



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

Costa Almeida, Luana

As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho
e localização socioespacial

Revista Brasileira de Educação, vol. 22, núm. 69, abril-junio, 2017, pp. 361-384

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial

LUANA COSTA ALMEIDA

Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, Brasil

RESUMO

Circunscrito às preocupações acerca do trabalho das escolas, o presente artigo se propõe a olhar o fenômeno escolar a partir da relação entre o desempenho escolar dos estudantes e o entorno social das escolas. A fim de compreender como diferentes desempenhos escolares se relacionam com a localização socioespacial das escolas, tomou-se por objeto de pesquisa quatro escolas municipais de Campinas/SP: duas escolas de mesmo desempenho em zonas de vulnerabilidade social diferentes e duas escolas de desempenhos diferentes em mesma zona de vulnerabilidade social. O objetivo principal é entender a relação delas com seu entorno social na visão dos sujeitos envolvidos. A organização e análise dos dados revelaram que, sob a *proxy* nível socioeconômico, há vários aspectos externos que não apenas influenciam a criança antes do processo de escolarização, compondo sua proficiência inicial, como continuam a influenciá-la durante todo o período em que frequenta a escola.

PALAVRAS-CHAVE

entorno social; avaliação escolar; qualidade educacional.

INEQUALITIES AND SCHOOLS' WORK: DISCUSSING THE RELATIONSHIP BETWEEN PERFORMANCE AND SOCIOESPACIAL LOCATION

ABSTRACT

Circumscribed by concerns about the schools' work, this paper proposes to look at the scholar phenomena from the relationship between students' performance and social environment (family and neighborhood). Aiming to understand how different educational performances are related to the socio-spatial placement of schools, four schools in Campinas/SP (Brazil): two schools presenting the same performance level but located in different social vulnerability areas, and two showing different performances but situated in the same social vulnerability zone. The main goal is to understand the relationship to their neighborhood in the view of the involved subjects. The data analysis revealed that under the socioeconomic level proxy there are many external aspects that not only influence children before schooling process, impacting their initial proficiency, but also influence them throughout the schooling period.

KEYWORDS

neighborhood; school assessment; educational quality.

LAS DESIGUALDADES Y EL TRABAJO DE LAS ESCUELAS: LA RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO Y LA UBICACIÓN SOCIOESPACIAL EN DEBATE

RESUMEN

Circunscrita en las preocupaciones sobre el trabajo de las escuelas, el estudio tiene como objetivo analizar la escuela investigando la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y el entorno social de las escuelas, con el propósito de comprender cómo los rendimientos escolares diferentes se relacionan con la ubicación social de las escuelas. Se investigó cuatro escuelas en la ciudad de Campinas/SP: dos escuelas con el mismo rendimiento académico, pero en diferentes zonas de vulnerabilidad social, y dos escuelas con diferentes rendimientos, pero en la misma zona de vulnerabilidad social. El objetivo es comprender la relación de las escuelas con su entorno social a partir de la percepción de los sujetos involucrados. El análisis de los datos revela que los factores externos influyen fuertemente en el rendimiento de los estudiantes no sólo en el inicio de la escolarización bajo la proxy estatus socioeconómico, sino que también siguen comportándose como importantes factores de influencia en todo el período de escolarización.

PALABRAS CLAVE

entorno social; evaluación; educación de calidad.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a aprendizagem de estudantes em fase escolar e com aspectos como a defasagem idade-série e a evasão não é recente e tem suscitado diferentes abordagens na busca da investigação de suas causas e mapeamento das ações necessárias para a sua superação.

Entre as abordagens investigativas empreendidas, a análise do desempenho das escolas pelos aspectos internos e externos à instituição emerge como forma de entender melhor sua realidade, buscando compreender como determinados fatores podem contribuir ou não para a melhoria da aprendizagem.

Entre os fatores em análise, desde o relatório Coleman (Coleman *et al.*, 1966) não se pode desprezar a forte influência do nível socioeconômico das famílias dos estudantes no desempenho escolar destes. Assim como, a partir dos apontamentos de Bourdieu (1998), não se pode ignorar a influência do fator sociocultural, já que, embora o aspecto socioeconômico seja importante para a análise do desempenho escolar, há também de se reconhecer a dimensão cultural que se transforma em um tipo de capital que pode ser mobilizado para suscitar o sucesso escolar: o capital cultural.

Embora a grande ênfase ainda esteja nos fatores externos à escola, esses estudos se distanciam da teoria da carência cultural¹ uma vez que não haveria grupos sociais culturalmente deficientes em si, mas grupos desfavorecidos em relação aos aspectos socioculturais que a escola valoriza.

Em outra direção, e em resposta aos resultados divulgados pelo relatório Coleman, surgiram pesquisas acerca da eficácia escolar, especialmente do efeito escola, que passaram a buscar as características intraescolares que promoveriam a equidade e, dessa forma, diminuiriam o baixo desempenho escolar. Esses estudos não negam a influência do nível socioeconômico na composição do desempenho, mas, e apesar disso, veem a escola como possibilitadora de promover a aprendizagem. Metodologicamente, costumam isolar com estatísticas o “peso” do nível socioeconômico na composição da proficiência e a partir daí correlacionam o desempenho às variáveis intraescolares.

Assim, no caso brasileiro, antes de usar essa operacionalização do efeito escola, é preciso retirar do desempenho dos alunos a parte que é explicada pelo seu nível socioeconômico. [...] Alternativamente, o efeito da escola pode ser tomado como o número de pontos, na escala usada para medir o desempenho dos alunos, que pode ser atribuído às práticas e políticas internas de cada unidade escolar. (Soares; Candian, 2007, p. 5)

1 Durante a década de 1970, o fracasso escolar passou a ter como explicação a teoria da carência cultural, que via o ambiente cultural das camadas populares como deficiência, a qual impactaria o desenvolvimento psicológico infantil acarretando dificuldades na aprendizagem. Patto (1990) aborda essa questão da discussão da construção do fracasso escolar retornando à teoria da carência cultural e a criticando de modo que se possa trazer outro paradigma de análise.

Politicamente, essa tendência favorece a busca pela melhoria do desempenho escolar focalizando a escola e, em especial, o trabalho dos professores, servindo como justificativa para a promoção da responsabilização verticalizada, na qual se elege o professor e a escola de forma isolada como foco de explicação para o baixo desempenho dos alunos, atribuindo a ação desses sujeitos a possibilidade de modificar os resultados educacionais dos estudantes, o que dá margem a proposições políticas como, por exemplo, o pagamento por mérito.

Chama atenção o movimento em que se passa da explicação pelo baixo desempenho de alguns grupos de estudantes do indivíduo de forma orgânica e depois culturalmente deficiente para a explicação da escola e do professor como principais “culpados” por não garantirem a equidade escolar. Movimento que se furta a colocar ênfase às evidências que indicam a desigualdade social como fator primordial na análise e explicação do fenômeno, a qual não apenas engloba ambos os polos na dinâmica da construção do bom ou mau desempenho escolar, como condiciona tal desempenho, ainda que não o determine, como bem pontua Freire (2011).

Nesse contexto, a intenção do presente artigo é problematizar a questão do desempenho escolar e dos aspectos que o influenciam, discutindo as evidências postas pela literatura da área e dos dados empíricos coletados. Especialmente, colocam-se em análise as percepções construídas pelos estudos do efeito escola e simpatizantes, os quais veem na instituição escolar a possibilidade de fazer frente ao baixo desempenho de seus alunos sem considerar de forma mais efetiva as influências dos fatores externos no trabalho da instituição.

