

EFEITO ESCOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OBSERVAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA

Joysi Moraes [*]

Bruno Francisco Batista Dias [**]

Daniel Teixeira de Menezes [***]

[*] Doutora em Administração. Professora
Associada da Universidade Federal Fluminense
(UFF)

E-mail: jmoraes@id.uff.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0133-1111>

[**] Doutorando em Administração. Analista
Tributário na Secretaria do Estado do Rio de
Janeiro

E-mail: brunofbd@id.uff.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9037-9592>

[***] Mestre em Administração. Contador do
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais.

E-mail: daniel.menezes@ifsudestemg.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9528-9147>

RESUMO

O artigo apresenta uma análise do efeito escola das escolas públicas brasileiras da educação básica à luz da abordagem crítico-reprodutivista de Bourdieu. A característica essencial da abordagem do efeito escola é que a unidade de análise é a escola; não o estudante, individualmente. A escola deve ser analisada pelos seus resultados contextualizados, identificando o quanto acrescenta ao aprendizado dos estudantes, considerando seu ponto de partida. Foi utilizada a Análise Envoltória de Dados que permite identificar como a organização dos recursos pode influenciar os resultados de unidades que trabalham com os mesmos tipos de entrada e saída. Os resultados, analisados sob a perspectiva bourdieusiana, indicam que, quando se considera o ponto de partida de cada organização escolar, escolas em contextos socioeconômicos mais desfavorecidos podem apresentar eficiência similar ou até superior a unidades em contexto mais favorecidos, o que permite observar lacunas na perspectiva de Bourdieu que podem ser objetos de reflexão futuras.

Palavras-chave: Efeito escola. Educação básica. Abordagem crítico-reprodutivista de Bourdieu.

INTRODUÇÃO

Para manter vivo um pensamento científico, é preciso, regularmente, submetê-lo a discussões, verificar se existem lacunas que podem ser objetos de reflexão (LAHIRE, 2002). Foi este exercício que nos propomos a realizar quando analisamos o efeito escola das escolas públicas brasileiras à luz da abordagem crítico-reprodutivista de Bourdieu. Certamente, o sistema de educação francês, analisado por Pierre Bourdieu difere do sistema brasileiro, bem como, também, compreendemos que o tempo decorrido entre a pesquisa de Bourdieu (2015) e a nossa é bastante significativo. Todavia, reconhecemos que os clássicos orientam nossas pesquisas, embora não sejam tomados “de joelhos”.

Por efeito-escola entende-se o quanto uma unidade escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno. Isto é, cada escola pode ser analisada a partir dos resultados do seu processo de ensino-aprendizagem, bem como podem ser identificados os fatores associados a estes resultados (SOARES; CANDIAN, 2011). Pena (2011, p. 58), ainda, acrescenta que o efeito escola pode indicar “o quanto uma escola pode, de fato, fazer a diferença”.

A característica essencial desta abordagem é que a unidade de análise é a escola; não o estudante individualmente. A escola deve ser analisada pelos seus resultados contextualizados, identificando o quanto acrescenta ao aprendizado dos estudantes, considerando seu ponto de partida (KLITGAARD; HALL, 1975; EDMONDS, 1979; RUTTER, 1983; BRYK; RAUDENBUSH, 1988; SELLSTRÖM; BREMBERG, 2006).

Em termos nacionais, esse tipo de análise só se tornou possível com a criação, Ministério da Educação, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, e do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE), em 2014. O IDEB reúne os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar (Censo Escolar) e as médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Seu principal objetivo é servir como parâmetro de avaliação dos sistemas municipais e estaduais de ensino (SASS; MINHOTO, 2011). O INSE (Quadro 1), por sua vez, tem o propósito de evitar o uso unidimensional dos resultados do IDEB, ou seja, tem como objetivo contextualizar os resultados das escolas, pois

pois é uma medida relativa aos fatores socioeconômicos dos educandos que permite a contextualização dos resultados das avaliações.

Quadro 1: Níveis socioeconômicos da escala do INSE

Descrição
Nível I - Até 30: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
Nível II - (30;40]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
Nível III - (40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
Nível IV - (50;60]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
Nível V - (60;70]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.
Nível VI - (70;80]: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.
Nível VII - Acima de 80: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Fonte: INEP, 2014.

A análise dos resultados do IDEB que leva em conta o INSE, dado que o Brasil é um país com desigualdades sociais relevantes e dimensões continentais, o que também propicia grandes desigualdades regionais, possibilita conhecer, de forma matizada, as escolas que enfrentam maiores desafios, bem como as que foram bem-sucedidas na promoção do ensino e aprendizagem dos alunos, ao delinear, junto com outros indicadores, em que condições esses processos ocorreram (SOARES; ALVES, 2013).

Em termos desta pesquisa, a utilização do INSE tornou viável buscar compreender os fatores que afetam o efeito escola, considerando o contexto, ou seja, seu ponto de partida. Do mesmo modo, oportunizou verificar possíveis lacunas na abordagem crítico-reprodutivista do sistema de ensino, de Pierre Bourdieu (1930-2002), amplamente disseminada no Brasil. A saber, na perspectiva bourdieusiana, a origem social dos estudantes - seu contexto, seu nível cultural e background familiar - se destaca como fator de diferenciação nos resultados escolares obtidos pelos mesmos, cabendo à escola apenas o papel de reproduzir em seus resultados as desigualdades já encontradas na sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2012; 2015).

