

ESTUDOS SOBRE O FUNCIONAMENTO DO SISTEMA DE ENSINO: DA REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS AO EFEITO ESCOLA

Michely de Lima Ferreira Vargas

Resumo

Este texto apresenta revisão de literatura, em sua maioria estrangeira, sobre a temática da desigualdade de acesso à educação formal. Inicialmente, são discutidas contribuições da Teoria da Reprodução para a ampliação da compreensão do fenômeno educacional, especialmente a partir da noção de capital cultural e sua influência no desempenho escolar de estudantes de diferentes classes sociais. Essa análise é sucedida por uma reflexão acerca dos estudos sobre efeito escola, realizados tanto no exterior quanto no Brasil, enfocando a contribuição destas pesquisas para a compreensão de como a escola, apesar da relevância da classe social, pode ser um diferencial na trajetória escolar dos estudantes, principalmente em países em desenvolvimento como o Brasil, no qual as condições de escolarização são ainda muito segmentadas.

Palavras-chave: acesso à educação; desigualdade; capital cultural; efeito escola.

STUDIES ABOUT THE FUNCTIONING OF THE EDUCATION SYSTEM: FROM THE REPRODUCTION OF SOCIAL INEQUALITIES TO THE EFFECT SCHOOL

Abstract

This paper presents a literature review, mostly foreign, about the unequal access to formal education thematic. Initially are discussed contributions of the Reproduction Theory, for the expansion of understanding of educational phenomenon, particularly from the concept of cultural capital and its influence on the academic performance of students from different social classes. This analysis is followed by a discussion about the studies on School Effects, made both abroad and in Brazil, focusing on the contribution of these research to understand, as the school, despite the relevance of social class factor, it can be a differential in the school trajectory of the students, mainly in developing countries like Brazil, where the schooling conditions still are very segmented.

Key-words: education access; inequality; cultural capital; school effect.

Na sociologia da educação, os estudos sobre a desigualdade de oportunidades escolares, de acordo com as classes sociais, têm-se constituído como um dos temas centrais de pesquisa. Realizados, em sua maioria, em países como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos, tais estudos analisaram desde os níveis mais elementares do sistema de ensino até os graus mais elevados, como a educação superior, clareando importantes ângulos da questão da desigualdade de acesso à educação formal.

Forquin (1995), comentando pesquisa longitudinal dirigida pelo INED¹ na França, que examinou amostra representativa em escala nacional composta por 17.641 alunos cujas trajetórias escolares foram acompanhadas desde a conclusão do último ano da escola primária em 1962 até o ano de 1972, afirma que o principal objetivo da pesquisa era analisar as relações entre classe social e oportunidades de ingresso e de permanência no sistema de ensino francês. De forma periódica, foram coletadas e examinadas informações relativas aos estudantes, tais como idade, gênero, desempenho nas atividades escolares e ocupação paterna. Entre outros resultados, o estudo concluiu que o sucesso escolar das crianças da amostra se relacionava a fatores como a idade regular, o meio geográfico (urbano ou rural) e o meio social. Assim, “(...) conclusão essencial dessa pesquisa é, portanto, a importância da desigualdade de acesso aos estudos e a agravação dessa desigualdade à medida em que o aluno avança em seus estudos (...)” (FORQUIN, 1995, p.25). A pesquisa demonstrou que a conclusão da escola primária na idade regular e o desempenho dos estudantes da amostra durante essa etapa relacionavam-se diretamente ao aumento de suas probabilidades de ingresso no ensino superior francês. Segundo o autor, considerando que a proficiência escolar é influenciada por variáveis socioeconômicas e culturais, estudantes oriundos das classes médias e altas seriam beneficiados, tendo em vista que, em seu meio social, as práticas culturais, os hábitos linguísticos e a mobilização familiar facilitam o sucesso escolar.

Dubet analisou a temática da escola e a exclusão enfocando “os mecanismos propriamente escolares que engendram uma segmentação escolar, determinante na formação de percursos de exclusão” (DUBET,

¹ *Institut National d'Études Démographiques* (INED), criado em 1945, o instituto francês desenvolve estudos sobre vários aspectos de temas demográficos, entre eles o acesso à educação e o desempenho dos estudantes.

2003, p.30). Entendendo a exclusão social como “o desemprego e a precariedade dos jovens”, o autor examinou os principais argumentos de “duas retóricas ideológicas que pontuam o debate sobre a escola e a exclusão”. Para a primeira delas, o desemprego se relaciona à inadequação entre a formação oferecida pela escola e o mercado de trabalho, uma vez que a instituição estaria desconectada dos interesses da economia, produzindo certificados de formação geral e/ou títulos que engessariam seus portadores em determinadas especializações, “responsáveis por introduzir uma rigidez nociva ao acesso dos jovens ao emprego”. A outra vertente, por sua vez, isenta completamente a escola da exclusão social, postulando que o desemprego dos jovens não tem relação com o sistema de ensino e que seria consequência somente das relações de produção, ou seja, decorreria de questões puramente econômicas. Segundo o autor, no entanto, ambas correntes deixam de examinar a relação entre o sistema de ensino e as relações de produção, ou seja, desconsideram:

(...) os elos das “relações de produção”, definidas pela produção de riquezas, e as “relações de reprodução”, nas quais a escola distribui escalonamentos e oportunidades. Ora, as relações entre esses dois conjuntos foram profundamente transformadas ao longo do século, vinculando estreitamente a escola aos mecanismos de exclusão, sem fazer dela entretanto a “culpada” como alguns pretendem (DUBET, 2003, p.31).

