

Graciele Martini de Azevedo

A REPETÊNCIA ESCOLAR NO DISCURSO ACADÊMICO DA ANPED

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração de Educação, Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Betina Hillesheim

Santa Cruz do Sul
2012.

Graciele Martini de Azevedo

A REPETÊNCIA ESCOLAR NO DISCURSO ACADÊMICO DA ANPED

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva
Coorientadora: Profa. Dra. Betina Hillesheim

Dr. Mozart Linhares da Silva
Professor Orientador – UNISC

Dr^a. Betina Hillesheim
Professora coorientadora – UNISC

Dr^a. Patrícia Flores de Medeiros
Professor Examinador - UNIVATES

Dr. Cláudio José de Oliveira
Professor Examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul
2012

Ao meu esposo Anderson

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus orientadores, Betina e Mozart, pelos momentos dedicados a me auxiliar nessa trajetória, bem como pelos ensinamentos e pela compreensão.

Aos professores do Mestrado em Educação da UNISC que ajudaram a construir os elementos iniciais dessa dissertação e quem sou atualmente enquanto professora e pesquisadora.

A todos os meus colegas da turma 2009. Obrigada pela amizade, incentivo e ideias.

À Daiane pela atenção e dedicação que sempre teve comigo todas, as vezes em que necessitei de seu auxílio enquanto profissional.

Aos meus amigos pelo apoio e compreensão durante esse período de estudos e pesquisas.

A meus pais, João e Gelsa, pelo incentivo e apoio que sempre me deram durante toda a minha trajetória acadêmica e escolar.

Em especial agradeço ao Anderson pela ajuda, compreensão e carinho que teve comigo.

“Aqueles que não conseguem se lembrar dos erros do passado estão condenados a repeti-los.”

George Santayana

RESUMO

Essa dissertação tem por objetivo analisar a construção de verdades sobre a repetência escolar e o sujeito repetente, bem como formas de lidar com esses sujeitos, a partir dos artigos publicados na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 2000 a 2009. . A repetência escolar atualmente se encontra como um dos mecanismos de normalização mais debatidos nas instituições escolares. .A partir dos discursos contidos em tais artigos, analisa-se como os mecanismos da repetência escolar e da antirrepetência são construídos como dispositivos de inclusão e de exclusão escolar, ao mesmo tempo em que possibilitam a normalização dos/as alunos/as. A discussão realizada apoia-se nos escritos produzidos por Michel Foucault, como a produção dos sujeitos normal/anormal, a disciplinarização e governamentalização dos sujeitos. A partir disto, considera-se que os discursos que perpassam os artigos publicados pela ANPED constroem a repetência escolar como um mecanismo que pode levar a exclusão dos sujeitos. Além disso, os mecanismos antirrepetência utilizados no processo de governamentalização dos/as alunos/as os inclui ao mesmo tempo em que os normaliza.

Palavras-chave: repetência escolar, inclusão escolar e normalização.

ABSTRACT

This research aims to analyze the truths construction about the school failure and the repeating citizen, as well as ways to deal with these citizens, from articles published in the National Association of Post Grade and Research in Education (ANPED) during the years from 2000 to 2009. The school failure currently is one of the most debated mechanisms of normalization in the school institutions. From the speeches contained in such articles, it is analyzed how the mechanisms of the school failure and *antifailure* are constructed as inclusion and exclusion devices in the school institutions, at the same time they make possible the normalization of the students. The carried through quarrel is supported in the writings produced by Michel Foucault, as the production of the citizens normal/ not normal, the *disciplinarization* and *governamentalization* of the citizens. From this point, it is considered that the speeches on the articles published by ANPED construct the school failure as a mechanism that can develop the citizens exclusion. Moreover, the *antifailure* mechanisms used in the *governamentalization* process of the students include them at the same time it normalizes them also.

Keywords: school failure, school inclusion, normalization.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
GTs	Grupos de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEESP	Secretaria Educação Especial
TPs	Turmas de Progressão

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	10
2. AS TRAMAS DA REPETÊNCIA ESCOLAR.....	18
3. CAMINHOS TRILHADOS.....	36
4. REPETÊNCIA ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA ESCOLA.....	45
4.1 A repetência e a in/exclusão escolar.....	46
4.2 A repetência e as relações econômicas.....	59
4.3 As políticas para a repetência.....	66
4.4 Estratégias para a inclusão do/a aluno/a.....	73
5. REPETÊNCIA SOB A ÓTICA DOS DISCURSOS PSICOLÓGICO E PEDAGÓGICO....	85
5.1. A repetência e as “ciências psi”.....	86
5.2. A repetência e o sujeito aluno/a.....	92
5.3. As marcas da repetência: classe social, gênero e raça.....	99
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	108
ANEXO_Artigos da ANPED utilizados como fontes.....	111

1. APRESENTAÇÃO

Esta dissertação tem como temática a repetência escolar, analisando este tema através dos discursos que a constituem a partir dos artigos publicados na ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). O objetivo proposto é analisar como esses artigos constituem determinados regimes de verdades sobre a repetência escolar e produzem formas de ser, compreender e lidar com os sujeitos repetentes e com a repetência.

A escolha por essa temática foi realizada devido ao interesse que a comunidade escolar e acadêmica vem demonstrando nas últimas décadas sobre a repetência. Um grande número de artigos, debates, palestra e afins vem sendo realizados para discutir a categoria da repetência e os seus efeitos sobre os sujeitos e a educação atual. Quando um tema desperta tanto interesse em pesquisadores/as indica que o assunto os incomoda de alguma forma. Por isso, entende-se que a repetência causa um incômodo na sociedade e na escola atual.

Para analisar a repetência foram escolhidos como fontes os artigos publicados nos anais da ANPED no período compreendido entre os anos 2000 e 2009. Essa escolha deu-se devido à importância que essa instituição tem para a pesquisa em educação. Os discursos presentes nesses artigos constroem significados para a repetência escolar, além de produzirem o sujeito repetente. Além disso, este trabalho teve como inspiração a arqueogenealogia utilizada por Michel Foucault.

A temática central desse trabalho é a repetência escolar. No entanto, há mais de uma terminologia para definir o ato de fazer com que um/a aluno/a não possa seguir avançando sobre novos conhecimentos ou ainda, de obrigar o/a aluno/a a rever o conteúdo que se determinou que ele não aprendeu. Esse ato pode ser chamado de repetência, reprovação, retenção escolar e às vezes de fracasso escolar. Neste trabalho optou-se por utilizar esses termos como sinônimos, apesar

de se ter claro de que derivam de concepções pedagógicas diversas e têm seu uso, em alguns textos, ligado a épocas diferentes.

O termo reprovação já foi mais utilizado. Atualmente seu uso é mais reduzido, apesar de aparecer em muitos dos artigos usados como fontes para esse trabalho. A palavra repetência é utilizada com mais frequência, mas possui uma conotação pejorativa ou punitiva para quem a sofre, assim como reprovação. O termo retenção é o mais recente dos três e está vinculado a uma concepção pedagógica onde reprovar um/a aluno/a é prejudicial ao seu desenvolvimento. Geralmente, esse termo está associado aos ciclos de aprendizagem ou a tentativa de evitar ao máximo que os/as alunos/as passem por essa “experiência”. Por exemplo, quando um/a aluno/a é não consegue atingir as habilidades e competências necessárias para aquele ciclo, ele fica retido no último ano do ciclo, mas isso nunca aparece nos textos como repetência ou reprovação. O termo retenção, atualmente, é entendido como mais sutil e menos drástico que os demais.

A terminologia fracasso escolar é utilizada com significados diversos nos artigos utilizados como fonte e na bibliografia que se relaciona com o tema. Na maioria das vezes o fracasso escolar é compreendido como uma reprovação escolar associada à evasão e/ou abandono da escola, sendo empregado para definir as reprovações sucessivas que acabam levando ao abandono da escola por parte dos/as alunos/as. Também pode aparecer como sinônimo unicamente da repetência. Contudo, o fracasso escolar ainda pode significar a permanência e a aprovação dos sujeitos nas escolas sem o respectivo conhecimento correspondente. Por exemplo, os/as alunos/as que concluem o ensino fundamental, mas não conseguem interpretar textos ou os/as alunos/as que chegam as séries finais do ensino fundamental sem estarem alfabetizados.

Não se pode esquecer que as palavras também possuem um contexto de existência, e um termo que designa um objeto, ação, medida ou situação em um tempo pode e é substituído por outro, sem que necessariamente o objeto, ação, medida ou situação tenham se modificado. Entretanto, como um dos objetivos é compreensão de como os discursos constroem significados para a categoria

repetência, optou-se por utilizar os três termos como sinônimos. Neste trabalho, repetência, reprovação e retenção escolar definem o oposto do processo de aprovação e, por isso, todos são utilizados. O termo fracasso escolar será empregado quando significar reprovações sucessivas que podem ou não levar a evasão, devido a ser essa a maneira como ele se apresenta na grande maioria dos textos.

A análise dos discursos que aparecem nos artigos da ANPED e constroem a repetência e o sujeito repetente é o elemento central da elaboração desse trabalho. Por discurso compreende-se não a expressão ou opinião do sujeito autor do artigo, mas sim o que a sociedade atual pode constituir como o objeto repetência. No entanto, para falar a respeito de um tema específico, há a necessidade de que o autor se qualifique como tal. Não é qualquer pessoa que pode falar sobre determinados assuntos, este sujeito tem de estar respaldado por um saber que o constitui e permite que ele ocupe o lugar de sujeito “falante” sobre esse objeto (FOUCAULT, 2004). No caso da repetência um dos sujeitos que tem o direito de falar sobre ela, são os/as professores/as, por estarem respaldados pelos saber do discurso pedagógico para fazê-lo.

Os objetos são constituídos como tal pelos discursos, e as práticas discursivas relacionam elementos distintos como discursos diversos (FOUCAULT, 2009b). As práticas discursivas sobre o objeto repetência congregam discursos de vários campos de saber como o da pedagogia, da psicologia, da política, da economia e outros. Todos esses campos de saber constroem verdades sobre a repetência, o sujeito repetente e a as formas de lidar com esses sujeitos baseados no poder/saber que cada um dos campos de saber possui.

A inclusão, um elemento em foco na atual conjuntura, adquire características próprias dentro da educação, passando a perceber a escola não somente como um local de imposição da norma e normalização dos sujeitos anormais, mas também como um local de permanência e aprovação dos sujeitos que fogem à norma. Obviamente isso não retira a importância e a necessidade que essa instituição tem de corrigir os sujeitos que ali se encontram. Entretanto, há uma flexibilidade e fluidez

na norma através dos dispositivos de segurança, que permite a inclusão e a aceitação de outros sujeitos nesse processo. O sujeito passível de inclusão não é somente o portador de deficiência, mas também os sujeitos repetentes, os que não conseguem atingir o padrão de normação exigido pelas escolas.

Nesse momento, tornam-se necessários alguns esclarecimentos. O termo inclusão é um dos que se encontram na “moda” atualmente, mas os seus usos são variados, indo além de questões de vinculação teórica e o uso em defesas de causas políticas e sociais. Historicamente, o termo é utilizado para referir-se a pessoas portadoras de alguma deficiência física ou mental. Todavia, esta não é a situação abordada nesta pesquisa. O repetente não é, na regra, um sujeito portador de deficiência. Ele pode ser, muitas vezes, o sujeito considerado normal fora do ambiente escolar. Nunca se pode estar totalmente incluído ou totalmente excluído, pois há um jogo de relações onde todos os sujeitos estão, em determinados momentos, incluídos e em outros excluídos, e no instante em que um está incluído, outro automaticamente será excluído, pelo jogo dos opostos que são inseparáveis: normal/anormal. A inclusão pode ser utilizada em conjunto com o termo exclusão e ambos podem ser vistos como binômios inseparáveis das relações sociais (SILVA, 2006). Tanto que se chega ao ponto de criar-se um novo termo in/exclusão, que tenta, na ortografia, expressar essa interrelação (LOPES, 2009).

Quando se faz referência ao repetente como o *anormal* ou como o sujeito a incluir, esta se fazendo essa observação partindo do princípio de que este sujeito encontra-se em condições de correção. Compreende-se, assim, o repetente como o alguém passível de inclusão, baseando-nos na prerrogativa de que a educação atual utiliza-se de vários mecanismos, que Foucault (2001) denomina como disciplinares e de segurança, para governar os/as alunos/as. Tais mecanismos não passam necessariamente pela reprovação, e sim a contornam com outros dispositivos, os quais são adaptáveis a uma sociedade que necessita incluir a todos (Lopes, 2009). A sociedade atual, seja através do Estado¹, das organizações não governamentais, das comunidades e da educação, dos mecanismos que essas “instituições” possuem, tenta transformar toda a população em sujeitos incluídos na sociedade.

¹ O Estado Brasileiro se utiliza de vários mecanismos, mas o mais conhecido é o Bolsa Família.

Todos querem ser membros desta sociedade capitalista, e esta faz tudo para manter a todos nesse jogo, incluindo os que estão fora dele, pois ninguém quer ser um estranho². A escola e os professores não querem que algum/a aluno/a reprove, o sistema educacional não quer que ele exista ou apareça em seus dados e o repetente não quer ser rotulado com alguém que não consegue ou não conseguiu apreender. Por isso, compreende-se o repetente como um excluído, o qual precisa, de alguma forma, ser incluído.

Isto não significa que todos serão aprovados a partir desse momento, mas que não há mais uma legitimidade na reprovação de um/a aluno/a, pois essa legitimidade existia quando não se questionava tal processo ou quando simplesmente nem se “percebia” a sua existência. Nas últimas décadas, muitos estudos tem sido feitos sobre esse tema, e só são pesquisados ou valorizados como temática aqueles que, de alguma forma, incomodam ou saltam aos nossos olhos. A repetência atualmente incomoda e, daí, a necessidade da utilização de dispositivos para controlá-la ou da criação de dispositivos que a substituam.

O repetente é o sujeito que fere a ordem estabelecida, atingindo a homogeneidade da turma, da faixa etária, da escola e da capacidade humana de aprender. Não há como não se incomodar, atualmente, com a sua presença ou existência. Mas o mais interessante nesse incômodo é que, devido à necessidade de incluí-lo, acaba-se proporcionando a ele/a uma importância superior à do/a aluno/a aprovado/a. O tempo que os/as professores/as disponibilizam em seus pensamentos e/ou conversa é maior para o sujeito anormal que para o sujeito normal (não se está aqui utilizando juízo de valor, somente fazendo constatações do cotidiano dos/as professores/as). Nos séculos XVIII e XIX, simplesmente se excluía o anormal, mas agora ele é incluído, e a sociedade dedica um tempo considerável a esse processo de inclusão ou normalização. Claro que ele não será totalmente incluído, por estar marcado como sujeito passível de in/exclusão³, mas ele se

² Termo utilizado por Zygmund Bauman em sua obra: O mal-estar da pós-modernidade(1998).

³ Termo utilizado por (LOPES, 2009). Este termo é utilizado em toda a dissertação devido a ideia de indissociabilidade entre os dois termos: inclusão e exclusão, que ele transmite. Esta relação entre os dois termos é essencial na construção da dissertação, mas principalmente do segundo capítulo.

encontrará próximo à fronteira entre a inclusão e a exclusão, numa “luta” constante para ser incluído. Isso significa que ele não será removido da escola ou abandonado pelo sistema, como aconteceria em outras sociedades, mas que eles estão aqui para ficar, por mais incômodo que provoquem.

A sociedade atual tem a necessidade de incluir, mas também apresenta uma especificação dos saberes e uma grande psicologização de nossos atos e de nossas instituições. As chamadas “ciências psi” passaram a coordenar, a explicar muitas atitudes e atos de nossa forma de governar. “Nesse sentido, todo o campo de saber da psicologia se constitui e coloca em funcionamento uma visão de mundo e outras formas de produção da subjetividade”. (KLEIN, 2010, p.167). As escolas constantemente solicitam a ajuda de psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, médicos, etc, para conseguir incluir seus/as diversos/as alunos/as. Este olhar especializado se sobrepõe ao olhar pedagógico ou, pelo menos, transforma-o definindo como pode ser percebido e tratado esse/a aluno/a repetente que necessita ser incluído.

Esta é a visibilidade social da psicologia, por exemplo, quando emite laudos e pareceres atestando características, capacidades, responsabilidade e a própria normalidade dos sujeitos, técnica e documentação que serve de suporte as decisões familiares, médicas, escolares, de escolhas e exercício profissional, servindo até mesmo de base para decisões jurídicas envolvendo a vida dos sujeitos. (PRADO FILHO E TRISOTTO, 2007, p.12).

A inclusão atende a demandas sociais, políticas, democráticas e culturais que vão muito além das questões educacionais, as quais vão ao encontro da inclusão em toda a sociedade. Entender o processo de psicologização da sociedade atual é fundamental para a compreensão da postura seguida nas instituições escolares, inclusive o seu posicionamento sobre a repetência e a inclusão.

A partir da análise dos artigos da ANPED, a temática desse trabalho foi subdividida em dois blocos: um eixo de discussão sobre a repetência marcada, predominantemente, pelo processo de inclusão e exclusão e outro eixo de discussão sobre a repetência apoiada em discursos do campo de saber das chamadas

“ciências psi”. Esta opção tem um caráter didático na tentativa de organizar os discursos de uma forma compreensível durante a leitura deste trabalho. Dentro desses dois eixos de discussão, há divisões temáticas, as quais foram escolhidas ou “escolheram-se” durante as leituras dos artigos, pois as temáticas aqui expostas ficavam claras durante as leituras e se repetiam em vários artigos, sendo impossível não percebê-las ou ignorá-las. É importante salientar, que um mesmo artigo passa por várias temáticas, e às vezes, passa por temáticas de ambos os blocos. Isso, não causa um problema, pois a questão que embasa esse trabalho é a repetência, independente da temática na qual está inserida ou da forma que ela foi percebida.

No primeiro capítulo estão presentes as questões teóricas que utilizamos para construir a análise do objeto de pesquisa, a repetência escolar. Nele tentou-se fazer uma relação entre os escritos de Foucault que inspiraram a pesquisa e o objeto desta, a repetência escolar e o sujeito repetente. No decorrer do capítulo há uma construção e interação entre a teoria e o objeto de pesquisa.

No segundo capítulo são reconstruídos os caminhos que foram trilhados para a elaboração dessa dissertação. Desde a escolha da fonte de pesquisa, a forma como foram coletados, organizados e trabalhados os dados. Também foi detalhado a forma de organização que esses dados passaram a possuir na dissertação em si.

O terceiro capítulo discute as “temáticas sociológicas” sobre a repetência. São elas: a repetência e a in/exclusão (LOPES, 2009) escolar; a repetência e as relações econômicas; as políticas para a repetência e estratégias para a inclusão do/a aluno/a. Assim, neste capítulo procura-se analisar os discursos que veem a repetência sob um olhar social, político, econômico e cultural. A intenção é perceber como os discursos constroem a repetência e as relações desta com o Estado, a sociedade, os diferentes níveis socioeconômicos, a comunidade escolar, a escola e outros.

O quarto capítulo contém as “temáticas psicológicas e pedagógicas” sobre a repetência. São elas: a repetência e as “ciências psi”; a repetência e o sujeito aluno/a e as marcas da repetência: classe social, gênero e raça. Assim, neste

capítulo procura-se analisar os discursos que veem a repetência sob um olhar psicológico, discutindo como as chamadas “ciências psi” constituem-se como um discurso que exerce pressão sobre as formas de compreensão da repetência, e principalmente, sobre o sujeito repetente. Além das questões pedagógicas que perpassam toda a análise dos artigos, mas estão presentes principalmente neste capítulo.

Para finalizar, no capítulo seguinte realizou-se uma síntese das principais significados que os artigos da ANPED construíram para a categoria repetência escolar. Além da compreensão de como os sujeitos repetentes são constituídos no discurso acadêmico da ANPED.

2. AS TRAMAS DA REPETÊNCIA ESCOLAR

Neste capítulo tentar-se-á demonstrar quais são as “lentes” que serão utilizadas para analisar o objeto desta pesquisa, a repetência escolar. Inspirados pelos escritos de Michel Foucault, principalmente quando ele aborda o sujeito normal/anormal, procurar-se-á fazer um paralelo entre a escola e seu projeto de normalização. Também serão vislumbradas as questões da repetência e da inclusão, enquanto “coisas” a serem governadas para atender ao projeto atual de educação.

As escolas pertencem a uma categoria de instituição a qual Foucault (2004), descreveu como disciplinar. Foucault não fez pesquisa sobre educação, e sim um estudo para compreender como a sociedade moderna se organizou, utilizando a prisão como objeto de análise. No entanto, mais que uma história das prisões ou das formas de punir, ele desenvolveu uma nova forma de olhar/analisar a sociedade e suas instituições. É esta outra forma de olhar o objeto que tenta-se utilizar nesse estudo.

Para a compreensão de como age uma instituição disciplinar (no caso a escola), é necessário entender o que é a disciplina ou a normalização disciplinar. A disciplina consiste no emprego de técnicas de controle individuais onde todos estão sob constante vigilância de suas atitudes e condutas e nada pode escapar do olhar atento e normalizador.

A disciplina, é claro, analisa, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. Ela os decompõe em elementos que são suficientes para percebê-los, de um lado, e modificá-los de outro. (FOUCAULT, 2008, p. 74-75).

Ela coloca a todos onde possam ser vistos e controlados, é um “quadriculamento”⁴. Os sujeitos devem estar confinados a um espaço delimitado e ao mesmo tempo pertencente a um conjunto, seja ele demonstrado através da classe individual do aluno e no seu posicionamento dentre as fileiras da sala de aula; ou o posicionamento do soldado nas filas de formação de sua tropa, etc, locais onde os sujeitos podem ser percebidos em qualquer ato de desacordo com o conjunto. O poder disciplinar é exercido ao mesmo tempo individual e coletivamente, o que faz com que o sujeito não consiga escapar de sua rede de vigilância, já que o poder é totalizante e individualizante simultaneamente.

Como ficou exposto nos exemplos acima, as instituições criadas pela sociedade moderna que expressam com maior força o poder disciplinar são as escolas, as prisões e o exército entre outras, as quais possuem um padrão de conduta similar e são expressões da necessidade de adestramento dessa sociedade. Entretanto, o poder disciplinar vai, além disso, a partir do momento em que o sujeito não é só vigiado, mas é enquadrado em um padrão de conduta. A norma funciona como uma “regra” que deve ser alcançada ou seguida por todos os sujeitos que se encontram nessa instituição ou que vivam nessa sociedade, um padrão ao qual todos tem que tentar cumprir. Na escola, a norma é o/a aluno/a comportado, quieto, estudioso, educado, cumpridor das ordens do/a professor/a e o que é aprovado ao final de cada etapa. A normação, o processo de enquadramento desses sujeitos à norma, se dá através do processo de normalização disciplinar ou de disciplinarização. Trata-se de um processo externo no qual há um assujeitamento à norma.

A normalização disciplinar consiste em, primeiro, colocar um modelo, um modelo ótimo que construído em função de certo resultado, e a operação de normalização consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. (FOUCAULT, 2008, p. 75).

⁴ Terminologia utilizada por Michel Foucault na aula de 25 de janeiro de 1978, no Collège de France (1977 – 1978).

Para o autor, a normação é o ponto central para a compreensão da dualidade normal/anormal, pois é a partir dela que se constrói a normalização disciplinar. Precisa-se definir primeiramente a norma e depois calcular os que se encontram dentro e fora desse padrão. Nesse caso, existe uma indissociabilidade entre o normal e o anormal, pois um só existe por causa do outro. Somente existe o sujeito mentalmente sadio porque existe o louco, assim como só existe o aprovado porque existe o repetente, ou seja, o normal e o anormal são indissociáveis.

O estudo dos processos anormais de construção da normalidade e da anormalidade é realizado por Foucault (2001) através das três figuras que, para ele consistem no domínio das anomalias nos séculos XVIII e XIX. Essas figuras são o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora. Elas são diferentes entre si, mas são importantes para compreender a organização da sociedade da época. A primeira figura é basicamente jurídica, um sujeito que fere as leis sociais e naturais, o monstro humano. O indivíduo a ser corrigido possui um campo delimitado à família e instituições próximas a ele. O masturbador surge no século XIX, é uma figura universal e ao mesmo tempo desconhecida. Destas três figuras, o presente trabalho se detém à segunda, o indivíduo a corrigir.

O anormal como sujeito a ser corrigido é aquele que deve passar pela normalização disciplinar para poder se encaixar na norma, pois esta define que o correto é ser o sujeito normal. “O problema apontado por Foucault é que, em nossa sociedade, as normas são especificamente perigosas, já que funcionam de modo muito sutil, como estratégias sem estrategistas”. (PORTOCARRERO, 2004a, p.176). De certa forma, a normalização disciplinar pode ser vista como assujeitamento, um processo de enquadramento do sujeito num determinado padrão de conduta do seu corpo e dos seus hábitos. No caso da repetência, pode-se entender que não basta que o aluno aprenda o conteúdo para ser aprovado ou que tenha o conhecimento necessário, ele precisa também ter um comportamento físico, verbal e gestual que condizente ao de um/a aluno/a que deve ser aprovado. Claro que não supõe-se que, necessariamente, este/a aluno/a será reprovado, mas sim que ele não conseguiu

atingir a norma e, portanto, continuará necessitando ser corrigido e que ainda é um sujeito a corrigir.

O anormal, neste caso, também é o sujeito a corrigir, pois o repetente tem que ser de alguma forma recuperado/corrigido passando a ser o aprovado do próximo ano. Esse sujeito aparece junto a instituições próximas à família e sua rede de conflitos, como a escola, a rua, a igreja, sendo que, comumente, estes sujeitos estão ligados à juventude e, por isso, a importância da pedagogização na corrigibilidade. A corrigibilidade é um processo constante, pois o indivíduo a corrigir é, ao mesmo tempo, incorrigível.

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia de reeducação, da sobrecorreção. De modo que vocês vêem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente. (FOUCAULT, 2001, p.73).

O entendimento sobre a corrigibilidade do/a aluno/a a ser aprovado passa por um processo longo, que não é definido muitas vezes por um único ciclo de reprovação. Os dados mostram ser comum a ocorrência de sujeitos tripetentes ou ainda multirepetentes (KLEIN, 2010). A reprovação desse/a aluno/a também pode ser vista como parte de um processo de corrigibilidade mais amplo, como acompanhamento psicológico e/ou pedagógico, reforço no turno oposto, intervenção junto à família, problemas de indisciplina, etc. Como disse Foucault (2001), na aula de 22 de janeiro de 1975, o indivíduo a ser corrigido é muito frequente e se encontra muito próximo à norma, tornando-se difícil detectá-lo rapidamente, mas ao mesmo tempo se torna uma figura banalizada, comum, sobre a qual é constituído todo um conjunto de técnicas de corrigibilidade importantes para a organização da sociedade moderna.

A normalização disciplinar consegue, com uma eficácia impressionante, gerir os indivíduos, visto que cada aluno da turma e a própria turma podem ser controlados e normalizados ao mesmo tempo. Porém, como normalizar grandes grupos, como por exemplo, todos os alunos da educação básica de um país? A sociedade moderna desenvolveu meios para assujeitar populações inteiras, ao que Foucault denominou de biopolítica (FOUCAULT, 2009). Esse sistema de controle age de formas variadas, onde não é a imposição ou a proibição que o define, mas sim um gerenciamento de riscos, situações, indivíduos e probabilidades, o que, dessa forma, controla a população que se encontra mais propícia a algumas situações.

