

2 As propostas de ciclos de aprendizagem

O objetivo deste capítulo é apresentar os aspectos fundamentais das políticas de ciclos, tanto no que diz respeito aos seus aspectos teóricos e suas implicações, quanto no modo em que ela tem sido implantada no Brasil, de maneira que possamos interpretar adequadamente os resultados encontrados nesse trabalho.

2.1 O que propõem e o que muda nas escolas

Mainardes (2007) chama a atenção para o fato de que há uma multiplicidade de tipos de políticas de ciclos com características e estratégias diferentes¹, no entanto, destaca que os textos de Philippe Perrenoud tornaram-se as principais referências para as experiências de ciclos de aprendizagem. Portanto, no que segue, apresentaremos as concepções teóricas dos ciclos de aprendizagem contidas em Perrenoud (2002,2004) sem, contudo, o intuito de identificar essa concepção com toda e qualquer proposta de reorganização do ensino em ciclos. De qualquer forma, acreditamos que será suficiente para destacarmos o caráter complexo que essas propostas apresentam e as dificuldades que suas implementações enfrentam.

Antes de prosseguir, devemos ressaltar que as propostas de ciclos de aprendizagem procuram se distinguir das políticas de progressão continuada. Estas se reduzem a uma prática de não retenção com o intuito de regularizar o fluxo escolar e diminuir as taxas de reprovação e evasão, sem que ocorram mudanças substantivas nas práticas pedagógicas, ou seja, toma-se por base a estrutura escolar adaptada ao ensino seriado procurando-se apenas eliminar a retenção no interior de cada ciclo. Por outro lado, as propostas de ciclos de

¹ Mais adiante apresentaremos um breve histórico das principais políticas de ciclos adotadas no Brasil, veja também Barreto e Sousa (2004) e Barreto e Mitrulis (2001).

aprendizagem visam ser uma verdadeira transformação do trabalho escolar, procurando partir de profundas mudanças na organização do currículo, das avaliações e da organização da escola de modo geral, com o objetivo de ampliar o tempo de aprendizagem, com a pretensão de criar uma escola mais democrática e menos excludente que consiga combater o fracasso escolar (ver Perrenoud, 2002, 2004; Mainardes, 2007).²

Perrenoud (2004) destaca cinco argumentos para a introdução dos ciclos de aprendizagem:

- 1. Etapas mais compatíveis com as unidades de progressão de aprendizagem.** Um dos objetivos, e pode-se dizer o principal objetivo, que aparece em todas as propostas de ciclos é oferecer aos alunos um maior e mais contínuo tempo de aprendizagem. Junto com isso, Perrenoud afirma que o ensino deva ser menos focado em conteúdos particulares ou no enciclopedismo (associados à escola tradicional, seriada) e mais voltado para a construção de competências ou objetivos de alto nível (aprender a aprender, saber documentar-se e se informar, ou, como em muitas propostas de ciclos, uma formação cidadã). Dessa forma, argumenta-se que em um ano é possível assimilar dados, regras e noções particulares (conteúdos), mas não é possível em um curto período estabelecer uma cultura científica e histórica, aprender a ler, produzir textos, raciocinar, debater, argumentar ou a se comunicar (competências). Assim sendo, oferecer mais tempo e uma maior continuidade ao se eliminar a retenção dentro de cada ciclo seria mais adequado para se obter um melhor desenvolvimento na aquisição dos domínios correspondentes aos objetivos de alto nível e às competências.
- 2. Um planejamento flexível das progressões, diversificação das trajetórias de formação.** Partindo do pressuposto de que

² Mainardes (2007) distingue ainda ciclos de aprendizagem de ciclos de formação. Enquanto os primeiros baseiam a promoção dos alunos e a organização dos grupos na idade dos alunos, podendo haver retenção ao final de cada ciclo, os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, adolescência) ancorando-se teoricamente na psicologia e na antropologia. Nos ciclos de formação geralmente não há reprovação e propõem-se rupturas mais radicais no que concerne o currículo, avaliação, metodologia e organização. Não trabalharemos com essa distinção nesse estudo, tratando as políticas de ciclos de modo homogêneo.

diferentes alunos aprendem em ritmos e velocidades diferentes, ciclos ininterruptos de mais de dois anos seriam mais compatíveis com práticas pedagógicas que busquem de modo mais eficaz que todos alunos atinjam os mesmos objetivos. Reconhece-se que particularmente alunos oriundos de famílias de baixa renda, por contarem com poucos recursos, possuem piores condições de saúde, más condições de estudo em casa, poucos modelos intelectuais na família, apresentam maiores dificuldades e menor ritmo de aprendizagem. Dessa forma, argumenta-se que para que todos atinjam os mesmos objetivos ao final de cada etapa deve-se considerar uma diversificação do atendimento dos alunos. A idéia é, em resumo, diferentes alunos possuem diferentes necessidades e dificuldades que devem ser identificadas e trabalhadas de forma mais individualizada. E a individualização dos percursos de aprendizagem seriam difícil de ser aplicada quando se cobra que os objetivos sejam atingidos rapidamente, ou seja, no ensino seriado.

3. **Maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos, em diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos.** Na continuação do argumento anterior, Perrenoud afirma que o terceiro motivo para se adotar os ciclos de aprendizagem é que eles favorecem a utilização de dispositivos de diferenciação mais ambiciosos. Partindo-se da concepção que alunos com dificuldades e necessidades diferentes merecem tratamentos diferentes, argumenta-se que a organização do ensino em ciclos, comparada com o ensino seriado, facilita organizar grupos de necessidades, de níveis, de projetos ou de apoio no âmbito de uma equipe pedagógica responsável por um conjunto de alunos com idades diferentes. Em outras palavras, esse atendimento diferenciado será mais eficaz se um grupo de professores formarem uma equipe que trabalhem de forma mais cooperativa e que seja responsável por um mesmo grupo de alunos.³ E a

³ As implicações das propostas de ciclos sobre os professores e a organização do trabalho na escola serão discutidas logo mais adiante.

formação e operação dessa equipe será mais fácil organizando o ensino em ciclos do que em séries anuais.

4. **Maior continuidade e coerência durante vários anos, sob a responsabilidade de uma equipe.** Perrenoud afirma que alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem se beneficiarão de uma maior estabilidade durante maior tempo da equipe e das práticas pedagógicas. A idéia é que esses alunos podem ser prejudicados a ter que se adaptarem todo ano a novos professores, que agem de modo diferente, com exigências diversas, e diferentes concepções quanto ao conteúdo a ser ensinado, aos métodos, ao modo de avaliar e aos objetivos da educação. Nesse sentido, se os ciclos de aprendizagem forem confiados a uma equipe, essas descontinuidades serão reduzidas.
5. **Objetivos de aprendizagem relativos a vários anos, constituindo referenciais essenciais para todos e orientando o trabalho docente.** Por fim, uma referência aos mesmos objetivos durante um período maior de tempo permite que se torne mais explícito a distinção entre conteúdos, objetivos e métodos. Também permite que as divergências a respeito desses aspectos sejam mais eficazmente discutidas e negociadas. Da mesma forma também permite que pais e alunos tenham maior clareza dos objetivos perseguidos e facilite sua mobilização.

