

Fluxos Escolares e Efeitos Agregados pelas Escolas

Zaia Brandão

Professora doutora, associada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Sob o fogo da crítica, desde o final dos anos 50, a escola continua incorporando e atraindo contingentes cada vez mais amplos de crianças, jovens e adultos, num movimento aparentemente contraditório com o descrédito que paira sobre a instituição escolar há várias décadas.

Nessas últimas quatro décadas, assistimos ao aprofundamento e ao alargamento das críticas em relação aos sistemas escolares, assinalando o fracasso das tentativas de reduzir as vantagens dos *backgrounds* de classe nas aquisições educacionais, até mesmo nos países socialistas.

A medida que a ampliação dos sistemas escolares públicos foi possibilitando o ingresso de setores da população antes excluídos das escolas, essa incorporação foi tornando cada vez mais evidente o quanto o sucesso escolar dependia de suportes sociais diferenciais oferecidos pelas famílias e o meio social, simultaneamente invisíveis e inacessíveis para a maioria dos novos usuários desses sistemas. A análise da progressão dos alunos (análise de fluxos) tem indicado, internacionalmente, a permanência da seletividade social da educação nos sistemas escolares: os ritmos das trajetórias escolares e as características das escolas frequentadas pelos alunos retraçam as divisões sociais mais amplas.

Vera respeito Wong (1998): o autor faz referência a 13 outros artigos, de diversos autores, dos quais nove publicados nesta década, sobre as desigualdades escolares nos países socialistas. Em seu texto, Wong oferece um conjunto de dados sobre a influência do capital social das famílias dos alunos (no caso, filiação ao Partido Comunista da Checoslováquia) na produção das desigualdades de condições de escolaridade.

A seletividade dos sistemas escolares

Os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1997, do MEC, são eloqüentes a respeito da seletividade que ainda hoje pesa fortemente sobre nosso sistema escolar, mesmo depois das políticas educacionais que, nas últimas décadas, vêm tentando corrigir os fluxos através de diferentes medidas legais e estratégias pedagógicas, visando superar os pontos de estrangulamento do sistema. Ao ser analisado o perfil dos alunos que responderam aos questionários socioculturais e testes do Saeb 97, foram reafirmadas antigas tendências de seletividade (Inep, 1999):

- entre os alunos que se autodenominam brancos, estão respectivamente 45% dos alunos de 4ª série, 54,3% dos de 8ª e 62% dos da 3ª série do ensino médio, evidenciando a permanência da seletividade social relacionada à cor;

- aqueles que conseguem permanecer no sistema (90% no ensino fundamental e 85% dos da 8ª série) são, majoritariamente, os jovens que não precisam trabalhar para se sustentar;

- o percentual de alunos freqüentando escolas públicas decresce à medida que a escolaridade aumenta, o que evidenciaria o estrangulamento das oportunidades de prosseguir a escolarização gratuita em níveis mais elevados;

- a distorção série/idade aumenta da 4ª para a 8ª série e diminui desta para a 3ª série do ensino médio, diminuição esta que, assim como os dados do item anterior, indicaria o caráter seletivo do ingresso no ensino médio;

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). A cada dois anos, os levantamentos de dados do Saeb incidem em uma amostra probabilística representativa de todas as unidades da Federação. Em cada aplicação de instrumentos, são pesquisados aproximadamente 700 municípios, 3 mil escolas públicas e privadas, 25 mil professores, 3 mil diretores e 220 mil alunos do ensino básico (da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio) nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, tendo sido incluídas também, a partir de 1999, História e Geografia.

