

A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO (RE)DEFINIDOR DA SOCIEDADE

Karina Hernandes Neves

Doutoranda em Ciências Sociais pela
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),
Professora do Instituto Federal Fluminense.

RESUMO

Muito se discute a respeito da educação e seu papel na sociedade. Há um amplo debate acerca do poder transformador e em que medida a escolarização é fator determinante para a realização social e fluidez de classes. É relevante analisar o assunto à luz da Sociologia da Educação. Partindo das principais teorias que discorrem acerca da influência do sistema educacional na definição e redefinição da estrutura social, é importante pensar a realidade brasileira: suas conquistas, dilemas e desafios. Se a lacuna do acesso já foi superada, persistem em nosso país dois outros relevantes problemas: fluxo e qualidade. Ajustes no fluxo têm implicado em perda de qualidade e vice-versa. Empírias recentes sobre o tema revelam que os fatores extraescolares ainda são os mais explicativos das realizações educacionais; contudo, como estes são difíceis de serem mensurados e a intervenção sobre eles é muito mais complexa, o foco recai sobre os fatores escolares que mais significativamente influenciam a educação, tomando três deles com destaque: a liderança, o *peer effect* e a coesão social.

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Transformação.

INTRODUÇÃO

Há inúmeras teorias sobre a influência da educação nas sociedades. Muitas delas analisam a estreita relação entre educação e classe social, ocupando-se de questionar o quanto a classe de origem pode determinar o destino social dos indivíduos. De um lado, há as que argumentam que o fator mais determinante das realizações é a classe social de origem, não podendo a escola atuar no sentido de modificar a estrutura social vigente. Outros defendem que, apesar de a classe social influenciar o desempenho, ela não é um fator determinante dos destinos, podendo o indivíduo, através das escolhas educacionais, realizar mobilidade social. Os sistemas de ensino teriam, portanto, papel relevante na transformação social e na equalização de oportunidades. Cabe aqui analisar os principais argumentos dessas teorias a fim de considerar se (ou o quanto) a escola pode intervir nas trajetórias dos indivíduos.

Durante muito tempo, o número de escolas existentes em nosso país não era capaz de atender a toda a clientela em idade escolar. Na década de 1980, houve uma política de ampliação maciça do acesso, um avanço essencial, mas não suficiente para solucionar nossos problemas educacionais, uma vez que surgiram outros igualmente graves: o fluxo e a qualidade. Superada a questão do acesso, estes passaram a representar os dois maiores desafios educacionais no Brasil. Na década de 1990, foram criadas as primeiras avaliações em larga escala no país, que visavam principalmente desenhar um perfil da educação nacional a fim de servir de instrumento através do qual os formuladores de políticas públicas pudessem se basear para buscar alternativas objetivando vencer as principais dificuldades. O quadro revelado não foi muito positivo. A qualidade era, de fato, um grave problema da educação brasileira, principalmente porque, a exemplo das pesquisas internacionais, aqui também se constatou que os elementos extraescolares eram responsáveis por um percentual explicativo do desempenho muito maior do que os escolares. Sabendo-se que é muito mais difícil atuar sobre o que acontece fora da escola, tornou-se um verdadeiro desafio para o poder público criar mecanismos e políticas eficientes no sentido de superar as lacunas referentes à qualidade do ensino ofertado.

Ainda que tenha ocorrido uma substancial expansão dos sistemas de ensino e que o problema do acesso escolar no Brasil esteja praticamente resolvido, não se pode dizer que isso tenha contribuído para a diminuição das desigualdades nem tampouco para geração de mobilidade social. As assertivas da Teoria do Capital Humano¹ não se confirmaram e, apesar das reformas e conquistas educacionais, a escolarização não se consolidou como principal fator determinante para a realização social, fluidez de classes e equalização de oportunidades. A classe média persiste em situação de vantagem, não apenas pelo seu capital

1. Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz previa que o investimento em educação seria fundamental para a economia da sociedade.

econômico, mas também por outros elementos que a diferenciam. Um desses elementos é a posse de outros tipos de capital¹, expressos nas relações sociais e no acesso a bens culturais e imateriais, não disponíveis à classe trabalhadora.

O Relatório Coleman² (1966) foi uma relevante pesquisa realizada nos Estados Unidos, grandiosa não apenas numericamente, mas por considerar fatores de diversas ordens. A ele seguiram-se muitas outras que se debruçam sobre fatores individuais, contextuais, institucionais e políticos buscando compreender quais deles exercem influência no desempenho. A maior responsabilidade pelas realizações escolares vem sendo atribuída ao *background* familiar e ao nível socioeconômico dos alunos. Apesar de os fatores escolares serem bem menos explicativos dos resultados, as pesquisas sociais têm se detido na análise destes fatores, por serem mais facilmente mensuráveis e passíveis de intervenção por parte das políticas públicas.

As desigualdades sociais e educacionais são um tema bastante recorrente na Sociologia da Educação. Há diversas teorias que discorrem acerca da influência do sistema educacional na (re)definição da estrutura social. Entre essas, algumas análises centram-se na capacidade da escolarização viabilizar ou não a mobilidade social. No âmbito dessas discussões, três correntes ideológicas ganham destaque: a primeira, que afirma que a classe de origem determina completamente o destino dos indivíduos; a segunda, que advoga justamente o contrário, ou seja, que a classe social de origem influencia, mas não determina as trajetórias, e por fim as que depositam na instituição escolar grande parte da responsabilidade sobre os destinos individuais.