Nestes termos, para viabilizar a pesquisa em pauta, os resultados das escolas públicas brasileiras foram estratificados por nível socioeconômico, de modo a permitir sua análise e interpretação à luz da perspectiva bourdieusiana.

Breves considerações sobre a abordagem bourdieusiana do sistema de Ensino

Pierre Bourdieu (1930-2002), em meados do século XX, deu início a estudos no campo da Sociologia da Educação que marcaram sobremaneira a área e as Ciências Sociais. Até então, predominava uma visão bastante otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escola um papel central no processo de construção de uma sociedade mais justa e democrática (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Neste contexto, admitia-se que a escola pública e gratuita resolveria o problema do acesso à educação e garantiria a igualdade de oportunidades para todos.

Foi neste cenário que Bourdieu buscou desmontar o mito da escola como ferramenta de democratização e promoção da mobilidade social. Assim, “Os Herdeiros” (1964) e “A Reprodução” (1970), elaborados a partir de estudos empíricos do sistema de ensino superior francês e em meio a grandes transformações neste sistema de ensino, apontam, de modo incisivo, que a escola exerce

Foi neste cenário que Bourdieu buscou desmontar o mito da escola como ferramenta de democratização e promoção da mobilidade social. Assim, “Os Herdeiros” (1964) e “A Reprodução” (1970), elaborados a partir de estudos empíricos do sistema de ensino superior francês e em meio a grandes transformações neste sistema de ensino, apontam, de modo incisivo, que a escola exerce apenas uma função de legitimação e perpetuação das desigualdades sociais, por meio dos critérios de julgamento que utiliza, estabelecendo, assim, uma relação estreita e dependente entre professores, educação e classes privilegiadas (BOURDIEU; PASSERON, 2012; 2015). Estas obras apontam que o sucesso dos jovens franceses era determinado, essencialmente, pelo seu contexto socioeconômico, nível cultural e background familiar. Fatores que antecedem o ingresso dos estudantes no sistema escolar.

Na perspectiva bourdieusiana, a escola apenas reproduziria em seus resultados as desigualdades encontradas na sociedade. Isto é, a escola tinha pouca ou nenhuma influência no desempenho dos alunos (VALLE, 2013; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). Estas asserções têm sua origem nos resultados obtidos nas pesquisas quantitativas realizadas por Pierre Bourdieu que apontavam que o peso da origem social dos educandos era, estatisticamente, definidor sobre os seus destinos escolares. A escola teria, no máximo, um efeito limitado sobre a aprendizagem dos educandos porque fatores hereditários, background familiar e fatores contextuais eram considerados predominantes.

Segundo Bourdieu e Passeron (2015, p. 45), a escola teria o papel da escola é legitimar o processo de eliminação das crianças das classes mais desfavorecidas providenciando o caráter da meritocracia aos não eliminados das classes mais favorecidas, garantindo, assim, a “reprodução” do que está socialmente posto. Segundo os autores, aqueles sujeitos que conseguem contornar as múltiplas vias pelas quais a escola elimina, continuamente, as crianças originárias dos meios mais desfavorecidos o fazem “somente devido a uma maior adaptabilidade ou a um meio familiar mais favorável à possibilidade de escapar da eliminação” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 23). Ou, ainda, porque “eles também podem, excepcionalmente, encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 43).

Neste caso, segundo Bourdieu (2015, p. 43), “seria preciso estudar com mais precisão as causas ou as razões que determinam esses destinos excepcionais, mas tudo leva a pensar que elas seriam encontradas em singularidades do meio familiar”, pois não era a escola que colaborava

com a superação das desvantagens do contexto social.

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é, sem dúvida, aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil. [...]. Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 27-8).

Mas desmistificar o sistema escolar como fator de mobilidade social não foi o mais importante. “Não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (BOURDIEU, 1998, p. 41). Mais do que desmistificar o sistema escolar como fator de mobilidade social, faz-se necessário desnaturalizá-lo, mostrando que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Esta é a dupla característica da obra de Pierre Bourdieu, a do desvelamento e da desnaturalização do social. Por isso, mesmo, instiga os pesquisadores a não tomar como verdade o que dizem as organizações sobre si mesmas, mas a investigar por dentro, desvelar o que se esconde atrás dos “ditos”, da vitrine oficial. Assim, a escola não apenas instrui e trabalha para a socialização dos indivíduos, mas atua para a manutenção das desigualdades sociais.

Para Bourdieu e Passeron (2012; 2015), a escola, através da reprodução do sistema de ensino, que tem como cerne a ação pedagógica, legitimaria o nível cultural dos alunos oriundos das classes dominantes, favorecendo este grupo social. Assim, a origem social dos estudantes, seu contexto, se destaca como fator de diferenciação nos resultados obtidos pelos estudantes. Isto é, o fracasso ou sucesso escolar deveria ser atribuído ao contexto social de origem do educando.

Em “A Distinção”, de modo contundente, Bourdieu (2007), assinala que os fatores culturais influenciam definitivamente o sucesso escolar dos estudantes, sendo, muitas vezes, mais significativos até que os fatores econômicos. A escola representaria para os membros das classes dos extratos mais baixos uma ruptura com os valores que lhe são familiares. Isto posto que, nas escolas, estes valores são desprezados, ignorados e desconstruídos através da inserção na cultura dominante. O ingresso das classes mais desfavorecidas nas escolas significaria a aprendizagem de novos padrões ou modelos de cultura impostos pelas classes dos extratos superiores. Nesta perspectiva, seria mais fácil para os educandos oriundos das classes mais privilegiadas alcançar

o sucesso escolar do que para aqueles que têm que assimilar uma nova cultura que lhes é imposta (STIVAL; FORTUNATO, 2015). Em outras palavras, para Bourdieu (1998) e Bourdieu e Passeron (2012; 2015), a escola, legitima o sucesso daqueles em contexto privilegiado e confirma o destino social daqueles em contextos não privilegiados.