O poder disciplinar e a biopolítica são utilizados e compreendidos como poderes complementares nesse estudo, ou seja, ambos são empregados pelo sistema educacional na normalização e controle de seus/as alunos/as. A repetência escolar passa a ser analisada como um fator que deve ser corrigido nos indivíduos e ao mesmo tempo gerenciado na população escolar. Para que isso ocorra, lança-se mão de uma série de mecanismos de organização e controle, os quais Foucault definiu como poder sobre a vida. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”. (FOUCAULT, 1988, p. 135). Por que poder centrada na vida? No século XVIII, a sociedade passou a organizar-se através de um controle da vida de seus indivíduos e populações, permitindo assim que eles vivessem mais e com melhor qualidade, tornando-se sujeitos cada vez mais produtivos. Esse sistema era contrário ao poder de vida e morte que os soberanos tinham sobre suas populações, o qual tratava-se de um poder centrado na morte dos contrários ou desobedientes ao soberano. As técnicas de sujeição dos corpos e controle das populações foram importantíssimas para o desenvolvimento do capitalismo e da sociedade moderna.

Foucault explica como seria a disciplinarização dos corpos e o gerenciamento das populações detalhadamente na História da Sexualidade I:

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais [...] Um dos pólos, o primeiro a ser formado,

ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: **anátomo-política do corpo humano**. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos; a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-lo variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma **bio-política das populações**.⁵ (FOUCAULT, 1988, p.131).

Foucault desenvolveu esse padrão de análise (biopolítica) estudando as epidemias de varíola do século XVII e XVIII, época em que foram criadas as técnicas de análise quantitativa do sucesso e do fracasso frente à doença. Tais técnicas tratam das formas da população a ser atingida: faixas etárias, locais mais frequentes e tempo de duração da epidemia. As técnicas de segurança passam a trabalhar na racionalização dos casos e das probabilidades, o que irá se aperfeiçoar para os posteriores dispositivos de segurança. Isso se dá através de três elementos: noção de caso, cálculo de risco ou probabilidade e a identificação do que é realmente perigoso.

Quando se faz referência à noção de caso, não se trata da questão de caso individual e sim da possibilidade de identificar o número de casos, os locais onde ocorrem, o tempo de duração, etc. Trata-se de entender racionalmente a dinâmica de como uma doença ataca a população e de, através do individual, poder compreender o coletivo. O segundo elemento, o cálculo dos riscos, tem a intenção de identificar cada indivíduo ou grupos de indivíduos com maior probabilidade de serem atingidos pela doença, pela repetência, pela criminalidade, etc. “Pode-se então, para cada indivíduo, dada a idade, dado o lugar em que mora, pode-se igualmente para cada faixa etária, para cada cidade, para cada profissão, determinar qual é o risco de morbidade, o risco de mortalidade”. (FOUCAULT, 2008, p.79).

⁵ A utilização do negrito nos termos foi realizada nessa dissertação.

Dessa forma é possível prevenir ou criar meios mais eficazes de combate a epidemia. O terceiro elemento é a noção de perigo, ou seja, os riscos não são os mesmos para os indivíduos. Alguns se encontram em uma situação de perigo “eminente”. “Assim, há riscos diferenciais que revelam, de certo modo, zonas de risco mais alto e zonas, ao contrário, de risco menos elevado, mais baixo, de certa forma. Em outras palavras, pode-se identificar assim o que é perigoso”. (Foucault, 2008, p. 80). Esses elementos tornaram possíveis os dispositivos de segurança e a possibilidade de se controlar populações e ao, mesmo tempo, prevenir situações de risco para essa população.

O que Foucault observou em relação à varíola pode ser utilizado em outros sentidos, não só naqueles de saúde pública. Esses dispositivos são empregados com grande eficiência na área educacional, pois o aluno passa ao mesmo tempo por uma normalização disciplinar e pela influência da biopolítica. É importante a compreensão da repetência como algo que atinge a coletividade e que, ao mesmo tempo, é uma situação que afeta ao indivíduo. Todos podem ser atingidos pela repetência, mas o risco não é o mesmo para todos os indivíduos, pois há grupos mais suscetíveis e isso pode ser administrado e controlado pelos governantes. A biopolítica permite compreender estatisticamente que a repetência é, simultaneamente, uma situação que pode atingir a qualquer aluno/a, assim como também podem ser calculadas as probabilidades dos sujeitos ou grupos de serem atingidos por ela, além de poder “diagnosticar” quais grupos estão mais suscetíveis a sua ocorrência.

Ora, parece-me que o que vemos aparecer através dos fenômenos evidentemente muito parciais que procurei identificar era um problema bem diferente: não mais estabelecer e demarcar o território, mas deixar as circulações se fazerem, controlar as circulações, separar as boas das ruins, fazer que as coisas se mexam, se desloquem sem cessar, que as coisas vão perpetuamente de um ponto a outro, mas de uma maneira tal que os perigos inerentes a essa circulação sejam anulados. Não mais segurança do príncipe e do seu território, mas segurança da população e, por conseguinte, dos que a governam. (FOUCAULT, 2008, p. 85).

A biopolítica não tem a função de controle direto, no sentido de ser evidente ou impositivo. Ela permite aos governantes o controle sobre a população sem que esse controle seja percebido pelos indivíduos como algo opressor. A biopolítica funciona com mecanismos de anulação progressiva, não de proibição. “Trata-se, de certo modo, de delimitá-los em marcos aceitáveis, em vez de impor-lhes uma lei que lhes diga não”. (FOUCAULT, 2008, p.87). Eles trabalham de forma constante e progressiva, fazendo com que a ação seja suficiente para conter a população a níveis aceitáveis, que não são necessariamente totais.

A necessidade de gerir as populações se deve a sua relevância para o Estado, visto que conseguir geri-la garante o bom governo e funcionamento das “coisa”. Muitas vezes esse processo nem é perceptível à primeira vista, pois muitos dos aspectos que são controlados encontram-se distantes da população.

É, portanto uma técnica totalmente diferente que se esboça, como vocês veem: não se trata de obter a obediência dos súditos em relação à vontade do soberano, mas de atuar sobre coisas aparentemente distantes da população, mas que se sabe, por cálculo, análise e reflexão, que podem efetivamente atuar sobre a população. É essa naturalidade penetrável da população que, a meu ver, faz que tenhamos aqui uma mutação importantíssima na organização e na racionalização dos métodos de poder. (FOUCAULT, 2008, p. 94).

A população, embora não seja homogênea, permite que possam ser notadas constantes e regularidades nela. E é através dessas semelhanças em comum, desses desejos, que se percebe o espaço onde os mecanismos de segurança agem para gerir a população.

O público, noção capital do século XVIII, é a população considerada do ponto de vista das suas opiniões, das suas maneiras de fazer, dos seus comportamentos, dos seus hábitos, dos seus temores, dos seus preconceitos, das suas exigências, é aquilo sobre o que se age por meio da educação, das campanhas, dos convencimentos. (FOUCAULT, 2008, p. 98-99).

Os governos agem através de vários mecanismos de poder para controlar a população. O interessante é que eles usam o sim ao invés do não, ou seja, eles levam a população a desejar e a escolher o que definem como desejável e correto. Assim, não precisam reprimir escolhas diferentes. Não é a imposição e uma lei ou regra que define as condutas, mas sim o convencimento através da biopolítica.

A governamentalidade não é governar somente o território de um Estado, é governar “as coisas”. Essas “coisas” são a economia, o clima, as riquezas, as fronteiras, a cultura, a escassez, os recursos, etc, e, principalmente, a população que vive nesse território. “Portanto, governar é governar as coisas.” (FOUCAULT, 2009, p. 283). O governo tem a função de conduzir “as coisas” da maneira mais adequada a cada uma delas naquela conjuntura, ou seja, não há uma única maneira correta de governar. Nesse ponto, a biopolítica e a governamentalidade se unem para bem conduzir a população sob os interesses do Estado. Como disse Foucault:

Ao contrário, no caso da teoria do governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor das coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos. Isto assinala uma ruptura importante; enquanto a finalidade da soberania é ela mesma, e seus instrumentos têm a forma de lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, deve ser procurada na perfeição, na intensificação dos processos que ele dirige e os instrumentos do governo, em vez de serem constituídos por leis, são táticas diversas. (FOUCAULT, 2009, p.284).

O governar a população tem reflexos que vão além das questões do Estado, pois se essa relação é bem implementada, as famílias passam a ser bem geridas, a sociedade é organizada e vice-versa, as famílias que seguem o padrão da governamentalização permitem que o governo da população seja melhor implementado. Outrossim, no governo, há o entrecruzamento do comportamento de todos e de cada um. “Nas sociedades governamentalizadas, o poder amplia-se porque, exatamente, se dirige a homens livres, que se percebem como indivíduos autônomos.” (Ó, 2003, p. 35).

É necessário que se compreenda que uma forma de normalização não exclui ou substitui a outra. Ou seja, a normalização disciplinar é utilizada em conjunto com a biopolítica, ao mesmo tempo. São vários mecanismos essenciais para a organização e governo das populações e dos sujeitos. As táticas da governamentalidade permitem uma maleabilidade na definição do que compete ao Estado e do que compete à iniciativa privada, do que deve ser encarado como competência do poder público e do que deve ser visto como privado (seja no âmbito familiar ou pessoal).

Os dispositivos de segurança, ao agirem sobre a população, passam a posicionar uma série de opções que aparentemente são de livre escolha do indivíduo, mas que, na realidade, estão pautadas dentro de um grupo pré-determinado de opções. Eles exercem o seu poder incitando, solicitando, criando vontades na população, as quais são importantes para que essa população seja governada. Esses dispositivos funcionam como um mecanismo de mobilização da população, que acaba controlando-a de uma forma sutil. Os dispositivos de segurança produzem liberdade, a população sente-se rodeada por uma série de opções, as quais são elementos da “arte” de governar através desses dispositivos.

Os dispositivos de segurança definirão um quadro bastante ‘fraco’ (já que, precisamente, trata-se da ação sobre possíveis), no interior do qual, por um lado, o indivíduo poderá exercer suas ‘livres’ escolhas sobre possibilidades determinadas por outras e, no seio do qual, por outro lado, será suficiente manejável, governável, para responder às flutuações de seu meio, como o requer a situação de inovação permanente de nossas sociedades. (LAZZARATO, 2008, p. 51).

A sociedade encontra-se sempre em transição e essa mobilidade dos dispositivos permite atingir a todos, independentemente de local, tempo ou espaço. A utilização dos dispositivos de segurança visa rebaixar ao máximo a curva de anormalidade para aproximá-la da normalidade. Por isso, eles são atemporais e aleatórios ao intervir sobre questões dispersas, que muitas vezes aparentam ser irrelevantes e que estão começando a acontecer. Quando esses dispositivos são empregados na educação, eles interveem em questões dentro e fora do ambiente

escolar, na conduta de todos os sujeitos de alguma forma ligados à educação, ou seja, não são apenas dos profissionais da área ou dos/as alunos/as, mas de toda a população que de alguma forma se relaciona com esse elemento. Os dispositivos de segurança, por fazerem parte da biopolítica, não entram em confronto com a normalização disciplinar das instituições escolares e sim, são elementos agregadores de um processo que transcende a escola e a educação.

Somos então confrontados a duas técnicas que produzem dois tipos de normalização diferentes. A disciplina reparte os elementos a partir de um código, de um modelo, de uma norma que determina o permitido e o proibido, o normal e o anormal. A segurança é uma gestão diferencial das normalidades e dos riscos, que não são considerados nem como bons, nem como maus, mas como um fenômeno natural, espontâneo. Ela desenha uma cartografia dessa distribuição, e a operação de normalização consiste em jogar, umas contra as outras, as diferenciais de normalidade. (LAZZARATO, 2008, p. 47).

É necessário analisar atentamente essas teorias para perceber como a escola, os sujeitos ali inseridos, o sistema educacional e o Estado operam e trabalham através desses mecanismos para gerir a educação. No caso, especificamente o sujeito repetente e a repetência escolar. A repetência não surgiu nos últimos anos, ela já era citada por Comênio em sua Didáctica Magna⁶. No entanto, a conjuntura é outra e nela as táticas de governo e de normalização percebem a educação e a repetência de uma forma específica, a qual é gerida por vários mecanismos.

O insucesso, a delinquência, a loucura secreta ficam nas franjas de qualquer estatística populacional-escolar, determinada sempre pela vitória de uma maioria assaz produtiva e saudável, mas nenhum sujeito terá de si a visão reconfortante da instituição em que se insere. As variáveis quantitativas e qualitativas em que é mensurado, medido, comparado, e que traduzem a sua existência singular como aluno, só deixando com efeito registrada as situações de desvio ou de planos inclinados que levam directamente a ele. Numa palavra: a individualização objetiva-se pela

⁶ É comum encontrarmos outras grafias para este autor e sua obra, neste caso, foi utilizada uma publicação portuguesa.

dimensão da distância em relação ao padrão médio da escola. É esta regra sobre a qual se estabelecem todas as diferenças individuais. (Ó, 2003, p. 49).

Ou seja, a repetência existe desde a estruturação do sistema escolar, sendo considerada uma parte indispensável ou um mal necessário para o funcionamento do sistema ou da escola, e quem não conseguisse acompanhar a aprendizagem dos demais deveria ser reprovado. Entretanto, quando se analisa a repetência para além de uma instituição unicamente disciplinar, ela passa a poder ser questionada. Durante séculos ela não pode ser “questionada”, mas na conjuntura atual ela o pode e o é, pois em uma sociedade onde todos devem ser incluídos, uma exclusão como a repetência não tem mais o seu lugar garantido. E nesse caso, passa-se a utilizar uma série de dispositivos de segurança para garantir a aprovação desses/as alunos/as.

Os mecanismos que gerem a educação, pelo menos em parte, são dispositivos de segurança que tem a função de governar todos os elementos ligados à repetência. Nesse caso, o governar tem por finalidade controlar, prever, limitar e impedir a repetência, não de uma forma direta, mas através de mecanismos quase imperceptíveis, como o cálculo de risco, o estudo dos casos e o grau de periculosidade da repetência. Isso levou a construção de um mapa da repetência: onde ocorre a maioria das reprovações, quem são os alunos mais prováveis de reprovar, mudanças que evitam ou causam a repetência, entre outros fatores. De posse destes dados, o sistema educacional passa a analisar a repetência dos/as alunos/as e a geri-la nas suas várias instâncias, desde dentro das escolas, passando pelas secretarias municipais e estaduais de educação e indo até o Ministério da Educação. Isto ocorre de uma forma muitas vezes invisível, característica de uma sociedade com dispositivos de segurança.

O poder passa a ser exercido de um modo muito mais sutil e imaterial: torna-se mais instantâneo, fluído e eficaz. Podemos dizer que o controle se produz por meio da interiorização da norma, sustentando-se em modos de dominação dependentes da construção de ideias de interioridades única, singular e autônoma do sujeito. Essa ilusão de interioridade produz a

invisibilidade dos dispositivos de controle e possibilita a invasão da norma em todas as esferas da vida. (NARDI e SILVA, 2005, p. 96).

A escola moderna foi concebida como um local para todos, mas esse “todos” é variável de acordo com a época histórica em que ela se encontra. Esse “todos”, na atualidade, não significa somente o acesso irrestrito a essas instituições, mas a permanência e a aprovação desses sujeitos nas escolas. Isso passa por ajustes nessas instituições, como nos seus currículos, nas metodologias de ensino e nas normalizações para posicionar os aprendentes e os não aprendentes, procurando, assim, evitar que estes surjam através de vários dispositivos de segurança como reforço escolar, apoio psicológico, salas de recursos. Embora a corrigibilidade do sujeito anormal continue a ocorrer o seu processo de normalização é que está cada vez mais sutil e invisível.

Tal preocupação advém da busca incessante de normalização dos espaços sociais de forma a disciplinar, corrigir e controlar melhor os indivíduos, principalmente aqueles que podem causar perigos sociais. Para estes, temos que produzir novos saberes, outros métodos, outras organizações do tempo e do espaço que possam assistir, tratar e incluir todos os sujeitos. (KLEIN, 2010, p. 168).

Há uma “flexibilização” ou desvalorização dos conhecimentos e saberes exigidos nessas instituições, devido a uma valorização do desenvolvimento das habilidades individuais, das capacidades, da autoavaliação e da adaptação. Mesmo assim, persiste a homogeneização e normalização dos alunos, visto que essa é uma das bases de sustentação do sistema escolar. Mas há uma “flexibilização” dessa homogeneização através da biopolítica para poder haver a inclusão de todos. Nesse ponto, torna-se importante questionar o que seria o mínimo de conhecimento exigido a todos, pois é este mínimo que define a média na qual se sustenta a norma da reprovação escolar. O atendimento aos conhecimentos mínimos define a qualidade da educação, a qual é questionada juntamente com a repetência, pois nem sempre a aprovação significa a aprendizagem. Claro que esses questionamentos existem devido ao choque entre o projeto de sociedade moderna e alguns pontos do processo de inclusão.

Todos esses questionamentos refletem o estado de incertezas em que se encontra a educação. Essa crise de incertezas não necessariamente precisa ser vista como algo ruim, mas pode ser percebida como um momento de reestruturação das bases do sistema educacional, o qual pode ter resultados produtivos para a escola.

A sociedade, e principalmente a escola, terão que lidar com a diferença e com o sujeito diferente, o anormal. Algo que possui historicamente uma conotação negativa, algo que deve ser corrigido. O diferente é sempre construído sob o olhar do outro. Ele é o que rompe a normalidade, o que rasura a mesmidade, a qual é muitas vezes construída através da normalização constante. A escola que foi criada para atender ao homem normal e não se preocupar com os que não conseguem aprender (COMÊNIO, 1996) acabou, com o tempo, tendo que se dedicar aos indivíduos que não conseguem aprender, e não simplesmente utilizar o seu poder para reprová-los.

A escola procura apagar as diferenças, corrigir, normalizar os sujeitos classificados como normais. Fracassando nessa tentativa, a escola cumpre o seu objetivo de homogeneização, colocando nos sujeitos a responsabilidade de sua não-aprendizagem ou não-adaptação ao ambiente escolar, reservando-lhes uma posição inferior, marcando-os como diferentes. (ACORSI, 2010, p. 185).

No entanto, essa culpabilização única e exclusiva do/a aluno/a está em questionamento, o que leva a questionar o sistema educacional como um todo. Uma questão interessante em relação a não aprendizagem é a variação de sua exigência de acordo com o comportamento apresentado pelo/a aluno/a. É perceptível que alunos/as classificados como indisciplinados acabam tendo uma dificuldade maior de aprovação que alunos/as com a mesma dificuldade de aprendizagem, mas sem problemas de comportamento (LOPES e SILVEIRA, 2010). Há uma falha dupla nesses sujeitos, que são sujeitos da falta de aprendizagem e da falta de adaptação ao disciplinamento das instituições escolares. Portanto, a normalização que necessitam esses sujeitos é muito maior, uma vez que eles se encontram num grau

de risco considerável, necessitando de uma “intervenção” de corrigibilidade urgente e constante para poder chegar mais próximo à norma podendo, quem sabe um dia, até fazer parte dela. O/A aluno/a que apresenta dificuldade de aprendizagem, mas sem problemas de disciplina acaba, às vezes, sendo aprovado por questões de socialização e inclusão ao grupo de colegas (o que pode ser compreendido como efeito das “ciências psi”). O conhecimento dos conteúdos definidos como mínimos para a aprovação não possui uma margem clara e é alterado de acordo com os “elementos” presentes em cada aluno/a. “O comportamento na escola é condição determinante de aprendizagem.” (LOPES e SILVEIRA, 2010, p. 23). Numa sistema educacional onde a ênfase não é somente no conhecimento e sim no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, a repetência passa a se relacionar mais com atitudes e com a demonstração de interesse.

A integração dos sujeitos à sociedade atual está vinculada a sua adaptação à liberdade regulada em que se vive. As escolas almejam formar alunos/as que sejam autônomos e empreendedores, características que a sociedade espera que seus cidadãos possuam para o seu pleno desenvolvimento. Não se pode esquecer de que se está falando de uma sociedade capitalista, onde o “homo economicus” deve desempenhar o seu papel plenamente e, para isso, esse homem tem de estar ambientado a essa sociedade rápida e mutante. No primeiro olhar, pode parecer que o ser autônomo é uma antítese do ser disciplinado, mas na realidade se está falando de um ser disciplinado com adaptabilidade e pró-atividade. Os dispositivos de segurança querem mais que um cidadão “certinho”, eles moldam cidadãos com capacidade de exercer papéis de autonomia pessoal. Por isso, a necessidade de desenvolver habilidades, as quais possam ser úteis em qualquer situações, diferente do domínio de conceitos rígidos que muitas vezes parecem estáticos frente a dinâmica da sociedade atual.

Liberdade e autoridade são invariavelmente descritas como realidades justapostas, senão mesmo simbólicas: o discurso pedagógico projecta um ideal-tipo de estudante independente-responsável. (Ó, 2003, p. 112).

Durante muito tempo a educação foi vista como o meio de instruir os sujeitos, onde, de posse desses conhecimentos amplos e sólidos, se construiria cidadãos.

Isto era feito através de técnicas rígidas de aprendizagem (as quais se denominam tradicionais) e do castigo a não aprendizagem. Esses castigos variaram com o passar do tempo, desde físicos até a reprovação, assim como também mudou o conceito do que é educação. Passou-se a defender uma educação não só no sentido de instrução, mas como um desenvolvimento das capacidades individuais de cada sujeito. Nesse processo, a punição também deu lugar a dispositivos que controlam a inclinação comportamental, ou seja, preveem e previnem os comportamentos indesejáveis. Não se está aqui dizendo que o conhecimento/instrução cedeu seu lugar para as habilidades/competências e nem que a punição deixou de existir e agora somente há a prevenção, mas sim, que ambos coexistem e o que alterou foi o grau de importância devido a cada um.

A escola vem encontrando dificuldades para atender os discursos pró-inclusão, pois, ao mesmo tempo em que tenta atender as novas exigências sociais, seus profissionais se apegam a mecanismos disciplinares e repressores, como a repetência. Muitos professores entendem a repetência como algo necessário para o funcionamento do sistema escolar (KLEIN, 2009). A escola é um dos mecanismos utilizado pela governamentalidade neoliberal para gerir a nossa sociedade, e não se pode ser simplista em compreender a importância dessa instituição para o controle social. Ela é uma forma eficaz de enquadramento dos sujeitos de menor idade às normas sociais. E em uma sociedade onde todos precisam, de alguma forma, estar incluídos para ser mais bem governados, a escola é uma peça fundamental. Por isso, a necessidade de uma ressignificação ou de uma modificação da repetência para a sua adequação ao contexto da governamentalidade neoliberal.

A adequação vai além da questão da repetência, pois esta é uma das engrenagens da maquinaria escolar e há a necessidade da modificação de vários desses mecanismos da escola para poder torná-la mais flexível e adaptável aos diferentes sujeitos que ali se encontram. A diversidade é valorizada e enfatizada ao mesmo tempo em que a seleção dos melhores deve ser mantida. Por isso outros mecanismos como o reforço, a recuperação paralela, a escola de ciclos, entre outros, passam a ganhar espaço, pois todos são aprovados e, portanto, estão incluídos, mas alguns não necessitam da utilização desses mecanismos para serem

aprovados e, os que necessitam, devem-se as características individuais não se adaptarem ao modelo da escola.

Nas operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam -, devem ser minimizadas certas marcas, traços e impedimentos de distintas ordens. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam a normalização das irregularidades presentes na população. (LOPES, 2009, p. 117).

As normalizações podem ser ações inclusivas. No caso, a repetência é um processo de normalização e correção, mas não é um processo de inclusão e sim um processo de exclusão. Por isso, essa crise entre a repetência e a necessidade de um processo de normalização que seja inclusivo e não excludente. No entanto, a situação parece um pouco mais complexa quando se percebe que a reprovação provoca uma marca permanente no/a aluno/a, um estigma que ele/a irá carregar por toda a sua vida escolar. Diferente de quando se utiliza um mecanismo de normalização que não deixa uma marca tão nítida e permanente.

Entretanto, em nenhum momento acima se falou da qualidade da aprendizagem ou do conhecimento que estes alunos, aprovados ou não, conseguiram obter. Não são a qualidade da educação e/ou a qualidade do currículo escolar os únicos pontos que mobilizam os discursos pró e contra a repetência. Existe a questão de como esse mecanismo de normalização se encaixa dentro de um contexto escolar e, mais importante, dentro do projeto de sociedade inclusiva definida para o Brasil. Claro que a qualidade da aprendizagem é um ponto importante e que preocupa a toda a sociedade, mas ele não é o fiel da balança nos discursos sobre reprovação escolar. A qualidade da aprendizagem entra na pauta no momento em que se utiliza dela para discutir que a reprovação não significa uma melhora de aprendizagem desse/a aluno/a no próximo ano e que, muitas vezes, ela só dá o início de um ciclo de mesmidade e desinteresse pela escola.

Outra questão relevante quando se fala em repetência é o seu “quase” outro lado, ou seja, os/as alunos/as que são “empurrados” devido a situações adversas a aprendizagem. Devem estar se perguntando: o contrário da reprovação é a aprovação?! Sim, se ambos fossem unicamente pautados pela aprendizagem. Mas não o são. Então, se pode presumir a ocorrência de uma situação onde um/a aluno/a reprovado tenha conhecimento igual ou superior a um/a aluno/a aprovado, já que alunos/as podem ser aprovados pela diferença idade série, por se encaixar nas normas disciplinares da escola, demonstração de interesse, por questões psicológicas, por questões familiares, por questões sociais, etc. A avaliação é um processo subjetivo e, portanto, a aprovação e a reprovação também o são.

No próximo capítulo serão explicados os procedimentos que foram utilizados para análise dos artigos que constituem as fontes desse trabalho e como eles foram organizados para proceder a construção dessa dissertação.

3. CAMINHOS TRILHADOS

A autora do trabalho graduou-se em História – Licenciatura plena, na Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2004. Nos anos seguintes, a autora realizou Especialização em História do Brasil na mesma instituição de ensino. Em paralelo às suas atividades acadêmicas, a autora atuou como docente em escolas de nível médio e cursos preparatórios para vestibular. Além disso, durante a etapa final da sua especialização, iniciou sua carreira profissional como docente em escolas públicas de ensino fundamental. Além disso, no ano de 2009, a autora também passou a atuar em uma escola privada de ensino fundamental e médio, embora tenha atuado apenas no ensino fundamental.

Ao longo destes anos atuando como docente passou a ter um contato diário com as situações e efeitos da repetência escolar. Isso permitiu que se interessasse mais pela educação como um todo e que passasse a investigar questões voltadas a ela e não somente a questões históricas. A partir disso, como uma forma de interligar a sua carreira docente com a sua carreira acadêmica optou por tratar o tema de repetência escolar como objeto de uma pesquisa de mestrado, tendo assim ingressado no Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado, da UNISC, considerando que, por ser uma profissional que atua em níveis diferentes do sistema educacional e em situação de aluna e professora, poderia contribuir com os estudos sobre esse objeto.