TEORIAS REPRODUTIVISTAS

Segundo elas, a escola seria uma instituição muito importante para a sociedade, não apenas porque se prestaria a reproduzi-la como também justificaria e legitimaria as desigualdades, agindo no sentido de contribuir para a manutenção da estrutura social (Bourdieu; Passeron, 1982). O sistema educacional atuaria decisivamente no sentido de preservar a hegemonia das classes dominantes, e a escola seria uma instituição legitimadora das desigualdades, sendo organizada de forma a reproduzir a estrutura social vigente. O trabalho pedagógico implicaria em uma inculcação do *habitus*³, conceito bourdieusiano, através do qual se reproduzem os aspectos culturais.

Por ser uma reprodutora da estrutura social, a escola privilegiaria o *habitus* da classe dominante, o que levaria os alunos das classes sociais menos abastadas a uma situação de desvantagem estrutural. Assim, eles seriam, desde o início de suas trajetórias escolares, fadados ao fracasso, uma vez que não possuiriam os *habitus* requeridos pela sociedade, exclusivos da classe dominante.

1. Bourdieu (1997) trabalha com a noção de tipos de capital que, seria, grosso modo, a materialização da acumulação do trabalho apropriada por agentes ou grupos de agentes para lhes conferir força. As formas de capital seriam difíceis de serem incorporadas, por demandarem a necessidade de tempo para acumulação. O capital pode ser produzido ou reproduzido, tornando-se uma capacidade para a geração de lucro.

2. Segundo Bonamino e FRANCO (1999, p. 102), o Relatório Coleman (COLEMAN, 1966) foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou uma pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Através da aplicação de cinco grupos de testes, que objetivavam medir competências verbais e não verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar.

3. Bourdieu (2002, p. 33) desenvolve o conceito de *habitus*: O todo social não se opõe ao indivíduo. Ele está presente em cada um de nós sob a forma do *habitus*, que se implanta e se impõe a cada um de nós através da educação, da linguagem (...). Tudo o que somos é produto da incorporação da totalidade.

Aparentemente, as pessoas são livres para agirem como quiserem, mas não o fazem na realidade porque estão mentalmente atreladas às regras às quais foram acostumadas. Isso acaba por contribuir para a manutenção da reprodução da estrutura social que se apresenta (BOURDIEU, 2002). O sistema educacional, para Bourdieu e Passeron (1982) se reproduziria por meio das relações de dominação, ou seja, a escola seria um espelho da sociedade e, como tal, reproduziria de maneira contínua a ideologia da classe dominante. Refuta-se, assim, a teoria de que a escola poderia contribuir para a equalização de oportunidades, já que ela não se ocuparia de auxiliar na resolução de problemas sociais, antes os legitimaria através de situações que promoveriam e reforçariam a exclusão.

Na análise entre o sucesso escolar e as relações sociais, Bourdieu e Passeron (1977) reconhecem uma conexão entre o sucesso escolar e as relações sociais privilegiadas, ao mesmo tempo em que relacionam o fracasso à falta dessas relações. As famílias transmitem aos filhos tanto o capital econômico (expresso pelos bens), quanto o capital social (ou seja, as relações que a família estabelece) e o capital cultural (conhecimentos advindos de experiências como viagens, visitas a museus etc.). Essa gama de capitais é muito menor nas famílias de classe social desprivilegiada. Deste modo, o aluno das classes mais abastadas possui formas de capital que são requeridas pela escola, enquanto os mais pobres não desfrutam delas. O resultado disso é que as crianças pertencentes à classe social mais abastada possuem as credenciais que são valorizadas pela escola, enquanto as demais não as possuem. Isso faz com que estas permaneçam em situação de desvantagem.

Os alunos oriundos das classes sociais mais favorecidas, ao chegarem à escola, não sentem a mesma estranheza do que aqueles advindos de classes menos abastadas. Isso ocorre porque a cultura valorizada pela escola é comum ao estudante da classe favorecida, ou seja, ele já possui familiaridade com o que é privilegiado pela instituição, o que o torna mais autônomo do que os demais. Os alunos que não possuem as credenciais exigidas pela escola já começam em situação de desvantagem, uma vez que o estranhamento que sentem ao que é valorizado ali faz com que eles tenham cada vez maior necessidade de serem tutelados pelos professores (BOURDIEU e PASSERON, 1964, p. 43).

A escola seria um importante aparelho ideológico do Estado, uma vez que formaria os alunos advindos das classes socialmente desfavorecidas para aceitarem sua condição de inferioridade na divisão social do trabalho. Ou seja, caberia à escola não apenas a função de qualificar o trabalhador, mas de fazê-lo aceitar e compreender o lugar a ele destinado na sociedade, além de corroborar para a perpetuação da ideologia burguesa, sendo eficaz na formação da força de trabalho e na produção de uma diferenciação no ensino dos alunos,

a fim de produzir mão de obra variável conforme a classe social (ALTHUSSER, 1985). Na visão de Albuquerque, citado por Althusser (1985), a formação do trabalhador não se resume a qualificá-lo para o trabalho, mas a inculcar nele a “submissão às normas de produção, à racionalidade da hierarquia” entre outras, ou seja, a moldá-lo para aceitar sua condição na estrutura social.