Em outros termos, procura-se construir a crítica às perspectivas que tomam a desigualdade escolar, após isolamento do nível socioeconômico, esquecendo-se da desigualdade social que a originou, análise na qual trazer o entorno social permite recolocar a questão da desigualdade social como problema posto ao trabalho da escola.

Utilizando-se de lógica semelhante a dos estudos que buscam identificar o efeito escola, busca-se compreender o que ocorre durante a frequência nos anos iniciais do ensino fundamental, investigando-se os aspectos atuantes durante o processo de escolarização, sem, todavia, focalizar o aparato escolar apenas, como fazem os pesquisadores dessa linha, olhando para o extraescolar e sua relação com o trabalho da escola.

Na busca pela investigação dos fatores extraescolares, objetivou-se ampliar o foco de análise da unidade familiar, comum nos estudos sobre a relação escola-família, para o entorno social dos estabelecimentos escolares.

Fruto de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que analisa a escola com base em sua relação com o entorno social (Almeida, 2014), traz-se para o debate dados de quatro escolas municipais da cidade de Campinas/SP cujo critério de eleição foi o de contraste, tomando como base a localização espacial em zonas de vulnerabilidade social e o desempenho alto ou baixo em relação à média da rede pesquisada. O primeiro par foi formado por escolas localizadas em zonas de vulnerabilidade social diferentes, mas com o mesmo desempenho escolar (E1 em zona de vulne-

rabilidade social relativa baixa e E2 em zona de vulnerabilidade social absoluta, ambas com alto desempenho), e o segundo formado por escolas localizadas em mesma zona de vulnerabilidade social, mas com desempenhos diferentes (E3 com alto desempenho e E4 com baixo desempenho, ambas em zona de vulnerabilidade social absoluta).

Os dados analisados são produto de uma coleta qualitativa de dados com duração de aproximadamente 18 meses, contando com observação em campo, entrevistas semiestruturadas (150), grupos focais (4) e dois bancos de dados provenientes do Projeto Geres – Geração Escolar –, polo Campinas (estudo longitudinal que mediu o desempenho de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental – Franco, Brooke e Alves, 2008) e do Projeto Vulnerabilidade do Núcleo de Estudos de População (NEPO), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (estudo sobre a vulnerabilidade social nas regiões metropolitanas de Campinas e Santos – Cunha *et al.*, 2006).

A opção metodológica se justifica por sua potencialidade no levantamento de informações sobre aspectos da realidade compreendendo a dinâmica da escola e sua organização, captando informações de sua estrutura e funcionamento e também da relação interpessoal entre os diferentes segmentos e deles em relação ao entorno social da instituição.

Tomando o entorno social tanto como espaço físico (estrutura e serviços disponíveis) quanto socioeconômico e cultural no qual a escola se localiza e seus alunos habitam, abarca-se na análise não apenas a família dos alunos atendidos pela escola e o território em que habitam como também outros sujeitos que ali vivem e se relacionam sem obrigatoriamente serem pais/responsáveis por alunos daquela unidade escolar. Assim, o entorno social seria

[...] o resultado de uma rede de relações entre os sujeitos individuais e coletivos entre si, e entre estes e o ambiente, o espaço biofísico em que se localizam temporal e geograficamente, numa configuração complexa que surge de inúmeras relações e interferências de fatores também resultado dessas relações [...]. (Corbetta, 2009, p. 271, tradução nossa)

AS CONDIÇÕES DO ENTORNO SOCIAL E O TRABALHO NAS ESCOLAS: TRAZENDO AS DESGUALDADES SOCIAIS DE VOLTA AO DEBATE

O Brasil é um país com grandes desigualdades sociais, seja na distribuição e posse de recursos econômicos e culturais, seja na possibilidade de ascensão social. Enfrenta a herança histórica da injustiça social e da exclusão de uma fração importante de sua população dos bens econômicos e sociais, como se confirma pelos dados do Censo Demográfico brasileiro de 2010, os quais, mesmo evidenciando

melhoras nos últimos dez anos, demonstram insuficiência na eliminação da pobreza ou da alta desigualdade social existente no país.²

Todavia, a preocupação com essa situação não é uma abordagem recente, tampouco restrita ao país. A preocupação com as condições objetivas de vida da população tem sido tema de análises e discussões em todo o mundo, sejam elas voltadas a frações específicas de países desenvolvidos ou a grandes regiões em desenvolvimento, como é o caso dos inúmeros estudos e programas mundiais voltados para a América Latina e África.

Segundo Jacovkis e Tarabini (2012), a luta contra a pobreza é hoje o tema da agenda global com maior consenso, já que desde 2000 vêm sendo produzidos documentos cujos objetivos perpassam a erradicação da pobreza, nos quais, todavia, ao se analisar suas causas, tende-se mais a aludir aos elementos que a caracterizam que aos processos que a geram, entre os quais se percebe um grande destaque aos aspectos educacionais. Isso porque, com a teoria do capital humano, pensar a superação da pobreza passa necessariamente pela discussão educacional.

Dentro de uma lógica neoliberal e ligada inicialmente à análise do “fator humano” na produção, a teoria do capital humano ganhou força na década de 1960 ao observar que, quando um trabalhador exerce um trabalho mais qualificado, ele pode ampliar sua produtividade e aumentar o lucro do empregador. Aspecto que na agenda educacional ganha importância quando os partidários dessa teoria, analisando as correlações existentes entre diversos fatores sociais, passam a destacar a função dos sistemas educativos em permitir a transformação de anos de escolaridade em maior renda futura para o próprio indivíduo, o qual ascenderá a uma melhor remuneração (Parada, 2002). Com base na identificação estatística de uma alta correlação entre o nível de escolarização do trabalhador e sua remuneração média, adotou-se no discurso político mundial o investimento educativo como um importante mecanismo não só de preparação de mão de obra mais qualificada, como também de ruptura do ciclo da pobreza. Aspecto amplamente criticado tanto pelo peso dado à educação como panaceia para o desenvolvimento e combate à pobreza, quanto por se converter em mais um fator de culpabilização do próprio sujeito por sua condição.

Analisando os paradigmas dominantes nas políticas públicas educacionais em âmbito mundial, Bonal e Rambla (2007, p. 6, tradução nossa) destacam que a teoria do capital humano, desde que foi formulada, “[...] tem sido o quadro de referência fundamental para o estabelecimento das prioridades e estratégias em

2 Ponto explícito em vários aspectos medidos, mas evidente na análise da renda *per capita*, por sua relação com as condições de subsistência da população. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2011), os resultados do censo mostram que a desigualdade de renda no Brasil ainda é grande. Embora a renda média nacional seja de R\$668,00, ela não se tornou efetiva para grande parte da população, pois 25% recebem somente até R\$188,00, e nada menos que a metade da população brasileira recebem somente até R\$375,00, aspecto que, comparado ao salário mínimo nacional, que no momento da pesquisa era de R\$510,00, demonstra a alta desigualdade vivenciada no país.

políticas educacionais”, sendo um importante subsídio para as proposições políticas desde o chamado “Consenso de Washington”.

Embora amplamente utilizada nas metas para o combate à pobreza, a focalização na educação como via para sua superação acaba conferindo uma grande atenção ao impacto da educação na pobreza e no desenvolvimento econômico, deixando de lado o que muitos autores têm apontado como a relação inversa, a qual seria o impacto das condições socioeconômicas e culturais (e de pobreza) sobre as possibilidades educacionais (Bonal, 2006; Rambla, 2012, entre outros).

