

# Sucesso e Fracasso no Ensino Médio

Candido Alberto Gomes

## RESUMO

*Este trabalho se propõe a analisar os dados sobre reprovação e abandono, cotejando-os com os resultados do SAEB/95 e 97. Considera que, tanto sob a perspectiva do paradigma do consenso quanto do paradigma do conflito, a escola exerce uma seleção onerosa para certos grupos sociais, tendo em vista que os critérios e instrumentos de avaliação dos professores contêm vieses de modo similar aos testes padronizados aplicados nacionalmente. Levando em conta estas limitações, verifica que, ao contrário do ensino fundamental, a taxa de abandono é mais alta que a de reprovação, sugerindo ser uma espécie de "reprovação branca". Ambas as taxas são ainda elevadas, mas tendem a declinar em todo o País. Porém a proficiência, medida pelos testes, é muito baixa e se manteve estável entre 1995 e 1997. São grandes as variações nos valores da média e da dispersão por Estado. Tais resultados não guardam relações aparentes*

**Candido Alberto  
Gomes**

*Doutor em Educação  
pela Universidade da  
Califórnia, EUA*

*Professor Titular  
de Sociologia e Educação,  
Universidade Católica  
de Brasília*

*com as taxas de reprovação, indicando a heterogeneidade de critérios dos professores. Não há evidência de que Estados mais rigorosos na aprovação tenham mais alta proficiência e vice-versa. No entanto, residência em área urbana e escolas que dispõem de um projeto pedagógico, gestão colegiada e trabalho docente em equipe são preditores do rendimento dos alunos.*

**Palavras-chave:** *Ensino*

*médio – Rendimento escolar – Reprovação – Abandono.*

Tem sido copiosa nas últimas décadas a literatura sobre o fracasso dos alunos no ensino fundamental, bem como sobre os fatores do rendimento do discente. Dentre as constatações, no caso do Brasil, destacou-se a de que, ao contrário das estatísticas oficiais, os alunos permanecem por muitos anos na escola e se submetem a sucessivas repetições de série, sofrendo perdas de diversas ordens

Com a colaboração de Luís Síveres e José Osvaldo Silveira dos Santos

e obstruindo o fluxo discente (*Fletcher & Castro, 1985*). Esse cenário levou Sérgio Costa Ribeiro a cunhar o termo cultura da repetência. Pouco, porém, se sabe a respeito do ensino médio, cujos dados indicam que o abandono é maior que a reprovação, sendo o primeiro possivelmente, em numerosos casos, a repetência branca a que Ribeiro se referia. Temos agora, no entanto, estatísticas educacionais que chegam com muito mais rapidez ao conhecimento do público, em quantidade muito maior, e que desafiam os pesquisadores ao seu estudo.

Este trabalho se propõe precisamente a oferecer uma resposta inicial, um passo preliminar a esse desafio. Para isso procede à análise dos dados de reprovação e abandono no ensino médio. Em seguida, coteja-os com os principais resultados do SAEB/93 e 95, os primeiros comparáveis da série iniciada em 1989. Assim, incursiona nesse território amplamente desconhecido, o ensino médio. Tendo este se desenvolvido em grande parte à sombra do ensino fundamental, com seus professores e instalações, hoje esse nível de ensino, com rápido incremento da matrícula, rumo para a sua progressiva universalização e para a vida própria. Por isso mesmo, é urgente que ele se torne um objeto de pesquisa à altura da sua relevância.

## 1. O FRACASSO À LUZ DAS TEORIAS

A avaliação escolar envolve tanto relações de poder como um signifi-

cativo controle simbólico. *Bernstein (1977, 1990)* a associou ao currículo e à pedagogia na sua conhecida distinção entre dois códigos educacionais, isto é, princípios subjacentes que modelam aqueles três processos. Sua obra está ligada à "nova sociologia da educação", no Reino Unido, nos anos 70, porém a avaliação e as suas implicações em termos de sucesso e fracasso é um dos focos prioritários, ao longo do tempo, das mais diversas correntes teóricas. No quadro contemporâneo, começa com o estrutural-funcionalismo e as teorias sistêmicas, no âmbito do chamado paradigma do consenso (*cf. Gomes, 1994*). Conforme *Parsons (1959)*, sendo a educação o meio pelo qual a sociedade se perpetua, a sala de aula é uma agência de socialização por meio da qual as personalidades individuais são treinadas dos pontos de vista técnico e motivacional para o exercício dos papéis adultos. Nela se institucionaliza uma progressiva diferenciação de *status*, fundamentada no aproveitamento dos alunos, em que a avaliação tem papel axial. Apesar de encararem a avaliação em termos de um processo meritocrático, essas correntes não negam, antes afirmam, que os alunos de baixo *status* sócio-econômico e de certos grupos étnicos, religiosos e de gênero são onerados, podendo o Estado intervir para garantia da igualdade de oportunidades educacionais (*cf., p.ex., Coleman et al., 1966*).

Por sua vez, o paradigma do conflito, em especial por meio das teorias da reprodução social e cultural, vê a

avaliação e suas conseqüências como parte da reprodução da estrutura de classes por meio do processo educacional, sob o manto do suposto mérito, medido por meio de provas, testes padronizados de conhecimento e testes de QI. Linhas teóricas residuais, como o estruturalismo marxista, concebem a reprodução como molde mecanicista, com a educação exercendo um papel meramente passivo (*cf. Morrow & Torres, 1995*). O professor é visto, de modo geral, como uma espécie de funcionário da infra-estrutura, classificando os alunos, sem possibilidades de alterar as relações sociais.

Todavia, se a dialética explica a mudança pelas contradições, coerentemente cabe ver a educação também como um campo de contradições, capaz de contribuir tanto para manter, como para mudar a ordem social. Entre outras influências, o pensamento da Escola de Frankfurt e de Gramsci foram recepcionados pela educação, conduzindo a outras linhas, como a teoria crítica, os estudos culturais e a pedagogia crítica. Entre outros, emergem os conceitos de resistência, hegemonia e contra-hegemonia.