Desta forma, neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados pela autora durante sua pesquisa. Em outras palavras, este capítulo aborda os procedimentos e fontes referentes à repetência escolar, utilizados no desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, é apresentado um histórico da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), a qual foi utilizada como fonte para esse trabalho. A seguir, são apresentados todos os procedimentos adotados em relação às fontes, incluindo desde o primeiro contato com os artigos da ANPED até a forma como eles foram organizados e subdivididos em temáticas para a elaboração deste trabalho.

As fontes desse estudo se baseiam nos artigos publicados pela ANPED, uma associação fundada em 1976, tendo por finalidade o desenvolvimento da pesquisa e dos próprios programas de pós-graduação em educação no Brasil. Em 1979, ela consolidou-se como sociedade civil independente e passou a admitir como sócios, além das instituições de pós-graduação em educação, professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação (ANPED, 2011).

A ANPED se consolidou como o principal espaço para o debate e a construção das políticas e das práticas da educação brasileira. Ela é uma incentivadora e principal divulgadora dos trabalhos científicos e acadêmicos na área da educação. Durante a sua reunião anual, professores/as e pesquisadores/as de todo o país se encontram para apresentar e debater sobre as suas produções na área da educação. Para cada uma das reuniões anuais, é escolhido um tema central para o debate e as discussões de todos. Por exemplo, na 29ª ANPED, em 2006, foi escolhido o tema, Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. No entanto, os trabalhos publicados na ANPED possuem temáticas variadas e de escolha do pesquisador. A reunião é composta por conferências, mesas-redondas, apresentação de trabalhos, pôsteres, debates e mini-cursos.

As publicações ou trabalhos apresentados na ANPED são divididos em GTs ou grupos de trabalho, onde produções afins são reunidas. Na 23ª Reunião Anual, em 2000, contava-se com 20 GTs; já na 32ª Reunião, em 2009, a ANPED contou com 23 GTs. São nos GTs que pesquisadores de uma área específica da educação se reúnem para expor seus artigos e discutir sobre suas pesquisas. Desta forma, pela importância que a ANPED possui na área da Educação, optou-se pela utilização dos artigos publicados nas suas reuniões anuais como fontes de pesquisa para a construção desse trabalho.

Com a utilização de uma única fonte de pesquisa, os artigos da ANPED, há um padrão de autor e texto, ou seja, trabalha-se com textos de profissionais da área da educação. Assim, faz-se referência a sujeitos que são subjetivados por

determinadas práticas que fazem parte da “construção” de um saber específico, sendo ao mesmo tempo produtores e produzidos por este. Ou seja, os profissionais que publicam na ANPED fazem parte da construção do saber educacional, ao produzirem conhecimento sobre a educação. Ao mesmo tempo, são produzidos, em quanto profissionais e sujeitos, por esse saber educacional.

A partir desse entendimento, se fazem necessários alguns esclarecimentos acerca de como se procederá à análise desses artigos. Considera-se que não se está trabalhando com textos totalmente independentes uns dos outros e sim com textos que, não somente expressam, mas também produzem as formas de compreensão que a educação e a repetência têm para o saber educacional no período considerado. Assim, além de conter diferentes formas de compreensão sobre educação e as inquietudes que assolam o sistema educacional brasileiro, estes textos fazem circular determinados discursos que constroem certos regimes de visibilidade e dizibilidade sobre a educação (FOUCAULT, 1992). Assinala-se que a ANPED se constitui como um dos “locais” onde ocorrem lutas por fixação de sentidos sobre a repetência, no qual vários discursos se entrecruzam, às vezes referendando-se, outras contestando-se em um embate que constrói determinados modos de ver e compreender o/a aluno/a, a escola, as práticas docentes, a educação e a repetência. Esses artigos se encontram, portanto, num campo de negociação no qual seus vários “pontos de vista” lutam por sentidos, configurando determinados regimes de verdade, sejam nessa conjuntura ou a partir da análise de um determinado tema ou ainda, simplesmente no campo da educação. No entanto, outros sentidos não deixam de existir, continuando presentes nos discursos e na luta por imposição de sentidos no saber educacional. A repetência, assim, não é um conceito natural, mas existe de acordo com determinadas regras discursivas que fixam o verdadeiro e o falso. Não se trata, segundo Araújo (2008), de apontar discursos falsos. As verdades ou determinados discursos aceitos amplamente como verdadeiros, como as formas de ver o sujeito repetente e a repetência, se constituem em determinados campos de saber e sob determinadas condições. “A verdade provém de certas condições políticas, de certas relações de poder que não são, portanto, exteriores ao sujeito, mas sim constitutivas do sujeito de conhecimento”. (ARAÚJO, p.119).

Esses textos e autores são importantes por expressarem um status de legitimidade ao discurso sobre a repetência. A partir destes, são constituídas verdades sobre a educação, já que ocupam uma determinada posição de sujeito que lhes garante uma cientificidade no que escrevem, conferindo-lhes um status da verdade. A credibilidade que esses textos possuem dentro os seus pares e para o exterior da comunidade do saber educacional é considerável.

Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer 'isso foi escrito por tal pessoa', ou 'tal pessoa é o autor disso', indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status (2006, p. 274).

Entretanto, o autor deixa de ter uma grande relevância, pois expressa uma forma de pensamento específico desse campo de saber. Por isso, os fragmentos dos textos analisados que são encontrados nesse trabalho não possuem o padrão de referência habitual. Eles são apresentados em itálico, seguidos de um colchete com a numeração e o ano de sua publicação. Nas referências da dissertação há uma lista de fontes com a numeração correspondente ao texto e a sua referência⁷. Essa opção baseia-se no padrão de análise escolhido para este estudo, onde não é o autor do texto que está sendo analisado, mas o texto em si. Como disse Foucault, “na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; ou da amarração de um sujeito em sua linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não pára de desaparecer.” (2006, p. 268). Pois na medida em que o autor está numa ordem discursiva ele vai perdendo o sentido da sua existência. Todos somos sujeitos e, portanto, subjetivados pelo discurso educacional, e é este que está em pauta e não o estudo do autor do texto, ou de suas concepções teórico-metodológicas, ou, ainda, seu posicionamento político em

⁷ Neste caso a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), estabelece normas através do seu livro de normas para a apresentação de trabalhos acadêmicos.

relação à educação. É o discurso sobre a repetência e o sujeito repetente que nos interessa compreender neste estudo.

Quando se diz que o cerne desta dissertação é a análise do texto, está se fazendo referência ao saber como um todo que se encontra “diluído” entre esses vários textos, e não à pesquisa ou ao tema que cada texto nos permite conhecer. A concepção sobre a repetência e o repetente é produzida pelos discursos que se fazem presentes nestes textos, sendo que os sujeitos que produzem os artigos são subjetivados por esses mesmos discursos.

Para compor as fontes dessa dissertação foram delimitados os artigos da ANPED entre os anos de 2000 e 2009, sendo correspondentes as reuniões anuais da 23ª ANPED até a 32ª ANPED. Tal escolha foi devida à necessidade de se possuir uma delimitação cronológica que permitisse trabalhar com um volume considerável de artigos. Os artigos anteriores a essa data não estão digitalizados. Desta forma, o acesso a estes arquivos torna-se mais difícil, uma vez que isto somente seria possível através dos livros das reuniões anuais. Além disso, o período escolhido abrange uma parte significativa do que é produzido sobre repetência na atualidade, no Brasil.

Para selecionar quais artigos seriam utilizados neste trabalho, foram lidos os resumos de todos os artigos dessas reuniões, a fim de separar aqueles que trabalhavam com a temática da repetência. A partir daí, estes artigos foram separados em duas temáticas de abordagem distintas: aqueles que tratavam do tema da repetência diretamente e aqueles que abordavam temas “transversais”, mas que de alguma forma pareciam cruzar pela temática da repetência, como por exemplo, a avaliação da aprendizagem. Essa abordagem não foi à mesma utilizada para a análise e elaboração da dissertação, mas foi a base da produção e divisão dos dados iniciais, sendo importante para a compreensão dos caminhos trilhados até o trabalho estar concluído.

Pode-se perceber, durante a produção de dados, que nas diferentes reuniões da ANPED, há uma maior ou menor exposição de pesquisas sobre a repetência.

Analogamente, muitas vezes textos classificados como “transversais” se demonstraram mais promissores nas análises dos discursos sobre a repetência do que os textos classificados como de abordagem direta desta temática.

Deste modo, a partir da leitura dos resumos foram selecionados 71 artigos, sendo que 26 destes foram classificados como abordando o tema repetência e 45 abordando temas transversais sobre a repetência. A 23^a, 24^a e a 26^a reuniões da ANPED, são as que possuem um maior número de artigos selecionados. A reunião com maior número de artigos que abordam diretamente a temática da repetência foi a 26^a e a reunião com maior número de artigos classificados como “transversais” foi a 23^a, com 9 artigos. Esses dados foram organizados na Tabela 2.1 para se visualizar o “mapa” da abordagem da repetência nos artigos da ANPED.

Tabela 2.1 – Mapa da abordagem da repetência nos artigos da ANPED

Reunião Anual	Nº de artigos selecionados	Repetência	“Transversais”
23ª (2000)	10	1	9
24ª (2001)	10	3	7
25ª (2002)	5	3	2
26ª (2003)	10	5	5
27ª (2004)	6	4	2
28ª (2005)	8	3	5
29ª (2006)	5	1	4
30ª (2007)	5	2	3
31ª (2008)	5	1	4
32ª (2009)	7	3	4
Total	71	26	45

Esse “mapa” da repetência nas reuniões da ANPED se divide também em GTs, sendo que o grupo de trabalho onde mais se encontra a temática da repetência é o GT-13 – *Educação Fundamental*, onde se tem 24 artigos selecionados sobre essa temática, direta ou indiretamente.

Embora a repetência seja uma temática recorrente em determinados GTs e, em outros, não aparece, é necessária uma observação. Muitos artigos apresentados em um determinado GT poderiam ter sido apresentados em outro, devido a sua temática ou abordagem. Neste contexto, pode-se enquadrar a opção do autor/a ou a sua construção enquanto pesquisador. Por isso, optou-se em ler todos os resumos, independentemente do GT em que se encontravam na ANPED, para poder trabalhar com a repetência e não com uma forma particular de percebê-la.

Após a organização desses dados, se passou à leitura na íntegra desses 71 artigos, visando classificá-los quanto à pertinência para a análise, havendo uma diminuição desse número. Para a construção deste trabalho, foram analisados 49 artigos sendo 25 dos 26 que haviam sido classificados pela temática da repetência e 24 dos 45 que haviam sido classificados como tema “transversal” a repetência. A partir do término da leitura dos artigos não mais pode ser utilizada a divisão que

havia sido empregada na produção de dados, pois essa não permitiria a análise dos discursos sobre a repetência, não atendendo assim à complexidade exigida. Por isso, se optou pela organização dos dados a partir de determinadas temáticas, as quais já foram explicitadas na apresentação.

Os artigos utilizados abordam o tema repetência de várias formas. No entanto, algumas temáticas se destacam, como a relação da avaliação do processo de aprendizagem e a repetência, a relação entre a autoestima dos/as alunos/as e as reprovações, a in/existência de uma relação direta entre a qualidade do ensino e a repetência, ou ainda as políticas de progressão para evitar a reprovação dos/as alunos/as. Para facilitar a compreensão dessas temáticas dentro dos artigos e a importância que cada uma delas recebeu dos/as pesquisadores/as, optou-se por trazer alguns dados sobre essas publicações.

Através das temáticas trabalhadas pelos textos é perceptível o interesse na pesquisa sobre a implantação da progressão continuada ou dos ciclos de aprendizagem. Este é o tema que mais aparece nas pesquisas da ANPED em quase todos os anos, exceto 2000, 2004 e 2007. Além disso, nos anos em que este tema aparece, ele ainda se apresenta em maior número que os demais. No período considerado para este trabalho, há um total de 17 artigos que abordam essa temática, sendo que a 28ª ANPED apresenta 4 artigos sobre esse tema. Dentre esses artigos encontram-se defensores e opositores aos ciclos, bem como análises da implantação dos mesmos em várias cidades e até estados do país.

A temática dos ciclos de aprendizagem é seguida por pesquisas sobre outros temas como o fracasso escolar, os processos de avaliação, in/exclusão (LOPES, 2009) da e na escola, gênero, desempenho escolar e racismo. Eventualmente, mais de um destes temas são encontrados no mesmo texto, podendo também terem sido abordados sem serem a temática principal do artigo. Entretanto, eles se repetem tanto que se tornam mais importantes na constituição do discurso acerca da repetência escolar do que as temáticas de alguns artigos, tornando-se, assim relevantes para esse trabalho. Ou seja, há temáticas nesse trabalho que não

aparecem como tal nos artigos da ANPED, mas elas estão contempladas no interior dos artigos.

Visando uma melhor organização da presente dissertação, se privilegiou a organização por temáticas, mesmo tendo claro de que estas não são totalmente independentes. Em alguns momentos, no interior de cada temática foi necessário fazer referências a certos elementos de outras, visando um melhor entendimento das concepções atuais sobre a repetência.

A partir do próximo capítulo serão analisados os artigos da ANPED propriamente ditos. Iniciando no capítulo a seguir através a análise de como a inclusão e a exclusão são importantes para a compreensão dos significados que são produzidos para a repetência escolar e os sujeitos repetentes.

4. REPETÊNCIA ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA ESCOLA

Neste capítulo serão abordados os temas que se relacionam com o discurso sociológico ou discursos que possuam ligação com questões socioeconômicas e políticas vinculadas a repetência. Foram selecionados fragmentos dos artigos publicados na ANPED, para análise de como esses discursos produzem verdades sobre a repetência e o repetente, gerando formas de se “ver” e de se relacionar com essa categoria e com esses sujeitos.

A luta por sentido de verdade sobre a repetência escolar se constitui nos discursos que atravessam e produzem as questões da inclusão escolar e social. A repetência é compreendida enquanto processo de exclusão, e por isso, a necessidade de ser combatida em um “grupo” de discursos. Para outro “grupo” de discursos, a repetência não causa uma exclusão tão severa ou não é causadora de exclusão que não possa ser aceita para a manutenção do sistema educacional ou impedir o fim de sua qualidade. Em síntese, a in/exclusão (LOPES, 2009) é o eixo no qual gira a temática da repetência escolar, nos discursos socioeconômicos e políticos.

Para melhor compreensão, este capítulo encontra-se dividido em 4 partes: 1) a repetência e a in/exclusão (LOPES, 2009) escolar; 2) a repetência e as relações econômicas; 3) as política para a repetência e 4) as estratégias para a inclusão do/a aluno/a. Na primeira parte, será apresentado como os discursos constroem verdades sobre a repetência e a in/exclusão (LOPES, 2009) do/a aluno/a repetente ou em vias de reprovar. A segunda temática a ser abordada analisa a relação que o discurso econômico possui com o discurso político na definição das políticas educacionais e a relação que a população mais pobre desenvolve com a repetência. Em “As políticas para a repetência”, é analisado como esses discursos fundamentam as políticas antirrepetência. A seguir, aparecem as estratégias criadas para garantir a permanência e a aprovação dos/as alunos/as na escola.

4.1 A repetência e a in/exclusão⁸ escolar

O eixo da in/exclusão (LOPES, 2009) escolar é constituído por vários discursos, de diversos campos de saber, principalmente o sociológico, o econômico e o político, que atravessam e produzem a temática da repetência escolar. Estes também se interligam para produzir a necessidade e os mecanismos escolares para garantir que todos os sujeitos sejam “encaixados/aceitos” nas escolas. A repetência e o repetente ou o sujeito em vias de reprovar são constituídos como tal através das verdades produzidas sobre essa temática nesses discursos.

A inclusão é uma necessidade da sociedade atual, que se reflete nas instituições escolares. Dentre os discursos que trabalham sobre a inclusão, se destacam alguns sentidos produzidos pelo discurso sociológico. A exclusão e a repetência são os elementos que mais aparecem conjuntamente nos artigos da ANPED, esta enquanto produtora daquela e vice-versa. Essas duas temáticas acabam tornando-se somente uma devido a sua indissociabilidade, não havendo uma exclusão sem uma inclusão e vice-versa. Da mesma forma que não há um sujeito normal sem um sujeito anormal. (FOUCAULT, 1975).

Alguns sentidos produzidos pelos discursos sociológico e pedagógico que circulam na ANPED e abordam o eixo da inclusão escolar produzem verdades sobre a repetência e suas implicações sob a inclusão de todos/as alunos/as nas instituições escolares. “...intensionaram inibir reprovações e fatores de exclusão social via um novo processo de avaliação discente.” [41, 2004]. Por este segmento se percebe que a repetência funciona para excluir os/as alunos/as da escola. Como há a necessidade de permitir e garantir que todos/as os/as alunos/as estejam na escola e pertençam aos processos educacionais dessa instituição, criam-se mecanismos para garantir a inclusão. Esse sentido produzido pelo discurso sociológico e pedagógico entende que a reprovação e a exclusão são produto uma da outra e estão interligadas. Portanto, uma das formas de se garantir a inclusão escolar é através da substituição do mecanismo da repetência por outro que garanta a inclusão desses sujeitos na

⁸Termo utilizado por (LOPES, 2009). Este será utilizado nesse item, principalmente, mas em toda a dissertação devido a ideia de indissociabilidade entre os dois termos: inclusão e exclusão, que ele transmite.

escola. Um dos sentidos do discurso sociológico entende que exclusão escolar pode elevar ou pelo menos aumenta a probabilidade de uma exclusão social. Outro sentido já entende que a exclusão social provoca ou aumenta muito a possibilidade de uma exclusão escolar.

A inclusão dos sujeitos está em alguns artigos associada ao processo de permanência e aprovação, já em outros aparecem esses elementos conjuntos com os da qualidade da aprendizagem desses sujeitos. *“Os principais problemas do ensino no Brasil são a má qualidade das escolas e a repetência, ou seja, a tradição de reter os alunos para que não sejam promovidos para a série seguinte, prática amplamente disseminada no Brasil. O ensino no Brasil apresenta altos índices de retenção e de repetência bem como baixos níveis de desempenho e de proficiência dos alunos.”* [6,2008]. Compreende-se que a reprovação não é uma consequência da não aprendizagem e sim um hábito do sistema pedagógico utilizado no Brasil, podendo ser alterado no instante em que se decidir não mais reprovar, passando a incluir esses sujeitos. No entanto, a permanência e a aprovação sem a devida aprendizagem correspondente também gera exclusão. A única forma de incluir totalmente os sujeitos à escola é se eles/as atingirem a norma em todos os sentidos dela. Este fragmento tem uma função de reforçar a não reprovação e construir professores/as conscientes de que este é um dos principais problemas de nossa educação e, portanto, deve ser corrigido. *“Todo aquele que se desvia da norma torna-se alvo de um saber que o examinará e de um poder que o corrigirá ou punirá.”* (ARAÚJO, 2008, p. 87). A norma aqui expressa é a permanência, aprovação e aprendizagem.

A inclusão escolar não é uma necessidade que sempre esteve presente na escola, ela é o reflexo de questões sociais atuais dentro das instituições escolares. *“... pode-se supor uma mudança na cultura escolar – da cultura da seletividade e exclusão para a cultura do aprendizado e da inclusão do aluno na escola.”* [32, 2006]. Neste trecho, há a compreensão de que as políticas contrárias à reprovação são políticas de inclusão escolar e a reprovação é uma prática excludente do sistema educacional. Numa época onde a inclusão ganhou grande força junto à sociedade e ao Estado, as práticas de retenção dos/as alunos/as passaram a ser questionadas de fora para dentro das escolas. A normalização através das práticas de disciplinamento e governamento dos/as alunos/as passam necessariamente pelo processo de inclusão

destes num sistema escolar que eles/as permaneçam, aprovem e aprendam. Através desse trecho, se percebe a construção de uma verdade sobre a escola. Esta era, antes, excludente e seletiva, pois se baseava na classificação e posterior reprovação dos não aptos, enquanto que agora ela se baseia na inclusão e na aprendizagem devido as suas características antirreprovação.

Nos textos que circulam pela ANPED aparece constantemente a necessidade de elevação da média de escolaridade dos/as alunos/as. *“...garante aos alunos maior tempo de permanência na escola, elevando a média de escolaridade; ... ser utilizada apenas como solução formal para diminuição dos índices de repetência, sem com isso elevar a qualidade do ensino...”* [7, 2006]. A inclusão escolar passa pela permanência dos sujeitos na escola por mais tempo, o que pode ser garantido quando se utiliza mecanismos antirrepetência. A permanência dos/as alunos/as na escola, principalmente, quando eles/as são aprovados leva-os a se tornarem parte do sistema educacional, já que passam a obter sucesso nele. E a inclusão social torna-se mais fácil quando os sujeitos possuem um maior grau de instrução. Entretanto, o fragmento também faz a ressalva de que a diminuição ou o fim da reprovação não estão ligados diretamente à melhoria da qualidade do ensino, ou seja, a inclusão desses sujeitos não é completa. O sentido do discurso sociológico utilizado nesse fragmento entende que as diferenças sociais são agravadas pela baixa escolaridade da população mais pobre, o que pode ser minimizado com a elevação da escolaridade dessa faixa da população, garantindo, assim, a inclusão desta no mercado de trabalho com mais qualificação.

Em outro artigo há a abordagem da questão da defasagem cultural e escolar dos/as alunos/as mais pobres em relação aos demais. *“... se as crianças culturalmente marginalizadas apresentavam diferenças em relação às de classes médias, caberia à escola adotar práticas pedagógicas adequadas a tais crianças, abandonando o ensino predominantemente verbal e conceitual.”* [3, 2009]. Uma das teorias que constantemente aparecem nos discursos sociológico e pedagógico é o da defasagem cultural dos sujeitos das camadas mais pobres. Alguns artigos a tratam como desatualizada e outros a defendem como uma das possíveis explicações do fracasso e da repetência escolar. Também retratam a escola como sendo uma instituição construída para um determinado padrão socioeconômico e que se torna excludente ao trabalhar com alunos/as de camadas

mais pobres. A ANPED é um dos lugares onde ocorre a luta por sentidos nos discursos, onde um dos sentidos do discurso sociológico entende que a escola, através de suas práticas e estratégias tem a função e garantir a inclusão escolar dos/as alunos/as com menos recursos financeiros.

Nos artigos, aparece a relação entre o fim da reprovação e a inclusão dos/as alunos/as. *“... concordam que o fim da reprovação se faz necessário para garantir o direito à educação de todos.”* [28, 2008]. Alguns dos sentidos produzidos pelos discursos sociológico e pedagógico que pertencem ao eixo da inclusão defendem que o fim da repetência tem a função de permitir que a escola se torne acessível a todos os sujeitos, independente das condições socioeconômicas. Neste caso, compreende-se que o posicionamento antirrepetência tem a função de permitir a inclusão desses/as alunos/as que se encontram excluídos, ou pelo menos posicionados à margem, do sistema educacional. Fazer com que eles/as se aproximem ou se tornem sujeitos escolarizados, que possuem o ensino fundamental, é obrigatório pela LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional). Os altos índices de repetência provocam uma exclusão dos sujeitos de sua turma, o que precisa ser corrigido de acordo com os artigos da ANPED. *“... estudo do INEP mostra que 39% dos alunos têm idade superior à adequada pra séries que cursam (Brasil, 2003).* [5, 2007]. Os estudos sobre a repetência se pautam em dados incontestáveis, pelo menos nos artigos da ANPED, sobre a disparidade idade/série dos/as alunos/as brasileiros/as e as consequências de exclusão escolar e social que esta disparidade produz. A necessidade de se reverter esse quadro, assim como o empenho do Estado em fazê-lo são elementos recorrentes nas fontes estudadas. Os artigos da ANPED como um todo defendem a inclusão. Nem sempre são a favor da antirrepetência, mas sempre são a favor da inclusão. Cada sociedade produz sua verdade aceita como “única”, e para esses discursos, a necessidade de inclusão é uma verdade, a qual em nenhum momento foi questionada.

No fragmento a seguir se discute a questão da não adaptação de alguns sujeitos ao processo usual de normalização disciplinar utilizado pelas escolas. *“Pensar esses sujeitos - que não estão aprendendo aquilo que a escola quer ensinar, como e quando ela propõe ensinar...”* [38, 2005]. A escola enquanto instituição disciplinar precisa

normalizar os/as alunos/as que passam por ali, embora alguns não consigam atingir o padrão de normalidade que é exigido. Esses sujeitos, no entanto, são reprovados e/ou excluídos da instituição em uma sociedade que necessita incluir. Entretanto, o ponto principal no fragmento é o questionamento da escola, por ser disciplinar, definir quando e como o/a aluno/a deve aprender. Em uma sociedade que se pauta em dispositivos de segurança para melhor governar, o processo de aprendizagem e o tempo do/a aluno/a se tornam centrais e não o processo de ensino e o tempo da escola. Ou seja, a inclusão desses sujeitos passa pela utilização conjunta de mecanismos de segurança com disciplinares, não unicamente ao encaixe deles à norma na sua totalidade.

A inclusão escolar é o principal elemento na defesa de mecanismos como a progressão continuada e da aceleração da aprendizagem. *“Nas TPs⁹, mas não só, ... , multirepetentes da escola seriada, e ainda, alunos com necessidades especiais.”* [39, 2005]. A aceleração da aprendizagem das turmas de progressão garante a inclusão dos sujeitos que não conseguem acompanhar a escola nos padrões normais. Os/as alunos/as que antes passavam por várias reprovações e acabavam evadindo ou nem tinham acesso à escola entendida como normal, com o uso desses mecanismos passaram a ser incluídos nessas instituições. A inclusão quer permitir que todos/as, mesmo os que não tinham acesso anteriormente, permaneçam nas escolas, sejam aprovados e obtenham as aprendizagens mínimas e, para isso, vários dispositivos são utilizados em conjunto.

Os artigos que foram utilizados como fontes para esta pesquisa constroem a repetência como o principal fator de exclusão escolar. *“A multirepetência tem se mostrado um dos caminhos mais curtos para a exclusão escolar.”* [5, 2007]. A repetência enquanto um dispositivo disciplinar, que corrige e normaliza de uma forma que, para a escola e a sociedade atual pode ser percebida como excludente, torna-se o dispositivo mais visível da estrutura escolar. Quando a repetência passa a ser construída nos discursos como um fator de exclusão, ela precisa ser revista ou ressignificada para continuar a ser um dos mecanismos dentro de uma escola que precisa ser inclusiva. No entanto, se a repetência continuar a excluir os/as alunos/as mesmo quando

⁹ TPs:Turmas de progressão.

empregada com outros dispositivos que garantam a inclusão, ela passará a não ser mais utilizada, para garantir a inclusão de todos. As instituições escolares estão passando pelos ajustes na utilização dos dispositivos disciplinares e os de segurança conjuntamente, por isso, que os discursos marcam tanto as questões de repetência e de antirrepetência.