Referindo-se à França, o autor afirma que, enquanto a formação para o mercado de trabalho não era uma das preocupações da instituição de ensino, e, por outro lado, o acesso à educação formal permanecia restrito a uma pequena parcela da população, a escola estava a salvo da acusação de contribuir para a exclusão social. Além disso, naquele contexto, em que a sociedade francesa era composta majoritariamente por operários e camponeses, não apenas havia relativamente poucos portadores de diplomas mais elevados, como o emprego podia ser obtido independentemente da qualificação escolar. Sendo assim, “a escola não participava da exclusão porque a influência dos diplomas no acesso ao emprego era fraca e controlada” (DUBET, 2003, p.33) e a importância social dos certificados era garantida por sua escassez. A relação entre a escola e a sociedade no final do século XIX na França era caracterizada tanto pela distância entre a escola e a produção, quanto pelo ajustamento da oferta escolar ao sistema de estratificação social. A escola era primordialmente “escolar”, ou seja, não tinha como preocupação a

formação de profissionais, nem era pressionada nesse sentido por organizações de capitalistas ou de trabalhadores. Os objetivos da instituição estavam muito mais relacionados à “(...) construção de uma legitimidade política e de uma assimilação nacional que à igualdade de oportunidades e à mobilização da inteligência a serviço da economia” (DUBET, 2003, p.33). Por outro lado, desde o ingresso, as crianças de meios sociais distintos tinham suas trajetórias escolares praticamente definidas, tendo em vista que se dirigiam a diferentes tipos de instituições. O liceu recebia aquelas de origem burguesa, enquanto a escola primária abrigava as crianças das camadas populares. Esse recrutamento elitista, que dominou até meados da década de 60, era marcado por uma forma de triagem que ia além da instituição, ou seja, não era a escola que diretamente determinava o acesso às diferentes configurações de ensino, as desigualdades sociais é que o faziam. Assim, a escola aparentava ser igualitária e imparcial, enquanto que as disparidades sociais eram apontadas como a causa direta das desigualdades escolares:

Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira “positiva”, segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do elitismo “republicano”. Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como agente ativo da exclusão social. (...) Não era a escola que era injusta, era antes de tudo a sociedade, mesmo se uma e outra eram muito mais “objetivamente” injustas ontem que o são hoje em termos de desigualdade e distância social (DUBET,2003,p.32).

O controle do ingresso permitia a manutenção da valorização dos estudos, visto que, para aqueles que possuíam maior escolaridade, o acesso ao emprego era garantido. No entanto, a escola não estaria indefinidamente protegida da exclusão social. Como exemplos de fatores que abalaram esse sistema e trouxeram mudanças na relação entre a instituição escolar e a sociedade, Dubet cita o papel das Teorias do Capital Humano e a massificação do acesso à educação. As teorias estimularam a confiança na atuação da escola como parte importante do processo de desenvolvimento da economia, sendo que o dispêndio de recursos com a educação passou a ter um sentido de investimento, uma vez que aplicar tempo e dinheiro em formação significaria, a prazo, investir em produção. Por outro lado, a massificação pôs fim a um

sistema de ingresso discriminatório, refletindo a crença de que a ampliação das possibilidades de acesso significaria também mais igualdade de chances e de justiça.

A expansão dos sistemas de ensino, com a massificação do acesso à escola em países como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos, em especial nos níveis mais elementares da educação formal, ocorreu em meados da década de 1950, quando esses países vivenciaram um forte otimismo gerado pelo desenvolvimento econômico do pós-guerra, marcado pela extensão do alcance de suas políticas públicas tais como a educação. A ampliação do acesso à educação formal permitiu o ingresso maciço de crianças das camadas populares, não familiarizadas com a cultura e as exigências do meio escolar, colaborando para o surgimento de um amplo debate sobre a escola e sua relação com as disparidades entre as classes sociais. Com a permanência das desigualdades mesmo com o aumento do acesso ao sistema de ensino, o desencantamento com a educação propiciou que emergissem teorias que buscaram compreender as relações entre a escola e a estrutura social, denominadas “Paradigma da Reprodução”.

