação

Os fatores apontados pelos 84 professores da amostra e pelos 74 especialistas, como "causas" da reprovação do aluno de 1ª série do 1º grau, foram agrupados em três categorias, isto é, as causas estão relacionadas à família do aluno, ao *aluno*, ou à *escola*. Os fatores apontados pelos 43 pais dos alunos repetentes da amostra, bem como os fatores apontados por esses alunos, são aqui apresentados sem aquele tipo de categorização.

As Tabelas II e III apresentam as Causas da Reprovação, segundo o professor e segundo o especialista, respectivamente. Dentro de cada categoria, *Família*,

*Aluno e Escola*, as causas são indicadas em ordem decrescente de prioridade, isto é, segundo o percentual de informantes que indicou aquela determinada causa.

Vale observar nas tabelas I e II que, de novo, professores e especialistas coincidem no seu modo de perceber o problema. Tal coincidência seria de fato uma força vital para resolver o problema em foco se esses dois grupos de profissionais procurassem assegurar uma percepção mais "otimista" do aluno repetente ou "potencial de repetência" e, então buscassem as causas da reprovação mais na própria escola, antes de responsabilizar aqueles que tem menos recursos para solucionar o problema, ou seja, a *família- e o aluno*. Os dados mostram que um percentual muito reduzido de professores e especialistas (Tabelas II e III) atribui a causa da reprovação à escola. Não seria talvez melhor, antes de "culpar" o aluno e a família, questionar mais profundamente o "relacionamento professor-aluno", a "metodologia", as "condições escolares", o "atendimento do aluno", o "conhecimento da psicologia da criança", a "habilidade de trabalhar com grupos diversificados", a "competência" no processo de alfabetização em qualquer série em que se encontre o aluno"?

TABELA II

PERCENTAGEM DE PROFESSORES SEGUNDO A CAUSA DE REPROVAÇÃO INDICADA

	<i>Causas</i>	%
F		
A	Falta de assistência no lar	62
M	Desnutrição	62
Í	Baixo nível sócio-econômico	37
L	Lar desorganizado	35
I	Falta de pré-escola	20
A		
A	Imaturidade do aluno	68
L	Problemas emocionais da criança	51
U	Deficiências psicomotoras	45
N	Falta de interesse do aluno	28
O	Deficiência auditiva	25
	Problemas de linguagem	24
	Deficiência visual	23
	Doenças	16
E		
S	Troca de Professores	23
C	Desinteresse do professor	19
O	Inexperiência do professor	16
L	Metodologia inadequada do professor	7
A		

TABELA III  
 PERCENTAGEM DE ESPECIALISTAS SEGUNDO A CAUSA DE REPROVAÇÃO INDICADA

	<i>Causas</i>	%
F A M Í L I A	Falta de assistência no lar Baixo nível sócio-econômico Desnutrição Lar desorganizado Falta de pré-escola	70 53 43 38 23
A L U N O	Problemas emocionais da criança Imaturidade do aluno Deficiência psicomotora Problemas de linguagem Falta de interesse do aluno Doenças Deficiência visual Deficiência auditiva	64 53 45 26 10 7 5 4
E S C O L A	Troca de professores Metodologia inadequada do professor Inexperiência do professor Desinteresse do professor	26 11 10 5

Assim, enquanto as causas da reprovação são predominantemente atribuídas ao aluno e à família será muito difícil que a escola através do professor, do especialista e do seu diretor tome as devidas providências para solucionar o problema.

A situação se agrava ainda mais quando os próprios pais indicam a criança como a maior culpada pela reprovação (53%). Como explicação para isto assinalam em primeiro lugar as dificuldades, em geral, da criança (30%), indisciplina e desinteresse da mesma (21%) e problemas de saúde (14%). Por sua vez, o pai opina que geralmente a escola fez tudo para o filho passar (79%). Em última instância, segundo os pais, a causa e a "culpa" estão no próprio aluno, coincidindo com a opinião dos professores e especialistas.

Assim, as explicações ou causas atribuídas à repetência são, na maioria das vezes, colocadas *fora* do alcance da escola, de tal forma que esta *pouco* pode

fazer em favor do aluno. Convém observar que, até mesmo as poucas menções de causas relativas à escola são em sua maioria de caráter mais geral, como “troca de professores” e menos específico da responsabilidade direta do “professor na sala de aula”.

Diante da percepção dos adultos que a rodeiam e que são responsáveis por desenvolver sua auto-imagem, a criança parece absorver toda a “culpa” e “responsabilidade” pelo seu “fracasso”. Ao ser perguntada pelas razões da sua reprovação, apontou principalmente o não saber ler (49%) e o não saber outras atividades (30%).

A culpa por sua não-aprendizagem recai, prioritariamente, sobre si mesma (61%), sobre os outros (19%) e sobre professora (9%).

A Figura 4 ilustra a incidência de atribuição de causas e nela se pode observar a posição “crítica” do aluno como “centro” das acusações”.