O discurso sociológico, assim, como o discurso político entendem que a escola não está conseguindo ser satisfatoriamente inclusiva, já que as reprovações continuam a ocorrer. “... a escola não conseguiu afastar totalmente a exclusão e a reprovação.” [27, 2009]. Neste fragmento exclusão e reprovação são sinônimos. Ele culpabiliza a escola pelas reprovações, e conseqüente exclusões, que continuam a existir. É perceptível a questão da inadequação das instituições escolares às exigências políticas e sociais de inclusão. A escola é uma instituição disciplinar, criada nos mesmos moldes das prisões, hospitais e hospícios (FOUCAULT, 2009), a sua adequação a uma sociedade de controle provoca muitos conflitos. “As sociedades modernas não são simplesmente sociedades de disciplinarização, mas de normalização.” (CASTRO, 2009, p. 309). A reprovação somente consegue manter-se enquanto dispositivo se for utilizada conjuntamente com mecanismos que incluam os/as alunos/as nas escolas.

A inclusão escolar dos/as alunos/s na escola através de mecanismos antirrepetência não significa que estes/as sintam-se incluídos nessa instituição devido ao uso desses mesmos mecanismos. “A questão da idade, para os alunos mais velhos da TP do III ciclo, foi um elemento explicativo importante para justificar sua inclusão em tais turmas e os sentimentos de constrangimento e vergonha de alguns por lá estarem.” [39, 2005]. Ou seja, as turmas de progressão que tem a função de incluir alunos/as com diferença idade/série e outras dificuldade, passou a ser um local para onde são deslocados os/as alunos/as anormais, que não conseguem se encaixar nas outras turmas da escola. Na tentativa de incluir, mesmo que posteriormente esses/as alunos/as, há um processo de exclusão deles, já que eles são removidos para essas turmas. Essa situação lembra o exemplo sobre a lepra e a peste que foi analisado por Foucault. Neste caso os mecanismos tem uso momentâneo. Neste exemplo, o autor coloca que a lepra:

... a tratar a doença no doente, em todo o doente que se apresentar, na medida em que ela puder ser curada; e, em segundo lugar, anular o contágio pelo isolamento dos indivíduos não doentes em relação aos que estão doentes [...] Já o dispositivo que aparece com a variolização-vacinação vai consistir em quê? Não, em absoluto, em fazer essa demarcação entre doentes e não-doentes. Vai consistir em levar em conta o conjunto sem descontinuidade, sem ruptura, dos doentes e não-doentes, isto é, em outras palavras, a população... (FOUCAULT, 2008, p.81).

No entanto, aqui ambos os mecanismos são utilizados em conjunto. Primeiro o/a aluno/a é separado dos demais para conseguir chegar mais próximo à normalidade. Depois de ter chegado próximo ou atingido a normalidade, ele/a pode ser incluído no ciclo ao qual ele deveria pertencer, com condições de permanecer. Ou seja, os sujeitos que não conseguem atingir e/ou acompanhar as turmas normais são separados para essas turmas de progressão ou aceleração, nas quais eles/as serão normalizados para poderem ter condições de voltarem a ser incluídos nas turmas as quais deviam pertencer. Quando esses sujeitos passam a obter condições mínimas de acompanharem as turmas regulares elas/as passam a ser encaixados, incluídos nessas turmas, passando a enfrentarem os mesmos processos de normalização que os demais alunos/as da escola.

Vários artigos relacionam a exclusão escolar com a exclusão social. Como nos fragmentos a seguir: “... não podemos desconsiderar que a falta de escolarização e/ou a má qualidade do ensino têm se revelado como um dos principais determinantes de sua marginalização social.” [18, 2003]. e “Excluídos da escola e marginalizados na sociedade... em que se constituirá sua condição de cidadão?!...” [18, 2003]. Compreende-se em alguns artigos que foram publicados na ANPED que a exclusão escolar levará a uma exclusão social. Quando se investe e se desenvolvem processos de inclusão escolar, se está “trabalhando” em uma parte das políticas de inclusão social. No caso, as políticas antirrepetência tem a função de garantir a inclusão social, em última análise, dos sujeitos que se encontram em situação de risco social. Os mecanismos antirrepetência foram desenvolvidos como parte de um conjunto de mecanismos de governo da população. Todos querem estar incluídos e o Estado, assim como a sociedade, precisa que todos estejam incluídos. No entanto, a exclusão escolar começa a

atingir os sujeitos quando eles são crianças, mais exatamente quando eles entram nas instituições escolares. Para reverter esse quadro de exclusão e enquadrar a “todos”, precisa-se passar a um governo que se inicie quando se inicia a exclusão escolar, no início do processo educacional. Contudo, a exclusão social inicia antes do ingresso dos sujeitos nas escolas. Mas para alguns artigos, ela pode ser minimizada ou contornada se houver uma inclusão escolar, posteriormente, até pode ocorrer uma inclusão social.

A seguir, demonstra-se um dos sentidos do discurso sociológico onde há a compreensão de que existem mecanismos de exclusão dentro e fora das escolas: *“...é muito comum se atribuir ao desemprego e às desigualdades sociais justificativas para a exclusão escolar do aluno, embora existam mecanismos de exclusão que são essencialmente escolares, e contribuem para que ele deixe os bancos escolares, antes mesmo de completar o ensino básico.”* [25, 2009]. Esse tipo de argumentação ressalta que não são somente as condições de vida desses/as alunos/as que os/as leva ao processo de reprovação e evasão escolar. Há fatores internos nas escolas que propiciam que alguns alunos/as consigam aprender e outros não. Esse fragmento defende uma “mudança” de postura dentro das instituições escolares para permitir que esses sujeitos que estão sendo excluídos passem a ser incluídos. Ou seja, um processo de normalização e governo que os mantenha como alunos/as capazes de permanecer mais tempo nas escolas como aprovados e aprendentes. Contudo, ele não retira as questões socioeconômicas desses sujeitos como fatores de exclusão escolar e social.

De acordo com um dos sentidos do discurso sociológico o processo de inclusão escolar não necessariamente define a inclusão social desses sujeitos e vice-versa. *“... o esvaziamento de sentido daquilo que se ensina vai mostrando aos seus usuários que o não aprender o que a escola ensina é relevante somente no contexto escolar, e que o sucesso ou o fracasso, nessa instituição, pouco modificará a sua atual condição de vida.”* [36, 2005]. Esse fragmento entra na teoria do determinismo social, onde as condições socioeconômicas dos sujeitos definem quem eles/as serão e em que posição social se encontrarão. Essa teoria é uma das mais comuns em um dos sentidos do discurso sociológico sobre a repetência. Contudo, essa construção de que os ensinamentos escolares não possuem função externa à escola provoca a concepção

de que o “universo” escolar encontra-se apartado do restante da sociedade. Além disso, há a construção de que a inclusão ou a exclusão escolar não estão diretamente ligadas à inclusão ou a exclusão social, os sujeitos podem ser bons alunos/as e mesmo assim serem excluídos da sociedade.

O padrão de aluno/a que a escola deseja é o que consegue atingir a norma sem necessitar do processo de corrigibilidade e possui características específicas destacadas pelos dados do SAEB¹⁰ de 2001. Como no fragmento do discurso a seguir: *“Já as variáveis relacionadas com a auto-estima do aluno (gostar de estudar matemática e está acima da média em comparação aos seus colegas) apresentam-se como fatores de proteção da repetência.”* [10, 2005]. O/a aluno/a que possui um determinado gosto tem maiores chances de se manter sempre na norma do sistema escolar, sem precisar ser normalizado durante seus anos de estudo. A norma foi construída para atender a alunos/as com determinadas características, e produzir essas características nos que não possuem. Os/as alunos/as que não possuem essas características passam a serem os sujeitos com probabilidade de necessitar de normalizações e correções constantes, como reprovações, reforço escolar, acompanhamento contínuo e outros. Neste caso, o conhecimento valorizado pela educação brasileira é relacionado com as ciências exatas, como a matemática. Através desse fragmento se percebe que o SAEB definiu qual o perfil de aluno/a que precisa ser constantemente acompanhado para impedir a sua exclusão escolar, uma forma de governo da educação.

A ênfase nos dispositivos de segurança permitiu regular a população nos mecanismos coletivos e individuais, podendo corrigir, compensar, frear e finalmente anular. Por isso, houve a necessidade de identificar, compreender, conhecer como e por que os fenômenos agem, qual o cálculo que se faz para preveni-los. (KLEIN, 2010, p. 74).

A biopolítica, segundo Foucault (2008), tem o propósito de gerir a população, nesse caso, os/as alunos/as da educação básica brasileira. O SAEB funciona como um instrumento para definir o perfil e as condições escolares desses sujeitos. De posse desses dados, passam a ser empregados os mecanismos de segurança que

¹⁰ SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica. Sistema implantado pelo governo federal, de avaliação externa das instituições escolares, que tem a função de avaliar a aprendizagem e as condições dos/as alunos/as brasileiros/as.

irão governar esses/as alunos/as, tentando garantir que eles/as sejam normalizados e incluídos. Afinal, os/s alunos/as precisam permanecer nas escolas, serem aprovados e aprenderem.

Todos os sujeitos precisam ser incluídos e normalizados, nenhum/a aluno/a pode ficar muito distante da norma. *“... tanto a diferença revelada por uma capacidade superior do aluno para lidar com esse conhecimento, quando aquela que revele uma incapacidade, atrapalha a forma como a aula está organizada.”* [36, 2005]. A escola foi pensada para o/a aluno/a normal que segue um padrão médio. Portanto, todo/a sujeito que sai dessa normalidade, que não consegue seguir a média, passa a ser um problema para a instituição de normalização, no caso a escola. Os/as aluno/as que estão acima ou abaixo da média de rendimento precisam ser normalizados, ou seja, encaixados no padrão de rendimento médio. Costuma-se pensar mais nos/as alunos/as que ficam abaixo da média precisando de normalização para alcançar à média ou o domínio de determinado conhecimento para não serem reprovados. Contudo, há alunos/as que precisam ser normalizados por estarem acima da média, ao “aprenderem” mais rápido eles/as causam um problema de organização e disciplinamento nas salas de aula, necessitando aprender a “produzir” no mesmo ritmo dos demais.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 1987, p. 154).

Neste caso, os sujeitos que estão fora da medida precisam não somente de normalização, mas também de inclusão, pois eles/as são estranhos e ferem o padrão de normalidade, instalando a insegurança onde deveria haver normalidade, homogeneidade e segurança (BAUMAM, 1998). Contudo, a sociedade exclui tudo que é estranho e diferente, e estes sujeitos acabam sendo excluídos, necessitando serem incluídos até para serem normalizados.

Um dos pontos frisados nos artigos é o problema da aprendizagem nas escolas brasileiras, como é apresentado a seguir: *“Um número significativo de crianças passa pelo sistema escolar sem alcançar os objetivos desejados. Muitas delas não aprendem a ler e a escrever na escola brasileira.”* [5, 2007]. As condições da baixa qualidade da escola brasileira são recorrentes, mas nesse caso específico, aborda-se sobre a incapacidade da escola em fazer os/as alunos/as aprenderem a ler e escrever, os conhecimentos mais básicos do processo educativo. O fragmento anterior enfatiza a questão de a escola fracassar no processo de aprendizagem de uma porcentagem considerável de alunos/as que frequentam ou frequentaram a escola.

Aqui se considera importante fazer uma ressalva sobre a questão do que pode ser considerado fracasso escolar. Na grande maioria dos textos de educação aparecem como fracasso escolar a repetência e a evasão escolar. No entanto, há um grupo de artigos que entende que fracasso pode ser entendido como a situação dos/as alunos/as que passam pela escola e não conseguem obter os conhecimentos mínimos. Ou seja, todos os processos de normalização que foram utilizados nesses sujeitos não conseguiram fazer com que eles/as aprendessem e, portanto, houve um fracasso do sistema de normalização. Estes sujeitos apesar de serem ou terem sido alunos/as, incluídos no processo de escolarização, foram excluídos no processo de aprendizagem que deveria estar junto dos processos de permanência e aprovação escolar.

Um dos artigos ressalta a diferenciação que é produzida para separar a escola que se baseava na reprovação, mecanismo disciplinar, de uma escola que se baseia em mecanismos de segurança para impedir a exclusão dos sujeitos. *“Embora o objeto deste estudo tenha sido a ‘escola da reprovação’, possibilitaram, ao meu ver, bases para uma reflexão sobre a escola atual que ainda pode estar sendo excludente e seletiva.”* [14, 2003]. Alguns artigos procuram ressaltar a diferença entre o período anterior onde não havia a utilização do governo dos/as alunos/as e à adoção desses mecanismos em conjunto com os anteriores, como é atualmente. O fragmento procura construir a ideia de que a partir do momento em que foram implantados os mecanismos antirreprovação, esta parou de existir. O importante não é se há veracidade nele, mas sim, o como os/as professores/as são constituídos por essa afirmação, a não

mais tentar contrariar a antirreprovação, a simplesmente aceitá-las. Os/as professores/as passam a ser subjetivados para não implementarem a retenção de seus/suas alunos/as, afinal, a escola da reprovação não existe mais.

A exclusão que é provocada pela reprovação, é para alguns artigos aceitáveis devido à manutenção da qualidade da aprendizagem. *“Em certo sentido, eles depositam na reprovação a expectativa de realização de um ensino de qualidade.”* [28, 2008]. Para os sentidos dos discursos que defendem a repetência, a sua manutenção é necessária para manter a qualidade. Nesta percepção, a partir do momento em que todos os/as alunos/as passam a ser aprovados, a qualidade da educação e do conhecimento individual de cada aluno/a diminuirá ou deixará de existir. Por isso, ela é vista como necessária. Alguns artigos falam em um mal necessário, independente dos argumentos, para muitos a repetência deve ser mantida. A repetência foi a “solução” encontrada pelo sistema educacional para lidar com os/as alunos/as que não aprendem. Quando se trata da manutenção da qualidade ou da preocupação com a sua diminuição através do uso dos mecanismos de segurança, muitos artigos passam a defender a permanência dos mecanismos disciplinares. Ou seja, se para a manutenção da qualidade é necessária à exclusão de alguns sujeitos, isso pode ser aceito pelos defensores da repetência. O que não é aceito é o risco da escola passar a referendar a não aprendizagem, permitir que alunos/as que não aprenderam concluam etapas do ensino, como o ensino fundamental. No entanto, atualmente, ela passou a ser vista como uma medida excludente a ser combatida, a partir do momento em que a sociedade atual passou a defender a inclusão de todos. A não repetência tem o intuito de atender as políticas de inclusão, não de resolver os problemas de aprendizagem dos/as alunos/as. Mas ela intervém diretamente em questões como a qualidade do sistema escolar, da aprendizagem dos/as aluno/as, o padrão de conhecimento que cada um deve ter.

O *exame* combina a vigilância e a normalização. Por ele se extrai padrões, calcula-se e mede-se, surgindo aí todo um saber sobre o indivíduo. Essas mesmas relações mostram que assim se tece um poder, um novo tipo de poder, menos violento fisicamente porque acaba até **desejável**. De uma

forma ou de outra, todos os indivíduos podem ser vistos como 'casos', isto é são avaliáveis. (ARAÚJO, 2008, p. 81-82¹¹).

A necessidade de inclusão pode ser atendida tanto quando se defende a repetência, como quando se defende a antirrepetência. *"A ideia da reprovação como instrumento para pressionar, motivar ou obrigar os alunos a estudar..."* [28, 2008]. Aparece constantemente nos artigos a ideia de que somente com o medo da reprovação os/as alunos/as estudarão; no instante em que deixarem de ser pressionados eles/as não se importarão, o que fará com que a qualidade da educação e dos conhecimentos adquiridos por estes/as sejam menores. Esses argumentos são os principais nos artigos que discordam e temem as políticas públicas contrárias a repetência. Quando se analisa a aprendizagem ou os conhecimentos que são adquiridos pelos/as alunos/as, o risco ou ameaça da reprovação pode ser entendida como a possibilidade de inclusão desses sujeitos ao conhecimento.

A repetência enquanto procedimento de inclusão possui vários sentidos que se interligam para justificá-la. *"A função mais frequentemente apontada é a de suprir deficiências, de dar uma nova oportunidade para o aluno fixar conceitos não aprendidos. Outras funções várias vezes mencionadas são as de diagnóstico, de amadurecimento ou de punição."* [15, 2003]. A repetência é uma forma de normalização, um dispositivo disciplinar para garantir que os/as alunos/as atinjam a norma. Ou seja, os/as alunos/as passam pelo período escolar constantemente sendo normalizados pelo próprio sistema de ensino/aprendizagem utilizado diariamente. Quando eles/as não conseguem atingir a norma são reprovados, para poderem ser normalizados durante o próximo período letivo, quando estarão repetindo o mesmo período escolar onde foram reprovados. Esse sistema, por mais que seja questionado, continua a ter vários sentidos de discursos que o consideram a melhor forma de ensino/aprendizagem. Estes produzem verdades como as do fragmento anterior sobre as motivações e os benefícios do uso desse mecanismo para normalizar os sujeitos. A repetência também é uma forma de inclusão desses/as alunos/as nas regras que a escola e a sociedade exigem, a normalização é uma forma de inclusão.

¹¹ A utilização do negrito no termo foi realizada nessa dissertação.

4.2 A repetência e as relações econômicas

A economia tem uma função estratégica nas definições das políticas educacionais, principalmente, nas públicas. O discurso econômico acaba sendo a base para a compreensão das políticas e sustentação das estratégias e mecanismo educacionais. Ele torna-se influenciador dos demais discursos como o sociológico, o político e o pedagógico na construção de verdades sobre a repetência e o sujeito repetente. Tanto que as condições econômicas dos/as alunos/as são fundamentais na compreensão do processo de in/exclusão (LOPES, 2009) que acontece entre a repetência e esses sujeitos. Por isso, neste subitem serão analisados os fragmentos sobre as questões econômicas e a repetência ligada as políticas educacionais. A seguir, será abordada a relação entre as condições econômicas menos favoráveis dos/as alunos/as com os seus altos índices de reprovação.

As políticas que defendem alterações no sistema educacional, no caso, a adoção da progressão continuada, possuem um conjunto de justificativas bem restritas. *“...têm se fundamentado em diversas justificativas com destaque para a correção do fluxo escolar, redução dos índices de reprovação, diminuição dos gastos orçamentários com a repetência, ampliação das oportunidades educacionais, melhoria da autoestima do aluno, democratização e universalização do ensino fundamental, entre outros aspectos.”* [34, 2006]. A justificativa que recebe maior destaque é a questão econômica. Em outro fragmento ela aparece sozinha: *“...as reprovações em grande escala, causam um prejuízo financeiro grande e sobrecarregam o orçamento destinado a educação. Essa argumentação ... um forte apelo para a adoção de políticas de não reprovação doravante.”* [8, 2005]. Nos artigos que circulam na ANPED, a percepção de que as questões econômicas pautam diretamente a escolha do Estado sobre as políticas educacionais é discrepante em relação às demais. Seja utilizando-o como um elemento forte para defender o fim da repetência anual ou como uma justificativa importante, mas que não deveria estar entre as principais na base de justificativas do Estado, a questão econômica e o discurso econômico sempre aparecem nos artigos para defender o fim da repetência. As demais justificativas já foram ou serão tratadas aqui, com maior ou menor destaque, todavia, todas giram em torno das políticas de inclusão.

A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população em sentido lato, daquilo que chamamos de precisamente de 'economia'. A economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto a população. (FOUCAULT, 2009, p. 290).

Em outro fragmento, mas que segue o padrão de discurso econômico, o crescimento econômico do país desses últimos anos passa a ser utilizado como justificativa nos discursos antirrepetência. *"A justificativa para a necessidade do fim da reprovação é reforçada com o argumento de que a educação é uma questão estratégica para os novos rumos da economia que necessita de um novo tipo de trabalhador, mais criativo e adaptável a novos processos produtivos, e para tanto, necessita de uma boa formação intelectual. Nessa perspectiva, o modelo seletivo da escola seriada é considerado como um entrave nesse processo, e o sistema de ciclos é assim definido..."* [16, 2003]. As condições econômicas da nação são a base para referendar o tipo de sistema avaliativo que as escolas devem utilizar. Esse sentido do discurso econômico reforça a necessidade do uso de mecanismos antirreprovação, não somente como uma atitude para os sujeitos, mas sim, como uma medida política e econômica para garantir o desenvolvimento econômico do país. Esse fragmento coloca os mecanismos antirreprovação e o da reprovação como fundamentais para permitir o governo da população. Além disso, esse sentido do discurso econômico defende a antirrepetência baseado em questões alheias a escola e a aprendizagem, mas que pertence a inclusão econômica dos sujeitos escolarizados e do país entre as nações economicamente mais desenvolvidas.

No entanto, quando a questão econômica está ligada ao investimento do Estado diretamente nas escolas e na implantação das políticas de inclusão, a situação é vista de outra forma. *"Outro problema é que o Estado por meio da SEESP não investiu o necessário, nem financeiramente nem em recursos humanos para que as políticas educacionais inclusivas..."* [32, 2006]. Quando os artigos são favoráveis às políticas antirrepetência têm de lidar com as suas limitações ou o seu não atendimento aos objetivos propostos, acabando por culpabilizar em parte o Estado, na sua esfera responsável, pelos baixos investimentos na educação e a pouca qualificação dos profissionais para lidarem com as mudanças na política educacional. Os baixos investimentos em educação são utilizados por um dos sentidos do discurso

pedagógico e do discurso sociológico como uma das formas de compreender os rendimentos dos mecanismos antirrepetência.

Nos artigos utilizados, o Estado é responsabilizado por diversos problemas enfrentados pelas escolas públicas. *“O governo e a sociedade são responsabilizados pela situação de abandono em que se encontra a escola pública e pela desigualdade social que se evidencia na pobreza das famílias, na necessidade do trabalho precoce das crianças e na falta de oportunidades com que se defrontam as camadas desfavorecidas.”* [15, 2003]. Aqui se percebe que um dos sentidos do discurso econômico é que muitos problemas educacionais vem de fora das instituições escolares, ou seja, são reflexos de problemas sociais e/ou de políticas públicas que não resolvem as desigualdades sociais brasileiras. O referido fragmento também aponta que a escola e seus projetos ou tentativas de inclusão estão interligados com as questões econômicas e sociais, de forma que a escola encontra-se num entremeio ao Estado e a sociedade, não atendendo aos interesses de nenhum deles, nem tampouco aos dos/as alunos/as.

Um dos segmentos levanta uma questão intrigante sobre as verdades produzidas pelos artigos quando analisa a escola enquanto instituição para sujeitos desfavorecidos economicamente. *“O critério de seleção da escola a ser investigada foi o fato de possuir ações próprias para o enfrentamento do fracasso escolar, em favor do atendimento às necessidades de uma população predominantemente desfavorecida.”* [14, 2003]. Há uma valorização nesse segmento daquela escola por ela atender a crianças pobres ou, melhor dizendo, há uma valorização das políticas contrárias à repetência que atendam as camadas mais baixas da população. É recorrente nos artigos a conexão de que as políticas de combate ao fracasso escolar são pensadas e planejadas para atender a população economicamente desfavorecida. A partir disso, se percebe que alguns textos passam a valorizar as escolas de “periferia” que investem em políticas de progressão continuada ou de enfrentamento da repetência e da evasão. Passa-se a utilizar os mecanismos da biopoder, ou seja, essas populações são analisadas nos seus detalhes para o Estado poder desenvolver políticas de que minimizem o risco que elas correm e poder governa-las de uma forma mais eficiente. Quando se faz referência à escola, tais riscos são o de não aprender, de não permanecer, de não ser aprovado e de se tornar um excluído escolar. E, posteriormente, que essa exclusão escolar se torne uma exclusão social.

As relações entre as condições econômicas dos/as alunos/a e as suas dificuldades de aprendizagem são elementos recorrentes nas fontes analisadas. “... podemos afirmar que a renda faz diferença para o desempenho escolar dos alunos dessa escola ..., particularmente para aquelas provenientes de famílias com rendimento mensal até cinco salários mínimos; mais da metade (53%) das crianças nessa faixa de renda estavam no reforço, enquanto ... apenas 15% daquelas pertencentes a famílias com renda mensal acima de 20 salários mínimos.” [40, 2004]. Há duas questões que precisam ser analisadas nesse fragmento: a utilização do reforço escolar enquanto medida antirreprovação e a relação construída entre o pertencimento às camadas econômicas menos favorecidas e a necessidade de normalização para poder “acompanhar” o restante da turma. Em vários artigos da ANPED o emprego do reforço escolar é tratado como algo já incorporado às práticas educacionais brasileiras. Uma medida antirrepetência que iniciou como uma imposição legal em concomitância com a recuperação paralela foi inicialmente incorporada a um dos sentidos do discurso pedagógico e depois às práticas escolares. Ou seja, os processos de normalização e governo empregados nas medidas antirrepetência, mesmo sendo recentes, estão construindo novas formas de normação dos/as alunos/as. Também nesse fragmento fica exemplificada a relação estabelecida entre a pobreza e a dificuldade de aprendizagem. Essa relação é comum nos discursos que circulam na ANPED, chegando a aparentar em alguns deles um determinismo social, mesmo quando tenta refutar essa concepção. No entanto, o que esses discursos demonstram é qual a parcela da população se encontra em maior risco de exclusão escolar. Os/as alunos/as mais pobres são os que se encontram mais distantes da norma escolar, o/a aluno/a que aprende e aprova. “Assim, há riscos diferenciais que revelam, de certo modo, zonas de alto risco e zonas, ao contrário, de risco menos elevado, mais baixo, de certa forma. Em outras palavras, pode-se identificar assim o que é perigoso.” (FOUCAULT, 2008, p.80). Quanto menor for a renda familiar, maior será a probabilidade desse sujeito sofrer reprovação e, portanto, será empregada uma normalização constante e efetiva na tentativa de evitar a exclusão, a reprovação nesses sujeitos e nessa “parcela” econômica da população.

A relação entre a exclusão escolar e a exclusão social é comum nos artigos utilizados como fonte. “Sem dúvida, trata-se de uma escola cuja prática está permeada por uma

ideologia que legitima as desigualdades sociais e étnicas e reforça a crença de que crianças pobres não aprendem. Assim, o fracasso escolar termina por excluir da escola, e muito provavelmente da sociedade como um todo, um grande número de crianças pertencentes às classes populares." [43, 2003]. O trecho ressalta a diferença entre a escola pública e a população pobre ao qual ela atende, entre as linguagens que cada um fala, além das diferenças culturais e de interesses. Aparecem elementos que levam a pensar que a escola funciona como uma instituição de exclusão social e não como uma instituição de inclusão através da normalização dos/as alunos/as. A escola possui a norma do bom/boa aluno/a para enquadrar a todos, independente da camada social e da cultura a que seus alunos/as tragam na "bagagem". Por ser uma instituição disciplinar, possui como uma de suas funções a construção de futuros cidadãos, ou seja, a normalização dos/as alunos/as ao ponto de se tornarem os sujeitos que a sociedade deseja. A mesma relação que Fisher (1996) utilizou com o preso pode ser transposta para o aluno: "O preso de Vigiar e Punir é objeto de produção de saber, na medida em que o seu corpo se oferece e, ao mesmo tempo, resiste à normalização." (p. 75-76). No entanto, esse processo de normalização atualmente necessita não excluir o anormal, mesmo tendo que continuar a normalizar os/as alunos/as. Esse artigo demonstra o emprego de novas técnicas de governo para os/as alunos mais distantes da norma, os que estão em risco, onde seu processo de normalização deve passar por medidas paliativas para não causarem a sua exclusão escolar. "Dispositivos de segurança não impedirão o risco, nem se tornarão obrigatórios; eles se distanciarão para tomar a população na sua realidade efetiva, fazendo seus elementos atuarem uns em relação aos outros." (KLEIN, 2010, p.74). Os sujeitos em risco, quando se analisa a temática da repetência, são os que se encontram muito distantes da norma. Esses sujeitos possuem uma probabilidade maior de nunca atingirem a norma, por isso, eles devem ter calculado o grau de risco da sua não normalização e localizadas as áreas onde há a maior concentração destes sujeitos para serem tomadas medidas que os/as aproximem da norma. (FOUCAULT, 2008).