Formulada em meados dos anos 60 por Bourdieu², a Teoria da Reprodução surgiu como uma análise original da problemática das desigualdades escolares e constituiu-se em um dos principais marcos do pensamento educacional. Bourdieu contrariou a visão otimista sobre a escola, considerada até então instituição neutra e meritocrática, capaz de promover a mobilidade social dos indivíduos independente de sua condição social. Para ele, o sistema de ensino legitima as desigualdades sociais, pois, sob a aparência de neutralidade e imparcialidade, contribui para reproduzir a estrutura social, mantendo a distância entre as classes sociais. Em oposição à ideologia do dom, o autor demonstrou a relação entre cultura e desigualdades escolares, evidenciando que o sucesso escolar está relacionado a competências ou habilidades adquiridas no meio familiar. De acordo com o sociólogo, os teóricos clássicos - como Durkheim, por exemplo - dissociam a função de reprodução cultural da função de reprodução social. Segundo eles, a escola e a família colaboraram de forma harmoniosa para transmitir um legado cultural que pertence a toda humanidade. Bourdieu, diferentemente, considera que o siste-

² Entre as obras produzidas por Bourdieu durante os anos 60 e 70, destacam-se "*Les héritiers: les étudiants et la culture*" (1964) e "*La reproduction: éléments d'une théorie du système d'enseignement*" (1970), escritos em parceria com Jean -Claude Passeron.

ma de ensino contribui para reproduzir as estruturas das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, colaborando para a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural entre elas. A instituição agiria de forma dissimulada e se apresentaria como neutra, mas:

(...) Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, essas ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social: com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor enquanto capital cultural, dos arbitrários culturais reproduzidos pelas diferentes ações pedagógicas e, por esse meio, dos produtos dessas ações pedagógicas (indivíduos educados), constituem um dos mecanismos, mais ou menos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura das relações de força entre as classes (BOURDIEU, 1975 p.25).

O desempenho dos estudantes pertencentes aos diferentes meios sociais seria então desigual, devido à diferença na posse de capitais que influenciam o destino escolar, tais como o capital cultural e o econômico. Central para o entendimento da reprodução das estruturas das relações de classe, efetuada pela escola, o conceito de capital cultural “(...) impôs-se primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar” (...) à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe” (BOURDIEU, 1998, p.73). Dessa forma, pressupõe uma ruptura da visão do sucesso escolar como consequência do mérito individual. Ao desenvolver o conceito de capital cultural, Bourdieu contribuiu para a desmistificação da ideia de que o sucesso escolar está ligado ao dom, às capacidades individuais, ao enfatizar que as condições objetivas interferem nessa relação. O sociólogo destaca que a “transmissão” do capital cultural _ arbitrário cultural legitimado, traduzido na forma de disposições duráveis do organismo, bem como na posse de bens culturais socialmente valorizados e também de certificados escolares, assenta-se na perpetuação das desigualdades sociais.

Como em um círculo, o capital cultural retorna ao capital cultural, privilegiando aqueles indivíduos cujo meio familiar se caracteriza pela antiguidade no acesso aos títulos escolares bem como na posse de bens culturais. Entre as dimensões escolarmente rentáveis do capital cultural, figurariam as “preciosas” informações sobre o sistema educacional e as trajetórias escolares (como, por exemplo, as dicas sobre os cursos e carreiras de maior prestígio e ou retorno financeiro e social, ou com maior espaço no mercado de trabalho), bem como saberes e preferências relacionados à cultura dominante, assim como a elegância “natural e desinteressada” no trato com a língua culta. As habilidades e competências valorizadas pela escola seriam bem próximas da cultura transmitida pelas famílias das classes dominantes. Sem possuir este capital cultural implicitamente exigido pela escola mas por ela não difundido, parte dos estudantes oriundos das classes populares abandona a instituição ou então vivencia uma exclusão intramuros, constituindo o que Bourdieu denominou de “os excluídos do interior”. Essa situação que coloca em desvantagem os estudantes pobres, intensificar-se-ia durante o decorrer do período de escolarização até os níveis mais elevados do sistema de ensino, como a educação superior:

(...) Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal monopólio seja colocado em jogo em cada geração), se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas, estes últimos os “milagrosos” levados a viver como “milagroso” um destino de exceção que constitui a melhor garantia da democracia escolar (BOURDIEU, 1974, p.31, aspas do autor).

Dessa forma, a ascensão social de alguns dos estudantes oriundos dos meios populares não seria conflitante com a permanência estrutural e até mesmo colaboraria para a manutenção da estabilidade social e para a perpetuação da estrutura de relações de classe.