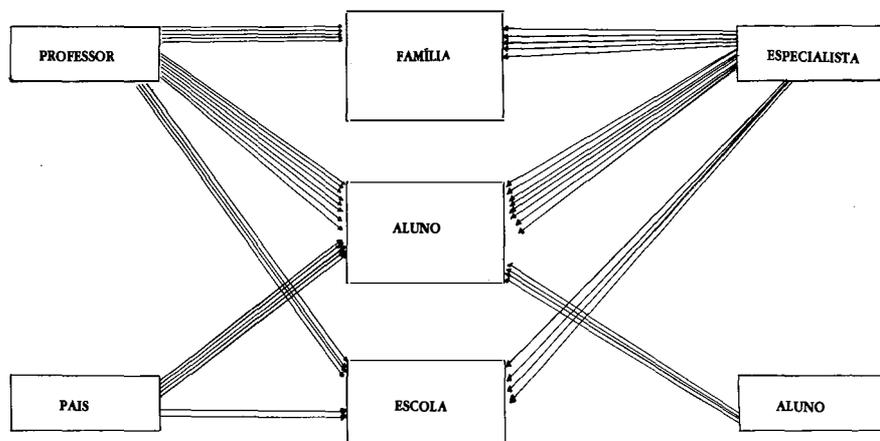


Figura 4 — Indicação por parte de professores, especialistas, pais e alunos repetentes de quem são os “culpados” pela repetência

c) Providências e sugestões relativas à repetência

As providências tomadas perdem a sua significação devido à atitude dos que tentam a solução, embora os meios utilizados tais como, falar com o aluno, com os pais, etc. pudessem ser adequados.

Os professores apresentam uma série de sugestões para resolver o problema da repetência. Pode-se verificar (Tabela IV) que a maior parte dos professores indica recuperação preventiva (70%), maior participação dos pais (68%) e classes menos numerosas (66%).

TABELA IV  
 PERCENTAGEM DE PROFESSORES SEGUNDO  
 AS SUGESTÕES PARA REDUZIR  
 A REPETÊNCIA NA 1ª SÉRIE

	<i>Sugestões</i>	%
E S C O L A	Classes menos numerosas	66
	Formação de turmas por resultado de testes	49
	Matrícula somente aos 7 anos	30
	Atendimento em horário extra p /outro professor	19
	Recuperação terapêutica	5
P R O F E S S O R	Recuperação preventiva	70
	Atendimento às dificuldades individuais	63
F A M Í L I A	Maior participação dos pais	68
	Encaminhamento a clínica	56

TABELA V  
 PERCENTAGEM DE ESPECIALISTAS SEGUNDO  
 AS SUGESTÕES PARA REDUZIR  
 A REPETÊNCIA NA 1ª SÉRIE

	<i>Sugestões</i>	%
P R O F E S S O R	Aperfeiçoamento do professor	45
	Metodologia do professor	35
	Atendimento específico ao aluno problema	31
E S C O L A	Critérios para formação das classes	30
	Turmas menos numerosas	26
	Seleção dos professores	12
	Incentivo aos professores	12
	Recuperação preventiva	10
	Assistência às escolas carentes	8
F A M Í L I A	Trabalho integrado com a família	38
	Educação pré-escolar	24
	Atendimento e orientação à família	24

As sugestões dos especialistas se referem prioritariamente ao aperfeiçoamento do professor (45%) e a um trabalho integrado com a família (38%), vindo nos últimos lugares sugestões relativas a própria escola, conforme expressam os dados da Tabela V.

Quanto aos pais, as sugestões se centralizam muito mais na escola (44%) do que em relação à criança (28%) ou aos próprios pais (26%). Embora, segundo os pais, o culpado pela reprovação seja fundamentalmente a criança, a solução do problema está na própria escola, mormente nos aspectos estruturais da mesma.

Associada às providências tomadas, está a época em que o professor de 1ª série geralmente percebe que o aluno será reprovado. É o "meio do ano" que a grande maioria de professores aponta como a época em que eles, bem como os pais e os alunos, percebem a possibilidade de reprovação.

A experiência no sistema escolar tem indicado que é precisamente nessa época (meio do ano) que se dá uma significativa evasão de alunos de 1ª série. E é provavelmente nessa época que as "expectativas" de "fracasso" se consolidam no sentido de conduzirem o aluno a um baixo rendimento, por perderem as "esperanças" de promoção. É pois a "profecia" que se vai cumprindo.

Finalmente, qual será a reação do *aluno* a todo esse tratamento escolar que o responsabiliza e o acusa como "autor de seu próprio fracasso?" Solicitados para descrever "sua professora" os alunos repetentes de 1ª série se manifestaram de modo predominantemente positivo em relação tanto à professora do ano anterior como com a atual.

Será que essa caracterização positiva retrata mais uma vez que o aluno é o "culpado" e "responsável" e não a professora? Ou será que a criança conseguiu captar que o professor independentemente de suas distorções de percepção age sempre com a *melhor das intenções*?

É precisamente esta última posição que nesta pesquisa se quer defender. Nesse sentido, o professor *deve ser ajudado* a: 1) analisar melhor suas *percepções*, 2) analisar mais profundamente as *causas* da reprovação com coragem e simplicidade de incluir entre elas, ele próprio e 3) confiar em si mesmo para criativamente tomar *providências* mais adequadas e efetivas para solucionar o mais urgentemente possível, o problema da repetência.

