

UM ESTUDO COMPARADO SOBRE DEFASAGEM ESCOLAR EM CAMADAS ALTAS NO PISA 2006: BRASIL, COLÔMBIA, MÉXICO E ARGENTINA

Diana **Mandelert** – PUC-Rio

Jorge C. R. da Silva **Mello** – PUC-Rio

Agência Financiadora: FAPERJ

Introdução

Os altos níveis de repetência e sua persistência na história da educação brasileira fizeram com que Sergio Costa Ribeiro afirmasse, em 1991, que no Brasil existiria uma verdadeira “pedagogia da repetência”. Variados estudos foram feitos para analisar, dentro do contexto brasileiro, como se daria este fenômeno. Este trabalho pretende buscar as possíveis especificidades da repetência na realidade brasileira analisando o tema nas camadas altas. Para isso fizemos um estudo comparado usando os dados do Pisa (Programme for International Student Assessment) de 2006 para explorar o risco de ocorrência da defasagem do estudante brasileiro em comparação com outros países da América Latina, com sistemas educacionais de dimensões análogos. Como método de pesquisa, cotejamos os efeitos de alguns dos fatores que são considerados pela literatura como condicionantes da escolarização do aluno.

Nesta perspectiva, foi pesquisada em que medida o nível socioeconômico do estudante estaria associado aos riscos de defasagem no Brasil em comparação com outros países. Como os alunos de estratos sociais mais privilegiados são, em média, menos sujeitos à possibilidade de defasagem do que os alunos dos estratos mais baixos, para que a tese de Costa Ribeiro relativa à "Pedagogia da Repetência" fosse confirmada, seria necessário que, entre nós, o efeito da origem social fosse menos importante, ou seja, que o fenômeno da repetência ultrapassasse os marcadores das diferenças sócio-econômicas e se generalizasse por todos os estratos, ao menos em comparação com os outros países abordados no PISA. E, como veremos adiante, é justo isso que acontece. Também foram observados os efeitos da dependência administrativa da escola, pois a frequência às escolas privadas estaria associada, pelo menos no Brasil, à redução dos riscos de defasagem, pois estas reprovam menos do que as escolas públicas.

A pedagogia da repetência

O tema da repetência é sabidamente antigo e de grande importância social e política no Brasil. Desde a década de 20, quando houve movimentos mais efetivos de implantação de um sistema público de ensino, até o estado da arte feito no início da década de 80 (Brandão, Baeta e Rocha, 1983), os altos índices de repetência mantinham-se constantes, apesar de todas as políticas adotadas. A questão ainda hoje, quando os índices de reprovação tornam-se menores, é vista com atenção por variadas razões.

A primeira e a mais óbvia é o custo que isso representa para o Brasil: todos os anos, o Estado precisa repetir o gasto feito com o aluno repetente¹. Esse custo pesa nos orçamentos públicos, tendo em vista que a taxa de repetência é de cerca de 20% ao ano, em algumas séries².

A segunda é que não há evidências de que a repetência contribua para a melhora do desempenho do aluno. Isso é demonstrado tanto em estudos comparativos feitos em vários países, como o realizado por Crahay (2006), quanto em estudos que utilizam dados empíricos brasileiros, como, por exemplo, Paes de Barros e Mendonça (1996), Ferrão, Beltrão e Santos (2002), Soares (2007), Luz (2008), entre outros. Além disso, a repetência é um dos fatores principais para a evasão escolar, como foi demonstrado no estudo seminal de Costa Ribeiro, de 1991.

Utilizando o modelo do Profluxo³, Costa Ribeiro mostrou que a característica estruturante da educação brasileira não era o da evasão escolar, como se acreditava então, e sim da repetência. A evasão era mal calculada, porque, dentre outras situações, o aluno de 1ª série reprovado, ou era matriculado como novo na própria escola ou matriculava-se em outra escola. Essa situação fazia com que houvesse mais alunos na primeira série do que era possível, tendo em vista as coortes de idade à época. O que

¹ Notícia publicada no Correio Braziliense em 03/11/2008 informa que esse custo é de R\$10,6 bilhões por ano. Informação obtida no site: <http://www.andifês.org.br/>, acesso em 26/01/2009.

