


Uma leitura do fracasso escolar criticamente orientada

Gina Glaydes Guimarães Faria

Resumo

Este artigo objetiva discutir em que medida as explicações para o fracasso escolar tendem a uma circularidade marcada pela busca do controle de suas causas e das formas de seu enfrentamento sob a ótica da *mensuração*. Resulta de pesquisa bibliográfica que adotou como fonte de investigação o periódico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas. Para a seleção dos artigos, estabeleceu-se como critério que os trabalhos fossem publicados entre 2007 e 2017 e se referissem a questões voltadas para as desigualdades escolares. A seleção foi realizada por meio da leitura de todos os resumos dos artigos científicos veiculados no período. Escolheram-se 83 artigos, que foram lidos na íntegra e analisados conforme as diretrizes para leitura de textos científicos propostas por Severino (2016). Sem descurar da necessidade dos estudos de base estatística, conclui-se que o recrudescimento destas análises tende a confirmar os processos societários vigentes e a corroborar os processos de inclusão/exclusão inerentes a esta particularidade histórica, obscurecendo a efetivação de projetos societários e escolares efetivamente igualitários.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Pesquisa bibliográfica. Educação Básica.

Gina Glaydes Guimarães Faria
Universidade Federal de Goiás - UFGO
E-mail: ginaggfaria@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-2235-9714>

Recebido em: 02/12/2019
Aprovado em: 28/09/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70403>

Abstract**Keywords:**

School failure.
Bibliographic
research.
Primary
education.

A critically oriented analysis of school failure

This article aims to discuss to what extent justifications for school failure tend to be circular, underpinned by an attempt to control its causes and potential solutions through quantification. Data were obtained via bibliographic research from *Cadernos de Pesquisa*, a journal published by Brazil's Carlos Chagas Foundation. Articles to be included in the selection were published between 2007 and 2017 and addressed educational inequality. Following an extensive reading of all abstracts published in the journal during the specified time frame, 83 were selected and analyzed in accordance with the guidelines for reading academic texts proposed by Severino (2016). Far from endorsing neglect for statistical studies, results suggest that quantitative analyses tend to confirm reigning social processes and inclusion/exclusion trends inherent to school failure as a historical phenomenon, thus blurring the effectiveness of social and educational projects that strive for equality.

Resumen

Palabras clave :
Fracaso escolar.
Investigación
bibliográfica.
Educación
básica.

El fracaso escolar: una lectura crítica

Este artículo tiene por objetivo discutir en qué medida las explicaciones para el fracaso escolar tienden a una circularidad marcada por la búsqueda del control de sus causas y de las formas de su enfrentamiento a través de mensuración. Resulta de la investigación bibliográfica que adoptó como fuente el periódico *Cadernos de Pesquisa*, de la Fundación Carlos Chagas. Para la selección de los artículos, fueron establecidos dos criterios: que los artículos hayan sido publicados entre 2007 y 2017 y que traten de cuestiones relacionadas con las desigualdades escolares. La selección fue llevada a cabo por medio de la lectura de todos los resúmenes de los artículos publicados en ese período. Se seleccionaron 83 artículos, que fueron leídos y analizados según las directrices para la lectura de textos científicos propuesta por Severino (2016). Sin descuidar de la necesidad de desarrollar estudios de base estadística, se concluye que el recrudescimiento de estos análisis tiende a confirmar los procesos societarios vigentes y los procesos de inclusión/exclusión inherentes a esta particularidad histórica, oscureciendo la implementación de proyectos sociales y escolares efectivamente igualitarios.

Introdução

A expansão da escola pública e obrigatória é tributária das reivindicações da classe trabalhadora no âmbito da consolidação das relações sociais capitalistas, intrinsecamente contraditórias, em que, particularmente nos anos de 1870, “as demandas vindas de baixo [...] por segurança social, por medidas públicas contra o desemprego e um salário mínimo por parte dos trabalhadores, tornaram-se audíveis e politicamente eficazes” (HOBSBAWM, 2004, p. 420). Para Hobsbawm (2005, p. 213), “[...] em termos educacionais, portanto, a era de 1870 a 1914 foi, na maioria dos países europeus, acima de tudo a era da escola primária”.

