

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O RENDIMENTO EDUCACIONAL¹

Fernando Tavares Júnior²
Tales Corrêa Simão³

RESUMO

O Plano Nacional de Educação estabeleceu diretrizes para as políticas educacionais até 2024. Dentre elas destacam-se metas relacionadas ao rendimento educacional. Há o pressuposto de que as redes, e suas respectivas escolas, são capazes de atingir tais resultados nos interstícios previstos. No entanto, não houve teste empírico para tais hipóteses. O desenvolvimento educacional brasileiro é entendido no PNE como uma produção social. Há uma ampla literatura acerca das reformas educacionais e o baixo rendimento é um dos principais entraves ao desenvolvimento educacional. Este trabalho desenvolve um modelo demográfico de fluxo a partir de fontes de dados contínuas e contíguas – série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – para analisar as tendências do rendimento educacional no Brasil. Observaram-se avanços ao longo dos últimos anos. No entanto, ainda é muito grande a parcela de crianças e jovens que não são aprovados. Ao considerar o conjunto da escolarização, reitera-se o padrão de exclusão educacional e desigualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Rendimento Educacional; PNAD; Transições.

The National Educational Act (PNE) and educational achievement

Abstract

The National Educational Act (PNE) establishes guidelines for educational policies until 2024. There are goals related to educational achievement. There is expectance that educational system will be able to achieve such results in the provided period. However, there's no empirical test for this hypothesis yet. Many studies about educational reforms relate low efficiency as main obstacle to educational development. This paper develops a demographic model based on historical series from a national survey (PNAD/IBGE) to analyze trends in educational efficiency in Brazil. We observe high proportion of students with low achievement. Considering the whole educational process, educational exclusion and opportunity inequality were detected..

Key Words: National Educational Act; Educational Achievement; PNAD; Educational Transitions.

INTRODUÇÃO

O debate acerca do baixo rendimento educacional no Brasil voltou a receber atenção privilegiada nos últimos anos, em especial a partir da publicação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e seu desmembramento em seus dois componentes principais: rendimento e desempenho. Em 2016, não só canais acadêmicos, mas também a grande mídia dedicou espaço para este debate. Em dezembro de 2015 (01ºdez2015), a Plataforma

Latitude – Educação Georreferenciada (www.latitude.org.br) destacou o problema do rendimento escolar na Rede Municipal do Rio de Janeiro. A comparação com as médias nacionais e os resultados de São Paulo mostrou como são incongruentes os resultados cariocas. Era esperado um resultado bem melhor, que elevaria consideravelmente o IDEB da Rede, mas observou-se exatamente o inverso. Em janeiro (11jan2016), o Jornal O Globo, em sua coluna

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através de seu Edital Universal e do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, aos quais os autores são muito gratos.

2 Professor do Dept. e do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Email: ftavares@caed.ufjf.br.

3 Bolsista do Programa Observatório da Educação – CAPES. Estudante do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Email: tals.rjcorreas@gmail.com.

de Educação, a cargo de Antônio Gois, abriu espaço para debater novamente a repetência e sua surpreendente naturalização na sociedade brasileira. Trouxe mais dados para ampliar o debate e reafirmou que “a repetência não traz benefício algum ao aluno” ou à sociedade reitera, citando Hattie (2009), “é difícil encontrar outra prática educacional em que a evidência científica é tão inequivocamente negativa” quanto a repetência. Afeta grupos já desfavorecidos (SHAVIT e BLOSSFELD: 1993), apresenta viés de classe e cor (HASENBALG & SILVA: 1990; SILVA & HASENBALG: 2002; MARE: 1980; TAVARES JÚNIOR, MONTALVÃO E NEUBERT: 2015), concorre para elevar a evasão (RIBEIRO: 1991; TAVARES JÚNIOR et all: 2012), agrava absurdamente os gastos (HANUSHEK:1986) e limita proporcionalmente os investimentos (TAVARES JÚNIOR, VALLE e MACIEL: 2015), inclusive (e principalmente) a elevação da remuneração e a melhoria da carreira. A pesquisa em eficácia escolar, que já encontrava na literatura internacional grande debate, passou a repercutir no Brasil e se associa ao rendimento (FRANCO et all: 2001; ALBERNAZ, FERREIRA, e FRANCO: 2002; BONAMINO e FRANCO: 2005; SOARES: 2002; BROOKE e SOARES: 2008; TAVARES JÚNIOR et all: 2014). Seguiu-se a réplica na mesma Plataforma Latitude, ainda em janeiro (27jan2016), quando se ampliaram evidências e argumentos, além da provocação central relativa à nossa “incapacidade de ensinar e indisponibilidade para aprender”. Mais do que um antagonismo, a provocativa frase complementa o argumento em torno do grave problema do rendimento educacional. A continuidade da escolarização, seja por aprovação automática, progressão continuada ou outro mecanismo, tem se mostrado “menos negativa” que a reprovação. Esse argumento foi tema de duas outras colunas no Globo, em que mais evidências foram trazidas ao debate, dentre elas, a conclusão do famoso estudo do Sergei Soares (TD 1300 – IPEA):

“Os resultados mostram que as políticas de progressão continuada não exercem qualquer impacto negativo sobre o desempenho escolar dos alunos. Ao contrário, verifica-se um impacto positivo de políticas de progressão continuada sobre os resultados dos exames (...) Obrigar um aluno, após um ano inteiro se esforçando para aprender algo em uma escola com professores desmotivados e mal pagos, a voltar à mes-

ma série na mesma escola, é conferir-lhe um atestado de incompetência. Este atestado é ainda mais dramático porque este mesmo aluno vê a maior parte de seus colegas, em geral menos pobres e mais brancos, progredirem. Quando se pensa assim, os coeficientes apresentados neste trabalho não são um mistério. O mistério é a rejeição continuada no nosso país a uma política tão acertada quanto a progressão continuada.” (SOARES, 2007: 7 e 15)

A par desta veemente defesa, importa considerar seu questionamento adjacente: o que explica, em nossa sociedade, a aceitação e defesa da “não aprovação” (seja como for ‘batizada’) como medida pedagógica fundamental para construção de uma boa escola, de uma política educacional de qualidade? Este é o ponto central do debate. Para avançá-lo, iniciamos em 2012, com apoio do CNPq, pesquisas sobre “A produção da desigualdade educacional no Brasil”, com resultados iniciais já publicados anteriormente, como os referenciados em parágrafos anteriores além de outros (TAVARES JÚNIOR et all: 2014; PEREIRA e TAVARES JÚNIOR: 2012; TAVARES JÚNIOR e NEUBERT: 2014). Somaram-se os trabalhos apoiados pelo Observatório da Educação (CAPES / INEP) que proporcionaram a ampliação da agenda de pesquisas para além das metas iniciais, o que permitiu que nos lançássemos o desafio de desenvolver um modelo demográfico de fluxo a partir de fontes de dados contínuas e contíguas, como é o caso da série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Este objeto ganhou extrema relevância a partir da aprovação, em 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 13.005 (BRASIL: 2014). O PNE estabeleceu diretrizes para as políticas educacionais da década, bem como, em seu Anexo, as 20 (vinte) metas e suas respectivas 254 estratégias a serem alcançadas pelos entes federados e suas respectivas redes de ensino. Tais metas referem-se tanto a resultados de cada rede pública (municipal, estadual e federal) quanto também se referem a objetivos gerais a serem alcançados pelo conjunto da sociedade, reconhecendo o papel imprescindível das famílias, escolas particulares e outras esferas da sociedade civil. Para mensurar, monitorar e avaliar o alcance dessas metas, uma das principais referências

é exatamente a PNAD / IBGE, como citado em seu artigo 4º: “As metas previstas no Anexo deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)...” (Brasil, 2014, p.1) e posteriormente reiterada, no artigo 5º, a obrigação de que “a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas (...)” assumindo-se a responsabilidade de “§ 2º A cada dois anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP publicar(á) estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas...” (Idem: *ibidem*).