Ao descortinar o funcionamento do sistema de ensino e possibilitar a crítica à ideia de dom natural, Bourdieu demonstrou que o mérito não é o mero fruto de uma aptidão superior inerente aos estratos dominantes, mas que consiste em competências e habilidades socialmente produzidas. Por seu alcance e relevância, a obra de Bourdieu permanece

como um dos principais referenciais para a análise das relações entre escola e sociedade. Enfoques macrossociológicos tais como a Teoria da Reprodução predominaram nas décadas de 50 e 60, período em que a sociologia da educação:

(...) era marcada por três correntes de pensamento (funcionalismo, marxismo e estruturalismo) que buscavam explicar os determinantes estruturais do sistema de ensino. Segundo Forquin, a análise (...) teve o mérito de colocar em evidência grandes linhas, em determinados casos provocou, no entanto, uma certa rigidez das teses em pauta (...). Assim, o conhecimento macrossociológico da instituição escolar parecia ter se esgotado, pois as abordagens globalizantes, que viam na escola ora um instrumento de desenvolvimento econômico e social (...), ora uma instância de reprodução da divisão da sociedade em classes (...) encontravam-se num impasse. A partir da década de 1980, uma nova tendência de estudos reintroduz a escola no sistema mais complexo de determinações sociais (...) (NEVES, 2002, p.367).

De acordo com Neves³ (2002), os estudos realizados a partir da década de 80, tanto no Brasil quanto no exterior⁴, demonstram “(...) uma preocupação crescente e renovada de “abrir a caixa preta” que é a escola, com novas abordagens, novos objetos e novos métodos, investigando também as práticas educativas e as práticas pedagógicas que influenciam o desempenho escolar” (NEVES, 2002, p.367). Neste sentido, Soares e Araújo (2006) afirmam que se os estudos empíricos realizados nos anos 50 e 60 apontaram que as variáveis extra-escolares são mais

³ Em extensa revisão dos estudos sociológicos em educação no Brasil desde a década de 1930 até os dias atuais, Neves destaca que, a partir dos anos 80, entre os principais temas que motivaram a realização de estudos sociológicos, figuram a análise da escola e de sua relação com questões sociais como a desigualdade e a violência; o trabalho e a profissão do docente; as políticas para a educação; o ensino superior; a educação e os movimentos sociais, a relação entre educação e gênero, entre outros.

⁴ Por sua vez, Agnès Van Zanten (1999), em análise acerca da sociologia da educação desenvolvida na França e na Inglaterra a partir dos anos 80, destaca que a fragmentação e recomposição dos temas pesquisados foi também consequência das alterações nas políticas educacionais desses países e que a problemática das desigualdades escolares tendo em vista a classe social foi enriquecida por análises que incluíram o gênero e a etnia, além de temas como a socialização escolar dos jovens e a relação família – escola.

importantes para a elucidação dos desempenhos escolares e que a escola não faz diferença, atualmente, no entanto, reconhece-se que os:

(...) os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e características do próprio aluno. Nesse campo de pesquisa educacional as melhores análises incorporam todos esses fatores ao invés de se apoiar em apenas uma área. Ou seja, nem os fatores extra-escolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença (...) (SOARES e ARAÚJO, 2006, p.109).

De forma semelhante, Dubet (2003) enfatiza que os estabelecimentos escolares não são homogêneos e que nem sempre produzem os mesmos desempenhos. Para o autor, compreender a diferenciação interna do sistema de ensino é fundamental para distinguir os mecanismos que favorecem a exclusão escolar e que se devem propriamente à ação do estabelecimento, indo além da reprodução das desigualdades sociais. Pesquisas que buscaram dimensionar os efeitos das escolas e dos docentes sobre o desempenho dos alunos são comumente denominadas de estudos sobre o “efeito escola”.

Estudos sobre o efeito escola

Nas décadas de 1950 e 1960 pesquisas como o Relatório Coleman, realizado nos Estados Unidos, concluíram que as escolas exerciam pouco ou nenhum efeito sobre o desempenho dos estudantes e afirmaram que o peso da origem social era preponderante. Contudo, estes estudos não consideravam a dinâmica interna da escola, concentrando-se mais na análise das consequências dos investimentos materiais e de pessoal na performance dos alunos. A abordagem inicial se caracterizou por estudar o efeito escola a partir do exame da instituição como espécie de “caixa preta”, da qual os pesquisadores só poderiam ter controle das entradas (*inputs*) e saídas (*outputs*). A escola era considerada como unidade de produção que utilizando recursos variados (materiais e intelectuais), agrega valor aos estudantes (BRESSOUX, 2003). Analisando estudos realizados em sua maioria em países anglo-saxões e, em menor medida, na França, Bressoux afirma que:

Globalmente, os resultados destes vastos estudos são bastante decepcionantes. O conjunto de fatores controlados somente explica em proporções relativamente modestas os resultados dos alunos. (...) Há mais variáveis no seio das próprias escolas do que de uma escola para outra. Jencks *et al.* (1972) mostram que as escolas explicam no máximo 2 a 3% da variância das aquisições dos alunos no nível elementar, e que os efeitos são ainda mais reduzidos no nível secundário. Somente o meio familiar é determinante; a influência do público de alunos das escolas não parece claramente mostrada e se revela, na melhor das hipóteses, bastante fraca; os recursos da escola são de pouca importância (...) (BRESSOUX, 2003, p.45).