Assim, no final do século XIX, nos países capitalistas centrais, a escola já interessava aos detentores do capital, uma vez que o processo de escolarização contribuía para “racionalizar, aumentar e acelerar a produção”, como também aos trabalhadores, na perspectiva de ser um caminho para “deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de vencer na vida” (PATTO, 2015, p. 50-51). No Brasil, entretanto, tal universalização é proclamada apenas no final do século XX (OLIVEIRA, 2007) e, mesmo assim, restrita ao Ensino Fundamental e com os desafios decorrentes de sua má qualidade, o que impõe limites ao princípio de sua universalização.

De acordo com Saviani (2015, p. 39), a escola tem sido concebida “para viabilizar a passagem das trevas às luzes, da ignorância ao saber, da barbárie à civilização, da condição de súditos à de cidadãos”. Em seu âmbito se dissolveriam as diferenças de classe, gênero, raça e credo, o que garantiria a coesão nacional, sob a promessa de um mundo fraterno e livre. O ideal da escola pública, universal, laica e gratuita confronta-se, entretanto, com as mazelas de uma sociedade intrinsecamente desigual.

Mazelas que se (re)produzem na escola sob diferentes modos e que do ponto de vista científico têm desafiado a pesquisa quanto ao estudo das relações entre desigualdades sociais e escolares, com o tom de urgência para a resolução dos graves problemas educacionais, especialmente aqueles da escola pública. São recorrentes as discussões sobre oportunidades de ingresso e de permanência na escola, relações entre condições socioeconômicas das famílias e desempenho dos alunos, escolaridade dos pais e êxito escolar dos filhos, localização da escola e processos de segregação escolar, expectativa dos professores em relação aos alunos e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem, dentre tantas questões, frequentemente tratadas no espectro de estudos e pesquisas consubstanciados no fracasso escolar.

O fracasso escolar como objeto de estudo tem sido interpretado sob diferentes aportes teóricos e metodológicos, com distintas implicações para a compreensão da escola e de suas relações com a sociedade (PATTO, 2015; ANGELUCCI *et al.*, 2004; TIBALLI, 2016). É possível identificar na literatura um consenso quanto ao que é considerado uma ruptura em suas interpretações: inicialmente marcadas por uma ciência de extrato funcionalista, em que, *grosso modo*, as causas para o fracasso ora estariam nas pretensas

características biológicas do indivíduo, ora no meio de onde provém, culturalmente carente, desloca-se para uma visão crítica em que a escola liberal é radicalmente confrontada.

Esta ruptura ocorre em meados da década de 1970, marcada, por um lado, pelos aportes das teorias crítico-reprodutivistas, como os estudos de Louis Althusser e seu livro *Aparelhos ideológicos de Estado* e de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com a obra *A reprodução*, e, por outro, por autores como Georges Snyders e sua obra *Escola, classe e luta de classes*. Sem pretender reduzir a complexidade destes estudos, indica-se que as teses crítico-reprodutivistas demonstram, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, o lugar da escola como instância de seletividade social, ao reproduzir trajetórias escolares conforme a condição de classe do aluno. Snyders, ao contrário, concebe a escola como espaço de disputa hegemônica, não meramente reprodutora das desigualdades sociais, constituindo-se como instância privilegiada para a formação crítica da classe trabalhadora.

Este deslocamento se efetiva na pesquisa educacional concomitante à expansão da escola pública, em que as diferenças de rendimento bem como o acesso desigual dos alunos aos níveis superiores de ensino desafiavam as explicações até então vigentes. A discussão sobre o fracasso escolar ganha contornos críticos, trazendo a escola para o centro do debate. Esta ruptura sintetiza um deslocamento fundante dos estudos: do fracasso do aluno na escola migra-se para o fracasso da própria escola.

Apesar desse avanço teórico-metodológico, as explicações que tomam por base uma concepção abstrata de indivíduo, escola e de sociedade permanecem nas pesquisas, frequentemente (re)colocando o debate em questões e problemas já superados teoricamente. São encontrados, ainda, trabalhos que adotam explicações conflitantes para o fracasso escolar, reproduzindo o chamado “discurso fraturado”, termo cunhado por Patto (2015) para designar a coexistência de explicações inconciliáveis a respeito do fracasso escolar.