Perspectiva fundamental quando se analisa que dentro da discussão educacional, desde o relatório Coleman (1966), já não se pode desconsiderar a importante influência dos fatores externos nos desfechos educacionais, especialmente a preocupação com suas implicações para o desenvolvimento humano e educacional dos alunos e a relação entre a instituição escolar e seu entorno social, temáticas recorrentemente debatidas no meio acadêmico e essenciais para a compreensão da realidade.

Aspectos que se fazem essenciais no debate nacional em que a recente expansão de ingresso na educação básica, observada principalmente nas décadas de 1990 e 2000 e especialmente no ensino fundamental, não tem se materializado como garantia de democratização da educação, uma vez que não é igualmente distribuída entre os grupos sociais.

Tomando como base a análise feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), vê-se que a desigualdade no acesso à escolaridade entre os grupos sociais no Brasil permanece. Segundo o documento:

Ainda que na população brasileira os mais pobres constituam proporções elevadas, quando se coteja, para cada segmento etário, a participação dos mais pobres no contingente de excluídos e no conjunto de pessoas da mesma idade, observa-se que eles representam maior parcela entre os que estão fora da escola do que na sua população de referência. Isso é evidente em todas as faixas etárias, o que mostra forte exclusão dos mais pobres na educação brasileira. (Barreto; Codes; Duarte, 2012)

Unida aos dados acerca das trajetórias escolares dos estudantes, essa evidência revela um panorama ainda mais preocupante, tendo em vista que, muitas vezes, ainda que haja o ingresso à escola, isso não garante a permanência nem a aprendizagem daqueles incluídos, levando à reflexão de que, ao mesmo tempo em que se amplia a possibilidade de crianças de camadas populares entrarem na escola, tem-se a exclusão destas durante o processo (Bourdieu, 1998; Freitas, 2007).

Associando essas evidências à observação do oferecimento desigual das oportunidades educacionais em localidades do mesmo município (Ribeiro; Kaztman, 2008; Ribeiro *et al.*, 2010; Torres; Ferreira; Gomes, 2005; entre outros), passa-se a perceber que o acirramento das desigualdades impacta, e em muito, a efetivação do trabalho das instituições escolares e das possibilidades de construção de sua qualidade, tão almejada dentro do discurso educacional e político nos últimos anos.

Por um lado, assiste-se a um processo de redefinição do panorama social, marcado por uma crescente desigualdade econômica, maior diversidade cultural e gradual fragmentação espacial, que tornam mais complexas as práticas educativas. Por outro, uma reivindicação cada vez maior em termos de cobertura, permanência, qualidade e pertinência na educação, que tem sido sintetizada na demanda de uma educação de qualidade para todos. (López, 2009, p. 19, tradução nossa)

Isso porque, pensar na possibilidade de alcançar altos patamares de qualidade passa, sem dúvida, por pensar no que López (2005) chama de *condições de educabilidade*, perspectiva que questiona a possibilidade concreta de a escola atingir elevados níveis de desempenho sem que se problematize a realidade da população atendida. Em outras palavras, as condições socioeconômicas, culturais e de subsistência em que as crianças chegam e frequentam a escola são essenciais para que o projeto escolar logre êxito, avaliado em parte por meio de testes padronizados.

RELAÇÃO ENTRE O ENTORNO SOCIAL E O DESEMPENHO ESCOLAR: EVIDÊNCIAS PARA ANÁLISE

Observando a influência das diferenças socioeconômicas e culturais no desempenho escolar, constatou-se que esses fatores devem compor a análise explicativa da diferença de desempenho cognitivo medido pelos testes padronizados por sua relação com as desigualdades sociais que se transformam, como bem alerta Bourdieu, em desigualdades educacionais. Não as considerar significa, em muitos casos, avaliar positivamente o trabalho de uma escola, muitas vezes a classificando como eficaz em detrimento de outras, sendo que como única e verdadeira diferenciação está o fato de possuírem alunos de maior capital socioeconômico e cultural (Almeida; Dalben; Freitas, 2013).

Corroborando essa análise, estudos como os de César e Soares (2001), Ferrão-Barbosa e Fernandes (2001), Freitas *et al.* (2004), Freitas (2007), Soares (2004), Soares e Andrade (2006) e Dalben (2014) explicitam que não podemos tomar a escola de forma isolada de seu contexto social na análise do desempenho educacional de seus estudantes, não sendo possível negar a alta correlação entre o desempenho médio final dos diferentes grupos com sua origem socioeconômica e cultural. Aspecto evidente nos resultados das escolas pesquisadas quando se faz a correlação entre Índice Socioeconômico (ISE) e desempenho em leitura ao final de cada ano escolar da primeira etapa do ensino fundamental (Quadro 1):³

3 Os dados analisados por escola permitem a observação do desempenho nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, antes da passagem para a escola de nove anos. Foram aplicados testes no início da 1ª série e final da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. O total de alunos da rede com medidas válidas nas quatro medições foi de 773, sendo na amostra eleita para a E1-47; E2-51; E3-61 e E4-83. A diferença do número de alunos (N) entre as escolas é decorrente do tamanho da escola e, por consequência, do número de turmas para cada série.

Quadro 1 – Proficiência em leitura

	Rede	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Final da 1ª série	112,7	128,1	117,1	104,9	108,5
Final da 2ª série	126,1	141,1	129,7	122,2	118,4
Final da 3ª série	143,9	158,0	148,1	137,4	135,8
Final da 4ª série	156,9	169,0	161,0	153,6	148,5
ISE*	-0,16	0,30632	0,04773	-0,35395	-0,43484

* Variação de 1,5 a -1,5.

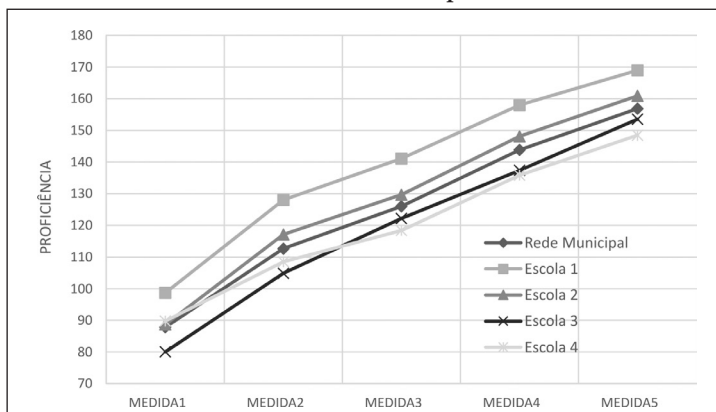
Fonte: Quadro elaborado com base em dados do Projeto Geres.

Elaboração da autora.

Todavia, esse percurso analítico não basta. Ainda que o peso do nível socioeconômico seja um importante fator explicativo, ele não é o único, como alertam os estudos acerca do efeito escola.

Como se pôde observar no Quadro 1, ao olhar apenas o desempenho médio das escolas em comparação com a rede ao final dos anos de escolarização testados e cruzá-lo com os dados de nível socioeconômico, ver-se-ia a comprovação da tendência do desempenho espelhar o nível socioeconômico, todavia se perderiam importantes informações que possibilitam uma análise mais ampla do problema.

Embora observado ao final de cada ano que o desempenho espelhe a relação entre nível socioeconômico e resultados cognitivos, no Gráfico 1 pode-se perceber que a curva de crescimento da proficiência não se comporta de forma linear, indicando processos que influenciam o desenvolvimento das crianças nas habilidades testadas.