Como mencionado acima, para evitar que as propostas de ciclos se reduzam à eliminação da repetência e à progressão continuada, e para atingir os objetivos de praticar uma pedagogia que atenda às necessidades diferenciadas de cada aluno, elas se apresentam altamente integradas a mudanças profundas nos métodos de avaliação, na estrutura curricular e em toda organização do trabalho da escola de um modo geral. Para termos uma melhor compreensão do que decorre das políticas de ciclos vejamos brevemente algumas dessas mudanças.

No que concerne ao processo de avaliação, o que se propõe é uma avaliação formativa, contínua e diagnóstica. De acordo com Perrenoud (1999), uma avaliação formativa é toda prática de avaliação que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso. Em outras palavras, a avaliação formativa ocorre ao longo do processo pedagógico com o intuito de reorientá-lo, em

contraponto a avaliação somativa onde a avaliação ocorre ao final de um processo pedagógico apenas com o objetivo de verificar o resultado atingido (Fernandes e Freitas, 2008). As propostas de ciclos não expressam que a avaliação somativa deva ser eliminada, no entanto, como Mainardes (2006) nota, busca-se tirar a ênfase de provas e notas, e os critérios de avaliação tornam-se mais implícitos. Pretende-se que a avaliação apresente uma averiguação não só dos conhecimentos dos alunos, mas também, do seu modo de aprender, de sua relação com o saber e de seus recursos, para que se possa justamente intervir de forma mais eficaz e individualizada no processo de aprendizagem de cada aluno. A idéia é precisamente que não se utilize a avaliação apenas para medir a quantidade de conhecimento absorvida após a exposição a um determinado conteúdo, sem alterar a prática pedagógica independentemente do resultado, mas sim que se use a avaliação para detectar as necessidades e falhas de cada aluno e que isso influencie no modo que cada aluno é tratado (Perrenoud, 2004).

Da mesma forma, para evitar que as propostas de políticas de ciclos se transformem em um empilhamento de séries onde apenas se elimina a retenção nos anos intermediários, argumenta-se que é necessário modificar a estrutura curricular que está adaptada ao ensino seriado, para uma estrutura adaptada aos ciclos. Parte-se da noção de que a estrutura curricular baseada no ensino seriado, onde as disciplinas são fragmentadas, apresentadas de uma forma linear com uma excessiva ênfase no conteúdo programático, não seja adequada a uma abordagem didática que tem como objetivo estender o tempo de aprendizagem e respeitar o ritmo de cada aluno. Nesse sentido, propõe-se que o currículo seja mais integrado, estimulando-se uma busca por uma maior interdisciplinaridade, visando mais os objetivos finais de cada ciclo do que o conteúdo de cada disciplina em particular (Arroyo, 1999; Freitas, 2002).

Conforme brevemente mencionado acima, e de forma correlata a questão do currículo, é recomendado que um ciclo de aprendizagem seja atribuído a uma equipe pedagógica estável. Conforme Perrenoud (2004) argumenta, caso se espere que o tempo disponível não seja dividido entre diferentes disciplinas, mas que se estabeleça maiores espaços para abordagens interdisciplinares, é fundamental a formação de uma equipe que trabalhe cooperativamente. Da mesma forma, através de uma equipe integrada, será mais fácil a implementação de dispositivos didáticos mais flexíveis e diversificados, mais apropriados as necessidades

particulares de cada aluno, como por exemplo, classes de apoio ou de recuperação.

Por alterar significativamente as práticas pedagógicas, as propostas de políticas de ciclos têm profundas implicações sobre o trabalho e a formação dos professores. Como Thurler (2002) nota, a introdução dos ciclos de aprendizagem e de novas metodologias de ensino não deverá permitir que os professores organizem seu trabalho da maneira tradicional, mas levará a uma situação onde se necessite inventar permanentemente arranjos didáticos que sejam mais adequados à heterogeneidade de necessidades dos alunos. A autora prossegue argumentando que é necessário criar funcionamentos mais flexíveis e maleáveis e que serão exigidas dos professores habilidades em termos de cooperação, de planejamento, de organização de trabalho, de concepção de dispositivos de aprendizagem promissores e de gestão da progressão dos alunos. Perrenoud (1999b) amplia ainda mais a lista de habilidades demandadas pelas reformas educacionais, como por exemplo, o uso de novas tecnologias, mas adverte que essas reformas quase sempre ignoram a corrente formação dos professores, e por isso, estarão sujeitas a grande resistência, na medida em que os professores devem estar preparados para praticar uma pedagogia ativa e diferenciada, bem como conduzir uma avaliação formativa e trabalhar em equipe.

Além das modificações nas práticas pedagógicas, no investimento na formação de professores que seja adequada ao ensino em ciclos, a proposta tem implicações sobre a estrutura e as condições materiais das escolas. Talvez a principal reivindicação seja um menor número de alunos por sala. Dificilmente espera-se que se consiga realizar um ensino mais atento aos percursos individuais de cada aluno se as turmas forem demasiadamente grandes. Acrescenta-se também que é necessário que se disponha dos espaços adequados e do tempo disponível para turmas de apoio e recuperação, além do material didático adequado.

Do que foi exposto, apesar de não ter-se procurado tratar do assunto à exaustão, pode-se perceber que as propostas de ciclos buscam uma profunda modificação do modo como a escola funciona que vai além de um a simples supressão da retenção. E como Mainardes (2001) nota, a natureza complexa dos ciclos ajudam a compreender as razões que explicam porque a implementação

dessa política no Brasil tem sido problemática. É para esse aspecto que nos voltamos agora.

2.2 A implementação da política de ciclos no Brasil

2.2.1 Um breve histórico⁴

De acordo com Mainardes (2007), o uso do termo “ciclo” como o agrupamento dos anos de estudo já estava presente na educação brasileira desde a Reforma Francisco Campos (década de 30) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino 1942/46), no entanto, apenas em 1984 com a introdução do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo é que o uso do termo “ciclo” associou-se as políticas de não reprovação. Não obstante, prossegue o autor, as práticas e o debate sobre a supressão da retenção são bem mais antigas. O Brasil, buscando seguir as tendências dos países mais avançados, passou a adotar o sistema de ensino seriado a partir da década de 1890. Assim que as taxas de reprovação e de evasão tornaram-se inconvenientes, surgiram as primeiras propostas de promoção automática na década de 1910. Baseado no trabalho de Almeida Júnior (1957), o autor identifica que em 1918, as autoridades educacionais paulistas aconselhavam promover todos os alunos do primeiro para o segundo período e, em 1921, Oscar Thompson, diretor-geral de ensino, recomendava a “promoção em massa” com o intuito de reduzir as taxas de reprovação e o desperdício de recursos financeiros por causa da falta de vagas no ensino primário.