² A taxa de repetência em 2005, na 4ª do ensino fundamental, foi de 14,3%, na 8ª série do fundamental, de 17,4%, e, no 3º ano do ensino médio, de 14,8%. Informação obtida no site: <http://www.todospelaeducacao.org.br> em 31/03/2010.

³ Modelo matemático que permitiu estimar vários índices sobre o desempenho do sistema educacional utilizando dados demográficos, em vez dos dados do censo escolar, que são menos precisos.

ocorria era que o aluno, após várias repetências, abandonava a escola devido à precariedade das suas chances de concluir mais uma etapa do ensino, fosse no nível fundamental, fosse no médio. Pesquisas internacionais também apontam para a repetência como um forte preditivo de evasão escolar (Rumberger, 1995; Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ensminger & Slusarick, 1992; Grissom & Shepard, 1989; Roderick, 1994, 1995, apud Jimerson, 2001).

Poderíamos pensar que as altas taxas de repetência no Brasil são fruto da extrema desigualdade que o país apresenta, uma vez que dados empíricos demonstram a associação entre baixos níveis socioeconômicos e baixos rendimentos escolares, associação explicada pela Teoria da Reprodução (Bourdieu e Passeron, 1975), segundo a qual o sistema educacional reproduziria as hierarquias sociais, transformando as desigualdades de sociais em desigualdades educacionais. Bourdieu (1998) explica que a escola exerce uma dupla função: ao exigir dos alunos um capital cultural que só é acessível às classes mais altas, ela premia os alunos dotados desse capital, ao mesmo tempo que faz perceber às classes desfavorecidas que “merecem” o destino que lhes é reservado⁴.

Ocorre que no Brasil a repetência não atinge apenas as camadas populares, ou a escola pública. Ainda que muito pouco estudada, a repetência, como bem pontua Costa Ribeiro, também acontece nas escolas particulares e com alunos de camadas mais altas, sem dúvida que de forma diferenciada. Nas escolas particulares, as taxas de repetência são mais altas no segundo segmento do ensino fundamental; e, na escola pública, no primeiro segmento do ensino fundamental (Mello Souza e Valle Silva, 1994). Por isso alguns autores consideram que a questão da repetência assume no Brasil um contorno específico, pois ela não é um fenômeno meramente classista, ainda que tenha um forte componente social (Costa Ribeiro, 1993, Costa Ribeiro e Paiva, 1994). Costa Ribeiro afirma que a repetência constitui um importante traço da nossa cultura pedagógica, pois:

Mesmo nas populações mais privilegiadas as taxas de repetência são sempre muito altas, o que faz supor que, mesmo aumentando a qualidade da instrução, as escolas aumentam simultaneamente seus critérios de promoção de série de tal forma que a repetência se mantém aproximadamente constante. (Costa Ribeiro, 1991, p. 16).

⁴ É o que ele denominou de dupla arbitrariedade do sistema escolar: impõe uma pauta cultural como universal e dissimula o seu caráter de classe.

A explicação diacrônica dada por Costa Ribeiro (1994) para a situação da educação básica brasileira começa em nossa origem colonial. Portugal não foi influenciado pelas revoluções liberais do século XVIII que tinham um ideário de cidadania marcado pela “pregação inédita” de uma universalização da educação. Pelo contrário, nossa educação começou com os jesuítas marcados pelos valores da Contrarreforma e nosso modelo extrativista e de *plantation* não necessitava de uma população escolarizada. Ele afirma que esse processo foi se atualizando no decorrer da nossa história por não termos um projeto de nação, em que a população tenha na escola a possibilidade de aprender os conteúdos básicos para poder exercer a sua cidadania de forma plena, isso porque nossa sociedade caracteriza-se por ser patrimonialista⁵ e de status. Costa Ribeiro aponta que tal problema é provavelmente resultante de uma mentalidade “autoritária, imediatista e individualista”, que se traduz na seleção feita pelo que ele chamou de “pedagogia da repetência”.