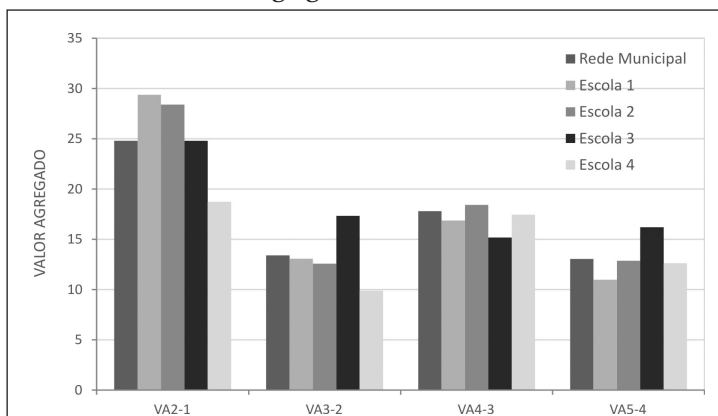
Gráfico 1 – Curva de crescimento da proficiência em leitura

Fonte: Gráfico elaborado com base nos dados do Projeto Geres.

Elaboração da autora.

A diferença entre as escolas fica ainda mais evidente quando olhada a partir do valor agregado entre os anos de escolarização, como pode ser notado no Gráfico 2. Há diferenças significativas entre as escolas durante o período avaliado, sendo que o valor agregado nos diferentes anos não apenas se diferencia em relação à linearidade encontrada quando se compara apenas os resultados finais de proficiência ao final dos diferentes anos em relação ao ISE das escolas, como também seu ganho não é contínuo. Ou seja, nos diferentes anos os ganhos nas escolas se manifestam de forma irregular, havendo anos em que determinadas escolas agregam mais e outras menos.

Gráfico 2 – Valor agregado medida a medida em leitura



Fonte: Gráfico elaborado com base nos dados do Projeto Geres.
Elaboração da autora.

Outro aspecto importante a destacar é que não somente há diferença de ganho ano a ano entre as escolas, como isso também ocorre ao analisar-se individualmente cada uma das instituições. No Quadro 2, verifica-se de forma mais clara esse movimento e pode-se notar que o valor agregado durante o período oscila durante os anos dentro de uma mesma escola. Por exemplo, se olhado o total agregado entre a primeira e a última medição (VA5-1), observa-se que a E3 é a escola que mais agregou, porém isso não se manteve durante todos os anos, sendo que no primeiro ano de escolarização (VA2-1) ela apresentou valor agregado dentro da média do município e no terceiro (VA 4-3), abaixo da média.

Quadro 2 – Valor Agregado onda a onda em leitura

	Rede	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
VA2-1	24,8	29,4	28,4	24,8	18,7
VA3-2	13,4	13,1	12,6	17,3	9,9
VA4-3	17,8	16,9	18,4	15,2	17,4
VA5-4	13,0	11,0	12,9	16,2	12,6
VA 5-1	69,0	70,3	72,3	73,5	58,7

Fonte: Quadro elaborado com base em dados do Projeto Geres.
Elaboração da autora.

Nota-se um movimento dentro das escolas dificilmente perceptível, exceto se olhado de forma longitudinal, o que para a presente análise é extremamente importante, já que se pode concluir que, embora haja, sem qualquer dúvida, grande influência do nível socioeconômico no desempenho escolar, perceptível ao medirmos o desempenho de entrada na escola, isso não significa uma diferença cognitiva que impeça os alunos de aprender. Evidência que, embora não se possa dispensar a análise da defasagem inicial que é certamente essencial para compreender o desempenho escolar dos estudantes, sinaliza a necessidade de um olhar voltado para os possíveis fatores que influenciam essa aprendizagem durante os anos de escolarização.

Como pontua Zago (2011, p. 77):

[...] é importante reafirmar o peso importante das condições econômicas culturais e sociais na definição dos resultados e futuro escolar, porém, conforme já foi observado, esta relação não se dá de forma mecânica ou determinista.

Estudos de efeito escola consideram que, ao isolar o desempenho inicial do estudante, essencialmente ligado ao nível socioeconômico, e tendo medições posteriores que permitem o cálculo do valor agregado, pode-se partir para a análise dos fatores intraescolares que afetam o desempenho.

Nos mesmos moldes, procurou-se compreender o que ocorre durante a frequência nos anos iniciais do ensino fundamental, porém sem se limitar aos fatores internos à escola. Buscou-se investigar os aspectos atuantes durante o processo de escolarização, olhando para o extraescolar e sua relação com o trabalho da escola. O que se pretendeu foi compreender se e quais condicionantes externos à escola continuam afetando o desenvolvimento das crianças após seu ingresso no sistema, de forma que possa contribuir para a análise da realidade em si e das medidas a serem adotadas, buscando um diálogo direto com as políticas públicas educacionais em curso no país, em especial as de avaliação.

Os resultados da pesquisa evidenciam que alguns aspectos relacionados ao extraescolar aparecem como atuantes e se associam a resultados mais ou menos positivos em cada uma das instituições.

Utilizando o termo cunhado na perspectiva do AVEO (Ativos, Vulnerabilidade e Estruturas de Oportunidades) (Flores, 2008; Kaztman, 1999), pode-se dizer que alguns fatores agem como ativos na trajetória educacional de determinados grupos de estudantes e outros não.

Os aspectos externos são percebidos como importantes influenciadores do trabalho da escola e do desempenho dos alunos. Tanto as experiências vividas na família quanto aquelas vivenciadas no entorno social são vistas pelos sujeitos como potencializadoras ou inibidoras do trabalho escolar, já que estão relacionadas à posse de uma condição de subsistência mais favorável, assim como à aquisição de conhecimentos e condutas mais apropriados ao desenvolvimento escolar das crianças.

Nos dados coletados, evidenciaram-se seis possíveis dimensões de análise que são observadas a partir das declarações dos sujeitos pesquisados e que se relacionam a esses aspectos externos:

- 1) A diferença percebida entre bairros atendidos pela mesma escola: a escolha da escola pelas famílias;
- 2) Atividades vivenciadas fora da escola: família e bairro como fontes de oportunidades;
- 3) Existência de uma rede de apoio mais ou menos efetiva;
- 4) Expectativas dos profissionais, familiares e próprios alunos acerca de seu futuro;
- 5) Valorização da escola pelas famílias;
- 6) Participação do entorno na escola.

A relação entre a escola e seu entorno social é observada como favorecedora não apenas dos mecanismos de participação deste na escola, vista como positiva para o cotidiano escolar e o desenvolvimento dos alunos, como também da potencialização do atendimento às crianças em suas diversas necessidades, seja pelo trabalho da própria escola ou pela mobilização de outros serviços do entorno social que possam suprir determinadas carências da família em prover as condições necessárias para o desenvolvimento de seus filhos. Em especial se observou a rede de apoio, a associação à oferta adequada de serviços e maior articulação entre as instituições que os prestam como importantes meios para enfrentamento das condições desfavoráveis das famílias.

Todavia, constatou-se também a confirmação da diferenciação entre as famílias como importante fator que continua a atuar durante os anos de escolarização das crianças, já que se tem maior ou menor vantagem dentro dos estabelecimentos escolares tanto em dependência das condições objetivas de vida (possibilidades econômicas e de infraestrutura dentro da residência e no bairro) quanto do modelo de socialização dessas famílias, mais ou menos próximos ao modelo de socialização da escola (Thin, 2006). Isso porque há o reconhecimento da necessidade da garantia de condições sociais para a escolarização (entre outros, alimentação, saúde e amparo emocional), além do fato de que os pressupostos esperados e valorizados pela instituição nem sempre vão ao encontro dos pressupostos assumidos e praticados pelas famílias, especialmente as de classes populares, que, como bem pontua Thin (*idem*), têm lógicas de socialização e possibilidades de ação diferentes daquelas assumidas e desejadas pela escola.