Como Mainardes (2007) e Barreto e Mitrulis (2001) destacam, houve um intenso debate a respeito das práticas de não retenção durante a década de 50, principalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Barreto e Mitrulis (2001) afirmam que a taxa de reprovação atingia 57,4% no 1º ano do ensino fundamental, que, de acordo com estudo da Unesco à época, 30% de reprovações

⁴ Essa subseção baseia-se fundamentalmente em Mainardes (2007), Barreto e Sousa (2004) Barreto e Mitrulis (2001) e Jacomini (2004).

acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino. Nesse cenário, autores como Anísio Teixeira e o Presidente da República Juscelino Kubitschek defendiam a promoção automática para que uma menor taxa de reprovação e evasão tornasse a escola menos seletiva ao garantir mais vagas para as novas gerações, e evitasse o desperdício de recursos financeiros. Por outro lado, autores como Almeida Júnior, Dante Moreira Leite e Luis Pereira alertavam para os riscos de se implantar a promoção automática de forma apressada sem se atentar para a infra-estrutura da escola e o aperfeiçoamento dos professores, argumentando que essa política seria insuficiente para solucionar os problemas do ensino (ver Mainardes, 2007 e Barreto e Mitrulis, 2001).

Nessa época começaram a surgir as primeiras experiências de políticas de não-retenção no ensino público no Brasil. Em 1958, uma reforma introduzida no Estado do Rio Grande do Sul, substituiu a reprovação por um sistema de classificação do aluno de acordo com sua idade e seu desempenho escolar. Alunos com baixo desempenho frequentavam classes de recuperação (Mainardes, 2007).

Em 1968, o Estado de Pernambuco substituiu o ensino seriado por uma organização por níveis. Baseado na noção de *core curriculum*, difundida nos Estados Unidos à época, o professor deveria trabalhar de modo diversificado em pequenos grupos a partir de temas centrais de sua escolha. O ensino primário foi dividido em seis níveis, sendo a reprovação eliminada nos anos iniciais (Barreto e Mitrulis, 2001). Em seguida, em 1969, com a introdução de uma reforma no ensino primário no Estado de São Paulo, os quatro primeiros anos foram divididos em dois níveis sendo a reprovação eliminada dentro de cada nível, isto é, na 1ª e na 3ª séries. Na passagem de um nível ao outro alunos que não atingissem um desempenho mínimo eram realocados em classes de aceleração. Como não houve um aumento na rede física para dar conta de um maior acesso ao ensino primário, muitas escolas passaram a funcionar de forma bastante precária. Sem medidas pedagógicas adicionais para atender as necessidades dos alunos que não possuíam a formação adequada para frequentar o ensino ginásial, a proposta foi rechaçada pelos professores levando a um aumento na retenção ao final de cada ciclo e uma concentração de alunos nas classes de aceleração, fazendo que a medida fosse logo abandonada (ver Jacomini, 2004 e Barreto e Mitrulis, 2001).

Em 1970 Santa Catarina iniciou uma longa experiência de não-retenção no ensino fundamental que duraria até 1984. A retenção só era permitida na 4ª e 8ª

séries, sendo os alunos que não mostrassem um desempenho satisfatório eram colocados em classes de recuperação. Além de objetivar ajustar o ensino à capacidade e ritmo de cada aluno, justificava-se a proposta com o intuito de evitar os altos custos associados à repetência. Previa-se também cursos de reciclagem e atualização para professores e diretores (ver Barreto e Mitrulis, 2001). Baseados nos trabalhos de Sena e Medeiros (1983) e Pereira et al (1984), Barreto e Mitrulis (2001) documentam que o sistema de avanços progressivos foi adotado em condições não ideais, com preparo insuficiente dos professores, escasso apoio pedagógico às escolas, classes demasiadamente grandes e falta de materiais didáticos adequados a abordagens mais individualizadas no ensino, gerando uma deterioração da educação nas escolas públicas.

Conforme mencionado acima, Mainardes (2007) afirma que o termo ciclo passou a ser empregado em conjunção com políticas de não retenção com a introdução do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual paulista em 1984. Posteriormente, o CBA se disseminou para outros estados: Minas Gerais em 1985, Pará em 1987, Paraná em 1988, Goiás em 1988 e Rio de Janeiro em 1993. De modo geral, o CBA fundia os dois primeiros anos do ensino fundamental, suprimindo a retenção no primeiro ano. Com o CBA, o discurso dos ciclos de aprendizagem começou a surgir de forma mais integrada. Desapareceram das justificativas oficiais os motivos econômicos de racionalização dos gastos, sobressaindo a redução da reprovação e evasão, a melhoria da qualidade do ensino e a democratização da escola. Amplia-se a ênfase na necessidade de se dar maior tempo e continuidade de aprendizagem aos alunos. Com a tradição construtivista piagetiana conquistando hegemonia nas propostas pedagógicas, aumentam as abordagens de ensino centradas nas crianças e as concepções diagnósticas e formativas de avaliação (ver Mainardes, 2007 e Barreto e Mitrulis, 2001).

O CBA, surgindo no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, buscava incorporar o espírito de mudanças educacionais com o intuito de melhorar a qualidade do ensino público, ampliando a participação dos professores na construção das políticas educacionais, aumentando o investimento em infraestrutura e formação de professores. No entanto, como Jacomini (2004) documenta para o caso de São Paulo, as esperanças foram logo desfeitas. Como a apresentação da proposta do CBA pela Secretaria de Educação resultou numa resistência por parte dos professores às mudanças na prática pedagógica, a

Secretaria abandonou o processo democrático e implantou o CBA de forma impositiva em 1984, contribuindo para que os professores cumprissem com as exigências obrigatórias da proposta mas pouco modificassem seu modo de trabalhar. Da mesma forma, a estrutura física adequada para formar classes menores e disponibilização de material adequado para o desenvolvimento das novas propostas pedagógicas não foram garantidas, ampliando os sentimentos de insatisfação e rejeição.