- a distorção série/idade atinge fortemente os alunos da rede pública e é mais intensa no final do ensino fundamental indicando, simultaneamente, a entrada tardia na escola, por parte daqueles segmentos da população que dependem da escola gratuita para se escolarizar, e as dificuldades de uma escolarização básica regular - sem repetências ou interrupções - por parte de um contingente significativo da população escolar; entre os alunos que repetiram uma ou mais séries estão 39% dos matriculados na 4ª série, 52% dos da 8ª série e 46% dos matriculados na 3ª série do ensino médio;

- a repetência atinge mais fortemente os alunos provenientes de famílias com menores níveis de instrução e das regiões mais pobres do País;

- 29,7% dos alunos da 4ª série, 46,5% dos da 8ª do ensino fundamental e 61,8% dos que freqüentavam a 3ª série do ensino médio informaram saber usar o computador; esses dados, quando relacionados com as respostas sobre se possuem computador em casa, evidenciam de forma clara o caráter seletivo da escola; pois, também neste caso, o avanço na escolaridade vem acompanhado de maior porcentagem de alunos que têm computador em suas casas (Inep, 1999, Gráficos 13, 14 e 15).

A explicação pelos fatores externos

Tradicionalmente, entre nós, a avaliação do sistema escolar era feita, quase que exclusivamente, com base na comparação dos percentuais de estudantes das diferentes regiões do País freqüentando as séries escolares dos diferentes níveis (primário, médio e superior) e tipos de ensino (ginásio, técnico-comercial/industrial/agrícola, secundário, normal, científico...) nas diversas redes de ensino (federal, estadual, municipal e privado), assim como nas zonas urbanas ou rurais. Desses percentuais podia-se deduzir os fluxos, representados graficamente por pirâmides escolares, visualmente bastante apropriadas para expressar o caráter seletivo do sistema, como comprovam alguns importantes ensaios de Anísio Teixeira (1969, 1970) sobre os problemas da educação brasileira.

Esse tipo de avaliação fundamentava-se em uma *abordagem externa*, pois a interpretação do funcionamento do sistema escolar era desenvolvida, indiretamente, pelos efeitos da escola sobre a trajetória dos usuários representados nas coortes de idades e fluxos escolares. Gradativamente, procurou-se aprofundar a interpretação desses fluxos analisando a progressão diferencial nas redes de ensino, segundo as características demográficas e sociais das populações.

No nível internacional, com o *Relatório Coleman* (1966), uma importante inovação é consagrada na direção do aperfeiçoamento das metodologias de avaliação dos sistemas escolares: a demonstração da viabilidade de se avaliar os conhecimentos e habilidades das populações escolares relacionando-os às características do *background* dos estudantes, às características de formação dos professores e das escolas que freqüentavam.

Esse relatório, baseado em um survey de 645 mil alunos distribuídos em diferentes níveis escolares, assinalava a incapacidade de a escola americana autonomizar-se das desigualdades sociais: os EUA - a mais rica, poderosa e moderna sociedade democrática do mundo ocidental - ofereciam a pior escola aos que dela mais precisavam, discriminavam os negros, os *chicanos* e todos os grupos que esperavam e precisavam encontrar na escola fundamental pública as condições de educação que deveriam garantir os instrumentos básicos de cultura comum⁴ (habilidades de leitura, es-

Foram administrados cinco tipos de testes (verbais e não-verbais, de compreensão de texto, matemática e conhecimento gerais). Entretanto, segundo Coe e Filz-Gibbon (1998, esp. p. 421-422), uma das mais conclusivas críticas ao *Coleman Report* apontou a inadequação dos testes aplicados pelo *survey* para medir a efetividade da escola; a ausência de "alinhamento curricular" dos testes desqualificava-os para mensurar a efetividade das escolas. Este é, atualmente, um tema controverso no campo da educação, em virtude dos avanços do conhecimento sobre o caráter arbitrário dos currículos nos sistemas de ensino: os Estados nacionais são construções políticas que, ao desconhecer as diferenças de classe e cultura que caracterizam suas populações, impõem padrões de cultura e educação nacional que sonégam legitimidade à diversidade de experiências socioculturais que as caracterizam.

crita, operações matemáticas e conhecimentos gerais) que fundamentariam as possibilidades de mobilidade social supostas nas *sociedades abertas* (democráticas). Esse diagnóstico reforçava a desilusão com a escola - que já havia dominado o cenário americano devido ao lançamento do *Sputnik* pelos soviéticos - e desencadeara um amplo debate, no auge da disputa tecnológica, sobre a incompetência do ensino americano de ciências, linguagem e operações matemáticas; o ensino fundamental deficiente, segundo os principais especialistas, ameaçava a hegemonia científica americana considerada fundamental nos tempos *da guerra fria*.

