

## OUTROS TEMAS

# EXISTEM ESCOLAS JUSTAS E EFICAZES? ESBOÇO DE RESPOSTA BASEADO NO PISA 2009

MARCEL CRAHAY

ARIANE BAYE

TRADUÇÃO Fernanda Murad Machado

### RESUMO

*Pesquisas internacionais recentes comprovam a forte relação entre a origem social dos alunos e o sucesso escolar, já observada em estudos realizados desde a década de 1950. Se a universalidade desse fenômeno é indiscutível, os resultados das pesquisas indicam igualmente que a influência da condição socioeconômica no desempenho dos alunos varia conforme o país, e que certos sistemas educacionais conseguem melhor que outros limitar o peso do determinismo social. A proposta deste artigo é avançar na exploração dessa problemática com base nos resultados do Pisa 2009 para a América Latina, tomando como referência o desempenho em leitura e matemática e os índices de repetência. Os resultados confirmam que uma redução das desigualdades sociais de sucesso e um aumento da eficácia não são incompatíveis.*

DESIGUALDADES SOCIAIS • RENDIMENTO ESCOLAR • PISA •  
EDUCAÇÃO COMPARADA

# ARE THERE FAIR AND EFFECTIVE SCHOOLS? AN OUTLINE OF RESPONSE BASED ON THE PISA 2009 SURVEY

## ABSTRACT

*Recent international surveys show a strong relationship between students' social origin and school achievement, as has been observed in studies conducted since the 1950s. If the universality of this phenomenon is indisputable, the results of the studies also indicate that the influence of socioeconomic status on student performance varies by country, and that some educational systems are better than others at restraining the weight of social determinism. The purpose of this article is to advance the exploration of this problem based on the results of the Pisa 2009 survey for Latin America taking into account their performance in reading and mathematics and the repetition rates. The results confirm that a successful reduction of social inequalities and an increase in efficiency are not incompatible.*

SOCIAL DISADVANTAGE • ACHIEVEMENT • PISA • COMPARATIVE  
EDUCATION

# ¿HAY ESCUELAS JUSTAS Y EFICACES? UN ESBOZO DE RESPUESTA EN BASE AL PROGRAMA PISA 2009

## RESUMEN

*Recientes investigaciones internacionales comprueban la fuerte relación entre el origen social de los alumnos y el éxito escolar, ya observada en estudios realizados desde la década de 1950. Aunque la universalidad de dicho fenómeno es indiscutible, los resultados de las investigaciones indican asimismo que la influencia de la condición socioeconómica en el desempeño de los alumnos varía según el país, y que determinados sistemas educacionales logran mejor que otros limitar el peso del determinismo social. La propuesta de este artículo es avanzar en la exploración de tal problemática en base a los resultados del programa Pisa 2009 para América Latina, tomando como referencia el desempeño en lectura y matemáticas y los índices de repitencia. Los resultados confirman que una exitosa reducción de las desigualdades sociales y un aumento de la eficacia no son incompatibles.*

DESIGUALDAD SOCIAL • RENDIMIENTO ESCOLAR • PISA • EDUCACIÓN  
COMPARADA

## AS DESIGUALDADES SOCIAIS DE SUCESSO ESCOLAR: FATO UNIVERSAL MAS DE AMPLITUDE VARIÁVEL

**D**ESDE O INÍCIO DA DÉCADA DE 1950, as pesquisas sociológicas vêm mostrando reiteradamente uma forte relação entre a origem social dos alunos e o sucesso escolar. As crianças de categorias socioeconômicas inferiores, isto é, de famílias com menores rendimentos, que se caracterizam geralmente pelo trabalho manual do pai e por um nível baixo de escolaridade dos pais, chegam com menos frequência aos níveis mais elevados da trajetória escolar do que aqueles cujos pais têm uma boa renda e exercem uma profissão liberal ou de tipo intelectual. A esse respeito, dispõe-se de dados de longa data para a Bélgica (HOTYAT, 1964; DE COSTER; HOTYAT, 1970; DE LANDSHEERE, 1973), Canadá (FOTHERINGHAM; CREAL, 1980), Estados Unidos (COLEMAN et al., 1966), França (INED, 1970; SAUVY; GIRARD, 1965; GIRARD; BASTIDE, 1963, 1973; CRESAS, 1978; 1981; CHILAND, 1971; REUCHLIN; BACHER, 1969), Grã-Bretanha (DOUGLAS, 1964; DOUGLAS; ROSS; SIMPSON, 1968; FRASER, 1959), Suíça (ROLLER; HARAMEIN, 1961) e Suécia (HUSÉN, 1967, 1972, 1975).

Na esteira desses estudos nacionais, as pesquisas internacionais realizadas primeiramente por The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA – e, em seguida, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa –, lançam uma nova luz sobre essa questão. Elas permitem, em particular, documentar a universalidade de um fato constatado há mais de meio século em alguns países. E permitem, igualmente, indagar sobre a amplitude das desigualdades segundo os países e/ou sistemas educacionais utilizando uma medida idêntica para todos os países participantes

das pesquisas. Os mesmos testes de leitura ou de conhecimentos matemáticos ou científicos são aplicados a amostras representativas de alunos em todos eles.

Ao mostrar que a origem social dos alunos afeta o seu desempenho em testes padronizados em todos os países que participaram de pelo menos uma pesquisa internacional, o IEA, primeiramente, e o Pisa, em seguida, comprovaram a universalidade do fenômeno. É a generalidade e a repetição do fato constatado que autorizam a OCDE (2011) a afirmar que, em todos os países, a condição social, econômica e cultural dos pais explica em grande medida as competências e aquisições dos alunos. Do ponto de vista dos autores deste artigo, esse é um dado indiscutível. Contudo, é igualmente indiscutível que a dimensão da influência da origem social sobre os desempenhos é variável de um país a outro (cf. sobre esse ponto OCDE, 2011; CRAHAY, 2013). Esta última constatação abre caminho para um novo questionamento a que nos dedicamos, com diferentes colaboradores (particularmente, Monseur e Lafontaine), há muitos anos. Para nós, trata-se de compreender as razões dessas variações de dimensão das desigualdades sociais de sucesso e, nessa perspectiva, explorar em que medida as estruturas dos sistemas educativos reduzem ou, ao contrário, ampliam o peso da origem social sobre o sucesso na escola e sobre os aprendizados dos alunos.

Este artigo inscreve-se na esteira do capítulo 4 do livro *L'école peut-elle être juste et efficace?*,<sup>1</sup> editado por um de nós. No capítulo 4, intitulado “Structure des systèmes éducatifs et équité: un éclairage international” [Estrutura dos sistemas educacionais e equidade: uma abordagem internacional], Monseur e Lafontaine (2013) centraram suas análises nos países da OCDE. Neste artigo, nossa proposta é avançar na exploração dessa problemática com base nos resultados do Pisa 2009, estendendo algumas das análises de Monseur e Lafontaine aos países da América Latina; para isso, tomamos como referência, de um lado, o desempenho dos alunos em leitura e matemática e, de outro lado, seu sucesso na escola através do indicador que constitui a repetência. Na primeira parte, nosso interesse é dirigido à dimensão das diferenças de desempenho ligadas à origem social dos alunos segundo os países. Isso nos conduzirá a uma reflexão sobre os critérios a reter para definir uma escola justa e eficaz. Com base nessa reflexão, procederemos a uma análise fatorial a fim de estudar como se estruturam os diferentes indicadores de eficácia e de igualdade retidos. Na continuação, com base nos escores fatoriais obtidos inicialmente nas análises fatoriais, examinaremos em que medida a escola justa e eficaz que almejamos é mais ou menos concretizada em certos países. Na segunda parte, tratamos da relação entre a origem social dos alunos e a repetência, onde essa prática ainda persiste, indagando em que medida a repetência de alunos de origem social “modesta” está ligada unicamente ao seu fraco desempenho. Recorde-se aqui

<sup>1</sup> A obra é assinada por Marcel Crahay e foi traduzida no Brasil com o título *Poderá a escola ser justa e eficaz?*, em 2002, pelo Instituto Piaget (N. da T.).

que Monseur e Lafontaine (2013) mostraram a existência de uma relação entre origem social e repetência nos sistemas educacionais onde essa prática é muito difundida: os alunos de meios pobres repetem com mais frequência que os outros em todos os países que recorrem a esse tipo de prática. Essa constatação é em si evidente, pois se sabe que os alunos de meios pobres se caracterizam em média por um fraco desempenho escolar. Mas Monseur e Lafontaine (2013) mostraram também que, em certos casos, a repetência não é o simples reflexo do desempenho de alunos de origem modesta. Em vários países da OCDE, para competências iguais no Pisa, os alunos oriundos de meios desfavorecidos repetem efetivamente com mais frequência do que as crianças oriundas de meios mais favorecidos. Neste artigo, procuraremos entender esse fato em relação aos países da América Latina.

## **SOBRE A VARIAÇÃO DA AMPLITUDE DO DETERMINISMO SOCIAL DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES SEGUNDO OS PAÍSES**

### **AS DIFERENÇAS DE DESEMPENHO EM LEITURA SEGUNDO A ORIGEM SOCIAL DOS ALUNOS (PISA 2009)**

Como indicam a Tabela 1 e a Figura 1, em todos os países que participaram do Pisa 2009, os alunos de condição socioeconômica modesta têm, em média, desempenhos inferiores aos dos alunos de condição socioeconômica superior. Isso vale também para os países da América Latina. Assim, na Argentina e no Chile, os alunos de origem “modesta” têm, respectivamente, escores médios de 343 e de 408, enquanto os de condição socioeconômica superior alcançam escores médios de 468 e 501. Esse é também o caso do Brasil, onde os primeiros se caracterizam por um escore médio de 375, enquanto os segundos alcançam um escore médio de 460. Em suma, a universalidade do determinismo social dos aprendizados escolares se confirma mais uma vez, e os países da América Latina não fogem à regra.