A possibilidade de a repetência ser um traço cultural é corroborada por Eisemon (1997), pois, de acordo com seus estudos, ela tem causas sistêmicas, isto é, altas ou baixas taxas de repetência têm raízes culturais, pois, ainda que exista a importância relativa da família ou da escola, a repetência varia enormemente de um país para outro em termos de incidência, causas e consequências.

De acordo com Eisemon (ibid), os países seguem padrões: naqueles em que as taxas de repetência no nível primário são da ordem de 15%, no nível secundário são acima de 10%; ao contrário, aqueles que apresentam baixas taxas no nível primário, também têm baixas taxas no nível secundário. Mesmo no nível superior, apesar de as taxas não serem sistematicamente colhidas nem divulgadas, o padrão aparentemente se repete. Eisemon baseia sua hipótese nas comparações entre as taxas de repetência dos países africanos francófonos e anglófonos, latinoamericanos e do sul da Ásia. De acordo com seus achados, a herança educacional do período colonial ajuda a explicar as diferenças entre os países. Assim, países africanos francófonos têm a tradição de

⁵ De acordo com Schwartzman (2006): “O uso do termo “patrimonialismo” nas ciências sociais tem sua origem nos trabalhos de Max Weber, e foi utilizado para caracterizar uma forma específica de dominação política tradicional, em que a administração pública é exercida como patrimônio privado do chefe político. Mas ela remonta à diferença estabelecida por Maquiavel entre duas formas fundamentais de organização da política, uma mais descentralizada, do “Príncipe e seus barões”, e outra mais centralizada, do “Príncipe e seus súditos”. No seu uso mais recente, o termo “patrimonialismo” costuma vir associado a outros como “clientelismo” e “populismo”, por oposição ao que seriam formas mais modernas, democráticas e racionais da gestão pública, também analisadas por Weber em termos do que ele denominou de “dominação racional-legal”, típica das democracias ocidentais.”

equiparar seletividade com altos padrões educacionais. Considera-se que um alto nível de fracasso signifique rigor e altas expectativas de desempenho, ou seja, prova de qualidade. Já nos países anglófonos, as altas taxas sugerem justamente o oposto: ineficiência, maus professores, gestão e supervisão inadequadas.

Existe no Brasil um razoável acervo de estudos e reflexões sobre a escolarização das camadas populares e sobre as práticas pedagógicas nas escolas públicas. Existem, no entanto, poucos estudos que analisem a repetência na escola particular ou nas camadas mais altas da população. No próprio texto de Costa Ribeiro (1991, 9), ele menciona que “as teses e pesquisas realizadas nesta área raramente mencionam a ordem de grandeza deste percentual nem o fato de ser alta, mesmo nas camadas mais privilegiadas da população, seja por falta do dado ou por não o considerarem relevante.” (grifo dos autores).

Para observar se de fato este é um fenômeno brasileiro, decidimos comparar a repetência das camadas mais altas no Brasil com outros países latinoamericanos. Ao analisar a repetência apenas nas camadas mais altas, estudamos o fenômeno em um estrato em que empiricamente ela em princípio ocorria em proporções muito menores do que no conjunto da população. Isso porque a origem social é um fator de proteção amplamente consolidado para o fracasso escolar.

De forma explícita, as questões de pesquisa colocadas são:

- O risco de defasagem no Brasil é comparável ao de outros países da América Latina?
- Em que grau, nos diferentes países, o nível socioeconômico do estudante está associado à redução dos riscos de defasagem?