Na década de 70, os pesquisadores direcionam-se para uma análise que examina mais detidamente e em maior profundidade o que se passa no cotidiano da escola. Essa abordagem caracteriza-se por pesquisar os “processos de ensino”. Como exemplos de estudos desse período, Bressoux cita Edmonds (1979), Weber (1971) e Reynolds *et al.* (1976), pesquisas que “(...) lutaram com todas as forças contra as constatações fatalistas a que conduziam as pesquisas *input-output* (...)” (BRESSOUX, 2003, p.45). Por considerar que as variáveis utilizadas nos estudos do tipo *input – output* não permitiam medir o efeito escola, as novas pesquisas concentraram-se em abrir a caixa preta, ou seja, em analisar os processos de ensino que realmente poderiam ser relevantes nesse aspecto. Assim, a escola era considerada não mais como unidade de produção, mas como organização social, e os pesquisadores utilizavam como instrumentos de análise a observação da rotina escolar, a realização de entrevistas, entre outros, diferenciando-se de estudos como o de Coleman, por visarem focar o contexto e os processos escolares que ocorriam dentro das escolas (ALVES, 2006).

Alguns desses estudos examinaram escolas consideradas exemplares, outros pesquisaram tanto escolas “fracas” quanto as eficazes. Entre os resultados destes trabalhos, figura a identificação de fatores associados aos bons desempenhos por parte das escolas examinadas. Especificamente relacionados a escolas elementares localizadas em bairros urbanos pobres, os estudos de Edmonds (1979a, 1979b), segundo Bressoux, detectaram a existência de cinco fatores decisivos para o bom desempenho dessas escolas: a liderança firme, um alto nível de expectativas quanto ao desempenho dos estudantes, um ambiente de disciplina sem rigidez, a ênfase no ensino de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática e, por fim, a avaliação e o monitoramento constante dos avanços e necessidades dos estudantes.

Hallinger *et al.* (1986) e Teddlie *et al.* (1989b), também de acordo com Bressoux, analisaram as relações que os fatores enumerados por Edmonds mantêm com o contexto social. Os pesquisadores concluíram que dois desses fatores, independentemente da localização da instituição e/ou do perfil socioeconômico de sua clientela, são considerados “desejáveis” para elevar a eficácia das escolas: um ambiente de disciplina e a avaliação e monitoramento constantes dos progressos dos estudantes.

Bressoux destaca ainda que diversos estudos concluíram que outros fatores, além dos já citados, estariam associados ao bom desempenho das escolas, tais como a “(...) maximização do tempo efetivo de aprendizagem (BROOKOVER *et al.*, 1979; RUTTER *et al.*, 1979; MORTIMORE *et al.*, 1988; TEDDLIE *et al.*, 1989b), (...) utilização de *feedbacks* apropriados (BROOKOVER *et al.*, 1979; RUTTER *et al.*, 1979) ou ainda a maximização do tempo de comunicação entre o professor e os alunos (MORTIMORE *et al.*; 1988)” (BRESSOUX, 2003, p.50). Realizadas, em sua maioria, a partir da segunda metade da década de 1980, de acordo com Alves (2006), essas pesquisas representaram o início de uma nova fase nos estudos sobre o efeito escola, pois usufruíram dos grandes avanços metodológicos permitidos pelo desenvolvimento de modelos estatísticos mais elaborados, os chamados modelos multiníveis. Esses modelos permitem analisar o contexto, ou seja, investigar a relevância relativa da escola para o desempenho dos estudantes, uma vez que possibilitam separar os efeitos dos fatores associados ao aluno e sua família, dos efeitos provenientes dos fatores escolares que se referem às políticas e práticas desenvolvidas na escola ou nas classes de aula. Sendo assim, “(...) resolveram o problema da unidade de análise (foco de críticas dos estudos da geração anterior) porque utilizam a informação do aluno como unidade de coleta de dados, mas a unidade de análise é a escola (...)” (ALVES, 2006, p.15).

Estudos sobre efeito escola no Brasil

Neves (2002), mencionando estudos que elegeram a escola como tema de pesquisa no Brasil, cita pesquisa de Maria Lígia Barbosa (2000), que examinou a relação entre desempenho escolar e desigualdades sociais por meio de variáveis socioeconômicas, como renda familiar, escolaridade dos progenitores, além de variáveis institucionais, relativas às escolas examinadas. Entre os resultados dos estudos, consta a corroboração da conexão entre classe social, expectativas dos

pais acerca da trajetória escolar dos filhos e a performance escolar. Segundo Neves, Barbosa enfatiza também a dimensão institucional ou, em outras palavras, a atuação da escola: “(...) passadas as décadas de pessimismo em relação à escola, esta instituição aparece novamente como objeto importante da análise sociológica. Trata-se de relacionar o “efeito estabelecimento” à eficácia das escolas no desempenho escolar” (BARBOSA, 2000, p.2 *apud* NEVES, 2002, p.378). Os resultados demonstraram que características internas das escolas, tais como o tipo e qualidade de recursos didáticos disponíveis, o grau de participação e autonomia dos docentes no planejamento curricular, o tempo efetivamente dedicado aos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, a capacitação dos professores e a presença familiar na gestão escolar, associam-se à “redução dos efeitos negativos das condições sociais”. Dessa maneira, indicam:

(...) a importância da escola como uma variável significativa na melhoria do desempenho escolar. Assim, crianças que têm mães pouco escolarizadas melhoram, significativamente, o seu desempenho se estudam numa boa escola. Também crianças em melhores condições sociais têm melhor desempenho em boas escolas. (...) na luta por uma maior equidade, as boas escolas são mais capazes de reduzir os efeitos da desigualdade social e (...) o papel da escola tem de ser analisado em duas dimensões: seu trabalho de reprodução social e sua capacidade de gerar mudanças (BARBOSA, 2000, p.23-24 *apud* NEVES, 2002, p.379).

Por sua vez, Alves (2006) analisou o efeito escola e os fatores associados ao progresso escolar de alunos entre a 5^a e a 6^a séries do ensino fundamental de sete escolas públicas de Belo Horizonte. As escolas participantes do estudo, localizadas na mesma região da cidade, atendiam a alunos com perfil socioeconômico relativamente homogêneo. A amostra selecionada para análise foi acompanhada, durante dois anos, a partir do início da 5^a série. Foram aplicados exames de português e matemática aos estudantes no primeiro ano de realização da pesquisa, tanto no início quanto no final do ano letivo. No segundo ano, os testes foram repetidos ao final do ano letivo. Os alunos responderam a questionário sobre sua situação socioeconômica e trajetória escolar. Foram entrevistados também os profissionais das escolas estudadas, bem como pais de alunos. O efeito escola relativo à aprendizagem foi avaliado através de modelos multiníveis de regressão para dados longitudinais: “As escolas foram incluídas com variáveis indicadoras e a

medida do efeito-escola foi feita através do coeficiente de cada escola” (ALVES, 2006, p.5).

Entre as principais conclusões da pesquisa, figura a constatação de que os estudantes que exibiam “(...) *status* inicial mais baixo ganharam mais no período. (...) Os modelos de análise mostraram que os fatores dos alunos (nível socioeconômico, defasagem idade-série e gênero) têm muito impacto no *status* inicial, mas apenas alguns têm impacto no progresso dos alunos, dependendo da disciplina e da série” (ALVES, 2006, p.137). A pesquisa qualitativa evidenciou também o fato de que todas as escolas analisadas enfrentavam problemas contextuais, alguns relacionados à infraestrutura, com impacto sobre a qualidade do ensino. Segundo Alves, a escola, por meio de suas políticas, pode tanto minimizar quanto reproduzir ou ainda maximizar as disparidades entre os estudantes. Dessa forma, é necessária a formulação e a implementação de políticas públicas que promovam melhoria das escolas, sobretudo aquelas cujo corpo discente é formado por estudantes oriundos dos estratos mais empobrecidos da sociedade, possibilitando assim que a instituição de ensino compense, de fato, as desigualdades entre os alunos.

De acordo com a autora, os estudos realizados a partir dos dados disponibilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), apontam uma situação crítica no que diz respeito à qualidade do ensino no Brasil e às desigualdades de desempenho escolar entre os estudantes oriundos de diferentes estratos sociais. Em consonância com as pesquisas internacionais, os resultados do SAEB evidenciam que boa parte da variação nos resultados escolares pode ser explicada por fatores alheios à escola. Apesar disso, os dados demonstram também que a proporção da variação nesses resultados associada aos estabelecimentos é muito mais elevada no caso brasileiro, em comparação aos valores encontrados em países desenvolvidos. Como exemplo disso, a autora cita o estudo realizado por Soares *et al.* (2004), que analisaram dados do SAEB relativos ao ano de 2003. Os autores estimaram que o efeito das escolas brasileiras, controlando-se a variável classe social, situa-se, em média, entre 14% a 22%, o que depende da série e da disciplina (matemática ou língua portuguesa). Ainda de acordo com a pesquisadora, as pesquisas realizadas no Brasil são elaboradas a partir de levantamentos como o SAEB, que coletam somente dados transversais, sendo que para a investigação do efeito escola, o ideal seria utilizar

dados longitudinais, que possibilitam o acompanhamento da trajetória dos alunos durante um período de sua vida escolar.

Apesar disso, estes estudos têm contribuído sobremaneira para a ampliação da compreensão do efeito escola em nosso país. Fazendo uma revisão dos principais estudos brasileiros, tais como os de Fletcher (1997), Soares *et al.* (2001b) e Ferrão e Fernandes (2001), a autora afirma que estas pesquisas demonstraram o “(...) impacto significativo de vários fatores das escolas e das turmas que contribuem para o efeito-escola, levando-os a concluir que a escola brasileira faz diferença” (ALVES, 2006, p.25). Não obstante, Alves enfatiza que questões relacionadas à infraestrutura e à capacitação do corpo docente, fatores escolares considerados nesses estudos, encontram-se além da influência de boa parte das escolas da rede pública. Somado a isso, está também o fato de que a habilidade dos professores em gerir o processo de ensino e aprendizagem e de motivar os alunos são fatores “(...) muito associados ao contexto da escola e da sala de aula, mas isso não foi considerado nesses modelos. O controle dos fatores contextuais é fundamental em estudos educacionais, principalmente em um sistema tão fortemente segmentado como o brasileiro” (ALVES, 2006, p.25).