O desenvolvimento educacional brasileiro é (corretamente) entendido no PNE como uma produção social. O Plano, em suas estratégias e resultados mensuráveis a serem avaliados, aponta também metas intermediárias que estimam o desenvolvimento educacional de forma prognóstica. Há o pressuposto de que as redes, e suas respectivas escolas, são capazes de atingir tais resultados nos interstícios previstos. Tais metas para totais e parciais foram estimadas a partir de funções matemáticas contínuas (quasi lineares), com progressões proporcionais ao longo do tempo. No entanto, não houve teste empírico para tais hipóteses. O PNE projeta metas estimando aproximadamente o desenvolvimento da proficiência média com ganhos de 17pts a cada edição do PISA (intervalos de três anos) e elevação do IDEB em 0,3 a cada biênio. No entanto, observou-se no Brasil nos últimos biênios (2005 – 2013) um padrão de desenvolvimento educacional diverso. A meta estimada para o desenvolvimento do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental das Redes Públicas era de 3,6 em 2007. No entanto, atingiu-se 4,0. Nos anos seguintes, o incremento esperado era de aproximadamente 0,4 = 3,6 – 4,0 – 4,4 (2011), seguindo por um período de incremento levemente inferior (0,3) = 4,4 – 4,7 (2013) – 5,0 (2015) – 5,5 (2019) – 5,8 (2021). No entanto, observou-se um decréscimo ao longo do período: (+0,4) 4,4 – (+0,3) 4,7 – (+0,2) 4,9 (2013). O IDEB cresceu mais do que o esperado no início do período e depois passou a progredir num ritmo mais lento, descrevendo uma tendência similar a uma função exponencial inversa com grau de concavidade baixo. Tais diferenças

são obviamente sutis, em função da métrica do indicador. Entretanto, se essa tendência se confirmar, as metas não serão alcançadas com as estratégias em curso, demandando ajustes urgentes nas políticas educacionais vigentes.

Mais importante do que o debate meramente estatístico, observa-se a ausência de reflexões substantivas sobre o objeto, além da lacuna de pesquisas empíricas que permitam analisar o contexto educacional brasileiro e sua relação com os padrões de desenvolvimento dos sistemas de ensino. Sabe-se pouco acerca dos fatores relacionados ao rápido crescimento do IDEB nos últimos biênios. O mesmo se aplica ao crescimento registrado no desempenho no PISA anos atrás. Sabe-se menos ainda sobre os motivos que podem ter levado à queda na tendência de crescimento observada em 2013. Uma das principais hipóteses é a relação entre as condições de vida e o resultado educacional. Tal tese, instruída pelos trabalhos de Silva & Hasenbalg (2000, 2004), revela que mudanças sociais, como a crescente urbanização e a elevação da escolaridade dos pais, aliadas ao crescimento econômico e à melhoria geral nas condições de vida foi a principal responsável pelo desenvolvimento educacional verificado no final do século XX, em detrimento de uma exponencial elevação da eficiência do sistema:

“Podemos dizer, como estimativa conservadora, que 59% das melhorias educacionais observadas entre os jovens no período tiveram origem nas mudanças em sua posição de origem, os restantes 41% atribuíveis à melhoria intrínseca do sistema” (SILVA & HASENBALG: 2000, 16).

Fenômeno similar pode ter se passado logo no início do século XXI. A alteração do critério etário pode ter sido o principal explicador da melhoria no PISA. A melhoria geral das condições de vida pode ter desempenhado um papel relevante no rápido desenvolvimento do IDEB observado entre 2005 e 2011. O ritmo do desenvolvimento socioeconômico experimentou redução nos anos seguintes, o que pode estar relacionado à proporcional queda no incremento do IDEB em 2013, além de outros problemas de comparabilidade, como analisados por Klein (2011) relativos à idade, uma vez que “a mudan

(2011) relativos à idade, uma vez que “a mudança da definição da idade, muda a composição do alunado entre as séries e repercute na média global dos alunos” e “dos três países citados como de maior evolução na década, Luxemburgo, Chile e Brasil, os três tiveram mudanças na data de aplicação e conseqüentemente na definição da idade” (p.18). A idade, em especial a defasagem idade-série, está diretamente relacionada ao rendimento educacional, especialmente às taxas de não aprovação (repetência e evasão).

Isso repercute não só nas comparações internacionais, como também internamente. As redes apresentam diferentes perfis de composição. A grande diversidade observada entre as redes e seus respectivos padrões de desempenho está logicamente relacionada a isto. Logo, não é adequado descrever padrões homogêneos de progresso dos indicadores de rendimento e desempenho quando se observam mais atentamente os dados de escolas e frações das redes de ensino. As medidas gerais de tendência central (como as médias publicadas) escondem grandes variações entre suas unidades. Tais variações podem estar relacionadas a elementos conjunturais ou mesmo oscilações nas medidas, mas destacam-se também elementos estruturais, como a implementação de políticas e mudanças na gestão escolar. Algumas escolas e redes apresentam tendências de melhoria de desempenho muito superior à média. Várias dessas tendências ocorrem em períodos coincidentes com alterações na estrutura política (mandatos) e a transição na direção escolar.