Método e Dados

A análise baseou-se num exame exploratório das relações bivariadas entre o percentual de alunos defasados em função do país, do nível socioeconômico e da dependência administrativa da escola. Em seguida utilizamos um modelo logístico, que estima riscos de um aluno estar defasado em função do país, do nível socioeconômico e da rede de ensino, utilizando seu desempenho escolar como variável de controle.

Para o estudo usamos os dados do Pisa (Programme for International Student Assessment) de 2006. O Pisa é um programa internacional de avaliação de estudantes desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em 2006, participaram, além dos trinta países membros da OCDE⁶, mais 27 países convidados⁷. A finalidade principal é produzir dados que ajudem a gerar informações sobre a efetividade dos sistemas educacionais dos países participantes, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos. Entre estes, foram considerados elegíveis apenas aqueles que tinham pelo menos 7 anos de escolarização. Essa idade foi escolhida por ser na maioria dos países o ano de término da escolaridade básica. No caso brasileiro, a população de 15 anos era de 3.390.471, mas os alunos elegíveis eram apenas 2.374.044; assim, a cobertura foi de apenas 70%. A amostra do Pisa no Brasil foi construída com base no Censo Escolar, tendo como estratos principais as unidades da federação e, posteriormente, a dependência administrativa, o Índice de Desenvolvimento Humano do município, e a localização da escola, se rural ou urbana, e se da capital ou do interior.

A comparação dos dados brasileiros foi realizada com os da Colômbia, Argentina e México, países participantes da avaliação que, de certa forma, possuem realidades escolares próximas. Pois, como afirma Nélio Bizzo⁸, são países com grandes contingentes de alunos e com desempenho muito baixo. Como no questionário da avaliação não havia o quesito referente à identificação de repetência prévia na trajetória escolar do estudante, mas apenas a informação do ano de escolaridade em que ele se encontrava, utilizamos a defasagem do aluno como variável a ser observada. Definimos que aqueles que haviam assinalado estar no 7º ou 8º ano de escolaridade corresponderiam a esta condição. Destacamos que, de acordo com o recorte feito pelo Pisa, não foram considerados os estudantes com mais de dois anos de atraso escolar. Logo, o número de alunos defasados é, na realidade, maior do que o considerado, pois o

⁶ Membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coréia, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia.

⁷ Argentina, Azerbaijão, Brasil, Bulgária, Chile, Colômbia, Croácia, Eslovênia, Estônia, Federação Russa, Hong Kong, Indonésia, Israel, Jordânia, Quirguistão, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Macao, Montenegro, Qatar, România, Sérvia, Tailândia, Taiwan, Tunísia e Uruguai.

⁸ Informação obtida através do site <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2007/12/04/327447994.asp>, acessado em 04/12/08.

nível de escolaridade média da população de 15 anos ou mais no Brasil é de apenas 6,7 anos (Sampaio e Nespoli, 2004).

O nível socioeconômico (SES) no Pisa é medido por uma variável índice calculada para todos os países da OCDE. Nesta estão incluídos os dados sobre o prestígio ocupacional e o nível educacional dos pais, a renda familiar e a posse de bens culturais. A partir desta variável contínua foram calculados os quintos de nível socioeconômico e criada uma variável ordinal, que indica os estudantes dos cinco quintis, sendo o primeiro quintil o que reúne os alunos de menor nível socioeconômico; e o quinto quintil, onde estariam aqueles de nível socioeconômico mais alto. A partir desta variável ordinal, foi construída uma variável dicotômica, indicando os alunos do quintil superior e os dos outros quintis.

Codificamos, para fins de análise, como categoria de referência o sexo feminino na variável sexo, assim como as escolas privadas, na variável sobre a dependência administrativa. Em relação à dependência administrativa da escola, a variável presente no Pisa era composta por três categorias: escola privadas independentes, privadas subvencionadas pelo governo e as públicas. Na Argentina e na Colômbia, a proporção das escolas privadas subvencionadas pelo governo que participaram do Pisa foi de 24,8% e 5,1% respectivamente, já no Brasil e no México esse tipo de instituição não se apresentou.