**TABELA 1**  
**DESEMPENHO DOS ALUNOS EM LEITURA E DIFERENÇA SOCIAL DE SUCESSO,**  
**SEGUNDO O PAÍS EM QUE FORAM APLICADAS AS PROVAS DO PISA 2009**

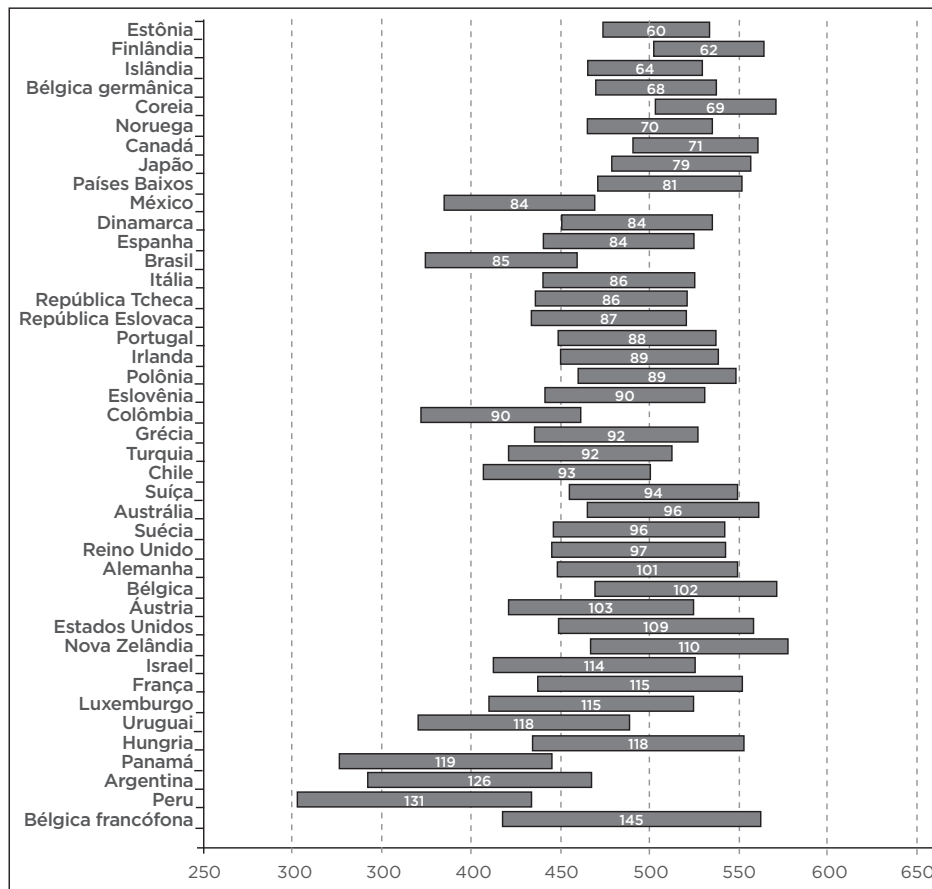
PAÍS	MÉDIA GERAL		DESVIO PADRÃO DOS ESCORES		ESCORE MÉDIO DOS 25% "DESFAVORECIDOS"		ESCORE MÉDIO DOS 25% "FAVORECIDOS"		DIFERENÇA SOCIAL DE DESEMPENHO	
	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão
Argentina	398	4,63	108	3,43	343	5,35	468	6,17	126	7,97
Austrália	515	2,34	99	1,35	466	2,79	562	3,07	96	3,41
Áustria	470	2,95	100	2,00	422	4,37	525	3,86	103	5,43
Bélgica flamenga	519	2,34	94	1,77	470	3,59	572	3,73	102	4,98
Bélgica francófona	490	4,22	109	2,89	418	6,83	563	4,36	145	8,55
Bélgica germânica	499	2,82	90	2,21	470	5,70	538	6,67	68	8,61
Brasil	412	2,73	94	1,46	375	2,43	460	4,09	85	4,50
Canadá	524	1,48	90	0,89	491	2,38	562	2,40	71	3,30
Suíça	501	2,44	93	1,42	455	3,81	550	3,73	94	5,43
Chile	449	3,13	83	1,74	408	3,66	501	3,51	93	5,14
Colômbia	413	3,74	87	1,95	371	4,62	462	4,75	90	6,17
República Tcheca	478	2,89	92	1,63	436	3,20	522	4,04	86	4,53
Alemanha	497	2,66	95	1,84	449	3,79	550	3,33	101	5,22
Dinamarca	495	2,07	84	1,16	452	2,71	536	2,39	84	3,39
Espanha	481	2,02	88	1,13	441	3,19	525	3,29	84	4,42
Estônia	501	2,64	83	1,65	474	3,55	534	3,87	60	4,94
Finlândia	536	2,25	86	0,95	503	3,22	565	2,80	62	3,15
França	496	3,44	106	2,84	438	5,20	552	4,74	115	7,45
Reino Unido	494	2,28	95	1,18	446	2,96	543	3,20	97	4,07
Grécia	483	4,32	95	2,39	436	6,93	528	3,41	92	6,32
Hungria	494	3,17	90	2,35	435	5,31	553	4,11	118	6,63
Irlanda	496	2,97	95	2,18	450	4,10	539	3,49	89	5,09
Islândia	500	1,41	96	1,19	466	2,93	530	2,86	64	4,17
Israel	474	3,63	112	2,71	412	6,33	526	4,16	114	7,12
Itália	486	1,57	96	1,39	441	2,98	526	2,14	86	3,61
Japão	520	3,47	100	2,93	479	5,09	557	3,53	79	5,64
Coreia	539	3,46	79	2,14	503	5,11	572	4,58	69	6,24
Luxemburgo	472	1,25	104	0,93	410	2,71	526	2,87	115	4,02
México	425	1,95	85	1,20	386	2,83	469	2,19	84	3,35
Países Baixos	508	5,15	89	1,64	471	5,57	553	5,83	81	4,84
Noruega	503	2,58	91	1,25	466	3,40	536	3,89	70	4,32
Nova Zelândia	521	2,35	103	1,69	468	4,06	578	3,59	110	4,60
Panamá	371	6,54	99	3,48	327	8,10	445	10,91	119	13,75
Peru	370	3,95	98	2,41	303	3,31	434	7,29	131	7,81
Polônia	500	2,60	89	1,28	460	3,35	550	3,81	89	4,64
Portugal	489	3,07	87	1,58	449	4,14	537	3,71	88	5,39
República Eslovaca	477	2,54	90	1,91	434	5,00	521	3,64	87	6,06
Eslovênia	483	1,03	91	0,86	442	2,67	532	2,62	90	3,81
Suécia	497	2,88	99	1,51	446	4,00	543	4,10	96	5,14
Turquia	464	3,52	82	1,71	421	3,70	513	4,59	92	5,62
Uruguai	426	2,60	99	1,85	371	3,23	489	4,13	118	5,02
Estados Unidos	500	3,65	97	1,59	450	3,60	559	4,69	109	5,55

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

O que mais chama a atenção é a diferença entre as duas categorias de alunos aqui consideradas, que chega a 126 pontos na Argentina, 93 pontos no Chile e 85 no Brasil. A defasagem é menor no Japão, onde a diferença entre as duas categorias de alunos é de 79 pontos (com uma média de 479 para os alunos de origem modesta e de 557 para os de condição social elevada); e menor ainda na Finlândia, onde a amplitude das desigualdades sociais de desempenho em leitura é de 62 pontos (correspondendo a uma diferença entre 503 e 565). De forma geral, constata-se que a amplitude das desigualdades sociais de desempenho em leitura, medidas simplesmente pela diferença entre a média dos 25% de alunos de condição socioeconômica mais precária e a dos 25% de alunos de condição socioeconômica mais favorável, varia entre 145 para a Bélgica francófona e 60 para a Estônia.

Para ter a medida dessa diferença, é preciso saber que o desvio padrão internacional dos desempenhos em leitura é de 98 pontos (OECD, 2010, p. 197). As diferenças entre grupos sociais da ordem de um desvio padrão, ou até mais, são bastante consideráveis. Uma segunda medida que permite dar mais sentido às diferenças observadas é o ganho estimado entre dois anos de estudo. No Pisa, estima-se que 38 pontos correspondem aos ganhos obtidos em um ano letivo. Assim, no México e no Brasil, os dois países da América do Sul onde as diferenças sociais são menos severas, o equivalente a cerca de dois anos letivos separa os 25% dos alunos mais desfavorecidos dos 25% dos alunos mais favorecidos. No Uruguai, Panamá, Argentina e Peru, a diferença entre esses mesmos alunos pode ser equiparada a cerca de três anos de estudos. Esses países fazem parte dos mais desiguais.

**FIGURA 1**  
**DIFERENÇAS SOCIAIS DE SUCESSO EM LEITURA - PISA 2009**



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do PISA 2009.