A escola estaria a serviço do capitalismo, favorecendo continuamente a classe social mais rica, atuando de forma perversa na manutenção da estrutura vigente e na perpetuação contínua das desigualdades. A ampliação da escolaridade não seria capaz de promover a mobilidade social. Muitas mudanças vêm ocorrendo no sistema educacional nas últimas décadas. Contudo, alguns problemas graves persistem e muitas expectativas em torno dos resultados do aumento exponencial da escolaridade não se efetivaram.

TEORIAS DA RACIONALIDADE LIMITADA

Em oposição a essa ideia estão as teorias da racionalidade limitada. Um de seus principais expoentes é Boudon (1981), que toma como referência a teoria da ação racional weberiana para aprofundar sua tese a partir da análise da racionalidade social das escolhas. Nela, considera que ao longo da trajetória escolar o aluno passa por diversos momentos nos quais precisa realizar opções que definirão o percurso seguinte. A classe social de origem tem influência, mas não é decisiva nas realizações educacionais pois há racionalidade nas decisões familiares. As escolhas são condicionadas a alguns determinantes como a herança social, o interesse individual, os recursos disponíveis, entre outros. Os indivíduos e famílias realizam as escolhas educacionais e profissionais de acordo com suas possibilidades e posição na estrutura social. Há uma relação entre a “posição social de origem e o nível de qualificação” (BOUDON, 1981, p. 160). Isso também determina o tempo de permanência no meio escolar. A um filho das classes menos favorecidas “adiar” a entrada no mercado de trabalho optando por nele ingressar apenas após a conclusão do ensino superior ou arriscar carreiras que embora posteriormente possam trazer mais retorno, mas exigem maior investimento, não são opções racionais (BOUDON, 1981).

A herança cultural é o fator que explica a distribuição dos alunos no sistema de ensino, uma vez que as desigualdades educacionais são fruto da estratificação social, então há desigualdades porque existe estratificação. Isto posto, considera-se que só haveria a redução das desigualdades educacionais caso igualmente se reduzissem as desigualdades econômicas e sociais e, se isso não ocorre, todas as desigualdades persistem (Boudon, 1981). Tentando

1. OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

2. Classe de serviço, classe média, classe mais favorecida ou classe mais abastada são termos utilizados como sinônimos neste trabalho. Da mesma forma em que são utilizados como sinônimos os termos classe mais pobre, classe trabalhadora, classe menos favorecida ou classe menos abastada.

ascender econômica e socialmente, os indivíduos desenvolvem expectativas sociais e são elas que definem um maior ou menor investimento em educação.

Dados da OCDE¹ permitem detectar um efeito perverso da universalização do acesso: mesmo ocorrendo uma substancial expansão dos sistemas de ensino, não há, proporcionalmente, a diminuição das desigualdades sociais. O aumento nas taxas de escolarização não acarretou mobilidade social. Se o ponto de chegada desejado pelos filhos da classe trabalhadora e da classe de serviço² é o mesmo, o que os diferencia é o ponto de partida, estando os filhos da classe de serviço sempre em situação de vantagem. Por isso, crianças de diferentes classes têm oportunidades e constrangimentos diversos. Ainda fossem iguais apesar de sua classe de origem, seus familiares os conduziram a escolhas que são condicionadas às aspirações que consideram possíveis e acessíveis.

Goldthorpe (2010) segue a mesma linha teórica de Boudon (1981) argumentando que toda ação individual é fruto de uma motivação que não é casual, mas proposital. Quando o indivíduo age, ele o faz visando objetivos que o levarão ao alcance daquilo que deseja e não há ações ingênuas. Os atores utilizam recursos e oportunidades que lhes forem disponíveis. Há um esquema de posições ou divisões de classes, forjado pelo mercado e pelo sistema produtivo, impactando a mobilidade social e o sistema educacional. As classes seriam formadas por agrupamentos daqueles que possuem ocupações semelhantes. A classe média seria mais favorecida do que a trabalhadora, não só pela superioridade da renda, como também pelas possibilidades de crescimento na carreira e demais vantagens associadas à sua posição social.

No esquema proposto por Goldthorpe (2010), o sistema educacional operaria por relações de classe, como uma forma de controle social. Assim, a reprodução cultural é mantida para que se preserve a reprodução social estrutural. Os pais da classe de serviço ou classe média tendem a incentivar seus filhos a prolongarem a escolaridade objetivando, além disso, conservar sua posição de classe. Thurow (1972), citado por Goldthorpe (2010), chama os investimentos da classe de serviço na escolarização de seus filhos de “despesa defensiva”, ou seja, aquela feita para que se produza uma diferenciação no diploma, conservando-se, assim, uma posição de vantagem. Goldthorpe (2010) resgata o argumento de Boudon (1981), para quem com a ampliação do acesso ao ensino superior essa “despesa defensiva” ganha corpo, como uma necessidade de se promover o diploma. Além disso, há, entre a classe de serviço, a visão do ensino superior como uma etapa e não como o nível final de escolarização. Os possíveis insucessos educacionais dessa classe são geralmente compensados por outros mecanismos como relações sociais ou vantagens econômicas que a família possui.