A medida de desempenho em leitura do Pisa 2006 considera cinco diferentes processos associados ao domínio textual, considerando situações autênticas de leitura de tal forma que os estudantes devem demonstrar sua proficiência em: (1) recuperação da informação, (2) formação de um entendimento amplo e geral, (3) desenvolvimento de uma interpretação, (4) reflexão e avaliação do conteúdo de um texto, e (5) reflexão e avaliação da forma de um texto. A metodologia de avaliação considera que esses processos, em conjunto, envolvem a plena compreensão de um texto, seja este contínuo ou descontínuo. O Quadro 1 mostra a distribuição das tarefas propostas na avaliação, considerando três subescalas formadas pelos cinco aspectos citados. É possível verificar que o aspecto 1 possui, individualmente, o maior número de tarefas associadas.

Quadro 1
Distribuição das tarefas de leitura, considerando os processos de compreensão textual

Processo de compreensão textual	Porcentagem de tarefas
Recuperação da informação (1)	29
Interpretação de textos (2), (3)	50
Reflexão e avaliação (4), (5)	21
Total	100

Fonte: The Pisa 2003 – Assessment Framework

A Tabela 1 mostra que as médias das medidas de desempenho dos cinco aspectos que avaliam a proficiência em leitura são bastante homogêneas entre os países analisados. Além disso, os resultados das análises realizadas tendo como base cada um dos aspectos não se alteraram substancialmente⁹. Assim, utilizamos como medidas do desempenho em leitura, para esta pesquisa, o primeiro aspecto avaliado: a recuperação da informação.

Tabela 1
Valores das medidas de desempenho em leitura segundo os cinco aspectos avaliados

País	Valores plausíveis do desempenho em leitura				
	Recuperação da informação	Formação de um entendimento amplo e geral	Desenvolvimento de uma interpretação	Reflexão e avaliação do conteúdo	Reflexão e avaliação da forma
Argentina	374,6	373,7	373,2	372,5	374,6
Brasil	393,1	393,1	393,4	391,6	393,3
Colombia	385,2	385,6	386,3	385,5	383,9
Mexico	410,2	410,2	411,1	410,7	410,2
Total	394,7	394,6	395,0	393,9	394,6

Fonte: Pisa 2006, elaboração dos autores.

Análise exploratória

A Tabela 2 apresenta os valores médios das variáveis que contextualizam a situação em cada país. Podemos observar que a defasagem no Brasil é muito maior do que nos outros países, O Brasil tem três vezes mais alunos defasados do que o México e

⁹ Essas análises não são aqui apresentadas.

mais que o dobro da Argentina. Até mesmo comparado à Colômbia, onde os índices são altos, o Brasil tem uma proporção maior.

Tabela 2
Valores Médios das Características dos Alunos

País	Argentina	Brazil	Colombia	Mexico
N	4339	9295	4478	30971 *
Alunos defasados	0,135	0,336	0,187	0,105
SES	0,292	-0,089	0,002	0,012
Gênero feminino	0,5291	0,5380	0,5386	0,5314
Escolas privadas	0,33	0,076	0,17	0,13
Desempenho em leitura	374,60	393,13	385,21	394,67

Fonte: Pisa 2006, elaboração dos autores.

* A amostra do México foi ampliada por decisão do país

Entre os países analisados, o SES médio é menor no Brasil, seguido de Colômbia, México e Argentina. A proporção de estudantes do sexo feminino é semelhante em todos os países. Em relação às escolas privadas, vemos realidades distintas: o Brasil tem menos escolas privadas do que os outros países (7,6%). A Argentina possui cerca de 30% de escolas privadas, pois, como vimos anteriormente, ali muitas escolas privadas são subvencionadas pelo governo. O desempenho em leitura no Brasil foi inferior ao do México, mas superior tanto ao da Colômbia quanto da Argentina.

