

Este texto é composto pelos itens 5,1 e 5,3 do relatório técnico da pesquisa "O Estado da Arte da Pesquisa sobre Evasão e Repetência no Ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981) contrato INEP/MEC-IUPERJ (Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro), realizada por Zaia Brandão (coordenadora), Anna Maria Baeta e Any Coelho da Rocha (pesquisadoras) que será publicada brevemente pela Editora Achiamé-Rio com o título "O fracasso escolar".

CONTRIBUIÇÃO DAS REVISÕES DE PESQUISA INTERNACIONAIS AO TEMA EVASÃO E REPETÊNCIA NO 1.º GRAU

Any Dutra Coelho da Rocha

RESUMO

Este artigo analisa os resultados de onze trabalhos de revisão de pesquisas internacionais realizados por encomenda do Banco Mundial e do IDRC (Institute of Development and Research Centre) de Ottawa, Canadá.

Descreve a evolução de tendências da pesquisa, apontando problemas metodológicos e culturais. Examina os achados quanto a recursos e processos escolares, quanto a aspectos do professor, estado nutricional dos alunos e retenção da alfabetização. Foi constatada convergência entre os achados de pesquisa no Brasil e os das revisões internacionais em geral.

Considera que a pesquisa educacional de ponta vive um momento de revalorização dos fatores intra-escolares encarados em perspectiva contextualizada. A inadequação da escola à realidade da clientela é um dos pontos recorrentes nos achados do Brasil e das revisões internacionais.

SUMMARY

This paper analyzes results of eleven international research reviews commissioned by the World Bank and the Institute of Development and Research Centre (Ottawa, Canada).

It describes the evolution of research trends, indicating methodological and cultural problems. The findings related to the socio-economic status, the school resources and processes, teacher aspects, nutritional condition of students and retention of literacy are examined. Convergence was observed among the international and Brazilian research findings. The author considers that the educational research lives a moment of revalorization of intra-school factors that are approached in a contextualized perspective. The school inadequation to the reality of the students is one of the recurrent points in the findings both Brazilian and international.

AS REVISÕES DE PESQUISAS INTERNACIONAIS

O núcleo central da revisão de literatura desta pesquisa é constituído por um conjunto de revisões de pesquisas internacionais do Banco Mundial e do International Development Research Centre (Centro Internacional de Pesquisas para o Desenvolvimento – IDRC) de Ottawa, Canadá. Estes trabalhos adquiriram importância por constituir uma literatura de ponta, fundamental para a compreensão do tema e pouco divulgada no Brasil. Por outro lado, já existia, por parte das pesquisadoras, domínio da literatura nacional disponível sobre o tema.

1. Sobre as revisões

São utilizados nesta revisão de literatura onze trabalhos:

— seis foram produzidos por encomenda dos Departamentos de Educação e Desenvolvimento Econômico, do Banco Mundial a seus consultores, num esforço para elucidar questões dentro das áreas de financiamento do Banco.

— cinco outros estudos foram orientados pelo Grupo de Consulta e Revisão de Pesquisas em Educação, estabelecido pelo IDRC do Canadá em 1976, com o objetivo de revisar a situação atual da pesquisa relacionada com os problemas educacionais dos países em desenvolvimento.

Estes estudos encontram-se especificados nos quadros que se seguem, em ordem cronológica de sua publicação.

AUTOR	TÍTULO	DATA E PROCEDÊNCIA	NÚMERO E TIPO DOS ESTUDOS REVISADOS	PAÍSES
SIMMONS, J.	Qual a efetividade da escola na promoção da aprendizagem? Uma revisão de pesquisas.	Banco Mundial março de 1975 (Staff Working Paper n.º 200)	O autor realiza uma revisão de pesquisas e uma revisão de revisões de pesquisas. Foram examinadas as de Averch et alii de 1972, de Alexander e Simmons de 1975 e de Rosenshine e Furst de 1971. São 14 estudos do enfoque "input-output", 4 do enfoque do processo, 3 do enfoque organizacional (estudos de caso), 3 do enfoque de avaliação (ex-post-facto) e 5 estudos sobre produtos não-cognitivos perfazendo um total de 29.	Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Bélgica, Chile, Alemanha, Finlândia, França, Hungria, Irã, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Polônia, Romênia, Escócia, Suécia, Tailândia, Porto Rico e Tunísia.
ALEXANDER, L. e SIMMONS, J.	Os determinantes do rendimento escolar nos países em desenvolvimento: a função de produção de educação.	Banco Mundial março de 1975 (Staff Working Paper n.º 201)	9 estudos de função de produção de educação.	Santa Lucia, Quênia, Tunísia, Chile, Porto Rico, Malásia, Irã, Índia e Tailândia.
Grupo de Consulta e Revisão de Pesquisas em Educação.	Alfabetização: uma revisão sumária.	IDRC novembro de 1978.	8 estudos, a maioria sobre alfabetização de adultos. Apenas um relacionava-se diretamente ao tema desta pesquisa: uma revisão de 25 estudos, feita por Sheffield, J., com o título "Retenção de alfabetização e habilidades básicas: uma revisão da literatura".	Índia, Nigéria, Tunísia, Rodésia, Zâmbia, Brasil, Filipinas, Taiwan, Indonésia, Palestina e Polônia.
HUSÉN, T. SAHA, L. NOONAN, R.	Treinamento de professores e rendimento de alunos nos países menos desenvolvidos.	Banco Mundial dezembro de 1978 (Staff Working Paper n.º 310)	32 estudos experimentais, multivariados e de correlação simples.	Botswana, Chile, Guatemala, Hong Kong, Índia, Indonésia, Irã, Quênia, Malásia, México, Filipinas, Porto Rico, Tailândia, Uganda, Gana, El Salvador, Nigéria e Serra Leoa.
Grupo de Consulta e Revisão de Pesquisas em Educação.	Subnutrição e desenvolvimento futuro.	IDRC março de 1979	9 sumários de revisões de pesquisas e de outros estudos.	—
HADDAD, W.	Efeitos educacionais e econômicos das práticas de promoção e repetência.	Banco Mundial março de 1979 (Staff Working Paper n.º 319)	Não há indicação do número de estudos revisados. Foram revisados vários tipos de estudos além de revisões de pesquisas.	Países desenvolvidos e alguns em desenvolvimento.