Há ampla literatura dedicada às características das reformas educacionais contemporâneas, seus modelos, seus efeitos e à análise de suas repercussões no cotidiano escolar. Em especial, a literatura internacional voltada para “Reformas Educacionais Baseadas em Padrões”, ou Standards-based Reforms, tem evidenciado, desde os anos 1990, que a adoção de estímulos externos e maior publicidade de resultados (como avaliações e contrapartidas - stakes), com especial atenção às unidades escolares, produz efeitos sobre o desenvolvimento da proficiência média (LOCKHEED; VERSPOOR, 1991; MCLAUGHLIN; SHEPARD, 1995; BYBEE, 1997; EL-

MORE, 2007). Alguns estudos ao longo do tempo apontaram tanto as potencialidades quanto os limites das mesmas reformas (CHATTERJI, 2002; FALK, 2002; GAMORAN, 2007). Outros estudos utilizaram dados de avaliações nacionais como referência para analisar as reformas de unidades federativas (SWANSON; STEVENSON, 2002), bem como outras evidências empíricas acerca das reformas e sua repercussão na mudança de práticas escolares (SLAVIN, 2002; FITZ-GIBBON, 2003). Foram investigadas internacionalmente várias políticas e reformas educacionais similares. Todas baseadas em padrões / modelos similares. Foram encontrados contrastes substantivos. Há evidências de que fatores institucionais estão relacionados tanto ao desenvolvimento mais acelerado de escolas e redes, quanto a sua estagnação. Dentre tais fatores, destacam-se a liderança e o carisma, a baixa segregação, a “enturmação” e o peer effect, políticas de responsabilização e outros elementos similares que encontram na literatura larga base de estudos relacionando-os a experiências de desenvolvimento educacional (ESPÓSITO, DAVIS e NUNES, 2000; SOARES, 2007; SILVA & BARBOSA, 2012; TAVARES JÚNIOR e NEUBERT, 2014). O baixo rendimento é um dos principais entraves ao desenvolvimento educacional. Estudos internacionais (CRAHAY: 2001(1ed) e 2013(2ed); HATTIE: 2009) denotam o impacto da reprovação / repetência sobre o rendimento e o desempenho educacionais e lembram o quanto é singular o caso brasileiro, colocando o país entre os piores do mundo segundo CRAHAY e BAYE (2013):

“A recente meta-análise de Hattie (2009) confirma de forma irrefutável a ineficácia da repetência. Acrescenta-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) (...) A exemplo de Monseur e Lafontaine (2013), levantamos a hipótese de que essa prática pedagógica ineficaz tende a agravar as desigualdades sociais dos resultados (...) 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 dos países onde essa prática é mais difundida” (p.874).

Há, todavia, lacunas importantes a serem preenchidas. Ampla literatura relaciona, a partir de diferentes metodologias e fontes, características sociodemográficas a trajetórias de insucesso, destacando-se as diferenças de classe social, raça e gênero, além dos diversos estudos sobre educação no Brasil dedicam-se a analisar o fracasso escolar, como podem ser bem analisados a partir das obras de Barbosa (2009), Veloso (2009) e Tavares Jr (2011). Contudo, ainda são raros os estudos que se dedicam a investigar o sucesso escolar e o desenvolvimento educacional como um todo (BONAMINO & FRANCO, 2005; BARBOSA, 2009; BROOKE & SOARES, 2008; SOARES, 2002 e 2007). Destaque crescente tem sido dado às políticas de responsabilização (BROOKE, 2006; SAKAMOTO & TAVARES JÚNIOR, 2013; MAGRONE & TAVARES JÚNIOR, 2014), trajetórias (CASTRO & TAVARES JÚNIOR, 2016) e à análise da eficácia escolar e seus fatores associados (FRANCO; MANDARINO; ORTIGÃO, 2001; ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; TAVARES JÚNIOR & SCOTTON, 2014; NEUBERT, TAVARES JÚNIOR e MONTALVÃO, 2016). Ainda que não seja possível apontar ou negar relações causais diretas, importa tentar identificar correlações que permitam inferir possíveis redes de nexos já diagnosticadas e analisadas em outros estudos sobre o tema. Daí também a importância de abrir novos flancos de investigação através do desenvolvimento de novo modelos empíricos (MURNANE & WILLET, 2011) para análises que proporcionem tanto inferências adequadas quanto a consideração de dados sociais, como origem, classes, distribuição de oportunidades e outras características que não estão disponíveis nas bases de avaliação, mas estão disponíveis nas pesquisas demográficas de largo escopo, como é o caso das PNADs.

MODELO EMPÍRICO

Esta é uma das principais motivações deste trabalho. Ainda que modelos inovadores nem sempre se mostrem mais adequados que os vigentes, importa desenvolvê-los, submetê-los aos testes empíricos, avaliá-los e gradativamente

aprimorar seu desenho para que novas possibilidades analíticas e metodológicas se abram ao campo. A produção dos primeiros indicadores educacionais no Brasil, dos quais eram retirados os índices oficiais, tem recebido críticas desde meados do século passado. Desde a década de 1940, Teixeira de Freitas endereçou críticas à qualidade e à fidedignidade das estimativas oficiais, bem como empreendeu sugestões para alterações metodológicas na produção dessas estatísticas. Até a década de 1980, a interpretação desses dados apontava para uma realidade na qual as condições sistêmicas, como a falta de escolas / vagas, eram os principais determinantes para o rendimento escolar. O debate ganhou maior repercussão com propostas alternativas para a correção e atualização desses dados, como o Profluxo, tema já resenhado anteriormente (TAVARES JÚNIOR et al, 2012). O debate iniciado em torno do Profluxo trouxe benefícios às metodologias tradicionalmente utilizadas pelo Ministério da Educação. Consequentemente, ao utilizar como referência a idade, a série e o grau dos indivíduos, em conjunto com outras variáveis classificatórias opcionais, esse modelo pode ser aplicado em qualquer ano e censo de larga escala em todo o país, podendo ainda ser utilizado na análise de tendências longitudinais presentes no sistema educacional brasileiro, como o desempenho. O tema do fluxo ocupa, desde então, posição central no debate educacional nacional. Várias políticas foram adotadas buscando a correção de fluxo, a diminuição da repetência e a melhoria da eficiência do sistema de ensino, preparando o sistema para a expansão educacional ocorrida na década de 1990. O modelo do PROFLUXO foi importante não apenas para produzir cálculos mais precisos sobre a realidade educacional no Brasil, mas também por ajudar no aperfeiçoamento dos conceitos do Censo Escolar e na produção dos dados dessa pesquisa, incorporando a possibilidade de múltiplas unidades de análise. A partir de 1994, o Censo passou a considerar de forma correta o número de repetentes afastados por abandono, repetentes apesar de aprovados e também, a levar em conta àqueles afastados do sistema educacional. O sistema educacional passa a ser analisado através de diversas perspectivas, por vários autores. A principal correção feita ao modelo do PROFLUXO

principal correção feita ao modelo do PROFLUXO (Barros, Mendonça, 1998) se relaciona à estimação das taxas de repetência. Este modelo analisa o fluxo educacional de forma sistêmica e cumulativa, sem considerar variações pontuais contrárias à tendência geral. Assim, as matrículas observadas através das PNADs (em setembro) são significativamente menores do que o número de matrículas registradas pelo MEC (em maio) e, mesmo assim, o volume geral de matrículas resultantes de reprovações é maior do que as que são efetivamente verificadas pelas escolas. No entanto, a par de possíveis distorções derivadas de oscilações temporais, os dados demográficos ainda hoje se mostram mais confiáveis e robustos que os dados sistêmicos, lançados pelas escolas em resposta aos censos do MEC.