Análise empírica realizada na Suécia, citada por Goldthorpe (2010), leva à reflexão sobre dois dilemas. O primeiro é que o aumento da escolaridade não aponta para um elevado crescimento econômico, pois não se percebe estreita relação entre maior escolarização e melhoria das forças produtivas. Por outro lado, há uma diminuição do desemprego. Mas é prematuro dizer que qualquer mudança tenha forte influência do aumento da escolarização, uma vez que não há pesquisas empíricas suficientemente consistentes que comprovem isso (GOLDTHORPE, 2010).

Ainda que a escolarização tenha aumentado, isso não tem se revertido em melhores colocações no mercado de trabalho, tal como previa a Teoria do Capital Humano (TCH), de Theodore Schultz (1970). Essa teoria teve grande impacto na época em que foi desenvolvida e até hoje encontra ecos em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil. Segundo a TCH, todos os indivíduos possuem um capital latente que deve ser aprimorado e desenvolvido através da escolarização. O investimento em educação é essencial para o crescimento econômico das nações e seria ele o responsável por explicar as diferenças de desenvolvimento entre elas. A meritocracia seria fundamental para a sociedade e o indivíduo o único responsável por conquistar boas posições no mercado, bastando, para isso, investir na própria educação. Quanto maior fosse o investimento do indivíduo em qualificação, maiores seriam suas possibilidades de ascensão e projeção. A maior escolarização serviria não apenas aos indivíduos, mas às nações, que progrediriam na mesma proporção (SCHULTZ, 1970).

Algumas pesquisas realizadas na década de 1960 em diversas partes do mundo contribuíram para engrossar a crítica à Teoria do Capital Humano. Uma das mais importantes foi a que deu origem ao Relatório Coleman (1966), nos Estados Unidos, pesquisa que buscava elementos que permitissem não apenas mapear o panorama educacional daquele país como também indicar caminhos que pudessem orientar a criação e implementação/manutenção de políticas públicas que promovessem melhorias na educação.

A amostra era muito significativa, bem como os resultados permitiam vislumbrar aspectos que contribuiriam muito decisivamente para que se compreendesse a realidade educacional daquele país. O Relatório Coleman (1966) apontou em uma direção oposta à da Teoria do Capital Humano, indicando que as diferenças econômicas, de raça, origem geográfica, social e outras poderiam influenciar os resultados educacionais. Esses fatores externos à escola tinham um peso muito superior nos resultados dos alunos do que os fatores internos ou escolares (Bonamino e FRANCO, 1999). Embora a metodologia utilizada nesse período tenha sido alvo de muitas críticas, não se pode desconsiderar sua importância para a constituição dos pilares desse campo de estudo. O relatório serviu de base a pesquisas posteriores que minoravam o poder de atuação da escola sobre o

aluno, ou seja, a tese defendida por eles é que independentemente da escola na qual o aluno estuda, se ele é oriundo de uma família socialmente desfavorecida, dificilmente isso irá se modificar com a passagem do indivíduo pela escola.

Logo após a publicação do Coleman, tem-se na Inglaterra o lançamento do Relatório Plowden, que encontrou, naquele país, resultados muito semelhantes aos descritos por Coleman. Pesquisas do mesmo tipo se multiplicaram por diversos outros países. O ponto em comum do resultado destas era a inépcia de a escola modificar a sociedade, ou seja, a capacidade de a escola alterar as disposições de classe era menos significativa do que se supunha, sendo outros fatores extraescolares mais impactantes no desempenho dos alunos.

TEORIAS INSTITUCIONAIS

Outras teorias fundamentam-se no poder transformador da escola sob os indivíduos. Algumas pesquisas apresentam resultados decisivos para se compreender o efeito da escolarização sobre os alunos, apesar de suas diferenças individuais. Há destaque para as interações entre professores e alunos e entre os próprios estudantes, que causam alterações nos comportamento dos discentes nos anos subsequentes.

A interação é um fator relevante no que concerne à capacidade de a escola transformar os indivíduos. Isso indica que ela auxilia na formação e transformação das pessoas (MORTIMORE, 1997). De acordo com as teorias institucionais, escolas eficientes podem compensar pela sociedade na medida em que dão a oportunidade aos alunos de se desenvolverem e ampliarem seus talentos e potencialidades. Elas podem atuar auxiliando os estudantes no desenvolvimento das próprias habilidades ou, por outro lado, ignorando essas habilidades e sendo nulas na vida deles, como se não as frequentassem (MORTIMORE, 1997).

Há muitas variáveis externas à escola que podem influenciar no desenvolvimento do aluno, como família, classe, gênero, raça e outras, que o coloquem em vantagem ou desvantagem na sociedade, mas a escola pode agir para minimizar as desvantagens, tendo uma série de aparatos que a instrumentalizem a auxiliar no enfraquecimento dessas diferenças.

Pais que enviam seus filhos a escolas mais efetivas mostram, já por isso, estarem mais envolvidos com o processo escolar e preocupados com o desenvolvimento deles (MORTIMORE, 1997). Considerando a escola como agência capaz de transformar ou auxiliar nas mudanças sociais, percebe-se que as políticas educacionais devem ser mais amplas e não permanecer a serviço de uma elite para que os privilégios dela sejam perpetuados. Se tais políticas forem direcionadas apenas aos grupos que por sua origem já forem privilegia-

dos, tornar-se-á ainda mais difícil para os demais superar as dificuldades que o simples nascimento já lhes impôs. As políticas devem se ocupar de instrumentar melhor as escolas, financiá-las e cuidar de prover alimentação para as crianças no período escolar, além do transporte para que elas tenham acesso à escola bem como criar programas que proporcionem aos alunos ajuda individualizada para auxiliá-los.