AUTOR	TÍTULO	DATA E PROCEDÊNCIA	NÚMERO E TIPO DOS ESTUDOS REVISADOS	PAÍSES
SMILANSKY, M.	Prioridades na educação: pré-escola; evidência e conclusões.	Banco Mundial abril de 1979 (Staff Working Paper n.º 323)	Não há indicação do número. Foram revisados estudos experimentais e longitudinais.	Israel e Estados Unidos.
MYERS, R. e MOWAT, S.	Grupo de Consulta e Revisão de Pesquisa Educacional: Relatório Parcial (Progress Report).	IDRC maio de 1979.	Este documento, com características diferentes dos demais, constitui um relato da atuação do grupo, síntese de achados e posicionamento a respeito das principais questões.	
COLCLOUGH, C.	Escolaridade primária e desenvolvimento econômico: uma revisão da evidência.	Banco Mundial junho de 1980 (Staff Working Paper n.º 399)	Não há indicação do número de estudos. Trata-se de uma revisão de literatura, realizada por um especialista, e que inclui revisão de pesquisas.	
AVALOS, B. e HADDAD, W.	Resenha da pesquisa sobre efetividade dos professores na África, América Latina, Filipinas, Índia, Malásia, Oriente Médio e Tailândia: síntese de resultados.	IDRC 1981	589 Destes 75 foram teses de doutorado, 374 dissertações de mestrado, 35 de licenciatura e 108 independentes. Estão incluídos estudos correlacionais, experimentais, quase-experimentais, de caso e de observação. Do total, 270 foram estudos de função de produção de educação.	Argentina, Brasil, Chile, Equador, México, Peru, El Salvador, Nigéria, Filipinas, Índia, Malásia, Oriente Médio e Tailândia.
SCHIEFELBEIN, E. e SIMMONS, J.	Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento	IDRC 1981	26 estudos de função de produção de educação.	Congo, Tunísia, Quênia, Uganda, Brasil, El Salvador, México, Equador, Argentina, Paraguai, Chile, Malásia, Índia, Irã e Tailândia.
TOTAL 702 estudos.				

2. Os grandes surveys

A tendência em concentrar a pesquisa educacional nos estudos em sala de aula tornou-se uma tradição que predominou por muitos anos. Neste primeiro momento eram privilegiados os fatores psico-pedagógicos da educação sem que houvesse uma preocupação em relacioná-los com a realidade social mais ampla. Um segundo momento do desenvolvimento da pesquisa educacional delineou-se com o aparecimento dos computadores e a partir do interesse crescente de sociólogos e economistas pelo fenômeno educativo. Surgiu então, nos anos 60 e 70, um novo enfoque de pesquisa que se preocupa com o vasto e complexo sistema social dentro do qual a educação se encontra inserida.

Segundo Schiefelbein e Simmons (1981) este enfoque combina vários procedimentos:

1 — a prática da coleta de dados a nível nacional e até internacional, para recolher informações sobre uma ampla gama de possíveis influências na aprendizagem, incluindo as influências extra-escolares;

2 — o emprego de análises multivariadas, ou análises de "sistemas", para estabelecer a importância

relativa de um número de possíveis determinantes do rendimento; e

3 — a aplicação do conceito de "função de produção" (*input-output*) tomado da economia.

Este enfoque recebeu maior atenção com a publicação do Relatório Coleman, em 1966, nos Estados Unidos, que iniciou o debate sobre os determinantes do rendimento escolar. Trata-se de um estudo sobre a igualdade de oportunidades educacionais.

Outro *survey* de caráter nacional dentro deste enfoque foi o realizado na Inglaterra sobre "as crianças e suas escolas primárias". Este trabalho serviu de inspiração para a reforma do ensino básico inglês, e foi divulgado pelo Relatório Plowden em 1967.

Mais tarde o estudo de Jencks et alii ("Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America") publicado em 1972, veio reforçar os achados do Relatório Coleman.

Finalmente, sob os auspícios da Associação Internacional para a Avaliação do Aproveitamento Educacional (International Association for the Evaluation of Educational Achievement — IEA) de Estocolmo, realizou-se vasto estudo de 23 países e que incluía 4 países

em desenvolvimento (Chile, Irã, Tailândia e Índia), publicado em 1972 e 1973.