Se esses dados permitem confirmar a constatação da universalidade do peso da condição socioeconômica nos resultados da educação, eles permitem igualmente mostrar que certos sistemas educacionais conseguem melhor que outros limitar o peso do determinismo social. A diferença social de desempenho em leitura na Argentina e na Bélgica francófona é duas vezes maior que a observada na Finlândia ou na Estônia.

**AS DIFERENÇAS DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA  
SEGUNDO A ORIGEM SOCIAL DOS ALUNOS (PISA 2009)**

As mesmas constatações podem ser feitas com base nos desempenhos dos alunos em matemática. A Tabela 2 (construída de forma idêntica à Tabela 1) e a Figura 2 atestam isso.

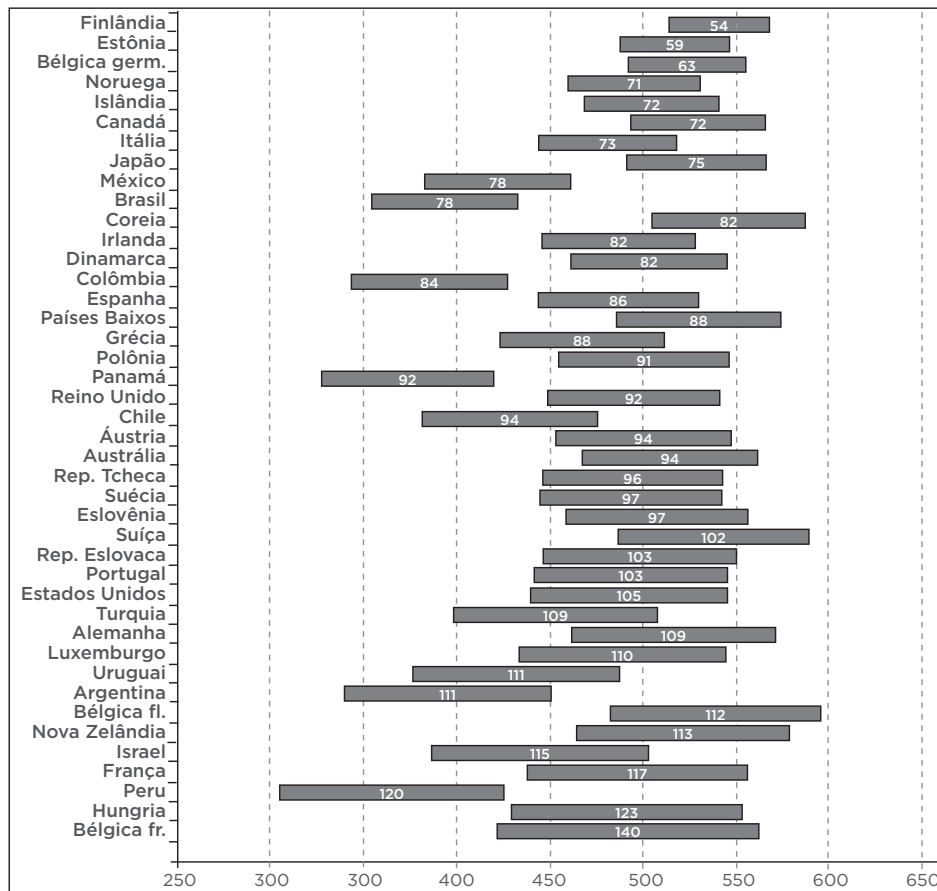


**TABELA 2**  
**DESEMPENHO DOS ALUNOS EM MATEMÁTICA E DIFERENÇA SOCIAL DE SUCESSO,**  
**SEGUNDO O PAÍS EM QUE FORAM APLICADAS AS PROVAS DO PISA 2009**

PAÍS	MÉDIA GERAL		DESVIO PADRÃO DOS ESCORES		ESCORE MÉDIO DOS 25% "DESFAVORECIDOS"		ESCORE MÉDIO DOS 25% "FAVORECIDOS"		DIFERENÇA SOCIAL DE DESEMPENHO	
	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão
Argentina	388	4,09	93	2,90	340	4,57	451	5,90	111	7,48
Austrália	514	2,53	94	1,45	467	2,63	561	3,12	94	3,20
Áustria	496	2,66	96	2,00	453	4,07	547	3,79	94	5,60
Bélgica fl.	537	3,06	99	1,85	482	4,08	594	4,37	112	5,36
Bélgica fr.	488	3,88	104	2,86	421	6,06	561	4,58	140	8,01
Bélgica germ.	517	2,53	88	1,84	491	5,83	554	6,09	63	8,83
Brasil	386	2,39	81	1,64	354	1,89	432	4,10	78	4,41
Canadá	527	1,61	88	0,97	493	2,39	565	2,33	72	3,18
Suíça	534	3,30	99	1,59	486	3,61	588	4,64	102	5,32
Chile	421	3,06	80	1,73	381	3,19	475	3,97	93	4,96
Colômbia	381	3,24	75	1,69	343	4,34	427	4,40	85	5,85
Rep. Tcheca	493	2,83	93	1,78	446	3,35	542	4,20	97	5,12
Alemanha	513	2,86	98	1,67	462	4,18	571	3,62	110	5,80
Dinamarca	503	2,60	87	1,26	461	3,36	544	3,25	82	4,07
Espanha	483	2,11	91	1,05	443	2,93	529	3,03	86	3,91
Estônia	512	2,57	81	1,64	487	3,12	546	3,91	59	4,57
Finlândia	541	2,17	82	1,10	513	3,25	567	2,91	54	3,91
França	497	3,09	101	2,09	438	4,49	555	4,77	118	7,04
Reino Unido	492	2,42	87	1,22	448	2,91	540	3,24	93	4,15
Grécia	466	3,88	89	1,99	423	6,08	511	3,86	89	5,86
Hungria	490	3,45	92	2,81	429	5,35	552	5,16	124	7,40
Irlanda	487	2,54	86	1,59	445	3,83	527	3,14	82	4,66
Islândia	507	1,39	91	1,17	468	2,72	540	3,11	72	3,83
Israel	447	3,28	104	2,41	387	5,17	502	4,66	116	6,90
Itália	483	1,86	93	1,68	444	3,48	517	2,51	73	4,05
Japão	529	3,33	94	2,21	490	4,67	565	3,85	75	5,61
Coreia	546	4,02	89	2,52	504	5,17	586	6,12	82	7,72
Luxemburgo	489	1,18	98	1,19	433	2,65	543	2,89	110	4,15
México	419	1,83	79	1,08	383	2,36	461	2,54	78	3,38
Países Baixos	526	4,75	89	1,66	485	5,48	573	4,95	88	5,19
Noruega	498	2,40	85	1,19	459	2,98	530	3,70	72	4,18
Nova Zelândia	519	2,31	96	1,59	464	3,67	577	3,22	113	4,09
Panamá	360	5,25	81	3,24	328	6,25	420	9,09	92	10,96
Peru	365	4,00	90	2,43	305	3,56	425	6,80	119	7,56
Polônia	495	2,84	88	1,39	454	3,17	545	4,08	91	4,21
Portugal	487	2,91	91	1,52	441	3,67	544	4,60	103	5,85
Rep. Eslovaca	497	3,08	96	2,36	446	4,63	549	4,88	103	6,65
Eslovênia	501	1,23	95	0,87	458	2,86	555	2,71	98	4,33
Suécia	494	2,90	94	1,35	444	4,05	541	4,13	97	5,60
Turquia	445	4,44	93	3,00	398	3,95	507	7,15	109	7,69
Uruguai	427	2,59	91	1,68	376	3,30	487	4,16	111	5,24
Estados Unidos	487	3,57	91	1,61	439	3,57	544	4,33	106	5,23

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

**FIGURA 2**  
**DIFERENÇAS SOCIAIS DE SUCESSO EM MATEMÁTICA - PISA 2009**



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

Assim, tomando-se os mesmos países indicados acima para a leitura, constata-se que na Argentina no Chile, os alunos de origem “modesta” têm, respectivamente, escores médios de 340 e 381, enquanto os de condição socioeconômica superior obtêm escores médios de 451 e 475. No Brasil, os alunos de baixa condição socioeconômica caracterizam-se por um escore médio de 354, enquanto os segundos obtêm um escore médio de 432.

Mais uma vez, e é isso que nos interessa, a diferença social de desempenho varia segundo os países. É de 111 pontos na Argentina e no Uruguai, de 93 pontos no Chile e de 78 pontos no Brasil. E é menor ainda no Japão e na Finlândia, onde as diferenças observadas são, respectivamente, de 75 e de 54 pontos entre as duas categorias de alunos. Em suma, a amplitude das desigualdades sociais de desempenho em matemática, medida mais uma vez pela diferença entre a média dos alunos de baixa condição socioeconômica e a dos alunos de condição socioeconômica elevada, varia de 140 para a Bélgica francófona a 54 para a Finlândia.