2.2.2 As experiências recentes da política de ciclos de aprendizagem

Por ter sido a primeira experiência dos ciclos de aprendizagem aplicada em larga escala, o Ciclo Básico de Alfabetização tornou-se referência para a expansão da proposta a todos os anos do ensino fundamental nas escolas públicas a partir da década de 90. A primeira vez que os ciclos foram estendidos aos oitos anos do ensino fundamental foi na rede municipal de São Paulo em 1992, tendo sido precedida por uma série de mudanças na rede de ensino na administração do Partido dos Trabalhadores (PT).⁵ Após isso, a organização da escolaridade em ciclos se espalhou por outras municipalidades administradas pelo PT, com destaque para a Escola Plural e Belo Horizonte (1995) e a Escola Cidadã em Porto Alegre (1996). Não demorou muito a política de ciclos passou a ser adotada por outros partidos políticos, como no caso das redes estaduais do Ceará (1998) e do Mato Grosso (2000), em gestões do PSDB, na rede municipal de Niterói (1999), administrada pelo PDT, e na rede municipal de Curitiba (1999), administrada pelo antigo PFL (ver Mainardes, 2007).⁶

Pode-se dizer que a política de ciclos foi oficialmente sancionada com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Diz o artigo 23: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou de forma diversa de organização, sempre

⁵ Ver Freire (1991)

⁶ No capítulo 4 mostraremos como as escolas que adotam os ciclos estão distribuídas no Brasil a partir de dados do Censo Escolar de 2000 a 2005.

que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Brasil, 1996). Ademais, o parágrafo 2º do artigo 32 permitiu também que escolas que organizassem o ensino em séries adotassem a progressão continuada.

Mainardes (2007) revisa 31 trabalhos que estudam a implantação da política de ciclos nas escolas públicas, discutindo as dificuldades enfrentadas pelos professores e medindo a distância entre o que é proposto e o que é realizado. Resumiremos a seguir suas conclusões:

1. Por envolver mudanças no sistema de promoção dos alunos, nos processos de avaliação, na estrutura curricular e na organização da escola, a natureza da política de ciclos é complexa, e, portanto, é uma política que procura alterar as crenças e as práticas docentes dos professores, particularmente no que se refere à visão sobre a possibilidade de reprovação dos alunos. Principalmente reclame-se que ocorre uma perda de controle da situação de ensino, tornando a condução da classe mais difícil e problemática.⁷ Soma-se a isso que as práticas que preconizam uma aprendizagem mais individualizada costumam ser mais trabalhosas que as práticas tradicionais. Por exemplo, Fernandes e Freitas (2008) citam como instrumentos de uma avaliação formativa a constituição para cada aluno de um “caderno de aprendizagens” onde se possa registrar a trajetória e as dúvidas de cada estudante, ou a constituição de um portfólio, local em que trabalhos selecionados são guardados com o intuito de servir de mecanismo de auto-avaliação por parte do aluno e registro da trajetória de aprendizagem, ou ainda a criação de um memorial de cada aluno, onde devem ser registrados os avanços, as dificuldades, as reflexões, sobre todo processo de aprendizagem. Naturalmente, a aplicação dessas práticas enfrentará dificuldades se os professores perceberem que as condições (como, por exemplo, menos alunos por turma) não forem adequadas. Nesse sentido, Carvalho (2001) mostra, no caso da rede estadual de São Paulo, como o trabalho com fichas de rendimento bimestrais, utilizando conceitos como “Plenamente Satisfatório”, “Satisfatório” e “Não Satisfatório”, não estava baseado numa avaliação

⁷ Ver Fernandes (2003), Jacomini (2004), Paro (2001), Barreto e Mitulic (2001), Glória (2003), Glória e Mafra (2004) e Petrenas e Lima (2007).

sólida da aprendizagem desenvolvida, exemplificando como trabalhar com critérios de avaliação mais implícitos pode não representar algum avanço, principalmente se não for acompanhado de uma preparação prévia dos professores, como destacado no tópico a seguir.

2. A política de ciclos exige um constante investimento na formação de professores e vários estudos indicam que pouca atenção tem sido dada a esse aspecto nos processos de implementação dos ciclos. Por exemplo, Pooli e Costa (2004) notam que na rede municipal de Porto Alegre, os professores são instigados a trabalharem com o chamado Complexo Temático, que seria um instrumento constituído por um grupo de professores para organizar o trabalho pedagógico, estabelecendo conceitos, formas e conteúdos a serem trabalhados, baseado numa pesquisa socioantropológica que buscaria determinar o contexto social que o aluno enfrenta, o que exige uma formação muito próxima a de um pesquisador em educação, que poucos professores possuem.
3. Vários estudos indicam que a maior parte das propostas de ciclos tem sido introduzida de forma impositiva e autoritária, sem a devida participação daqueles que trabalham no cotidiano escolar. A Escola Cidadã de Porto Alegre é colocada como exemplo onde essa questão foi melhor conduzida (ver Gandin e Apple, 2002).
4. A maior parte dos trabalhos aponta uma grande divergência entre o que é proposto e o que é atingido na prática escolar. Destacam-se as contradições entre a retórica oficial das propostas de ciclos, que se identificam com um processo de inclusão social, democratização e melhoria da qualidade do ensino, e a prática concreta das escolas. Pooli e Costa (2004) chamam a atenção para a dificuldade de transpor conceitos comuns nas propostas de ciclos, como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, pensamento complexo, inteligência emocional, aprender a aprender e escola cidadã em práticas pedagógicas reais. Argumenta-se que na forma que os ciclos têm sido introduzidos, os mecanismos que geravam as desigualdades de aprendizado e os processos de exclusão estão sendo reproduzidos, levando apenas ao

adiamento do fracasso escolar (ver, por exemplo, Freitas, 2002 e Amaral, 2008).

Gomes (2004) produz ainda uma longa lista de problemas identificados na implementação das políticas de ciclos. De modo geral, uma implementação brusca e autoritária dificulta a formação de um projeto pedagógico próprio envolvendo toda a comunidade escolar, gerando opiniões desfavoráveis por parte de professores e pais de alunos. A falta de preparo prévio de professores para as novas práticas a serem adotadas impedem uma melhor compreensão da proposta e sua aceitação, levando ao cumprimento das exigências formais, porém, acomodando a nova política às práticas tradicionais. Além disso, a falta de recursos físicos e didático-pedagógicos prejudica qualquer tentativa de se praticar uma pedagogia que procure respeitar os tempos e as dificuldades de aprendizagem de cada aluno particular, levando o trabalho docente a não atingir a diferenciação desejada.

2.3 Considerações sobre a interpretação dos resultados

Em resumo, como pode ser visto em Gomes (2004), as experiências de políticas de ciclos no Brasil não têm representado, conforme se propõem, mudanças profundas no processo de ensino e aprendizagem. Observa-se um ajustamento formal as novas regras, mantendo-se um trabalho docente para toda a classe com pouca ou nenhuma diferenciação das atividades e poucos recursos e tempo para classes de apoio e recuperação de alunos que não apresentem o desenvolvimento das aprendizagens desejado. Em outras palavras, manteve-se, em suas principais características, a estrutura do ensino seriado, reduzindo a política de ciclos, ao contrário do desejo de seus formuladores, a uma política de não repetência. É isso que leva autores como Demo (1998) criticarem a adoção da política de ciclos no ensino fundamental, pois pode representar uma ocultação da falta de aprendizagem, fazendo com que a escola pública seja vista como “coisa pobre para pobres”.