A responsabilidade não está portanto centralizada no professor nem no especialista, nem nos pais e muito menos no menor. Ela está dirigida a toda uma equipe da qual fazem parte também os pesquisadores e estudiosos do problema.

#### g) Associações entre variáveis — questionário do professor

Uma análise mais específica das causas da repetência segundo a percepção dos professores, revela que as causas são indicadas com maior ou menor frequência segundo certos fatores ambientais relacionados ao aluno repetente. As causas são atribuídas às categorias: a) família ; b) aluno; c) escola ou d) família-aluno.

Os fatores ambientais relacionados a essas categorias são: 1) época em que o professor percebe; 2) o fato do aluno perceber ou não; 3) a época em que o aluno percebe; 4) o fato dos pais perceberem ou não; 5) o modo pelo qual os pais percebem; 6) requisitos de promoção; 7) a idade do professor; 8) nível sócio-econômico da turma.

Os resultados das associações entre causas e fatores ambientais que se mostraram significativos no teste  $X^2$  são apresentados a seguir, segundo cada fator.

#### 1. Época em que o professor percebe

Os professores que percebem a iminência da reprovação no final do ano são aqueles que mais acusam a família como causa da reprovação (55%). Por outro

lado, os que percebem a iminência da reprovação no início do ano são os que mais acusam o aluno como causa da reprovação (37%).

Dados complementares indicam que são os professores que percebem a iminência da reprovação no início do ano, aqueles que tem o maior índice de reprovação (29%).

Esses dados parecem confirmar o fenômeno da "profecia que se cumpre por si mesma" isto é, as baixas expectativas do professor sobre o aluno já no início do ano são provavelmente responsáveis pelo seu pouco rendimento escolar. Injustamente, é porém o aluno indicado como a "causa" do seu fracasso.

## 2. O fato do aluno perceber ou não a reprovação

Aqueles professores que afirmam que o aluno percebe a iminência da reprovação (40%) acusam menos a família que os que afirmam que o aluno não percebe (45%) e, por outro lado, acusam mais o aluno (39%) que os que afirmam que o aluno não percebe (31%).

Verifica-se, portanto, que o professor que destaca que os alunos percebem a iminência da reprovação é, em geral, mas propenso a responsabilizar o aluno pela sua reprovação do que o professor que diz que os alunos não percebem a iminência da reprovação. O professor que afirma que o aluno não percebe a iminência da reprovação é mais propenso a acusar a família do aluno. Em síntese, se o aluno percebe, torna-se culpado. Se não percebe, a culpa é da família.

## 3. Época em que o aluno percebe a reprovação

Os professores que informam que os alunos percebem a iminência da reprovação no meio do ano (41%), acusam mais o aluno como causa da reprovação que os professores que informam que os alunos só percebem a iminência da reprovação no fim do ano (35%).

Ocorre também que esses mesmos professores que informam que o aluno percebe a iminência da reprovação no meio do ano (36%), têm maior índice de reprovação que os professores que informam que o aluno só percebe a iminência da reprovação no fim do ano (16%). Em outras palavras, a antecipação da reprovação por parte do aluno, o predispõe para a reprovação, o que confirma o que se vem dizendo até aqui sobre a "profecia que se cumpre por si mesma".

## 4. O fato dos pais perceberem ou não a iminência de reprovação

Os professores que indicam que os pais percebem a iminência da reprovação acusam menos a família (42%), que os que indicam que os pais não percebem (51%).

Observa-se também que os professores que indicam que os pais percebem a iminência da reprovação acusam mais o aluno (35%) que os professores que indicam que os pais não a percebem (30%). Em síntese, segundo o professor, a percepção por parte dos pais, do problema da repetência parece liberá-los da culpa pelo fracasso do aluno.

#### 5. O modo pelo qual os pais percebem a reprovação

Os resultados expressos na Tabela VI indicam que os professores que manifestam que os pais percebem a iminência de reprovação através das queixas do professor para os pais, são os que por sua vez apresentam um alto índice de acusação à escola e ao aluno liberando, relativamente, a família da culpa da reprovação. São esses professores porém os que apresentam menor índice de reprovação. Isto se deve provavelmente ao fato de que pais e professores, apesar de acusarem o aluno como causa prioritária do fracasso, estabelecem de certo modo algum relacionamento direto, tentando superar o problema.

TABELA VI  
ÍNDICE DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSAS DA REPROVAÇÃO,  
SEGUNDO O MODO COMO OS PAIS PERCEBEM O PROBLEMA

<i>Modos</i>	<i>Causas</i>				<i>% de reprovação</i>
	<i>Fam.</i>	<i>Aluno</i>	<i>Escola</i>	<i>Fam / Al</i>	
Através do boletim	46,67	32,80	11,65	39,58	38,15
Queixas do professor	31,11	40,28	33,33	35,69	11,92
Queixas do filho	40,00	31,25	16,67	35,62	29,59
Acompanhamento dos cadernos e temas	42,86	39,88	11,91	41,37	20,61

Além disto, esses professores são os que, em comparação com seus colegas que diferem na indicação de "como os pais percebem", em maior grau, indicam a própria escola como fonte causal da reprovação, embora tenham eles colocado o *aluno* como fonte principal. Esta situação explicaria baixo índice de reprovação apresentado por esses professores que, de certo modo, assumem a responsabilidade da própria escola.