## JUSTIÇA E EFICÁCIA: É POSSÍVEL CONCILIAR ESSAS DUAS EXIGÊNCIAS?

Tomando-se como critério único de uma escola justa a diferença de desempenho entre os alunos de baixa condição socioeconômica e aqueles de condição socioeconômica elevada, merecem destaque dois países que não pertencem nem à OCDE nem à América Latina: Macau, no que se refere à leitura, com uma diferença social de desempenho de apenas 25 pontos, e Azerbaijão, para matemática, com uma diferença social de desempenho de 16 pontos. Porém, quando se consultam as bases de dados do Pisa 2009, verifica-se que os alunos de condição socioeconômica elevada de Macau caracterizam-se por um escore médio inferior (497) aos dos alunos de baixa condição socioeconômica de Finlândia (503), mas também de Hong Kong (507) ou da Coreia (503). E pode-se fazer uma observação análoga para os alunos de condição socioeconômica elevada do Azerbaijão, que, com uma média de 441, apresentam, no geral, desempenhos inferiores aos dos alunos de baixa condição socioeconômica da Finlândia (513), mas também de Macau (513) ou de Hong Kong (523), por exemplo. Coloca-se aqui uma questão que, no campo da filosofia política, opõe os utilitaristas (MILL, 2008 [1871]) aos igualitaristas (DUPRIEZ; ORIANNE; VERHOEVEN, 2008).<sup>2</sup> Os primeiros privilegiam o critério da eficácia, equiparando-o de algum modo ao bem comum, e zombam dos igualitaristas, que, por força de quererem eliminar as diferenças individuais, prejudicam o interesse geral. A objeção dos utilitaristas não pode, evidentemente, ser ignorada: de que serviria uma escola que, pretendendo-se igualitária, rebaixasse o nível geral a fim de reduzir as diferenças entre as crianças de origens sociais opostas? Nessa linha, pode-se temer que uma escola movida por um ideal de justiça reparadora privilegie os alunos de origem social modesta em detrimento daqueles de origem social favorecida. Nas ciências econômicas e nas ciências da educação fala-se de “efeito Robin Hood” quando uma ação ou um dispositivo tem como resultado favorecer os menos privilegiados retirando um benefício dos mais privilegiados. Esse efeito – a nosso ver – deve ser evitado.

Em *Poderá a escola ser justa e eficaz?*, defendemos a ideia de que, em educação, a eficácia e a igualdade devem ser perseguidas conjuntamente, sugerindo assim que esses dois objetivos são compatíveis. Como discípulo de Bloom (1976), Crahay (2000, 2013) propõe articular vários critérios para julgar a qualidade de uma intervenção educativa e, portanto, de um sistema educacional:

2

É particularmente essa oposição que tentam compensar aqueles que aderem ao conceito de equidade tal como definido por Rawls (1987). Consulte-se a esse respeito a excelente obra editada por Dupriez, Orianne e Verhoeven (2008).

- Um aumento da média geral dos desempenhos.
- Uma redução da diferença entre alunos ditos desfavorecidos e favorecidos no plano socioeconômico.
- Esta deve ocorrer principalmente por uma elevação da média dos alunos ditos desfavorecidos, e não em detrimento dos outros alunos.

À luz das considerações anteriores, pode-se examinar como se estruturam os dados apresentados nas duas tabelas acima por meio da aplicação de análises fatoriais (com rotação Varimax), uma sobre os dados “leitura” e a outra sobre os dados “matemática”, e considerando cinco parâmetros para cada país: (1) a média geral, (2) o desvio padrão, (3) o escore médio dos 25% dos alunos com uma condição socioeconômica inferior, (4) o escore médio dos 25% dos alunos com uma condição socioeconômica superior e (5) a diferença entre esses dois escores (o que chamamos de diferença social de desempenho). Os resultados dessas duas análises são apresentados na Tabela 3.

**TABELA 3**  
**RESULTADOS DAS APLICAÇÕES DA ANÁLISE FATORIAL REFERENTES AOS**  
**INDICADORES DE EFICÁCIA E DE EQUIDADE DE 42 SISTEMAS EDUCACIONAIS -**  
**PISA 2009**

	LEITURA		MATEMÁTICA	
	FATOR 1	FATOR 2	FATOR 1	FATOR 2
% de variância explicada	66,11 %	28,21 %	62,69 %	34,04 %
Média geral	0,98	-0,18	0,99	0,03
Escore dos 25% inferiores	0,93	-0,36	0,99	-0,15
Escore dos 25% superiores	0,99	0,02	0,97	0,22
Desvio padrão	0,00	0,93	-0,25	0,94
Diferença social de desempenho	-0,32	0,88	0,37	0,88

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

Como se pode observar, tanto para os desempenhos em leitura quanto para os desempenhos em matemática, obtém-se uma solução com dois fatores. Ambos são muito satisfatórios, pois a porcentagem de variância explicada é de 94,32% no primeiro caso (leitura) e de 96,73% no segundo (matemática). Os dois fatores são facilmente interpretáveis com base no exame de saturações.

- Quanto à leitura, o primeiro fator agrupa a média geral (com uma saturação de 0,98) e os escores médios das duas categorias de alunos distinguidas acima (com saturações de 0,93 e 0,99, respectivamente). Esse fator pode ser considerado como uma medida de eficácia. O segundo fator agrupa dois parâmetros: o desvio padrão e a diferença social de desempenho (com uma saturação de 0,88). Esse fator pode ser considerado como uma medida de (des)igualdade. O fato de a diferença social de desempenho, que satura mais fortemente esse segundo fator, saturar negativamente o primeiro fator pode ser interpretado como sinal de que, com esses dois fatores, se medem suas “realidades” ou fenômenos distintos: segundo nossa interpretação, a eficácia e a (des)igualdade dos sistemas de ensino.
- Quanto à matemática, encontra-se a clivagem “eficácia-(des)igualdade” evocada para a leitura, e de maneira ainda mais nítida quando se observa o grau de saturação das diferentes variáveis sobre cada um dos fatores. A média geral do país em matemática e a média dos 25% mais e menos favorecidos saturam no mínimo 0,97 sobre o primeiro fator. Além disso, os desvios padrão em matemática e as diferenças sociais de desempenhos em matemática saturam, respectivamente, 0,88 e 0,94 sobre o segundo fator.

Os escores fatoriais que caracterizam cada país em relação aos dois fatores destacados de eficácia e de igualdade são apresentados na Tabela 4 para leitura e matemática. Para as interpretações seguintes, considera-se quanto aos escores fatoriais 1 que quanto mais são positivos, mais são eficazes, e, inversamente, quanto mais são negativos, menos o sistema é eficaz. Quanto aos escores fatoriais 2, quanto mais são negativos, maior é a desigualdade no país considerado.

**TABELA 4**  
**ESCORES FATORIAIS SOBRE AS DIMENSÕES EFICÁCIA E IGUALDADE.<sup>3</sup>**  
**DESEMPENHOS DOS ALUNOS EM LEITURA E EM MATEMÁTICA - PISA 2009**

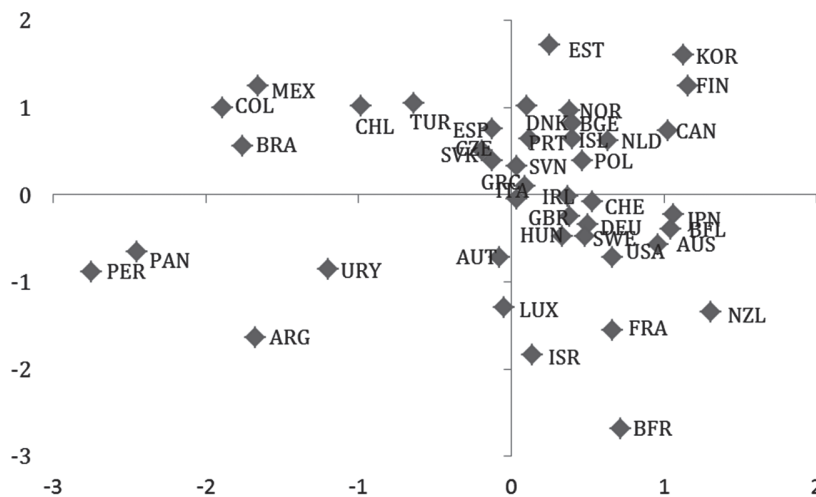
PAÍS	ESCORES FATORIAIS			
	LEITURA		MATEMÁTICA	
	FATOR 1: EFICÁCIA	FATOR 2: IGUALDADE	FATOR 1: EFICÁCIA	FATOR 2: IGUALDADE
Argentina	-1,67	-1,65	-1,82	-0,82
Austrália	0,97	-0,59	0,67	-0,22
Áustria	-0,07	-0,71	0,39	-0,40
Bélgica flamenga	1,05	-0,39	1,10	-1,17
Bélgica francófona	0,72	-2,67	0,04	-2,45
Bélgica germânica	0,39	0,95	0,91	1,23
Brasil	-1,75	0,55	-1,83	1,18
Canadá	1,02	0,73	0,99	0,99
Suíça	0,54	-0,08	1,12	-0,84
Chile	-0,98	1,01	-1,25	0,79
Colômbia	-1,89	0,97	-2,08	1,38
Rep. Tcheca	-0,12	0,37	0,24	-0,26
Alemanha	0,50	-0,34	0,65	-1,04
Dinamarca	0,10	1,02	0,43	0,67
Espanha	-0,13	0,77	0,11	0,27
Estônia	0,26	1,69	0,73	1,89
Finlândia	1,16	1,25	1,27	1,94
França	0,67	-1,55	0,27	-1,50
Reino Unido	0,39	-0,26	0,18	0,32
Grécia	0,05	-0,04	-0,29	0,26
Hungria	0,34	-0,48	0,00	-1,04
Irlanda	0,38	-0,02	0,09	0,78
Islândia	0,40	0,63	0,58	0,69
Israel	0,14	-1,86	-0,69	-1,72
Itália	0,09	0,08	0,14	0,50
Japão	1,07	-0,22	1,06	0,39
Coreia	1,13	1,59	1,29	0,54
Luxemburgo	-0,05	-1,31	0,11	-1,01
México	-1,65	1,25	-1,26	1,35
Países Baixos	0,64	0,62	0,92	0,37
Noruega	0,41	0,80	0,33	1,14
Nova Zelândia	1,32	-1,35	0,71	-0,98
Panamá	-2,45	-0,66	-2,35	0,74
Peru	-2,75	-0,90	-2,47	-0,83
Polônia	0,48	0,39	0,30	0,30
Portugal	0,12	0,65	0,12	-0,33
Rep. Eslovaca	-0,19	0,49	0,31	-0,67
Eslovênia	0,04	0,33	0,48	-0,43
Suécia	0,48	-0,49	0,24	-0,32
Turquia	-0,64	1,03	-0,69	-0,69
Uruguai	-1,19	-0,87	-1,13	-0,62
Estados Unidos	0,67	-0,73	0,08	-0,36