Desse modo, seja na perspectiva do paradigma do consenso, seja na do conflito, há um entendimento de que a escola faz uma seleção, baseada (ou não) em certas definições de mérito, que é onerosa para certos grupos sociais. De uma forma ou de outra, tanto a avaliação escolar pelos professores, com seus próprios critérios e instrumentos, quanto

os testes padronizados estão embebidos de vieses variados, que acabam por favorecer certos grupos e desfavorecer outros, com importantes conseqüências para a estratificação social.

## 2. SUCESSO E FRACASSO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Os dados aqui tratados são os dos Censos Educacionais, com números sobre reprovação e afastamento por abandono, entre outros. Os do SAEB referem-se a pesquisas nacionais por amostragem, com metodologia conhecida. Conquanto nenhum seja isento das distorções resultantes de relações de poder, cumpre não só ouvi-los, como também cotejá-los.

### 2.1 – A face explícita do fracasso: reprovação

No que tange à reprovação, o seu valor para o País como um todo, em 1996, foi de 8,7 por cento. Seguindo a forma ainda piramidal do fluxo de efetivos discentes, esse percentual foi inferior à média do ensino fundamental, de 14,0 por cento e do seu valor máximo, na primeira série, de 19,6 por cento.

Desagregando os dados do ensino médio por série, as taxas de reprovação apresentavam valores decrescentes, confirmando a pirâmide educacional brasileira: 14,0 por cen-

to na primeira série, 8,6 por cento na segunda e 4,4 por cento na terceira. É interessante observar o contraste entre a taxa de 7,2 por cento para a oitava série do ensino fundamental e a de 14,0 por cento para a primeira série do ensino médio. Se os critérios de avaliação estivessem adequadamente calibrados e não fossem influenciados significativamente por fatores de ordem sócio-cultural e outros, não haveria tal barreira de fracasso escolar no ingresso do ensino médio. Todavia, em lugar da fluidez esperada num sistema, encontram-se barreiras e rupturas que prejudicam a trajetória escolar e sugerem que a caminhada dos discentes não é vencida com base no mérito, mas de exigências excessivas e de leniência em determinados pontos.

A estratificação dos dados segundo a Unidade Federativa mostra uma grande variação, pela qual o valor máximo é quase quatro vezes maior que o mínimo. Certamente essas variações no espaço geográfico, como também no tempo, não têm a ver essencialmente com o rendimento dos alunos, como se analisará ao comparar esses dados com os do SAEB. Não se verifica uma nítida tendência de as Unidades Federativas de maior desenvolvimento relativo ou mais alta renda terem maior ou menor taxa de reprovação. Ao contrário, tais Unidades se

embaralham acima e abaixo da média nacional, o que é confirmado pela tabela 1. Conquanto não se possa extrair conseqüências apressadas, a existência de taxas elevadas em Unidades Federativas relativamente mais aquinhoadas, como o Distrito Federal (este, aparentemente, por critérios administrativos que consideram reprovados numerosos alunos que abandonam sem trancar a matrícula), o Rio Grande do Sul e o Rio de Janeiro, remetem ao que Ribeiro denominou cultura da repetência: mesmo para as populações socialmente privilegiadas, as taxas de repetência e de reprovação são muito altas e mantiveram estabilidade ao longo dos anos 80, foco da análise do autor. Dessa forma, pode-se supor que, mesmo melhorando a qualidade da educação, as escolas tendem a elevar simultaneamente os seus critérios de promoção. Possivelmente tal elevação progressiva de critérios está relacionada à necessidade de manutenção do poder do professor e da escola como instrumento de manutenção da sua ordem social.

Por fim, a estratificação dos dados por dependência administrativa evidencia que as menores taxas médias de reprovação ocorreram nas redes particular e municipal. É significativo que as taxas mais altas tenham sido as da rede estadual, justamente a que mais se expandiu nos últimos anos e que, provavelmente,

**Tabela 1: BRASIL ENSINO MÉDIO TAXA TOTAL DE REPROVAÇÃO  
POR UNIDADE FEDERATIVA 1996**

UNIDADE FEDERATIVA	TAXA DE REPROVAÇÃO (%)
Distrito Federal	20,8
Rio Grande do Sul	17,0
Pará	14,8
Amapá	14,2
Rondônia	12,3
Sergipe	11,5
Rio de Janeiro	11,0
Piauí	10,8
Santa Catarina	10,7
Bahia	10,5
Alagoas	10,0
Paraná	9,9
Roraima	9,6
Maranhão	9,6
Mato Grosso do Sul	9,5
Paraíba	9,4
Roraima	9,3
São Paulo	9,0
<b>BRASIL</b>	<b>8,7</b>
Ceará	8,2
Minas Gerais	8,0
Amazonas	7,8
Mato Grosso	7,8
Espírito Santo	7,7
Acre	6,9
Pernambuco	6,8
Rio Grande do Norte	6,4
Tocantins	5,7

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC

foi responsável pela absorção de grandes contingentes de alunos socialmente desprivilegiados. Um fato é digno de registro: a distância entre as taxas mais e menos altas é menor na rede particular e maior na rede municipal, apontando talvez para maior homogeneidade de conduta na primeira (tabela 2).

## 2.2 – A face implícita do fracasso: abandono

Além da reprovação, outra forma de perda de efetivos discentes é o afastamento por abandono, ao longo do ano

letivo. A tabela 32 reúne, então, as duas formas de desperdício por dependência administrativa, resultando no total de 25,2 por cento de alunos perdidos para o ensino médio. Em outros termos, reduzir esses problemas corresponde a criar uma vultosa fonte de financiamento.

A soma das taxas de reprovação e abandono era maior para a dependência estadual, socialmente mais heterogênea e de expansão mais rápida. O contrário ocorria à dependência particular, mais homogênea do ponto de vista social e de expansão mais lenta. Na primeira

**Tabela 2: BRASIL ENSINO MÉDIO TAXAS DE REPROVAÇÃO E DE ABANDONO E TOTAL DA PERDA DE EFETIVOS DISCENTES SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA 1996**

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TAXA DE REPROVAÇÃO EM % (A)	TAXA DE ABANDONO EM % (B)	A+B (%)
Estadual	10,5	17,9	28,4
Municipal	8,7	17,3	26,0
Particular	7,9	6,0	13,9

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC

o abandono era maior que a reprovação, também ao contrário da última. É interessante observar que, no ensino fundamental, a reprovação no mesmo ano observado foi superior ao abandono (14,5 e 10,6 por cento, respectivamente). Também ambas as taxas foram inferiores na dependência particular, porém mais elevadas nas redes municipais, e alcançaram seus valores menores nas últimas séries. É possível, pois, que o aluno do ensino médio, com mais idade e

protagonismo, poupe a sua auto-estima dos danos da reprovação, contornando-a por meio do abandono. O aluno do ensino fundamental, com menos idade e sujeito ao controle familiar, seria obrigado com maior frequência a persistir até ao fim da série, mesmo na expectativa de ser reprovado.