Geralmente os indicadores de fluxo são calculados em interstícios temporais (etários), apresentando de forma sincronizada o tempo médio em que o aluno permanece no sistema educacional e o número de séries efetivamente concluídas nesse período. As taxas de promoção, retenção e evasão são proxys para estimar a eficiência dos sistemas. Outros modelos vêm sendo propostos nos últimos anos, buscando não apenas aperfeiçoar os cálculos ou possibilitar a utilização de novas fontes de dados, mas também incorporar informações demográficas sobre o sujeito pesquisado, aperfeiçoando as bases e tornando-as também comparáveis. De certa forma, é aceitável considerar a existência de margens de erro inerentes às estimativas, uma vez que elas herdam os limites dos dados nos quais se baseiam. Acrescem-se erros derivados da mortalidade, subcontagem das populações mais jovens, ampliação da margem de erro associada a cada coorte isoladamente e outros dilemas que merecem estudos mais aprofundados. Mesmo com todo o debate em torno da proposição de diferentes métodos e fontes de dados para o cálculo dos índices de fluxo escolar no Brasil, é possível observar que a tendência geral aponta para a melhoria da produção desses indicadores no país. É a essa tendência geral que este trabalho pretende dar continuidade.

PROPOSIÇÃO GERAL DO MODELO

É possível avaliar o rendimento educacional do sistema através da realização obtida por indivíduos por ele atendidos. Pretende-se então testar a viabilidade de estimar as taxas de fluxo no ensino regular fundamental (promoção, retenção e evasão) utilizando os dados provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD-IBGE), além da estimação do acesso e da exclusão, não mensuráveis por dados sistêmicos. Para realizar a simulação empírica, foram selecionadas as seguintes variáveis nas PNADs 2005/2006 e suas equivalentes em 2012/2013: Idade do Morador (V8005); Anos de estudo (todas as pessoas) (V4703); Frequentava escola ou creche (V0602) & PNAD's 2012 e 2013 – Idade do Morador na data de referência (V8005); Anos de Estudo (todas as pessoas) (V4803); Frequenta escola ou creche (V0602).

Essas variáveis permitiram organizar as coortes em grupos. Ao fazer um recorte temporal definido em um ano “A”, e selecionar uma determinada coorte com idade “I”, encontraremos então “G” grupos em função de seus respectivos anos de estudo “A.E”. Desse modo, no ano “A”, observamos “P” proporção dos indivíduos membros de uma coorte com idade “I” e que possuem “A.E” anos de estudo. O grupo formado por estes indivíduos é chamado de “G”. Uma vez que este grupo tem “A.E” anos de estudo, se algum de seus membros estiver matriculado no sistema de ensino deve estar cursando a série “S”, sendo “S” = “A.E” + 1. Ao proceder a tabulação cruzada entre as variáveis “Anos de Estudo” e “Frequenta Escola”, identifica-se a distribuição por idade dos indivíduos com diferentes anos de estudo. Dessa forma organizou-se uma idade I do ano A e outra idade I+1 do ano A+1 para se tentar estipular a taxa de fluxo escolar, tal como descritas acima. Seguir-se-á, como exemplo, a análise da coorte de 13 anos em 2005 para melhor ilustrar o processo.

Segundo a PNAD, em 2005 a coorte de 13 anos apresentava 3,3% de não frequentes, 96,2% frequentando o sistema de ensino regular e 0,5% frequentavam o ensino não regular. Os indivíduos se encontravam, segundo anos de estudo, com 1,7% sem anos de estudo completos, 1,8% com um ano, 4,3% com dois anos, 8% com três anos,

15,5% com quatro anos, 22,9% com cinco anos, 38,5% com seis anos, 7,1% com sete anos e 0,3% com oito anos de estudo completos. Os anos de estudo estavam divididos da seguinte forma:

a) Zero ano de estudo: 0,8% fora do sistema de ensino e 0,9% dentro do sistema de ensino regular;

b) Um ano de estudo: 0,1% fora do sistema de ensino e 1,7% dentro do sistema de ensino regular;

c) Dois anos de estudo: 0,4% fora do sistema de ensino e 3,9% dentro do sistema de ensino regular;

d) Três anos de estudo: 0,4% fora do sistema de ensino e 7,6% dentro do sistema de ensino regular;

e) Quatro anos de estudo: 0,7% fora do sistema, 14,7% no ensino regular e 0,1% no ensino não regular;

f) Cinco anos de estudo: 0,6% fora do sistema de ensino e 22,3% dentro do sistema de ensino regular;

g) Seis anos de estudo: 0,3% fora do sistema, 37,8% no ensino regular e 0,4% no ensino não regular;

h) Sete anos de estudo: 0,1% fora do sistema de ensino e 7% dentro sistema de ensino regular;

i) Oito anos de estudo: 0,3% dentro do sistema de ensino regular.

Para estimar as taxas de promoção, retenção e evasão de uma série a partir dos dados, organizaram-se os dados referentes a cada uma das idades, correspondentes à faixa etária adequada para se frequentar o nível do ensino fundamental e médio, em planilhas separadas cada uma para uma idade e, utilizando-se PNAD's referentes ao ano seguinte. Segue um exemplo: para 13 anos e 06 anos de estudo completos (maior parcela) em 2005, compara-se a realização educacional em 2006 obtida pela coorte com 14 anos. Em 2005,

37,8% dos indivíduos com 13 anos de idade possuíam 06 anos de estudo completos e estavam regularmente matriculados no sistema de ensino e poderiam, assim, ser aprovados e promovidos. Em 2006, 35,7% dos indivíduos com 14 anos de idade encontravam-se com 07 anos de estudo completos sendo que, desconsiderando as outras faixas de anos de estudo, todos eles poderiam corresponder à parcela de origem (37,8%) com aprovação e consequente promoção. Entretanto não há somente a promoção. Pode-se, ao todo, experimentar sete fenômenos, o que torna a inferência, a partir das PNAD's, acerca das taxas de promoção, retenção e evasão mais complexa. Os principais movimentos são os seguintes:

a) acesso: estar fora do sistema de ensino num ano, sem nunca ter cursado uma série, e ingressar no ano seguinte. Exclusivo para a primeira série ou ano, por motivos óbvios;

b) promoção: progredir de série (anos de estudo) e permanecer no sistema de ensino no ano seguinte;

c) retenção: não ser aprovado no ano vigente e mesmo assim permanecer no sistema de ensino no ano seguinte. Logo, repetindo a mesma série do ano anterior;

d) evasão: está relacionada a dois movimentos: (4.1) ser aprovado no ano vigente e mesmo assim evadir no seguinte OU (4.2) não ser aprovado no ano vigente e evadir no seguinte. Ambas as situações indicam a possibilidade de reingresso futuro;

e) reingresso: Estar fora do sistema de ensino no ano vigente, já tendo cursado uma ou mais séries anteriormente (anos de estudo > zero), e reingressar no ano seguinte;

f) exclusão: estar fora do sistema de ensino no ano vigente e assim permanecer no ano seguinte.