A autora deste artigo tem estudado o fracasso escolar, por meio de pesquisa bibliográfica, no âmbito do periódico *Cadernos de Pesquisa*, uma publicação da Fundação Carlos Chagas que vem sendo publicada ininterruptamente desde 1971. Exceto na primeira década de publicação até o início dos anos de 1980, em que os estudos experimentais eram fortemente presentes por meio das pesquisas coordenadas por Ana Maria Poppovic, predominam nos estudos do fracasso escolar as investigações qualitativas realizadas na escola (AUTORA, 2008). No entanto, em estudo mais recente, em que foram levantados artigos que tratam direta ou indiretamente do fracasso escolar, entre 2007 e 2017, foi possível constatar um movimento pouco usual em sua abordagem: a tendência de se tratar da temática por meio de análises estatísticas.¹

O aumento das abordagens quantitativas na pesquisa educacional é discutido por Biesta (2012, p. 808), que alerta para a “tendência recente de focalizar as discussões na área quase exclusivamente na mensuração e na comparação de resultados educacionais”. Estudos comparativos internacionais, os *rankings* e suas implicações para as políticas de responsabilização e, algumas vezes, para a identificação

de escolas e professores considerados exitosos ou não e a busca de evidências para orientar políticas educacionais tendem a exacerbar a questão “factual” por meio de correlações em detrimento da preocupação com as finalidades da educação. Sob os riscos de uma cultura educacional performática em que meios se transmudam em fins, “a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica” (BIESTA, 2012, p. 812).

Identifica-se no modelo de escola eficaz e suas bases operacionais o emblema para sua discussão. A eficácia educacional implica uma lógica de mensuração cuja validade é atestada conforme cumprimento do que é previamente estabelecido, generalizando processos que não cabem a todas as situações. As perguntas “eficaz para quê?” e “eficaz para quem?” aprofundam a reflexão sobre questões relacionadas ao sentido da educação e em que medida processos avaliativos da qualidade da educação, fundados na mensuração, fortalecem a dimensão reprodutora da escola.

Com base no exposto, este artigo busca desenvolver as seguintes questões: como as análises estatísticas acerca da qualidade da educação se implicam no debate sobre o fracasso escolar? Tais análises não estariam contribuindo para uma circularidade de suas interpretações? Ao restringir a análise à “relação funcional de causa e efeito [...] medida como uma função matemática” (SEVERINO, 2016, p. 124), esses estudos não incorreriam na afirmação do modelo societário vigente? Quais seus desdobramentos para a discussão das desigualdades escolares? Tem-se como pressuposto que as sucessivas interpretações para o fracasso escolar que desconsideram nas análises a sociedade de classes antagônicas acabam por justificar sua (re)produção em patamares cada vez mais sutis de exclusão (PATTO, 2000).

Outro ponto que merece ser lembrado nesta discussão é o que diz respeito à reconfiguração do uso do termo fracasso escolar, marcado por dois movimentos inter-relacionados: o primeiro tem a ver com a discussão de questões tradicionalmente vinculadas ao fracasso escolar como repetência, evasão, dentre outras, sem mencionar o próprio termo fracasso escolar; o segundo refere-se ao deslocamento do debate em torno do fracasso para o sucesso escolar. Em ambos há um apagamento do termo na tentativa de se promover uma leitura mais positiva da realidade.

Essa reconfiguração pode ser identificada no âmbito da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desde o início dos anos 2000, ou mesmo antes, a Organização tem alertado quanto à necessidade de se promover políticas educacionais positivas, fundamentadas no sucesso, e não no fracasso escolar. O termo seria no mínimo discutível, porque desconheceria possíveis progressos do aluno, reduziria sua autoestima e, ainda, o responsabilizaria pelo fracasso. Aplicado à escola, poderia afastar alunos e famílias que contribuiriam para sua melhoria (MARCHESI; PÉREZ, 2004).

Reconhecem-se os riscos do termo. Mas a ênfase ao sucesso escolar ou o silenciamento do termo fracasso escolar podem também incorrer em riscos mais graves para a apreensão e o enfrentamento dos problemas escolares. Pesquisas criticamente orientadas cujo objeto de estudo é o fracasso escolar têm

desvelado as mazelas da escola e simultaneamente indicado alternativas para a melhoria de sua qualidade, socialmente referenciada. Importa destacar, em última instância, que, explicitamente ou implicitamente investigado o fracasso escolar, a sua discussão crítica contribui para o desvelamento das contradições da escola, constituída e constituinte na/da totalidade social.