A educação não é uma cura milagrosa para todos os males, mas quando há um planejamento ela pode contribuir para melhorias sociais. Para isso, é necessária a existência de um projeto de sociedade, o que pode trazer mudanças muito relevantes. A sociedade só cresce se houver um planejamento na administração da escola, se ela tiver uma articulação com as demandas da sociedade e se houver metas pactuadas e compartilhadas. A escola não pode compensar pela sociedade, mas tem potencial para transformá-la (MORTIMORE, 1997).

Os mais pobres já chegam à escola em situação de desvantagem, uma vez que, por não possuírem as habilidades requeridas pela instituição, já se apresentam com um déficit que só vai se acumulando ao longo da escolaridade (ARROYO, 2000). Muitos alunos de classes populares conseguem ser bons ou mesmo brilhantes, contudo, ainda eles sofrem, pois a instituição mostra-se incapaz de saber lidar com esses discentes, uma vez que os professores são formados para atuar com um aluno ideal, ou seja, o de classe média (CHARLOT, 2000). Na visão de Charlot (2000), não existe fracasso escolar e sim “histórias escolares que terminam mal”. O fracasso seria fruto das oportunidades e não uma condição do aluno.

Pesquisa recente da OCDE mostra que o Brasil é um dos países nos quais a correlação entre o nível socioeconômico e os resultados educacionais é muito alta (FRANCO, 2007). Muitas vezes “o problema (da aprendizagem) está na conexão entre a classe social e as condições prévias de desenvolvimento do aluno” (BROOKE, 2012, p. 476). A escola pode colaborar para a aprendizagem, mas não teria como eliminar completamente algumas questões externas como a socioeconômica, por exemplo.

Se as escolas eficazes podem atuar significativamente na vida dos alunos, é importante compreender que elementos as tornam eficazes. Uma seleção de trinta artigos sobre sucesso escolar publicados em revistas brasileiras a partir dos anos 2000 revela que eles têm em comum alguns elementos que, segundo tais publicações, podem contribuir para o sucesso escolar. Destacam-se, pois, fatores como a liderança, as metas e expectativas de crescimento e progresso da escola, as práticas escolares, o crescimento físico da escola, a construção de expectativas comuns, um bom relacionamento entre a escola e os pais e comunidade ao redor.

As relações sociais são tão importantes que LAHIRE (2004) considera que “só podemos compreender os resultados e comportamentos escolares da criança se reconstruirmos uma teia de interdependências familiares” (LAHIRE, 2004, p.19). Existe uma rede de relações familiares que são importantes para a socialização do indivíduo, pois disponibilizam uma “paleta” de possibilidades de ação das quais ele pode se utilizar em cada situação em que julgar necessário. A compreensão dos resultados escolares dos alunos só poderá ser efetiva, na medida em que haja entendimento da rede de relações desses alunos. Não há como analisar a importância da família se não se considerarem as redes de relações no entorno, incluindo aí a vizinhança (LAHIRE, 2004).

Família e escola devem se complementar, pois o sucesso dos alunos está vinculado a cinco configurações muito importantes: as formas familiares da cultura escrita (como a família se relaciona com a leitura e a escrita), as condições e disposições econômicas (que precisam ser controladas cuidadosamente), a ordem moral doméstica (capaz de despertar na criança atitudes necessárias na escola como o bom comportamento e a obediência a ordens), as formas de autoridade familiar (quando a criança em seu lar é acostumada a respeitar autoridade, isso facilita o convívio escolar) e as formas familiares de investimento pedagógico (como a família trata o investimento em educação, se de uma forma adequada ou se isso se torna uma obsessão, o que pode atrapalhar o desempenho da criança) (LAHIRE, 2004).

Tanto a definição de sucesso quanto a de fracasso são muito imprecisas, uma vez que o “sentido e as conseqüências do ‘fracasso’ e do ‘sucesso’ variam historicamente” (LAHIRE, 2004, p. 53). Tais noções são mutáveis e dependem do momento histórico e social. Partindo da definição de MORTIMORE (1991), para quem a escola de sucesso é a que possibilita a seus alunos obterem um desempenho escolar superior ao que se espera, diante da origem e classe social à qual o aluno pertença, define-se aqui sucesso como a realização de trajetórias escolares bem sucedidas em termos de acesso e desempenho que possam contribuir para a equidade de oportunidades. A escolha por essa definição tem a ver com o fato de relacionar sucesso às possibilidades inerentes à classe social do aluno.

EMPIRIAS RECENTES SOBRE O TEMA

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países do mundo têm buscado identificar e relacionar fatores relacionados ao bom desempenho escolar. Esses fatores podem ser de ordem individual ou familiar, contextual ou social, institucional ou política. Importam aqui os fatores institucionais, ou seja, aqueles ligados à escola, por serem estes mais facilmente mensuráveis e por haver a possibilidade de neles atuar através de intervenções e da criação e fomento de políticas públicas.