A questão do tipo de cultura valorizada pela escola e a cultura das camadas populares mais pobres volta a ser abordada sob outra perspectiva: *"Contrapõem-se à concepção abstrata de indivíduo e de escola afirmando a necessidade da escola partir da cultura das classes populares como uma das formas de se evitar o fracasso escolar."* [3,2009]. Vários artigos da ANPED descrevem a necessidade da escola utilizar e valorizar a cultura que é

trazida de casa pelos seus/as alunos/as das camadas mais pobres como uma forma de incluir esses sujeitos no ambiente escolar e aproximar o ambiente escolar da vida cotidiana deles/as. Entretanto, este mecanismo faz parte do processo de governo desses/as alunos/as, pois eles/as acabam sendo trazidos teoricamente por essas medidas para mais próximo da norma. Há a construção de uma verdade sobre a forma correta de se ensinar os/as alunos/as pobres, a qual é diferente dos demais, mas todos deverão atingir a mesma norma no final. Em outro fragmento aparece um sentido diferente para o discurso sociológico, a possibilidade desse tipo de medida acabar por legitimar ainda mais as desigualdades sociais. *“... tais medidas necessitam ser compreendidas no marco das forças produtivas que as produzem, na medida em que carregam consigo tanto as possibilidades de uma educação igualitária como podem, também, serem apropriadas de forma a legitimar e justificar as desigualdades sociais inerentes ao capital.”* [3, 2009]. Esses mecanismos possuem a função de permitir a inclusão e o governo desses sujeitos, mas o fragmento teme que as medidas antirrepetência e pró-inclusão acabem por desenvolver escolas de baixa qualidade para a população mais carente, por serem exatamente essas escolas o principal argumento para a implantação dessas políticas. A qualidade da aprendizagem nas escolas públicas brasileiras é bastante questionada, e um dos sentidos do discurso sociológico entende que isso pode piorar. Entretanto, em nenhum momento questionam a necessidade que esses/as alunos/as das camadas mais pobres apresentam de serem incluídos no sistema escolar. Há uma produção de verdades sobre as condições econômicas e sociais desses sujeitos e as formas de governá-los para conseguir incluí-los na escola.

Um dos artigos constrói um mapa da exclusão escolar que pode ser encaixado com o mapa de qualquer cidade. *“Verificam-se aí discrepâncias territoriais de exclusão escolar, pois não se trata de um processo homogêneo em sua distribuição na cidade... em bairros extremamente empobrecidos, com pouca infraestrutura e distante dos grandes centros.”* [4, 2008]. Os índices de repetência são mais elevados nas instituições escolares onde se encontram as crianças oriundas das camadas pobres. É nestas escolas e/ou “locais” que se encontram os argumentos utilizados nos artigos contra a repetência e a favor da utilização de mais mecanismos de segurança e menos mecanismos disciplinares. A associação que um dos sentidos do discurso sociológico faz entre a

pobreza e a exclusão escolar demonstra o quanto às questões econômicas e sociais são importantes para garantir a inclusão e a aprendizagem dos/as alunos/as.

As poucas condições econômicas das famílias aparecem como um determinante nas escolhas ou na falta de escolha da escola pública em que esses sujeitos irão estudar. *“As famílias das escolas estaduais e municipais ‘comuns’ apresentam um nível socioeconômico mais baixo e características demográfica que a literatura sociológica indica serem menos favoráveis à escolarização de seus filhos.”* [1, 2009]. As camadas mais pobres da população são usuárias das escolas públicas, as quais são consideradas de baixa qualidade e com grande percentual de reprovações e/ou exclusões. O artigo em questão compreende que a escolha da escola pelas famílias tem mais a ver com questões familiares do que com a qualidade da educação dessas instituições, pois compreende que as famílias mais pobres têm necessidades iminentes que superam a escolha das escolas de seus filhos e/ou a desinformação sobre a possibilidade de escolherem qualquer instituição pública para seus/as filhos/as estudarem. Comumente, esse sentido do discurso sociológico vem acompanhado de argumentos que levam a um determinismo social.

A escola é apontada em alguns sentidos do discurso sociológico como a única forma de obter uma ascensão social para aquelas crianças e em outros como incapaz de realizar essa função: *“... os pais esperam que seus filhos tenham êxito na escola, ainda que esse interesse seja relacionado à perspectiva de ascensão social e não à construção de um saber.”* [19, 2002]. e *“Na visão dos professores ... é que a escola não favorece a mobilidade social, não é vista o aluno como algo que vai possibilitar uma melhoria de vida.”* [15, 2003]. Ao mesmo tempo em que, para os pais, a escola é um local, talvez o único para aquelas crianças, que pode, no futuro, permitir uma melhoria na sua qualidade de vida, para os/as professores/as, a escola não tem ou não vai ajudar a melhorar a vida daqueles/as alunos/as. Os artigos da ANPED salientam como o processo de normalização e produção de verdades sobre esses sujeitos e a escola os leva a perceberem e se posicionarem de forma distinta junto à importância que a instituição escolar pode ter para esses/as alunos/as. A escola somente terá conseguido ajudar na ascensão social desses sujeitos se eles/as conseguirem atingir o grau de normalidade que ela exige e, mesmo assim, isso não será uma garantia de melhoria

nas condições sociais. Ou seja, a inclusão escolar não garantirá a inclusão social desses sujeitos.

4.3 As políticas para a repetência

As políticas educacionais são construídas por distintos discursos, oriundos de campos de saber como o da Pedagogia, Sociologia, Economia, Psicologia, Política, entre outros. Essas políticas definem como funciona a relação entre o sistema educacional, a escola, os sujeitos repetentes e a repetência. As políticas antirrepetência, principalmente, as implantadas pelo Estado nas escolas públicas criam uma forma de ver, compreender e lidar com a questão da repetência e com esses sujeitos passíveis de reprovação ou que necessitam de mecanismos de correção. Os processos de normalização escolar são definidos e coordenados por essas políticas, as quais, como coloca Foucault (2009), visam atender ao interesse de melhor gerir a população para atingir determinados fins. No caso, o Estado desenvolve políticas para garantir a inclusão de todos os sujeitos na escola. As políticas de inclusão e de governo dos sujeitos escolarizáveis não são desenvolvidos exclusivamente pelo Estado, apesar dele possuir uma função importante nesse processo.

A repetência tem ocupado um espaço cada vez maior nas políticas educacionais brasileiras, sejam elas municipais, estaduais ou federais. O governo passou a dedicar nos últimos anos muito “esforço” para criar políticas que combatam a repetência, a qual aparece nos artigos da ANPED como um dos principais problemas da educação básica. “A constituição determina que o direito à educação abranja a garantia não só do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também do padrão de qualidade do ensino.” [6, 2007]. A partir do momento em que a Constituição determina o direito à educação, ela não está dizendo unicamente que é necessário existir escola para todos, onde os/as alunos/as possam frequentar e permanecer tempo suficiente para aprender. De acordo com o texto analisado [6,2007], a aprendizagem do/a aluno/a ficaria assegurada, a partir de sua frequência regular à escola. A partir dessa compreensão, a repetência não existiria ou pelo menos não teria relevância, pois todos os que frequentassem a escola aprenderiam. Algo que se contradiz com as

políticas implementadas no Brasil nos últimos anos. Entretanto, há ainda a questão da qualidade, algo que aparece em muitos artigos, mas não está definido a que qualidade a constituição e/ou o texto se referem: infraestrutura, práticas pedagógicas, aprovação, domínio dos conteúdos pelos/as alunos/as.

As políticas de não reprovação estão inseridas dentro de um contexto amplo, no das políticas sobre a inclusão, neste caso da inclusão escolar. *“Diante das políticas da inclusão, a reprovação passa a ser observada pelos órgãos competentes, pois ela está na contramão daquilo que se espera atingir na escola – uma escola de qualidade e de sucesso para todos.”* [29, 2007]. A escola, onde se separavam os que conseguiam aprender dos que não conseguiam, agora precisa se tornar um lugar onde todos permaneçam e aprendam. Por isso, há necessidade de políticas públicas ou da intervenção dos órgãos competentes para fazer esse processo acontecer. É baseado nessas premissas que o Estado, através de seus órgãos responsáveis, passou a desenvolver uma série de políticas voltadas a não retenção na educação básica. *“Ou seja, há a constatação nos documentos oficiais do MEC de que o acesso à escola está praticamente universalizado, sendo um problema localizado no nordeste, e que o grande obstáculo para a universalização da educação básica é a repetência.”* [16, 2003]. O grande problema da educação nacional era conseguir que todos tivessem acesso à escola. Agora, praticamente todos têm, então, o problema passa a ser a permanência e, principalmente, o sucesso desses/as alunos/as num sistema educacional que pretende atender a todos. A partir disso, as políticas educacionais passam a se dedicar à construção da inclusão desses “todos” nas escolas e com condições de obterem o aprendizado pertinente a sua estada na escola e a conclusão da educação básica. A necessidade de incluir se tornou um elemento da sociedade atual, que afeta diretamente a educação, mas ela se estende no mercado de trabalho, na arquitetura dos prédios, na conduta “politicamente correta” dos sujeitos etc. Nessa sociedade todos têm que estar incluídos de alguma forma, seja: como sujeitos, como consumidores, como membros de um grupo ou comunidade (BAUMAM, 1998). A partir do momento em que há a necessidade de inclusão, passa-se a não mais “aceitar” condutas ou medidas que ferem a inclusão. Quando se analisa o sistema implantado nas escolas, a repetência passa a ser vista como uma medida excludente, portanto, a necessidade de inclusão de nossa sociedade passa a combater a repetência.

As políticas adotadas para lidar com as questões da não aprendizagem e da reprovação escolar são construídas pelos artigos como: *“... se caracteriza muito mais pelas políticas de enfrentamento do fracasso escolar do que pela busca para a sua explicação, sendo aprofundadas as discussões sobre a má qualidade do ensino ligada às reflexões sobre exclusão escolar e exclusão social, como consequência de uma política neo-liberal excludente.”* [13, 2004]. O Estado reconhece a existência da exclusão (social ou escolar) e possui a percepção de que algo tem que ser feito para corrigir esse problema, a partir desse momento, ele “lança mão” de vários mecanismos de segurança para corrigir e/ou controlar a exclusão. As políticas de não-retenção são mecanismo pró-inclusão escolar, e as políticas de inclusão escolar são uma parcela das políticas de inclusão social, todas elas pertencem a biopolítica empregada pelo Estado. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 1988, p. 135).

Os artigos compreendem a repetência não como um fenômeno isolado, mas como algo inserido num contexto mundial. *“... o fenômeno dos altos índices de repetência escolar atinge todos os países periféricos, tendo sua maior incidência na América Latina. Aqui se encontram os índices mais elevados do mundo e o Brasil se apresentava como um dos países onde o problema é mais grave.”* [41, 2004]. Pode-se perceber que há uma compreensão de que a repetência se encontra associada ao atraso e a pobreza, neste caso, das nações. A pobreza e o atraso do Brasil ficariam evidenciados nos seus altos índices de repetência. Todavia, a situação não é uma exclusividade brasileira, ela é algo que pode ser entendido pelas raízes históricas e culturais da nação, já que é um fenômeno que atinge a toda a América Latina¹². *“No final da década de 90, o Brasil, sob pressão dos órgãos internacionais e diante dos problemas educacionais enfrentados – principalmente a reprovação e a repetência na Educação básica -, implementa novas reformas nessa área, provocando um novo período de tensão para a educação pública carioca.”* [41, 2004]. A adoção dessas políticas, sob pressão internacional provocou um confronto na educação básica brasileira, a qual durante décadas sempre se pautou pela reprovação dos/as alunos/as que não conseguiam se encaixar nas exigências das escolas. Agora, com as mudanças, os profissionais da área terão que encontrar outros meios para conseguir que esses sujeitos se adaptem às novas regras do sistema. Entretanto,

¹²Dados fornecidos pelo artigo [41,2004].

antes dos/as alunos/as conseguirem se inserir nas novas políticas do Estado, há a necessidade que os/as professor/as se adaptem a ela, e essa adaptação está provocando uma tensão. As políticas de enfrentamento da reprovação são uma construção de uma sociedade que pode ser localizada cronologicamente e em suas especificidades para a adoção desses mecanismos de inclusão e normalização.

O Estado sob pressão dos órgãos internacionais ou não, implantou políticas de normalização do sistema educacional onde, através de políticas de inclusão e melhoria da qualidade da aprendizagem, passou a condenar a repetência como um mal a ser erradicado. O processo de normalização e inclusão não são criados ou implantados somente pelo Estado ou através dele, contudo, as políticas de inclusão que este implantou são importante nos discursos e na normalização dos sujeitos. A norma a ser seguida a partir desse momento pelas escolas era o fim da repetência ou, pelo menos, a sua diminuição a níveis aceitáveis para o Estado, mas principalmente, a níveis aceitáveis pelos os órgãos internacionais. Através da arte de governar, o Estado, está desenvolvendo políticas de normalização da repetência, as quais iniciaram na década de 90. Dentre essa políticas se destacam a progressão continuada ou política de ciclos. Nos ciclos, o sistema educacional deixou de ser seriado e passou a se estabelecer em ciclos de 3 ou 4 anos, normalmente de 3. Somente, ao final de cada ciclo é que os alunos podem ser retidos. A progressão continuada, às vezes funciona como nos ciclos e em outros casos, em menor frequência, não ocorre a retenção do aluno durante o período escolar. “A sociedade disciplinar usa esses mecanismos para ‘governar’, ‘corrigir’ e ‘conduzir’ a própria pessoa e os outros. Ao mesmo tempo, esses mecanismos produzem verdades sobre o indivíduo” (ARAÚJO, 2008, p.86). A partir da adoção das políticas de progressão se minimiza ou se neutraliza a repetência dos/as alunos/as. As práticas de governar, no caso deste exemplo adotado pelo Estado, é o gerir através de uma “nova” política educacional o elevado índice de repetência. Como disse Foucault: “Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos” (2009, p.284).

Um dos sentidos do discurso político utilizado nos artigos é o da fragilidade e deficiência das escolas públicas. Quando se fala especificamente da repetência,

aparece a: *“...falta de apoio governamental”* [15, 2003]. Neste artigo, o termo aparece na segunda posição de repetição. A compreensão de que o Estado não apoia efetivamente as escolas é repetida constantemente em alguns artigos. Entretanto, há os que ressaltam, além disso, o grande número de políticas de inclusão escolar promovidas pelo Estado. Há a percepção de que as políticas não atendem aos interesses de alguns sentidos de discursos político, os quais passam a entender o posicionamento do Estado como uma falta de apoio.

Um dos sentidos do discurso político especifica quais são as políticas de inclusão escolar. *“Diante do fato, inúmeras medidas governamentais têm sido tomadas para erradicar a evasão escolar, tendo como exemplos, a implantação da Escola Cidadã, a criação do programa bolsa-escola, a implantação do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), dentre outros, mas não têm sido suficientes para garantir a permanência da criança e a sua promoção na escola.”* [19, 2002]. Vários mecanismos antirrepetência e pró-inclusão são utilizados pelo Estado e citados nos artigos. O discurso político constrói e utiliza vários dispositivos para governar a população escolar para atingir determinadas metas. Entretanto, o trecho exemplifica que não foram suficientes esses mecanismos para garantir a inclusão dos/as alunos/as na escola.

Os artigos salientam que as políticas implantadas pelo Estado não possuem o respaldo dos profissionais da educação básica. *“... aparentemente uma medida de gabinete imposta, incoerente na prática e não entendida por não levar em conta o que pensam os professores, tomada para atender supostamente a exigência das agências internacionais de fomento a educação, viabilizadas pela política educacional de implantação de mecanismos que se propõem à melhoria da qualidade e universalização do ensino em nosso país e em outros em desenvolvimento.* [42,2006]. A prática educativa, neste caso, é exercida pelo/a professor/a da educação básica, visto pelo fragmento como alguém que não participou da escolha e implantação das políticas contra a repetência, mas somente, alguém que passou a utiliza-la em suas aulas. A partir disso, seus interesses e suas metodologias não foram levados em consideração durante a formulação e a implantação dessas políticas. Neste artigo várias verdades sobre as políticas e os/as professores/as são produzidas. Como a de que o/a professor/a não é considerado um membro das políticas educacionais e sim um agente atuante unicamente em sala de aula, que deve implantar as políticas, sem refletir ou questionar o seu desenvolvimento.

O fragmento a seguir evidencia como se constroem verdades e se constituem o posicionamento dos sujeitos que são profissionais na área da educação em relação ao saber/poder educacional. *“... uma decisão é tomada em nível superior, geralmente a partir de um documento produzido por técnicos que sabem. Estes, para afirmarem seu poder/saber, precisam que os outros – aqueles que vivem a prática cotidiana -, ao contrário deles próprios, não sabem, e o que sabem não lhes interessa, porque, na maioria das vezes, virão a negar o que os técnicos afirmaram como ‘o bom’, ‘o certo’.”* [41, 2004]. A ANPED é um local de disputa por sentidos e confronto de verdades. Onde sentidos do discurso político são produzidos e referendados como verdades. Não há uma definição ou intenção de definir o que é verdade ou não em relação aos discursos. No entanto, este fragmento explica e constitui separadamente os sujeitos que são professores/as na educação básica dos que trabalham estudando a educação e acabam servindo de base para a criação de políticas públicas. Esses saberes coexistem nos artigos construindo formas de “ver” e lidar com esses profissionais e construindo a percepção sobre as políticas educacionais.

Com a adoção das políticas antirreprovação e o incentivo ao uso de mais mecanismos de segurança nas escolas provocam uma série de mudanças. *“Nesse período, vive-se a ambiguidade de uma proposta de democratização e descentralização para a escola, através das políticas nacionais, e cria-se, ao mesmo tempo, a cultura da avaliação, alterando o tempo de escolaridade e as concepções metodológicas de ensino.”* [41, 2004]. Ao mesmo tempo em que se procede à implantação de uma política nacional antirreprovação com o incentivo a implantação da progressão continuada e a avaliação externa das escolas e do desempenho dos/as alunos/as, passa-se a permitir uma maior autonomia pedagógica, e conseqüentemente metodológica, das instituições escolares. Há uma normalização nas escolas através de vários mecanismos de segurança, internos ou externos, que atuam concomitantemente com a subjetivação dos profissionais que atuam dentro das escolas. Estes têm liberdade para fazer escolhas, mas essas escolhas são restritas a algumas opções, pois, devem atender aos interesses da política educacional. Pois, os/as professores/as passam a ter mais autonomia, mas tem os seus mecanismos de sala de aula modificados e não podem voltar a usar os antigos, como a repetência. Ou seja, estes mecanismos permitem o governo e a normalização das instituições escolares, dos profissionais da

educação básica e dos/as alunos/as. “E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente ao nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe.” (FOUCAULT, 2009, p. 291).

A avaliação externa (no Brasil, o principal instrumento é o SAEB, implantado pelo governo federal) é um ponto importante das políticas educacionais e têm relação direta com a repetência a partir do momento em que elas são consideradas em alguns discursos como a base de sustentação da qualidade numa escola com dispositivos antirreprovação. *“Sabemos, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que a proficiência dos alunos do ensino fundamental é bastante baixa e que os índices de aproveitamento não vêm crescendo ao longo das gerações de estudantes que se formam.”* [8, 2005]. Ou seja, a avaliação externa das instituições escolares nos deixa claro os problemas da educação brasileira e a falta de aprendizagem dos/as alunos/as das escolas públicas. Este sentido do discurso político entende que o SAEB funciona para a identificação dos problemas na educação. Ao utilizar essas informações o fragmento também atua na construção de verdades sobre as condições de aprendizagem dos/as alunos/as que são avaliados e classificados por esse dispositivo. Quando a análise do SAEB passa a compreender a sua função em quanto instrumento de conhecimento e governo da população escolar, os artigos apontam a seguinte questão: *“... delinear o perfil cognitivo da população, permitindo reconstruir detalhes da trajetória escolar de populações que frequentam a escola...”*. [46, 2000]. Esta aparentemente foi à intenção do Estado, na percepção do artigo, em desenvolver um sistema único e integrado para avaliar a qualidade e condições das escolas. Entretanto, o que não pode passar despercebido é que esse tipo de avaliação é um instrumento de controle disciplinar que atinge a todos os/as alunos/as da educação básica. “Mas nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população.” (Foucault, 2009, p. 291). O SAEB é um mecanismo disciplinar e de segurança ao mesmo tempo. Ele é um exame que avalia, classifica e define a posição dos/as alunos/as em relação à norma. Contudo ele também identifica os sujeitos que correm o risco de não aprender ou aprovar, os localiza, calcula as suas probabilidades, produzindo um conhecimento sobre os/as

alunos/as que pode ser usado na construção de políticas educacionais que garantam a inclusão escolar destes.

4.4 Estratégias para a inclusão do/a aluno/a

As instituições escolares e o Estado se valem de muitas estratégias para garantir a permanência, a aprovação e a aprendizagem dos/as alunos/as nas escolas. Dessa forma, o sistema educacional utiliza vários dispositivos ou mecanismos para conseguir atingir aos seus objetivos. Nesta dissertação a repetência é analisada como um mecanismo de normalização dos/as alunos/as, bem como os mecanismos de antirrepetência. Assim, os artigos que são publicados na ANPED constroem esses mecanismos, verdades sobre eles e formas dos sujeitos se relacionarem com eles.

A partir disso criam-se vários mecanismos para garantir a inclusão desses sujeitos nas escolas. Uma das formas de garantir a inclusão desses/as alunos/as que reprovam ou se encontram em vias de reprovar é a mudança no processo de avaliação deles/as para assim permitir que eles/as consigam atingir a norma. Pois os outros mecanismos que eram utilizados para encaixa-los na norma acabavam por levar a sua exclusão, já que eles/as não eram aprovados na escola e muitos acabavam abandonando essas instituições. Para conseguir incluir esses sujeitos se utilizam mecanismos variados de avaliação ou de inclusão, esses mecanismos, podem ser tanto disciplinares como de segurança, geralmente eles são usados conjuntamente, o que importa é a garantia da inclusão dos/as alunos/as.

Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais. (FOUCAULT, 2009, P. 291).

Um dos sentidos do discurso pedagógico a seguir define como devem ser implantadas as estratégias nesse sistema educacional que almeja a não reprovação:

“... dever-se-iam registrar os progressos e as dificuldades de cada aluno, evitando-se os conceitos e notas que não expressam o processo de aprendizagem do educando.” [35, 2005]. A avaliação da aprendizagem de cada aluno não se fará por um mecanismo disciplinar como o exame, mas sim através de mecanismos de segurança que vão aos poucos definindo e organizando a aprendizagem dos/as alunos/as. A escola que empregava uma educação disciplinar, uma educação centrada no ensino aprendizagem, passa a empregar uma educação centrada em mecanismo de segurança, a governar a aprendizagem dos/as alunos/as. Isso permite uma maior liberdade para os/as alunos/as e para os/as professores/as. No entanto, por ser um sistema de governo, ele é realizado constantemente através de vários mecanismos usados para levar os sujeitos ao mais próximo possível da norma. “Portanto, governar é governar as coisas.” (FOUCAULT, 2009, p. 283).

Um dos principais mecanismos antirrepetência desenvolvidos e utilizados nas escolas é a progressão continuada, ela permite a condição de aprovação dos/as alunos/as. *“...a proposta de ensino em ciclos com progressão continuada surgiu com mais força, ainda, na década de 90, numa tentativa de regularização do fluxo de alunos e eliminação da repetência.”* [42, 2003]. É bem delimitado o momento em que se alteram as políticas educacionais passando a utilizar mecanismo de segurança para combater a repetência. Dentre os motivos para utilizar tais ferramentas estão: a correção do fluxo escolar, a inclusão dos/as alunos/as, a permanência dos sujeitos na escola e a aprovação. Para tal, a repetência deve ser eliminada e a opção é a implantação dos ciclos e/ou progressão continuada como a “salvação” da educação brasileira. Essa política ganha tal importância que o Estado passa a fornecer: *“... incentivos dados às prefeituras e às escolas para a diminuição dos índices de evasão e repetência escolares.”* [29, 2007]. A premiação ou incentivo financeiro que é dado às escolas pela diminuição de seus índices de repetência e/ou evasão é parte do processo de normalização dos/as alunos/as e dos/as professores/as. Fazer com que esses sujeitos aceitem e compreendam a não reprovação enquanto certa e boa para o seu desenvolvimento e do sistema escolar. Premiar essa “aceitação” passa a ser uma das medidas de governo.

Um dos sentidos do discurso sociológico constrói que os mecanismos de segurança que garantem a aprovação são causadores de inclusão social, já que tem como público alvo as camadas mais pobres da população. *“Os programas de correção de fluxo escolares, entre eles o regime de ciclos, destinam a enfrentar a distorção idade/série e o fracasso escolar tão recorrente nas populações de baixa renda no país.”* [7, 2006]. Para este fragmento as políticas de não reprovação, de correção de fluxo ou de aceleração da aprendizagem atendem basicamente aos interesses da população pobre. Compreende-se que a biopolítica, neste caso, está amenizando a exclusão porque passa a população mais pobre, num processo de governo e normalização dessa população que se encontra em risco.

Assim, ao invés de o Estado criar este ou aquele mecanismo específico de controle, por exemplo, ele sanciona, aprova, defere, restringe aqui e ali, organiza, enfim, o que foi produzido nas estranhas da sociedade, permitindo inclusive que a partir dele tecnologias e práticas disciplinares se renovem ou mesmo sejam inventadas. (FISHER, 1996, p. 88).

Os mecanismos de segurança, deste fragmento, podem funcionar primeiro excluindo para depois incluir. Na tentativa de resolver as sucessivas repetências e a disparidade idade série dos/as alunos/as são empregados dispositivos que nem sempre agem somente no sentido da inclusão. *“... quando se toma o exemplo de um/a aluno/a que já havia repetido várias vezes a quinta série e que após ir para uma TP, que inicialmente se separou de seus pares de idade, consegue progredir e ingressar numa turma do ano normal do ciclo...”* [21, 2001]. A repetência é o principal fator que leva alunos/as a terem uma idade superior a da série em que cursam ou do ciclo que deveriam estar. Duas questões são importantes nesse fragmento: a não aceitação da diferença idade/série e a necessidade de corrigi-la. Todos têm que seguir um padrão de conduta normal, e esse padrão social não aceita que um sujeito não siga ou não consiga agir igual aos outros. No caso da escola, esses alunos com diferença idade/série podem ser esses excluídos ou anormais, que não conseguiram atender ao padrão de normalidade exigido. Além disso, há a necessidade de corrigir esses sujeitos que não conseguem atender a norma idade/série. Antes eles não eram um problema e acabavam evadindo-se da escola, mas agora é necessário que eles permaneçam e aprendam. Nesse caso, cria-se uma série de mecanismos para manter esses/as alunos/as na

escola e fazer com que eles/as aprendam. As turmas de progressão, os ciclos de aprendizagem, os reforços escolares e outros são mecanismos que levam a normalização e a inclusão escolar desses/as alunos/as. “Nesse modelo de sociedade, muito mais do que a norma, são os processos de normalização que são imprescindíveis.” (KLEIN, 2010, p.75).