A contribuição mais importante do *Relatório Coleman* foi demonstrar que o fracasso escolar não se repartia aleatoriamente em relação à origem social dos alunos, mas atingia, regular e maciçamente, as crianças mais pobres. Foi o primeiro passo na direção do *paradigma da reprodução* que vem dominando a cena educacional até os nossos dias, embora sofrendo inúmeras reformulações, ampliações e complexificações/

A explicação pelo funcionamento interno da escola

A identificação do *currículo oculto* das escolas pelas pesquisas que focalizaram as interações sociais nas salas de aula permitiu que se desvelassem as práticas microssociais de construção da realidade escolar, evidenciando o caráter arbitrário dos currículos e das práticas escolares. Essa nova direção da pesquisa sobre a seletividade nas e das escolas contribuiu, de forma decisiva,

Cabe aqui uma atenção especial à obra de Pierre Bourdieu, cuja popularidade contribuiu para uma "leitura" no estrito senso do termo, pouco atenta às próprias transformações e aprofundamentos teórico-empíricos das formulações do autor e da sociologia que ele vem desenvolvendo ao longo de quatro décadas.⁶ No sentido dos conhecimentos, comportamentos e habilidades que os segmentos das camadas médias e superiores trazem de sua socialização familiar e são suportes de *background* sociofamiliar indispensáveis à escolaridade regular.

para a compreensão da trama complexa de interações entre os fatores intra e extra-escolares que tecem os processos de escolarização. Os estudos desses processos permitiram o aprofundamento do conhecimento do impacto do capital cultural das famílias sobre o desempenho escolar. A contribuição da Nova Sociologia da Educação (NSE) foi decisiva nesse sentido; nas décadas de 70 e 80, ela ofereceu um acervo importante de ensaios e pesquisas que focalizaram os limites da Sociologia tradicional, a qual, fundamentada na *aritmética política*, pretendia descrever fluxos e calcular o rendimento da escola sem uma fundamentação teórica capaz de fornecer bases para a interpretação dos fenômenos subjacentes às desigualdades escolares - razão por que não teria conseguido identificar o caráter socialmente construído do currículo nem seus desdobramentos na produção do sucesso e do fracasso escolar. Influenciada pelo interacionismo simbólico americano e pela fenomenologia de Schutz, a NSE inglesa estimulou o desenvolvimento de pesquisas de campo, a observação direta e a utilização do instrumental etnográfico que vêm permitindo focalizar o aspecto coletivo, relacional e "subjetivamente construído" da realidade social das práticas escolares, assim como a descrição da trama complexa das interações, que dissimulam o arbitrário cultural inerente à linguagem, aos comportamentos, aos conteúdos e aos valores que circulam na escola.

Os efeitos da escola: um desafio à pesquisa em educação

Se um bom indicador da maturidade de uma área científica é a consciência da provisoriade dos conhecimentos que

A NSE, corrente que se desenvolveu no início dos anos 70 no Instituto de Educação da Universidade de Londres, estimulou o desenvolvimento de uma microsociologia da sala de aula que, de certa forma, revolucionou o conhecimento sociológico da escola. Inúmeros analistas do movimento da NSE têm assinalado, com algumas e importantes exceções, o caráter marcadamente político da produção da NSE e a fragilidade da comprovação empírica de seus achados.

produz, podemos considerar que a sociologia das desigualdades escolares alcançou uma razoável maturidade. Seja pela via das abordagens macrossociais dos sistemas escolares, seja pela via dos recortes microsociais, há uma percepção cada vez mais recorrente dos desafios crescentes às tentativas de refinamento da interpretação dos efeitos que podem ser atribuídos exclusivamente à ação pedagógica da escola, quando se avalia o desempenho dos estudantes. O sonho de isolar as variáveis mais significativas para a interpretação do desempenho escolar parece cada vez mais distante, pois o caráter relacional do mundo social se reapresenta a cada avanço da pesquisa nesse campo.