A estratificação dos dados por série aponta que o abandono, como a reprovação diminuíram progressivamente

te, a partir da primeira (tabela 3), a mais seletiva, o que sugere a interferência de elementos sócio-culturais, alheios ao efetivo rendimento, na avaliação do professor. Tal declínio, num caso e noutra apresentou diferenças insignificantes, mantendo-se a proporção de ambos os fenômenos ao longo do ensino médio.

A taxa de abandono por Unidade Federativa (tabela 4) indica certo paralelismo com a taxa de reprovação. No entanto, só um Estado do Sul, o Paraná, alcançou nível superior à mé-

números indicam que, em princípio, o abandono e a reprovação têm diminuído no ensino fundamental e médio nos últimos anos, motivo principal do já citado desrepressamento do primeiro. Até 1994 o Censo apurava a repetência e a evasão (matrícula do aluno reprovado no ano seguinte e, respectivamente, saída do aluno da escola, inclusive entre um e outro ano letivo) do ensino médio e os seus resultados indicavam o incremento da primeira e a eventual redução da última desde o decênio de 80. É possível que a chegada de novos contingentes de alunos, antes excluídos,

**Tabela 3:**  
**BRASIL ENSINO MÉDIO TAXAS DE REPROVAÇÃO**  
**E DE ABANDONO E TOTAL DA PERDA DE EFETIVOS**  
**DISCENTES SEGUNDO A SÉRIE 1996**

SÉRIES	TAXA DE REPROVAÇÃO EM % (A)	TAXA DE ABANDONO EM % (B)	A+B (%)
Primeira	14,0	20,4	34,4
Segunda	8,6	14,0	22,6
Terceira	4,4	6,7	11,1

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC

dia brasileira. Em geral, portanto, os Estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentaram-se como as Unidades Federativas com maior incidência de abandono.

Na perspectiva longitudinal, os

à escola média, tenha levado a se erigirem novos obstáculos aos discentes considerados sem os necessários requisitos. Todavia, apesar de algumas diferenças metodológicas, a reprovação e o abandono (resultados sempre ao fim de um ano letivo e não entre um e ou-

tro, como a repetência e a evasão), segundo os novos Censos, declinaram

entre 1996 e 1997, inserindo-se na tendência geral da educação brasileira.

**Tabela 4: BRASIL-ENSINO MÉDIO  
TAXA DE ABANDONO POR UNIDADE FEDERATIVA, 1996**

UNIDADES FEDERATIVAS	TAXA DE ABANDONO (%)
Roraima	24,8
Sergipe	23,8
Tocantins	22,5
Piauí	22,4
Espírito Santo	21,7
Pernambuco	21,4
Amapá	21,1
Goiás	21,1
Acre	20,5
Alagoas	20,4
Pará	20,1
Mato Grosso do Sul	19,8
Mato Grosso	19,5
Rio Grande do Norte	19,3
Paraíba	19,2
Amazonas	18,7
Rondônia	17,4
Ceará	16,7
Paraná	16,5
<b>BRASIL</b>	<b>15,3</b>
Maranhão	14,6
Bahia	14,4
Rio Grande do Sul	14,0
Minas Gerais	13,4
São Paulo	12,9
Rio de Janeiro	12,0
Santa Catarina	11,4
Distrito Federal	10,6

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC



## 2.3 – A modesta proficiência e os seus contrastes

A qualidade do ensino certamente não se reduz ao desempenho dos alunos nos testes de rendimento, mas incontestavelmente o inclui. No caso do ensino médio, não se poderia abordar a qualidade sem lançar mão dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), particularmente os de 1997 e 1995, que são os primeiros comparáveis da história do Sistema.

Ao analisar os resultados de 1997, a primeira questão – de natureza estrutural - com que nos deparamos foi a modesta percentagem de alunos do ensino médio que superaram o nível relativamente mais alto de proficiência. Em Matemática só 5,3 por cento dos alunos ultrapassaram o nível 400, considerado básico ou mínimo nos currículos para o final desse nível de ensino. Foram além do nível 325 – considerado básico para o fim do ensino fundamental - 32,2 por cento dos alunos do ensino médio e 7,6 por cento dos alunos da oitava série. Em outras palavras, dois terços dos quase concluintes do ensino médio só conseguiam alcançar em Matemática o nível da oitava série, a que deveriam ter chegado pelo menos um triênio antes. Era de se esperar que três anos de escolaridade fizessem maior diferença, porém a incompetência parece aumentar a caminho do topo.

Em Língua Portuguesa os resultados foram ainda piores. Acima do nível

400 – situado como básico – colocou-se apenas 1 por cento dos alunos. Acima do nível 325 ficaram 26,3 por cento dos discentes da terceira série do ensino médio, contra 5,9 por cento dos alunos matriculados na oitava série.

Em Ciências só entre 4 e 5 por cento do alunado da terceira série do ensino médio chegou ao desempenho considerado mínimo para o seu nível (400). Enquanto isso, 31,0, 27,0 e 28,0 por cento dos alunos, respectivamente, chegaram ao nível 325 em Física, Química e Biologia, em comparação com 7,0 por cento dos alunos da oitava série (Brasil, s/d.). Mais uma vez o nível de rendimento foi insatisfatório para os quase concluintes dos dois níveis de ensino, porém o pior ocorreu com os do ensino médio, que só por exceção atravessaram a marca considerada mínima.