Essa questão recoloca a observação da vantagem de alguns grupos sociais em detrimento de outros na trajetória de escolarização dos filhos para além do que pode ser percebido no momento de ingresso na escola. Alguns grupos sociais vivenciam a impossibilidade concreta de exercitar a assistência a seus filhos garantindo as condições mínimas que lhes permitam participar do processo educativo – condições sociais de escolarização assim como sua lógica de socialização e modelo de organização familiar se afastam dos valorizados e vivenciados pelos profissionais da escola, gerando pouca possibilidade de contribuir com a escolarização das crianças no modelo imposto, perante o qual têm “fraqueza de recursos culturais” (*idem*, p. 18), bem como desconhecimento dos mecanismos escolares, que para outras famílias

garantem estratégias de ação na busca por desfechos diferenciados para a trajetória escolar de seus filhos.

É o caso, por exemplo, da escolha da escola pelas famílias, que não apenas se dá entre as possibilidades disponíveis na estrutura de oportunidades educacionais do próprio bairro, como, em alguns casos, ocorre por ações que burlam as regras de matrícula estipuladas pelo sistema de ensino⁴ com a apresentação de contas de outras pessoas para comprovar endereço ou declarações falsas de residência não apenas no início do ensino fundamental, mas também durante seu processo de pedido de transferência. O que pode ser percebido como o que Bonal e Tarabini (2010) chamariam de educabilidade por oportunidade, já que os meios mínimos para frequentar a escola são oferecidos pela família que, ao exercer a escolha, manifesta a posse de alguns valores semelhantes aos do modelo escolar. O que, exatamente por sua ligação com o conhecimento de alguns mecanismos escolares e a posse de bens culturais semelhantes aos valorizados pela escola, não deve ser lido como potencialmente positivo na rede escolar, já que favorece os fenômenos de segregação escolar aumentando os níveis de desigualdade educacional.

Aspecto bastante significativo ao se tomar as escolas analisadas, em que a escolha aparece como um ativo nas três escolas de maior desempenho, mas não na E4, cuja população atendida, ainda que queira, não possui a possibilidade efetiva da escolha em virtude da estrutura de oportunidades educacionais do bairro e pelas condições objetivas desfavoráveis em que vivem as famílias. Desse modo, tanto a opção no entorno social em que habitam quanto a necessidade de mobilização de recursos culturais e financeiros são potencializadores ou inibidores do fenômeno, figurando entre as razões da (não) possibilidade de escolha no que se refere às diferenças socioeconômicas e culturais das próprias famílias e às condições no entorno social em que vivem.

Como destacado por Zago (2011, p. 68) acerca das diferenças entre as famílias:

[...] As oportunidades diante da escola são desigualmente distribuídas tanto pelos recursos materiais, culturais e simbólicos que as famílias podem mobilizar em termos escolares, quanto pelo grau de familiaridade e de informações de que dispõem sobre o sistema de ensino e seu funcionamento.

Nesse sentido, outro aspecto bastante marcante evidenciado nas dimensões ora pontuadas são os fatores externos apontados como influenciadores positivos no desempenho escolar das crianças, como a ajuda nas tarefas escolares ou a possibilidade de mobilizar bens (computador, cursos, aulas particulares etc.) para auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem, o que nas escolas E1 e E2 é destacado pelos sujeitos de forma positiva e nas escolas E3 e E4 menos positiva, sendo E4 a escola em que se manifesta a maior escassez de recursos familiares e, de forma geral, do entorno social para apoiar os alunos em seu processo de escolarização.

4 No caso estudado, área de abrangência da escola por geoplanoamento.

A influência do bairro, nesse sentido, é uma importante peça de análise, já que é vista pelos sujeitos como um ativo para os estudantes que moram em localidade com melhor estrutura urbana, socioeconômica e cultural por poderem vivenciar relações positivas e oportunidades mais efetivas para seu desenvolvimento, e passiva para aqueles que, pelo contrário, têm nessa influência uma ação que limita seu horizonte formativo e seu leque de oportunidades. Aspecto visto como positivo na escola E1, positivo apenas para o bairro em que a escola se situa, e não para os demais de sua abrangência nas escolas E2 e E3, e negativo na escola E4.

Nesse sentido, parece haver uma percepção semelhante à noção de efeito vizinhança em que “[...] o local de moradia dos indivíduos, assim como as características da população, poderia influenciar as chances dos mesmos adotarem determinados comportamentos, sejam eles virtuosos ou não” (Salata; Sant’Anna, 2010, p. 98), sendo que na presente pesquisa foram especificamente observados os comportamentos e atitudes voltados à escola e as relações dentro e em virtude dela.

De forma geral, pôde-se perceber uma tendência a observar que o entorno social exerce influência no cotidiano da escola e mais especificamente nos alunos, podendo refletir no desempenho escolar destes não apenas como explicativo da diferença no desempenho inicial, medido na entrada do ensino fundamental, mas também durante os anos de frequência à escola, com base nas relações e vivências no entorno social de residência e da forma como a relação com a escola se estabelece.

Como observado no Quadro 3, alguns fatores se manifestam em umas e não em outras escolas, e outros, embora presentes em todas as escolas, apresentam-se de forma diversa e, em consequência, influenciam de maneiras diferentes.⁵

Como se vê sintetizado na Figura 1, na esfera das similaridades (parte superior do quadro) ou das diferenças (parte inferior do quadro), as escolas E1 e E2 têm um grande número de aspectos similares, enquanto E3 ora se assemelha à E1 e à E2, ora à E4, e a escola E4 se diferencia quase em todos os aspectos das escolas E1 e E2, tendo como similaridade com E1 apenas dois aspectos (3 – somente as festas abertas à comunidade; e 12 – a “tutoria” feita à família) e uma similaridade com a E2 (12),⁶ sendo esta encontrada em todas as escolas.

5 As especificações mais precisas acerca do recorte metodológico estão descritas no relatório final da pesquisa, todavia é importante destacar que os aspectos observados emergiram a partir de uma observação dirigida a elementos encontrados na literatura da área e pela observação aberta e curiosa da realidade estudada.

6 É necessário explicitar que o item 12 é comum a todas as escolas e está diretamente ligado ao modelo de socialização da escola que vê para a família a necessidade de desenvolvimentos de determinadas ações, estabelecendo para ela certa “norma de conduta” que, entre outros, vê no acompanhamento escolar uma importante tarefa dos pais/responsáveis, promovendo o que Paixão (2006, p. 59) chama de “professor oculto”, cuja responsabilidade é dar apoio ao aluno nos chamados “deveres de casa”.