O mais recente desafio: os "efeitos agregados" pelas escolas

As tentativas de superação dos limites apontados aos grandes levantamentos iniciados na década de 50 na Grã-Bretanha levaram os pesquisadores interessados em comparar a efetividade das escolas a procurarem modelagens estatísticas mais adequadas à estratificação das populações escolares, elaborando-se escalas de proficiência mais ajustadas aos currículos efetivos das escolas. É assim que a pesquisa sobre a efetividade da escola trabalha hoje com:

- métodos de análise multinível (ou hierárquica) mais adequados à definição de amostras compatíveis com a estrutura hierárquica da composição das populações escolares em vários níveis (alunos, turmas, escolas, municípios, Estados...); e
- matrizes referenciais de conteúdos e habilidades ajustadas aos currículos escolares e submetidas ao aval de especialistas.

O valor agregado é uma medida que pretende avaliar as aquisições dos alunos que podem ser efetivamente atribuídas à ação pedagógica das escolas, comparando a média do progresso escolar, em um período de tempo específico, às médias alcançadas por alunos com perfis equivalentes em outras escolas da mesma amostra.

Nesta seção, fundamentando-me em duas revisões internacionais procedentes de tradições culturais diferentes - do francês Pascal Bressoux (1994) e dos ingleses Coe e Fitz-Gibbon (1998) - procuro indicar e caracterizar a persistência de dificuldades de ordem teórico-metodológica apontadas por esses autores em suas revisões de pesquisas sobre a efetividade da escola.

A revisão de Pascal Bressoux

Cobrindo cerca de três décadas de pesquisas e mais de 200 referências, Bressoux desenvolveu uma revisão de pesquisas sobre os efeitos das escolas e dos professores nas variações de aquisições dos alunos, em função da escola ou da turma em que foram escolarizados. Embora reconhecendo que hoje em dia superamos a perspectiva da escola como incapaz de desempenhar um papel específico e autônomo em relação às aquisições escolares, Bressoux assinala que raros são os fatores, identificados como indicadores de efetividade escolar que se apresentam eficazes independentemente das situações em que ocorrem. Os processos escolares caracterizam-se por numerosos efeitos de interação que apontam para a indispensável atenção aos contextos em que são apreendidos os indicadores de efetividade: determinados fatores, regularmente associados à efetividade, não o são, na mesma intensidade nem em todas as situações.

Um dos aspectos mais interessantes dessa revisão é a identificação dos aspectos contraditórios das pesquisas sobre os mesmos fatores. Assim é que:

- resultados das pesquisas sobre o tamanho das turmas não são consistentes na direção do senso comum pedagógico, de que turmas menores são mais efetivas;

- há reconhecimento de que a maior parte do efeito-turma decorre do trabalho e estilo do professor; entretanto, estudos sobre o trabalho do professor também assinalam que, na classe, não é o *professor* que controla a situação, *mas a situação* que controla o professor (Bressoux, 1994, p. 96);

- quanto à profecia auto-realizadora,¹⁰ que por tanto tempo permaneceu incontestada, paira sobre ela um conjunto de críticas que assinalam as fragilidades metodológicas de sua elaboração (p. 98-99). Os estudos que tentaram replicar a pesquisa original induzindo as expectativas dos professores, em geral, não confirmaram os resultados encontrados por Rosenthal e Jacobson;

- os elogios são freqüentemente associados ao reforço dos comportamentos desejáveis nos alunos; entretanto, as pesquisas desenvolvidas sobre a questão apresentaram resultados discordantes; algumas apontam que seria a raridade dos elogios associada à sua distribuição, com discernimento, que teria efeitos positivos sobre o desempenho; portanto, o contexto em que ocorrem os elogios, sua freqüência e qualidade são aspectos que devem ser avaliados antes de se afirmar genericamente sua efetividade;