A Tabela 3 apresenta os valores médios das características dos estudantes defasados e não defasados. Podemos observar que na Argentina e no México, o número de alunos do quintil superior defasados é proporcionalmente quatro vezes menor que o de alunos dos outros níveis. Já na Colômbia e no Brasil, a proporção é apenas o dobro, isto é, o número de alunos dos quintis inferiores defasados é duas vezes maior que o do quintil superior. Isso mostra que, pelo menos percentualmente, o Brasil tem mais alunos de alto nível socioeconômico e de escolas privadas que estão defasados do que a Argentina e o México. Na Colômbia a situação é parecida com a brasileira.

Tabela 3
Valores médios das características dos alunos defasados e não defasados

País	Argentina	Brazil	Colombia	México
------	-----------	--------	----------	--------

Variável	Não defasado	Defasado	Não defasado	Defasado	Não defasado	Defasado	Não defasado	Defasado
Quintil superior	0,220	0,056	0,241	0,112	0,223	0,098	0,218	0,042
Gênero feminino	0,551	0,423	0,576	0,462	0,559	0,450	0,536	0,378
Escolas privadas	0,370	0,082	0,110	0,016	0,180	0,130	0,110	0,017
Desempenho em leitura	397,6	245,2	427,0	326,2	404,5	301,4	421,3	315,0

Fonte: Pisa 2006, elaboração dos autores.

Em relação ao gênero é possível verificar que, em todos os países, os estudantes do sexo feminino são representados em menores proporções no grupo de alunos defasados do que os estudantes do sexo masculino. O mesmo ocorre nas escolas privadas. A maior proporção de alunos defasados nesta dependência administrativa está na Colômbia. O Brasil é o segundo país com maior proporção de estudantes defasados nas escolas privadas. Finalmente, como esperado, o desempenho em leitura dos alunos defasados é sensivelmente menor que o dos estudantes não defasados, em todos os países.

Modelo de risco para a repetência

Para analisar os dados, fizemos a regressão logística para cada um dos países utilizando modelos idênticos, de tal forma que a análise foi feita por comparação do risco de defasagem para cada uma das variáveis independentes. As regressões são ferramentas estatísticas que conseguem relacionar uma determinada variável (ou mais de uma), chamada de independente com um conjunto de outras variáveis, as dependentes. Isto é, conseguimos observar se a variável independente ajuda ou não a explicar as variáveis dependentes, podendo inclusive ser feita uma estimativa do efeito da variável independente sobre as dependentes com os coeficientes calculados.

Dependendo do tipo de variável que se tem, pode-se realizar vários tipos de regressão. No caso deste trabalho, a variável era dicotômica, pois o aluno era defasado ou não era defasado, para esse tipo de variável a regressão mais adequada é a logística. No modelo de regressão logística é possível estimar a probabilidade de ocorrência de um evento, no caso a defasagem do aluno, a partir de uma combinação particular dos

efeitos de um conjunto de fatores, representados pelas medidas dos valores das variáveis presentes no modelo, segundo uma equação do tipo

$$p(y) = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \sum_{i=1}^p \beta_i x_i)}}$$

Os efeitos de cada um dos fatores são determinados pelos valores assumidos por parâmetros β_i , $i = 0, 1, 2, \dots, p$, associados às variáveis independentes x_i . Estes parâmetros são calculados de forma a garantir o melhor ajuste entre as probabilidades previstas pelo modelo e as ocorrências de cada caso individual, sendo p o número de variáveis incluídas no modelo.

A interpretação dos parâmetros β_i é feita em função dos valores assumidos por $p(y)$ na equação do modelo de regressão. Quando uma determinada variável não apresenta efeitos para a determinação da probabilidade de ocorrência de um evento, o valor β_i é igual a zero. Valores de β_i maiores que zero indicam um aumento da probabilidade, e valores menores que zero sua redução.