Fonte: Dados do Pisa 2009 (tabela elaborada pelos autores)

O resultado é alarmante para os países da América do Sul. Todos se caracterizam por uma baixa, ou até baixíssima, eficácia. Em contrapartida, no indicador de igualdade observam-se situações opostas: alguns são iníquos e outros, não. São ineficazes e iníquos Argentina, Panamá, Peru e Uruguai. São ineficazes, porém mais igualitários, Brasil, Chile, Colômbia e México. O perfil ideal se realiza na Finlândia, país que se caracteriza por uma grande eficácia (1,16 em leitura e 1,27 em matemática) e uma grande igualdade (1,25 em leitura e 1,94 em matemática). Observam-se igualmente perfis eficazes e igualitários, mas em graus diversos, na Bélgica germânica, Canadá, Dinamarca, Estônia, Islândia, Coreia, Países Baixos, Noruega, Polônia, Portugal e Eslovênia. E há países que são eficazes mas iníquos, como é o caso particular da Bélgica (sobretudo na parte flamenga) ou ainda da Suíça em matemática.

A análise é mais fácil quando se representam os dados da Tabela 4 em forma de gráficos (Figura 3 para leitura e Figura 4 para matemática). O eixo horizontal desses gráficos corresponde ao fator 1, e propõe de algum modo uma escala de eficácia que vai de -3 a +2. O eixo vertical corresponde ao fator 2 e permite posicionar os países segundo sejam ou não igualitários. No primeiro quadrante (no alto, à esquerda), encontram-se os países pouco eficazes mas igualitários; no segundo quadrante (no alto, à direita), encontram-se os países eficazes e igualitários; no terceiro, os sistemas ineficazes e iníquos; e no quarto, os sistemas eficazes mas iníquos.

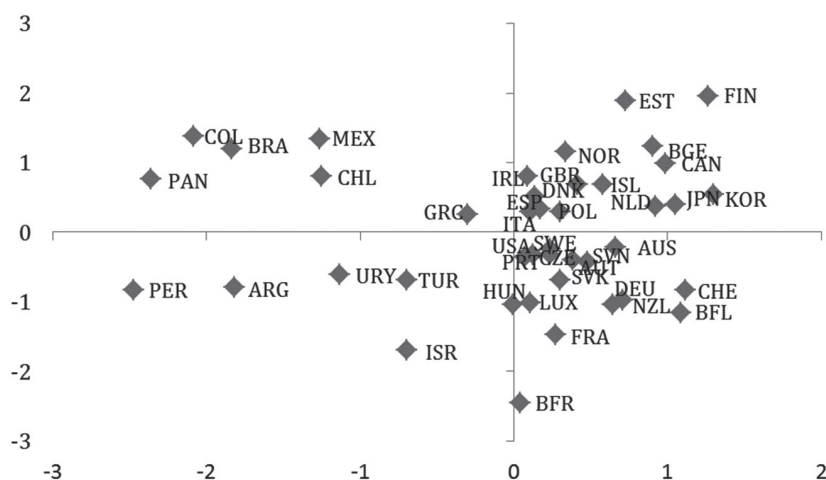
**FIGURA 3**  
**POSICIONAMENTO DOS PAÍSES DA OCDE E DA AMÉRICA DO SUL NAS DIMENSÕES EFICÁCIA E IGUALDADE. DESEMPENHO DOS ALUNOS EM LEITURA - PISA 2009**



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.  
**Siglas:** PER: Peru; PAN: Panamá; MEX: México; COL: Colômbia; BRA: Brasil; ARG: Argentina; CHL: Chile; URY: Uruguai; TUR: Turquia; ESP: Espanha; SVK: Suíça; AUT: Áustria; GR: Grécia; IT: Itália; EST: Estônia; NOR: Noruega; DNK: Dinamarca; PRT: Portugal; SVN: Eslovênia; IRI: Irlanda; GBR: Grã-Bretanha; HUN: Hungria; LUX: Luxemburgo; ISR: Israel; NOR: Noruega; BGE: Bulgária; ISL: Islândia; NLD: Holanda; POL: Polônia; CHE: República Tcheca; DEU: Alemanha; SWE: Suécia; USA: Estados Unidos; FRA: França; BFR: Bélgica Francófona; KR: Coreia; FIN: Finlândia; CAN: Canadá; JPN: Japão; BFL: Bélgica Flamenga; AUS: Austrália; NZL: Nova Zelândia.

**3** Nessa tabela, assim como nas Figuras 3 e 4 que retomam esses dados, os sinais dos escores do fator 2 foram invertidos, de modo que os países mais igualitários tenham valores positivos no eixo 2.

**FIGURA 4**  
**POSICIONAMENTO DOS PAÍSES DA OCDE E DA AMÉRICA DO SUL NAS**  
**DIMENSÕES EFICÁCIA E IGUALDADE. DESEMPENHO DOS ALUNOS EM**  
**MATEMÁTICA - PISA 2009**



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

Siglas: PER: Peru; PAN: Panamá; MEX: México; COL: Colômbia; BRA: Brasil; ARG: Argentina; CHL: Chile; URY: Uruguai; TUR: Turquia; ESP: Espanha; SVK: Suíça; AUT: Áustria; GR: Grécia; IT: Itália; EST: Estônia; NOR: Noruega; DNK: Dinamarca; PRT: Portugal; SVN: Eslovênia; IR: Irlanda; GBR: Grã-Bretanha; HUN: Hungria; LUX: Luxemburgo; ISR: Israel; NOR: Noruega; BGE: Bulgária; ISL: Islândia; NLD: Holanda; POL: Polônia; CHE: República Tcheca; DEU: Alemanha; SWE: Suécia; USA: Estados Unidos; FRA: França; BFR: Bélgica Francófona; KR: Coreia; FIN: Finlândia; CAN: Canadá; JPN: Japão; BFL: Bélgica Flamenga; AUS: Austrália; NZL: Nova Zelândia.

Como era de se esperar, Coreia, Finlândia, Canadá e Estônia se distinguem dentro do segundo quadrante, o dos países ao mesmo tempo eficazes e igualitários. Sob a barra horizontal, do lado direito, isto é, no quadrante dos países eficazes mais iníquos, encontram-se vários países europeus, mas também os Estados Unidos. Quanto aos países da América Latina, observa-se que as situações de Brasil, Chile, Colômbia e México apresentam semelhanças – baixa eficácia mas boa igualdade –, porém, diferem radicalmente das situações de Argentina, Panamá, Peru e Uruguai, que, por sua vez, conjugam ineficácia e desigualdade. A superposição desses dois gráficos revela que, com apenas algumas exceções, as situações dos países são comparáveis para leitura e matemática.

Como fica nossa hipótese segundo a qual a eficácia e a igualdade são compatíveis? Os dois gráficos acima já atestam a admissibilidade dela. Mas é possível ir mais longe na comprovação empírica. Para isso, calculamos as correlações entre a diferença social de desempenho (a diferença entre o escore médio dos favorecidos e dos desfavorecidos) e os quatro parâmetros do quadro a seguir.

PARÂMETROS	LEITURA	MATEMÁTICA
Média nacional	-0,46	-0,20
Escore dos 25% desfavorecidos	-0,63	-0,38
Escore dos 25% favorecidos	-0,24	-0,01
Desvio padrão	0,69	0,66



Essas correlações indicam que, quanto maior a diferença entre os favorecidos e os desfavorecidos, mais a média geral tende a ser baixa, e menos elevado é o escore médio dos desfavorecidos. Ao contrário, grandes diferenças sociais não estão sistematicamente associadas a escores mais elevados para os alunos mais favorecidos: observa-se uma fraca correlação negativa no domínio da leitura, que significa que os países onde as diferenças sociais são maiores tendem a apresentar escores mais elevados para os alunos mais favorecidos, mas essa correlação é nula em matemática. Constata-se ainda uma forte correlação entre a dispersão dos escores e as diferenças sociais de desempenho; a correlação é de 0,69 para leitura e de 0,66 para matemática.

Essas correlações são cruciais em relação às teses que defendemos. Para nós, elas indicam que, se pretendemos elevar a média geral de um sistema educativo em relação aos desempenhos em leitura ou em matemática, é preciso reduzir a diferença social de desempenho aumentando os escores de desempenho dos 25% mais desfavorecidos. Além disso, baseando-nos na correlação negativa (ainda que baixa) entre a diferença social de desempenho e o escore dos 25% favorecidos, pode-se levantar a hipótese de que um sistema educacional que conseguisse reduzir a diferença social de desempenho aumentando os desempenhos dos 25% desfavorecidos elevaria igualmente o escore dos 25% favorecidos. Em suma, uma política visando a melhorar os desempenhos em leitura e em matemática dos 25% desfavorecidos não induziria automaticamente um “efeito Robin Hood”.