Ao contrário, os professores que manifestam que os pais percebem a iminência da reprovação "através do boletim" ou pela "queixa do filho" são os

que em maior grau atribuem a causa da reprovação à família. São esses professores também os que apresentam os maiores índices de reprovação.

Esse não-envolvimento da escola e conseqüentemente do próprio professor na responsabilidade do fracasso conduz provavelmente a tais elevados índices de reprovação. Novamente, se confirma que é o aluno aquele que absorve injustamente toda a responsabilidade pela reprovação, embora explicitamente a causa seja, neste caso, atribuída à família.

TABELA VII  
ÍNDICE DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSAS DE REPROVAÇÃO,  
SEGUNDO REQUISITOS DE PROMOÇÃO

<i>Requisito de Promoção</i>	<i>Fam.</i>	<i>Aluno</i>	<i>Escola</i>	<i>Fam/Al</i>	<i>percentual Reprovação</i>
Ler e escrever					
Sim	42,18	36,72	16,40	39,45	25,48
Não	47,50	27,34	12,80	37,42	33,36
Interpretação de textos simples					
Sim	39,33	32,92	13,33	37,18	21,52
Não	45,60	36,00	17,00	40,80	30,31
Raciocinar					
Sim	33,33	37,50	29,16	35,42	12,86
Não	44,05	34,63	14,53	39,34	27,79
Maturidade					
Sim	28,00	37,50	25,00	32,75	23,44
Não	44,26	34,67	15,00	39,47	26,91
Noções de matemática					
Sim	34,29	35,71	12,50	35,00	35,57
Não	45,15	34,66	16,29	39,90	24,60
Habilidades psicomotoras					
Sim	30,00	37,50	31,25	33,75	39,65
Não	43,95	34,70	14,80	39,32	26,12

## 6. Requisitos de promoção

A tabela VII apresenta os dados dos cruzamentos relativos a causas da reprovação, requisitos de promoção e percentual de reprovação.

Observa-se na Tabela VII que, de um modo geral, a culpa dos alunos não atingirem os requisitos de promoção recai mais na família e/ou aluno que na própria escola.

Esta situação porém apresenta alguma variação no caso dos requisitos "habilidades psicomotoras", "raciocínio" e "maturidade" em que o índice de acusação à escola é maior em relação aos demais requisitos. Este fato tal como se pode ver na Tabela VII pode ser interpretado como incidência dos dois blocos de requisitos para promoção, isto é, o grupo dos requisitos formais vinculados à orientação do sistema (ler, escrever, calcular e interpretar textos) e o grupo de requisitos menos formais, mais dirigidos à preparação da criança para o domínio dos requisitos formais (raciocínio, maturidade e habilidades psicomotoras).

Vê-se portanto que os professores que indicam os primeiros requisitos formais tendem a responsabilizar mais a família e o aluno que a escola, pela reprovação. Por outro lado, os professores que indicam os requisitos menos formais atribuem, mais que seus colegas, a culpa da reprovação à escola.

Esta situação parece indicar mais uma vez a inconseqüência no comportamento do sistema. Por um lado, os professores que indicam a necessidade dos requisitos formais, não assumem a responsabilidade da própria escola no alcance dessas exigências. Por outro lado, o grupo que enfatiza os aspectos menos formais, embora aceitando um pouco mas a responsabilidade da escola no alcance ou não desses requisitos, no ato concreto de promover ou não promover apresentam os maiores índices de reprovação. Isso ocorre especificamente no caso do requisito "habilidades psicomotoras".

#### 7. Idade do professor

Os dados da Tabela VIII indicam numa primeira análise que parece existir uma tendência marcada a responsabilizar menos a família e mais a escola à medida que aumenta a idade do professor. Em outras palavras, os professores mais novos acusam mais a família que os professores mais velhos e menos a escola. Além disso, se observa que são esses professores mais novos os que mais reprovam, uma tendência que diminui com o aumento da idade. Será isso fruto de uma rigidez resultante da inexperiência?

#### 8. Nível sócio-econômico da turma

Os professores que indicam ter "todos os alunos carentes" responsabilizam mais o aluno e a família do que a escola. Essa acusação diminui à medida em que diminui o número de alunos carentes. Mas, mesmo no caso extremo onde "não existem alunos carentes", a atribuição de responsabilidade pela reprovação, à família e/ou ao aluno, é ainda grande.

TABELA VIII  
ÍNDICE DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSAS DA REPROVAÇÃO,  
SEGUNDO A IDADE DO PROFESSOR

<i>Idade do Professor</i>	<i>Fam.</i>	<i>Aluno</i>	<i>Escola</i>	<i>Fam/A</i>	<i>Percentual de Reprovação</i>
de 23 a 27 anos	45,00	25,00	9,37	45,16	32,85
de 28 a 32 anos	45,33	45,31	15,00	37,67	27,41
de 33 a 37 anos	49,29	30,00	14,29	39,38	26,02
de 38 a 42 anos	33,22	29,46	15,28	37,29	25,47
mais de 42 anos	38,57	35,71	26,78	37,14	17,68

Com respeito à atribuição de responsabilidade à escola, parece registrar-se um fato curioso, isto é, a atribuição dessa responsabilidade aumenta à medida em que diminui o número de carentes mas, paradoxalmente, quase desaparece quando *não* há alunos carentes. Resta pois a pergunta: Quem é responsável?