Como apontam estas pesquisas, nos anos iniciais da escolarização, ainda que limitada, a atuação da escola é fundamental, pois pode, ou não, propiciar o acesso a uma formação sólida e que permita ao estudante desenvolver habilidades básicas como a interpretação e redação de textos e o raciocínio lógico-matemático, requisitos essenciais para o exercício da cidadania na sociedade atual. No caso do ensino médio, a escolha do estabelecimento escolar pode significar a maximização das possibilidades de ingresso no ensino superior. Estudo sobre o efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG em 1998, 1999 e 2000 (SOARES *et al.*, 2001) demonstrou que, entre as 20 escolas que mais aprovaram na primeira etapa do concurso nos anos citados, apenas seis não pertenciam à rede privada de ensino. Dentre estas, quatro eram federais, duas municipais e nenhuma estadual. A maioria das instituições, portanto, pertencia à rede privada e, mesmo entre as públicas citadas, a maior parte era composta por instituições federais, como Centros Federais de Educação Tecnológica e colégios técnicos, de reconhecida qualidade do ensino, acima da média do nível ofertado por outras escolas públicas, como as estaduais em geral. Assim, pesquisas realizadas em nosso país sobre o efeito que escolas públicas e privadas de ensino médio agregam ao desempenho de seus alunos no vestibular, concluíram que, se o peso exercido por variáveis extraescolares como a condição socioeconômica é relevante, a atuação dos estabelecimentos

não pode ser desconsiderada, pois há escolas que agregam valor ao resultado de seus alunos (PEIXOTO e BRAGA, 2005). Contudo, é fundamental entender que “(...) As escolas devem ser responsabilizadas ou aplaudidas apenas pelo que agregam ao aluno pelas suas políticas e práticas internas” (SOARES *et al.*, 2001, p.72).

De forma semelhante, Dubet (2004) critica a prática cada vez mais comum de classificar as instituições como boas ou ruins devido ao desempenho de seus alunos em avaliações e exames seletivos. As listas ou *rankings* divulgados pela imprensa atribuiriam aos estabelecimentos a qualidade escolar e social de seus públicos. Sendo assim, não explicariam o efeito escola, pois, dessa forma, as melhores instituições seriam aquelas que recebem os melhores alunos. Ao contrário, o efeito devido propriamente à ação da escola consistiria no valor que esta é capaz de agregar aos estudantes. Logo, as melhores seriam as que obtêm os resultados mais satisfatórios tendo em vista o público que atendem, e não aquelas cujos alunos se sobressaem nos exames. Dessa maneira, a comparação deve ser feita apenas entre as instituições que sejam social e escolarmente comparáveis. Mais do que apenas o desempenho dos estudantes em seleções, deve-se considerar a forma como se atingem esses resultados, ou seja, o ambiente escolar e as condições educativas. Por isso, a avaliação feita apenas em termos de resultados seria inadequada e, entre aquelas instituições com resultados semelhantes, a melhor delas seria a que proporciona aos alunos o ambiente educativo mais adequado:

Em iguais circunstâncias, certos estabelecimentos têm melhores resultados que outros, ou obtêm esses resultados de forma mais econômica, com menos repetências dos alunos. Alguns são mais igualitaristas que outros, o que significa que eles reduzem o peso das variáveis sociais nos resultados e são relativamente mais favoráveis aos alunos provenientes das camadas populares. Outros são mais favoráveis aos alunos privilegiados (DUBET, 2004, p.50-51).

Como demonstraram as pesquisas aqui apresentadas, apesar de a escola não explicar totalmente a variação de desempenho entre os estudantes, constitui-se em um fator significativo, especialmente em países como o Brasil, onde as condições de escolarização relacionam-se intimamente à classe social dos indivíduos. A instituição de ensino pode (ou não) agregar valor ao desempenho de seus alunos em seleções tais como o vestibular, tornando-se um diferencial na disputa pelo acesso ao ensino superior, especialmente no que diz respeito aos cursos mais

concorridos e de maior prestígio social. Ainda que essas diferenças entre as escolas não afetem efetivamente os mecanismos em escala macro, para os alunos, no entanto, elas são de grande importância, pois delas irá depender a elevação ou diminuição de suas chances de êxito em questões cruciais, como o ingresso no curso superior. A escola não pode modificar a estrutura social mas é capaz de, no interior de seu funcionamento, controlar alguns desses efeitos perversos (Dubet, 2004).