## **A REPETÊNCIA: UMA PRÁTICA QUE AMPLIA AS DESIGUALDADES SOCIAIS DE SUCESSO ESCOLAR?**

Alguns poderiam argumentar que o determinismo social extrapola de longe o campo de ação escolar e que resulta, mais amplamente, do contexto societário. Para além das políticas educacionais, alguns países oferecem contextos mais propícios à justiça social mediante sistemas de redistribuição que beneficiam em maior ou menor medida as pessoas mais desfavorecidas. Embora irrefutável, essa crítica tem como corolário isentar os sistemas educacionais de suas responsabilidades em termos de justiça reparadora. Ora, certos mecanismos ou estruturas pesadas dos sistemas educacionais tendem a reforçar ou atenuar o determinismo social. Entre os mecanismos que favorecem as desigualdades sociais, é clássico apontar a separação precoce dos alunos em diferentes percursos de ensino, assim como a repetência (2001, 2013). Neste artigo, analisaremos os efeitos da repetência, dada a importância dessa prática nos países da América Latina (cf. abaixo).

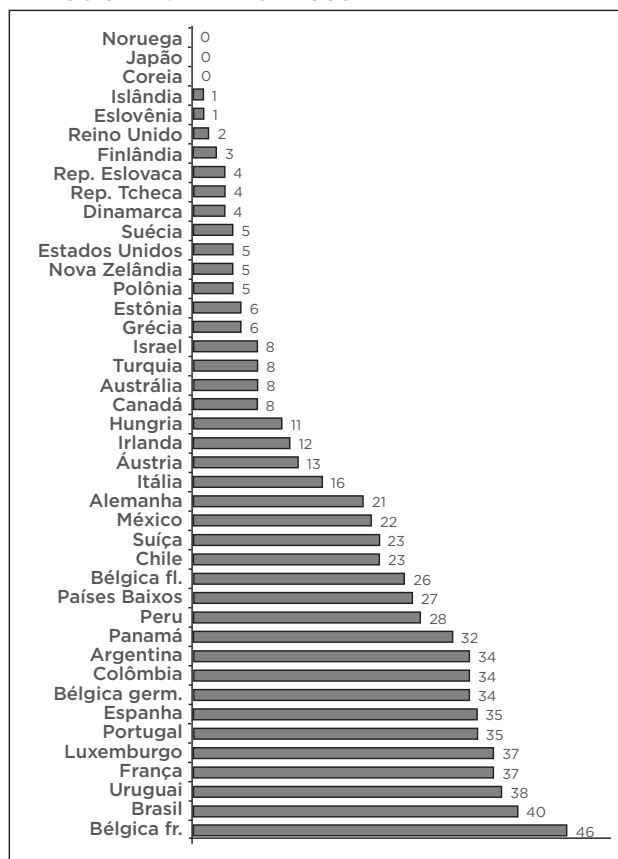
Já mostramos como a repetência é uma prática ineficaz e prejudicial para os alunos (CRAHAY, 2001). A recente meta-análise de Hattie (2009) confirma de forma irrefutável a ineficácia da repetência. Acrescente-se que essa prática, vista como legítima em alguns países e como inadequada em



outros (principalmente nos países do norte da Europa), afeta particularmente os alunos de origem social modesta (CRAHAY, 2001, 2013).

Como ilustra a Figura 5, que apresenta as taxas de atraso escolar aos 15 anos segundo dados do Pisa 2009, os sistemas educacionais se diferenciam bastante quanto à propensão a recorrer à repetência. Em 22 dos 42 sistemas educacionais da OCDE e da América do Sul participantes do Pisa 2009, menos de 10% dos alunos de 15 anos afirmam já terem repetido. Os países da América do Sul diferenciam-se de forma bastante nítida dos outros países na medida em que todos apresentam taxas de atraso muito elevadas, que vão de 22% para o México e de 23% para o Chile a 40% para o Brasil. Não se encontra nenhum país da América Latina abaixo dos 20%. Com seus 40% de repetentes, o Brasil situa-se no topo 2 dos países onde essa prática é mais difundida.

**FIGURA 5**  
PORCENTAGEM DE ALUNOS DE 15 ANOS QUE DECLARAM TER REPETIDO PELOS MENOS UMA VEZ - PISA 2009



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

A exemplo de Monseur e Lafontaine (2013), levantamos a hipótese de que essa prática pedagógica ineficaz tende a agravar as desigualdades sociais dos resultados. Para confirmar essa hipótese, inspiramo-nos na metodologia adotada por esses dois pesquisadores. Efetuamos uma regressão logística para verificar se a condição socioeconômica do aluno predizia suas chances de ter tido alguma repetência aos 15 anos de idade. Consideramos

apenas os países onde a prática da repetência pode ser qualificada de massiva, isto é, os 18 países da OCDE e da América dos Sul onde as taxas de atraso aos 15 anos são iguais ou superiores a 20%.

**TABELA 5**  
**RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA REGRESSÃO LOGÍSTICA: EFEITO DA**  
**CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA SOBRE A REPETÊNCIA - PISA 2009\***

PAÍS	EFEITO DA CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA SOBRE A REPETÊNCIA	
	"ODDS RATIO"	É SIGNIFICANTE ?
Argentina	1,54	SIM
Bélgica flamenga	1,72	SIM
Bélgica francófona	2,13	SIM
Bélgica germânica	1,47	SIM
Brasil	1,39	SIM
Suíça	1,47	SIM
Chile	1,45	SIM
Colômbia	1,23	SIM
Alemanha	1,56	SIM
Espanha	2,00	SIM
Estônia	1,96	SIM
França	2,13	SIM
Luxemburgo	1,56	SIM
México	1,45	SIM
Países Baixos	1,33	SIM
Panamá	1,33	SIM
Peru	1,69	SIM
Uruguai	2,17	SIM

(\*) Países em que a prática da reprovação é massiva: 20% ou mais dos alunos de 15 anos tem alguma repetência.

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

Os resultados da análise de regressão logística (*odds ratios*) apresentados na Tabela 5 indicam que, em todos os países que praticam a repetência em larga escala, o fato de estar atrasado aos 15 anos de idade está significativamente associado ao nível socioeconômico. Em outras palavras, a repetência afeta mais os alunos desfavorecidos. Assim, no Uruguai, Espanha, Bélgica francófona e França, os alunos desfavorecidos correm duas vezes mais o risco de repetir que seus colegas favorecidos. O país que apresenta a situação mais favorável é a Colômbia, onde os alunos desfavorecidos têm um risco de repetência 1,23 vez superior aos alunos favorecidos. Um risco relativo de 1 equivaleria a uma situação totalmente idêntica em face da repetência qualquer que seja o meio socioeconômico.

Dito isto, pode parecer lógico que os alunos desfavorecidos experimentem mais a repetência que seus colegas, na medida em que, como vimos anteriormente, eles se caracterizam por escores de desempenho inferiores aos de outras categorias sociais. Assim, ao contrário do que procuramos demonstrar, pode-se argumentar que os alunos desfavorecidos tendem a ser alunos mais fracos, e nos sistemas educacionais que tentam suprir as lacunas dos alunos pela repetência, é lógico que os alunos mais fracos, e *a priori*, portanto, mais desfavorecidos, repitam

mais. Para rebater essa argumentação, efetuamos uma segunda análise. Introduzimos o nível de competência em leitura, tal como é medido no Pisa 2009, na análise de regressão anterior. O objetivo dessa análise é verificar se, para competências iguais, os alunos desfavorecidos repetem sempre mais do que seus colegas que têm as mesmas competências em leitura mas que são oriundos de famílias mais favorecidas. Os resultados são apresentados na Tabela 6.

**TABELA 6**  
RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA REGRESSÃO LOGÍSTICA: EFEITO DA CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA SOBRE A REPETÊNCIA, SOB O CONTROLE DA COMPETÊNCIA EM LEITURA E DAS ATITUDES EM RELAÇÃO À LEITURA - PISA 2009\*

PAÍS	EFEITO DA CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA SOBRE A REPETÊNCIA			
	CONTROLE DA COMPETÊNCIA EM LEITURA		CONTROLE DA COMPETÊNCIA EM LEITURA E DAS ATITUDES EM RELAÇÃO À LEITURA	
	"ODDS RATIO"	É SIGNIFICANTE?	"ODDS RATIO"	É SIGNIFICANTE?
Argentina	1,09	NÃO	1,09	NÃO
Bélgica fl.	1,11	SIM	1,11	SIM
Bélgica franc.	1,33	SIM	1,33	SIM
Bélgica germ.	1,10	NÃO	1,06	NÃO
Brasil	1,10	SIM	1,10	SIM
Suíça	1,06	NÃO	1,06	NÃO
Chile	1,02	NÃO	1,03	NÃO
Colômbia	1,00	NÃO	1,01	NÃO
Alemanha	1,11	SIM	1,11	NÃO
Espanha	1,52	SIM	1,52	SIM
Estônia	1,47	SIM	1,47	SIM
França	1,25	SIM	1,25	SIM
Luxemburgo	1,10	SIM	1,09	SIM
México	1,11	SIM	1,12	SIM
Países Baixos	1,03	NÃO	1,03	NÃO
Panamá	1,04	NÃO	1,04	NÃO
Peru	1,23	SIM	1,27	SIM
Uruguai	1,61	SIM	1,61	SIM

(\*) Países em que a prática da reprovação é massiva: 20% ou mais dos alunos de 15 anos têm alguma repetência.