Dessa maneira, utilizando a faixa de 07 anos de estudo para a idade de 14 anos no ano de 2006, dos 35,7% que se encontravam nesta faixa, 0,6% estavam fora do sistema de ensino e os 35,1% restantes estavam regularmente frequentando o

sistema de ensino. Os 0,6%, correspondentes aos indivíduos que se encontravam fora do sistema de ensino, podem ser constituídos por: aqueles que estavam fora do sistema de ensino com 07 anos de estudo e 13 anos de idade em 2005 e que permaneceram assim, agora com 14 anos de idade, em 2006; aqueles que frequentavam o sistema de ensino com 07 anos de estudo e 13 anos de idade em 2005 e, que em consequência de terem sido reprovados, evadiram em 2006; aqueles que frequentavam regularmente o sistema de ensino e estavam com 06 anos de estudo e 13 anos de idade em 2005 e que ao terem sido aprovados em 2005 evadiram com 07 anos de estudo completos em 2006. Já os 35,1% que regularmente frequentavam o sistema de ensino com 07 anos de estudo e 14 anos de idade em 2006 podem ser constituídos por: aqueles que regularmente frequentavam o sistema de ensino com 06 anos de estudo completos e 13 anos de idade em 2005 e que foram aprovados e permaneceram no sistema de ensino em 2006 agora com 07 anos de estudo completos e 14 anos de idade; aqueles que regularmente frequentavam o sistema de ensino com 07 anos de estudo completos e 13 anos de idade em 2005 e que foram reprovados tendo permanecido no sistema de ensino com a mesma quantidade de anos de estudo completos, mas agora com 14 anos de idade em 2006, aqueles que estavam fora do sistema de ensino com 07 anos de estudo completos e 13 anos de idade em 2005 e que ingressaram no sistema de ensino, agora com 14 anos de idade, em 2006.

Apesar dos problemas encontrados, ao se fazer o uso das PNADs para estimar as taxas de fluxo educacional ampliam-se também as possibilidades de análise mais geral. É possível identificar a porcentagem de indivíduos atrasados em relação à idade e aos anos de estudo e aferir ganho de escolaridade média identificando, assim, a eficiência do sistema de ensino em períodos distintos. Selecionando as faixas etárias de 07 anos em 2005 e, decorridos sete anos de escolarização, de 14 anos em 2012 é factível a observação de quantos indivíduos encontravam-se defasados em relação a idade-série neste grupo. Dessa maneira consegue-se verificar quantos dos indivíduos com 07 anos de idade em 2005 sofreram os fenômenos de repetência ou eva-

ção ao menos uma vez. Em 2005, a coorte de 07 anos de idade possuía 84,9% de seus indivíduos com a relação idade-série adequada ou avançada enquanto que 15,1% encontravam-se defasados sendo que somente 3,1% não frequentavam o sistema de ensino. Já em 2012, essa mesma geração, agora a coorte com 14 anos, possuía 55% defasados em relação à série esperada e 2,9% já não frequentavam mais o sistema de ensino regular. Somente com estes dados é possível perceber a ineficiência do sistema de ensino.

Porém, houve melhora em relação ao acesso ao ensino fundamental. Enquanto que, em 2005, da coorte de 07 anos de idade, 84,9% frequentavam ou já haviam frequentado o ensino fundamental e não apresentavam defasagem quanto à relação idade-série, em 2012, a coorte de 07 anos de idade possuía 94% de seus indivíduos nesta situação. Também é possível observar o ganho de escolaridade média entre os anos de 2005/2006 e 2012/2013. A coorte selecionada em ambos os casos foi a de indivíduos com idade de 12 anos. As tabelas a seguir ilustram o ganho de escolaridade média em cada recorte temporal.

Porcentagem de Indivíduos com Anos de Estudo Completos		
Anos de Estudo	2005 - 12 anos de idade	2006 - 13 anos de idade
1 A.E.	97,70%	98,80%
2 A.E.	94,20%	96,90%
3 A.E.	87,60%	93,20%
4 A.E.	75,70%	86,30%
5 A.E.	51,60%	70,40%
6 A.E.	9,90%	47,60%
7 A.E.	0,90%	9,10%
8 A.E.	0,00%	0,50%

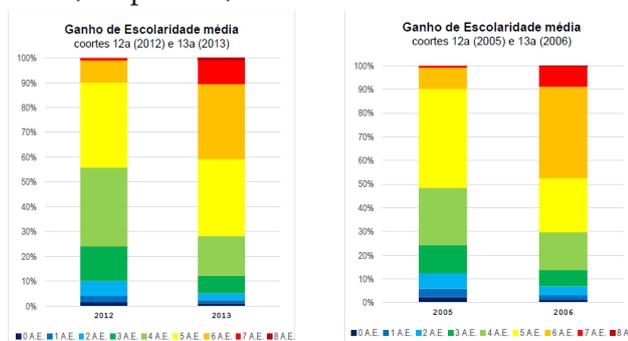
Fonte: PNAD's 2005 & 2006

Porcentagem de Indivíduos com Anos de Estudo Completos		
Anos de Estudo	2012 - 12 anos de idade	2013 - 13 anos de idades
1 A.E.	98,50%	98,90%
2 A.E.	96,00%	97,60%
3 A.E.	90,00%	94,90%
4 A.E.	76,00%	87,80%
5 A.E.	44,20%	71,80%
6 A.E.	9,90%	40,80%
7 A.E.	1,10%	10,50%
8 A.E.	0,00%	0,70%

Fonte: PNAD's 2012 & 2013

Ao comparar coortes equivalentes nos distintos anos, observam-se alguns avanços, embora discretos. Em relação aos anos de estudo iniciais do ensino fundamental houve melhora, sendo os percentuais de indivíduos com 1, 2, 3, 4 e 5 anos de estudo completos maiores em 2013 do que em 2006, entretanto apenas 40,8% dos indivíduos com 13 anos de idade em 2013 não se en-

contravam em situação de defasagem idade-série frente aos 47,6% de 2006, o que indica o peso da repetência atuando sobre os estudantes. Nota-se ainda que, tanto no recorte temporal 2005/2006 quanto no 2012/2013, o percentual de indivíduos que não se encontram em situação de defasagem idade-série se reduziu após as transições em 2005/2006 de 51,6% para 47,6% e em 2012/2013 de 44,2% para 40,8%.



Outra forma de analisar o mesmo fenômeno utilizando este modelo demográfico é através das transições e ganho de escolaridade de uma mesma coorte. Os quadros abaixo ilustram graficamente este fluxo para a coorte de 12 anos tanto em 2005 e quanto em 2012. A escolarização (anos de estudo) esperada aos 12 anos é de, pelo menos, 05 anos de estudo completos. Nota-se que a parcela sem defasagem em 2005 é apenas

pouco superior a 50% e isso se agrava em 2012.