Estes estudos inspiraram extensa discussão metodológica e têm exercido forte impacto no pensamento educacional atual. De maneira geral, deram início a uma tendência de questionamento da importância das variáveis da escola no rendimento do aluno, uma vez que sugerem que os mais importantes determinantes da aprendizagem situam-se fora da escola e que, portanto, diferenças nos recursos escolares não explicam variações no desempenho dos estudantes. O Relatório Coleman, por exemplo, conclui que "a escola traz pouca contribuição, que seja independente do *background* e do contexto social geral, para influenciar o rendimento de uma criança; é esta falta de um efeito independente que significa que as desigualdades impostas às crianças por seu lar, vizinhança e ambiente de colegas, são mantidas ao longo do processo e, carregando estas desigualdades estas crianças irão se defrontar com a vida ao término de sua escolaridade". (Citado por Colclough, 1980)¹

Jencks et alii reforçam este ponto de vista em uma conclusão freqüentemente citada:

"Nossa pesquisa sugere, entretanto, que as características de um *output* (produto) escolar dependem, em grande medida, de um único *input* (input): as características da criança que entra na escola. Tudo mais — o orçamento escolar, suas políticas, as características do professor — são ou secundárias ou completamente irrelevantes". (Citado em Husén et alii, 1978).

Esses resultados foram, em larga medida, confirmados pelos estudos do IEA. Também aqui, fatores escolares como o tipo da escola, a experiência do professor e o equipamento escolar geralmente não foram significativos como preditores dos escores nos testes de aproveitamento. Entretanto, os fatores de *background* do aluno — incluindo a educação do pai e da mãe, a ocupação do pai, o número de livros no lar e tamanho da família — foram significativos. Fica destacada a importância do *input* em qualquer sistema escolar para decidir seus produtos; ao mesmo tempo, tal como nos outros *surveys* citados, os resultados do IEA não acentuam a importância das diferenças existentes entre as escolas nos efeitos sobre os alunos.

Estes resultados foram apoiados pela revisão de pesquisas de Simmons (1975) e pela primeira revisão dos estudos *input-output* realizados nos países em desenvolvimento (Alexander e Simmons, 1975).

Foram levantadas dúvidas, entre outras, a respeito da importância do tamanho das turmas e da qualificação e treinamento de professores para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Tais afirmações — que, na verdade, contrariam o senso comum — colocaram dúvidas sobre a utilidade em aumentar o investimento nos sistemas educacionais, tanto nos países desenvolvidos, como nos menos desenvolvidos. A partir desses dados, portanto, ocorreu um crescente consenso de ceticismo a respeito da relevância de uma política que objetivasse melhorar a eficiência dos sistemas educacionais.

Os que minimizam a importância dos fatores escolares, na verdade sugerem implicitamente que a escola é

um agente sem importância para promover o desenvolvimento cognitivo e que as tentativas para melhorar a eficiência por meio do incremento dos recursos da escola vai produzir resultados negligenciáveis.

Esta tendência coincide com o momento da supervalorização dos fatores sócio-econômicos em educação e tem sua contrapartida na utilização das teorias da reprodução, como referencial teórico, por uma parte ponderável da produção acadêmica no Brasil.

3. Considerações metodológicas e problemas culturais

Os questionamentos e a problematização dos resultados dos referidos estudos vêm sendo feitos de maneira cada vez mais intensa, sobretudo com bases metodológicas.

Simmons (1975) procura legitimar a extrapolação, para os países em desenvolvimento, dos resultados dos *surveys* nos países desenvolvidos (notadamente nos Estados Unidos e Grã-Bretanha), alegando que há mais variação em relação a como e por que as pessoas aprendem dentro de um mesmo país do que entre países diferentes. Afirma também existir uma tendência à universalidade do fenômeno da aprendizagem, comparável à universalidade do fenômeno econômico.

Entretanto, estudos subseqüentes vêm, recorrentemente, alertando para o perigo em presumir que os resultados dos *surveys* já citados possam ser aplicados, automaticamente, aos países em desenvolvimento. (Husén et alii, 1978; Colclough, 1980; Schiefelbein e Simmons, 1981).

Um dos problemas metodológicos levantados pelos especialistas é o da agregação de dados. Em praticamente todos os estudos sobre determinantes do rendimento as variáveis da escola e do professor têm sido agregadas ao nível da escola, enquanto as variáveis do aluno têm sido usadas a nível individual. Dessa maneira, presume-se que os fatores da escola e do professor teriam efeitos semelhantes em todos os estudantes e que a alocação de *inputs* para os alunos é independente de suas características individuais. Entretanto, há evidência considerável para indicar que os alunos não recebem benefícios iguais das escolas e de seus professores. As estratégias alternativas que levariam à superação, ao menos parcial, dessas dificuldades são unir o professor e o aluno na análise, ou usar o professor como a unidade de análise (quando for o caso de estudar os efeitos do professor). Essas estratégias, entretanto, têm sido raramente utilizadas. (Husén et alii, 1978).

Outra questão metodológica diz respeito a características substantivas das populações e da educação nos países menos desenvolvidos, e foram levantadas por Husén et alii (1978) e Colclough (1980) entre outros.

Os dados desses grandes *surveys* apresentam resultados consistentes com a visão de que a escolaridade nos países ricos é relativamente padronizada, de tal forma que as variações da qualidade da escola são muito

¹ Os textos de onde são extraídas as citações dos itens 5.1 e 5.3 originalmente encontram-se em inglês.

menos marcadas do que as variações do nível sócio-econômico. Nessas circunstâncias, não é de surpreender que o ambiente cultural e de aprendizagem fornecido pela família tenha efeito fortemente dominante sobre os produtos escolares. (Colclough, 1980).

Explicando melhor: sabe-se que o produto da análise de regressão é contingente, em larga medida, com a natureza das variáveis que entraram na regressão. O fato de as variáveis escolares não serem responsáveis por muita variância nos produtos de rendimento é possivelmente devido à pequena variação destas variáveis. Portanto, parece que uma vez que certo limiar de variáveis escolares tenha sido atingido, só um pequeno efeito adicional sobre o aproveitamento pode ser obtido através da manipulação destas variáveis.