Na pesquisa que subsidia este artigo, em relação ao conjunto de trabalhos que buscam referências ou realizam suas pesquisas com base em análises estatísticas, a discussão sobre o fracasso escolar é posta em termos de desempenho/rendimento escolar dos estudantes, da escola e/ou de sistemas escolares, sobressaindo a preocupação com a qualidade educacional. A maioria não se refere explicitamente ao fracasso escolar, mas às alternativas, às experiências e políticas que possam garantir o sucesso escolar. Por trás da preocupação com o sucesso, as questões tradicionais do fracasso escolar sintetizam-se no debate acerca das desigualdades sociais e educacionais.

Percurso metodológico

Com a finalidade de aprofundar o estudo sobre as explicações para o fracasso escolar, particularmente em relação aos referenciais teóricos e metodológicos que têm orientado a pesquisa educacional e seus desdobramentos para a compreensão da escola nos dias de hoje, propôs-se a pesquisa que subsidia este artigo. Conforme acima mencionado, trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como fonte o periódico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas.² Para a escolha dos artigos, foram estabelecidos os seguintes critérios: que fossem publicados entre 2007 e 2017; se referissem a questões envolvendo reprovação, evasão, distorção idade/série, trajetórias de escolarização, dificuldades de aprendizagem, oportunidades educacionais e exclusão/inclusão. A seleção foi realizada por meio da leitura de todos os resumos dos artigos veiculados no período.

Selecionaram-se 83 artigos (15,03%), que foram lidos na íntegra e analisados conforme as diretrizes para leitura de textos científicos propostas por Severino (2016). Dada a especificidade da Educação Superior, a análise aqui encetada restringe-se apenas aos artigos que tratam da Educação Básica – 76 artigos. Como instrumento para orientar a análise, foi elaborada uma planilha de análise e documentação, constando desde itens relacionados ao tema principal do artigo, objetivos, quadro teórico e tipo de pesquisa como também questões voltadas para a identificação das concepções de fracasso escolar e referências ao debate sobre questões étnico-raciais e de gênero. Em relação a este ponto, sobressaem as pesquisas sobre as ações afirmativas na Universidade, que não estão contempladas na discussão deste artigo. Quanto à Educação Básica, a discussão sobre questões raciais e de gênero atravessa muitos artigos, especialmente quanto ao fracasso escolar de meninos e ao debate acerca das relações entre origem social, raça e escolarização.

Em uma primeira aproximação à discussão proposta neste artigo, a indicação dos agrupamentos temáticos já explicita a forte vinculação do debate sobre o fracasso escolar às políticas educacionais. Com base nos critérios de recorrência e de individualidade (SOARES, 1989), foram identificados 4 agrupamentos temáticos: políticas educacionais, com 33 artigos (43,42%); cotidiano escolar e práticas pedagógicas, com 24 artigos (31,57%); Educação Infantil, com 11 artigos (14,47%), e em Outros, 8 artigos (10,52%). Neste último agrupamento entraram aqueles com temáticas específicas, incluindo levantamentos bibliográficos no próprio *Cadernos de Pesquisa*.

No conjunto de artigos que tratam das políticas educacionais prevalecem análises de desempenho de estudantes e sistemas educacionais, estudos sobre relações entre pobreza e escolarização, processos de segregação escolar, efeitos da escola e do município na qualidade da educação, dentre outros. Quanto aos estudos do cotidiano escolar e práticas pedagógicas, sobressaem as análises sobre o professor, sua percepção sobre o desenvolvimento do aluno, a precarização das condições de trabalho, a formação no âmbito da educação inclusiva, além de estudos sobre a violência escolar, as relações entre família e escola, as dificuldades de aprendizagem, o transtorno de déficit de atenção, dentre outros. No que diz respeito à Educação Infantil, constata-se uma grande preocupação com a avaliação externa desse nível da Educação Básica.

A leitura atenta dos artigos incluídos no agrupamento da Educação Infantil indicou que todos adotavam a perspectiva das políticas educacionais. Desse modo, acrescentando ao grupo das políticas educacionais os 11 artigos que tomam por objeto a Educação Infantil, este agrupamento passou a ser composto de 44 artigos (57,89%). Apesar de suas distinções, os agrupamentos temáticos são atravessados pela preocupação com as relações entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, em que são reafirmadas e debatidas as relações entre pobreza e fracasso escolar.