Outra possibilidade de interpretação dos parâmetros da equação de regressão, que utilizaremos para a análise das probabilidades de defasagem, se dá por meio da utilização do conceito de razão de chance. Definindo a razão de chance (*odds*) de ocorrência de um evento como a razão entre a probabilidade de ocorrência de um evento e sua não ocorrência, para cada uma das variáveis incluídas no modelo. O valor e^{β_i} , denominado razão das razões de chance (*odds ratio*), corresponde à variação nas razões de chances de ocorrência do evento na presença da variável. Caso a *odds ratio* assuma o valor 1, a razão de chance não sofre alterações em sua presença; caso assuma valores maiores que a unidade, a razão de chance sofre um aumento; e se o valor assumido é menor que 1, a razão de chance sofre uma redução.

Nossa variável de desfecho é a defasagem dos estudantes, e a principal variável independente é o pertencimento ao quinto superior da escala de nível socioeconômico, que está relacionada com a segunda questão de pesquisa levantada. Incluímos ainda como variáveis de controle: uma característica individual do estudante, seu gênero, codificada para indicar os estudantes do sexo feminino (feminino = 1, masculino = 0); uma variável relacionada à escola, sua dependência administrativa, também dicotômica,

codificada para indicar as escolas privadas (escolas privadas = 1, públicas = 0); e uma medida da habilidade do estudante, o seu desempenho em leitura, medido de acordo com a escala do Pisa.

A Tabela 4 apresenta os resultados para cada um dos países. Os valores do intercepto, representado pelas constantes dos modelos, confirmam o resultado da análise exploratória que indica que os riscos de repetência brasileiros são muito mais elevados do que nos outros países. Além disso, vemos que estudantes do sexo feminino estão mais protegidos do risco de defasagem em todos os países. Entretanto, existem diferenças entre cada um deles. No México e na Colômbia, a proteção é maior, sendo que na Argentina quase não há diferença no risco de defasagem entre os gêneros.

O desempenho em leitura é fator de proteção para a defasagem de forma quase uniforme em todos os países. A frequência à escola particular também se apresenta, conforme esperado, como um fator de proteção. No entanto, os graus de proteção são muito diferentes entre os países, sendo na Colômbia muito menor do que nos países.

Tabela 4
Parâmetros estimados pelos modelos de risco de estar defasado

	ARGENTINA	BRASIL	COLOMBIA	MEXICO
Quintil superior	0,654	0,979	0,664	0,340
Gênero feminino	0,945	0,840	0,731	0,702
Escolas privadas	0,340	0,316	0,881	0,329
Desempenho em leitura	0,990	0,988	0,991	0,989
Constante	5,192	55,720	7,052	9,839

Fonte: Pisa 2006, elaboração dos autores.

Obs: Todos os resultados são significativos, com p-valor < 0,001

A análise dos resultados referentes ao nível socioeconômico confirma a hipótese de que no Brasil a probabilidade de defasagem é maior, a despeito do quintil de pertencimento. Embora os alunos do quintil superior estejam protegidos da defasagem em relação aos alunos dos outros quintis, como já demonstrado largamente pela literatura sobre o tema, essa proteção é sensivelmente menor do que nos outros países. No Brasil, os alunos do quintil superior estão 2,1% mais protegidos do que os dos

outros quintis. Trata-se de um resultado muito distinto dos demais países. Na Colômbia essa proteção é de 34%, na Argentina 35% e no México 66%.