Observa-se também na Tabela IX, a estreita relação existente entre o nível sócio-econômico da turma e o índice de repetência. Quanto mais carente é a turma maior incidência de reprovação. As graves implicações desse fenômeno são tão óbvias que dispensam qualquer comentário.

TABELA IX  
ÍNDICE DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSAS DA REPROVAÇÃO,  
SEGUNDO O NÍVEL SÓCIO—ECONÔMICO DA TURMA

<i>Nível sócio-econômico da turma</i>	<i>Fam.</i>	<i>Aluno</i>	<i>Escola</i>	<i>Fam/Al</i>	<i>Percentual de Reprovação</i>
Todos carentes	50,00	45,83	8,33	47,92	36,67
Muito carentes	46,00	32,50	12,50	39,25	29,79
Alguns carentes	40,93	32,85	20,93	36,89	21,11
Nenhum carente	30,00	39,58	4,17	34,79	17,26

Um outro procedimento adotado para explorar os dados da presente pesquisa foi correlacionar, entre si, as diversas variáveis do questionário do professor. Somente são apresentados os resultados cujas correlações foram estatisticamente significativas.

Relativamente ao tempo de docência, esta se apresentou, como era de se esperar, altamente correlacionada com o tempo de docência na 1ª série e com idade do professor. Outros aspectos, não tão óbvios, e que podem ter repercussões sobre o modo de proceder do professor, se referem aos seguintes resultados:

- O tempo de docência se mostrou correlacionado com o nível sócio-econômico da turma, de forma tal que aos professores de maior tempo de docência correspondem as turmas de mais alto nível sócio-econômico, isto é, as turmas menos problemáticas em relação à aprendizagem.

Em relação a este resultado, não seria desejável que os professores mais experientes assumissem as turmas mais difíceis?

- O professor com menos tempo de docência tende a caracterizar mais positivamente o aluno repetente, porém apesar disto, reprova mais que o professor mais antigo no magistério.

Até que ponto isto não está a indicar uma certa rigidez dos iniciantes no magistério e, ao mesmo tempo, uma inconsistência entre caracterização do aluno e condutas concretas?

- Relacionado com o dado anterior, verifica-se a tendência do professor com menor tempo de docência a atribuir a causa da reprovação mais à família e menos à escola. Isto parece estar ligado a sua tendência à maior reprovação, na medida em que atribui menos responsabilidade ao sistema escolar.

Quanto ao nível sócio-econômico da turma, verificou-se o seguinte:

- É uma variável correlacionada com as características que o professor atribui aos repetentes de forma tal que quanto mais baixo o nível sócio-econômico da turma mais negativas são as características percebidas, bem como maiores as diferenças que o professor estabelece entre os alunos repetentes e os não repetentes.
- Também está relacionada com a atribuição de culpa à família, de modo que quanto mais alto o nível sócio-econômico da turma menor a responsabilidade que o professor atribui à família em relação à repetência.

Estes dados induzem a uma reflexão: Em que medida a percepção do professor a respeito da posição social da família não está a influenciar os seus critérios de promoção do aluno e inclusive a caracterização do repetente?

No que se refere à percepção das características do aluno repetente e não repetente, encontraram-se as seguintes correlações:

- Quanto mais negativo o aluno repetente, mais positivo o não repetente e maiores as diferenças que o professor percebe entre ambos.
- Quanto mais negativa a caracterização do aluno repetente, menos o professor o acha culpado de sua reprovação.
- Quanto mais positivo o aluno não repetente, maior grau de acusação à família.
- Quanto mais positivo o aluno não repetente, maior índice de reprovação.

Verifica-se aqui que a percepção polarizada que o professor tem dos alunos parece incentivar os índices de reprovações. Novamente tem-se a 'profecia que se cumpre por si mesma'.

Em relação as causas da reprovação, têm-se os seguintes resultados:

- Quanto maior é a atribuição de responsabilidade à família, menor é a atribuição à própria escola.
- Quanto mais se acusa à família, menos se indica a tomada de providências com a mesma e mais se tomam providências em relação ao aluno. Conseqüentemente, maiores são os índices de reprovação.
- Por outro lado, quanto mais o professor considera o aluno como responsável pela sua reprovação, menos providência toma com o aluno.

Pode-se ver, assim, que o sistema percebe a situação e atua de modo altamente inconsistente: a) atribui a responsabilidade a um setor e toma providências com o outro; b) exclui o próprio sistema do esquema de providências que adota; percebe desintegradamente a realidade atomizando responsabilidades e providências.

Isto pode ser verificado igualmente nas correlações com as providências adotadas face à repetência.

- Quanto mais toma providências em relação ao lar, menos o faz em relação ao aluno ou à escola.
- Quanto mais atua junto ao aluno, menos o faz junto à escola.

Tais dados reforçam os anteriores já comentados.