Conclusão

As pesquisas na área da sociologia da educação, ao longo das décadas, têm contribuído para desvelar aspectos e mecanismos que operam na questão das desigualdades de acesso à educação. Esses estudos, orientados por diversos quadros teórico-metodológicos e com diferentes objetivos, auxiliam a compreender o fenômeno educacional de forma mais completa.

Os estudos empíricos do período pós-guerra contribuíram para que se conhecesse melhor o funcionamento dos sistemas de ensino, ao expor as fragilidades do processo de massificação do ingresso na escola, o que fez estremecer as grandes expectativas em torno da ampliação das oportunidades escolares como fator de democratização da sociedade. Nesse contexto de decepção com a educação, surgem teorias que visam elucidar as relações entre a escola e a estrutura social. Ao desmistificar a noção de que apenas o mérito pessoal explicaria as diferenças de desempenho entre os estudantes, Bourdieu demonstrou que a escola exige um tipo de conhecimento ou, em outras palavras, uma disposição para o conhecimento, próxima daquela que é difundida nas famílias das classes favorecidas. Para o estudante oriundo dos meios populares, a competição se dá em bases desiguais e a caminhada é mais árdua.

Em um país como o Brasil, onde a desigualdade entre as classes sociais significa disparidade de acesso à saúde, ao lazer, à cultura, enfim, à cidadania, o pertencimento de classe configura também a amplitude do leque de oportunidades disponíveis no que diz respeito à educação. O sistema de educação básica no Brasil é, dessa maneira, caracterizado pela segmentação, uma vez que a escola é um produto social distribuído de forma desigual, e o ingresso nos diferentes níveis de ensino é regulado por filtros socioeconômicos e raciais, assim como pela localização (urbana, rural) e o tipo de escola frequentada (pública, particular) (SOARES, 2003). Como demonstraram as pesquisas sobre o efeito estabelecimento em nosso país, a atuação da escola sobre o

desempenho dos estudantes não pode ser desconsiderada, apesar da relevância da origem de classe social. Dessa forma, o investimento na rede pública de ensino, visando oferecer educação pública, gratuita e de qualidade, pode ser uma forma de diminuir o alcance das disparidades sociais, diminuindo as distorções entre os percursos escolares de ricos e pobres em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. *Efeito escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG*. 2006. 245F. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARBOSA, M.L.O. Desempenho escolar e Desigualdades Sociais: Resultados Preliminares de Pesquisa. *PREAL Debates*, n.6, pp.1-25, 2000 *apud* NEVES, C. E. B. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. In: MICELI, Sérgio. (org.). *O que ler na ciência social brasileira: 1970-2002*. São Paulo: Editora Sumaré /ANPOC/ CAPES, 2002., p. 351-437.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. RJ: Edições Francisco Alves, 1975.

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: *A economia das trocas simbólicas*, SP: Perspectiva, p.295-336, 1974.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor. *Educação em Revista*, B.H., n.38, p.17-73, dez.2003.

DUBET, François. Onde estariam as promessas de mudança no sistema escolar? *Presença Pedagógica*, v. 10, n. 59, p. 49-52, set/out. 2004.

_____. A escola e a exclusão: *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.29-45, julho/2003.

FORQUIN, J.C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J.C. (org.). *Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa*. Petrópolis, Vozes, 1995.

NEVES, C. E. B. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. In: MICELI, Sérgio. (org.). *O que ler na ciência social brasileira - 1970-2002*. (Vol. IV), São Paulo: Editora Sumaré /ANPOC/ CAPES, 2002., p. 351-437.

PEIXOTO, M. do C. L.; BRAGA, M. M. Escolas de ensino médio e chance de aprovação no vestibular UFMG. In: Cristina Helena R. R. Augustin; Mariza

Ribeiro T. Duarte. (Org.). *O Sinaes e a avaliação da graduação: Regulação e qualidade*. Belo Horizonte: Prograd/UFMG, 2005, v. 5, p. 45-53.

SOARES, J.F. e ARAÚJO, R.J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan./mar., 2006.

SOARES, J. F. *et al.* Fatores associados ao desempenho em língua portuguesa e matemática: a evidência do SAEB-2003. Laboratório de Medidas Educacionais, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Agosto, 2004 *apud* ALVES, M. T. G. *Efeito escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG*. 2006. 245F. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOARES, J.F. e ALVES, M.T.G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, S.P., v.29, n.1, p.147-165, jan./jun., 2003.

SOARES, J.F. *et al.* O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.24, p.69-117, jul/dez., 2001.

VAN ZANTEN, A. Saber global, saberes locais. Evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. *Revista Brasileira de Educação*, n.12, p. 48-58, set/out/nov/dez., 1999.

Michely de Lima Ferreira Vargas - Mestre em Políticas Públicas da Educação (UFMG), graduada em Pedagogia (UFMG). Atua como professora substituta de Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da UFMG.

E-mail: michelyjk@yahoo.com.br

Submetido em abril de 2007 | Aceito em janeiro de 2009