Nesse sentido, não podemos interpretar os resultados encontrados nesse trabalho como sendo um julgamento das novas pedagogias que são propostas junto com a introdução dos ciclos. Primeiro, porque mudanças dessa magnitude

nas práticas pedagógicas não irão apresentar resultados no curto prazo, elas exigem tempo para funcionarem. Segundo, como vimos, a implantação dessas propostas têm sido bastante problemáticas, ou seja, elas têm se reduzido na prática a uma progressão automática dentro de cada ciclo. Dessa forma, os resultados encontrados aqui devem ser interpretados mais como os efeitos da ausência de reprovação sobre os alunos.⁸ Por isso nos voltaremos agora para a polêmica entre reprovação e promoção.

2.4 O debate promoção versus retenção

De acordo com Barros e Mendonça (1998) a prática da retenção possui três justificativas básicas. Primeiro, a retenção pode servir como motivação para que os alunos dediquem os esforços necessários para atingir um desempenho satisfatório, ao passo que a ausência da ameaça da repetência poderia conduzir a um fraco desempenho. Segundo, a reprovação pode servir para proteger a qualidade do ensino oferecido ao aluno mediano ao criar grupos mais homogêneos. Terceiro, permite alunos com baixo desempenho mais tempo para adquirir os conhecimentos básicos necessários antes de passar ao próximo nível, evitando em princípio a ampliação do déficit de conhecimento em relação aos seus colegas.

Por outro lado, os críticos da retenção afirmam que ela prejudica a auto-estima dos repetentes, que expor a criança aos mesmos materiais que ela já estudou, usualmente com o mesmo professor, pode diminuir a motivação, e que a retenção simplesmente não ataca as razões fundamentais por trás do baixo desempenho cognitivo dos alunos.

⁸ Mesmo que algumas experiências de ciclos tenham sido introduzidas com sucesso, temos que os efeitos de não retenção aparecem no curto prazo, enquanto que os efeitos da política como um todo apenas se manifestariam em um prazo mais longo, e as limitações da nossa base de dados apenas nos permitem analisar os efeitos de curto prazo.

2.4.1 Países desenvolvidos

Tradicionalmente, a literatura que estuda os efeitos da retenção de alunos raramente encontra resultados positivos, ou seja, não se observa melhoras no desempenho cognitivo dos alunos retidos, eleva-se a probabilidade de evasão e observam-se efeitos socioemocionais negativos nos alunos retidos.

No que concerne essencialmente ao desempenho acadêmico, numa primeira resenha dessa literatura, Jackson (1975) encontrou 30 estudos entre 1911 e 1973 que buscavam examinar o impacto da retenção sobre alunos com baixo desempenho. Entre os estudos que comparam alunos retidos com alunos promovidos há uma clara tendência favorável a promoção. Por outro lado, estudos que comparam as performances de alunos antes e depois da retenção comumente encontram ganhos estatisticamente significativos. O autor conclui que enquanto é possível que a retenção seja favorável para alguns alunos, a promoção parece ser uma medida mais eficaz.

Em outra resenha, Holmes e Matthews (1984) realizaram uma meta-análise de 44 estudos publicados entre 1929 e 1981. Seus resultados indicam diferenças estatisticamente significantes que favorecem os alunos promovidos em todos os aspectos analisados (desempenho acadêmico e aspectos socioemocionais). Mesmo quando os autores restringem a amostra de estudos àqueles que procuram utilizar grupos de comparação para os alunos retidos baseados em QI, resultados de testes, situação socioeconômica e aspectos demográficos, os resultados desfavoráveis à retenção permaneceram.⁹

De acordo com Jimerson (2001), apesar do acúmulo de evidências contrárias a prática da retenção, durante a década de 90 cresceu a preocupação com a qualidade da maioria os estudos efetuados até então, pois em sua maioria comparavam resultados de alunos antes e depois da retenção sem empregarem nenhum grupo de comparação, e quando incluíam algum grupo de comparação, raramente delineavam satisfatoriamente suas características, e, por fim, raramente examinavam os efeitos de longo prazo da retenção. Jimerson (2001) resenha 20 artigos publicados na década de 90 que procuram comparar os alunos retidos com

⁹ De acordo com Hauser (1999), Holmes (1989) estende o trabalho de Holmes e Matthews (1984) analisando 63 artigos, no entanto, as conclusões permaneceram amplamente favoráveis à promoção.

grupos de controles construídos a partir de QI, desempenho acadêmico, comportamento socioemocional, condição socioeconômica e gênero. Com respeito aos efeitos da retenção sobre o desempenho acadêmico, cerca de 47% dos resultados eram favoráveis aos grupos de controle promovidos, enquanto que apenas 5% eram favoráveis aos alunos retidos, sendo que o restante não indicaram diferenças significativas. Além disso, estudos que se aproveitam de dados em painel apontam que apesar de se encontrar efeitos positivos da retenção durante o ano repetido, o ganhos iniciais desaparecem e frequentemente são revertidos em anos subsequentes. Por outro lado, a maior parte dos resultados (86%) não apontavam diferenças significativas entre o grupo retido e o promovido no que concerne as características socioemocionais. O autor conclui que os resultados mais recentes continuam não indicando haver benefícios na retenção de alunos.

Hong e Raudenbush (2005) dividem ainda a literatura dos efeitos da retenção sobre o desempenho acadêmico dos alunos de acordo com duas estratégias: aqueles que comparam alunos na mesma série e aqueles que comparam alunos com a mesma idade. Os trabalhos do primeiro grupo, que são a maioria, comparam os alunos que repetiram a série com alunos que cursam a mesma série pela primeira vez. Os autores argumentam que esses estudos não podem responder questões causais sobre os efeitos da retenção, pois não conseguem informações que permitam estimar trajetórias contrafactuais que os alunos retidos teriam caso fossem promovidos. Por outro lado, o segundo grupo de trabalhos comparam crianças que foram retidas com aquelas da mesma idade que foram promovidas, porém apresentam características semelhantes. De acordo com os autores, os resultados dos estudos do segundo grupo são consistentemente menos favoráveis aos alunos retidos que os do primeiro grupo. Hong e Raudenbush (2005) aplicam modelos multinível com *propensity score* para analisar os efeitos da retenção nos primeiros anos escolares sobre o crescimento cognitivo das crianças, comparando alunos em escolas que adotam a retenção com alunos em escolas que não adotam a reprovação. Os autores concluem que a ausência de reprovação tem efeito nulo sobre a média do desempenho das turmas, porém observam uma perda no crescimento do desempenho acadêmico dos alunos retidos. Justificam que essa piora dos alunos retidos não era refletida na média das turmas, pois a proporção de alunos reprovados era muito pequena (4,6%).