Entretanto, no estudo das escolas dos países menos desenvolvidos, há razão para acreditar que a variação dos fatores escolares é muito maior que nos países industrializados desenvolvidos.

Além disso, observa-se que a variação do NSE dos alunos, em muitos países menos desenvolvidos, é grandemente atenuada. Comparando com os países desenvolvidos, onde há considerável heterogeneidade em condições materiais, estilos de vida e *status* ocupacional, as condições sócio-econômicas dos países menos desenvolvidos são relativamente homogêneas. Isso contribui para que o NSE nos países menos desenvolvidos tenha menor poder de explicação na variância do rendimento dos alunos.

Os estudos acima mencionados mostraram que os fatores escolares têm efeitos diferentes em alunos de diferentes habilidades e origens: quanto mais desfavorecidos os alunos, maior efeito têm os fatores intra-escolares. Infere-se que, uma vez que existe uma grande proporção de alunos nos países menos desenvolvidos provenientes de níveis sócio-econômicos desprivilegiados, pode-se esperar que as variáveis da escola tenham um impacto maior no rendimento dos alunos que os estudos nos países desenvolvidos tenderiam a sugerir. (Husén et alii, 1978).

Outros problemas específicos, concernentes à utilização dos dados dos *surveys* e destes procedimentos metodológicos mais sofisticados, podem ser citados. A fim de inferir causalidade de dados de cortes transversais é necessário presumir que algumas variáveis mantêm sempre o mesmo nível, isto é, que o nível atual de uma variável é um indicador confiável dos níveis passados (por exemplo variáveis de NSE do aluno, que podem ou não ser cumulativas no decorrer do tempo). Outro problema é a presunção generalizada de que o processo ensino-aprendizagem é uma constante que gerou uma única equação explicativa para descrever os relacionamentos entre as variáveis de *input* e *output*. Esta crença não é congruente com a evidência fornecida pela antropologia e psicologia.

Em termos do contexto cultural da escolaridade nos países menos desenvolvidos alguns problemas podem ser colocados.

Um destes diz respeito à interpretação dos escores de rendimento e outras variáveis de produto baseados em testes ditos padronizados.

Aqueles que mantêm que existem grandes diferenças de estilos cognitivos entre culturas sustentam que comparações trans-culturais de rendimento, baseadas em testes padronizados, podem ser questionáveis.

Gladwin, citado por Husén et alii (1978) argumenta que os instrumentos de medida cognitiva e outros testes de rendimento pretendem medir a maneira como a informação é categorizada e organizada, mais do que a maneira como é processada e manipulada. Portanto, Gladwin afirma que crianças de culturas diferentes da classe média ocidental provavelmente terão desempenho pior nesses testes e, como conseqüência, parecerão menos competentes. Entretanto, argumenta este autor, elas poderão ser altamente competentes, mas de acordo com critérios não passíveis de aferição pelos instrumentos de medida convencionais.

Neste caso, a interpretação dos escores de rendimento pode, na verdade, obscurecer a relação entre as variáveis. (Husén, 1978).

Estes autores vão mais longe ao colocar ainda a questão do conflito entre a escola e outros agentes culturais (a família, religião, estrutura de poder e sistema de conhecimento) assim como a questão da falta de relevância da escola com respeito às necessidades culturais da sua clientela. Isto pode significar uma falta de adequação para o treinamento de habilidades tecnológicas e científicas, fazendo com que processos tradicionais de ensino-aprendizagem produzam, nestas culturas, resultados mínimos.

4. Os achados

a) *Quanto ao nível sócio-econômico* — há um consenso entre todos os estudos examinados, seja qual for a metodologia adotada, a respeito da importância do nível sócio-econômico (NSE) do aluno para a explicação do seu desempenho. O NSE, freqüentemente identificado com o *background* social, está ligado à educação dos pais, ocupação do pai, renda da família, estado nutricional e de saúde do aluno e, muitas vezes, à freqüência à pré-escola.

A importância do NSE, entretanto, é menor nos países em desenvolvimento que nos países desenvolvidos (Alexander e Simmons, 1975; Schiefelbein e Simmons, 1981). De fato, em alguns estudos nos países em desenvolvimento, as variáveis da escola combinadas explicam mais a variação no rendimento do aluno que o *background* social (Alexander e Simmons, 1975; Schiefelbein e Simmons, 1981). Além disso, em geral o efeito positivo das variáveis escolares é maior para os alunos de origem social desfavorecida do que para aqueles provenientes de lares mais ricos (Alexander e Simmons, 1975; Schiefelbein e Simmons, 1981). Portanto, nos países em desenvolvimento, há maiores possibilidades de influenciar o rendimento do aluno através de impactos sobre as variáveis escolares (Myers e Mowat, 1979).

O peso do NSE sobre o rendimento é maior no primário e séries iniciais do secundário. Nas últimas séries do secundário observa-se melhor o comportamento das variáveis escolares, provavelmente porque

já ocorreu o controle das variáveis do NSE através dos mecanismos de seletividade da escola.