Ao comparar os dois interstícios temporais, observam-se avanços ao longo do tempo, embora discretos. A PNAD apresenta limitações inerentes a sua produção, incluindo a alteração da contabilidade de séries para anos, o que ainda gera significativos ruídos na aferição de dados. A alteração na duração do Ensino fundamental (série para ano) não afeta em si a contabilidade dos anos de estudo. O concludente do ensino fundamental, matriculado no 9ª ano em 2012, apresentava os mesmos 07 anos de estudo que o aluno da 8ª série em 2005. No entanto, limites de subnumeração, ruídos na contabilidade nos anos iniciais e outros impedem a estimação de taxas mais precisas e confiáveis. Em função dessas limitações optou-se pela adoção do método apresentado nas tabelas abaixo, com duas taxas (promoção e não promoção), tabulação similar à utilizada para a estimação do indicador de rendimento do IDEB. No segundo período, observa-se singular melhora nas taxas de promoção nos anos iniciais (até o terceiro ano). De outro lado, a tendência geral, especialmente do quarto ao oitavo ano, é de discreto declínio.

Taxas de Promoção e Não Promoção 2005/2006

Situação do Indivíduo	Anos de Estudo							
	0 A.E.	1 A.E.	2 A.E.	3 A.E.	4 A.E.	5 A.E.	6 A.E.	7 A.E.
Promoção	76,7%	83,6%	87,0%	88,2%	80,3%	86,5%	92,4%	89,5%
Não Promoção	23,3%	16,4%	13,0%	11,8%	19,7%	13,5%	7,6%	10,5%

Fonte: PNAD's 2005 & 2006

Taxas de Promoção e Não Promoção 2012/2013

Situação do Indivíduo	Anos de Estudo							
	0 A.E.	1 A.E.	2 A.E.	3 A.E.	4 A.E.	5 A.E.	6 A.E.	7 A.E.
Promoção	88,9%	86,9%	86,7%	82,1%	77,5%	83,0%	94,6%	83,4%
Não Promoção	11,1%	13,1%	13,3%	17,9%	22,5%	17,0%	5,4%	16,6%

Fonte: PNAD's 2012 & 2013

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Observam-se alguns avanços ao longo dos anos. No entanto, ainda é muito grande a parcela de crianças e jovens que não são aprovados,

em todas as séries. Ao considerar o conjunto da escolarização, apesar de todos os investimentos, políticas, novas leis e outras tantas medidas em

prol do desenvolvimento educacional, a sociedade brasileira reitera seu padrão de exclusão social e desigualdade de oportunidades. Quando acompanhamos grupos em períodos mais longos, como pesquisas de trajetórias, percebemos o quanto seu efeito é significativo. Um simples exemplo é comparar a coorte com 07 anos em 2003 e 17 anos em 2013. Em 2003, 96% da coorte estava na escola. Em 2013, pouco mais de 10% eram concluintes do Ensino Médio. Mais de 80% da coorte ficou de alguma forma pelo caminho. A reprovação não pode ser vista apenas numa série ou como efeito específico. É preciso observar o conjunto. Neste contexto, os artigos que citamos ao longo deste trabalho reiteram o mesmo cenário: a melhoria discreta de indicadores de rendimento não tem sido capaz de superar os problemas severos causados pela não-aprovação sistêmica.

Numa sociedade onde a desigualdade é estrutural, a distribuição de oportunidades tende a ser estruturalmente seletiva e reprodutora. É um contexto em que se aceita a reprovação, legitimando-a, mesmo quando se comprova seu efeito nefasto, seu viés de cor, de classe e de renda. Quem nunca escutou que “professor bom é aquele que reprova”? O mesmo se aplica às escolas. Quem nunca percebeu um professor sendo respeitado (ou temido) porque utiliza da reprovação, a começar por avaliações “difíceis”, como parte central e intrínseca de sua (hipotética) metodologia, pedagogia ou didática. De fato, a reprovação não é algo tipicamente educativo, pedagógico ou didático. É um instrumento de poder. Torna-se um artifício que edifica fóruns de negociação e variadas relações sociais e profissionais. Você certamente estranharia se fosse ao dentista e a cada dente com tártaro ele operasse sua extração. Imagine uma oficina mecânica em que você leva seu carro com uma pane elétrica e o prognóstico é a “perda total” e a retirada do veículo de circulação. Se você leva seu animal de estimação à clínica veterinária por algo rotineiro, você certamente estranharia se a ação fosse o sacrifício do animal. São metáforas exageradas, mas é importante para entender que a retenção é uma medida extrema. Não pode ser uma possibilidade corriqueira. Há dezenas de estratégias pedagógicas possíveis. Retenção não deveria ser

uma possibilidade normal. Dependência, séries paralelas, câmbio de professor e de turma, ações no contra turno, educação integral para recompor o fluxo, turmas especiais de aceleração, atividades de reforço, recuperação paralela, projetos pedagógicos específicos, trabalhos em grupo mistos, dinâmicas em sala de aula por nível de desempenho, apoio pedagógico, projetos educativos especiais... há várias outras possibilidades. Há imensa literatura sobre o tema, parte dela citada neste artigo.

Interessa em primeiro lugar reiterar o argumento que já vem sendo discutido ao longo dos últimos anos: a reprovação é uma produção social. Não é um mero instrumento pedagógico. Cumpre papéis sociais e políticos. Em variadas situações alicerça historicamente a relação entre professores e alunos, com suas respectivas inserções e posições (contraditórias) de classe. A ameaça de nota ruim em cada “prova”, e eventual reprovação, tornou-se uma forma corrente de “esperar” a autoaprendizagem num ambiente escolar que sempre foi pouco desenvolvido pedagogicamente, reproduzindo sua herança do Ratio Studiorum. Fomos e somos educados numa cultura escolar que não só naturaliza, mas valoriza a repetência. As relações entre alunos, professores, pais e gestão tem na repetência um elemento que se fez central em seu diálogo. Nossa estrutura de formação de professores e nossa tradição acadêmica acabam por reproduzir este funcionamento, ainda sob o argumento da responsabilização, ou “culpabilização”, externa (pobreza, famílias, políticas, “sistema”...).

É estranha essa gigantesca punição a uma criança aos sete ou oito anos, iniciando-se na cultura letrada sem qualquer suporte, e a mesma sociedade não estranhar que seus bacharéis e licenciados, como engenheiros, médicos ou professores, não sejam submetidos a qualquer forma de avaliação para o exercício profissional. Porque se pode punir com severidade e sem responsabilidade pedagógica uma criança pobre e a mesma sociedade não aceita qualquer tipo de informação sobre a qualidade de seus profissionais? Sem entender a “desigualdade estrutural” que marca nossa sociedade, o debate meramente técnico não alcança suas efetivas raízes. Daí também en-

tender porque alguns argumentos são omitidos enquanto outros são tão disseminados: culpando a pobreza ou as famílias pela incapacidade de as crianças aprenderem, elogiando a reprovação como medida de qualidade. Infelizmente, a escola brasileira reprova e este é ainda seu mais profundo traço identitário.