Desagregando os dados segundo as Unidades Federativas, revelaram-se significativas variações dos escores, indicando que as diferenças geográficas são *proxies* de diferenças sociais, isto é, as refletem e traduzem parcialmente. A média de proficiência em Matemática dos estudantes da terceira série do ensino médio foi de 307, com o valor máximo 24,6 por cento maior que o mínimo (tabela 5). Em Língua Portuguesa, os números foram um pouco menores (média de 293 e valor máximo 20,2 por cento superior ao mínimo), segundo a tabela 6. Destacaram-se de modo geral Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal.

**Tabela 5:**  
**BRASIL-TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**  
**PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA: MÉDIA E DIFERENÇA**  
**ENTRE O 95° E O 5° PERCENTIS DA DISTRIBUIÇÃO - 1997**

UNIDADES FEDERATIVAS	MÉDIA	UNIDADES FEDERATIVAS	DIFERENÇA ENTRE 95° E 5° PERCENTIS
Minas Gerais	344	Piauí	197
R. Grande do Sul	337	Minas Gerais	196
Distrito Federal	330	Ceará	185
Bahia	326	Bahia	182
Santa Catarina	325	Distrito Federal	166
Piauí	323	<b>BRASIL</b>	<b>165</b>
Sergipe	321	R. Grande do Norte	164
Goiás	319	Espírito Santo	164
Ceará	317	Pernambuco	157
Espírito Santo	317	Alagoas	155
M. Grosso do Sul	316	Paraná	155
Paraná	314	Goiás	155
<b>BRASIL</b>	<b>307</b>	Maranhão	154
R. Grande do Norte	302	Santa Catarina	152
Pernambuco	300	M. Grosso do Sul	151
Alagoas	299	R. Grande do Sul	148
Mato Grosso	299	Paraíba	145
São Paulo	296	São Paulo	145
Paraíba	295	Tocantins	140
Amazonas	294	Amazonas	137
Maranhão	293	Mato Grosso	134
Tocantins	292	Pará	129
Acre	290	Acre	125
Pará	290	Alagoas	124
Rondônia	289	Rondônia	121
Rio de Janeiro	288	Rio de Janeiro	111
Roraima	282	Amapá	106
Amapá	276	Roraima	103

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC

**Tabela 6:**  
**BRASIL-TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**  
**PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA: MÉDIA E DIFERENÇA**  
**ENTRE O 95° E O 5° PERCENTIS DA DISTRIBUIÇÃO - 1997**

UNIDADES FEDERATIVAS	MÉDIA	UNIDADES FEDERATIVAS	DIFERENÇA ENTRE 95° E 5° PERCENTIS
Minas Gerais	321	Ceará	175
R. Grande do Sul	315	Piauí	172
Distrito Federal	310	R. Grande do Norte	170
Espírito Santo	301	Amazonas	166
Goiás	301	Paraná	165
Paraná	299	Pernambuco	164
Santa Catarina	299	Paraíba	163
M. Grosso do Sul	299	Pará	160
Sergipe	298	Bahia	159
Bahia	297	Minas Gerais	159
Rondônia	293	Rio de Janeiro	159
<b>BRASIL</b>	<b>293</b>	Maranhão	159
Piauí	290	<b>BRASIL</b>	<b>159</b>
Ceará	290	São Paulo	156
Mato Grosso	290	Tocantins	155
São Paulo	288	Goiás	155
Pará	286	Distrito Federal	155
Pernambuco	286	Alagoas	153
Rondônia	284	Santa Catarina	153
Rio de Janeiro	281	Rondônia	149
Tocantins	278	Acre	148
Paraíba	277	Roraima	144
Alagoas	276	R. Grande do Sul	142
Roraima	275	Espírito Santo	140
Maranhão	271	Mato Grosso	140
Amazonas	269	M. Grosso do Sul	136
Amapá	268	Amapá	135
Acre	267	Sergipe	124

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC

Grandes disparidades são reveladas também pelas diferenças dos alunos segundo os percentis de proficiência. Em Matemática a diferença entre o 95° e o 5° percentis alcançou 197, isto é, quase a distância de dois níveis da escala

de proficiência, ao passo que a média nacional foi de 165. Em Língua Portuguesa a diferença máxima e a média foram de 175 e 159, respectivamente. A observação das tabelas 7 e 8 indica o posicionamento favorável em geral de

**Tabela 7:**  
**BRASIL-TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PROFICIÊNCIA EM**  
**MATEMÁTICA: MÉDIA E DIFERENÇA ENTRE O 95° E O**  
**5° PERCENTIS DA DISTRIBUIÇÃO - 1995**

UNIDADES FEDERATIVAS	MÉDIA	UNIDADES FEDERATIVAS	DIFERENÇA ENTRE 95° E 5° PERCENTIS
Distrito Federal	328	Tocantins	182
R. Grande do Sul	311	Bahia	178
Minas Gerais	303	Sergipe	177
São Paulo	300	Ceará	171
Paraná	298	Paraíba	166
Sergipe	294	Maranhão	164
Santa Catarina	292	<b>BRASIL</b>	<b>163</b>
Goiás	290	Goiás	160
<b>BRASIL</b>	<b>290</b>	Alagoas	158
Rio de Janeiro	289	Rondônia	155
Espírito Santo	285	Piauí	155
M. Grosso do Sul	282	R. Grande do Norte	155
Rondônia	280	Pernambuco	154
Alagoas	280	Rio de Janeiro	153
Ceará	277	Distrito Federal	151
Amazonas	275	Amazonas	146
Tocantins	274	São Paulo	146
Mato Grosso	272	Paraná	142
Pará	269	Acre	138
Tocantins	266	Espírito Santo	138
Paraíba	266	Pará	137
Bahia	266	Minas Gerais	137
Acre	264	M. Grosso do Sul	135
Roraima	263	Amapá	134
Pernambuco	262	Mato Grosso	134
R. Grande do Norte	260	Roraima	132
Piauí	258	Santa Catarina	126
Maranhão	256	R. Grande do Sul	125

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC

**Tabela 8:**  
**BRASIL-TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO PROFICIÊNCIA**  
**EM LEITURA: MÉDIA E DIFERENÇA ENTRE O 95° E O**  
**5° PERCENTIS DA DISTRIBUIÇÃO -1995**