Finalmente, o modo pelo qual uma variável se relaciona com o rendimento depende do contexto social e cultural em que se acha inserida (Myers e Mowat, 1979; Husén et alii, 1978). O caso da qualificação do professor é exemplo desta afirmação. Geralmente presume-se que o grau de escolaridade produz as competências cognitivas e habilidades necessárias para que a formação do professor seja efetiva. Sem dúvida, o nível de escolaridade é importante, nas sociedades industrializadas, como requisitos para obtenção de diplomas, aumentos salariais ou acesso a programas de formação de professores. A literatura, entretanto, sugere que, pelo menos para algumas modalidades de ensino (por exemplo, as séries iniciais do primário) apenas níveis modestos de escolaridade são realmente necessários. Citam-se, especificamente, o êxito da alfabetização e ensino nas séries iniciais do primário por professores com baixa escolaridade em Cuba, e sem treinamento ou formação específica na República Federal da Alemanha (Husén et alii, 1978, p. 19).

b) *Quanto a recursos e processos escolares* — Simmons (1975) conclui que: "quanto menor o sistema escolar mais inovadoras, responsivas e adaptáveis serão as escolas em relação às necessidades educacionais e sociais. Quanto maior o sistema escolar, em termos de número de escolas, professores, administradores, etc., mais dependente será a transformação desejada de choques exógenos ao sistema". (Simmons, 1975, p. 6).

Ainda mais, qualquer que seja o tamanho do sistema não é viável que as inovações surjam e sejam implantadas a partir do interior do sistema. São necessárias pressões externas, seja da comunidade, seja do governo (Simmons, 1975, p. 64).

A remoção do estudante do ambiente do lar para um ambiente de ensino, nas escolas tem impacto no rendimento. Quanto mais tempo permanecer na escola, quanto mais longo o tempo em que estudou uma disciplina, melhor rendimento. (Alexander e Simmons, 1975).

Em muitos dos estudos revisados o maior tamanho da turma ou estava relacionado com melhor rendimento dos alunos ou não apresentava efeitos significativos (Simmons, 1975; Alexander e Simmons, 1975; Schiefelbein e Simmons, 1981). Mesmo as revisões que não se restringiram a estudos quantitativos não encontraram consenso em relação a esta variável. Ao contrário do que se supõe geralmente, há respaldo para se afirmar que há contextos educacionais nos quais um maior número de alunos por professor pode produzir melhores ou os mesmos resultados nos testes de rendimento. Colclough (1980) chama atenção para o fato de que, enquanto os dados dos países desenvolvidos sugerem que turmas entre 25 ou 40 alunos não afetam de maneira significativa o rendimento, a questão, para os países em desenvolvimento, é se esta constatação se mantém quando se trata de turmas com 60, 70 ou mais alunos.

Encontrou-se relação positiva e significativa da maior disponibilidade de livros-texto, assim como do acesso a materiais de leitura em geral, com o rendimento do aluno. (Alexander e Simmons, 1975; Schiefelbein e Simmons, 1981).

Relação positiva e significativa foi também encontrada entre a quantidade de dever para casa (ou deveres extra, mesmo que realizados na escola) e o aproveitamento do aluno. Para nenhum outro determinante do rendimento escolar foi encontrada uma proporção tão alta de achados significativos. (Alexander e Simmons, 1975; Schiefelbein e Simmons, 1981).

Uma variável que aumenta a exposição do aluno ao ambiente escolar e que, portanto, poderia ter um efeito significativo e positivo no seu aproveitamento é a utilização da dupla jornada escolar (às vezes chamada de semi-internato). Há estudos que encontraram esta correlação positiva e outros não. Todavia os autores da revisão afirmam que esta variável deve ser encarada como possuidora de alto potencial para melhorar o desempenho do aluno (Alexander e Simmons, 1975).

Em relação a disciplinas que compõem os currículos escolares, verificou-se que o aproveitamento em ciências, matemática e língua estrangeira está mais fortemente associado a variáveis escolares, enquanto compreensão de leitura está menos associada com a escolaridade (Simmons, 1975; Alexander e Simmons, 1975; Schiefelbein e Simmons, 1975). Nos países em desenvolvimento, o impacto de ciências (como disciplina) e língua estrangeira sobre o aproveitamento do aluno é maior que nos países desenvolvidos (Alexander e Simmons, 1975). São levantadas duas hipóteses para explicar por que tais disciplinas se mostraram mais susceptíveis às variáveis das condições da escolaridade, especialmente nos países em desenvolvimento: estas disciplinas seriam mais acadêmicas, no sentido de que está sendo transmitido um conhecimento especializado que nunca aparece nas condições do lar e da família, não havendo portanto outro apoio para o aluno que não o da escola; ou então a escola estaria talvez ensinando leitura, por exemplo, apenas ao nível da mecanização e de codificação, sem conseguir trabalhar com os processos mentais mais elaborados, que são exigidos por ciências e matemática.

A repetência usa o mesmo tratamento que resultou em baixo rendimento sem considerar outros determinantes. Segundo Haddad (1979) constitui um desperdício em termos econômicos e educacionais porque:

- limita a capacidade de absorção do sistema;
- abaixa o grau de eficiência interna (relação *input-output*);
- é preditor da evasão;
- afeta negativamente a equidade das oportunidades educacionais;
- aumenta os custos da educação. (Haddad, 1979).

Haddad afirma, ainda, que as decisões baseiam-se em medidas não confiáveis para estabelecer o nível do conhecimento ou a proporção de alunos que merecem passar. Não há evidência de que a repetência seja mais efetiva que a promoção. Ao contrário, comparou-se os resultados dos repetentes com os dos alunos promovidos e verificou-se que os promovidos automaticamente rendem mais. Nem a repetência leva a melhores padrões, nem a promoção automática baixa esses padrões. A repetência, além disso, não aumenta a homogeneidade das turmas. Além de não recuperar o aluno, tem efeitos negativos sobre seu auto-conceito. A promoção automáti-

ca, desacompanhada de uma ação suplementar, embora não penalizando o aluno por um baixo rendimento, não melhora suas condições para o sucesso. (Haddad, 1979). Como variável independente, a repetência está significativamente associada ao baixo rendimento dos alunos (Schiefelbein e Simmons, 1981).