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

Em sete dos 18 países considerados para essa análise, o efeito da condição socioeconômica sobre o fato de ter experienciado a repetência aos 15 anos de idade deixa de ser significativo quando se tem sob controle o desempenho em leitura. Em outras palavras, para competências iguais, os alunos desfavorecidos não experienciam mais a repetência que os alunos favorecidos. Nesses países, a repetência parece assim afetar mais os alunos desfavorecidos porque eles tendem a ser mais fracos que os outros. Ao contrário, nos outros 11 países, entre eles Brasil, México, Peru e Uruguai, a repetência afeta mais os alunos desfavorecidos, mesmo quando estes são tão competentes quanto seus colegas mais favorecidos. Nesses sistemas educacionais, os alunos desfavorecidos são duplamente penalizados: uma primeira vez porque tendem a ser mais

fracos em razão, sem dúvida, de um contexto familiar mais distante da cultura escolar, e uma segunda vez porque tendem a ser mais estigmatizados em razão de sua origem social e a experienciar a repetência mesmo quando demonstram as mesmas competências em leitura.

No domínio da leitura, principal domínio de avaliação do Pisa 2009, as variáveis motivacionais podem ter um papel de alavanca que, em alguns sistemas educacionais, ajuda a compensar o impacto do meio socioeconômico sobre os desempenhos (KIRSCH et al., 2002; BAYE; LAFONTAINE; MONSEUR, 2013). A motivação ou, mais exatamente, a não motivação dos alunos para a escola em geral, ou para esta ou aquela matéria, é um argumento muito usado para justificar a repetência. O índice de atitudes em relação à leitura foi adicionado à análise anterior para verificar se, em nível de competências iguais, mas também em nível de atitudes equivalentes, os alunos desfavorecidos continuam sendo, em alguns países, mais suscetíveis de ter conhecido o fracasso escolar, ou se, ao contrário, o nível de motivação em relação à leitura possibilitaria aos mais desfavorecidos evitar o estigma em razão de sua origem social. Os resultados são apresentados na Tabela 5, ao lado dos anteriores. Ao que parece, com exceção da Alemanha, o nível de motivação não muda nada nos países onde a repetência afeta mais os alunos mais desfavorecidos. Para competências iguais, mas também para competências e atitudes equivalentes em relação à leitura, os alunos desfavorecidos experienciam mais a repetência em 10 dos 18 países considerados na análise, entre os quais os quatro países da América do Sul citados acima.

A análise foi replicada mais uma vez tendo sob controle o desempenho em matemática (Tabela 7). A matemática é *a priori* um domínio mais “escolar”. Em relação à leitura, em que se pode imaginar o quanto a bagagem cultural e linguística das famílias “concorre” com o papel da escola, o desenvolvimento das competências em matemática parece mais reservado à escola. Seria de se esperar, portanto, que a incidência do meio socioeconômico sobre a repetência fosse menor quando se tem sob controle as competências em matemática. Isso parece verdadeiro em 11 dos 18 sistemas educacionais estudados: assim, por exemplo, na França, Alemanha, Países Baixos, Argentina, Colômbia, Chile e Panamá, para competências iguais em matemática, os alunos desfavorecidos não experimentam mais a repetência do que os alunos favorecidos. Ao contrário, em sete países, entre os alunos que demonstravam competências equivalentes em matemática por ocasião do teste Pisa, os alunos desfavorecidos foram mais confrontados com a repetência que seus colegas mais favorecidos. Entre esses sete países, quatro são da América do Sul: Brasil, México, Peru e Uruguai. Nesses países, a repetência coloca um problema de justiça social na medida em que penaliza mais e injustamente os mais desfavorecidos.

**TABELA 7**  
**RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA REGRESSÃO LOGÍSTICA: EFEITO DA**  
**CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA SOBRE A REPETÊNCIA, SOB O CONTROLE DA**  
**COMPETÊNCIA EM MATEMÁTICA - PISA 2009\***

PAÍS	EFEITO DA CONDIÇÃO SÓCIOECONÔMICA SOBRE A REPETÊNCIA, SOB CONTROLE DA COMPETÊNCIA EM MATEMÁTICA	
	“ODDS RATIO”	É SIGNIFICANTE?
Argentina	1,09	NÃO
Bélgica flamenga	1,05	NÃO
Bélgica francófona	1,28	SIM
Bélgica germânica	1,11	NÃO
Brasil	1,11	SIM
Suíça	1,03	NÃO
Chile	1,03	NÃO
Colômbia	1,00	NÃO
Alemanha	1,05	NÃO
Espanha	1,52	SIM
Estônia	1,52	SIM
França	1,15	NÃO
Luxemburgo	1,06	NÃO
México	1,14	SIM
Países Baixos	0,93	NÃO
Panamá	1,09	NÃO
Peru	1,28	SIM
Uruguai	1,56	SIM

(\*) Países em que a prática da reprovação é massiva: 20% ou mais dos alunos de 15 anos têm alguma repetência.

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Em nível mundial, as desigualdades sociais de sucesso escolar ainda estão longe de ser atenuadas. Em todos os países que participaram pelo menos uma vez de uma pesquisa internacional, constata-se que os alunos oriundos de famílias de condição socioeconômica inferior têm em média desempenhos escolares menos satisfatórios e têm menos sucesso que seus colegas oriundos de famílias de condição socioeconômica superior. O sucesso escolar é, portanto, ainda hoje, o campo de um determinismo social gerador de desigualdades, o que autoriza a concluir que não existe em nenhum lugar uma escola plenamente justa e eficaz.

Se, no estágio atual dos conhecimentos científicos, somos obrigados a confirmar a universalidade das desigualdades de sucesso, há um fato auspicioso. Ele nos é oferecido por países que conseguem reduzir sensivelmente a amplitude das diferenças entre alunos de meios socioeconômicos modestos e alunos de meios socioeconômicos favorecidos. A Finlândia, a esse propósito, figura como modelo. Nesse país, seja em leitura ou em matemática, a média geral dos desempenhos é elevada, a diferença social de desempenhos é pequena e o escore médio dos alunos “desfavorecidos” é elevado, como também o dos alunos

favorecidos. Assim, em leitura, os escores médios dos alunos finlandeses “desfavorecidos” (503) são superiores aos dos alunos brasileiros de meios socioeconômicos favorecidos. E é possível fazer a mesma constatação para matemática. Essa comparação que centramos no Brasil conduz à mesma conclusão quando, tendo a Finlândia como referência, se observam os escores médios alunos de meios socioeconômicos favorecidos de outros países da América Latina. O que foi realizado nesse país do norte da Europa deve poder se realizar em outros lugares, tanto nos países da América Latina quanto da OCDE que se caracterizam por grandes desigualdades sociais de desempenho escolar; pensamos particularmente na Bélgica francófona e na França.

As análises apresentadas aqui (em particular as do item “Justiça e eficácia”), a exemplo das que foram feitas por Monseur e Lafontaine (2013), confirmam uma tese que defendemos há muitos anos (CRAHAY, 2000; BAYE et al., 2005; BAYE; DEMEUSE, 2008): no nível dos sistemas educacionais, é possível visar conjuntamente à eficácia e a uma redução das desigualdades sociais de sucesso. Esses dois objetivos não são incompatíveis.

Entre os resultados mais encorajadores desse ponto de vista, apontamos as correlações calculadas entre as diferenças sociais de desempenho e as médias nacionais, de um lado, e os escores dos alunos favorecidos e os dos alunos desfavorecidos, de outro. As correlações negativas obtidas indicam que, quanto maior a diferença entre os favorecidos e os desfavorecidos, mais a média geral tende a ser baixa e menos elevado é o escore médio dos desfavorecidos. Para nós, esse resultado pode ser interpretado como sinal de que, para aumentar o rendimento médio de um país, é preciso reduzir a diferença social de desempenhos elevando o nível dos alunos fracos e/ou desfavorecidos. É importante lembrar, ainda, que foi possível observar que grandes diferenças sociais não estão sistematicamente associadas a escores mais elevados para os alunos mais favorecidos.

Para nós, há duas fortes razões para concentrar os esforços em matéria de educação nos menos privilegiados. A primeira é de ordem ética. De fato, parece difícil conceber uma escola que engendre uma polarização da população de alunos em termos de desempenhos cognitivos. Certamente, esse argumento convencerá os igualitaristas e/ou aqueles que defendem uma escola equitativa (DUBET, 2010; DUPRIEZ; ORIANNE; VERHOEVEN, 2008; DURU-BELLAT, 2009; FAVARQUE, 2008; MEURET, 1999a, 1999b, 2009; RAWLS, 1987; SEN, 1995; VAN PARIJS, 1991; WALZER, 1997; entre outros.) e deixará impassíveis os libertários (NOZICK, 1974). A segunda razão, de ordem lógico-matemática, é susceptível de obter a adesão dos utilitaristas: para aumentar o bem comum, é vantajoso aumentar o nível das competências dos alunos oriundos de famílias de condição socioeconômica inferior.