UNIDADES FEDERATIVAS	MÉDIA	UNIDADES FEDERATIVAS	DIFERENÇA ENTRE 95° E 5° PERCENTIS
Distrito Federal	302	Maranhão	173
São Paulo	291	Sergipe	172
R. Grande do Sul	289	R. Grande do Norte	169
Minas Gerais	283	Rondônia	166
Goiás	282	Ceará	166
Santa Catarina	281	Bahia	165
Rondônia	279	Tocantins	160
Paraná	279	<b>BRASIL</b>	<b>160</b>
<b>BRASIL</b>	<b>277</b>	Pará	159
Rio de Janeiro	275	Goiás	156
M. Grosso do Sul	273	Piauí	154
Sergipe	272	Pernambuco	154
Espírito Santo	271	Paraíba	151
Mato Grosso	268	Paraná	150
Amazonas	265	Minas Gerais	148
Amapá	265	Amazonas	146
Pará	262	Alagoas	146
Alagoas	261	Rio de Janeiro	146
Bahia	261	Santa Catarina	143
Roraima	255	Amapá	142
Ceará	255	R. Grande do Sul	142
Paraíba	254	Distrito Federal	142
R. Grande do Norte	252	Acre	142
Acre	250	Roraima	137
Tocantins	249	Espírito Santo	137
Pernambuco	247	São Paulo	136
Piauí	245	M. Grosso do Sul	133
Maranhão	242	Mato Grosso	133

Fonte dos dados originais: MEC/INEP/SEEC

muitas, mas não de todas as Unidades Federativas de maior desenvolvimento econômico relativo. Isso mostra que o mais alto desempenho escolar está condicionado pelas disparidades econômicas, porém há outras variáveis influentes.

Em certos casos, como em Matemática, no SAEB/97, um mesmo Estado pode estar em destaque tanto na média de proficiência, como no valor da dispersão, sugerindo que se associam êxito e assimetrias internas. Ou seja, o êxito pode

esconder significativos contrastes: a qualidade não é para todos.

A comparação com o SAEB/95 informa que, guardada a prudência sobre a relatividade dos dados, a média de Matemática subiu apenas modestos 17 pontos, enquanto o valor máximo da distribuição reduziu-se ligeiramente. Em Leitura os escores em geral foram mais baixos e a distância entre os números máximo e mínimo também diminuiu. Todavia, embora tenham sido fixados outros níveis de proficiência em Matemática, apenas 3,7 por cento dos alunos da terceira série do ensino médio situaram-se acima do nível 375 e, em Leitura, só 1,0 por cento ficou acima dessa marca. Cabe lembrar que os níveis de proficiência não são uma formulação teórica em termos do que os alunos devem saber, mas resultam de itens-âncora dos testes, acertados pela maioria dos alunos em qualquer ponto da escala (*Brasil, 1998 & Brasil, s/d. a*).

No que se refere às médias nacionais, tanto no ensino médio quanto no fundamental, os resultados do SAEB/95 e 97 apresentam estabilidade, conquanto se registrem alguns avanços estatisticamente significativos, mas de pequena monta. O mais impressionante, contudo, é o declínio da taxa de reprovação: no ensino médio, vem diminuindo continuamente desde 1993 (11,8 por cento), tendo chegado, em 1995, a 10,1 e, em 1997, a 7,5 por cento (o percentual de alunos afastados por abandono também tem caído, de modo que se afasta a hipótese de a reprovação cair porque teria aumentado o abando-

no). Em outros termos, o aproveitamento médio, segundo os dados objetivos das pesquisas amostrais, de grande seriedade, é quase o mesmo, porém, os professores aprovaram mais e reprovaram menos. No ensino fundamental, tanto nas séries iniciais quanto nas finais, ocorreram as mesmas tendências. Mudaram, pois, os critérios subjetivos de julgamento dos docentes, o que não deixa de ser alvissareiro. Lembrando o verso de Machado de Assis – "...mudou o Natal ou mudei eu?" –, parece ter mudado o professor, que, provavelmente, na ponta dos sistemas de ensino, interpretou que não é "correto" reprovar tantos alunos. Podem até adotar posturas populistas, mas a aprendizagem não melhorou dramaticamente em dois anos. Os pesquisados continuam muito abaixo do que se deveria esperar de quase concluintes do ensino médio e, também, do ensino fundamental.

De qualquer forma o País conseguiu a façanha de reduzir a reprovação sem diminuir a proficiência: a menor ameaça de fracasso não levou os alunos a estudarem menos, nem os professores a serem menos exigentes.

Se as variações no tempo da proficiência média e da taxa de reprovação não são coerentes, piores ainda são as variações geográficas. O cotejo das tabelas 7 e 8 com a tabela 1, referente à taxa de reprovação por Unidade Federativa, revela pelo menos quatro combinações, indicadas no quadro abaixo, com apenas um exemplo em cada caso:

MÉDIA DE PROFICIÊNCIA	TAXA DE REPROVAÇÃO	
	BAIXA	ALTA
BAIXA	Tocantins	Pará
ALTA	Minas Gerais	Rio Grande do Sul

Utilizando dados de reprovação e de proficiência média em dois dos mais importantes componentes curriculares do mesmo ano letivo, 1997, verificamos um grande desencontro. O Rio Grande do Sul obteve o segundo lugar em Matemática e Língua Portuguesa e situou-se em segundo lugar na taxa de reprovação. Isso poderia sugerir aos incautos que a severidade na aprovação assegura alto rendimento escolar. No entanto, Minas Gerais foi campeão em ambos os componentes, mas ficou com um dos menores percentuais de reprovação do Brasil, em vigésimo terceiro lugar. Por outro lado, um observador afoito concluiria, a partir de dados como o do Tocantins, que a baixa reprovação anda de mãos dadas com a baixa proficiência. Com efeito, ele obteve o vigésimo primeiro lugar em Matemática, o vigésimo em Língua Portuguesa e o vigésimo sétimo e último lugar na taxa de reprovação. Mas logo encontraria o Pará, como outros Estados, que muito reprovam, mas se localizam abaixo da média nacional: vigésimo terceiro lugar em Matemática, décimo sexto em Língua Portuguesa e terceiro em reprovação. Acharia também o vizinho Amapá, com o último lugar em Matemática, o penúltimo em Língua Portuguesa e o quarto lugar na taxa de reprovação. Por sua vez, o Rio