É fato que Pierre Bourdieu teve e tem mérito nas suas formulações. Também é fato que “alguns estariam em condições mais favoráveis do que outros para atender às exigências, muitas vezes, implícitas da escola” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 80). Mas daí a não submeter seu pensamento discussões, verificar se existem lacunas que podem ser objetos de reflexão (LAHIRE, 2002), seria ignorar que o conhecimento científico não é definitivo. Ou, como assinalou o próprio Pierre Bourdieu, em entrevista à Maria Andréa Loyola, em 1999, cerca de 30 anos após a primeira publicação de “Os Herdeiros” (1964) e “A Reprodução” (1970): “quando se é pesquisador, acumula-se conhecimento: por exemplo, há uma relação entre a origem social e o sucesso escolar, como existem mecanismos sociais que mantêm essa relação. Mas certas coisas mudam o tempo todo (BOURDIEU, 2002, p. 16)

Procedimentos Metodológicos

A originalidade neste trabalho consiste na utilização do INSE para avaliar a eficiência das escolas considerando seu contexto socioeconômico. Isto é, analisar os resultados do IDEB, considerando o ponto de partida das escolas. Para tanto, foram utilizados os dados disponibilizados do SAEB, IDEB e Censo Escolar, relativos a última avaliação disponível, a de 2015, uma vez que o INSE só foi criado em 2014.

Foi utilizada a Análise Envoltória de Dados (DEA), um modelo de programação linear que mensura a eficiência relativa de unidades de tomada de decisão (DMU), que neste estudo foram os tipos de escolas. Este modelo permite identificar como a organização dos recursos influencia o resultado de unidades que trabalham com os mesmos tipos de entrada e saída, como as escolas (RAMANATHAN, 2003).

Inicialmente, foram selecionados os inputs e outputs testados para determinar a eficiência dos recursos em relação ao desempenho obtido. Esses valores foram extraídos do modelo de produtividade da educação (HARBISON; HANUSHEK, 1992), conforme descrito na Equação 1:

$$f(d_e) = P_e + C_e + O_e \quad \text{Eq. 1}$$

O output no modelo DEA foi o valor de $f(d)$, que consiste na variável dependente da equação 01, relativa ao desempenho no IDEB(d) obtido pela escola(e). Os inputs são os fatores que determinam esse desempenho, ou seja, as variáveis independentes do modelo: perfil socioeconômico dos alunos da escola (P) - assumindo os valores definidos pelo INSE; vetor com os fatores observados na escola - aspectos relacionados à gestão, infraestrutura e sistemas escolares; outros fatores não observados (O) para a escola (e). O Quadro 2 apresenta os fatores que compõe a variável (P) e o vetor (C).

Quadro 2: Inputs utilizados no modelo adotado

Fatores Socioeconômicos (P)		Fatores escolares (C)				
Alunos		Infraestrutura				Gestão
INSE	TDI	AFD	ATU	HAD	IRD	ICG
<p>Legenda:</p> <p>INSE – Indicador de Nível socioeconômico;</p> <p>TDI - Taxa de Distorção Idade-Série;</p> <p>AFD – Adequação de formação docente;</p> <p>ATU – Alunos por turma;</p> <p>HAD - Número médio de Horas-Aula Diário por escola;</p> <p>IRD – Indicador de regularidade docente (rotatividade);</p> <p>ICG - Indicador de complexidade de gestão da escola (nº de matrículas, turnos, turmas e séries).</p>						

Fonte: Desenvolvido pelos autores

Na sequência, foi obtida a fronteira de eficiência escolar, utilizando o modelo DEA-CCR orientado pela saída (output oriented), conforme equação 2. Deste modo foi possível avaliar a melhor configuração do sistema escolar que implica em melhor desempenho, sendo este o mesmo modelo adotado por Yalçin e Tavşancil (2014). Esta configuração considera que os melhores resultados dependem do uso adequado dos recursos disponíveis, e não da redução deles como meio de se obter maior eficiência. Assim, os pesos variáveis de entradas e saídas são considera os esforços distintos para se alcançar os resultados.

Min h_0

Sujeito a:

$$X_{j0} - \sum_{k=1}^n x_{ik} \lambda_k \geq 0, \forall i$$

$$-h_0 y_{j0} + \sum_{k=1}^n y_{jk} \lambda_k \geq 0, \forall j$$

$$\lambda_k \geq 0, \forall k$$

Eq. 2

A função objetivo representa a eficiência, que é o valor que deve ser multiplicado por todos os inputs (X_i) de forma a obter valores que coloquem a DMU na fronteira eficiente. As variáveis h_0 e λ_k são os pesos aplicados às variáveis de decisão. O primeiro conjunto de restrições garante que essa redução em cada um dos inputs não ultrapasse a fronteira definida pelas DMUs eficientes. O segundo grupo de restrições garante que redução nos inputs não altere o nível atual dos outputs da DMU.