O tardio acesso aos direitos sociais, dentre eles a educação, nos fez valorizar demais, até hoje, o “acesso” como proxy da realização da “oportunidade”. O direito à educação refere-se não apenas ao acesso, mas à realização plena da formação das gerações mais novas. As classes médias sabem bem disso. Tiram seus filhos das escolas públicas e os “protegem” nas particulares, o que também é prejudicial à educação pública no Brasil. De outro lado, a rejeição à escola pública também gera a efetiva disputa pela “qualidade”, que se revela no acesso às carreiras, instituições e cursos de maior prestígio no ensino superior. Temos um sistema de tracking velado, baseado na segregação. Neste tracking efetivo, não interessa de fato às classes médias a elevação da qualidade da escola pública, que seu filho não frequenta. Como também não interessa elevar a concorrência no nível superior. Quanto mais limitado o acesso a oportunidades efetivas, menor a concorrência e mais factível a reprodução dos capitais de classe, especialmente reificados nos credenciais (diploma), sem necessária relação com qualidade, vide que não temos exame para avaliação das habilidades mínimas para o exercício profissional em quase nenhuma carreira.

Somos uma sociedade credencialista também porque a credencial opera aqui, mais do que em outras sociedades, como um instrumento de reiteração das desigualdades. Somos uma sociedade em que estudar e aprender não é algo valorizado ou motivado (exceto para o vestibular, ENEM ou similares) porque não interessa a aprendizagem efetiva, mas o diploma. É ele que dá acesso (cego) às oportunidades. Sem entender a “desigualdade estrutural” que formou e caracteriza nossa sociedade, não é possível compreender a articulação entre as atitudes, as posturas de classe, os comportamentos dos grupos e suas posições. Os interesses antagônicos de classes intermediárias e suas posições contraditórias reiteram tais

atitudes sociais, conscientes ou não. Um desses mitos refere-se à citada acima “impossibilidade”, ou imensa dificuldade, de crianças pobres aprenderem. O Efeito Pigmalião, reverberado em profecias auto realizadoras de professores, gestores, e até familiares, acaba por efetivamente cumprir seu papel na reprodução de nossa “desigualdade estrutural”, vide o seminal livro de Barbosa (2009) e sua análise sobre expectativas. De outro lado, observam-se também experiências (i.e TAVARES JÚNIOR et all, 2014) em que alunos com grande defasagem idade série tiveram a oportunidade de voltar aos estudos num ambiente diverso da escola tradicional. Quase todos os profissionais envolvidos eram também professores da rede pública de ensino básico. Os locais também eram similares. A concepção dos projetos era diferente. Alunos que antes eram taxadas como “incapazes de aprender” e haviam sido rejeitados (por reprovação, retenção, et all) pela escola tradicional, conseguiram aprender e, na metade do tempo, alcançaram proficiência média equivalente aos alunos regulares das redes. Tais alunos fizeram tanto avaliações diagnósticas quanto finais. As evidências são robustas.

O problema não está nos alunos. O problema não está nos professores. O problema não está nas condições estruturais mínimas. Há problemas graves ligados ao modelo de escola: à sua concepção e às relações sociais forjadas em torno da escolarização. A aprendizagem do aluno é responsabilidade que precisa ser assumida pela escola, que por sua vez precisa ter sua autonomia garantida. Ameaçar, vigiar e punir o aluno não é a única e nem a melhor ferramenta pedagógica. A avaliação refere-se principalmente ao trabalho do professor, e não à culpa do aluno. A avaliação é um instrumento de tomada de decisão, uma ferramenta diagnóstica, e não um artifício punitivo, como uma “chibata simbólica” que espera da vítima o aprendizado do comportamento correto sem responsabilidade pedagógica deste ator.

Para mudar o funcionamento é também preciso perceber a docência como mais do que apenas um trabalho manual de rotina. Embora da porta da sala de aula para dentro o professor tenha sua autonomia mantida, é preciso também compreender sua ação como criativa e responsá-

vel. Este gap entre “vocação” e “emprego”, agravado no Estado, tende a gerar o esvaziamento do saber profissional. As carreiras docentes tendem a se transformar em peças burocráticas, esvaziadas de conteúdo educativo. Nesta situação, o resultado da escola quase não tem impacto para o professor. Ele não está ligado a uma escola, mas a uma rede. A escola, enquanto atriz institucional de fato, entra em processo de extinção. Autonomia torna-se alienada quando a escola é mero locus. Existem professores e redes. No entanto, seus monólogos impossibilitam diálogos. A reprovação é muito cara para as redes, mas não de forma imediata para os professores. Quem reprova (ou não) é o corpo docente, não as redes, que sentem imensamente seus impactos. Em geral, encontram-se as mesmas evidências: alunos não são reprovados porque não são capazes de aprender, mas porque não atendem às expectativas sociais, reproduzidas pela e na docência, de forma sistêmica, incrustada na cultura escolar. São reprovados os mais pobres, os não brancos, os diferentes do padrão ideal de aluno.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Reiterando a questão corretamente levantada nos debates anteriores: é preciso mais pesquisas, mais evidências e novas interpretações. Já diagnosticamos mais de uma vez que uma única reprovação praticamente destrói a trajetória escolar de uma criança. Raros são os alunos defasados que chegam ao ensino médio. Quando encontramos, são noturnos, com proficiência muito baixa, sem esperança de prosseguir. O problema agrava-se por ser cumulativo. Todas as evidências que registramos até agora indicam que a reprovação tende a produzir mais reprovação ou evasão e, além disso, representa um decréscimo na curva de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A reprovação tem alguma relação com o desempenho, óbvia. No caso brasileiro, ela ainda mostra-se sistêmica. Não é a reprovação isoladamente no final de cada ano, mas a prática cotidiana da avaliação, como citado anteriormente.

A aluna e o aluno percebem que são tratados de forma diferente, recebem menos atenção, as expectativas em relação a eles são mais baixas, é

dito que eles são menos capazes, que não têm talento ou condições de avançar. Enfim, a reprovação é produzida desde o primeiro dia de escola, ou mesmo das aulas, na aceitação ou não da matrícula, no processo de “enturmação”, nas boas vindas (ou ausência delas). A escola torna-se um ambiente muito hostil e segregado socialmente. Na escola tradicional, a reprovação começa antes da primeira aula. Na matrícula e na “enturmação” já se observam traços de expectativas mais baixas em relação a grupos desfavorecidos, formação de turmas piores, diferenciação entre os turnos, etc. Na primeira aula já se recebe atenção diferente, expressam-se as expectativas e a profecia auto realizadora (e o efeito Pigmalião) começa a operar. A cada atividade, a cada exercício ou atividade corrigida, a cada ameaça ou advertência, são diagnosticados e separados os mais e menos “dóceis”, na própria disposição geográfica das salas, a formação dos grupos e tudo em torno desta socialização secundária. Quando chegam as avaliações, provas e notas, logo se tem um prognóstico (inverso do que a avaliação deveria ser). As crianças não “chegam ao final do ciclo sem dominar os conteúdos”. É produzida ao longo de todo o ciclo a distinção entre grupos. Existe a “produção da aprendizagem” como também há a “produção da não aprendizagem”: da lacuna na formação, dos hiatos e habilidades não desenvolvidas. Não é intencional ou planejada. Não se trata disso. É um processo social. Em relação ao qual há aceitação, legitimação e, principalmente, o “não estranhamento”.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H.; FRANCO, C. A escola importa? Determinantes da eficácia e da equidade no Ensino Fundamental brasileiro. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, dez. 2002.