Conclusão

Com objetivo de testar a hipótese de que no Brasil existe uma “pedagogia da repetência”, como afirmou Costa Ribeiro em 91, exploramos os dados do Pisa de 2006 para comparar a situação brasileira com a de três outros países latinoamericanos: Colômbia, México e Argentina. Pudemos observar que o risco de defasagem é muito maior no Brasil do que nos outros países. Risco esse que provavelmente está subestimado, tendo em vista que a amostra utilizada não incluiu estudantes com mais de dois anos de defasagem. É importante destacar que esse risco é maior mesmo para estudantes que têm o mesmo desempenho em leitura. O que reforça a tese da repetência ser um componente cultural de nossa práxis pedagógica.

Outro forte indicador de que existiria no Brasil uma “pedagogia da repetência” foram os achados em relação à defasagem e o nível socioeconômico do estudante. No Brasil, estudantes do quintil superior de nível socioeconômico estão muito menos protegidos da defasagem do que nos outros países. Tendo em vista que os alunos de estratos sociais mais altos normalmente estudam em escolas de qualidade superior e têm melhores recursos familiares - possuindo, portanto, melhores condições de escolarização - seria de se esperar que tais fatores permitissem que a defasagem escolar não acontecesse em taxas tão equiparáveis às dos alunos de estratos sociais menos favorecidos. Poderíamos dizer, se desconsiderarmos o absurdo da afirmação, que no Brasil temos a “equidade” da defasagem, isto é, os estudantes sofrem maior risco de defasagem em relação aos estudantes de outros países, independentemente de sua situação socioeconômica e de seu desempenho. Portanto, não podemos considerar este fenômeno apenas como a tradução de um sistema educacional de pior qualidade, ou mal aparelhado. Mais do que isso, a defasagem nos parece ser resultado de uma cultura escolar própria, que faz com que nossos resultados sejam sempre piores dos que os esperados.

Bibliografia

BOURDIEU e PASSERON. **A reprodução**. Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Em: Escritos de educação. Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio. Petrópolis, RJ ; Vozes, 2005.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A.B. e ROCHA, A.D.C. **Evasão e repetência no Brasil: A escola em questão**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.

COSTA RIBEIRO, Carlos. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**. Volume 5, n. 12, USP. Rio de Janeiro, Maio/Agosto, 1991.

COSTA RIBEIRO, Carlos. A Educação e a Inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 84, p. 63-82, fev, 1993.

COSTA RIBEIRO, Carlos. Educação e Cidadania. **Ensaio: Aval.Pol.Públ. Educ**. Rio de Janeiro, vol 1, n.4, p 5-22, jul/set, 1994.

COSTA RIBEIRO, Carlos e PAIVA, Vanilda. Autoritarismo social e educação. **Educação & Sociedade**, ano XVI, nº 53/especial, dezembro 1995.

EISEMON, Thomas Owen. **Reducing repetition: issues and strategies**. Unesco: International Institute for Educational Planning, 1997, Paris.

FERRÃO, Maria Eugênia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo dos. O impacto de políticas de não-repetência sobre o aprendizado dos alunos da 4ª série. **Pesquisa e Planejamento Econômico – PPE**, v. 32/ n. 3/ dez 2002.

JIMERSON, Shane R. Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. **School Psychology Review**, 2001, Volume 30, nº 3, p. 420-437.

LUZ, Luciana Soares. **O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003**. Dissertação de Mestrado.

Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional. Fac. De Ciências Econômicas – UFMG, 2008.

PAES DE BARROS, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Conseqüências da repetência sobre o desempenho educacional. **Série Estudos**. N. 7. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Projeto de Educação Básica para o Nordeste. 1998.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. **A Cultura da Repetência em Escolas Cariocas**. 310 f. Tese (Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia) Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, 2006.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade. **R. Bras.Est.Pedag.** Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 137 -142, jan/dez. 2004.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações dos quais o Brasil não participa? **Texto para discussão 1300**, IPEA, agosto, 2007

SOUZA, Alberto de Mello e VALLE SILVA, Nelson do. Origem Familiar, qualidade da educação e escolas públicas e particulares em São Paulo: relações e efeitos nas transições escolares. **Pesq. Plan. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 1, p. 97-114, abr. 1994.