A retenção também tem sido tradicionalmente tratada como uma das principais causas da evasão escolar. Jimerson, Anderson e Whipple (2002) resenham 17 estudos que analisam os efeitos da retenção sobre a evasão no ensino médio (*high school*). Todos os estudos mostram que a repetência eleva a probabilidade de evasão entre 20 e 50%, e que alunos que são reprovados durante o ensino fundamental têm 2 a 11 vezes mais chances de evadirem que alunos promovidos.

Apesar de a maioria dos resultados analisados aqui não favorecerem a reprovação, o debate retenção versus promoção ganhou nova força com recentes reformas no sistema de ensino norte-americano. Era prática comum nas escolas norte-americanas adotarem o que ficou conhecido como “promoção social”, que consistia em promover alunos com baixo rendimento escolar para que eles pudessem permanecer com colegas da mesma idade, evitar danos à auto-estima e para permitir que esses alunos tenham acesso a toda experiência escolar, ou seja, atingir uma distribuição mais igualitária das oportunidades educacionais. No entanto, os críticos da promoção social argumentam que promover alunos que não tenham obtido conhecimentos básicos significa condená-los ao fracasso no futuro, seja na própria escola ou no mercado de trabalho, e que passa uma mensagem de que buscar a excelência não é relevante. Afirmam que a retenção, ou a simples ameaça da reprovação, levará os alunos a se dedicarem mais aos estudos e estimulará professores e escolas prestarem maior atenção às necessidades dos alunos com baixo desempenho. Dessa forma, vários distritos nos EUA, com incentivo do governo federal, têm adotado reformas com o intuito de eliminar a promoção social, introduzindo a retenção em algumas séries com base em notas de testes padronizados, os chamados testes de alto risco¹⁰ (ver Hauser, 1999; Allensworth, 2005; Roderick e Nagaoka, 2005)

A reforma introduzida pelo distrito de Chicago em 1996 foi sem dúvida a mais estudada. Desde então, na terceira, sexta e oitava séries, alunos de Chicago devem atingir um mínimo em leitura e matemática no teste padronizado Iowa Tests of Basic Skills (ITBS) para avançarem a próxima série. Os alunos que não alcançam a nota mínima são obrigados a frequentar um curso especial durante o verão (*summer bridge*) e retomam o teste ao final do curso, se novamente não

¹⁰ Tradução de *high stakes test*. São testes padronizados aplicados a todos os alunos de um distrito ao final de uma série que levará a retenção de alunos que não atingirem uma nota mínima.

atingirem a nota mínima repetem o ano. Roderick, Jacob e Bryk (2002) analisam o impacto dos testes de alto risco associados a decisão de promoção sobre o desempenho acadêmicos dos alunos de Chicago. Os autores usam modelos hierárquicos lineares para estimar a trajetória de crescimento do desempenho acadêmico e obter uma nota prevista no teste no ano que há ameaça de retenção (ou seja, 3^a, 6^a e 8^a séries) e comparam a diferença da nota prevista com a observada antes e depois da introdução da política. Os resultados apontam que a nota no ITBS aumentou após a introdução da política, especialmente na 6^a e 8^a séries, e que os efeitos foram maiores nas escolas com alunos com pior desempenho.

Jacob e Lefgren (2004) aproveitam-se do fato que os testes de alto risco de Chicago implicam numa não linearidade entre o desempenho acadêmico e a probabilidade de frequentar o curso de verão ou de ser retido, para estudar o impacto do curso e da retenção sobre o desempenho cognitivo dos alunos¹¹. Dessa forma, estimando modelos de regressão descontínua, os autores concluem que o curso de verão aumenta significativamente o desempenho dos alunos e que alunos retidos na 3^a série melhoram seu desempenho em comparação com os alunos promovidos no ano seguinte a retenção, porém os efeitos positivos são bem menores dois anos depois. Alunos retidos na sexta série não apresentaram diferenças estatisticamente significantes dos alunos promovidos.

Roderick e Nagaoka (2005) também estimam o impacto da retenção dos alunos da 3^a e 6^a séries sobre a proficiência após a implementação dos testes de alto risco em Chicago examinando o progresso das crianças até dois anos após o teste. Aplicando metodologia semelhante a de Roderick et al (2002), as autoras construíram três grupos de comparação. O primeiro grupo tem como objetivo permitir estimar os impactos de curtíssimo prazo da reprovação. No ano de 2000, alunos que obtiveram notas um pouco abaixo da nota de corte foram promovidos, enquanto que em 1998 e 1999 eles foram retidos. Supondo que a trajetória de desenvolvimento desses grupos de alunos seria semelhante não fosse pela retenção, a comparação de seus resultados um ano após o teste indicariam o impacto da retenção no curto prazo. As autoras mostraram que os alunos retidos

¹¹ Por exemplo, de acordo com os autores, cerca de 90% dos estudantes que passaram em matemática, mas ficaram um pouco abaixo da nota exigida em português frequentaram o curso de verão ou foram retidos.

obtiveram um desempenho um pouco melhor que os alunos promovidos no ano seguinte ao teste. Os outros dois grupos compararam alunos um pouco acima e um pouco abaixo da nota de corte até dois anos após o teste. Os resultados indicam que qualquer efeito positivo da retenção torna-se nulo após dois anos na terceira série e são negativos na sexta série.

Allensworth (2005) estuda os efeitos dos testes de alto risco em Chicago sobre as taxas de evasão. Após a introdução do teste, a retenção que era residual (menos de 1%) saltou para cerca de 10%, no entanto, de acordo com a autora, a taxa de evasão antes dos 19 anos manteve-se estável (cerca de 38%) e a taxa antes dos 17 anos se reduziu um pouco (de 25 para 20%)¹². Usando modelos hierárquicos lineares, Allensworth (2005) estima que a retenção após o teste na oitava série eleva a probabilidade de evasão escolar antes dos 17 anos em 8 pontos percentuais e antes dos 19 anos em 13 pontos percentuais. A autora argumenta que devido a uma melhora geral nas notas após os testes (ver também Roderick et al 2002), a taxa de evasão não piorou devido a um menor risco entre aqueles alunos que eram promovidos.