Interessa aqui destacar os resultados da análise sobre o agrupamento das políticas educacionais, pois está neste grupo a chave para se compreender em que medida a ênfase à mensuração implica-se às explicações para o fracasso escolar. Dois pontos contribuem para esta discussão: o primeiro diz respeito à centralidade dos estudos sobre desempenho ou rendimento do aluno; o segundo, relacionado ao primeiro, refere-se ao debate em torno do que se considera uma escola eficaz. Articula esta discussão a preocupação com a qualidade da escola pública brasileira. É o que se discute a seguir.

Políticas educacionais, qualidade da educação e escola eficaz: uma tendência da pesquisa

A preocupação com a qualidade educacional não é nova na pesquisa em educação. A defesa da “democratização com qualidade” foi uma das preocupações mais refinadas e rigorosas do campo educacional nos anos de 1980 e a “mais rapidamente abandonada” (GENTILI, 1999, p. 123). A preocupação com a democratização “foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora

funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias” (GENTILI, 1999, p. 115).

Os preceitos oriundos do “campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor [educacional] um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas” (GENTILI, 1999, p. 115), sintetizam-se na concepção mercadológica do discurso da qualidade educacional que se difundiu e consolidou-se tanto entre professores, intelectuais quanto no senso comum. Assim, além do arrefecimento da defesa da democratização, Gentili (1999, p. 116) alerta para a “transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos”.

O deslocamento do discurso da “democratização com qualidade” para a “qualidade com eficiência e produtividade” avançaria nos anos seguintes, conforme se constata nos dias de hoje na defesa da escola eficaz e seus ritos mercadológicos. O processo de reestruturação produtiva, sob um quadro de *concertación* entre Estado, Igreja, empresários, dentre outros, acarretou o recrudescimento das políticas educacionais norteadas pelos princípios da racionalidade empresarial, conformando uma guinada conservadora na área (APPLE, 2003).

O debate em torno da qualidade da educação envolve diferentes temáticas relacionadas às questões tradicionalmente vinculadas ao fracasso escolar. Tal relação resulta do reconhecimento, particularmente no âmbito do Ensino Fundamental, de que se trata de nível de ensino praticamente universalizado, impondo-se, então, a preocupação com a permanência da criança na escola e com seu aprendizado.

Para Andrews e De Vries (2012, p. 828), este consenso impactou profundamente as políticas educacionais em âmbito mundial, “uma vez que [...] passaram a dar centralidade à avaliação do desempenho escolar, entendido como principal indicador da qualidade da educação”. Referências a indicadores de qualidade, índices, escalas, testes padronizados, estimação de modelos estatísticos, evolução de desempenho, dentre outros, sintetizam-se em análises que objetivam prever e/ou evitar “situações de risco” com a finalidade de alcançar a qualidade educacional.

O olhar quantitativo para a temática da qualidade educacional contempla uma plêiade de questões, como a estimação de modelos de riscos para a repetência (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007), as relações entre repetência e indisciplina analisadas por meio de regressão logística multinível (MATOS; FERRÃO, 2016), a análise dos efeitos das condicionalidades do Programa Bolsa Família, quanto à distorção idade-série, mediante a regressão logística binária constituída por múltiplos fatores (GONÇALVES; MENICUCCI; AMARAL, 2017).

Muitos destes trabalhos, ao mesmo tempo que afirmam a importância da mensuração para a resolução dos problemas de escolarização, indicam seus limites e a necessidade de seu aprimoramento. Em relação ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, Marchelli (2010, p.

569) aponta para a necessidade de se “aprimorar as medidas sobre os condicionantes escolares que influem na proficiência dos alunos”. Destaca em que medida as teorias econômicas neoliberais se imbricam à avaliação da qualidade da educação por meio das provas voltadas para a mensuração do desempenho dos estudantes e para os seus indicadores. Assim concebida, a qualidade carrega consigo a lógica do mercado, regido pela competitividade, com implicações para o planejamento dos sistemas educacionais, também atravessado pela lógica econômica que tem impregnado as políticas educacionais.