Haddad (1979) sugere uma redefinição do currículo em termos de anos de escolaridade. A divisão do processo ensino-aprendizagem em unidades de um ano letivo denominadas séries é arbitrária. A aprendizagem é contínua, não ocorrendo em degraus discretos. É mais realista parcelar o currículo em unidades menores que se aproximam de um contínuo. Neste caso, os níveis de aproveitamento de cada unidade podem ser definidos em um modelo seqüencial, o circuito de *feed-back* será curto e fácil de manejar e a repetência, caso necessária, torna-se objetiva e eficiente.

Estruturalmente, esta estratégia leva ao conceito do currículo não-seriado. Certo número de estudos investigando os efeitos da não-seriação no rendimento revela, consistentemente, que os programas não seriados são mais benéficos em termos de rendimento.² (Haddad, 1979).

Quanto à pré-escola as revisões de pesquisas aludem a dois tipos: os programas de educação compensatória que têm por objetivo suprir "deficiências" ou "carências" que as crianças de origem desfavorecida trariam para a escola primária, e o chamado "jardim de infância", pré-escola tradicional.

Quanto ao primeiro tipo de educação pré-escolar (educação compensatória) Smilansky (1979) afirma que a prioridade para este tipo de pré-escola não pode justificar-se com base na evidência disponível. Com efeito "... a pré-escola não é a panacéia que se antecipava. Geralmente crianças com QI inicialmente mais baixo apresentavam os maiores ganhos. Mas, na maioria dos estudos, encontrou-se que, dentro de poucos anos, as crianças que não se encontravam nos programas especiais alcançavam os outros". (Smilansky, 1979, p. 19).

Os estudos quantitativos assinalam a existência de associação positiva e significativa entre freqüência a jardim de infância (do segundo tipo) e aproveitamento do aluno. (Schiefelbein e Simmons, 1981).

c) *Quanto a aspectos do professor* — a motivação do professor tem associação positiva e significativa com o rendimento do aluno. Há grande consistência sobre este ponto nos achados de pesquisas realizadas sob os mais diferentes enfoques metodológicos. (Alexander e Simmons, 1975; Husén et alii, 1978; Schiefelbein e Simmons, 1981; e Avalos e Haddad, 1981).

Outro aspecto do professor em que os achados são sempre decorrentes é a questão das expectativas do professor em relação ao aluno. Os estudos demonstram que o impacto desta variável no aproveitamento, retratando o chamado "efeito pigmalião", é bastante forte. (Schiefelbein e Simmons, 1975; Husén et alii, 1978; Avalos e Haddad, 1981).

As primeiras revisões de pesquisas apontavam a falta de consenso a respeito da formação e treinamento de professores e não conseguiam estabelecer relação com o rendimento do aluno. As mais recentes revisões, entretanto, afirmam que, embora a evidência cumulativa

nos países em desenvolvimento seja heterogênea, a evidência mais consistente parece confirmar a efetividade da formação e treinamento dos professores no sentido de maximizar o aproveitamento. Há sólidas explicações metodológicas para os vários estudos que falharam em captar efeitos da qualificação do professor. Essas explicações dizem respeito ao estabelecimento da correlação a partir de comparações do rendimento entre escolas e não entre alunos. Poucos estudos investigaram profundamente os fatores mais sutis que podem esclarecer a influência da formação de professores. (Husén, 1978; Avalos e Haddad, 1981).

A evidência cumulativa apoiando a idéia de que a experiência do professor contribui para sua efetividade, pelo menos em algumas séries, é convincente. A experiência do professor é mais importante nas séries iniciais e menos nos últimos anos de secundário. (Husén, 1978; Avalos e Haddad, 1981).

Quanto ao nível de escolaridade do professor a hipótese tentativa, baseada nos resultados das revisões de pesquisas é que a escolaridade do professor é menos importante nas séries iniciais do que nas mais adiantadas e mais importante para disciplinas como matemática e ciências, que são mais dependentes dos fatores escolares em oposição aos fatores do *background* social.

A rotatividade maior dos professores está associada ao menor rendimento dos alunos. (Schiefelbein e Simmons, 1981; Avalos e Haddad, 1981).

Algumas questões a respeito do papel do professor ainda precisam ser esclarecidas. A primeira é a questão dos "efeitos de limiar". Frequentemente é levantada a hipótese de que acima de um certo nível ou "limiar" a preparação do professor deixa de ser importante.³ Entretanto, quase nada foi constatado a respeito desses "limiares críticos" e esta seria uma importante informação, em termos de economia de recursos, para o planejamento e implementação de políticas educacionais.

Outra questão não resolvida é a que diz respeito a "estilos de ensinar". Sobre este conjunto de variáveis era importante obter mais informações para a adequação do ensino a diferentes culturas e sociedades.

d) *Quanto à subnutrição* — a revisão de literatura indica que não é possível estabelecer uma relação unívoca entre maior ou menor grau de desnutrição e rendimento do aluno. Parece claro que a subnutrição não constitui fator impeditivo da aprendizagem. Com efeito, os especialistas afirmam que os efeitos da subnutrição são mediados pela influência do ambiente da criança. "A contribuição específica dos fatores nutricionais em relação ao papel das influências sociais e ambientais concomitantes não está clara. Ao mesmo tempo a evidência crescente indica que a maior influência da subnutrição pode ser sobre a elicitação de respostas na área

² Acreditamos que a utilização dessa estratégia sem uma preocupação de adequação a cada caso específico e a cada contexto, ao invés de tornar-se um passo na solução do problema pode até chegar a prejudicar o processo.