Jacob e Lefgren (2007) usam a análise de regressão descontínua para estimar os efeitos da retenção na sexta e oitava séries sobre a probabilidade de completar o ensino médio. Os autores não encontram efeitos significativos da retenção sobre a evasão na sexta série, mas encontram que a retenção na oitava série eleva a probabilidade de evadir antes de completar o ensino médio em 8 pontos percentuais. Argumentam que essa diferença de resultados entre as séries deve-se ao fato de que alunos mais jovens têm maiores oportunidades para alcançarem seus pares que os alunos mais velhos. Da mesma forma, notam que os efeitos negativos da retenção sobre a probabilidade de evasão devido aos testes de alto risco são tipicamente menores que os encontrados quando a decisão de retenção cabe ao professor. Afirmam que como a decisão dos professores é baseada em uma série de fatores não observados como, por exemplo, maturidade e envolvimento dos pais, esses resultados maiores podem estar afetados por um viés de seleção.

Greene e Winters (2009) estudando o caso da Flórida que também introduziu um teste de alto risco em 2002, compararam alunos que obtiveram notas

¹² É a proporção de alunos com 13 anos na oitava série que evadem a escola antes dos 17 ou 19 anos de idade.

abaixo do corte e foram retidos com alunos que também obtiveram notas baixas, porém foram promovidos por se encaixarem nas exceções previstas pelas autoridades educacionais¹³. Os resultados mostram que, independentemente do motivo da exceção para ser promovido, esses alunos apresentaram piores resultados que os alunos retidos até dois anos após o teste. No entanto, esses resultados podem estar sendo afetados por características não observáveis dos alunos que se beneficiam das exceções.

2.4.2 Países Subdesenvolvidos

Apesar de a prática da repetência ser muito mais utilizada nos países em desenvolvimento, pouco se estuda o impacto da retenção sobre o desempenho acadêmico e probabilidade de evasão.¹⁴ Eisenmon (1997) mostra que na África sub-Saariana, em 1990, a cada ano repetiam em média 22% dos alunos no ensino primário e 21% no ensino secundário, e que taxas semelhantes são encontradas no norte da África e no Oriente Médio. Países da América Latina e do Caribe apresentavam, em 1990, taxas médias menores, mas países como Brasil, República Dominicana e Nicarágua apresentavam taxas de reprovação próximas de 20% (ver também Ndaruhutse et al, 2008). De acordo com Schiefelbein e Wolff (1992), essas altas taxas de reprovação são resultados de sistemas educacionais ineficientes, com recursos escassos e poucas condições de trabalho na escola. A falta de investimento e vagas em instâncias superiores de educação privilegiam um modelo seletivo onde a retenção e exclusão são práticas comuns.

No caso brasileiro, Ribeiro (1991) usando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1982 e calculando a repetência com o modelo PROFLUXO¹⁵ estima que a probabilidade de um aluno repetente na 1ª série ser novamente reprovado é quase o dobro que a de um aluno novo. Gomes-Neto e Hanushek (1994) que seguiram uma amostra de escolas entre 1981 e 1985 no nordeste brasileiro mostram que alunos retidos na segunda série tinham um

¹³ Como, por exemplo, alunos que demonstraram desempenho satisfatório em outros testes padronizados, ou que demonstraram através de um portfólio estar em um nível adequado de conhecimento, ou ter repetido mais de duas vezes.

¹⁴ As análises costumam estar mais voltadas para os determinantes da repetência.

¹⁵ Barros e Mendonça (1998) afirmam que esse modelo tende a superestimar a taxa de reprovação.

desempenho acadêmico de mais de meio desvio padrão abaixo da média antes da reprovação, porém demonstraram um desempenho um pouco acima da média no ano seguinte após a retenção. Os autores notam que a distribuição do desempenho dos alunos retidos se aproxima da distribuição do desempenho dos alunos promovidos após a retenção. Indicam também que a distribuição que resultaria de uma política de promoção automática derivada de inferir o desempenho na 4ª série (1985) dos alunos repetentes baseado na distribuição inicial (pré-reprovação) da 2ª série (1983), seria similar a obtida retendo-se os alunos. Como a retenção dos alunos é custosa, os autores consideram a promoção automática uma alternativa mais efetiva (*second best*).

Barros e Mendonça (1998), utilizando o suplemento da PNAD de 1985 mostram que em São Paulo, ao contrário dos resultados de Ribeiro (1991), alunos que repetiram a 1ª série têm uma probabilidade 5 pontos percentuais menor de repetir novamente que os alunos novos. Para o Nordeste, a repetência parece ter reduzido a probabilidade de aprovação.

Manacorda (2008), usando dados administrativos longitudinais entre 1996 e 2001 de alunos que frequentam o ciclo básico no Uruguai¹⁶, explora uma descontinuidade na decisão de promoção que retêm automaticamente alunos que faltam mais de 25 dias letivos para estimar os efeitos da retenção sobre a evasão e o desempenho acadêmico. O autor estima que subsequentemente a retenção, os alunos retidos ficam 0,78 anos a menos na escola, mesmo após cinco anos, e que isso se deve largamente a uma maior probabilidade de evasão.

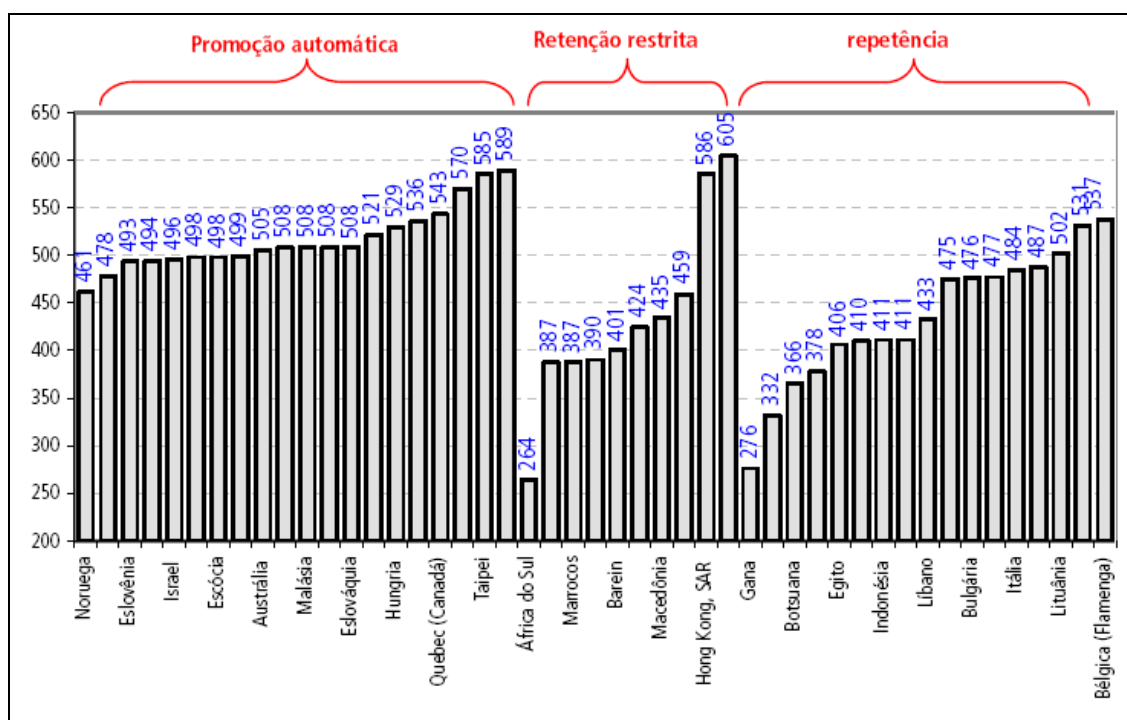
King, Orazem e Paterno (2008) com dados coletados em uma província no norte do Paquistão em 1994 para as duas primeiras séries escolares procuram examinar como a promoção baseada em mérito acadêmico e a não baseada em mérito acadêmico afetam a decisão de evasão escolar. O modo como a pesquisa foi conduzida permitiu estabelecer em que proporção a promoção dos alunos foi baseada no desempenho acadêmico. Além de encontrarem que a probabilidade de permanecer na escola era amplamente influenciada pela promoção, ou seja, não era afetada por atributos da escola, da criança ou do domicílio, mostram que promoções com baixo componente de mérito apresentam maior probabilidade de evasão. A criança com o menor componente de mérito na promoção tem uma