Ainda que seja muito prematuro enumerar os fatores que concorrem para o sucesso escolar, pesquisas realizadas no Brasil têm buscado fornecer alguns caminhos para o aprofundamento de discussões que permitam conclusões mais robustas sobre o assunto. Na literatura internacional, o tamanho das turmas, o pagamento por mérito aos profissionais da educação e as política de responsabilização/ *accountability*¹ têm sido denotados como relevantes fatores explicativos do desempenho escolar. No Brasil, os resultados não são os mesmos. Aqui, ainda são incipientes as políticas de *accountability*, uma lacuna considerável, pois de acordo com Magrone e Tavares Júnior (2011) a “*accountability* se levada a sério, poderá desestabilizar um dos pilares do atual ‘pacto educacional’ brasileiro, a produção/reprodução da desigualdade” (MAGRONE; TAVARES JÚNIOR, 2011, p.20).

De modo geral, as pesquisas nacionais que analisam sucesso escolar agrupam os fatores em dois grandes blocos: o dos escolares e o dos externos à escola. No âmbito do que é fora dos muros escolares, a literatura apresenta como fatores familiares mais impactantes no desempenho escolar a escolaridade do pai, a escolaridade da mãe, a raça (ser branco ou não) e o nível socioeconômico. Além desses fatores, também exercem influência o tipo de família e o fato de o aluno morar com o pai e a mãe ou não, o fato de o aluno utilizar o computador em casa e o fato de agregar trabalho e estudo ou apenas estudar. Embora haja concordância entre a literatura nacional e a internacional que os fatores externos à escola sejam os responsáveis por um percentual explicativo muito maior do desempenho escolar, fato é que eles são negligenciados em muitas pesquisas atuais, principalmente por serem de difícil atuação e cobertura por parte das políticas públicas, já que, as políticas educacionais não são capazes de atuar diretamente sobre esses fatores e ainda que atuassem indiretamente, o monitoramento e outras fases das políticas seriam dificultados. Assim sendo, tanto as pesquisas internacionais quanto as nacionais dedicam-se com mais afinco a analisar a influência dos fatores escolares nas realizações educacionais dos alunos (FELÍCIO, 2013).

A maioria das pesquisas sobre o tema no Brasil aponta o *background* familiar como influente no desempenho dos alunos. Mas a forma como isso ocorre ainda não é muito evidente. É praticamente unânime que a estrutura familiar é decisiva para a educação. Bourdieu (2002) enfatiza que a família está no cerne das relações de reprodução. Boudon (1981) aponta que na família se centram as decisões sobre o investimento em educação que o indivíduo terá, argumento que Goldthorpe (2010) resgata. Ainda não é muito explícito como esta dinâmica opera, mas há indícios de que a escolaridade dos pais seja um fator explicativo do sucesso escolar na medida em que um pai mais escolarizado provavelmente valorizará mais a escolaridade dos filhos. A partir da análise dos dados da PNAD 1982, Neubert (2014) destaca que “o investimento de recursos econômicos e tempo por parte das famílias eleva o potencial sucesso dos estudantes” (NEU-

1. Segundo Magrone e Tavares Júnior (2011), “a denominação de ‘sistemas de responsabilização’ deriva da tradução para o português do vocábulo de origem anglo-saxônica *accountability*. As políticas de *accountability* foram adotadas principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos a partir da década de oitenta do século ora encerrado” (MAGRONE E TAVARES JÚNIOR, 2011, p.1).

BERT, 2014, p.133). Também a questão da renda familiar se mostra importante porque acredita-se que os pais de famílias mais abastadas tenham mais acesso a bens culturais, viagens etc.

Durante muito tempo, pensou-se que o problema da educação brasileira residia na falta de escolas e conseqüente carência de vagas para os alunos (TEIXEIRA, 1999; SCHWARTZMAN, 2005). Contudo, dados mostram que a maioria dos alunos em idade escolar frequenta a escola e, apesar disso, não consegue aprender. O problema central da educação brasileira não estaria na falta de vagas, mas na má qualidade do ensino, na tradição de repetência, aliada ao vazio da qualidade da educação e a perseguição por parte dos pais à quantidade de aulas expressa pela frequência, em detrimento da qualidade da educação, além do esvaziamento das competências e má-remuneração dos professores (Ribeiro, 1991). A análise dos avanços e retrocessos da educação brasileira nas últimas décadas dá conta de que muitos progressos acabaram por gerar regressos que praticamente os anulam. A conquista do acesso foi seguida de problemas de fluxo e a resolução dos problemas de fluxo acabou por gerar um problema de qualidade (TAVARES JR, 2007; TAVARES JR, FARIA e LIMA, 2012).

Para que a qualidade seja perseguida, é primordial que o aluno perceba que pode ter sua trajetória positivamente modificada pela escola. A forma como ela pode influenciar no destino dos indivíduos é o que se conhece como “efeito escola”, conceito usado para verificar como as políticas internas influenciam “no desenvolvimento cognitivo dos alunos” (ANDRADE, 2008, p. 96). Embora a escola não possa substituir os efeitos da sociedade, ela pode auxiliar nas mudanças que ocorrem nela (MORTIMORE, 1997). O estudo das relações sociais que ali se estabelecem pode fornecer indícios de como isso acontece. Por isso, fatores como a gestão escolar, as interações entre os alunos e as relações entre a escola e a comunidade serão aqui considerados.