Por fim, foram analisados os resultados de acordo com índices de eficiência obtidos por escola e a fronteira de eficiência resultante da aplicação do modelo. O Quadro 3 expõe o modelo adotado como referência de eficiência, considerando o contexto social das escolas. Entende-se que a organização que utiliza de forma adequada seus insumos apresenta nível de eficiência, no mínimo, classificado como “regular” ($\geq 0,6$). Valores abaixo desta classificação são entendidos como grau de eficiência baixo.

Quadro 3: Referência de Eficiência adotada

Eficiência DMUs	Nível Eficiência
1	Ótimo (Eficiente)
$0,8 \leq a < 1$	Bom
$0,6 \leq a < 0,8$	Regular
$0,4 \leq a < 0,6$	Ruim
$0,2 \leq a < 0,4$	Muito ruim
$0,0 \leq a < 0,2$	Péssima

Fonte: Desenvolvido pelos autores

Apresentação e análise dos resultados

O SAEB registrava 47.787 escolas, em 2015. Apenas 28.234 unidades possuíam resultados disponíveis do IDEB referente ao 9º ano, série final do ensino fundamental, com todos os dados necessários à pesquisa. Também foram excluídos os Colégios de Aplicação, Técnicos e Militares.

Em termos da distribuição das escolas no Brasil: Centro-oeste (7,50%), Norte (9,22%), Sul (16%), Nordeste (29,56%) e Sudeste (37,71%). Por nível socioeconômico, verifica-se a seguinte concentração: INSE 1 (0,74%), INSE 2 (7,55%), INSE 3 (20,62%), INSE 4 (26,04%), INSE 5 (35,09%), INSE 6 (9,81%) e no INSE 7 (0,13%). Lembrando que, o grupo 1 do INSE é composto por alunos com renda familiar mensal de até um (1) salário mínimo, com pais ou responsáveis com até o ensino fundamental. Esta categoria está, praticamente, toda concentrada nas regiões Norte e Nordeste. Já o grupo do INSE 7, de maior nível socioeconômico, composto por alunos com renda familiar acima de sete (7) salários mínimos, cujos pais ou responsáveis possuem ensino superior completo, tem, praticamente, toda sua representação nos estados da região Sul e Distrito Federal. Observa-se, no entanto, que nos grupos localizados nos extremos, tanto no INSE 1 quanto no INSE 7, a quantidade de escolas é reduzida. A maior concentração encontra-se nos grupos 3, 4 e 5 cuja soma representa 81,75% das escolas analisadas.

Constatou-se que 8.348 escolas das 28.234 possuem nível de eficiência $\geq 0,6$. Destas, apenas 93 com nível ótimo, 854 com nível bom e 7.401 regular. Este resultado retrata a pouca eficiência dos sistemas de educação básica brasileira e aponta para a urgente adequação das políticas educacionais que viabilizem o conjunto de escolas alcançar, minimamente, os resultados daquelas que se mostram mais eficientes em cada contexto socioeconômico.

Destaca-se que, quando se analisa a eficiência de uma escola por nível socioeconômico, aceita-se que os resultados levam em conta os privilégios ou desvantagens sociais dos estudantes que compõe cada unidade. Os resultados representam o que Bourdieu e Passeron (2015) definiram, com base na ética kantiana, de classificação pelo *handicap* escolar. Desse modo, a eficiência escolar seria aferida, não pela nota final, mas, sim, pela relação entre nota final e ponto de partida.

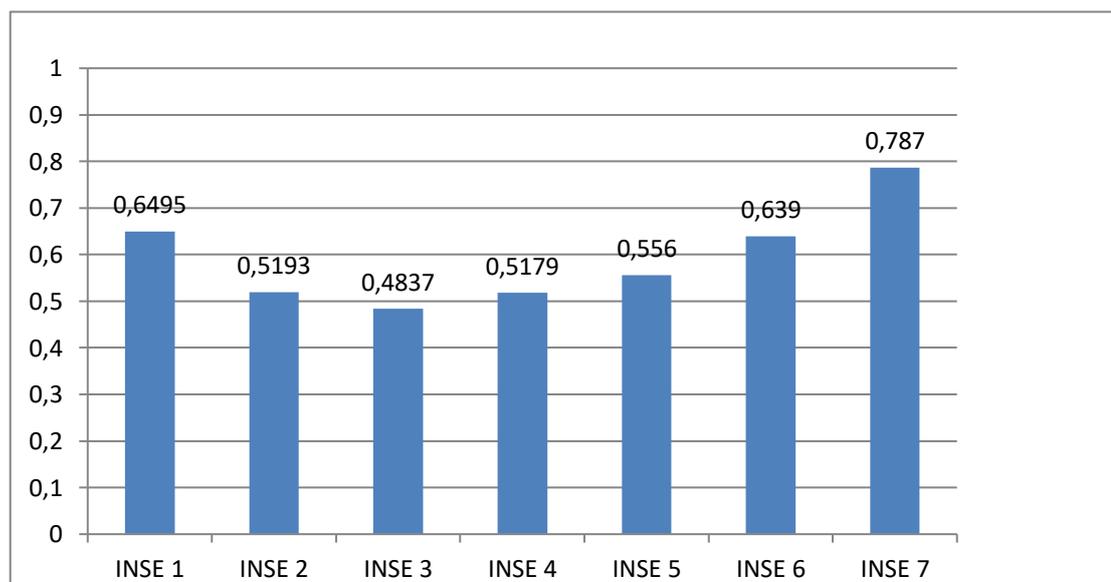
De acordo com Bourdieu e Passeron (2015), este método de análise do rendimento escolar, permitiria que professores e estudantes utilizassem o *handicap* escolar como álibi ou desculpa para os resultados ruins de determinadas redes de ensino. Por este motivo, as análises de Pierre Bourdieu não levaram em consideração o ponto de partida das escolas.