¹⁶ Equivalente aos três últimos anos do ensino fundamental brasileiro.

probabilidade 25 pontos percentuais menor de se matricular no ano seguinte que a criança com maior componente de mérito. Os autores concluem que os pais tendem a manter as crianças na escola apenas se elas estiverem aprendendo o que é esperado¹⁷.

Soares (2007) utiliza dados internacionais do *Trends in International Mathematics and Science Study* (Timss) e do *Progress in International Reading Literacy Study* (Pirls) para comparar o desempenho acadêmico de países que adotam a promoção automática, que permitem uma retenção restrita ou que adotam amplamente a repetência. A seguir reproduzimos as notas de matemática do Timss a guisa de ilustração, os resultados de ciências e de leitura do Pirls são semelhantes.

Figura 1: Resultados Matemática (Timss)



Fonte: Relatório Timss Matemática, extraído de Soares (2007)

A figura acima revela que países que adotam a promoção automática apresentam melhor desempenho, mas são também países com maior desenvolvimento socioeconômico. É claro que não é possível estabelecer nenhuma relação de causalidade entre promoção e desempenho a partir dessas informações, mesmo controlando o Pib per capita, a expectativa de vida e o

¹⁷ No Brasil, devido a programas como o Bolsa Família que exigem como contrapartida a frequência escolar tal conclusão seria bem menos provável.

coeficiente de Gini, como faz o autor, porém sugere que a dicotomia promoção-retenção não parece ser uma questão fundamental quanto ao desempenho acadêmico.

2.5 Considerações finais

Em resumo, a prática da retenção não parece contribuir para um melhor desempenho dos alunos retidos, mesmo que os efeitos perversos não sejam tão elevados como antes se imaginava. Parece consenso que qualquer efeito positivo da retenção no curto prazo se dissipa em poucos anos. Além disso, permanece a conclusão de que a retenção eleva a probabilidade de evasão dos alunos reprovados. Quando se leva em consideração que os problemas de fluxo escolar causados pela retenção implicam em um aumento dos custos escolares¹⁸, a prática da repetência tem sido vista como uma política ineficaz. Por isso, vários países desenvolvidos se voltaram para práticas de promoção automática como, Inglaterra, Irlanda, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Islândia, Noruega, Japão e Coréia do Sul (ver Brophy, 2006 e Soares, 2007).

Menos claro estão os efeitos da possibilidade de retenção sobre os alunos medianos ou aqueles com menores riscos de reprovação. Vimos que Hong e Raudenbush (2005) não encontram diferenças entre turmas em escolas que praticam a retenção e as que não praticam, por outro lado, a introdução dos testes de alto risco em Chicago parecem ter elevado as notas dos alunos, apesar de, como nota Allensworth (2005), parte dessa melhora ser atribuída a outras mudanças prévias à introdução da possibilidade de repetência. De certa forma, após tanta polêmica, parece estar se formando um consenso de que nem a repetência ou a promoção automática enfrentam de forma adequada os problemas que levam os alunos com baixo rendimento ao fracasso escolar. Há crescente preocupação em adotar outras estratégias de intervenção, que podem ou não estar associadas à retenção em casos excepcionais, como o caso do *summer bridge* em Chicago, que Jacob e Lefgren (2004) mostraram ser eficaz, ou ainda, maior colaboração com os pais, turmas menores e maior monitoramento para alunos de

¹⁸ Por exemplo, Barros e Mendonça (1998) estimam que a repetência na 1ª série no Brasil à época levava que os gastos públicos dedicados a essa série fosse o dobro do necessário caso não houvesse alunos repetentes.

baixo desempenho, especialmente nos primeiros anos de aprendizagem (ver Brophy, 2006, Eisenmon, 1997, Ndaruhutse et al, 2008 e Jimerson et al, 2006).

Em países pobres esse debate ganha ainda outros contornos. Como N'tchougan-Sonou (2001) nota, a disponibilidade adequada de recursos educacionais na Europa e nos Estados Unidos permitiu o debate focar qual seria a melhor estratégia para o aluno individual. Em países pobres a discussão sobre a repetência tende a focar aspectos sobre a qualidade da educação oferecida e a eficiência dos gastos. A autora, comparando duas experiências distintas de organização escolar, Gana que adota a promoção automática e Togo que possui uma das maiores taxas de reprovação do mundo, beirando os 40%, percebe que a polêmica retenção versus promoção nos países subdesenvolvidos acaba se transformando num debate entre inclusão em um ensino de má qualidade ou uma exclusão elitista. Devido aos poucos recursos investidos na educação, a promoção automática permite manter na escola estudantes tradicionalmente marginalizados, provenientes de famílias pobres, porém não garante a qualidade do ensino, levando ao fenômeno, que a autora observou em Gana e que é também observado no Brasil, de que alunos completam o ensino básico sem serem capazes de escrever uma sentença. Por outro lado, a utilização da repetência em larga escala pode assegurar que padrões acadêmicos mínimos sejam atingidos pelos poucos que conseguem chegar ao final do ensino básico ou fundamental, mas não sem gerar ao longo do processo uma grande exclusão social, uma exclusão que, dadas as características dos alunos retidos, tem bases muito mais socioeconômica do que puramente meritocrática, sendo difícil de ser justificada.