A exposição mais detida do que se concebe como escola eficaz contribui para desvelar alguns limites dos estudos que enfrentam os desafios relacionados ao fracasso escolar, no âmbito de uma ciência afirmativa do *status quo*. O modelo da escola eficaz, como se apresenta nos dias de hoje, remonta aos anos de 1980 (BIESTA, 2012) e ressoa o avanço das políticas neoliberais na educação. No contexto atual se materializa nas “políticas de resultados”, “políticas de *performance*” ou “políticas de evidências”, deflagrando “uma visão estreita e mecânica dos processos educativos” (SILVA, 2015, p. 707).

Emblemático para essa discussão, Soares (2007, p. 135) propõe um modelo conceitual “que relaciona fatores intra e extraescolares a uma medida de desempenho cognitivo dos alunos”, com referências às competências e aos talentos individuais. Correlaciona aluno, família, escola e sociedade, destacando a necessidade de “políticas escolares” sedimentadas na perspectiva de estudos e pesquisas centrados no chamado efeito escola, com o objetivo de promover a melhoria do desempenho cognitivo dos alunos.

Sob o enfoque multidisciplinar, o modelo, elaborado com aportes oriundos da psicologia, da sociologia e da economia, envolve diversos fatores na análise, desde os recursos econômicos e culturais da família, as características pessoais do aluno, suas atitudes em relação à escola, até os processos escolares e societários mais amplos. A forma como compreende a qualidade da escola em termos do seu financiamento, da remuneração docente, da dinâmica institucional, dentre outros, aproxima a escola da lógica empresarial. Quanto ao financiamento, propõe o deslocamento dos recursos destinados às universidades públicas para o ensino básico; a respeito do salário docente, recomenda o condicionamento do aumento do salário à “melhoria dos resultados em prazos acordados” (SOARES, 2007, p. 147), referendando, assim, as políticas de responsabilização dos professores pelos resultados escolares.

Para o autor, a responsabilização deve levar em consideração a matrícula efetiva de cada estudante, de modo a evitar uma estratégia relativamente comum, que é a de excluir o aluno com dificuldade de aprendizagem. Reconhece que tal exclusão implicaria um melhor resultado para a escola, mas ao custo de uma estratégia problemática, que deve ser evitada. Outro ponto diz respeito ao que a escola acrescenta ao alunado no percurso de escolarização e não apenas ao resultado de um determinado momento avaliativo. Nesse sentido, “se o sistema de responsabilização for construído com base nessas duas dimensões, inclusão

e valor agregado, e for implantado junto com a autonomia da escola, é razoável esperar melhorias” (SOARES, 2007, p. 149).

Outro ponto que considera em seu “modelo conceitual” é o que se refere à função de avaliar e apoiar os sistemas educacionais vinculados às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Contrapõe-se à atuação meramente burocrática dessas instâncias, indicando como exemplo de gestão que impactaria na qualidade da escola o sistema educacional privado, que poderia auxiliar na organização dos sistemas públicos. Apesar da cautela quanto às recomendações acerca da responsabilização e das parcerias com os sistemas educacionais privados, constata-se seu posicionamento favorável em relação a esse processo para a melhoria da qualidade da escola pública.³

Para o autor, os processos seletivos, em suas múltiplas formas, redundam em melhoria da qualidade do ensino, na medida em que garantiriam a presença de estudantes com maior proficiência acadêmica e, claro, melhores condições culturais em seu processo escolar. Em que pese questionar esse procedimento para as escolas públicas, visto que poderia atuar por processos de exclusão, não o descarta, justificando que alavancaria “um projeto maior de melhoria do ensino básico brasileiro visando mais qualidade e equidade” (SOARES, 2007, p. 150).

Em relação ao que denomina “políticas escolares”, evidencia, por meio de análises estatísticas, que escolas com mesmo nível socioeconômico apresentam resultados escolares bastante diferenciados, podendo alcançar até dois anos de diferença de escolarização. Nessa questão a gestão escolar desempenha papel fundamental para avaliar e orientar ações destinadas à melhoria da qualidade educacional. Considera que o aprendizado passa por uma rotina escolar marcada pelo conhecimento dos alunos, pela garantia da presença diária dos professores em suas turmas, pela destinação de bons professores para os “alunos mais vulneráveis”, pelo acesso dos alunos a bons materiais didáticos e pelo envolvimento da família com as atividades escolares. Aqui destaca a distribuição das turmas e como sua composição afeta o aprendizado. Alerta, corretamente, que agrupar alunos de alto desempenho cognitivo é tão perverso quanto agrupar alunos de baixo desempenho.