Grande do Norte foi dos que menos reprovaram (penúltimo lugar no País), veio em vigésimo lugar em Língua Portuguesa, mas em décimo segundo em Matemática. Assim, o fracasso escolar se revela mais uma vez um processo cujo estudo precisa ser aprofundado. Aparentemente, segundo os dados presentes, a reprovação não parece ter relações com a baixa média de proficiência. Em tese, conquanto estejamos trabalhando com médias, pode haver alunos reprovados com alta ou baixa proficiência. Em outras palavras, não parece haver garantia de que os critérios de aprovação no ensino médio sejam objetivos e que valorizem predominantemente o mérito. Por outro lado, não se encontra, neste nível de análise, indicação de que reprovar mais ou menos conduza a melhores resultados de proficiência e vice-versa. Ou seja, a música vai para um lado e a dança para outro. Se o SAEB alcança hoje nível técnico invejável, cabe a pergunta: nossos professores sabem avaliar?

A pobreza franciscana da proficiência, segundo os resultados das duas pesquisas acima citadas, indica, ainda, que:

- os níveis de proficiência, assim baseados em itens-âncora, apontam para

níveis de qualidade inferiores ao que seria exigível em face das necessidades de cidadania e competitividade econômica, o que representa grandes desvantagens para o Brasil no cenário internacional;

- com a acumulação de deficiências não supridas, aumenta cada vez mais a distância entre a proficiência desejada e a efetiva, chegando ao ápice na terceira série do ensino médio;
- o ensino médio alcança menor proficiência e equidade, correndo a sua expansão o risco de ampliar um nível de ensino tão pobre quanto ornamental;
- à medida que se estende a escolaridade, em vez de os alunos alcançarem níveis de proficiência cada vez mais altos, essa mesma proficiência se dilui, de modo que contribuintes, poder público, famílias e alunos pagam por mais anos de vida escolar para obter resultados ainda mais modestos.

Desse modo, há não só uma inflação educacional, pela qual quanto maior o número de anos de escolaridade completos pela população, maior a necessidade de prolongar o tempo na escola, para obter um lugar na estrutura ocupacional, mas também um processo inflacionário, pelo qual, quanto mais se aumenta o número de anos de escolaridade, menor proficiência os alunos tendem a alcançar. Como numa corrida cujas regras mudam durante a sua realização e aumenta progressivamente a

distância em relação ao ponto de chegada, assim a expansão da escolaridade corre o risco de exigir dificuldades cada vez maiores para os alunos socialmente menos privilegiados. Desse modo, sua posição no sistema de estratificação social tem a propensão de se manter ou piorar, quando a educação é capaz de exercer os papéis de distribuir a renda e promover a mobilidade social.

Desse modo, a expansão e o melhoramento do ensino médio, se não forem tomadas as necessárias cautelas, podem redundar em gigantesco desperdício do ponto de vista econômico, em uma contribuição para congelar o sistema de estratificação social e na falta de contribuições efetivas para promover a cidadania e a competitividade econômica.

Já que a proficiência média é baixa, vejamos algumas variáveis que, segundo a pesquisa, a afetam. O SAEB/97 constatou o impacto significativo de vários preditores da maior proficiência média dos alunos da terceira série do ensino médio, dentre os quais se destacam:

- residência em área urbana;
- residência nas capitais;
- escola particular (há diferenças pequenas, mas de constante vantagem, em favor das escolas municipais), o que, pelos dados antes apresentados, é surpreendente);
- sexo masculino em Matemática e Ciências;
- sexo feminino em Língua Portuguesa e Leitura;



- idade ajustada à série (quanto maior a idade, menor a proficiência);
- escolaridade dos pais;
- cor branca.

Por sua vez, o SAEB/95 havia verificado o impacto de outras variáveis, encontrando, em especial, maior média de proficiência (ou leve tendência) os alunos:

- de escolas cujo diretor declarou que a maioria dos alunos aprende, enfatizando mais o papel do professor e da escola que o das condições sociais e do sistema escolar;
- de escolas que captaram recursos financeiros;
- de escolas que têm conselho escolar;
- de escolas cujos diretores passaram por concurso público ou eleição pela comunidade escolar;
- de escolas que elaboraram o seu projeto pedagógico;
- de escolas que têm conselho de classe;
- de escolas que receberam recursos como livros, dicionário, quadro de giz, papel etc.;
- de professores e diretores com escolaridade mais alta;
- de professores que dedicam mais tempo às atividades de ensino.

No caso da interferência do sexo na proficiência, o SAEB confirmou a literatura internacional, que constata maior facilidade das moças para as letras e maior facilidade dos rapazes para as ciências

exatas e naturais. O mesmo ocorreu quanto à escolaridade dos pais e quanto à cor. O melhor desempenho dos alunos de áreas urbanas e das capitais mostra, mais uma vez, a histórica concentração de recursos nas cidades e, particularmente, nas maiores concentrações urbanas dos Estados, reiterando que a localização geográfica é um *proxy* da estratificação social e da distribuição de recursos. A vantagem das escolas particulares, por sua vez, não pode ser vista, isoladamente, como resultado de características da escolarização nessas instituições, embora essas possam existir e ser efetivas. Como há uma prévia seleção sócio-cultural dos alunos, ligada à capacidade de pagamento, não se pode discernir, com os dados referidos, se a vantagem resulta de diferenças do processo de escolarização, da seleção ou de ambos. No entanto, a pequena e reiterada vantagem das escolas municipais sobre as estaduais merece maior investigação no futuro. Sabe-se que as redes estaduais cresceram rapidamente no presente decênio e atenderam a grande proporção de alunos socialmente menos privilegiados, enquanto os Municípios não têm a obrigação legal de prover o ensino médio e talvez o ofereçam em condições específicas e a grupos mais vocais nas suas demandas junto à administração pública. De modo geral, não se verificam grandes diferenças de preditores no ensino fundamental e médio.