Algumas das estratégias utilizadas para garantir que os/as alunos/as permaneçam e aprovelem na escola atual, estão especificadas nos dois trechos a seguir: *“Ciclos de formação... como uma alternativa que dará conta da aprendizagem para todos/as garantindo a permanência dos/as alunos/as na escola e, se não eliminando, pelo menos minimizando o problema da evasão escolar.”* [21, 2001]. e *“...reformas no cenário educacional carioca que intencionaram inibir reprovações e fatores de exclusão social vai um novo processo de avaliação discente.”* [41, 2004]. Esses trechos exemplificam bem o posicionamento que os mecanismos antirrepetência são utilizados em um dos sentidos do discurso sociológico. Eles são percebidos por alguns artigos como um elemento salvador da educação, seja na condição de fazer os/as alunos/as permanecerem, aprovarem e até aprenderem. Este último elemento é o único que é questionado em alguns artigos, uma vez que os dois anteriores são aceitos sem questionamento, sendo considerados grandes avanços para a educação brasileira. Os ciclos e demais estratégias antirrepetência, governam os/as alunos/as, mantendo-os dentro de um padrão de normalidade tido como aceitável pela sociedade e pelos órgãos nacionais e internacionais que gerem a educação. A escola, uma instituição disciplinar, passa a utilizar uma série de mecanismos de segurança para garantir o governo e a inclusão dos sujeitos educáveis dentro da sua estrutura.

Conforme a citação a seguir, pode-se perceber as questões que foram elencadas no parágrafo anterior: *“... reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado com o compromisso e desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva.”* [35, 2005]. A relação de sala de aula ou os processos de aprendizagem que se desenvolvem atualmente ultrapassam a questão do ensino/aprendizagem dos/as alunos/as. A utilização de uma série de mecanismos e práticas escolares para atender as demandas sociais estão fazendo da escola um espaço de inclusão. Para que essas políticas pró-inclusão consigam se tornar parte integrante dos espaços e

práticas escolares, os sujeitos ali presentes precisam passar por normalizações que os tornem adeptos de uma escola onde todos os “tipos” de alunos/as sejam aceitos. O respeito às diferenças, a inclusão, a construção coletiva etc. são necessidades da sociedade atual e se tornaram necessidades da escola, embora não fossem necessidades do processo de aprendizagem há alguns anos atrás. A escola antirreprovação e exclusão também é uma construção da sociedade atual. No entanto, essa escola somente pode se constituir como tal e criar sujeitos adeptos desse padrão através de mecanismos de segurança que governem alunos/as e professores/as. “Assim, o problema já não se coloca no sentido de como dizer não aos desejos dos indivíduos, mas sim de saber dizer sim a esse desejo.” (KLEIN, 2010, p. 73).

Os trechos a seguir retratam a implantação de classes de aceleração de escolas públicas coordenadas pelo Instituto Ayrton Senna. Esse tipo de projeto onde os municípios se “filiam” a instituições para obter a redução dos seus índices de reprovação e de disparidade idade/série, estão sendo muito empregados e valorizados pelo Estado e pela sociedade. No entanto, como esses projetos funcionam na prática: *“De maneira geral a organização das classes de aceleração nas redes de ensino tem por objetivo diminuir a defasagem idade-série, corrigindo o fluxo escolar e readaptando os alunos multirepetentes, (com dois ou mais anos de repetência), no ensino regular.”* [23, 2001]. Ou seja, são construídas turmas para esses/as alunos/as anormais, que não conseguem “acompanhar” as turmas normais. Essas turmas possuem um funcionamento próprio independente do restante da escola. Elas irão empreender um trabalho de normalização para corrigir esses sujeitos a ponto de deixá-los em condições de serem reintegradas as turmas às quais deveriam pertencer. As turmas de aceleração implantam um tipo de política antirrepetência que permite através de um processo de exclusão e normalização específico corrigir o fluxo dos/as alunos/as que não se adaptaram ao sistema educacional. No entanto, por ser um projeto coordenado por uma instituição que se encontra fora da escola, esses/as alunos/as passam por exames de avaliação de desempenho para garantir que haja a aprendizagem além da correção do fluxo. O sentido do discurso pedagógico expresso no fragmento a seguir especificamente porque esse mecanismo de segurança é eficiente. *“É bem possível que o sucesso das classes de aceleração esteja*

vinculado a este trabalho mais coletivo, uma vez que essas professoras têm a quem recorrer em seus momentos de dificuldade.” [23, 2001]. Tal fragmento demonstra porque esse tipo de projeto é um modelo a ser seguido. Há muitos projetos com a implantação e turmas de aceleração em todo o país. Todavia, nem todos conseguem garantir a aprendizagem dos/as alunos/as ou reintegrar esses sujeitos que foram temporariamente excluídos. Este, segundo o fragmento, funciona devido ao apoio de mecanismos pedagógicos que os/as professores/as recebem para trabalhar com as turmas de aceleração. Neste caso, percebe-se que os mecanismos da lepra e da peste conseguem ser utilizados em concomitância para garantir a aprovação e correção do fluxo escolar desses/as alunos/as que não conseguiam se encaixar na norma. Como exemplificou Foucault (2008), para tratar dos leprosos ou no caso o multirepetentes, se utilizava mecanismos disciplinares onde primeiro se tenta solucionar os problemas dos/as alunos/as que estão em uma série “menor” do que as suas idades exigem, separando-os dos demais. Depois, utilizando-se das mesmas técnicas para lidar com a peste, passa-se a monitorar e auxiliar na aprendizagem dos/as aluno/as que se encontram em situação e risco, que não estão conseguindo aprender como os demais.

Os fragmentos a seguir exemplificam como funcionam os mecanismos antirreprovação no interior dos ciclos de aprendizagem: *“... a escola adotara o sistema de avaliação por conceitos com dois ciclos no ensino fundamental (de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries), ao final dos quais poderia haver retenção. Existia um sistema de recuperação paralela ao longo do ano, chamado de ‘oficina de reforço’, que, nas primeiras séries, era oferecido pelas professoras de classes aos alunos que elas próprias indicavam.”* [40, 2004]. e *“... visando enfrentar a exclusão na escola tem sido ‘preparar’ as crianças para uma melhor adaptação a escola. Elabora-se uma série de atividades de reforço escolar, aumento do tempo de instrução e aumento das horas-aulas.”* [4, 2008]. Um dos principais mecanismos de segurança que atuam na tentativa de impedir a reprovação é o reforço escolar, empregado tanto em escolas seriadas como nos ciclos e até em escolas que possuem a aprovação automática. Ele é o instrumento para garantir a aprendizagem dos/as alunos/as que não conseguem obtê-la sob as vias normais, através do reforço escolar pelos quais os sujeitos afastados da norma são trazidos para ela ou, pelo menos, o mais próximo dela possível. A reprovação tem essa mesma função, funcionando, porém, através de um mecanismo disciplinar que leva a exclusão do sujeito anormal no final da série a sua

normalização durante o próximo ano. O reforço escolar é um mecanismo de governo e, portanto, ele mantém o sujeito junto de sua turma e vai normalizando-o aos poucos durante todo o seu processo de aprendizagem.

As estratégias antirreprovação são questionadas na sua eficiência enquanto possibilidade de aprendizagem para os/as alunos/as. Como no fragmento a seguir: *“Fica evidente que medidas como o reforço escolar mediante atividades de apoio no turno inverso, ou medidas como a aprovação automática podem até diminuir bastante a repetência, mas não necessariamente asseguram a aprendizagem.”* [4, 2008]. O reforço escolar e a aprovação automática são mecanismos antirrepetência, mas funcionam sob processos de normalização diferentes. No primeiro são utilizados mecanismos de correção que permitem uma normalização dos sujeitos através de um maior tempo e cuidado para que estes/as absorvam a norma e o conhecimento que a escola quer lhes inculcar. É um processo de normalização para os sujeitos que não conseguiram se adaptar a norma no tempo/condições padrão. No segundo, o processo de transformar o/a aluno/a que não consegue aprender e, portanto, é reprovado/a, no/a aluno/a que será aprovado independente das condições de aprendizagem. Geralmente, estes sujeitos passam por um processo de intensificação da aprendizagem, que pode ser um reforço escolar, mas não é necessário que o seja. Esses dois processos de normalização não garantem que o/a aluno/a obtenha conhecimentos, mas conseguem garantir a inclusão desses/as alunos/as nas escolas e a diminuição ou o fim da reprovação. Esses dois mecanismos atingem os fins a que se propõem: a diminuição dos índices de repetência. No entanto, para os artigos da ANPED, isso nem sempre é o suficiente, pois a obtenção de conhecimento pelos/as alunos/as também é necessária.

O fragmento a seguir demonstra a importância dos/as professores/as da educação básica nas políticas antirrepetência: *“São muitas as estratégias criadas pelos professores para manterem todos os alunos dentro da escola, assim como muitas são as estratégias que criam para que todos aqueles que estão na escola tenham sucesso nela e possam mostrar isso através de apresentações e de aprovação no final do ano letivo.”* [29, 2007]. Aqui, percebem-se vários mecanismos de inclusão que estão sendo utilizados nas escolas. O interessante é notar que, nesse sentido do discurso pedagógico, quem constrói essas estratégias é o corpo docente das escolas. Para o fragmento, os/as

professores/as são os responsáveis por criar, implantar e organizar esses mecanismos pró-inclusão escolar que garantem o sucesso dos/as alunos/as. Nota-se, portanto, a existência de um sentido do discurso pedagógico que produz verdades sobre a relação dos/as professores/as de educação básica e a função que exercem nos mecanismos pró-inclusão. Ele define a importância desses profissionais para obter o sucesso dos/as alunos/as nas escolas, indicando que, sem esses profissionais, a adoção das políticas pró-inclusão fica comprometida.

A adoção dos ciclos de aprendizagem, enquanto dispositivo de segurança, apesar de ser a mais comum das políticas antirreprovação, é entendida em alguns sentidos do discurso pedagógico como aprovação automática. *“Um equívoco em relação à política de ciclos no Brasil dá-se na própria interpretação de sua conceituação. Como por exemplo, a relação estabelecida entre os ciclos, a aprovação automática, a não-avaliação e os alunos pobres.”* [27, 2009]. Os artigos que circulam na ANPED deixam transparecer que muitos compreendem que os ciclos significam aprovação de todos os/as alunos/as, levando a uma diminuição no processo de aprendizagem. Muitos compreendem que a utilização de um mecanismo de segurança no lugar de um mecanismo disciplinar leva a uma piora na qualidade. Uma vez que o ciclo trata-se de um mecanismo antirrepetência, alguns entendem que não há a necessidade de avaliar o/a aluno/a, já que este será aprovado, permitindo que muitos mantenham deficiências de aprendizagem gravíssimas. Tais deficiências acabam por atingir principalmente os estudantes mais pobres já que, como foi visto anteriormente, as políticas antirrepetência foram criadas, principalmente, para atender a demanda dessa camada social. Os ciclos são mecanismos de segurança que tem a função de garantir a aprovação, a permanência e a aprendizagem dos/as alunos/as na escola, mas por serem mecanismos sutis, acabam sendo confundidos com ausência de mecanismos que garantam a aprendizagem.

Encontram-se vários artigos contrários a adoção dos mecanismos antirrepetência. Dentre eles: *“... a Progressão continuada só piorou a situação educacional. Estão assustadas e preocupadas com o grande número de alunos que ainda não estão alfabetizados, mas que frequentam as 3ª e 4ª séries.”* [20, 2002]. Este trecho demonstra a preocupação e a dificuldade que se tem de lidar com esses mecanismos antirrepetência atualmente. Por mais que esses mecanismos garantam a permanência e aprovação, eles não

garantem a aprendizagem e nem o conhecimento para os/as alunos/as que passam pelo sistema educacional. Mecanismos de segurança aproximam os sujeitos da norma, mas não necessariamente os levam até a norma. Essa situação permite que alunos/as cheguem e passem pelas instituições escolares obtendo a aprovação e não a aprendizagem que deveria vir junto com ela. “O governo é definido como uma maneira correta de dispor das coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam o texto dos juristas, mas como a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar.” (FOUCAULT, 2009, p. 284).

Alguns artigos que fizeram pesquisa de campo em instituições que se adaptaram ao uso dos mecanismos de segurança há mais tempo trazem um discurso contraditório, pois a base dos educadores continua sendo a educação disciplinar. Isto é demonstrado na seguinte frase: *“Ou seja, embora a proposta traga a garantia do avanço progressivo do aluno, sem a previsão de retenções ao final de cada ano-ciclo e de ciclo para ciclo, os números têm mostrado uma realidade bastante diferente.”* [2, 2009]. Os/as professores/as que atuam nessas instituições estão utilizando ao máximo os mecanismos que possuem para transformar um sistema antirrepetência em um sistema que continua a reter alunos/as que não conseguem atingir o nível de aprendizagem esperado. Mesmo utilizando um sistema de governo onde se aproxima os sujeitos da norma sutilmente, alguns não conseguem atingi-la. Para esses a normalização deveria ser constante, mas a necessidade de demarcação da fronteira entre o normal e o anormal faz com que se utilizem os mecanismos disciplinares para marcar e corrigir esses/as alunos/as anormais.

Quando se aborda a questão das condições e capacitações dos/as professores/as para trabalhar com esses mecanismos antirrepetência em substituição aos mecanismos disciplinares aos quais eles/as estão acostumados, alguns pontos ficam salientes nos discursos: *“Essas dificuldades puderam ser apreendidas sob duas perspectivas: a da falta de condições e de ‘não-saber-como’ trabalhar com a progressão continuada.”* [14, 2003]. Um dos sentidos do discurso pedagógico compreende que os/s professores/as da educação básica não estão preparados para utilizar esse tipo de mecanismo de segurança. Eles acabam por tentar manter somente o uso dos mecanismos disciplinares, como continuar a utilizar a reprovação mesmo quando ela

deixou de ser permitida pelo sistema de sua escola ou passar a não mais avaliar ou tentar sanar as dificuldades de seus/as alunos/as, pois todos/as serão aprovados no final independente da aprendizagem. Nesse sentido do discurso pedagógico há um processo de construção de verdades sobre a normalização das condutas dos/as professores/as para que estas se tornem adequadas aos mecanismos antirrepetência.

O fragmento a seguir faz uma análise entre os mecanismos de avaliação externa e o processo de aprendizagem individual dos/as alunos/as. *“Assim, o Estado age aperfeiçoando uma combinação estranha de um individualismo mercantilizado e o controle através de avaliações constantes e de comparações do corpo discente. Somente aquelas escolas com indicadores de performance em ascensão são valorizadas. E apenas aqueles alunos que podem continuar o empreendimento em si mesmo podem fazer com que tais escolas andem na direção correta.”* [2, 2009]. Esse fragmento aborda uma questão frequente nos artigos contrários a avaliação externa. Eles temem que a progressão continuada e as políticas de não reprovação associado à avaliação externa acabem provocando um distanciamento nas avaliações externas dos/as alunos/as e das escolas mais carentes, e isso diferencie o repasse de recursos para esses estabelecimentos. Ou seja, que instituições públicas que atendem a crianças carentes possam ser prejudicadas se estas obtiverem resultados não satisfatórios nas avaliações externas. Esse sentido construído pelo discurso sociológico ressalta elementos imprescindíveis para o governo das políticas de Estado: individualismo mercantilizado, controle constante e comparações do corpo discente. Esses elementos são similares aos que Foucault encontrou quando analisava as epidemias de varíola do século XVII e XVIII: estudo de caso, probabilidades e controle dos riscos (2008). A avaliação externa permite conhecer a situação de aprendizagem ou não dos/as alunos/as, detectar onde se encontram as situações mais preocupantes e quais são as maiores dificuldades e os riscos que cada um/a desses/as alunos/as possuem de repetir ou voltar a repetir o ano¹³ e de serem ou terem sido aprovados sem obterem as habilidades e competências ou os conhecimentos necessários.

¹³ No caso do SAEB, há perguntas sobre a vida dos/as alunos/as dentre elas há uma sobre a existência de alguma repetência.

Quando se observa a implementação das políticas de combate à repetência, especificamente, uma questão intrigante. *“Porque mesmo com medidas anti-reprovação o Brasil ainda está entre os países que têm as maiores taxas de repetência do mundo?”* [6, 2007]. Apesar do esforço na criação e no desenvolvimento de políticas para combater a repetência, os índices brasileiros continuam alarmantes, em relação a outros países. Como essas políticas que teoricamente deveriam levar a repetência a níveis aceitáveis não conseguem na prática funcionar. Todos os mecanismos de normalização acabam por gerar um mecanismo de resistência à norma. Nunca todos estarão inseridos na norma (LOPES, 2009). No caso da repetência, há muitas práticas que não confrontam diretamente a não utilização do mecanismo da repetência, mas acabam por desenvolver uma série de dispositivos que não atendem ao interesse das políticas de combate a repetência, o que maximiza a sua capacidade de resistir à normalização. Outro artigo constrói uma verdade sobre a implantação dos mecanismos e a aceitação pelos/as professores/as dos mesmos. *“A maneira como as implementações políticas são feitas não auxiliam a compreensão e a aceitação pelos professores, que são obrigados, repentinamente, a mudarem suas práticas sem discussão prévia e sem respeito a seus saberes.”* [31, 2006]. Fica clara a opção do Estado, de suas políticas, em utilizar o poder disciplinar e mecanismos de segurança nas suas políticas educacionais.

A disciplina reparte os elementos a partir de um código, de um modelo, de uma norma que determina o permitido e o proibido, o normal e o anormal. A segurança é uma gestão diferencial das normalidades e dos riscos, que não são considerados nem como bons, nem como maus, mas como um fenômeno natural, espontâneo. Ela desenha uma cartografia dessa distribuição, e a operação de normalização consiste em jogar, umas contra as outras, as diferenciais de normalidade. (LAZZARATO, 2008, p.47).

No entanto, no momento em que se diz que os/as professores/as mudam repentinamente suas práticas, está se demonstrando a capacidade que estes têm de se adaptarem às mudanças nas suas práticas educacionais. Eles não somente resistem as mudanças, eles/as também a aceitam e as refutam. Não se pode esquecer que a capacidade de adaptação é uma característica muito valorizada atualmente na educação, e neste fragmento os/as professores/as a possuem.

Continuando nessa mesma perspectiva, um dos sentidos do discurso pedagógico nos traz a seguinte construção: *“A escola tendia – por meio da diretora – a se moldar às exigências externas, não problematizando ou incorporando as modificações solicitadas.”* [14,2003]. O fragmento compreende que a escola funciona de acordo com as exigências das políticas públicas, unicamente atendendo aos interesses aparentes desta. Em muitos artigos se encontram relatos de pesquisas em escolas que encontram uma disparidade entre as propostas pedagógicas das escolas, as práticas utilizadas pelos/as professores/as. Estes salientam que as escolas encontraram uma forma de aparentemente atender os interesses e exigências dos reformadores sem com isso precisar trocar ou alterar significativamente as suas práticas diárias. Ou seja, passaram a utilizar mecanismos antirrepetência, mas não deixaram de utilizar práticas compreendidas como excludentes, repetência, mas de alguma forma camuflando as mesmas. Todavia, este sentido do discurso pedagógico reforça a possibilidade de que as instituições escolares procurem uma solução intermediária entre as exigências teórico-políticas e as exigências diárias e eminentes da educação básica.

No capítulo a seguir será abordada a repetência e suas relações com as questões pedagógicas e psicológicas. Nele, os artigos da ANPED que se referem à repetência foram analisados sob a percepção das chamadas “ciências psi”.

5. REPETÊNCIA SOB A ÓTICA DOS DISCURSOS PSICOLÓGICO E PEDAGÓGICO

Neste capítulo são analisados o discurso do campo de saber das chamadas “ciências psi” e suas relações com o saber pedagógico. Foram selecionados alguns fragmentos dos artigos publicados na ANPED que “trabalham” com os discursos desses campos de saber. A partir disto, é analisado como os discursos psi constituem o sujeito repetente e a repetência escolar. Não se trata de um estudo sobre a psicologia, mas sim de uma análise como este campo de saber, no entrelaçamento com a pedagogia, produz a categoria repetência, bem como formas de ver, compreender e se relacionar com o/a aluno/a repetente. Além disto, analisa-se como o discurso pedagógico constitui e se relaciona com os mecanismos antirrepetência e a inclusão de sujeitos repetentes (ou em vias de reprovação) nas escolas.

As ciências humanas¹⁴ articulam os discursos de diferentes campos de saber na construção dos sujeitos e do conhecimento sobre esses sujeitos. Nesta perspectiva, as “ciências psi” (psicologia, psiquiatria, psicopedagogia e outras) ocupam um lugar importante na constituição do/a aluno/a, seja ele/a repetente ou não. Tal discurso produz uma série de verdades sobre esses sujeitos, sobre a repetência e sobre como “lidar” com esses sujeitos que fogem à norma da aprovação escolar. Os/as alunos/as, repetentes ou não, são atravessados por uma série de sentidos do discurso psicológico na sua constituição enquanto sujeitos escolarizados. Por sua vez, o discurso pedagógico também produz formas de serem aluno/a e professor/a, construindo verdades sobre esses sujeitos e mecanismos que garantam a aprendizagem, permanência e aprovação dos/as alunos/a. Além disso, o discurso pedagógico também se relaciona com todos os demais discursos que constituem a denominada educação escolar.

Para melhor compreender os vários sentidos que o discurso das “ciências psi” e o discurso pedagógico se utilizam, este capítulo foi dividido em quatro partes: 1) a

¹⁴Neste caso, ciências humanas se referem a todas as disciplinas que através de seus discursos constituem verdades sobre a pessoa humana ou os sujeitos.

repetência e as “ciências psi”, 2) a repetência e o sujeito aluno/a e 3) as marcas da repetência: classe social, gênero e “raça”. O primeiro item trata como o discurso do “campo psi” constrói processos de normalização e inclusão dos/as alunos/as considerados fora da curva de normalidade escolar. A seguir, discutem-se as verdades que constituem a categoria repetência. Na seção sobre as marcas da repetência, aborda-se como o processo de normalização dos/as alunos/as está ligado é atravessado por determinados estereótipos.

5.1. A repetência e as “ciências psi”

O sistema educacional utiliza-se de vários mecanismos para garantir a manutenção e a aprendizagem de alunos/as considerados como *anormais* nas instituições escolares. Dentre esses mecanismos, se destacam o apoio médico e psicológico que é buscado tanto pela família dos/as alunos/as, como pelas próprias escolas e pelo Estado. Neste sentido, muitos dos/as alunos/as que se encontram em risco de reprovação e/ou de não se enquadrarem na norma escolar são encaminhados para esses serviços de apoio.

Esta busca, realizada pela escola e pelas famílias, é explicitada nos artigos que tratam sobre a repetência, sendo que muitos realizam, inclusive, o questionamento deste processo: *“Como estratégia de manter todos na escola, é possível assistir uma proliferação de demandas escolares para profissionais da psicologia, da psicopedagogia e neurologia.”* [29, 2007]. A necessidade das instituições escolares se tornarem um local para todos/as, “obrigou-as” a buscar auxílio em outros locais e outros saberes além do saber pedagógico, sendo que as “ciências psi” são um apoio importante nos processos de normalização. A medicalização e a psicologização dos/as alunos/as são fenômenos recentes por estarem vinculados ao projeto de sociedade e escola inclusiva. Como assinala Fischer (1996), “é a história do outro, do diferente; é o nascimento da psicologia, da psiquiatria e de toda uma ciência médica que existe para explicitar a verdade básica do sujeito...” (p. 74).

A utilização do saber psicológico dentro das escolas está ligada às questões de governo das populações, neste caso, da população escolar. Pode-se pensar que,

quando os/as alunos/as eram normalizados através de mecanismos disciplinares, aqueles que não conseguiam aprender eram reprovados, passando a ser posteriormente recuperados ou considerados inaptos. Agora, há a necessidade de aproximar todos/as da norma, mesmo aqueles que não conseguem atingi-la na íntegra, minimizando todas as probabilidades e/ou situações de risco da não aprendizagem. Um dos artigos selecionados sublinha que *“A invenção da ‘dificuldade de aprendizagem’, como sendo um problema do sujeito, tem sido uma alavanca para a proliferação de serviços e clínicas que buscam minimizar, sanar ou recuperar alunos e alunas com dificuldades para que esses possam estar acompanhando o ensino regular no tempo escolar da aprendizagem.”* [38, 2005]. A partir do momento no qual a norma visa abarcar a todos os sujeitos, constrói-se a necessidade de uma estrutura de suporte a esses/as alunos/as para garantir a sua normalização. As “ciências psi” fornecem esse suporte à escolarização, que vai desde clínicas de apoio psicopedagógico e/ou psicológico, passando pelo acompanhamento médico (psiquiátrico ou neurológico) e uso de medicamentos, até a construção das condutas dos/as professores/as em sala de aula, sob a orientação de psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais. Desta maneira, pode-se compreender os “saberes psi” como parte dos mecanismos de segurança que visam o governo dos sujeitos escolares (alunos/as, professores/as, pais/mães). Como pontuam Hünning e Guareschi (2005), tais sujeitos são constituídos como tais a partir do discurso do campo de saberes psi e do discurso de outros campos de saberes.

A normalização escolar dos sujeitos é atravessada por vários discursos que constituem os mecanismos dessa normalização. Nesses discursos está posto a qual disciplina cabe o enquadramento do/a aluno/a à norma, de acordo com a distância que este se encontra dela. Assim, os saberes psi são convocados a operar sobre os sujeitos ditos *anormais*, quando a escola não dá conta destes/as alunos/as: *“... os casos mais graves de indisciplina e agressividade devem ser resolvidos por um profissional especializado, pois o professor não tem suporte para dar conta de tais situações. O desgaste decorrente destas situações impede que o professor ministre uma boa aula e prejudica os alunos que têm interesse em aprender.”* [20, 2002]. Os/as professores/as têm a sua atuação e responsabilidade em relação à aprendizagem e normalização de seus/as alunos/as respaldada por esses outros saberes: psicológico e médico. Além disso, os saberes psi muitas vezes se sobrepõem ao saber pedagógico, através de um regime de

verdade que os legitima para exercer tal poder. “Nosso regime de verdade é, em certo sentido, uma crueldade sofisticada. Delegamos a um saber “competente” a missão de conhecermos a nós mesmos.” (ARAÚJO, 2008, p. 131). Nos discursos que circulam na ANPED há uma divisão de qual mecanismo, ligado a um campo de saber, será utilizado em determinada situação para normalizar os sujeitos. Deste modo, o enquadramento dos/as aluno/as à escola passa por vários mecanismos intra e extraescolares, sendo que o discurso dos saberes psi “entra” nas escolas produzindo verdades sobre os/as alunos/as que não atingem a norma, e definindo formas dos/as professores/as e das famílias agirem em relação a esses sujeitos.