- outra questão importante refere-se aos limites teórico-metodológicos da suposição dos grandes *surveys* de que as escolas não fazem diferença; segundo Bressoux, inúmeras críticas assinalam que esses inquéritos utilizaram dados que não lhes permitiriam concluir sobre os efeitos *das escolas*; assim, é bem provável que tenham subestimado o impacto da escola;

- em virtude da imprecisão conceitual da variável "clima da escola", recorrentemente associada à efetividade das escolas, as pesquisas que focalizam esse tema não oferecem meios seguros de apontar a consistência de seus resultados;

- no que se refere às relações entre as famílias e as escolas, os resultados são particularmente contraditórios, inviabilizando qualquer inferência genérica sobre a forma que deveriam ter essas relações para melhorar o desempenho dos alunos; nesse caso, são particularmente importantes as variáveis contextuais: as escolas eficazes em meios desfavorecidos são, aparentemente, mais fechadas às influências das famílias, enquanto as eficazes em meios favorecidos parecem tender, ao contrário, a uma maior abertura às influências dos pais;

Essa teoria desenvolve a hipótese da influência decisiva da expectativa dos professores no desempenho escolar dos alunos.

■ os modelos estatísticos empregados nas pesquisas sobre a eficácia dos professores e das escolas permitem apenas estabelecer relações entre as variáveis estudadas, que não significam, necessariamente, relações de causalidade; daí a dificuldade de interpretar inúmeras das correlações assinaladas anteriormente. Por exemplo: seriam as expectativas elevadas que provocariam melhores *performances* ou, ao contrário, as melhores *performances* tenderiam a provocar expectativas mais elevadas? Ora, como bem assinala Bressoux, o problema que se apresenta nesses casos não se restringe a uma questão de técnica de pesquisa, mas de ausência de teoria bem fundamentada para a coleta e interpretação dos dados empíricos, que permitisse levar em conta os mecanismos subjacentes ao problema em investigação;

■ se é inquestionável que a estrutura global da escola interfere no que se passa nas salas de aula, as escolas, entretanto, não possuem um efeito homogeneizador tão forte como alguns resultados de pesquisas fazem crer.

A revisão de Robert Coe e Carol Fitz-Gibbon

A pesquisa sobre a efetividade da escola ainda precisa demonstrar em que extensão as diferenças de efetividade, entre as escolas, são realmente causadas por fatores identificados dentro das escolas e, talvez mais importante ainda, fatores sob o controle das escolas; avaliações sobre a melhoria das escolas são pouco convincentes a esse respeito (Coe, Fitz-Gibbon, 1998, p. 422).

A revisão de Coe e Fitz-Gibbon forma um atualizado balanço do estado das pesquisas sobre a efetividade das escolas. Para os autores, os estudos nessa área têm se desenvolvido sobre um conjunto de resultados restritos e freqüentemente inapropriados, em virtude da pouca atenção conferida ao "alinhamento curricular" (compatibilização dos currículos efetivamente trabalhados nas escolas), da ausência de dados longitudinais, além de, comumente, se

apoiarem em suposições infundadas sobre a homogeneidade dos "efeitos-escola". O caráter residual das modelagens estatísticas utilizadas nas pesquisas sobre a efetividade das escolas implica que esta seja definida pela parte das *performances* não explicadas. Como Bressoux, esses autores também afirmam que essas pesquisas, de uma maneira geral, carecem de maior fundamentação teórico-empírica sobre os mecanismos subjacentes à efetividade residualmente definida.