A questão se resolve respeitando-se a dinâmica do aprendizado do aluno no marco dos fundamentos da escola eficaz, consubstanciados em onze fatores que, para a compreensão dos argumentos do autor, merecem ser citados:

1. Direção (socialmente legítima, profissionalmente competente, firme e objetiva e participativa).
2. Visão e metas compartilhadas (unidade de propósitos, decisões colegiadas, todos são responsáveis).
3. Ambiente de aprendizagem (clima de ordem, ambiente de trabalho agradável).
4. Concentração no ensino/aprendizagem (bom uso do tempo, orientação para obtenção de resultados cognitivos).
5. Ensino estruturado (organização eficiente, clareza de objetivos, ensino com um sólido projeto pedagógico subjacente).
6. Altas expectativas (altas expectativas sobre todos, expectativas comunicadas, proposição de desafios intelectuais).
7. Reforço positivo (disciplina clara e acordada, *feedback*).

8. Monitoramento (monitoramento do desempenho dos alunos, avaliação da escola).
9. Direitos e responsabilidades dos alunos (auto-estima, responsabilidade, controle do trabalho).
10. Parceria família/escola (envolvimento dos pais no aprendizado dos filhos).
11. Organização voltada para a aprendizagem (desenvolvimento da profissionalização e do clima organizacional). (SOARES, 2007, p. 154).

Difícilmente, como afirma Biesta (2012), alguém seria contrário às diretrizes para a escola eficaz. Focado nas variáveis relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e nos processos mais amplos que envolvem as relações família e escola, o conjunto de fatores espelha preocupações que de fato contribuem para qualificar a escola. O cuidado com os fatores responsáveis pelo sucesso é enfatizado em outro artigo em que Soares e Alves (2013) propõem procedimentos para a identificação de escolas e redes consideradas exemplares, alertando para a necessidade da contextualização das medidas, base de seu êxito.

Afirmam que os dados estatísticos podem ser considerados ponto de partida para “guiar estudos qualitativos posteriores nas escolas (ou sistemas municipais) identificadas como casos de sucesso” (SOARES; ALVES, 2013, p. 514), de modo a identificar questões residuais que alavancariam a eficácia da escola com eficiência de gastos. Sem adentrar na análise do *modelo* propriamente dito, e nem a autora teria condições para tal, destaca-se que a escola eficaz, assim configurada, coaduna-se aos critérios de uma escola justa conforme os princípios liberais. As relações entre origem social do aluno e sucesso escolar, base da discussão sobre uma escola justa e eficaz, são concebidas em termos do quanto as práticas escolares conseguem reduzir as “desigualdades sociais de sucesso” (CRAHAY; BAYE, 2013).

A escola justa e eficaz, nesse sentido, é a escola “ancorada na ‘igualdade de resultados’ e na performance dos indivíduos que são responsabilizados, juntamente com suas instituições, pelos seus resultados educacionais, sejam eles positivos ou negativos” (SILVA, 2015, p. 733). Resulta da análise que as interpretações para o sucesso escolar e o seu reverso, o fracasso escolar, sintetizam-se numa lógica economicista, reprodutora das desigualdades sociais.

Considerações finais

A maior presença de análises quantitativas nos estudos sobre o fracasso escolar necessita ser investigada de modo mais aprofundado em estudos posteriores, mas já indica uma tendência que merece ser debatida. De um lado, os modelos estatísticos contribuem decisivamente para jogar luz na discussão e na proposição de ações que qualificam a pesquisa educacional e seus desdobramentos para as políticas educacionais. Por outro, o recrudescimento da mensuração e da preocupação com o controle das variáveis intervenientes nos estudos sobre questões relacionadas ao fracasso escolar indica a circularidade de suas interpretações.