No entanto, se recusar a utilizar os resultados das escolas de maneira contextualizada, ou seja, considerando seu o ponto de partida, portanto, dos estudantes, implica em tratar como iguais sujeitos desiguais.

A proposta deste trabalho não é utilizar o handicap escolar como álibi ou desculpas para os resultados obtidos, mas verificar se pontos de partidas desiguais podem gerar resultados similares. Como assinala Perdigão (2015), o uso da abordagem bourdieusiana não implica na “obrigatoriedade” de concordância irrestrita com a “totalidade” de seus pensamentos.

Isto posto, o Gráfico 1 apresenta a média geral de eficiência das escolas por nível socioeconômico.

Gráfico 1: Eficiência média por INSE



Fonte: dados da pesquisa

Os resultados mostram o grupo do INSE 7 com maior média de eficiência entre os grupos socioeconômicos. Uma análise isolada ratifica as assertivas de Bourdieu de que a escola não poderia competir com a influência decisiva do *background* familiar, do contexto do

educando. No entanto, a análise integral dos resultados contraria a ideia de que a herança familiar e o nível socioeconômico são fatores decisivos no sucesso escolar e com os quais a escola não pode competir. Os resultados das escolas do INSE 1, por exemplo, são superiores aos grupos 2, 3, 4, 5 e 6. Da mesma forma, o valor médio de eficiência das escolas do grupo 2 conseguiu superar a média alcançada pelos grupos 3 e 4.

Estes resultados mostram que é possível inferir que a escola pode exercer um papel relevante na vida dos estudantes, apesar do contexto desfavorável, e fazer diferença pela promoção de bons desempenhos na aprendizagem, verificados no próprio IDEB.

A Tabela 1 apresenta a eficiência média das escolas por INSE, considerando os inputs do Quadro 2, ou seja, os insumos disponíveis nas escolas em cada nível socioeconômico.

Tabela 1: Média dos fatores analisados por INSE

Dados\INSE	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7
IDEB médio (0 a 10)	3,23	3,61	3,71	4,07	4,43	4,99	6,01
TDI médio (0 a 100)	48,03	37,08	33,35	28,07	20,79	16,32	10,00
AFD médio (0 a 100)	23,39	32,74	43,31	57,12	68,42	69,28	70,18
ATU médio (0 a x) ¹	25,21	26,55	28,21	28,73	28,56	28,21	28,20
HAD médio (0 a x) ²	4,30	4,48	4,55	4,67	4,82	4,68	4,56
IRD médio (0 a 5)	3,16	3,20	3,20	3,10	3,00	2,96	3,07
ICG médio (0 a 6)	4,00	4,11	4,38	4,32	4,12	3,86	3,43

Fonte: dados da pesquisa

Observados isoladamente, os valores do IDEB aumentam à medida que melhora o INSE, ou seja, quando não se considera o ponto de partida da escola. Em outras palavras, as notas obtidas no IDEB pelas escolas, sem a devida contextualização, indicam que estudantes com níveis socioeconômicos mais elevados apresentam desempenhos mais elevados. Tais resultados, em princípio, confirmam as afirmações de Bourdieu e Passeron (2012, 2015) sobre a relação entre nível socioeconômico e desempenho.

¹ ATU – A LDB não fixa um número máximo de alunos por turma.

² HAD – O número de horas aula no ensino fundamental estabelecido pela LDB é de no mínimo 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula.

Entretanto, análises baseadas, unicamente, no IDEB não consideram o efeito escola e o ponto de partida dos educandos. Para melhor compreensão dos sistemas de ensino, utilizando notas como as do IDEB, faz-se necessário considerar as condições contextuais da escola (ALVES; SOARES, 2013).

A Tabela 1, também, mostra que a *taxa de distorção idade-série* (TDI) é menor à medida que aumenta o nível socioeconômico. Verifica-se que escolas do INSE 1 possuem níveis de TDI cinco vezes maior que escolas do INSE 7 e que quanto maior a distorção, menor é o desempenho do educando.

Esta distorção decorre, basicamente, de três fatores: evasão, repetência e entrada tardia na escola (FERRÃO, et al. 2012). De fato, aqui, a origem do educando é basilar, pois nas famílias de menor renda há o ingresso precoce nas atividades laborais, o que afeta diretamente a defasagem escolar. A escolaridade dos pais, também, é fator decisivo da TDI, pois quanto maior a escolaridade dos pais, menor a probabilidade de defasagem escolar dos filhos (RIBEIRO; CACCIAMALI, 2012; OLIVEIRA; GIVISIEZ, 2016).

Para Bourdieu e Passeron (2015), as classes mais baixas já são condenadas a cursos mais longos! Verdade! No entanto, a maior distorção idade-série observada nas classes sociais mais desprotegidas deveria, no mínimo, indicar atenção às políticas educacionais no que tange à correção de tal distorção.