Quadro 3 – Similaridades e diferenças entre as escolas pesquisadas – alguns aspectos

Aspectos	Escolas			
	E1	E2	E3	E4
1 Diferença entre bairros atendidos pela escola	Todos os bairros atendidos pela escola são vistos como em boas condições.	Bairro da escola em boas condições, diferentemente dos demais do entorno.	Bairro da escola em boas condições, diferentemente dos demais do entorno.	Bairro da escola em boas condições, diferentemente dos demais do entorno.
2 Valorização da escola	Semelhante ao esperado pela escola.	Semelhante ao esperado pela escola.	Diferente do esperado pela escola.	Diferente do esperado pela escola.
3 Abertura da escola ao entorno	Escola aberta tanto em momentos de festas quanto no cotidiano.	Escola aberta no cotidiano, mas resistente a festas.	Escola com entrada cotidiana dificultada, mas com festas abertas e aberta aos finais de semana para oficinas.	Escola com entrada cotidiana dificultada, mas com festas abertas.
4 Participação da família	Participação ativa no Conselho de Escola, na Comissão Própria de Avaliação e em diferentes comissões.	Participação ativa na Comissão Própria de Avaliação.	Sem participação ativa nas instâncias da escola.	Sem participação ativa nas instâncias da escola.
5 Expectativa positiva em relação ao futuro dos alunos	Mais positiva em todos os seguimentos.	Mais positiva em todos os seguimentos.	Mais positiva entre pais/responsáveis e alunos.	Não é positiva em nenhum segmento.
6 Auxílio nas tarefas para casa	Pais/responsáveis auxiliam os filhos nas tarefas.	Pais/responsáveis auxiliam os filhos nas tarefas.	Pais declaram que às vezes não sabem o conteúdo para auxiliar os filhos, mas procuram fazer.	Pais declaram que às vezes não sabem o conteúdo para auxiliar os filhos, mas procuram fazer.
7 Bairro como fonte de influência	Bairro visto de forma positiva.	Bairro da escola visto de forma positiva em detrimento do entorno.	Embora visto de forma mais positiva que os bairros do entorno, os sujeitos não o percebem como fonte de oportunidades positivas para o desenvolvimento dos alunos.	Bairro visto de forma negativa.
8 Bens materiais, culturais e oportunidades positivas ao desenvolvimento escolar	Citada a existência de bens materiais, culturais e oportunidades positivas.	Citada a existência de bens materiais, culturais e oportunidades positivas.	Os bens materiais, culturais e oportunidades não são citados com frequência.	Os bens materiais, culturais e oportunidades não são citados com frequência.
9 Escolha da escola pelas famílias	As famílias de outros bairros escolhem a escola.	As famílias de outros bairros escolhem a escola.	As famílias de outros bairros escolhem a escola.	Ausência de escolha.
10 Rede de apoio	Relação mais fácil com a rede de apoio (demandas atendidas).	Relação mais fácil com a rede de apoio (demandas atendidas).	Relação mais direta com a área da saúde, mas nem todas as demandas atendidas.	Relação mais difícil com a rede de apoio.
11 Auxílio externo especializado	Menção a aulas particulares, profissionais como psicólogo e fonoaudiólogo.	Menção a aulas particulares, profissionais como psicólogo e fonoaudiólogo.	Menção a atividades em organizações não governamentais (ONGs) e poucos pais e atividades como natação e acompanhamento especializado da área da saúde.	Menção somente a atividades em ONGs.
12 “Tutoria” à família por parte da escola	A escola promove “tutoria” à família em como auxiliá-la.	A escola promove “tutoria” à família em como auxiliá-la.	A escola promove “tutoria” à família em como auxiliá-la.	A escola promove “tutoria” à família em como auxiliá-la.

Similaridades (=)			
1-4 (=) 3 (Abertura para festas); 12	1-3 (=) 3 (Abertura em festas e aos finais de semana); 5 (na Escola 3 mais em relação aos pais e alunos); 9; 12	2-4 (=) 12	2-3 (=) 1; 5 (na Escola 3 mais em relação aos pais e alunos); 9; 12
1-2 (=) 2; 3 (abertura cotidiana); 4 (Na Escola 2 a CPA); 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12		1-2 (≠) 1; 3 (Escola 2 tentando promover abertura em eventos); 4 (A Escola 1 tem mais espaços de participação).	
3-4 (=) 2; 3 (Abertura cotidiana dificuldade e abertura para festas); 4; 6; 8; 10; 12		3-4 (≠) 1; 3 (Escola 3 além das festas tem atividades aos finais de semana); 5; 7; 9	
2-3 (≠) 2; 3; 4; 5 (na Escola 3 mais em relação aos pais e alunos); 6; 7; 8; 10; 11	1-3 (≠) 2; 3 (Escola 3 com abertura cotidiana dificultada); 4; 5; 6; 7; 8; 9; 11	2-4 (≠) 1; 2; 4; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11	1-4 (≠) 1; 2; 3 (Escola 4 promove abertura em festas); 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11
Diferenças (≠)			

Figura 1 – Similaridades e diferenças entre as escolas pesquisadas.
Elaboração da autora.

Observa-se que tanto as características do entorno social quanto da escola e sua relação vão compondo um cenário de maior ou menor positividade na trajetória escolar, a qual foi tomada com base no desempenho, mas que para uma análise mais ampla e fidedigna da questão não se limitaria a ele.

As características das famílias, as condições estruturais do entorno social da escola e da própria instituição e a relação estabelecida entre os sujeitos se apresentam como favoráveis ou desfavoráveis no cenário do desenvolvimento cognitivo dos alunos, influenciando as reais possibilidades de configuração de superação ou não de algumas dificuldades iniciais com base no cotidiano vivenciado nas/pelas escolas e nas/pelas famílias.

Nesse sentido, e como apresentado nos dados aqui debatidos, não apenas as condições do entorno social influenciam as diferenças de entrada como também, a partir dos fatores externos que vão incidindo, continuam influenciando durante todo o período de escolarização.

Ao não se olhar de forma processual, observando apenas a proficiência final, vê-se a grande influência do nível socioeconômico. Todavia, nos moldes dos estudos de efeito escola, isolar a proficiência inicial procurando analisar o valor agregado focando os fatores internos à escola omite o que se poderia chamar de “dupla incidência” do nível socioeconômico, já que os fatores externos não influenciam apenas a proficiência de entrada, mas continuam a manifestar-se durante todo o período de escolarização.

A escola será influenciada constantemente pelas características estruturais do espaço onde está localizada e por aquelas dos sujeitos ali presentes, uma vez que não somente os modelos sociais atuantes no entorno social mas também a geografia de oportunidades nesse disponível acarretarão efeitos às instituições e ao trabalho desenvolvido nelas.

Observando especificamente a E3, vê-se que ela é a mais intrigante das quatro escolas pesquisadas. Ainda que localizada em zona de vulnerabilidade social absoluta e com baixo nível socioeconômico das famílias, é a de maior valor agregado tomando a média dos quatro anos de medição do Projeto Geres. Constata-se que, ao ser analisada de forma mais ampla e à luz dos dados obtidos, leva à ponderação que esse aspecto deve ser observado com as evidências de que também é uma escola de alto prestígio em sua região, localizada em um bairro mais consolidado e escolhida em detrimento de outras por muitas famílias, cuja expectativa em relação ao futuro dos alunos é positiva, além de atividades abertas à comunidade e com um corpo docente sem alta rotatividade. Aspectos que a aproximam das escolas E1 e E2 e a distanciam da escola E4 e que por isso podem indicar uma diferenciação na geografia de oportunidades educacionais do bairro que a colocam como receptora de famílias diferenciadas naquela região. Ponderações que necessitariam de um investimento investigativo específico nessa instituição para serem mais bem analisadas, ampliadas, e o fenômeno mais bem compreendido.

Retomando os dados apresentados no Quadro 3 e na Figura 1, um aspecto extremamente relevante na análise da realidade pesquisada é que espaços aparentemente homogêneos (mesma zona de vulnerabilidade social) possuem grande heterogeneidade, como observado nas escolas de mesma zona de vulnerabilidade social estudadas, as quais apresentam diferenciação da infraestrutura e organização do entorno social e das instituições escolares em si, impactando de forma distinta a educação e assim o desempenho escolar dos alunos. Fatores que normalmente aparecem sintetizados pela *proxy* nível socioeconômico, mas que se manifestam nas especificidades dos bairros vizinhos, no acesso à geografia de oportunidades educacionais local e na organização das famílias e do entorno social, assim como na relação estabelecida entre a escola e seu entorno.