Tendo em vista que, conforme coloca Araújo (2008, p. 87), “todo aquele que se desvia da norma torna-se alvo de um saber que o examinará e de um poder que o corrigirá ou punirá”, pode-se dizer que os saberes psi criam uma série de verdades sobre os sujeitos que não conseguem atingir a norma escolar, dentre os/as quais encontra-se o repetente. Se, por um lado, esta prática é recorrente nas escolas e, como visto acima, preconizado em alguns dos textos apresentados na ANPED, em alguns dos artigos analisados aparece também a problematização das mesmas: *“Esta teoria instituiu a prática de submeter a diagnósticos médicos e psicológicos as crianças que não respondiam ao esperado pela escola. Criou-se, com isto, uma verdadeira fábrica de rótulos, reproduzidos no interior das escolas.”* [43, 2003]. A necessidade de normalizar desenvolveu uma série de explicações para os sujeitos que não conseguiam se encaixar na norma escolar, acarretando na proliferação de diagnósticos sobre distúrbios de aprendizagem, os quais justificam formas de intervenção sobre esses alunos/as pela escola. Essa verdade construída sobre os sujeitos escolarizáveis que não conseguiam se encaixar na norma padrão permitiu que se produzissem vários dispositivos embasados nos saberes médico ou psicológico, os quais permitem a aproximação desses sujeitos à norma ou normas as quais eles/as consigam atingir.

A psicologização e a medicalização de nossa sociedade são uma construção historicamente recente, produzindo condutas sobre os sujeitos que são percebidos como fora da norma, em suas famílias e na escola. *“Assim, quando as dificuldades de Carlos se tornaram preocupantes, a família procurou solucionar o problema da forma mais clássica: encaminhando a criança para um profissional externo à escola...”* [11, 2004]. Esse tipo de mecanismo é um mecanismo de segurança e antirrepetência ao mesmo tempo. Ou

seja, não se esperou que o aluno em questão reprovasse, passando-se imediatamente a procurar uma forma de normalização que o mantivesse incluído na turma a qual ele “deve” pertencer. As “ciências psi” são convocadas na produção de verdades e mecanismos que funcionam em paralelo com o saber pedagógico, visando garantir, mesmo que às vezes parcialmente, a inclusão e a aprovação desses sujeitos ditos *anormais* nas instituições escolares. Desta forma, sejam através de tratamentos fármaco-químicos, psicológicos, pedagógicos de apoio e outros, busca-se a permanência desses/as alunos/as nas escolas.

Na medida em que as políticas públicas educacionais estão sendo produzidas pelo imperativo da educação para todos (LASTA, 2009), pode-se entender que, embora a produção do sujeito normal continue a ser o ponto central do sistema escolar, o que se alterou foi o público que ingressa nas escolas, fazendo com que novos mecanismos sejam desenvolvidos para normalizar a esses sujeitos. “... a importância de um ‘tratamento’ para que os alunos comecem a apresentar um melhor rendimento escolar.” [38, 2005]. O processo de medicalização e psicologização garante que os sujeitos que antes estariam fadados ao fracasso escolar, agora passem a alcançar as condições que se consideram imprescindíveis para aprovarem e permanecerem na escola. Quando se obtém o diagnóstico de um/a aluno/a como hiperatividade ou déficit de atenção, por exemplo, há uma alteração da percepção do que é a normalidade para aquele sujeito. Passa-se a construir uma nova norma para encaixar esse sujeito que tem de ser incluído, mas não é igual ao demais que estão dentro da mesma sala de aula. Os saberes das “ciências psi” passam a demarcá-lo como diferente para o saber pedagógico poder incluí-lo junto aos classificados como *normais*. O segmento a seguir demonstra a importância do uso desses outros saberes para a pedagogia: “...destacamos o discurso clínico não só pelas certezas do diagnósticos que ele possibilita aos professores enunciarem, como também a possibilidade de desencadear movimentos pedagógicos de normalização e de correção dos sujeitos que são desatentos...” [38, 2005]. Quando retorna a família e/ou a criança com um diagnóstico assinado por um saber médico ou psicológico, o profissional da educação subjetiva o seu “olhar” e os seus procedimentos de normalização sob a ótica do que está no diagnóstico. Os discursos dos diferentes campos de saber se entrecruzam para construir verdades e mecanismos que garantam a normalização dos sujeitos que não conseguem alcançar a norma da escola. “A verdade presente nos discursos

científicos é produzida e atravessada pelo discurso científico que produz poder.” (ARAÚJO, 2008, p. 128). A escola e os/as professores/as são constituídas através de discursos que definem o papel de cada sujeito envolvido no processo de ensino/aprendizagem, discursos que vão além do discurso pedagógico.

Entretanto, não se pode perceber a pedagogia como dependente exclusiva dos saberes psi e médico, pois ela também influencia e constrói a percepção desses saberes sobre o/a aluno/a: *“Inúmeros especialistas a serviço da escola são chamados para que determinem, baseados nos relatos dos professores que estão nas escolas, diagnósticos que possam estar sendo compatíveis com o que é observado na escola e com o possível quadro de reprovação escolar.”* [29, 2007]. Muitos/as alunos/as são enviados para os mecanismos das “ciências psi” pelas instituições escolares e/ou pelos/as professores/as, que enviam junto uma série de observações sobre o comportamento e/ou dificuldades apresentadas pelo sujeito. Essa série de observações também auxilia na percepção que os profissionais dessas áreas têm sobre o/a aluno/a com dificuldade de aprendizagem e/ou de adequação a escola, ambos causadores da repetência. Contudo, somente os profissionais dessas áreas possuem o respaldo, do saber médico e/ou psicológico, para diagnosticar e definir o tratamento desses sujeitos. Ao definirem isso, acabam por definir também a forma como estes passarão a ser tratados pelos/as professores/as a partir de então. Os discursos dos diferentes campos de saber atravessam e constituem os sujeitos, sejam eles/as profissionais ligados à educação ou alunos/as repetentes ou em risco de repetir. Como especifica o próximo fragmento, os sujeitos escolarizáveis precisam atender aos padrões da escola: *“... cada vez mais em evidência nas escolas e cada vez mais mobilizadora de especialistas de diferentes campos – como a Psicologia, a Pedagogia, a Psicopedagogia, a Foniatria, a Neurologia etc... tais serviços procuram justificar e atender crianças e jovens que não estão dentro do que se considera serem os padrões normais para o desenvolvimento cognitivo, social, comportamental, físico e moral dos sujeitos.”* [38, 2005]. Às vezes pode parecer que a escola alterou as suas normas ou deixou de exigir o cumprimento de tais. No entanto, o que se constata através dos discursos é que houve uma mudança na forma de conseguir atingir essa norma e no número de alunos/as que antes nem sequer na escola ficariam e agora atingem a norma ou pelo menos chegam muito próximo a ela. A escola e o processo de normalização que ocorre nela passaram a ser constituídos por saberes de diferentes áreas, os quais acabaram constituindo-se em mecanismos de segurança

para garantir a aprovação dos/as alunos/as nessa instituição. Neste sentido, Hüning e Guareschi (2005) discutem a intervenção que a psicologia realiza junto aos sujeitos para permitir o controle destes e garantir que eles/as atinjam as condições exigidas pela sociedade.

As necessidades da sociedade atual garantem a explosão de uma série de mecanismos fora das escolas para manter os/as alunos/as dentro das escolas e com condições de serem aprovados e/ou atingirem o grau de normalização mínimo nessa instituição. *“Enquanto cai por terra a consecução da homogeneização, multiplicam-se serviços de apoio, multiplicam-se os especialistas da educação e multiplicam-se os interessados naqueles que não se enquadram nesta escola. E cada vez mais esses serviços tornam-se essenciais tanto para a escola – que precisa encontrar justificativas para o fato de que nem todos aprendem da mesma maneira -, quanto para as políticas liberais – que necessitam apontar aqueles que não estão nos espaços da normalidade para que, simetricamente, possam exaltar aqueles que ali se encontram.”* [38, 2005]. A utilização dos saberes médicos e psicológicos na educação não é uma necessidade exclusiva das escolas. Esse procedimento de governamentalidade vem a atender os interesses socioeconômicos da sociedade atual.

O liberalismo precisará desses novos dispositivos de poder, não descartando os disciplinares, mas enfatizando os de segurança devido a necessidade de deixar as coisas passar, fazendo com que a realidade se desenvolva. A liberdade, nesse sistema de governo, será condição para o desenvolvimento das formas Modernas de economia. (KLEIN, 2010, p.75).

A utilização dos saberes das “ciências psi” visa garantir a permanência e a aprovação dos/as alunos/as nas escolas. Além disto, a partir destes saberes buscam-se governar de uma forma sutil as situações e os sujeitos que se encontram muito afastados da norma, permitindo que a escola se torne um local de inclusão satisfatório para a sociedade. Estes saberes compõem o sistema educacional atual, sendo que não há mais como compreender a aprendizagem dos/as alunos/as unicamente através do saber pedagógico.

5.2. A repetência e o sujeito aluno/a

O/a aluno/a é o principal sujeito do contexto da repetência, seja ele/a repetente ou aprovado. No entanto, este sujeito é constituído por um regime de verdades produzido pelos discursos de vários campos de saber. Além disso, o discurso sobre a repetência também atribui às famílias uma relação direta com a repetência ou aprovação do/a aluno/a, responsabilizando-as pelo sucesso ou fracasso desse sujeito. As famílias não pertencem diretamente ao sistema institucional escolar, mas são atingidas pelo processo de normalização que o mecanismo da repetência provoca.

Alguns dos artigos que são apresentados na ANPED procuram analisar a repetência ou o processo escolar através dos/as alunos/as e suas famílias. Neste processo, se constroem verdades sobre o/a aluno/a e sua família, que passam a ser utilizadas para a criação de políticas e de mecanismos pedagógicos para atender a esses sujeitos. Os motivos que provocam a reprovação dos/s alunos/as e suas consequências acabam sendo muitas vezes constituídos em alguns sentidos do discurso de forma cotidiana na educação. *“...o desinteresse e a dificuldade de aprendizagem do aluno, aliados à falta de apoio familiar levam à repetência; a qual, por sua vez, aliada ao número crescente de faltas e à ausência de perspectivas, leva à evasão.”* [15, 2003]. O segmento acima constrói uma noção de que é o/a aluno/a o responsável pela repetência (visto seu interesse ou dificuldade de aprendizagem) ou a família (que não lhe dá apoio), além de apontar, como trabalhado no capítulo anterior, questões sociais (falta de perspectivas). Desta maneira, os/as alunos/as carregam em si a responsabilidade pela marca da reprovação e/ou exclusão escolar.

A relação que os/as alunos/as constroem com as instituições escolares e todo o seu aparato de encaixe do sujeito na norma, fica exemplificada no trecho a seguir: *“Instados a responder se gostam de ir à escola... demonstra a diminuição da motivação dos alunos no decorrer dos seus anos de escolaridade, o que consideramos negativo.”* [12, 2004]. A escola é demonstrada como um local que se torna indesejado pelos/as alunos/as, conforme estes vão permanecendo mais tempo nela. Tal fragmento defende a necessidade de se alterar as regras que são utilizadas nas escolas. Ou seja, através do desinteresse

que a escola provoca enquanto instituição disciplinar passa-se a necessitar de outros mecanismos mais atrativos aos/as alunos/as que ali têm de permanecer. A escola, para ser inclusiva, precisa também ser “atrativa”, e uma das formas de se conseguir isso é através de mecanismos de segurança, já que estes são mais sutis e agradáveis à população (LOPES, 2009). No sentido, de que a escola deve passar a utilizar outros mecanismos para manter o seu padrão de normalização, no caso mecanismos de segurança. Os mecanismos disciplinares não serão substituídos pelos mecanismos de segurança, estes passarão a ser utilizados em conjunto, aumentando a eficiência no controle da população escolar. “*O ‘desenvolvimento do aluno’ não se mede pelo esforço, somente pelo aprendido.*” [37, 2005]. A escola é, e continuará a ser uma instituição disciplinar. A utilização de mecanismos de segurança por ela não alterará ou significará o fim do uso dos seus antigos mecanismo, mas sim o acréscimo de outros mecanismos, para permitir a normalização de sujeitos que antes não ingressavam, não permaneciam ou não conseguiam atingir a norma na/da escola.

A objetivação dos/as alunos/as à norma escolar provoca contradições quando ela se choca com os discursos favoráveis a inclusão. “*...as pessoas vão percebendo o modelo valorizado como o que deve ser alcançado e buscam reproduzir este modelo como meio para o seu êxito escolar e sua inserção social, fortalecendo, na realidade, os mecanismos de homogeneização, fracasso e exclusão.*” [45, 2002]. A norma possui um efeito desejável sobre os sujeitos que se encontram na escola. Todos/as são incitados a atingir a norma, no entanto, nem todos/as conseguirão (LOPES e SILVEIRA, 2010). Esse processo de exclusão, pelos mecanismos disciplinares, dos que não atingem a norma, é o principal a ser ajustado em uma sociedade de segurança. No processo de normalização, ocorrem diferentes exclusões: evasão escolar, reprovações sucessivas, falta de permanência contínua na escola e outros. A partir do incitamento à inclusão realizado pelas políticas públicas educacionais (LASTA, 2009), pode-se compreender que os mecanismos disciplinares da escola não são mais suficientes, visto que a disciplinarização exige que a escola opere dentro de padrões mínimos de homogeneidade, o que provoca a exclusão de alguns sujeitos. Contudo, a exclusão não é mais socialmente aceita, passando-se a gerir, mediante

formas de governo, a inclusão de todos na escola, em consonância com o imperativo educação para Todos.

Alguns segmentos colocam os mecanismos disciplinares em confronto com os mecanismos de segurança como uma forma de demarcar as suas diferenças e construir a percepção de que ambos pertencem ao sistema educacional atual. “...a aprovação como desmotivadora versus reprovação como motivadora; punição e disciplina como recurso pedagógico versus necessidade de criar alternativas para o trabalho pedagógico na escola.” [14, 2003]. Neste fragmento, encontram-se várias referências aos benefícios da reprovação como estímulos para o/a aluno/a estudar e se esforçar mais. Esse argumento se torna mais intenso quando está sendo analisada a percepção dos/as alunos/as e de suas famílias, que são grandes defensores¹⁵ da utilização da repetência enquanto mecanismo de normalização. Os pais percebem muito mais a repetência como um estímulo, mas os/as filhos/as a percebem enquanto uma punição pela sua falta de interesse e dedicação¹⁶, e não como falta de aprendizagem. Pode-se, assim, compreender a repetência como “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla a todos instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.” (FOUCAULT, 1987, p. 153). O trecho do artigo citado anteriormente deixa explícita a necessidade do uso dos mecanismos de segurança na escola, de acordo com os discursos pró-inclusão, mas também salienta as vantagens da repetência como mecanismo de normalização. Outros sentidos construídos mediante o discurso pedagógico apenas compreendem a repetência como um elemento que afasta os/as alunos/as da escola. “As crianças que fracassam repetem as séries, acabam evadindo, saindo da escola e, não raras vezes jamais retornam.” [5, 2007]. A repetência é entendida como um mecanismo que não agrega nada aos/as alunos/as, pois não consegue exercer a sua função de normalização, apenas funciona como um mecanismo de exclusão escolar. Este argumento permite que a antirrepetência ganhe força junto à sociedade. A permanência dos/a alunos/as nas escolas é vista como necessária para a inclusão, por isso os mecanismos antirrepetência, compreendidos aqui como de gerenciamento de risco, fazem parte do discurso pedagógico e do discurso psicológico.

¹⁵ Segundo o artigo [14, 2003], fonte consultada para a construção da dissertação.

¹⁶ Segundo o artigo [14, 2003], fonte consultada para a construção da dissertação.

A preocupação com autoestima dos/as alunos/as, um dos sentidos do discurso psicológico, é constante nos artigos da ANPED. A repetência acaba sendo vista como um fator determinante para destruir a autoestima dos/as alunos/as e levá-los/as para longe da escola. *“...uma exclusão forçada dos alunos, pois a escola fazia os alunos se sentirem incapazes de continuar a frequentá-la ao passar por uma avaliação seletiva e de reprovações sucessivas.”* [42, 2003]. Esse argumento é contrário à manutenção da reprovação, entendendo-a como fator de desmotivação dos/as alunos/as a permanecer em sala de aula, pois apesar do tempo que passaram lá, não obtiveram condições de serem aprovados. Desta maneira, defende-se um processo de normalização que contemple a antirrepetência como um de seus mecanismos, garantindo desta forma a inclusão de todos/as. Em contradição ao fragmento anterior, aparece o argumento contrário aos mecanismos antirrepetência, utilizando como argumento também a autoestima. *“Um aluno que é promovido – quando se tem por trás desta decisão o fator da preservação da auto-estima ou mesmo de oportunizar uma permanência para que ele não desista da escola – pode até se sentir valorizado, mas o desastre para com sua auto-estima se efetiva quando percebe (e percebe, o aluno tem consciência disto) de que ‘não sabe nada’, ‘não aprendeu quase nada’, ‘não sabe escrever e nem ler’.”* [13, 2004]. A escola, enquanto instituição de normalização foi criada para permitir o encaixe dos/as aluno/as às normas sociais e transformar esses sujeitos em cidadãos que contribuam para a construção de uma sociedade dentro dos moldes economicamente viáveis (FOUCAULT, 1987). Há uma compreensão na sociedade de que os sujeitos, na medida em que adquirem determinados conhecimentos, se tornaram aptos para viverem em sociedade. Porém, aponta-se que estratégias de governo que busquem, em primeiro lugar, a inclusão, questionando a repetência, ainda estão em processo de construção nos discursos.

Portanto, veem-se diferentes sentidos a respeito da repetência: por um lado, argumentos a favor, por outros, contrários a essa prática. Um dos artigos analisados aponta este embate inclusive nas falas dos/as próprios/as alunos/as, o que evidencia este embate entre diferentes sentidos: *“No discurso dos alunos surge, a todo o momento, a idéia de que a não-retenção escolar ‘é ruim’ porque os tornaria menos interessados e irresponsáveis em relação aos estudos. Esses alunos internalizam a crença de que, caso houvesse reprovação, eles se sentiriam ‘obrigados’ a estudar e se tornariam alunos melhores do que são no*

momento." [49, 2002]. Em outro artigo: *"não há mais reprovação."* [28, 2008], os/as alunos/as são descritos enquanto sujeitos que somente percebem a normalização quando ela se apresenta da forma disciplinar. O fim da repetência não é visto como um mecanismo de inclusão ou como uma forma de normalizar através do governo dos sujeitos. Ele é percebido como o fim da normalização pelo menos pelos/as alunos/as.

Os mecanismos antirrepetência têm como principal função assegurar a inclusão dos sujeitos, já que estes/as não serão mais reprovados. No entanto, há argumentos que compreendem os mecanismos antirrepetência para os sujeitos muito distantes da norma também como uma exclusão destes. *"Foi possível perceber que tanto as crianças como os jovens entrevistados se culpabilizavam pelo fato de estarem em uma TP¹⁷, como se o sucesso escolar dependesse, exclusivamente, do seu esforço pessoal."* [39, 2005]. Os/as alunos/as compreendem qualquer processo de retirada deles do convívio com a turma segundo as regras de seriação como uma exclusão. De acordo com este artigo, estar numa turma de progressão significa ter fracassado enquanto aluno/a. Não há uma percepção dessa turma como uma oportunidade de atingir o nível de escolarização que se espera dele/a. Esse procedimento utilizado pela escola permite que o/a aluno/a seja normalizado através da utilização conjunta de mecanismo de segurança e disciplinares ao mesmo tempo.

Os/as aluno/as conhecem o funcionamento do sistema de normalização escolar e inclusive se beneficiam desse sistema quando isso lhes convém, como no relato do aluno, em um dos artigos analisados: *"Apenas acho engraçado que, quando passei a tirar, na prova escrita, os 8 pontos, ele passou a me atribuir nota máxima de participação, a mim e a mais dois amigos para quem revelei a minha descoberta matemática e que, comigo, passaram de ano direto sem saber a matéria."* [33, 2006]. A normalização disciplinar consiste em atingir determinados padrões. Quando o/a aluno/a conseguiu descobrir um jeito de atingir o padrão sem necessitar estudar, o/a professor/a passou a compreendê-lo como apto. Entretanto, o próprio sujeito, por mais que tenha sido aprovado, não se considera apto, podendo-se entender que os/as alunos/as criam formas de resistência à

¹⁷ Turma de Progressão: são turmas que possuem a função de permitir que os/as alunos/as com grande defasagem idade/série possam avançar várias séries ou anos letivos mais rápido que os demais, para poder atingir a série ou ano a qual deveriam corresponder.

normalização, visto que, como diz Foucault (2004), onde há poder, sempre há possibilidade de resistência. A constituição dos sujeitos escolarizáveis vai além de sua aprovação ou reprovação. Ela é criada através dos vários discursos que criam a norma e dos vários mecanismos que permitem o enquadramento desses sujeitos a mesma, bem como formas de resistência.

Os pais e/ou familiares também são constituídos pelos discursos como defensores de uma normalização disciplinar. Pelo menos é essa a leitura que os artigos que circulam na ANPED fazem desses sujeitos. *“... posicionamento a favor da reprovação anual. Eles demonstraram estar convencidos de que a reprovação é necessária no processo ensino-aprendizagem... demonstram preocupação com um ensino que promove os alunos sem que eles tenham realizado aprendizagens básicas.”* [28, 2008]. De acordo com este artigo, os pais entendem que a função da escola é ensinar e, portanto, se os/as alunos/as estão sendo aprovados e avançam dentro das instituições escolares, mas não possuem os conhecimentos referentes, a escola, professor/a ou o sistema está falhando na sua função de educar. Em outros artigos aparecem famílias que defendem uma educação pautada pela inclusão, mais condizente com a sociedade atual: *“...a reprovação é ruim porque prejudica a auto-estima e atrapalha a aprendizagem da criança... pela possibilidade de a criança abandonar a escola quando é reprovada...”* [28, 2008]. A partir disto, é possível visualizar como os diferentes sentidos sobre a repetência também vão constituir as formas pelas quais as famílias veem e compreendem a repetência, sendo que esses argumentos estão pautados, prioritamente, nos discursos psicológico e pedagógico.

Outra questão a ser destacada é que alguns dos artigos descrevem os pais como despreocupados e/ou não interessados na “vida” escolar de seus filhos, culpabilizando, portanto, a família pela reprovação. Este argumento é o mesmo utilizado pelos/as professores/as da educação básica: *“Apontam que compreendem que os encontros são em horário de trabalho e, por esse motivo, diversos pais não possam comparecer à escola, no entanto não deixam de rotulá-los de desinteressados e negligentes.”* [31, 2006]. Desta forma, alguns dos artigos explicitam que a normalização dos sujeitos inicia nas famílias e, portanto, há sujeitos que a escola normalizará e os que não conseguirá fazê-lo. *“...o perfil do bom aluno estava fortemente vinculado à capacidade da família daquela criança incentivar, acompanhar e até mesmo supervisionar a escolarização.”* [11, 2004]. Quando

os mecanismos de normalização escolares são “auxiliados” por mecanismos de normalização familiares, esse sujeito terá condições de atingir a norma, mesmo estando distante dela, pois passa ao mesmo tempo por dois processos de normalização conjuntos. O/a aluno/a é sujeito a corrigir. Estes sujeitos aparecem nas famílias, escolas, comunidade, etc, em locais próximos e em grande número. (FOUCAULT, 1975). Todas essas instituições, citadas acima, devem “trabalhar” juntas para poder corrigi-lo.

O determinismo social, aliado à culpabilização da família, é elemento constante nos artigos analisados: “...que o baixo nível cultural e educacional dos pais limita suas possibilidades de contribuição para a ação educativa.” [4, 2008]. Quando os pais também foram normalizados pelo mesmo sistema, também acabam facilitando e/ou auxiliando no processo de aprendizagem de seus filhos/as. Esse argumento, no artigo em questão, é respaldado por dados do MEC, via SAEB¹⁸, que comprovam que quanto mais estudo possuem os pais, maior será a chance de esse sujeito conseguir obter sucesso nas instituições escolares. A partir disto, pode-se compreender que “de modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado, para o governo da população e não modelo quimérico para o bom governo.” (FOUCAULT, 2009, p. 289).

Os artigos trazem várias situações onde diferentes estratégias são utilizadas para o governamento dos sujeitos escolarizáveis. Neste sentido, um dos artigos faz, justamente, o assinalamento de algumas das estratégias de governamento das famílias: “A assinatura da mãe implica o comprometimento desta família em regular a conduta do filho. É uma espécie de autenticação do governamento exercido pela escola em relação à família.” [30, 2007]. Esse fragmento demonstra a mudança nos mecanismos utilizados pelas escolas para normalizar os/as alunos/as que empreendem faltas severas. Antes, estes eram punidos (enquadrados na norma) de forma disciplinar com suspensões, expulsões, repreensões verbais... agora, eles são normalizados através de um acordo entre eles/as, suas famílias, a escola e os professores/as. Os/as alunos/as se comprometem a não mais cometer aquela falta ao entenderem as consequências

¹⁸Na avaliação do SAEB, é preenchido um questionário pelo/as alunos/as com informações socioeconômicas de sua família. Essas informações permitem a construção de um panorama sobre as condições familiares dos/as alunos/as brasileiros/as.

para todos/as os/as envolvidos/as no acordo. O/a aluno/a passa a controlar a sua própria conduta, não necessitando ser constantemente controlado pelo outro.

Outra questão interessante na mudança do processo de normalização das condutas é a relação que a família e os/as alunos/as passam a construir com o ensino/aprendizagem. *“...sugere mudanças na percepção das famílias, que passam a se preocupar não apenas com a aprovação, mas com o conhecimento que seus filhos adquirem na escola.”* [7, 2006]. Com a implantação dos mecanismos antirrepetência, a aprovação deixa de ser o ponto principal para os/as alunos/as e passa a ser o conhecimento que é adquirido durante o seu processo escolar. Essa é uma das principais mudanças, se não é a principal, nas condutas desses sujeitos frente à educação.

O trecho a seguir aborda uma das verdades construídas sobre os pais, dos sujeitos que se encontram em risco ou já repetiram o ano letivo. *“O fato é que constatadas as dificuldades relativas ao processo de escolarização do filho, as famílias tomam alguma atitude no sentido de solucioná-las, ao menos, amenizá-las.”* [49, 2002]. O trecho entende que as famílias tomam medidas para resolver os problemas, diferente do que o discurso pedagógico entende como verdade. As famílias exercem uma atitude de normalização dos sujeitos que não estão conseguindo atingir a norma. O processo de corrigibilidade dos sujeitos repetentes ou em risco, não está restrito a escola, eles/as são normalizados por outras instituições, entre as quais se destaca a família.