A *adequação de formação docente* (AFD), aponta que as escolas dos INSEs mais baixos possuem professores com qualificação inadequada às disciplinas sob sua responsabilidade. O grupo 1, menor nível socioeconômico, somente 23,39% dos professores possuem formação adequada às matérias lecionadas, enquanto o grupo 7, de maior nível socioeconômico, mostra que 70,18% dos professores são aptos a ministrarem disciplinas sob sua responsabilidade. Esta é uma variável externa ao background familiar. Seus resultados não podem ser imputados às famílias. É uma variável própria da escola. Portanto, não é uma questão de herança cultural ou social que, na perspectiva bourdieusiana, poderia determinar o fracasso ou o sucesso escolar dos educandos.

A falta de professores qualificados é um tipo de “escassez oculta” que deveria ser alvo de ações corretivas por parte do Estado (ALVES; SILVA, 2013). Segundo o MEC (2014), até 2024, todos os professores da educação básica deverão possuir formação específica na área de atuação. O alcance da meta parece distante, principalmente, nas escolas que atendem estudantes oriundos das classes sociais mais baixas.

No que tange à quantidade de *alunos por turma* (ATU), há pouca variação, independentemente do INSE. Os menores números de ATU foram encontradas nos grupos socioeconômicos mais baixos, com média de 25,21. A maior quantidade de estudantes por sala foi observada no grupo 7, com média de 28,20 alunos por turma.

A LDB não determina um número máximo de estudantes por sala. Pesquisadores da temática recomendam, no máximo, 28 educandos por turma para níveis socioeconômicos mais baixos e 36 para os níveis mais altos (TRAVITZKI; CÁSSIO, 2017). Mais uma vez, uma variável determinante no sucesso dos educandos não é anterior à sua entrada na escola, como assinala a abordagem bourdieusiana. Ao contrário, é uma variável contingente à escola.

Quanto ao número médio de *horas-aula diário por escola* (HAD), verificou-se que há diferenças entre as HAD oferecidas aos estudantes de cada grupo socioeconômico. As escolas nos INSEs mais baixos oferecem a menor quantidade HAD aos educandos. Não custa lembrar que esta, também, é uma variável endógena à escola, portanto, não pode ser imputada ao background do educando, como na abordagem bourdieusiana. A saber, a quantidade de tempo na escola, de hora-aula diária, foi o que levou Darcy Ribeiro a criar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), escolas de tempo integral. Segundo Ribeiro (2002), elas preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas das famílias mais vulneráveis completem o ensino fundamental.

O *indicador de regularidade docente* (IRD) apresentou pouca variação entre os grupos socioeconômicos. Porém, estudos apontam que a rotatividade, normalmente, atinge mais as classes mais pobres, sendo que estes, também, são, frequentemente, ensinados por professores menos experientes (BARBOSA; PAUL, 2008). Mais uma vez, uma variável contingencial à escola e que não faz parte do nível cultural ou background familiar dos educandos.

O *índice médio de complexidade de gestão* (ICG) mostrou que os gestores das escolas posicionadas nos INSE 6 e 7 despendem menor esforço na gestão de suas escolas, pois estas são menores - têm menor número de alunos matriculados, funcionam em apenas um turno e oferecem poucas modalidades de ensino. As escolas localizadas nos INSEs mais baixos, no entanto, são maiores e, como apresentado anteriormente, disponibilizam de menos recursos para gerir as escolas.

Pesquisas sobre esta temática sugerem que o tamanho da escola faz mais diferença em unidades que recebem alunos de nível socioeconômico mais baixo do que naquelas com alunos de nível socioeconômico mais alto (ALVES; SOARES, 2013).

Esta, também, é uma variável definidora do desempenho dos estudantes, mas não como sugeriram Bourdieu e Passeron (2012; 2015), porque não é uma variável que faz parte da herança cultural ou social dos educandos, tampouco é anterior à sua entrada na escola.

A Tabela 2 apresenta desempenho das escolas com eficiência $\geq 0,6$ em cada grupo do INSE e o percentual de unidades consideradas eficientes.

Tabela 2: Escolas com eficiência $\geq 0,6$ por INSE

Escolas/INSE	INSE 1	INSE 2	INSE 3	INSE 4	INSE 5	INSE 6	INSE 7	Total
Total Escolas	211	2134	5822	7353	9908	2769	37	28234
Eficiência $\geq 0,6$	124	511	970	1760	3235	1712	36	8348
Percentual	58,77%	23,95%	16,66%	23,94%	32,65%	61,83%	97,30%	29,57%

Fonte: Dados da pesquisa

Notoriamente, em todos os níveis socioeconômicos existem escolas eficientes. Mais importante para esta pesquisa: quase 60% das escolas situadas no contexto socioeconômico de maior vulnerabilidade, o INSE 1, apresenta efeito escola positivo. Em outras palavras, escolas situadas em contextos socioeconômicos de maior desvantagem e vulnerabilidade social podem apresentar resultados similares àquelas escolas situadas em contextos socioeconômicos mais privilegiados.

Se fosse aceito o fator socioeconômico como a variável determinante da eficiência escolar, tal como assinala a perspectiva bourdieusiana, os dados de eficiência deveriam apresentar, no mínimo, uma tendência crescente de percentual de escolas eficientes em cada INSE. Não é o que observa.