Desde o primeiro *International Congress on School Effectiveness and Improvement*, realizado em Londres em 1988, questiona-se uma suposição básica das pesquisas sobre a efetividade das escolas: que as correlações encontradas entre determinadas características e as "escolas efetivas" sejam interpretadas como evidências de causalidade. Esta seria uma das razões pelas quais, muitas vezes, os resultados têm sido superestimados. Também aqui, vemos reafirmada uma crítica de ordem teórico-empírica que fora formulada por Bressoux.

Seguem-se aspectos destacados pelos autores como os principais problemas e desafios a serem enfrentados pelos pesquisadores que vêm se dedicando ao estudo da efetividade das escolas:

■ As pesquisas têm utilizado um conjunto limitado de resultados, porque são guiadas mais pelo que é fácil de se medir do que pelo que é mais importante; ora, se o que se quer medir é a efetividade do trabalho da escola, não se justifica a utilização de testes cognitivos estandardizados, sem que sejam avaliados em sua representatividade curricular.

O trabalho de Bressoux, publicado em 1994, não consta da bibliografia revisada por esses autores.¹² Os autores chamam a atenção para os efeitos perversos, no Reino Unido, da valoração excessiva dos resultados proclamados nas *league tables* (tabelas de *performance* das escolas). Esses resultados teriam forçado todas as escolas a adotarem idênticos objetivos para todos os alunos, o que, por sua vez, teria sido em parte responsável pelo "dramático crescimento dos alunos excluídos das escolas". Como se sabe, o número de imigrantes que não têm o inglês como língua materna, assim como os segmentos mais pobres da população, faz com que a "efetividade" das escolas que freqüentam resida, provavelmente, na capacidade, que demonstrem, de mantê-los nas escolas.

■ *Os modelos* estatísticos usados para o cálculo do "valor agregado" não têm dispensado a atenção necessária à validade do *constructo* efetividade; a justificação teórica da adequação do controle das variáveis selecionadas tem sido negligenciada. A interpretação dos valores efetivamente agregados pelas escolas depende portanto, fundamentalmente, das variáveis selecionadas, o que por sua vez supõe o domínio de hipóteses bem fundamentadas do ponto de vista teórico-empírico. É surpreendente, do ponto de vista dos autores, que a confiabilidade das variáveis raramente seja indicada pelas pesquisas nessa área.

Como Bressoux, os autores (Coe, Filz-Gibbon, 1998) destacam que as pesquisas sobre a efetividade das escolas não têm conseguido demonstrar conexões causais entre escolas e efetividade, pois não permitem afirmar até que ponto as diferenças entre as escolas são causadas por fatores exclusivamente escolares. Geralmente essas pesquisas não oferecem nenhum indicador mais consistente acerca dos mecanismos responsáveis pelas diferenças encontradas.

Os autores desenvolvem, ainda, uma séria crítica às revisões de pesquisa que listam um conjunto de características repetidamente apontadas como associadas às escolas efetivas. Segundo eles, a aparente confirmação desses fatores por diversas pesquisas decorre, em boa parte, da imprecisão de suas formulações. Os estudos que tentam sumarizar a evidência por "contagem dos votos" -ou seja, pelo número de pesquisas que indicam o mesmo resultado - são enganosos; para sintetizar os resultados provenientes de diferentes pesquisas, seria necessária uma maior atenção à definição

As medidas de *value-added* (valor agregado) são definidas residualmente, ou seja, pela parte do desempenho do aluno que não pode ser explicada pelas características externas à escola (*intake factors*).

Afirmar que as "escolas fazem diferença" é bastante diferente de afirmar simplesmente que as escolas são diferentes - uma afirmação bem menos espetacular, mas bem mais de acordo com a evidência disponível. A questão da causalidade é crucial (Coe, Fitz-Gibbon, 1998, p. 426).

precisa das características em tela e à sua operacionalização em cada estudo, de forma a se certificar de que as similaridades de linguagem não estejam obscurecendo as diferenças de conteúdo.