5.3. As marcas da repetência: classe social, gênero e “raça”

Os/as alunos/as são construídos por alguns discursos que circulam na ANPED como sujeitos estereotipados, que possuem marcas as quais os capacita ou incapacita para o processo de normalização escolar. As “marcas” que os discursos, de vários campos de saber, criam e/ou reforçam para demarcar a incapacidade e/ou capacidade de adaptação desses sujeitos a escola, está normalmente ligada a questões “étnicas/raciais”, de gênero, socioeconômicas e de comportamento moral e social.

Os discursos produzem verdades sobre os sujeitos que frequentam as escolas públicas dos bairros pobres, como alunos/as distantes da norma e que muitas vezes não conseguirão ser normalizados. *“Por vários fatores, explícitos ou não, às vezes, são marginalizados dentro da própria escola. Seja por sua condição social e cultural ou por questões étnicas. São discriminados pela negação do saber, do aprender, do conhecer.”* [18, 2003]. Esse fragmento produz uma verdade sobre a instituição escolar, que esta acaba por normalizar os sujeitos que estão já próximos à norma, quando encontra sujeitos que estão distantes, ela os coloca a margem do processo de normalização, não se empenhando da mesma forma para torna-los normais. A própria definição de que sujeitos com determinadas características estão automaticamente mais afastados da norma escolar que os demais produz uma hierarquia da normalização. Essa afirmação define que a escola é uma instituição para atender um determinado tipo de aluno/a. É necessário que esses/as alunos/as sejam incluídos/as para poder assim melhor governa-los.

A arte de governar, tal como parece em toda essa literatura, deve responder essencialmente à seguinte questão: como introduzir a economia – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família...(FOUCAULT, 2009, p. 281).

Entretanto diante desses sujeitos vistos como ‘incorrigíveis’, na medida em que são portadores de determinados marcadores identitários que são compreendidos como colocando-os em processo de desvantagem, a formação dos/as professores/as passa a ser foco de intervenção. O que de acordo com o próximo segmento passa a ser um desafio: *“...uma turma da escola passa a ser um grande desafio para as professoras que se sentem ameaçadas por sua presença. Sabedoras da prática desses meninos, eles são vistos como delinquentes, como perigosos, como um estorvo para o ambiente escolar.”* [4, 2008]. A necessidade de atender a norma dentro das escolas faz com que os/as professores/as passem a querer remover do ambiente escolar esses/as estranhos/as que ferem a homogeneidade que deveria existir (cf. BAUMAM, 1998). Se, conforme Bauman (1998), a modernidade é marcada pela busca da ordem, pode-se compreender que, em nossos dias, a exclusão que é provocada por essa necessidade de homogeneização não está de acordo com a necessidade de governo da população. Criou-se uma série de verdades sobre os/as

alunos/as que residem em áreas violentas fazendo com que esses sujeitos sejam percebidos enquanto uma ameaça a escola e aos profissionais que ali se encontram. Contudo, o próximo segmento faz perceber que esses sujeitos possuem mais chance de serem excluídos do ambiente, quando não se aproximam nem da norma comportamental e nem da norma de aprendizagem. *“Ficou então evidente que o comportamento inadequado só era visto como um problema sério se estivesse associado a expressivos graus do que a professora via como dependência.”* [11, 2004]. Os/as alunos/as que não mantêm um comportamento próximo à normalidade, mas mesmo assim conseguem obter uma normalização dos conhecimentos, passam a ser melhores aceitos nas escolas. A normalização dos/as alunos/as passa pelo comportamento e pela aprendizagem, e muitos deles/as não conseguem se aproximar das “duas” normas, mas se conseguirem se aproximar de uma delas terão maior chance de sucesso escolar. Os processos de normalização da escola passam tanto pelo comportamento como pelo conhecimento, os/as alunos/as que conseguem obter um comportamento dentro da norma, terão mais facilidade de obter o conhecimento ou de se aproximarem dele.

A violência que esses sujeitos praticam dentro e fora das escolas possui análises diferentes para a instituição escolar e a família. Como se pode verificar nos dois próximos trechos: *“As causas da indisciplina e rebeldia em sala de aula também são atribuídas ao convívio familiar atribulado e violento ‘cheio de brigas’, alcoolismo, banditismo. A angústia gerada por este convívio acaba explodindo na sala de aula.”* [20, 2002]. e *“Em relação à violência praticada no interior da escola, a família afirma que, esta, é em grande parte, resultante da falta de controle interno da própria instituição escolar.”* [19, 2002]. As instituições escolares entendem que os atos de violência que esses sujeitos praticam nas escolas são reflexos das condições familiares e sociais que eles/as possuem. Criaram-se verdades sobre esses sujeitos, que suas condições socioeconômicas acabam provocando a dificuldade de adaptação à norma comportamental da escola. Ou seja, como esses sujeitos não possuem a normalização comportamental familiar que a escola espera, eles/as não conseguem se encaixar no padrão escolar, apesar, dos mecanismos utilizados para normalizá-los. O fragmento entende que há um padrão de família para que o sujeito tenha o padrão comportamental desejado na escola. No entanto, as famílias compreendem a escola como uma instituição disciplinar, que deve corrigir os problemas e os sujeitos, para os pais é parte da função da escola

controlar o comportamento de seus/as alunos/as. A escola apresentada como uma instituição de correção, uma das funções pela qual ela foi criada, no entanto, com a utilização conjunta de mecanismos disciplinares e de segurança na escola ela passou a corrigir de uma forma mais sutil, inclusive utilizando dispositivos que estão fora da escola.

...quem deve ser corrigido se apresenta como sendo a corrigir na medida em que fracassam todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo. O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. (FOUCAULT, 2001, p. 73).

Além da questão da classe social, também são trazidas questões “étnico/raciais”. O segmento a seguir relaciona os dados do SAEB com as questões “étnico/raciais” e a aprendizagem. *“Como podemos observar, os alunos negros possuem maior percentual de repetência.”* [10, 2005]. Os artigos que circulam na ANPED deixam muito claro que a repetência no Brasil possui uma forte conotação econômica, “racial” e de gênero. Os sujeitos que se encontram muito distantes da norma que rege a aprovação, estão localizados em uma determinada área da cidade, possuem um percentual alto de risco de não chegar nem próximo da norma (de serem excluídos da escola após várias reprovações) e pode-se até calcular quantos sujeitos dos que habitam essa região serão reprovados (FOUCAULT, 2008). *“...os índices de evasão e repetência, em âmbito nacional, têm sido mais altos para as crianças do sexo masculino, em especial os meninos negros...”* [40, 2004]. O fragmento define uma “cara” para repetência no Brasil, passando a permitir a criação e utilização de uma série de mecanismos para impedir que essa exclusão ocorra. As políticas antirrepetência baseiam-se nesses dados e nos discursos de diferentes campos de saber para utilizar mecanismos de segurança que passem a garantir a permanência e a aprovação desses sujeitos nas escolas. As questões de estereótipos funcionam para reforçar a aceitação dos mecanismos antirrepetência na tentativa de garantir o governo da população escolar que se encontra em risco.

Os artigos da ANPED que trabalham diretamente com os/as professores/as da educação básica abordam questões “étnico/raciais” importantes na percepção de

como o sujeito repetente é constituído por esses profissionais. Quando lhes foi solicitado que identificassem “étnica” e “racialmente” seus alunos: “...tenderam a diminuir ainda mais a proporção de negros entre os de alta renda e, inversamente, ampliar essa mesma proporção entre os de baixa renda.” [40, 2004]. E “...a classificação racial feita pelas professoras... teria como referência não apenas características fenotípicas, sexo, nível sócio-econômico, elementos presentes na sociedade brasileira como um todo, mas também o seu desempenho escolar.” [40, 2004]. Os sujeitos que atingem a norma são brancos ou branqueados, porque a norma socialmente aceita percebe esses sujeitos dessa forma, portanto, os sujeitos que se encontram afastados da norma serão naturalmente escurecidos. O/a bom/a aluno/a atinge a norma em todos os seus sentidos.

A norma escolar são os/as alunos/as serem dóceis, silenciosos e adaptados às regras da escola. Entretanto, há os sujeitos que fogem a essa regra: “No contexto escolar essa masculinidade... reverte em atitudes anti-escola, agressividade, transgressão e, no limite, em violência social.” [26, 2009]. O trecho anterior entende que os comportamentos incompatíveis com as regras escolares são cometidos principalmente pelos meninos. Que estes sujeitos não se adaptam ou precisam de mais mecanismos de normalização para poderem se adaptar a escola. Além disso, eles são compreendidos como os sujeitos que se não normalizados serão causadores de violência dentro e fora das escolas. Há a construção de verdades sobre os comportamentos masculino e feminino nas escolas, no entanto, essas verdades condicionam esses sujeitos a desempenharem tal comportamento. Essas verdades além de definirem os sujeitos, também desenvolvem mecanismos que as instituições escolares utilizam para normalizar de forma diferente os meninos e as meninas.

As normas escolares prezam pela homogeneidade, que todos os/as alunos/as sejam iguais, no entanto, não é assim que funcionam os mecanismos: “...os meninos como atuais prejudicados no âmago de uma escola feminina despreparada para lidar com suas necessidades.” [11, 2004]. Esse trecho entende que a escola trabalha numa lógica que prejudica os meninos devido a terem um comportamento mais agressivo e menos dócil que as meninas. Essas afirmações reforçam as diferenças entre os gêneros, diferenças essas que são e foram construídas socialmente, através de práticas discursivas. Ele também induz os profissionais da área a não exigirem dos meninos o mesmo que exigem das meninas, afinal estes estão sendo normalizados por uma

instituição que não condiz com as suas necessidades de gênero. Quando há a necessidade dos/as alunos/as passarem por um processo de normalização mais efetivo, como uma reprovação ou um acompanhamento contínuo para evitar a repetência, as justificativas utilizadas para tal são diferentes para cada gênero. “Os meninos não atingiram a média devido ao seu comportamento – desatento, inseguro, desinteressado, distraído. Já com as meninas, as dificuldades são justificadas por sua (in)capacidade cognitiva – elas não atingiram a média por falta de conhecimento.” [9, 2005]. Referente às meninas, como já cumprem a regra de comportamento por pertencerem a esse gênero, suas dificuldades estão sempre relacionadas ao conhecimento. Esse argumento reforça a inferioridade feminina na capacidade intelectual e reforça o de que os meninos somente não aprendem por que não param para fazê-lo, pois eles possuem capacidade, entretanto, o seu comportamento atrapalha, pois condições eles possuem. Outro fragmento reforça essa questão: “O melhor rendimento das meninas é justificado por seu maior interesse, atenção, esforço, enquanto os meninos não aprendem porque tem dificuldade de concentração.” [9, 2005]. O processo de normalizações das meninas funciona porque elas se esforçam para conseguir se enquadrar na norma, enquanto, os meninos não conseguem se enquadrar devido à norma estar demasiadamente distante deles. Ambos terão que ser normalizados pelo sistema escolar. Esses argumentos constroem sujeitos femininos e masculinos dentro de um padrão de pré-determinado para ambos os gêneros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurou-se entender como a repetência escolar se constitui através dos discursos da ANPED, uma vez que esse objeto passou de um mecanismo usual (utilizado como parte necessária à aprendizagem) nas escolas para um mecanismo questionável. Dessa forma, a repetência escolar tornou-se o eixo central de vários trabalhos, pesquisas e debates, ao ponto de criarem-se mecanismo antirrepetência para permitirem o governo dos/as alunos/as através de mecanismos mais sutis.

Devido às relações produzidas entre repetência escolar e exclusão, essa dissertação tomou como eixo central a questão da in/exclusão (LOPES, 2009). As necessidades de inclusão da sociedade atual são percebidas nos artigos como o principal motivo de questionamento da reprovação nas escolas, pois, durante anos, a reprovação foi compreendida como uma consequência *natural* dos procedimentos de exames. Entretanto, atualmente a reprovação passou também a ser ressignificada, principalmente pelos discursos sociológico, pedagógico e psicológico, como um elemento de exclusão. Assim, o que se percebeu nas fontes foi que há uma transição entre a escola que utilizava basicamente a normalização disciplinar para conduzir os/as alunos/as até a norma e uma escola que continua a utilizar a normalização disciplinar, mas passou a empregar dispositivos de segurança na normalização dos sujeitos. Ou seja, a escola está utilizando os dispositivos antirrepetência como uma forma de disciplinar e governar os sujeitos conjuntamente para garantir a inclusão escolar de todos.

Verificou-se que discursos de vários campos de saber aparecem nos artigos da ANPED produzindo verdades sobre a repetência e constituindo os sujeitos repetentes e as formas de lidar com esses sujeitos. Os discursos que se constituem em condições de falar sobre a repetência, a escola e a in/exclusão (LOPES, 2009) são, principalmente, oriundos dos campos pedagógico, econômico, sociológico, psicológico e político. Esses campos de saber produzem os discursos e as verdades que constituem a repetência.

Observou-se que os discursos que circulam na ANPED salientam/valorizam mais os mecanismos antirrepetência que o mecanismo da repetência. A maioria deles entende que a utilização da repetência escolar funciona como um mecanismo de exclusão escolar, que consegue normalizar os sujeitos, enquadrá-los na norma esperada para os/as alunos/as, mas provoca muitos abandonos e disparidade idade/séries nas escolas. Esse mecanismo é percebido como uma prática que continua ser usada pelo hábito, isto é, como resultado do entendimento da escola como uma instituição que se pauta na classificação e exame dos indivíduos, e não pela possibilidade de uma resposta positiva ao processo de normalização dos alunos/as.

Por outro lado, a reprovação também é compreendida como fundamental para a manutenção da qualidade dos conhecimentos e aprendizagens dos sujeitos. Entretanto, percebem-na numa perspectiva de um “mal necessário” e que, embora não gostem de utilizá-la, acham que seus prejuízos são aceitáveis devido aos benefícios que ela pode proporcionar à escola e aos sujeitos que ali estão.

Desta maneira, o principal elemento que aparece nos artigos sobre a repetência escolar é a sua relação com a questão da exclusão escolar. Essa relação é interligada em muitos artigos, as quais entendem, muitas vezes, a primeira como a principal causadora da segunda, sendo que, inclusive, há um sentido corrente que a reprovação pode provocar, além da exclusão escolar, a exclusão social dos indivíduos.

Os mecanismos antirrepetência são variados e possuem destaque nos artigos. Estes aparecem como a possibilidade de garantir a permanência e a aprovação dos/as alunos/as nas escolas, ou seja, a inclusão escolar. Através do governo dos sujeitos escolares, procura-se que haja uma aprendizagem sem exclusão ou necessidade de separação do/a aluno/a do restante da turma. Dentre os mecanismos antirrepetência, os que aparecem com mais frequência nos artigos são: o reforço escolar, as turmas de progressão, os ciclos de aprendizagem e a aprovação automática. Esses mecanismos são constituídos nos discursos de formas

diversas, mas todas voltadas à questão da permanência, aprovação e aprendizagem dos sujeitos.

De acordo com as fontes estudadas, o reforço escolar é percebido como um instrumento que garante a normalização e a aprendizagem dos/as alunos/as em complemento à normalização habitual das salas de aula. As turmas de progressão permitem que os/as alunos/as que se encontram muito distantes da norma possam ser aproximados desta para continuarem o seu processo de normalização junto aos sujeitos de mesma idade. Ou seja, eles/as são retirados das turmas regulares para obterem condições de acompanhá-las, sendo incorporados nesta ao obterem as condições desejadas. Os ciclos de aprendizagem são o mecanismo mais recorrente nos artigos da ANPED. Eles permitem que os/as alunos/as possam ser normalizados num espaço de tempo maior, já que a sua duração é normalmente de três anos, período em que os sujeitos não podem ser reprovados. A aprovação automática é entendida como o fim da possibilidade de reprovação dos/as alunos/as, sendo que seria garantida a partir do momento em que fossem utilizados outros mecanismos para garantir a aprendizagem em conjunto, como, por exemplo, o reforço escolar. A aprovação automática é, muitas vezes, descrita como o fim da qualidade da educação ou confundida com outros mecanismos antirrepetência, visto que alguns entendem que os mecanismos antirreprovação seriam todos equivalentes à aprovação automática.

Por fim, mesmo quando a antirreprovação é entendida nos artigos como o fim da aprovação por merecimento, quando a qualidade dos/as alunos/as que seriam aprovados pela escola com esses mecanismos passa a ser entendida como duvidosa, os argumentos contrários à repetência se mantêm pela questão da necessidade de inclusão dos sujeitos que eles produzem. Os artigos demonstram que os mecanismos de segurança funcionam como estratégias utilizadas para que todos os sujeitos tenham condições de permanecer, aprovar e aprender nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACORSI, R. Inclusão: (im)possibilidades para a educação. In.: LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. (org.). *Aprendizagem e Inclusão: implicações curriculares*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Sobre a Anped. Disponível em <http://www.anped.org.br/internas/ver/sobre-a-anped?m=1>. Acessado em 12 de setembro de 2010.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica ao sujeito*. 2ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2008.

BAUMAN, *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad.: GAMA, M. e GAMA, C. M. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. XAVIER, I. M.. Revisão: VEIGA-NETO, A. e KOHAN, W. O. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna*. Trad.: GOMES, J. F. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

FISCHER, R. M. B., *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade* – Porto Alegre: UFRGS / FAGED. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, 1996.

FOUCAULT, M. Direito de morte e poder sobre a vida. In.: FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. ALBUQUERQUE, M. T. da C. e ALBUQUERQUE, J.A. G. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988. (p.125 – 149).

_____. *O que é um autor?* 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *Os anormais: Curso no Collège de France (1974 – 1975)*. Trad. BRANDÃO, E. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Aula do dia 22 de janeiro de 1975. (p.69 – 100).

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. RAMALHETE, Raquel. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Ditos e escritos V. Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *A arqueologia do saber*. 7ª ed. Trad. NEVES, Luiz Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. Aula de 25 de Janeiro de 1978. In: FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Trad.: BRANDÃO, E. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. A governamentalidade. In.: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 27ª ed. Trad.: MACHADO, R. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. *A ordem do discurso*. 18ª ed. Trad. SAMPAIO, Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Edições Loyola, 2009b.

HÜNING, Simone e GUARESCHI, Neuza M. Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. In.: HÜNING, Simone e GUARESCHI, Neuza M. (org.). *Foucault e a Psicologia*. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005.

KLEIN, R. R. Reprovação escolar; prática que governa. In.: LOPES, M. C. e HATTGE, M. D. (org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Projeto de escola inclusiva: implicações para o currículo escolar. In.: LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. (org.). *Aprendizagem e Inclusão: implicações curriculares*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

_____. *A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica*. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós Graduação em Educação, 2010b.

LASTA, Letícia Lorenzoni. *Entre Leis e Decretos sobre inclusão: a produção de sujeitos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2009.

LAZZARATO, M. Biopolítica/bioeconomia. In.: PASSOS, I. C. F. (org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In.: LOPES, M. C. e HATTGE, M. D. (org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, M. C. e SILVEIRA, P. B. Não-aprendizagem e (in)disciplina na escola moderna. In.: LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. (org.). *Aprendizagem e Inclusão: implicações curriculares*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

NARDI, H. C. e SILVA, R. N. da. Ética e Subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporânea. In.: GUARESCHI, N.M.F. e HUNING, S. (org.). *Foucault e a psicologia*. Porto Alegre: ABRAPSO Sul, 2005.

Ó, J. R. do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

PORTOCARRERO, V. *Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem: Dossiê Michel Foucault*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, Jan./jun. 2004a.

PRADO FILHO, K. e TRISOTTO, S. *A psicologia como disciplina da norma nos escritos de M. Foucault: Dossiê Foucault*. *Revista Aulas*, Campinas, n.3, dez.2006/mar. 2007.

Artigos da ANPED utilizados como fontes

ALVES, F., ORTIGÃO, I., *A repetência escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB 2001*. 28ª Reunião anual da ANPED. [10, 2005]

BAHIA, N. P., *Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos*. 27ª Reunião anual da ANPED. [13, 2004]

BARRETO, E. S. de S., *A avaliação na educação básica entre dois modelos*. 23ª Reunião anual da ANPED. [46, 2000]

BERGER, M. A., *(Re)conhecendo a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores*. 23ª Reunião Anual da ANPED. [48, 2000]

BERTONI, L. M., *O discurso dos excluídos da escola*. 26ª Reunião Anual da ANPED. [18, 2003]

BRITO, R. dos S., *Masculinidades e feminilidades: implicações para o fracasso/sucesso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais*. 27ª Reunião anual da ANPED. [11, 2004]

CARVALHO, M., *Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial dos alunos*. 27ª Reunião anual da ANPED. [40, 2004]

COSTA, M. A., *Avaliação do desempenho escolar: o modelo adotado em Angra dos Reis*. 27ª Reunião Anual da ANPED. [12, 2004]

COUTO, C. B., *Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica*. 32ª Reunião anual da ANPED. [27, 2009]

DAL IGNA, M. C., *Desempenho escolar e gênero: um estudo com professoras de séries iniciais*. 28ª Reunião Anual da ANPED. [9, 2005]

DEL PINO, M. A. B., DHEIN, C. J. F., PORTO, G. C., SIEVERT, M. L., *A escola pública e a constituição de um dispositivo pedagógico de exclusão social*. 31ª Reunião anual da ANPED. [4, 2008]

DEL PINO, M. A. B., PORTO, G. C., *A exclusão escolar na rede pública municipal de ensino: a história continua no século XXI*. 30ª Reunião anual da ANPED. [5, 2007]

DIAS, V. E. M., *Ciclos e progressão continuada no estado de São Paulo: faces de uma mesma "moeda"*. 28ª Reunião anual da ANPED. [37, 2005]

DONADUZZI, A., CORDEIRO, M. H., *Os diferentes significados da aprendizagem escolar na representação social do bom aluno*. 26ª Reunião Anual da ANPED. [43, 2003]

DURAN, M. C. G., *Avaliação de monitoramento – uma das categorias de análise sobre o “estado da arte” – Avaliação na educação básica*. 23ª Reunião Anual da ANPED. [47,2000]

ESTEBAN, M. T., *Avaliação e heterogeneidade: um diálogo possível?* 25ª Reunião anual da ANPED. [45, 2002]

FARIA, G. G. G., *Os ciclos do fracasso escolar: da marginalidade à diversidade cultural*. 32ª Reunião anual da ANPED. [3, 2009]

FERNANDES, C. O., *Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais*. 28ª Reunião anual da ANPED. [8, 2005]

GAMA, Z. J., *Avaliação da aprendizagem: continuidade de padrões e tendências*. 26ª Reunião Anual da ANPED. [17, 2003]

GLÓRIA, D. M. A., *A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares*. 25ª Reunião anual da ANPED. [49, 2002]

GOMES, S. S., *Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores*. 28ª Reunião anual da ANPED. [35, 2005]

GUILHERME, C. C. F., *A progressão continuada e a inteligência dos professores*. 26ª Reunião anual da ANPED. [42, 2003]

JACOMINI, M. A., *Concepção de pais e alunos sobre ciclos e progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo*. 31ª Reunião anual da ANPED. [28, 2008]

JEFFREY, D. C., *Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades*. 29ª Reunião anual da ANPED. [34, 2006]

JULIO, J. M., VAZ, A., *Perspectivas de investigação da sala de aula a partir de uma teoria social de gênero*. 32ª Reunião Anual da ANPED. [26, 2009]

KNOBLAUCH, A., *Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: novas práticas de registro, velhas invenções*. 26ª Reunião anual da ANPED. [16, 2003]

LOPES, M. C., FABRIS, E. H., *Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna*. 28ª Reunião anual da ANPED. [38, 2005]

LOPES, M. C., *(Im)possibilidades de pensar a inclusão*. 30ª Reunião anual da ANPED. [29, 2007]

LUNARDI, G. M., *As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem*. 28ª Reunião Anual da ANPED. [36, 2005]

MACHADO, L. B., *“Eles” passam de bolo e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores*. 29ª Reunião anual da ANPED. [7,2006]

MARCONDES, K. H. B., SIGOLO, S. R. R. L., *A relação entre a família e a escola no contexto de progressão continuada*. 29ª Reunião anual da ANPED. [31, 2006]

MAZZOTI, A. J. A., *“Fracasso escolar”: representações de professores e de alunos repetentes*. 26ª Reunião anual da ANPED. [15, 2003]

MONFREDINI, I., *O regime de progressão continuada diante da cultura de uma escola “tradicional”*. 29ª Reunião anual da ANPED. [32, 2006]

MONTEIRO, M. I., MARIN, A. J., *Práticas de alfabetizadora provocam sucesso e fracasso escolar*. 23ª Reunião Anual da ANPED. [24, 2000]

NOGUEIRA, A. A., *Favorecimento econômico e excelência escolar*. 26ª Reunião anual da ANPED. [44, 2003]

OLIVEIRA, T. F. M., *Fracasso escolar: “cultura do ideal” e “cultura do amoldamento”*. 26ª Reunião anual da ANPED. [14, 2003]

QUEIROZ, L. D., *Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar*. 25ª Reunião Anual da ANPED. [19, 2002]

RESENDE, T. F., NOGUEIRA, C. M. M., NOGUEIRA, M. A. L. G., CUNHA, M. A. A., VIANA, M. J. B., *Perfis familiares e tipos de estabelecimentos de ensino: desafios e questões para a análise sociológica*. 32ª Reunião Anual da ANPED. [1, 2009]

RODRIGUES, A. C. da S., BAQUERO, R. V. A., *A escola por ciclos e a produção de exclusões por conhecimento*. 32ª Reunião anual da ANPED. [2, 2009]

RODRIGUES, M. B. C., *Turmas de progressão da escola cidadã – repercussões das políticas de inclusão nas aprendizagens e nos processos de socialização*. 28ª Reunião anual da ANPED. [39, 2005]

SÁ EARP, M. de L., *Centro e periferia: um estudo sobre a sala de aula*. 30ª Reunião anual da ANPED. [6, 2007]

SANTOS, A. N., LUNARDI, M. L., *A produção do aluno “problema” no discurso escolar: o livro “negro” como estratégia do gerenciamento do risco*. 30ª Reunião Anual da ANPED. [30, 2007]

SCHLINDWEIN, L. M., *As classes de aceleração e o sucesso escolar – o que faz a diferença*. 24^a Reunião anual da ANPED. [23, 2001]

SGARBI, P., *O valor da nota conceito de participação: currículo avaliação na brincadeira de ser Deus*. 29^a Reunião Anual da ANPED. [33, 2006]

SILVA, M. S. P. da, *Políticas para enfrentamento do fracasso escolar: uma análise da proposta escola plural de Belo Horizonte*. 24^a Reunião anual da ANPED. [22, 2001]

SIRINO, M. de F., CUNHA, B. B. B., *Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso do aluno*. 25^a Reunião anual da ANPED. [20, 2002]

SOUZA, D. H., *Um olhar perspectivado nas turmas de progressão: potencialidades e transformações de saberes e poderes*. 24^a Reunião anual da ANPED. [21, 2001]

SOUZA, E. C. P. de, *Avaliação: a pedagogia da reflexão?* 27^a Reunião anual da ANPED. [41, 2004]

TEIXEIRA, J. D., *A escolarização de jovens autores de atos infracionais: reflexões dos processos e mecanismos de exclusão e inclusão escolar*. 32^a Reunião Anual da ANPED. [25, 2009]