As variáveis do questionário do especialista também foram associadas entre si, mas não se obteve resultados significativos dignos de comentários, exceto no que se refere a índice de reprovação e contato com os pais. Aqui verificou-se que quando a escola entra em contato com os pais, a média de reprovação é de 27,37%, ao passo que quando não o faz, a média eleva-se para 35,59% (significativo ao nível  $p < 0,01$ ).

#### h) Associação entre variáveis — formulários dos pais

As associações de maior relevância empírica detectadas nas variáveis do formulário dos pais se referem em primeiro lugar ao aspecto “número de vezes que o filho cursou a 1ª série”.

Tem-se que a medida de repetência aumenta quando:

- se trata do filho do meio.
- os pais não acompanham os temas escolares.
- os pais não acompanham os temas por serem analfabetos ou não saberem ensinar.
- a escola não chama os pais.
- os pais têm diante da reprovação uma atitude dirigida à escola.
- os pais culpam a professora ou a criança pela sua reprovação.

Outra variável analisada foi o nível sócio-econômico do grupo familiar (lembrar que a maior média na escala do nível sócio-econômico corresponde uma posição social mais baixa).

Os dados mostram que o nível sócio-econômico é mais baixo quando:

- Os pais não acompanham os temas.
- Os pais não acompanham os temas por serem analfabetos ou não saberem ensinar.
- Face à reprovação, os pais não tomam qualquer iniciativa.
- Os pais culpam a escola pela reprovação do filho.

Diante de tais resultados, parece oportuno refletir: se a família pobre não faz e, de modo geral, não tem condições de fazer o que seria esperado pela educação dos filhos e, se a escola não assume tal responsabilidade, o que restará para o aluno?

A solução seria fechar definitivamente as portas da escola a todos aqueles que desde a primeira vista fossem percebidos como “incapazes”, antes mesmo que eles fossem “marcados” pelo sistema ou antes que fossem por ele “manipulados” para provocar o seu próprio fracasso?

Pode-se ficar parado diante desta situação? Não seria um desafio e, mais que isto, uma necessidade, propor uma escola voltada tanto para os favorecidos como para os pobres?

#### 4 CONCLUSÕES

Em síntese, os resultados da presente pesquisa parecem indicar que a escola contém em si mesma fatores substanciais que propiciam a reprovação do aluno a qual ela própria luta por combater.

Nessa análise de fatores, destaca-se em primeiro lugar a imagem que professores e especialistas fazem do aluno repetente. Este é visto como possuidor de características predominantemente negativas, em marcante contraste com a visão positiva que se tem do não repetente. Tais percepções são acompanhadas de expectativas desfavoráveis para uns e favoráveis para outros, acarretando por sua vez comportamentos e atitudes por parte do professor os quais afetam provavelmente o desempenho do aluno. Assim, o aluno passa a reagir adequadamente ao que dele se espera, fazendo com que o professor julgue que suas expectativas estejam corretas. Este é precisamente o fenômeno da “profecia que se cumpre por si mesma”, uma falsa profecia que passa a ser confirmada pelos resultados que ela injustamente provocou.

Os resultados indicaram, também, que na percepção de todas as categorias de informantes — professores, especialistas, pais e alunos — a culpa maior do fracasso escolar recai sobre a família e mais acentuadamente sobre o aluno. Neste contexto família — aluno tornou-se bastante visível que o fator mais decisivo na reprovação é a sua condição de pobreza. Isto leva a questionamentos fundamentais: A que tipo de aluno se destina a escola pública? Para quem menos necessita dela? Para onde levar o aluno pobre? Terá a família carente condições de assumir essa responsabilidade a ela atribuída? Os dados parecem indicar que não.

A falta de condições dos pais para acompanhar os temas e o conjunto das atividades do filho torna a escola o único apoio possível para a criança carente.

Em que medida a escola assume tal situação culpando as famílias que não têm condições de cumprir a missão utopicamente a ela atribuída?

Quanto ao modo pelo qual as decisões de reprovação são tomadas, os dados revelam que existe uma exagerada ênfase nos critérios de promoção vinculados a ler e escrever. Todos os demais aspectos da personalidade da criança, enfatizados nas teorias de desenvolvimento são praticamente desconsiderados na avaliação do aluno. Cria-se, portanto, no aluno uma percepção de incompetência escolar e, por generalização, ele se vê como incapaz não só em outras áreas acadêmicas como também pessoais, o que pode acarretar baixa auto-estima. Sabe-se pela literatura pertinente que a auto-estima é variável fundamental na feliz adaptação da criança à escola.

No que se refere às providências tomadas pela escola para tentar resolver o problema da repetência, os resultados indicaram que, de um modo geral, há uma inconsistência entre a causa apontada e o meio adotado para a solução.

Finalmente, por mais paradoxal que isto seja, o aluno, apesar de sistematicamente "acusado" como responsável principal pelo seu fracasso, percebe a escola e a professora de modo marcadamente positivo. Este fato parece confirmar a proposição inicial de que os professores, ao reprovarem o aluno, bloqueiam o processo de desenvolvimento escolar e pessoal da criança, mas de modo inconsciente. Uma evidência disto é que a criança, ao descrever favoravelmente a professora que o reprovou, está expressando que soube captar, na sua sensibilidade, que ela age sempre com a melhor das intenções.