Avançando criteriosamente

Este rápido panorama que procuramos traçar, com base em alguns estudos recentes de pesquisas sobre a efetividade das escolas, pretende oferecer alguns subsídios à reflexão sobre os desdobramentos da "urgência" em produzir avaliações - dos estudantes, professores, escolas - que, aparentemente, contagiaram os políticos, administradores públicos e pesquisadores. Esse interesse pela avaliação, que se desdobra em diagnósticos sobre a qualidade da educação nas diferentes unidades da Federação -em escolas públicas e particulares, urbanas e rurais - encontra hoje, no Ministério da Educação, programas especificamente voltados para a produção de bancos de dados e séries históricas que pretendem possibilitar, além do conhecimento das condições de escolarização brasileira nos diversos níveis (fundamental, médio e superior), subsídios, em princípio mais confiáveis, para a definição de diretrizes de política educacional e para as inescapáveis comparações internacionais.

Indiscutivelmente, foram muitas, e importantes, as contribuições que o afã de avaliar trouxe para o campo da educação. A consciência, relativamente generalizada, da necessidade de eliminar os teores altamente aleatórios e subjetivos dos julgamentos que recaem sobre nossos alunos, nossas escolas e professores, tem certamente significado um passo importante no processo de superação da arbitrariedade com que se constroem juízos, a partir dos quais, gradativamente, vão se cristalizando preconceitos e supostos méritos a respeito de determinados tipos de escolas e suas clientelas. Entretanto, gostaria

É o caso, por exemplo, da suposição bastante generalizada, entre nós, da superioridade das escolas particulares em relação às públicas.

de alertar para as conseqüências negativas que podem advir das práticas excessivas e indiscriminadas das testagens e avaliações globais dos sistemas escolares. Sem a consciência dos limites dentro dos quais os resultados dessas avaliações devem ser interpretados e, por isso mesmo, relativizados, corre-se o risco de exagerar o valor dos diagnósticos e consagrar metodologias, crescentemente sofisticadas, que servirão menos ao aperfeiçoamento e à divulgação das informações a quem de direito - usuários diretos e indiretos do sistema escolar, professores e diretores das unidades escolares, secretários de educação, administradores públicos em todos os níveis - do que à reserva de mercado, para que uns poucos especialistas usufruam dos frutos materiais e simbólicos da exclusividade no domínio técnico das operações de produção de dados.

Gostaria de finalizar este ensaio indicando a necessidade de desenvolvermos revisões sobre as pesquisas brasileiras que analisam a efetividade das escolas, que venham a oferecer subsídios para um balanço criterioso sobre o estágio atual das avaliações de nossos sistemas de ensino que, desde a última década, vêm sendo amplamente estimuladas pelos responsáveis pelos recursos públicos e políticas sociais.

Tal necessidade (de balanço criterioso) aplica-se também aos programas de correção do fluxo escolar- cuja implantação decorre, de uma maneira geral, de avaliações que apontam a improdutividade do sistema. O mesmo alerta acima vale para avaliações desses programas, para as quais, espero, toda esta publicação venha a constituir subsídio básico.

Referências bibliográficas

BRESSOUX, Pascal. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue Française de Pédagogie*, n. 108, p. 91-137, juil./sept. 1994. COE, Robert, FITZ-GIBBON, Carol. School effectiveness research : criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education*, v. 24, n. 4, p. 421-437, 1998.

COLEMAN, James et al. *Report on equality of educational opportunity*. Washington : Department of Health Education and Welfare, 1966. [Coleman Report]

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *O perfil do estudante brasileiro* : um estudo a partir dos dados do Saeb 97. Brasília : Inep, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luís, FORACCHI, Maria Alice. *Educação e sociedade* : leituras de Sociologia da Educação. 4. ed. São Paulo : Ed. Nacional, 1969.

----- (Org.). *Educação no Brasil*. São Paulo : Ed. Nacional, 1970. Capítulo: A escola brasileira e a estabilidade social.

WONG, Raymond Sin-Kwok. Multidimensional influences of family environment in education : the case of Socialist Czechoslovakia. *Sociology of Education*, v. 71, p. 1-22, jan. 1998.