De fato, os resultados das escolas localizadas nos INSEs mais altos são mais homogêneos, posto que 97,30% das suas escolas apresentam eficiência $\geq 0,6$. Mas há que se destacar que quase 60% das escolas do INSE 1, também, apresentam eficiência $\geq 0,6$ e, se comparadas ao conjunto de escolas dos INSES 2, 3, 4 e 5, os resultados do INSE 1 são melhores. Do mesmo modo que os resultados das escolas do INSE 2, quando comparados aos das escolas dos INSEs 3 e 4.

Em outras palavras, a perspectiva bourdieusiana, tal como disseminada no Brasil, no mínimo, precisa de reflexões que considerem o contexto brasileiro. Os achados desta pesquisa não apontaram o perfil socioeconômico, ou seja, o contexto no qual está inserida a escola e o background familiar como definidores do sucesso ou do fracasso escolar conforme proposto por Pierre Bourdieu (BOURDIEU; PASSERON, 2012, 2015).

Considerações finais

Neste trabalho, nos propomos a analisar os resultados do efeito escola das escolas públicas brasileiras à luz da abordagem crítico-reprodutivista de Bourdieu. Mais importante, verificar se existem lacunas na perspectiva bourdieusiana, quando considerado o contexto brasileiro, que podem ser objetos de reflexão.

Os resultados sugerem que, mesmo nos contextos socioeconômicos mais desfavoráveis, podem ser encontradas escolas eficientes, ou seja, com efeito escola positivo e que, portanto, fazem a diferença no sucesso escolar dos educandos. São 8.348 escolas, algumas delas em contextos socioeconômicos bastante vulneráveis, onde se verifica que a heterogeneidade dos resultados da aprendizagem é maior.

Os resultados das escolas, observados isoladamente, apontam que os valores do IDEB aumentam à medida que melhora o contexto socioeconômico. Tais resultados, em princípio, confirmam as afirmações de Bourdieu e Passeron (2012; 2015) sobre a relação entre nível socioeconômico e sucesso escolar dos educandos. Porém, as notas obtidas no IDEB são finalísticas e não consideram o ponto de partida da escola.

No entanto, quando consideradas as condições contextuais da escola, as primeiras constatações são que as escolas inseridas nos contextos socioeconômicos mais desfavoráveis são as que menos recursos recebem. A análise da adequação de formação docente (AFD), por exemplo, aponta que somente 23,39% dos professores das escolas dos INSEs mais baixos possuem formação adequada às matérias lecionadas, enquanto nas escolas dos grupos de maior nível socioeconômico, cerca de 70% dos professores possuem formação adequada às matérias lecionadas.

O mesmo acontece quando analisamos a quantidade de horas-aula diárias por escola (HAD), o indicador de regularidade docente (IRD) e índice médio de complexidade de gestão

(ICG). Educandos das escolas dos INSEs mais baixos recebem menor quantidade HAD. Embora com pouca variação entre os grupos socioeconômicos, ainda há alta rotatividade de docentes (IRD), o que, normalmente, atinge mais as classes mais pobres. O ICG é maior nas escolas posicionadas nos grupos socioeconômicos mais baixos, pois têm maior número de alunos matriculados, funcionam em mais de um turno, oferecem várias modalidades de ensino.

Estas são variáveis definidoras do sucesso escolar dos estudantes, mas não como sugere a abordagem bourdieusiana, porque não são variáveis que fazem parte da herança cultural ou social dos educandos, tampouco são anteriores à sua entrada na escola. São variáveis próprias das escolas. Portanto, seus resultados não podem ser imputados ao background familiar dos educandos que, na perspectiva bourdieusiana, poderia determinar seu fracasso ou sucesso escolar.

De fato, os resultados das escolas localizadas em contextos socioeconômicos mais privilegiados são mais homogêneos, ou seja, é maior a quantidade de escolas que consegue melhores resultados. Mas isto não implica que escolas em contextos mais desfavoráveis atinjam resultados similares. Apenas indica que é menor a quantidade de escolas que alcança os resultados desejados. Embora, com menor quantidade de recursos disponíveis, como apontam os resultados.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que o insumo com maior influência nos resultados de eficiência das escolas (as horas-aula diárias) tem os menores valores nas escolas em contexto de maior vulnerabilidade. Portanto, naquelas escolas que mais necessitam deste insumo para superar as desigualdades, há menor disponibilidade.

Nosso estudo evidencia que, mesmo em condições de vulnerabilidade, muitas escolas fazem a diferença, ou seja, o efeito escola é positivo na aprendizagem do estudante. Isto é, os resultados mostram que escolas em contextos socioeconômicos mais baixos podem alcançar resultados similares aos de escolas em contextos socioeconômicos mais altos.

Como desdobramento desta pesquisa, sugere-se a realização de pesquisas qualitativas em escolas que obtiveram nível de eficiência ótimo, em diferentes contextos sociais, afim de evidenciar suas práticas organizacionais, de modo que estas possam ser melhor compreendidas e compartilhadas, bem como mais estudos que considerem o ponto de partida das escolas, ou seja, que contextualizem seus resultados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.T.G.; SOARES, J.F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, p. 177-194, 2013.
- ALVES, T.; SILVA, R.M. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.34, n.124, p. 851-879, 2013.
- BARBOSA, M. L. PAUL, J-J. Qualidade docente e eficácia escolar. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v.20, n.1, p. 119-133, 2008
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu entrevistado Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BOURDIEU, P. **A distinção crítica social do julgamento**. Edusp, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.
- BRYK, A.S.; RAUDENBUSH, S.W. Toward a more appropriate conceptualization of research on school effects: A three-level hierarchical linear model. **American Journal of Education**, v.97, n.1, p. 65-108, 1988.
- CASTRO, M.H.G. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 121-128, 2000.
- EDMONDS, R.R. Some schools work and more can. **Social policy**, v.9, n. 5, p. 28-32, 1979.
- FERRÃO, M.E.; BELTÃO, K.I.; DOS SANTOS, D.P. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 26, p. 47-74, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora Unesp, 2000.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota Técnica: INSE das escolas**. 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf . Acesso em: 04 de mar. 2018.