Essas diferenças são percebidas pelos sujeitos como potencialidades ou limitantes do trabalho pedagógico, sendo as condições desfavoráveis em que vivem alguns alunos associadas a problemas enfrentados pela escola, em especial os de desenvolvimento cognitivo e comportamental dos estudantes.

É importante destacar que, embora seja mais recorrente a utilização do termo nível socioeconômico, quando abordada a relação dos fatores externos e do desempenho dos estudantes, está-se na verdade assumindo que há uma correlação entre a pobreza e o mau desempenho escolar. Não por falta de aptidão pessoal, mas por diferenças socioeconômicas e culturais que implicam menores chances aos estudantes mais pobres em uma instituição que valoriza determinados modos de socialização e formas de conhecimento em detrimento de outros. Assim como, ao se falar em nível socioeconômico, ainda que se toque nas condições objetivas de vida dos estudantes e sua família, não se consegue com ele a abrangência dessas condições, estando o nível socioeconômico contido no que chamamos de entorno

social, mas o entorno social não completamente representado nas medições do nível socioeconômico.

Pode-se concluir, com base nos dados ora analisados, que os fatores externos fortemente influenciadores do desempenho dos estudantes no início da escolarização e comumente apresentados sob a *proxy* nível socioeconômico, ainda que isolados pela medição de entrada, continuam a se comportar como importantes influenciadores durante todo o período de escolarização, o que foi nomeado por “dupla incidência”. Ou seja, mesmo isolando o nível socioeconômico na entrada e buscando compreender as variáveis atuantes durante o processo, existem fatores externos que continuam a exercer forte influência, seja de forma “pura” nas condições concretas em que se encontra a escola e seu entorno social, seja de forma “associada” na manifestação da relação do entorno social com a escola, em que ações vão sendo implementadas a partir da configuração da relação e permitem influência positiva ou negativa no desenvolvimento do trabalho escolar. Aspectos que acabam incidindo na aprendizagem das crianças e, assim, em seu desempenho nos testes padronizados tanto na entrada do sistema escolar quanto durante todo o processo vivenciado dentro dele. Evidência importante para se problematizar os resultados de pesquisas que buscam focalizar os aspectos internos após isolar o nível socioeconômico de entrada, como o fazem estudos de efeito escola, já que acabam por assumir que o trabalho posterior se deve essencialmente à ação da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhos que discutam como se dá a relação entre a escola e seu entorno social no intuito de compreender a influência do último na primeira são cada vez mais importantes na medida em que se fazem necessários para pensar, analisar e elaborar proposições e alternativas políticas que avancem no enfrentamento do problema da desigualdade educacional. Isso porque se pode proceder à análise pelo outro vetor, extrapolando o exame dos efeitos da educação na redução da pobreza, perspectiva dos organismos internacionais, para a análise dos efeitos da pobreza na educação (Bonal; Tarabini, 2010; López; Tedesco, 2002; Navarro, 2004; entre outros).

Essa abordagem é promissora não só pela potencialidade da compreensão do fenômeno, como também por informar às políticas públicas acerca de limites e possibilidades do investimento em determinadas ações para a melhoria da qualidade educacional ofertada à população.

Buscando analisar como diferentes desempenhos escolares se relacionam aos fatores externos à escola, o estudo investigou o entorno social das instituições, buscando identificar os aspectos que influenciam o desempenho dos alunos na visão dos sujeitos envolvidos.

Delimitando uma análise que ultrapassasse a focalização na unidade familiar, abarcou-se o entorno social em que as escolas se localizam, de forma que se pudesse identificar também aspectos exteriores às famílias que, na visão dos sujeitos, influenciam o desenvolvimento das crianças durante o processo de escolarização.

A presente abordagem ajuda no entendimento da questão das desigualdades sociais e sua influência no trabalho desenvolvido pela escola, percebendo que tal

influência passa pela observação da dimensão territorial que, com a percepção da estrutura urbana em si, permite a identificação de diferentes fatores externos de influência que não podem ser completamente identificados e compreendidos na análise do nível socioeconômico.

Nosso campo revela que também em mesma zona de vulnerabilidade social (territórios aparentemente homogêneos) há grande heterogeneidade de estrutura, assim como de vivências e situações que impactam diretamente o processo vivido nas escolas. O que ressalta a impossibilidade de se tomar dados como os do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ainda que correlacionados com o nível socioeconômico das escolas avaliadas, para análise definitiva e proposição de ações meritocráticas, como as idealizadas no atual Plano Nacional de Educação (PNE), já que isso poderia acarretar uma avaliação da escola que não condiz com o trabalho desenvolvido por ela, implicando proposições iguais para realidades muito diferentes.

Nas escolas pesquisadas, a análise não é homogênea, entre outras coisas, tanto por algumas receberem crianças de outros bairros que não somente o de localização da escola (E1, E2 e E3) quanto por algumas terem em seu bairro uma realidade diferente da dos demais atendidos por ela (E2 e E3).

Nesse sentido, o exame dos dados permite afirmar que estar localizada em uma determinada região e não em outra, em um determinado bairro dessa região e não em outro, atender a determinados grupos sociais e não a outros são fatores que influenciam enormemente a atuação da escola (as atividades que pode desenvolver, como vê potencialmente o público atendido e, assim, o que dele espera), a predisposição da população em relação ao trabalho da instituição (a proximidade com o modelo escolar, o valor atribuído à sua função social e o maior ou menor investimento nas atividades desenvolvidas e valorizadas por ela) e as possibilidades construídas durante a trajetória escolar dos alunos.

Dentro da geografia de oportunidades educacionais existente, as escolas mais bem avaliadas de modo informal pela população e profissionais são aquelas procuradas pelas famílias com modelo de socialização mais parecido com o da escola. Fato que gera certa segregação escolar pela escolha, colaborando para o ciclo vicioso de as “melhores” escolas serem procuradas pelas “melhores” famílias,⁷ mantendo-se como tal exatamente por receberem os filhos destas. Aspecto que recoloca a provocação de “o que gera o quê”: seriam as escolas “melhores” por receberem os filhos das “melhores” famílias, ou as “melhores” famílias procurariam determinadas escolas porque essas são as “melhores”?

Essa é uma indagação que o artigo não se propôs a dissertar, mas que certamente recoloca o problema da efetivação da desigualdade não apenas na entrada do sistema educacional como durante a trajetória vivenciada pelos estudantes. O

7 Utilizamos o termo “melhores” entre aspas por ser usado ironicamente como reflexo de uma avaliação informal da escola e da família, em que as escolas com melhor desempenho e disciplina seriam as “melhores”, assim como as famílias de maior nível socioeconômico e com modelo de socialização mais próximo ao da escola poderiam receber o mesmo título.

que também coloca em perspectiva as possibilidades analíticas dos estudos de efeito escola, cuja lógica de análise do trabalho escolar tem inspirado ações que buscam em processos meritocráticos – como os da bonificação por desempenho – a melhoria do desempenho escolar e desconsideram o forte impacto dos fatores extraescolares mesmo quando se tem a medida de nível socioeconômico considerada.

A partir das evidências encontradas, pôde-se observar que, mesmo isolados pela medição do nível socioeconômico de entrada, os fatores extraescolares continuam a se comportar como importantes influenciadores durante todo o período de escolarização, interferindo na aprendizagem das crianças e, assim, em seu desempenho nos testes padronizados.