BARBOSA, M. L. Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argymentvm, 2009.

BARROS, Ricardo Paes e MENDONÇA, Rosane. Consequências da repetência sobre o desempenho educacional. Série Estudos. Brasília: IPEA, 1998.

- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014 – 2024: Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. Educação on line. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2005
- BROOKE, Nigel e SOARES, J. F. (orgs.). Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.
- BYBEE, R. W. Achieving scientific literacy: from purposes to practices. Heinemann, 88 Post Road West, PO Box 5007, Westport, CT 06881, 1997.
- CASTRO, V. & TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no Ensino Médio. Educação e Realidade, v.41, n.1, pp. 239-258, 2016.
- CHATTERJI, M. Models and methods for examining standards-based reforms and accountability initiatives: have the tools of inquiry answered pressing questions on improving schools? Review of Educational Research, v. 72, n. 3, p. 345-386, 2002.
- CRAHAY, M. & BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. Cadernos de Pesquisa, v.43 n.150, 2013, p.858-883.
- CRAHAY, Marcel. L'école peut-elle être juste et efficace? Bruxelles: De Boeck, 2013. 2e éd. Revue avec collaborateurs et augmentée.
- 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.
- ELMORE, R. F. School reform from the inside out: policy, practice, and performance. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2007.
- ESPÓSITO, Y. L.; DAVIS, C.; NUNES, M. M. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de SP. Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan./abr. 2000.
- FALK, B. Standards-Based Reforms: Problems and Possibilities. Phi Delta Kappan, v. 83, n. 8, p. 612-20, 2002.
- FITZ-GIBBON, C. Milestones en route to evidence-based policies. Research Papers in Education 18(4): 313-329, 2003.
- FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTI-GÃO, M. I. Projeto pedagógico da escola promove eficácia e equidade em educação? Revista Undime, Rio de Janeiro, v. 2, n. 7, p. 30-46, 2001.
- GAMORAN, A. (Ed.). Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for no child left behind. Washington, D.C.: Brookings Institution, 2007.
- GOIS, Antônio. "Pesquisas provam que repetência não traz benefício algum ao aluno". O Globo, Rio de Janeiro, 11jan2016. Acesso em: <http://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/pesquisas-provam-que-repetencia-nao-traz-beneficio-algum-ao-aluno.html>
- HANUSHEK, Eric A. Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public School. Journal of Economic Literature, vol. 24, no 3, 1986.
- HASENBALG, C. & SILVA, N. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 73, p. 5-12, maio 1990.
- HATTIE, John. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Melbourne: Routledge; 1 edition, 2009
- KLEIN, Ruben. Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 717-768, Dec. 2011.

LOCKHEED, M. E.; VERSPOOR, A. M. Improving primary education in developing countries. Oxford: Oxford University Press for the World Bank, 1991.

MAGRONE, E. ; TAVARES JÚNIOR, F. A accountability como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro. *Educação em Foco*, v. 18, p. 11-48, 2014

MARE, R. D. Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75:295-305, 1980.

MCLAUGHLIN, M. W.; SHEPARD, L. A. Improving Education through Standards-Based Reform. A Report by the National Academy of Education Panel on Standards-Based Education Reform. Washington, DC: National Academy of Education, 1995.

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?* 2e éd. Revue avec collaborateurs et augmentée. Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 145-173.

MURNANE, R. J.; WILLET, J. B. *Methods Matter: Improving Causal Inference in Educational and Social Science Research*. Oxford University Press, 2011.

NEUBERT, L. F.; TAVARES JÚNIOR, F.; MONTALVÃO, A. Estratificação social e usos do tempo. *Civitas*, v. 16, n.2, e59-e74, 2016.

PEREIRA, O. A. V.; TAVARES JÚNIOR, F. A expansão do ensino superior e as políticas públicas: um estudo do PROUNI. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 2, p. 98-118, 2012.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estud. av.*, São Paulo , v. 5, n. 12, p. 07-21, Aug. 1991.

SAKAMOTO, R. M. M.; TAVARES JÚNIOR, F. Dez anos de SINAES. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 3, p. 134-138, 2013.

SHAVIT, Yossi e BLOSSFELD, Hans-Peter. *Persistent Inequality: a Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*. Oxford, Westview Press, 1993.

SILVA, Nelson do Valle e BARBOSA, Maria Ligia. Desempenho individual e organização escolar na realização educacional. *Sociologia & Antropologia*, vol. 2.04, 2012.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. (orgs). *Origens e Destinos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro , v. 18, supl. p. S67-S76, 2002.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro , v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SLAVIN, R. E. Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, v. 31, n. 7, p. 15-21, 2002.

SOARES, J. F. et al. *Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas*. Belo Horizonte: Fundação Ford, 2002.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *CADERNOS de pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOARES, Sergei S. D. *A Repetência no Contexto Internacional: o que dizem os dados de Avaliações das quais o Brasil não participa? Texto para Discussão 1300*. Brasília: IPEA, agosto de 2007.

SWANSON, C. B.; STEVENSON, D. L. Standards-based reform in practice: evidence on state policy and classroom instruction from the NAEP state assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 24, n. 1, p. 1-27, 2002.

TAVARES JÚNIOR, F. et all. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, p. 48-67, 2012.

TAVARES JÚNIOR, F. et all. Políticas Educacionais e Eficácia. In: FIALHO, I. et all (org). *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas*. Évora: CIEP/UE, 2014, p. 427-448.

TAVARES JÚNIOR, F. Limites sociais das políticas de educação: equidade, mobilidade e estratificação social. *Inter-ação*, Goiânia, v. 36, n.2, 539-557, jul/dez 2011.

TAVARES JÚNIOR, F.; FERES, F. C.; FREGUGLIA, R. S. A Produção da Exclusão Educacional no Brasil. *Educação em Foco*, v. 18, p. 49-80, 2014.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONTALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 03, n.6, p. 117-137, 2015.

TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, p. 22-48, 2014.

TAVARES JÚNIOR, F.; SCOTTON, R. Educação, mídias e TIC: reflexões sobre o papel docente. *Inter-ação*, Goiânia, v. 39, p. 493-510, 2014.

TAVARES JÚNIOR, F.; VALLE, C.; MACIEL, M. S. . Tendências históricas e perspectivas para o rendimento educacional no Brasil. *Teoria e Cultura*, v. 10, p. 104, 2015

VELOSO, F. 15 Anos de Avanços na Educação no Brasil: Onde Estamos? In: Veloso et alii, *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2009.