MEC. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso em: 18 mar. 2017.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.78, p. 15-35, 2002.
OLIVEIRA, E.L.; GIVISIEZ, G.H.N. Defasagem idade-série no brasil: uma aplicação do modelo de análise de sobrevivência. Anais do XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, p. 1-21, 2016.

PENA, A.C. **Escala de Liderança Escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

PERDIGÃO, Denis A. **O canto da sereia? a educação superior como uma (im)possibilidade de mudança na trajetória profissional da ralé brasileira**. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Ciências Econômicas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

RAMANATHAN, R. Supplier selection problem: integrating DEA with the approaches of total cost of ownership and AHP. **Supply Chain Management: an international journal**, v.12, n.4, p. 258-261, 2007.

RIBEIRO, D. CIEPS: o fazimento principal de Darcy. In: FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. **Caderno 1 - fazimentos: Darcy e Oscar**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2002.

RIBEIRO, R.; CACCIAMALI, M.C. Defasagem idade-série a partir de distintas perspectivas teóricas. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v.32, n.3, p. 497-512, 2012.

RUTTER, M. **School effects on pupil progress: Research findings and policy implications**. **Child development**, p. 1-29, 1983.

SASS, O.; MINHOTO, M.A.P. Indicadores e Educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, Campo Grande, v.17, n.33, p. 63-81, 2011.

SELLSTRÖM, E.; BREMBERG, S. Is there a “school effect” on pupil outcomes? A review of multilevel studies. **Journal of Epidemiology & Community Health**, v. 60, n. 2, p. 149-155, 2006.

SOARES, J.F.; CANDIAN, J.F. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, 2011.

SOARES, José F. e ALVES, Maria Tereza G. Escolas de ensino fundamental-Contextualização dos resultados. **Retratos da Escola, Brasília**, v.7, n.12, p. 145-158, 2013.

TRAVITZKI, R.; CÁSSIO, F.L. Tamanho das classes na rede estadual paulista: a gestão da rede pública à margem das desigualdades educacionais. **Educação Temática Digital**, v.19, n. Especial, Campinas, p. 159, 2017.

YALÇIN, S.; TAVŞANCIL, E. The Comparison of Turkish Students' PISA Achievement Levels by Year via Data Envelopment Analysis. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 2014, v.14, n.3, p. 961-968.

HARBISON, R.H.; HANUSHEK, E.A. **Educational Performance of the Poor**: Lessons from Rural Northeast Brazil. New York: Oxford University Press, 1992.

KLITGAARD, R.E.; HALL, G.R. Are there unusually effective schools? **Journal of Human Resources**, p. 90-106, 1975.

KLITGAARD, R. E.; HALL, G. R. Are there unusually effective schools? **Journal of Human Resources**, p. 90-106, 1975.

SCHOOL EFFECT IN BASIC EDUCATION: OBSERVATIONS UNDER THE BOURDIEUSIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT

The article presents an analysis of the school effect of Brazilian public schools of basic education under Bourdieu's critical-reproductive approach. The essential feature of the school effect approach is that the unit of analysis is the school; not the student individually. The school should be analyzed for its contextualized results, identifying how much this contributes to students' learning, considering its starting point. Data Envelopment Analysis was used to identify how the organization of resources can influence the results of units working with the same types of input and output. The results, analyzed under Bourdieusian perspective, indicate that, when considering the starting point of each school organization, schools in the most vulnerable socioeconomic contexts can show similar or even superior efficiency to schools in a more privileged context, which allows to observe gaps in the Bourdieu's perspective that can be objects of future reflection.

Keywords: School effect. Basic education. Bourdieu's critical-reproductive approach.

EFEITO ESCUELA EN EDUCACIÓN BÁSICA: OBSERVACIONES BAJO LA PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA

RESUMEN

El artículo presenta un análisis del efecto escolar de las escuelas públicas brasileñas de educación básica a la luz del enfoque crítico-reproductivo de Bourdieu. La característica esencial del enfoque del efecto escolar es que la unidad de análisis es la escuela; no el estudiante, individualmente. La escuela debe ser analizada por sus resultados contextualizados, identificando cuánto agrega al aprendizaje de los estudiantes, considerando su punto de partida. Se utilizó de la análisis de envoltura de datos para identificar cómo la organización de los recursos puede influir en los resultados de las unidades que trabajan con los tipos de entrada y salida. Los resultados, analizados desde la perspectiva Bourdieusiana, indican que, al considerar el punto de partida de cada organización escolar, las escuelas en contextos socioeconómicos más desfavorecidos pueden presentar una eficiencia similar o incluso mayor a las unidades más favorecidas, lo que permite observar brechas en la perspectiva de Bourdieu que puede ser objeto de reflexión futura.

Palabras-clave: Efecto escolar. Educación básica. Enfoque crítico-reproductivo de Bourdieu.

Submetido em: agosto de 2019.

Aprovado em: abril de 2020.

Publicado em: abril de 2020.