No que concerne à gestão escolar, a liderança é considerada um elemento importante para o sucesso, pois ela é capaz de influenciar os demais na tomada de decisão e nas atitudes. Contudo, nem sempre a liderança é exercida pelo diretor. Muitas vezes ela o é por professores ou outros membros do corpo escolar. “Existem professores que atuam como facilitadores de outros, ou que se responsabilizam por projetos particulares” e há “diferentes linhas de ação relevantes lideradas por diferentes professores” (BOLÍVAR, 1997, p. 45).

Há uma metáfora que representa muito bem a importância de um líder. Ele é como um condutor de veículo: não importa se é um modelo antigo e defeituoso ou um esportivo de renomada marca internacional. O fato é que sem um motorista, não se chega a algum destino. O líder deve ser capaz de buscar soluções para superar as principais barreiras. Ele deve ser “criativo, carismá-

tico, comprometido” e “fazer com que as informações fluam, desenvolvendo espírito de equipe e colaboração” (FREITAS et al, 2003, p. 16).

A gestão escolar pode auxiliar em diversos aspectos como melhorias pedagógicas, otimização do trabalho do professor, maior envolvimento com a comunidade escolar, criação de objetivos comuns a toda a comunidade escolar entre outros, considerados na literatura como facilitadores da melhoria da educação. É um trabalho que envolve muitos aspectos: administrativo, curricular, interpessoal, gestão de resultados, entre outros (LÜCK, 2011).

O segundo fator intraescolar que merece destaque é a interação. Esta é valiosa, tanto no que diz respeito à que ocorre entre professores e alunos quanto principalmente à que acontece entre os alunos. O chamado *peer effect* tem ganhado espaço nas discussões sobre sucesso escolar. Na literatura internacional, já há muitos estudos que desenvolvem o tema. No Brasil, no entanto, as pesquisas a esse respeito ainda são muito tímidas, restringindo-se a alguns artigos e dissertações. *Peer effect* é entendido como “a influência dos membros de um grupo no desempenho de seus colegas” (JALES, 2010). O *peer effect* ocorre naturalmente, através de interações simples na sala de aula, como um empréstimo de material ou a realização de trabalhos em grupo. O ponto pacífico entre os estudiosos do assunto é que a forma como os alunos são distribuídos nas turmas pode afetar o desempenho dos estudantes; contudo, há discordância a respeito de a formação de turmas heterogêneas ser ou não positivo para o desempenho. Há os que defendem que a heterogeneidade pode ser benéfica, na medida em que se acredita que o bom aluno pode mais contribuir com o aluno de pior rendimento do que ser atrapalhado por ele. Por outro lado, há a corrente que advoga que a heterogeneidade na alocação dos alunos pode aumentar ainda mais as diferenças de rendimento.

Na percepção de ALVES e SOARES, “a formação de turmas por nível de habilidade impacta não apenas o desempenho dos alunos, mas também as diferenças nas taxas de progresso” (ALVES e SOARES, 2007, p.1). Eles defendem que a alocação de turmas heterogêneas não gera um efeito positivo para os alunos, podendo contribuir inclusive para que “pequenas diferenças entre alunos se transformem em grandes diferenças entre os grupos e acirrem a estratificação escolar de forma mais ampla” (ALVES e SOARES, 2007, p.1).

Oposto a essa visão, estudo realizado com alunos do quinto ano do ensino fundamental de escolas brasileiras concluiu que o efeito de pares é positivo inclusive para os bons alunos, contrariando o que se chama de “efeito *bad apple*”¹ ou seja, um aluno ruim tem mais probabilidade de piorar o resultado dos bons do que o contrário. Jales (2010) defende que, em vez do “efeito *bad apple*”, ele observou em sua pesquisa o “efeito *shining star*”, isto é, alunos com alto desempenho são mais benéficos aos colegas ruins do que são por eles influenciados negativamente.

1. Efeito *bad apple* - “efeito maçã ruim”. Ocorre quando se estima que um aluno ruim consegue influenciar negativamente os demais.

Outro tipo de interação que merece destaque é aquela que ocorre entre a escola e a sociedade. A coesão social é um tema por vezes negligenciado nas pesquisas sobre sucesso escolar, mas será aqui abordado por esta pesquisa levar em consideração que muitas escolas de sucesso assim o são porque há coesão social em torno da educação.

SCHWARTZMAN (2010) discute a relação entre coesão social e educação. Para o sociólogo francês, as pessoas não se integram de forma espontânea, mas através de um processo de socialização que se dá através das escolas. Durkheim (2009) acreditava que a educação e os valores por ela transmitidos eram o suficiente para compensar os efeitos da divisão social do trabalho e garantir a coesão social. Contudo, SCHWARTZMAN (2010) ressalta que nas sociedades modernas, em especial na América Latina, muitos grupos socialmente excluídos são ainda mais segregados pela escola que reafirma e legitima a situação de exclusão. A função da escola deveria ser contribuir para extinguir a situação de isolamento em que vivem as minorias, contudo, não é isso que ocorre, já que muitas vezes a escola não só é incapaz de contribuir para a integração, quanto colabora para acentuá-las (SCHWARTZMAN, 2010).