Ao passo que o SAEB/97 se deteve em variáveis extra-escolares, o SAEB/95 focalizou mais as variáveis intra-escolares. Também não havendo maiores diferenças segundo o nível de ensino,

exceto quanto à influência da participação da família, maior no ensino fundamental, conforme a expectativa, a indicação dos resultados é altamente favorável às escolas que dispõem de um projeto e ações coletivas, além de uma gestão colegiada. Os alunos mais bem sucedidos são os de estabelecimentos cujos professores manifestam, de alguma forma, trabalhar em equipe. Igualmente, os estabelecimentos que captam e gerem recursos encontram-se em posição mais vantajosa. No que concerne ao ensino fundamental, pelo menos uma pesquisa constatou resultados significativos sobre o desempenho educacional (em termos de reprovação, taxa de escolaridade, atraso escolar e rendimento, este segundo o SAEB), nos últimos 15 anos, de três inovações institucionais: a transferência direta de recursos financeiros para as escolas, a eleição de diretor e os colegiados escolares (Barros & Mendonça, 1998). Em outras palavras, as evidências empíricas destacam características e inovações institucionais que vieram a se incorporar à Lei de Diretrizes e Bases e às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

É claro que as limitações metodológicas não permitem assegurar plenamente que a autonomia da escola, a iniciativa e ação coletivas em si levem à maior proficiência. Pode ser que isso possibilite diretamente aprender, mas pode significar também que as escolas que dispõem de tais características se distinguem de tal maneira que elas possuem outros atributos, não verificados pela pesquisa, ligados ao sucesso na escolaridade.

Outras constatações se situam como a de quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha. Nessa situação temos uma questão controversa para a literatura: a do efeito das expectativas do professor sobre o rendimento do aluno. Sabe-se hoje que tais expectativas não agem tão diretamente como se concebeu o efeito Pigmalião nos anos 60 (cf. Gomes, 1994, p. 113 ss.), porém são significativas. Portanto, só o aprofundamento das investigações permitiria saber se as expectativas dos docentes encorajam os alunos ou se tais expectativas foram formadas a partir de experiências objetivas de sucesso dos alunos ou, ainda, se e como ambos os fenômenos interagem.

Já outras variáveis podem ter diversas interpretações. A escolaridade mais alta de professores e diretores pode significar que ela em si conduz à maior competência técnica para levar ao sucesso da aprendizagem. Por outro lado, pode ser que essas pessoas tenham peculiaridades que as levaram a buscar mais escolaridade que as demais. Quanto à formação específica em educação e administração escolar e à capacitação nessas áreas, a pesquisa não encontrou uma relação palpável. Ao que parece, os vultosos recursos anualmente despendidos em capacitação (ao todo, cerca de metade dos alunos, em 1995, estudaram em escolas cujos professores e diretores tiveram algum tipo de capacitação) não se traduzem em resultados positivos. Ou seja, há um sério problema de efetividade dos processos de capacitação. De modo geral, o êxito dos alunos foi menos o resultado isolado de recursos materiais e

do pessoal que do inter-relacionamento das variáveis ligadas à organização da escola, destacando-se a autonomia escolar, a qualidade do trabalho docente, o compromisso com a aprendizagem do aluno, o planejamento coletivo, as relações colegiadas e o poder de articulação das famílias, dentre outras (Castro, 1998).

Além do SAEB, que constitui uma série de pesquisas amostrais, o rendimento escolar dos alunos do ensino médio foi, ainda, mensurado pela Avaliação dos Concluintes do Ensino Médio e pelo Exame Nacional do Ensino Médio. A primeira, mais conhecida pela sigla ACEM, um ensaio para o último, foi um processo de que participaram voluntariamente, em 1997, quase meio milhão de alunos da terceira série do ensino médio de nove Estados. O ENEM, por sua vez, foi uma avaliação, também voluntária, de quase 116 mil alunos concluintes e egressos do ensino médio, em 184 Municípios, incluindo todas as capitais. O grande interesse da maioria desses candidatos foi a continuidade dos estudos em nível superior, já que o ENEM pode ser aproveitado por instituições de educação superior como parte do seu processo seletivo de ingresso. Assim, os resultados, tanto da ACEM quanto do ENEM, caracterizam-se por não serem representativos do universo. Apesar disso, porém, ambos levaram a constatações sugestivas.

No que tange à ACEM, cabe destacar que o aproveitamento foi positivamente associado, entre outras variáveis, com a idade adequada à série, renda familiar, escolaridade da mãe, hábitos de

leitura, tipo de escola (pública, particular etc.) e o tipo de curso (acadêmico ou profissionalizante) (Brasil, 1998). Houve diferenças sugestivas de desempenho, indicando que o turno tende a diferenciar mais que o tipo de curso, com desvantagem, como esperado, para o noturno. Já o cotejo entre os turnos matutino e vespertino mostra uma tendência de vantagem para o primeiro (cf. Brasil, 1998 a).

Quanto ao ENEM, avaliou habilidades e competências básicas desenvolvidas pelos candidatos. Em Redação e Conhecimentos Gerais, 24,6 e 4,6 por cento alcançaram rendimento classificado como bom/excelente, respectivamente, enquanto 37,6 e 36,7 por cento se incluíram na faixa regular/bom. A análise das variáveis que influenciaram o desempenho de modo geral ratificam constatações do SAEB, como o impacto positivo da escolaridade dos pais, da renda familiar, do estudo em escola particular, dos turnos diurnos (comparados ao noturno) e da idade adequada à série, em coerência com as constatações da literatura internacional. Do mesmo modo que no SAEB, as moças tiveram melhor rendimento em Redação, ao passo que os rapazes se saíram melhor em Conhecimentos Gerais.

### 3 – CONCLUINDO

Seja qual for a visão teórica da avaliação e do fracasso escolar, fica patente que este é um fato muito saliente no ensino médio. Como campo de contradições, similar a uma arena, a escola é um *locus* do embate de forças contraditórias. Nesse embate, comportamen-

tos do professor estão mudando. A heterogeneidade de critérios e a influência de possíveis fatores sócio-culturais, como *status* sócio-econômico, cor e gênero, certamente contribuem para o descompasso entre os dados de aprovação/reprovação e os do SAEB. Porém, como em todos os níveis de ensino, a reprovação no País está diminuindo, o que provavelmente constitui resposta aos esforços de várias décadas no sentido de encarar a reprovação não como um bem, mas como um mal a ser evitado a todo custo. Ao mesmo tempo, de modo significativo tem diminuído também a "reprovação branca", que é o abandono, isto é, o fracasso como um todo tem diminuído.