³ No caso do Brasil, acreditamos que a preocupação deve ser com o limite mínimo, isto é, qual seria o mínimo de preparação do professor (em cada caso) necessário para um desempenho efetivo.

da atenção, participação ou motivação da criança e não sobre as competências cognitivas e de aprendizagem básicas". (IDRC, 1979, p. 9). Afirmam ainda que "... as conseqüências da subnutrição moderada podem ser corrigidas substancialmente através da suplementação nutricional e experiências educacionais apropriadas, as quais podem ter um impacto corretivo maior que os cuidados médicos e a melhoria do estado nutricional isolados". (IDRC, 1979, p. 9).

Segundo Schiefelbein e Simmons (1981), a nutrição, o peso corporal e a saúde foram prognósticos significativos do aproveitamento do aluno, e de maneira muito consistente, em vários estudos. Entretanto, assinalam que essas variáveis estão em estreita correlação com o nível sócio-econômico, sendo difícil saber se elas são importantes por si mesmas ou como indicador da condição econômica das famílias (Schiefelbein e Simmons, 1981).

e) *Quanto à alfabetização* — a revisão de literatura examinada versava sobre a retenção da alfabetização e das habilidades básicas. Segue-se um resumo das conclusões:

— não pode ser determinado um limiar para a retenção;

— a retenção da alfabetização e habilidades aprendidas relaciona-se positivamente com o grau de escolaridade do aluno;

— a qualificação do professor e o tamanho da escola não parece influir na retenção;

— a aprendizagem da numeração parece ter maior grau de retenção que a alfabetização;

— a aprendizagem da escrita parece regredir mais rapidamente que a leitura;

— a influência de outras variáveis, como nível sócio-econômico, uso da aprendizagem, religiosidade e influência da mãe, varia conforme o contexto social.

CONFRONTO DOS ACHADOS DO BRASIL COM OS ACHADOS DAS REVISÕES DE PESQUISA INTERNACIONAIS

Foi constatada sensível convergência entre os achados da pesquisa no Brasil e os das revisões de pesquisa internacionais. Mais do que isso, constata-se uma linha de evolução análoga nos dois casos.

Nas primeiras revisões (como, por exemplo, Simmons, 1975) fica patente a preocupação com a denúncia da escola não democrática, conservadora social, enfim da escola reprodutora. Esta preocupação, mesmo não explícita, revela-se, por exemplo, no cuidado com que foi examinada a chamada literatura "de reforma educacional" que constitui o enfoque experiencial.⁴ Neste sentido, o autor afirma que: "A literatura sugere que as escolas, incluindo as universidades, servem, em primeiro lugar, como agências de credenciamento e seleção, cujo trabalho é medir e etiquetar pessoas, e, apenas em segundo lugar, como agências de socialização cujo trabalho seria mudar as pessoas. A implicação é que talvez a função primária da escola seja legitimar a desigualdade e não criá-la". (Simmons, 1975, p. 8).

Conclui ainda que fatores tradicionais como tamanho da turma, treinamento de professores e custos unitários por alunos têm sido superestimados, enquanto outros fatores como comportamento dos pais, nutrição, personalidade dos alunos e sorte, têm uma significação maior do que se pensava. Este autor se revela surpreso por ter encontrado um tal alto grau de consenso entre enfoques tão diferenciados. (Simmons, 1975, p. 1).

A preocupação de denúncia aliada a limitações das grandes análises estatísticas, as quais, mesmo quando corretas e rigorosas, têm se mostrado incapazes de captar certos aspectos da realidade educacional, levou à desvalorização dos fatores intra-escolares.

Com efeito, os autores em questão, nos subsídios que oferecem para política educacional mostram-se céticos a respeito da validade de uma atuação política sobre os fatores endógenos do sistema escolar no sentido de melhorar sua efetividade. Sugerem que uma melhoria nos resultados dos estudantes requer mudanças profundas e radicais nos sistemas educacionais. (Simmons, 1975, p. 65).

Nos estudos que se seguiram (como, por exemplo, em Husén et alii, 1978; Myers e Mowat, 1979; Colclough, 1980; Avalos e Haddad, 1981 e Schiefelbein e Simmons, 1981), os problemas metodológicos foram sendo trabalhados com mais precisão (como, por exemplo, em Husén et alii, 1978) além de serem incluídos estudos que adotavam diferentes posturas metodológicas (como, por exemplo, Avalos e Haddad, 1981).

Aparece, então, o terceiro momento na evolução da pesquisa internacional e, convergentemente, da pesquisa brasileira: o momento da revalorização dos fatores intra-escolares, mas já agora numa nova perspectiva, uma perspectiva contextualizada, que busca a especificidade do pedagógico sem ignorar a realidade sócio-econômica e política mais ampla e complexa no qual se acha inserido. É nesse sentido, que no Brasil fala-se em "recuperar a dimensão política do pedagógico". A nível internacional os autores sugerem privilegiar uma linha de pesquisas que possa elucidar pontos que os cortes transversais não atingem: pesquisa qualitativa e de observação, estudos longitudinais, utilização de técnicas antropológicas, estudos específicos de natureza experimental, baseados não apenas na adaptação de métodos padronizados empregados atualmente, mas principalmente baseados em métodos desenvolvidos no local e utilizando abordagens de pesquisas não clássicas ou padronizadas. Consideram que análises tipo *survey*, grandes, de corte transversal, não são mais necessárias. Entretanto sugerem que sejam efetuadas reanálises dos dados existentes dentro de um ambiente e com uma ótica regional. Sugerem ainda boas avaliações de abordagens pouco ortodoxas e de experiências bem sucedidas.