A coesão não é apenas importante de maneira endógena, mas também de maneira exógena. Ou seja, ela não é fundamental apenas para se criarem laços na instituição escolar, mas a coesão social em torno da educação pode ser capaz de colocá-la na agenda das prioridades, principalmente no que diz respeito à formulação, proposição e reestruturação de políticas públicas. Possivelmente, uma comunidade que percebe na escola a possibilidade de crescimento econômico para seus filhos investirá seu tempo na busca de participar das decisões escolares, será capaz de, em conjunto, apresentar propostas de melhoria e se reunir para reclamar e protestar (SHERIF E SHERIF, 1969). Os vínculos que unem os grupos são diversos e podem ser de várias ordens (econômicos, religiosos, culturais, sociais), mas independente da origem desses vínculos, a coesão torna a sociedade mais unida e, portanto, mais apta a superar positivamente os conflitos, e isso pode ser decisivo no que diz respeito à educação (SORJ e TIRONI, 2007), pois ela impacta na organização da sociedade. A escola deve ser a protagonista no desenvolvimento da cidadania, que é a base da criação da coesão social e da democracia estável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as diversas teorias que explicam a relação entre a educação e as transformações sociais, percebe-se que há muito o que discutir e diversas lacunas a sanar. Pesquisas internacionais podem nortear, mas não são capazes de explicar exatamente a realidade brasileira. Para isso, é necessário que

aqui se aprofundem pesquisas realizadas com seriedade a fim de dar conta de explicar em que bases estamos fundamentados e quais os passos a seguir. Compreender os fatores escolares que podem contribuir para melhorias educacionais é uma tarefa desafiadora e instigante. Se a escola, como destaca MORTIMORE (1997), não pode compensar pela sociedade, ela pode ainda assim ser instrumento que auxilie nas transformações sociais. Apurar como isso acontece é uma tarefa fundamental e urgente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Maria Tereza Gonçalves; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.

ANDRADE, Renato Júdice. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira**: as evidências do SAEB 1995 – 2003. Tese de Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. 2000. In.: ABRAMOWICS, A. E. Moll, J. (Org). **Para além do Fracasso Escolar**. Campinas, Ed. Papyrus, 2004, 3ª edição, p. 11-26.

BOLÍVAR, A. **Liderazgo, mejora y centros educativos**. Trabalho apresentado na VIII Reunião do Grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), em julho de 1995, em Madrid. Publicado em A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. Madrid, UNED, 1997.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

BOUDON, R. **A desigualdade das oportunidades**. Brasília, DF, Brasil: Editora UnB, 1981.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). **Escritos e Educação** (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Reproduction in Education, Society and Culture**. Beverly Hills: Sage, 1977.

_____. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- BROOKE, Nigel. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLEMAN, James S. et al. **Report on Equality of Educational Opportunity**. U.S. Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare, 1966.
- DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. [tradução Eduardo Brandão]. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- FELÍCIO, Fabiana de. **Fatores Associados ao Sucesso Escolar: Levantamento, Classificação e Análise dos Estudos Realizados no Brasil**. Fundação Itaú Social. (2013). Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- FREITAS, Kátia Siqueira de et al. Liderança educacional. **Gerir**. Salvador: UFBA, v. 9 n. 33, p. 13-43, set./out. 2003.
- FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, June 2007.
- GOLDTHORPE, John H. Class analysis and the reorientation of class theory. **The British Journal of Sociology**, Volume 61, Supplement 1, January 2010, pp. 311-335.
- JALES, Hugo B. **Peer Effect na Educação no Brasil**. Evidência a partir dos dados do SAEB / Hugo Borges Jales. 68 páginas. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas. Escola de Economia de São Paulo - EESP-FGV. 2010.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: a razão do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.
- LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MAGRONE, E; TAVARES JÚNIOR, F. **A accountability como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro**. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2011. Curitiba – PR. Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Curitiba - PR, de 26 a 29 de julho de 2011. 2011.

MORTIMORE, P. Can effective schools compensate for society? (1997). In.: HALSEY, A. H.; BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh. **Education: culture, economy, and society**. Oxford University Press, 1997.

NEUBERT, L. F. Expansão educacional e desigualdade de raça no Brasil. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 18, p. 49, 2014.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 12, Aug. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2014.

SCHULTZ, Theodore. The Reckoning of Education as Human Capital. In: **Education, Income and Human Capital**. (Org.) HANSEN, L. W. 1970.

SCHWARTZMAN, Simon. **Brazil: globalization, poverty, and social inequity**. Pp. 125-155 in Getting Globalization Right - the dilemmas of inequality, edited by Joseph S Tulchin and Gary Bland. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, Inc., 2005.

_____. **Educación y cohesión social em la América Latina**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. 2010. Disponível em: <http://www.SCHWARTZMAN.org.br/simon/2010_cohesion.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

SHERIF, M.; SHERIF, C. **Social Psychology**. New York/Tokio: Harper & Row, 2010.

SORJ, B.; TIRONI, E. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Eds.). **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Tradução de Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

TAVARES JR, Fernando. **Limites Sociais da Educação no Brasil: Estratificação, Mobilidade Social e Ensino Superior**. Tese de Doutorado em Sociologia, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

TAVARES JR, Fernando; FARIA, Victor Basílio de; LIMA, Marcos Alves de. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos de Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 48-67, mai-ago 2012.

TEIXEIRA, Anísio. 1999. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. 3ª ed. Brasília: UNB, 1994.

_____. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel. (Org.). WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).