## 5 RECOMENDAÇÕES

Não se trata de "acusar" o professor ou outros profissionais pelos resultados aqui encontrados. O processo que se desenvolve é inconsciente e a solução portanto não está em continuar transferindo responsabilidades. O essencial que nesta pesquisa se quer enfatizar é a *confiança no professor* para que ele possa *confiar no aluno*. Partiu-se do pressuposto de que o professor age bem intencionado. O que lhe falta é mais esclarecimento sobre o problema.

Em concreto, aqui são apresentadas algumas recomendações que o presente estudo suscitou e que se dirigem tanto aos professores de 1ª série quanto aos demais professores e profissionais de educação, bem como a autoridades educacionais:

- Organizar turmas heterogêneas em relação tanto ao domínio de pré-requisitos como em relação ao rendimento escolar para evitar a segregação dos alunos mais "fracos" e, ao mesmo tempo, permitir que os mais "fortes" ajudem aos demais.

- O critério para a organização de turmas deveria ser o da faixa etária, facilitando assim tanto o atendimento dos interesses das crianças, como a comunicação entre elas.
- Desenvolver habilidades docentes adequadas ao manejo de turmas diversificadas quanto aos níveis de aprendizagem.
- Considerar a alfabetização como um processo contínuo que não culmina ao término da 1ª série.
- Descobrir o que está sendo feito na escola e que contribue para o sucesso e o que contribue para o fracasso.
- Avaliar o aluno valorizando-o como pessoa e como indivíduo capaz de aprender.
- Promover o aluno ao longo do ano escolar na medida em que vai superando suas dificuldades, tornando assim a promoção do final do ano um passo simples e natural à série seguinte.
- Procurar detectar no aluno o seu potencial em vez de sublinhar o seu fracasso.
- Ajudar o aluno na série seguinte *em vez de* reprová-lo.
- Desenvolver procedimentos de avaliação que levem em conta outros aspectos do desenvolvimento da criança, além da aquisição das habilidades de ler e escrever.
- Eliminar dos procedimentos de avaliação todos os elementos que contribuem para deteriorar a auto-imagem da criança, tais como, notas, conceitos e categorizações. Dar preferência a descrições do comportamento, acompanhadas de expressões verbais e não verbais estimulantes.
- Analisar mais profundamente as causas da reprovação com a coragem e simplicidade necessárias para incluir, entre elas, o professor e a escola.
- Questionar a própria opção como professor de 1ª série onde a afetividade, o entusiasmo, o otimismo e a imaginação criadora são fatores essenciais de sucesso.
- Usar toda a criatividade na descoberta de meios alternativos para levar o aluno carente a aprender o que mais necessita para romper o seu “círculo de pobreza”, sem precisar injustamente castigá-lo com a reprovação.
- Não reprovar o aluno, uma vez que a reprovação não traz nenhum benefício à criança, à família, ao sistema e à sociedade.

- Levar ao conhecimento do professor, bem como de alunos de Escolas Normais ou da Habilitação Magistério, as estatísticas sobre promoção e/ou repetência escolar, de outros estados brasileiros e de outros países em desenvolvimento, para mostrar modelos positivos, ou mesmo para estabelecer normas comparativas a respeito do problema da repetência.
- Promover encontros regionais de professores de 1ª série, bem como de diretores e especialistas, para analisar o problema da repetência nas suas repercussões funestas e estudar alternativas de solução.
- Organizar encontros de associações de pais e mestres para discutir a participação da família na solução do problema da repetência.
- Discutir os resultados desta pesquisa e de outras semelhantes nos cursos de formação de professores de 1º grau.
- Fornecer os resultados desta pesquisa às Secretarias de Educação como subsídios ao planejamento educacional, à formulação de estratégias de ensino-aprendizagem, a sistemas de avaliação e promoção, a programas de recuperação e ao treinamento em serviço, de pessoal ligado à alfabetização.
- Esclarecer o magistério, especialmente o de 1º grau, a respeito dos fundamentos teóricos que explicam a relação entre a percepção do professor, sua ação e o comportamento do aluno.
- Utilizar os meios de comunicação de massa (rádio, TV, cinema e jornal) para divulgar informações pertinentes à análise e a solução do problema da repetência.
- Criar sistemas de incentivo profissional para o professor das séries iniciais do 1º grau, no sentido de garantir um aperfeiçoamento contínuo do trabalho docente e o máximo de dedicação ao desenvolvimento integral da criança.
- Reunir numa obra, trabalhos relevantes sobre a alfabetização e dar o máximo de divulgação entre professores em exercício e/ou em fase de formação.
- Chamar a atenção das autoridades competentes para a importância de se garantir, especialmente para a *criança carente*, amplas oportunidades de educação *pré-escolar*, a qual atue como recurso preventivo de fracasso nas séries iniciais.
- Conscientizar a população e, especialmente, as autoridades competentes sobre o papel da nutrição e da saúde no processo de aprendizagem. Isto levaria a investimentos de recursos em aspectos mais preventivos,

economizando assim, aqueles que seriam posteriormente utilizados na quase inútil correção do problema da repetência.