A ênfase da pesquisa deve mudar de "quais" recursos influenciam os produtos escolares, para "como"

⁴ Entre os autores deste enfoque encontram-se moderados ou "radicais" como Charles Silberman, Ivan Illich, Paul Goodman, John Holt, Friedenberg, James Herndon, Herbert Kohl, Jonathan Kozol, Postman e Weingartner e Dennison.

estes recursos são usados. (Myers e Mowat, 1979).

Na produção acadêmica brasileira é possível, hoje, perceber nitidamente uma tendência neste sentido. Já há uma pequena produção de pesquisas de ponta que sem dúvida inserem-se neste "terceiro momento" a que nos referimos (Rasche, 1979; Rosenberg, 1981; Noronha, 1977; Penin, 1980; Gatti, 1981; Mello, 1981; Fukui, 1981).

No importante item dos aspectos do professor, por exemplo, aos resultados das pesquisas que trabalham com variáveis quantitativas vieram somar-se os das pesquisas que utilizam a observação, permitindo compreender melhor porque nem sempre se encontra a correlação esperada entre qualificação e experiência do professor e desempenho dos alunos. O que pode estar ocorrendo é que o que é oferecido em termos de cursos e o que existe em termos de condições concretas de desempenho profissional para o professor, ao invés de atuar no sentido da superação dos desafios da evasão e repetência esteja, na melhor das hipóteses, conservando as práticas que as geram.

É provável que a correlação positiva esperada nos estudos quantitativos pressupõe uma ação educativa não questionada dos cursos e treinamentos de professores. A análise da prática, numa postura mais qualitativa, vem em geral informada por uma visão mais crítica que procura identificar atitudes e desempenho dos professores que poderiam, independentemente de sua titulação e experiência, exercer uma ação pedagógica discriminatória em relação aos alunos das classes populares. Isto explicaria, pelo menos em parte, o valor preditivo do NSE em relação ao rendimento do aluno.

Os dados do fato indicam que, ao mesmo tempo em que a proposta pedagógica apresenta-se distante deste aluno do ponto de vista cultural, ele é tratado como incapaz de aprender. De fato, a escola não leva em consideração (por não conhecer) as características e os valores da primeira socialização desta criança. A sua inadequação à realidade da clientela é um ponto recorrente e convergente nos achados do Brasil e das revisões internacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, L. & SIMMONS, J. *The determinants of school achievement in developing countries: the Educational Pro-*

duction Function, Staff working paper, nº 201, Washington, D.C., The World Bank, 1975.

AVALOS, B. & HADDAD, W. *Reseña de la investigación sobre efectividad de los maestros em África, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia: síntesis de resultados*, Ottawa, IDRC, 1981.

COLCLOUGH, C. *Primary schooling and economic development: a review of the evidence*, Staff working paper nº 399, Washington, D.C., The World Bank, 1980.

FUKUI, Lia et alii. *Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola*. São Paulo, CERU/INEP, 1980.

GATTI, Bernadete et alii. *A reprovação na 1ª série do 1º grau*. São Paulo, USP, 1981.

HADDAD, W. *Educational and economic effects of promotion repetition practices*, Staff working paper nº 319, Washington, D.C., The World Bank, 1979.

HUSÉN' T. et alii. *Teacher training and student achievement in less developed countries*. Staff working paper nº 301, Washington, D.C., The World Bank, 1978.

MELLO, Guiomar. *A prática docente na escola de 1º grau*. São Paulo, PUC-SP, 1981. Tese de Doutorado.

NORONHA, Olinda. *Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária - um estudo de caso*. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1977.

PENIN, Sonia. *A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de primeira à quarta série da rede municipal de ensino de São Paulo*. São Paulo, PUC-SP, 1980 (2 vol.). Dissertação de Mestrado.

RASCHE, Vânia. *The discarded children: the creation of a class of misfits amongst the poor in Brazilian schools. A case study of first grade*. Michigan - EUA, Universidade de Michigan, 1979. Tese de doutorado.

RESEARCH REVIEW and ADVISORY GROUP, *Malnutrition and later development: a summary review*, Ottawa, IDRC, 1979.

RESEARCH REVIEW and ADVISORY GROUP, *Literacy: a summary review*. Ottawa, IDRC, 1978.

RESEARCH REVIEW and ADVISORY GROUP. *Progress Report*, Ottawa, IDRC, 1979.

ROSENBERG, Lia. *Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de 1º grau da Grande São Paulo*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/FINEP, 1981.

SCHIEFELBEIN, E. & SIMMONS, J. *Determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*, Ottawa, IDRC, 1981.

SIMMONS, J. *How effective is schooling in promoting learning? A review of the research*. Staff working paper nº 200, Washington, D.C., The World Bank, 1975.

SMILANSKY, M. *Priorities in education: pre-school; evidence and conclusions*, Staff working paper nº 323, Washington, D.C., The World Bank, 1979.

WOODHALL, Maureen. *Educación, trabajo y empleo, reseña sumaria*, Ottawa, IDRC, 1981.