A pesquisa revela que sob a *proxy* nível socioeconômico há diferenças tanto de âmbito material quanto simbólico que condicionam o resultado escolar, como a posse de bens, frequência a cursos e atividades educativas extraescolares de diversas naturezas, modelo de socialização, possibilidade de acompanhamento das atividades escolares das crianças por parte dos adultos, perspectivas voltadas à escolarização e papel desta no futuro dos filhos, exercício de escolha e participação na escola, entre outros.

Relacionando essa constatação ao papel da escola na sociedade, destaca-se a contradição de se tentar fazer essa instituição trabalhar para a garantia da igualdade social quando ela é tão dependente de condições sociais mais positivas para o desenvolvimento de seu trabalho. Como aponta Mészáros (2008), uma reformulação significativa da educação necessitaria da correspondente transformação do quadro social.

Perspectiva infelizmente pouco observada nas políticas públicas recentes, especialmente as de avaliação, que, vislumbrando a chamada equidade educacional, colocam o foco na escola, como se, sozinha e independentemente de suas condições objetivas de trabalho, ela pudesse garantir a aprendizagem e, em termos mais restritos, o bom desempenho de todos os seus alunos.

Todavia, como educadores profissionais, ter consciência dessa realidade não pode ser algo que se converta em paralisia. Isso porque, ao reconhecer-se essa evidência e compreender que a escola tem severos limites, não se pode esquecer que por contradição ela carrega em si potencialidades de ação, principalmente com a população mais pobre que tem na instituição, muitas vezes, a única chance de acesso a conhecimentos que lhes permitirão compreender e se posicionar perante o mundo, o que alimenta, consequentemente, as possibilidades de luta por uma mudança mais ampla da sociedade e da garantia dos direitos sociais a todos.

Essa compreensão coloca um duplo desafio: entender que a escola não pode tudo perante as condições de vida de seus alunos, mas também criticá-la quando utiliza dessa realidade como desculpa para o desenvolvimento de um trabalho aquém do que poderia para garantir uma melhor formação aos seus estudantes. O que apresenta aos envolvidos com a educação uma dupla tarefa: lutar pela melhoria das condições para o desenvolvimento do trabalho da escola (incluindo as condições sociais para escolarização das crianças) e lutar para que essas instituições assumam com responsabilidade seu papel social.

Compreender a realidade permite atuar nela, se não de forma definitiva para a transformação almejada, ao menos de maneira cada vez mais produtiva para uma formação mais ampla, assim como desmistificadora das falácias que culpabilizam sempre o indivíduo (aluno e/ou professor que não se esforçam o suficiente) pelos resultados negativos.

Isso porque, em tempos de políticas públicas educacionais mais voltadas à mensuração de resultados que à avaliação de processos, em uma perspectiva de culpabilização dos sujeitos, analisar os aspectos do entorno social que influenciam o desenvolvimento do trabalho escolar é importante para recolocar o debate das reais possibilidades das escolas e de seus limites na garantia da melhoria, restritamente, do desempenho dos alunos medido via testes padronizados e, mais apropriadamente, dos patamares de qualidade ofertados pelos estabelecimentos escolares à população atendida.

Enfim, muitas vezes se procura compensar os efeitos dos fatores externos com planos de educação compensatória, buscando resolver problemas que são extraescolares no interior da escola, mas que na verdade pouco se pode fazer. Algumas perspectivas investigativas, como as de efeito escola, acabam corroborando para a crença de que é possível, com novas propostas curriculares, novos projetos e novas técnicas, reverter as desigualdades educacionais, quando na realidade a escola não pode tudo. Evidentemente que a escola pode fazer muitas coisas e professores competentes e comprometidos influenciam positivamente o desenvolvimento dos alunos, no entanto já é hora de se rever as estratégias de ação compreendendo a importância das condições objetivas de trabalho, buscando-se compromisso e responsabilidade partilhada que inclua o Estado como um ator importante nesse cenário, que certamente gerará outra natureza de ações com resultados muito mais positivos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 34, n. 125, p. 1.153-1.174, 2013.
- . *Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas: a voz dos sujeitos*. 326p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- BARRETO, A. R.; CODES, A. L.; DUARTE, B. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. *UNESCO: Série Debates ED*, n. 3, p. 1-36, abr. 2012.
- BONAL, X. (Org.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?* Barcelona: CIDOB, 2006.
- .; TARABINI, A. *Ser pobre en la escuela: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010.

_____.; RAMBLA, X. "In the name of globalization": southern and northern paradigms of educational development. In DALE, R.; ROBERTSON, S. (Orgs.). *Globalization and europeization in education*. Oxford: Symposium Books, 2007. p. 143-158.

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

CÉSAR, C. C.; SOARES, J. F. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro: ABEP, v. 18, n. 1/2, p. 97-110, jan./dez. 2001.

COLEMAN, J. S. *et al. Equality of educational opportunity*. Washington: Office of Education and Welfare, 1966.

CORBETTA, S. Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. In: LÓPEZ, N. (Org.). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2009. p. 263-303.

CUNHA, J. M. P. *et al.* (Orgs.). *Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006. (Vulnerabilidade)

DALBEN, A. *Fatores associados à proficiência em leitura e matemática: uma aplicação do modelo linear hierárquico com dados longitudinais do Projeto Geres*. 2014. 400p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FERRÃO-BARBOSA, M. E.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 155-172.

FLORES, C. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Orgs.). *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; FAPERJ; Montevideu: IPPES, 2008. p. 145-179.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: Geres 2005. *Ensaio: Avaliação, Política Pública e Educação*, Rio de Janeiro: Cesgranrio, v. 16, n. 61, p. 625-638, dez. 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.). *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61-88.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. *Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro: IBGE, n. 28, 2011, 151p. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>

indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf>. Acesso em: fev. 2013.

JACOVKIS, J.; TARABINI, A. Documentos estratégicos de lucha contra la pobreza: analizando el vínculo hegemónico entre educación y pobreza. In: RAMBLA, X. (Org.). *La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012. p. 67-84.

KAZTMAN, R. (Org.). *Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: PNUD/CEPAL, 1999.

LÓPEZ, N. (Org.). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2009.

———. Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. In: HERNAIZ, I.; CHÁVEZ, E. S.; VILLARÁN, V. (Orgs.). *Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2005.

———; TEDESCO, J. *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planificación de la Educación IIPE-UNESCO, 2002. Mimeografado. Disponível em: <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>>. Acesso em: abr. 2011.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

NAVARRO, L. N. *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar: equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2004.

PARADA, M. B. Educación y pobreza: una relación conflictiva. In: ZICCARDI, A. (Org.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2002. p. 65-81.

PAIXÃO, L. P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. (Orgs.). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 57-81.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RAMBLA, X. (Org.). *La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

RIBEIRO, L. C. Q. et al. (Orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

———; KAZTMAN, R. *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevideo: IPPES, 2008.

SALATA, A. R.; SANT'ANNA, M. J. G. Entre o mercado de trabalho e a escola: os jovens no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. et al. (Orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR/UFRJ, 2010.

SOARES, J. F.; CANDIAN, J. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 2, n. 4, p. 1-19, 2007.

———. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.

———.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

THIN, D. A. D. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual de modos de socialização. In: MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. (Orgs.). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 17-55.

TORRES, H. G.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E.; TORRES, H. G. (Orgs.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Editora SENAC, 2005. p. 123-141.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Sociologia da Educação – Revista Luso-Brasileira*, ano 2, n. 3, p. 57-83, mar. 2011.

SOBRE A AUTORA

LUANA COSTA ALMEIDA doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS).

E-mail: luanaca@gmail.com

Recebido em 18 de junho de 2014

Aprovado em 8 de julho de 2015