A discussão sobre a qualidade educacional no âmbito da chamada eficácia escolar não é nova. Ela encontra nos pressupostos de uma ciência funcional às relações sociais vigentes as teses que acabam impregnando o debate sobre a qualidade da educação que tem como alvo, em última instância, a superação

do fracasso escolar. Medidas de desempenho/rendimento escolar do aluno, delineamentos de fatores que promoveriam uma escola eficaz, balizamento de políticas públicas e programas de intervenção escolar sob enfoque estritamente estatístico tendem a desconsiderar a materialidade das relações que engendram as desigualdades sociais e escolares.

Pode soar estranho relacionar o fracasso escolar ao debate sobre qualidade educacional e sucesso escolar. Conforme mencionado, no conjunto dos artigos que subsidiam a discussão, o próprio termo fracasso escolar é obscurecido, sem, no entanto, apagar as preocupações que têm orientado seu estudo ao longo de décadas da pesquisa educacional. O deslocamento do fracasso para o sucesso escolar não indica, pois, uma ruptura no seu estudo. Ao contrário, indica o recrudescimento de análises que já foram confrontadas criticamente.

Estudado sob diferentes abordagens teóricas e metodológicas, o fracasso escolar configurou-se explicitamente como objeto de estudo, no Brasil, nos anos de 1980, numa perspectiva de crítica às relações sociais fundadas na contradição entre capital e trabalho. As concepções de ciência, de homem e de sociedade que lastreiam as explicações para o fracasso escolar necessitam ser debatidas, não por diletantismo, mas para atender à urgência ético-política implicada nos processos sociais cada vez mais perversos para com a classe trabalhadora.

Assim, identificar diferenças entre escolas e seus impactos no desempenho dos alunos considerando escolas/grupos de estratos socioeconômicos semelhantes pode mesmo ser necessário para o enfrentamento das desigualdades escolares. No entanto, a identificação do “valor agregado da escola” ou a “estimação do efeito escola” com o intuito de promover maior equidade em relação às oportunidades educacionais e ocupacionais, desconsiderando-se as relações intrínsecas entre indivíduo, escola e sociedade, acabam contribuindo para repor o debate sobre o fracasso escolar no mesmo lugar. No lugar da escola atrelada aos interesses do capital.

Notas

¹ Ressalte-se que as pesquisas qualitativas realizadas na escola continuam predominando, acrescidas das pesquisas bibliográficas, particularmente os levantamentos temáticos, e documentais.

² Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&lng=pt&nrm=iso.

³ Cumpre destacar que análises quantitativas se encontram no agrupamento “cotidiano escolar e práticas pedagógicas”, em que, por exemplo, Vaz, Martins, Correia (2017), na discussão sobre dificuldades de aprendizagem, propõem a identificação de estudantes sob risco na leitura, valendo-se de um modelo baseado no grau de resposta ao item e procedimento estatístico descritivo e inferencial.

Referências

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

ANDREWS, Christina W.; DE VRIES, Michiel S. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 826-847, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/10.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.

APPLE, Michael. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/09.pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-883, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n150/07.pdf>. Acesso em: 2 out. 2019.

AUTORA. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GONÇALVES, Guilherme Quaresma; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves; AMARAL, Ernesto F. L. Diferencial educacional entre beneficiários e não beneficiários do programa Bolsa Família. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 770-795, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n165/1980-5314-cp-47-165-00770.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

HOBSBAWM, Eric J. *A era do capital: 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HOBSBAWM, Eric J. *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. *Cadernos Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos H. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATOS, Daniel Abud Seabra; FERRÃO, Maria Eugénia. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no PISA 2018. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 614-636, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00614.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100 – Número Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, Maria Helena S. *Mutações do cativoiro: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores; Edusp, 2000.

PATTO, Maria Helena S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1198>. Acesso em: 12 nov. 2019

SAVIANI, Dermeval. *História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Isabelle Fiorelli. Origem e evolução do paradigma da escola eficaz e seus desdobramentos no contexto atual. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 707-738, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318845386>. Acesso em: 5 out. 2019.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/07.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 492-517, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n149/07.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP, 1989.

TIBALLI, Elianda F. Arantes. Universalização da Educação Básica e desigualdade educativa no discurso educacional brasileiro. In: MIRANDA, Marília Gouvea de (org.). *Educação e desigualdades sociais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VAZ, Paula Mariza Fortunato; MARTINS, Ana Paula Loução; CORREIA, Luiz de Miranda. Monitorização do progresso do aluno na identificação de risco na leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 164, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00612.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.