No entanto, o cotejo com os dados do SAEB indicam não só a aludida heterogeneidade de critérios, como também que a proficiência se mantém nas médias nacionais. O mais grave é que tal proficiência é muito baixa, indicando uma qualidade deficiente. Se os professores adotassem o nível 400, considerado básico ou mínimo nos currículos

para o final do ensino médio, seriam reprovados 94,7 por cento dos alunos em Matemática, 99,0 por cento em Português e entre 95,0 e 96,0 por cento em Ciências. Seria uma devastação nacional, muito superior à soma das taxas de reprovação e abandono na terceira série, da ordem de 11,1 por cento. Por outro lado, se a proficiência é baixa, aparentemente não há evidências de que maior leniência ou pressão dos professores e sistemas em favor de reprovar nas escolas, reduza ou eleve os níveis de proficiência.

Estas são indicações do muito que precisamos caminhar em termos de qualidade, inclusive na avaliação dos alunos. Mesmo antes de o funil começar a abrir-se nos andares de baixo da pirâmide, com o desrepresamento do ensino fundamental, o ensino médio já era um território de fracasso, uma comporta de retenção dos efetivos discentes. Visto de qualquer perspectiva teórica, grande parte da sociedade está sendo onerada na travessia do funil. E não é difícil saber de que grupos se trata.

## ABSTRACT:

*This paper aims to analyse the data on repetition and drop out rates at the second level of education, comparing them to the results of national standardised achievement tests in 1995 and 1997. Either from the perspective of the consensus or the conflict paradigm school evaluation and selection is unfavourable to some social groups, since teachers criteria as well as standardised achievement tests are to a certain extent biased. Taking into account these limitations, this paper finds that, on the contrary to the first level of education, the drop out rate has been higher than the repetition rate. This fact suggests that students drop out is a sort of disguised failure at school. Although both rates are still high, their level has dropped throughout the country. However, achievement test results are very low and were steady between 1995 and 1997. Average and dispersion values are extremely variable by State. Furthermore, they do not seem related to the repetition rates, suggesting that teachers may have heterogeneous criteria, not necessarily related to achievement goals. No evidence was found that more rigorous States, that reach higher repetition rates, attain higher levels of achievement and vice-versa. Nevertheless, urban residence (opposite to rural) and schools that have an explicit project, participatory management and strong staff work were good predictors of students achievement.*

**Keywords:** *Second level education – Students achievement – Repetition – Drop out.*

## RESUMEN

*Este trabajo se propone analizar los datos sobre suspensión y abandono, comparándolos con los resultados del SAEB/95 Y 97. Considera, que tanto bajo la perspectiva del paradigma del consenso como del paradigma del conflicto, la escuela ejerce una selección onerosa para ciertos grupos sociales, teniendo en cuenta que los criterios y instrumentos de evaluación de los profesores contienen biases de modo similar a las pruebas padronizadas aplicadas nacionalmente. Teniendo en cuenta estas limitaciones, verifica que, al contrario de la enseñanza fundamental, la tasa de abandono es más alta que la de suspensión, sugiriendo ser una especie de "supenso en blanco". Ambos índices son aún más elevados, pero tienden a declinar en todo el país. Sin embargo, la proficiencia media por la pruebas, es muy baja y se mantuvo estable entre 1995 y 1997. Son grandes las variaciones en los valores de la media y de la dispersión por Estado. Tales resultados no guardan relación aparente con los índices de suspensión, indicando la heterogeneidad de criterios de los profesores. No hay evidencia de que Estados más rigurosos en la aprobación tengan una proficiencia más alta y viceversa. Sin embargo, residencia en área urbana y escuelas que disponen de un proyecto pedagógico, gestión colegiada y trabajo docente en equipo son preditores del rendimiento del alumno.*

**Palabras-clave:** *Enseñanza média – Rendimiento escolar – Suspensión – Abandono*

## Referências Bibliográficas

- BARROS, R.P., MENDONÇA, R. *O impacto de três inovações institucionais na Educação brasileira*. Rio de Janeiro: IPEA, 1998. 61p. (Texto para discussão, n.566)
- BERNSTEIN, B.B. *Class, codes and control*. London: Routledge e Kegan Paul, 1977. v.3. Towards a theory of educational transmission. (Primary socialization, language and education)
- BERNSTEIN, B.B. *Class, codes and control*. London: Routledge e Kegan Paul, 1990. v.4. The structuring of pedagogic discourse. (Primary socialization, language and education)
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Avaliação dos concluintes do ensino médio: relatório preliminar*. [Brasília, DF], 1998.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Avaliação de concluintes do ensino médio em nove Estados - 1997: relatório-síntese*. Brasília, DF, 1998a. 1v., 2 anexos.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Exame Nacional do Ensino Médio: ENEM*. [Brasília, DF], 1998b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *SAEB/95: Projeto Nordeste: relatório final*. Brasília, DF.: BIRD, 1998c.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *SAEB/97: estudo comparativo dos resultados do SAEB 1995/1997*. [Brasília, DF.], s/d a.
- \_\_\_\_\_. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: SAEB 97: primeiros resultados. Brasília, DF., s/d.
- CASTRO, M.H.G. *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília, DF.: INEP, 1998.
- COLEMAN, J.S et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC.: U.S. Government Printing Office, 1966.
- FLETCHER, P.R., CASTRO, C.M. *Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau*. Brasília, DF.: IPEA, IPLAN, CNRH, 1985. 21p.
- GOMES, C.A. *A educação em perspectiva sociológica*. 3.ed. rev.ampl. São Paulo: EPU, 1994. xvi, 164p. (Temas básicos de educação e ensino)
- MORROW, R.A., TORRES, C.A. *Social theory and reproduction: a critique of social and cultural reproduction*. New York: State University of New York, 1995.
- PARSONS, T. The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, v.29, n.4, p.297-318, Autumn 1959.