Matematicamente, há um momento em que é impossível aumentar a média geral de um parâmetro qualquer dentro de uma população deixando para trás um quarto ou mais dos indivíduos que compõem essa população. Em outras palavras, mesmo que os alunos de meios favorecidos de um país se destaquem a ponto de todos alcançarem o máximo no teste Pisa, a média geral ficará estagnada em um nível intermediário se uma grande proporção de alunos desse país continuar apresentando desempenhos medíocres. O melhor meio de elevar uma média ainda é aquele que consiste em melhorar o desempenho geral a ponto de todos obterem um escore máximo. A explicação é simples, mas é importante recordá-la em uma época em que alguns se questionam sobre os benefícios da massificação do ensino e, portanto, sobre a necessidade de manter na escola durante muitos anos todos os alunos.<sup>4</sup>

Como fazer para reduzir as desigualdades sociais de sucesso escolar? Com a colaboração de vários autores, tratamos essa questão de forma ampla em uma obra recente (CRAHAY, 2013). A segunda parte traz uma resposta parcial, mas cuja urgência parece evidente no caso dos países da América Latina: reduzir a repetência, ou mesmo aboli-la. Há urgência nesse âmbito na medida em que as cifras apresentadas acima indicam que as taxas de repetência são particularmente elevadas nesses países a exemplo do que se observa – lamentavelmente – em vários países da Europa (Bélgica, França etc.). Há urgência, pois as cifras indicam que essa medida ineficaz afeta principalmente os alunos de meios modestos. Há urgência, pois, em certos países, essa prática é aplicada de forma injusta, visto que nossas análises mostram que, em países como Brasil, México, Peru e Uruguai, a repetência afeta mais os alunos desfavorecidos, mesmo quando estes são tão competentes quanto seus colegas mais favorecidos. Isso é particularmente iníquo na medida em que se demonstrou já há muito tempo que os alunos fracos que não repetem progridem mais que os alunos fracos que repetem (CRAHAY, 2001). Para tornar um sistema educacional justo e eficaz, a prioridade não seria erradicar as práticas de ensino injustas e ineficazes?

## REFERÊNCIAS

- ARLIN, Marshall. Time variability in mastery learning. *American Educational Research Journal*, n. 21, p. 103-120, 1984.
- BAYE, Ariane; DEMEUSE, Marc. Measuring and comparing the equity of Educational Systems in Europe. In: SOGUEL, Nils C.; JACCARD, Pierre (Dir.). *Governance and education systems*. Dordrecht: Springer, 2008. p. 85-106.
- BAYE, Ariane et al. Equity in european educational systems: a set of indicators. *European Educational Research Journal*, v. 4, n. 2, p. 1-151, 2005.



BAYE, Ariane; LAFONTAINE, Dominique ; MONSEUR, Christian. Matthew effects in reading: is tracking involved with? In: BAYE, Ariane. *L'équité en éducation de l'inégalité des structures à la structure des inégalités*. 2013. Thèse (Doctorat) – Université de Liège, 2013.

CHILAND, Colette. *L'enfant de six ans et son avenir*. Paris: PUF, 1971.

COLEMAN, James S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1966.

CRAHAY, Marcel. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Collection Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck, 2000.

\_\_\_\_\_. *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2001.

\_\_\_\_\_. *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2004.

\_\_\_\_\_. *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck, 2013. 2<sup>e</sup> éd. Revue avec collaborateurs et augmentée.

CENTRE DE RECHERCHE DE L'ÉDUCATION SPECIALISÉ ET DE L' ADAPTATION SCOLAIRE – CRESAS. *Le handicap socioculturel en question*. Paris: ESF, 1978.

\_\_\_\_\_. *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris: ESF, 1981.

DE COSTER, Sylvain; HOTYAT, Fernand. *La sociologie de l'éducation*. Bruxelles: Ed. de l'Institut de Sociologie, 1970.

DE LANDSHEERE, Gilbert (Ed.). *Recherches sur les handicaps socioculturels de 0 à 7-8 ans*. Bruxelles: Direction Générale de l'Organisation des Études, Recherche en Education, 1973.

DEMEUSE, Marc et al. (Ed.). *Vers une école juste et efficace*. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles: De Boeck, 2005.

DEROUET, Jean-Louis; DEROUET-BESSON, Marie-Claude (Ed.). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Bern; Lyon: Peter Lang; INRP, 2009. (Exploration, recherches en sciences de l'éducation).

DOUGLAS, James William Bruce. *The home and the school*. London: MacGibbon and Kee, 1964.

DOUGLAS, James William Bruce; ROSS, Jean Mary; SIMPSON, Howard Russel. *All our future*. London: P. Davies, 1968.

DUBET, François. *Les places et les chances: repenser la justice sociale*. Paris: Seuil; La République des Idées, 2010.

DUPRIEZ, Vincent; ORIANNE, Jean-François; VERHOEVEN, Marie (Ed.). *De l'école au marché du travail: l'égalité des chances en questions*. Bern: Peter Lang, 2008.

DURU-BELLAT, Marie. *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2009.

FARVAQUE, Nicolas. Éducation, formation, insertion: les apports de l'approche par les capacités de Sen. In: DUPRIEZ, Vincen., ORIANNE, Jean-François; VERHOEVEN, Marie (Ed.). *De l'école au marché du travail: l'égalité des chances en question*. Berne: Peter Lang, 2008

FOTHERINGHAM, John B.; CREAL, Dorothy. Family socioeconomic and educational –emotional characteristics as predictors of school achievement. *Journal of Educational Research*, v. 73, n. 6, p. 311-317, 1980.

FRASER, Elizabeth. *Home environment and the school*. London: University of London Press, 1959.

GERESE (Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Educatifs). *L'équité des systèmes éducatifs européens*. Un ensemble d'indicateurs. Université de Liège: Service de pédagogie théorique et expérimentale, 2005.

#### 4

Esse debate ressurge regularmente na Suíça instigado por posições adotadas pela Câmara de Comércio de Bâle. Sobre esse ponto, consultar Philippe Martin e Gian Franco Pordenone que participaram da redação da obra *Quand le marché fait école. La redéfinition néo-libérale du système de formation suisse*, Ed. d'en bas, 1996.



GIRARD, A.; BASTIDE, H. La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 3, repris in : INED (1970), "Population" et l'enseignement. Paris: PUF, 1963.

\_\_\_\_\_. De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université. La marche d'une promotion de 1962 à 1972. *Population*, n. 3, p. 571-593, mai/juin 1973.

HATTIE, John A. C. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009.

HOTYAT, Fernand. Les conditions socioculturelles de la famille et le rendement au début de l'enseignement post-primaire. *Revue de l'Institut de sociologie*, Université Libre de Bruxelles n. 2, 1964.

HUSÉN, Thorsten. *International Study of Achievement in Mathematics*, 2. Stockholm: Almqvist & Wiksell; New York: John Wiley, 1967.

\_\_\_\_\_. *Origine sociale et éducation*. Perspectives et recherches sur l'égalité devant l'éducation. Paris: OCDE, 1972.

\_\_\_\_\_. *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris: OCDE-Ceri, 1975.

INSTITUT NATIONAL D'ETUDES DEMOGRAPHIQUES – INED. "Population" et l'enseignement. Paris: PUF, 1970.

KIRSCH, Irwin et al. *Reading for Change*. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000. Paris: OECD, 2002.

MEURET, Denis (Éd.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck, 1999a.

\_\_\_\_\_. Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. In: MEURET, Denis (Éd.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck, 1999b.

\_\_\_\_\_. La justice comme enjeu de l'école. In: DURU-BELLAT, Marie; MEURET, Denis (Dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 229-234.

MILL, John Stuart. *L'utilitarisme*. Tradução de Philippe Folliot. London: Longman, 2008. (Original de 1871). Disponível em: <[http://classiques.uqac.ca/classiques/Mill\\_john\\_stuart/utilitarisme\\_trad\\_folliot/utilitarisme.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Mill_john_stuart/utilitarisme_trad_folliot/utilitarisme.html)>. Acesso em: 26 set. 2010.

MONSEUR, Christian; LAFONTAINE, Dominique. Structure des systèmes éducatifs et équité: un éclairage international. In: CRAHAY, Marcel (Ed.). *L'école peut-elle être juste et efficace? 2<sup>e</sup> éd. revue avec collaborateurs et augmentée*. Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 145-173.

NOZICK, Robert. *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Blackwell, 1974.

OCDE. *Résultats du Pisa 2009*. Surmonter le milieu social: l'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, 2. Paris: OCDE, 2011.

OECD. *Pisa 2009 Results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science*, 1, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>>. Acesso em: jul. 2013.

RAWLS, John. *Théorie de la justice*. Paris: Seuil, 1987. (Original de 1971).

REUHLIN, Maurice; BACHER, Françoise. *L'orientation à la fin du premier cycle secondaire*. Paris: PUF, 1969.

ROLLER, Samuel; HARAMEIN, Ali. *Enquête sur les retards scolaires*. Genève: Département de l'instruction publique, 1961.

SAUVY, A.; GIRARD, A. Les diverses classes sociales devant l'enseignement. *Population*, 2. Repris in INED (1970), "Population" et l'enseignement (p. 233-260). Paris: PUF, 1965.

SEN, Amartya. *Inequality Reexamined*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

VAN PARIJS, Philippe. *Qu'est-ce qu'une société juste?* Introduction à la pratique de la philosophie politique. Paris: Seuil, 1991.

WALZER, Michael. *Sphères de justice*. Une défense du pluralisme et de l'égalité. Paris: Seuil, 1997.

**MARCEL CRAHAY**

Professor da Universidades de Genebra e de Liège (Bélgica)

*marcel.crahay@unige.ch*

**ARIANE BAYE**

Pesquisadora (Chercheuse) do Département d'Éducation et formation da Universidade de Liège (Bélgica)

*ariane.baye@ulg.ac.be*