- Propor outros estudos que possam dar continuidade à presente pesquisa, como por exemplo:
  - estudos de caso comparativo de escolas com alto e baixo índice de repetência;
  - análise das características do professor de 1ª série com turmas de elevado índice de aprovação;
  - elaboração de instrumentos e procedimentos de avaliação que detectem aspectos relevantes do comportamento do aluno de 1º grau, tais como: auto-estima, interesse pela escola, afetividade em relação ao professor, interação entre colegas, capacidade de tomar decisões, iniciativa, etc;
  - análise da interação entre características do aluno carente e métodos de ensino-aprendizagem, a fim de detectar as alternativas mais adequadas à solução dos problemas prioritários da educação brasileira;
  - análise de correlação entre repetência e evasão;
  - estudo da caracterização do menor carente, abandonado e/ou infrator em suas correlações com o fracasso escolar.

#### 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. Rio de Janeiro, v. 37, 1976.
2. BAIA, C.O.L.; ROCHA, D.M.; SOUZA, V.F. *Fluxo, evasão e repetência no ensino do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, s.d.
3. BONAMIGO, E. M. R. Importância da educação pré-escolar no rendimento da criança de 1ª e 3ª séries do 1º grau. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 32(1):169-83, jan/mar. 1980.
4. BONAMIGO, E. M. R. & BRISTOTI, N.C.P. O papel das histórias infantis na prontidão para a alfabetização. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 32 (3): 119-37, jul/set. 1980.
5. BONAMIGO, E. M. R. & PENNA FIRME, T. *Repetência na 1ª série do 1º grau: uma nova perspectiva de análise*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1980. Relato de pesquisa.
6. CAMARGO, D. A. F. A influência da idade, em meses, no rendimento escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, 30(4):83-97, out./dez. 1980.
7. CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Dificuldades do professor primário recém-formado em classes de primeiro ano*. Rio de Janeiro, s.d. (Pesquisas e monografias, 9)

8. \_\_\_\_\_. *Fatores que influem no ensino da leitura e da ortografia na escola fundamental*. Rio de Janeiro, 1974. (Pesquisas e monografias, 11)
9. \_\_\_\_\_. *Melhoria do rendimento do ensino no primeiro ano*. Rio de Janeiro, 1971. (Pesquisas e monografias, 7)
10. COLADARCI, A.P. The self-fulfilling hypothesis and educational change. *The California Journal for Instructional Improvement*, 9:146-50, 1966.
11. DIEUZEIDE, H. Antes dos seis anos. *Correio da Unesco*, Rio de Janeiro, 6 (7): 4, jul. 1978.
12. FERRARI, A.R. Fatores escolares e não-escolares do rendimento no ensino de 1º grau. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo (33):3-64, 1975.
13. FLEMING, D. Como educar os educadores. *Correio da Unesco*, Rio de Janeiro, 6(7):31-2, jul. 1978.
14. GLASSER, W. *Escolas sem fracasso*. São Paulo, Cultrix, 1972.
15. GOODLAD, J.I. *Un nuevo concepto del programa escolar*. Madrid, Magisterio Español, 1963.
16. KEPLER, S.R. *A criança de 6 e 7 anos na 1ª série*. Rio de Janeiro, CBPE, 1974.
17. MARINHO, H. Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 31(73):3-8, jan./mar. 1959.
18. PACHECO, G. & SANTOS, O.M. *As classes de alfabetização através do parecer das professoras*. Porto Alegre, Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul, 1965.
19. PENNA FIRME, T. *Effects of social reinforcement on self-esteem of Mexican American children*. Stanford, School of Education, Stanford University, 1969. Tese dout. Filosofia.
20. PENNA FIRME, T. & MEDIANO, Z.D. *Decisões relativas à avaliação de aprendizagem*. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. *Documento decisões relativas ao currículo*. Brasília, 1979.
21. PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Instituto de Estatística e Pesquisa Educacionais. *Professor primário - aspectos qualitativos*; 2ª parte. Recife, 1973.
22. POPPOVIC, A.M. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (2):1-43, nov. 1971.
23. \_\_\_\_\_. Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (6):25-30, dez. 1972.
24. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. *Avaliação do sistema de ensino primário do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1967.
25. ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
26. SCHIEFELBEIN, E. Repeating: an overlooked problem of Latin American Education. *Comparative Education Review*, 19(3):468-87, Oct. 1975.
27. TRIPODI, T.; FELLIN, P.; MEYER, H. *Análise da pesquisa social*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
28. UNESCO. O *Correio da Unesco*, Rio de Janeiro, jun. 1972.

29. WOLFF, L. Um estudo das causas de reprovação no primeiro ano das escolas primárias no Rio Grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 3:67-105, 1978.

#### ABSTRACT

The focus of this study was an in-depth examination of the views held concerning holding back first-grade children who fail ("repeating the grade").

The basic assumption was that the solution of a problem depends on how it is perceived by the people involved.

This was a descriptive, exploratory study, with data collected through interviews and questionnaires with samples of teachers, experts, parents and "held back" children from elementary and junior-high public schools in Porto Alegre.

The results allowed us to arrive at a profile of the first grade held-back child, the identification of possible causes of failure in the first grade, as well as the measures taken by the schools in order to solve the problems, according to the opinion of the subjects.

•

(Recebido para publicação em 16.12.80)