

Estudos & Pesquisas Educacionais

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Estudos & Pesquisas Educacionais

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Estudos realizados em 2012

SÃO PAULO | Nº 4 | 2013

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA
Fundada em 1985

VICTOR CIVITA (1907-1990) – ROBERTO CIVITA (1936-2013)

PRESIDENTE

Victor Civita Neto

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Regina Scarpa

DIRETORIA EXECUTIVA

Angela Cristina Dannemann

REVISTA NOVA ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR

Maggi Krause

CONSELHEIROS

Victor Civita Neto

Giancarlo Francesco Civita

Roberta Anamaria Civita

Beatriz Gerdau Johannpeter

Fábio Barbosa

Claudio de Moura Castro

Jorge Gerdau Johannpeter

Manoel Amorim

Marcos Magalhães

ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS

Mauro Morellato

Juliana Coqueiro Costa

CONSULTORA TÉCNICA

Bernardete A. Gatti

TRADUÇÃO

Barbara Theoto Lambert

Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 4, novembro 2013 – Fundação Victor Civita – São Paulo.

Anual.

Estudos realizados em 2012.

ISSN 2177-353X

1- Pesquisas educacionais 2- Evasão escolar – Ensino Médio 3- Políticas públicas – Brasil 4- Desigualdades intraescolares 5- Educação – jovem de baixa renda I. Fundação Victor Civita II. Título

CDD-370.72

Índice para catálogo sistemático:

1. Estudos e Pesquisas Educacionais

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte.

Reproduções para fins comerciais são proibidas.

© 2013 Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA
Av. das Nações Unidas, 7.221 – 6º andar – Pinheiros
CEP 05425-902 – São Paulo – SP – Brasil
Site: www.fvc.org.br/estudos
E-mail: estudosepesquisas@fvc.org.br

Sumário

Contents

Prefácio	7
<i>Preface</i>	11
Apresentação.....	15
<i>Introduction</i>	17
Análise das desigualdades intraescolares no Brasil	19
<i>Analysis of inequalities within Brazilian schools</i>	
Romualdo Portela de Oliveira, Adriana Bauer, Maria Paula Ferreira, Elaine Garcia Minuci, Fabio Lisauskas, Renata Zimbarg, Nathalia Cassettari, Malena Carvalho, Fernando Vizotto Galvão	
Estudos & Pesquisas: contribuições para políticas educacionais.....	113
<i>Studies and Research: contributions to educational policies</i>	
Sofia Lerche Vieira, Eloísa Maia Vidal	
O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola	167
<i>What low income youth think about school</i>	
Haroldo da Gama Torres, Jacqueline Moraes Teixeira, Danilo França	

Abandono escolar no Ensino Médio entre jovens de baixa renda.	205
<i>Dropout in Secondary School: Brazilian low income youth perspective</i>	
Haroldo da Gama Torres, Rafael Camelo, Danilo França	
Sobre os autores	235
<i>About the authors</i>	

Prefácio

Estudos & Pesquisas Educacionais traz em seu quarto número a contribuição de três estudos de amplo espectro, com foco diversificado: um em políticas educacionais, outro na compreensão do universo jovem em relação à escola, e um terceiro abordando análise das desigualdades intraescolares no Brasil. Ao contemplarem aspectos diferenciados relativos a políticas educacionais e seus desdobramentos na realidade social e escolar, mais uma vez provocam reflexões com dados contundentes que permitem desacomodar posições e subsidiar e estimular a busca de alternativas de ação.

O estudo de Sofia L. Vieira e Eloísa M. Vidal volta-se a uma análise das contribuições trazidas pelas pesquisas realizadas por diferentes grupos de investigadores de renomadas instituições nacionais apoiados pela Fundação Victor Civita (FVC), e publicados nesta coleção, no confronto com outros estudos nacionais e estrangeiros, no que se refere a suas imbricações com as políticas educacionais. A relevância dos trabalhos publicados em *Estudos & Pesquisas Educacionais* se mostra em sua consonância com os problemas socioeducacionais tratados nacional e internacionalmente, e em suas relações como o movimento das políticas de ação educacionais mobilizadas no país, considerando o período 2007-2012. As autoras propõem quatro agrupamentos para os estudos publicados nesta coleção, até 2012, a saber, quanto a: Gestão da formação de educadores, Gestão escolar,

Gestão pedagógica e Gestão da oferta do ensino em diferentes níveis e tipos. Considerando as contribuições desses trabalhos, procura-se estabelecer as principais articulações dessas pesquisas com outros estudos no contexto das políticas educacionais implementadas, e, no dizer das próprias autoras, anunciar desafios para uma nova agenda educacional. Na pesquisa “O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola”, conduzida por Haroldo Torres e equipe, foram utilizadas metodologias específicas de forma a, de um lado, tecer um panorama quali-quantitativo sobre o Ensino Médio, de outro, a poder contatar jovens em suas residências, e, de outro, ainda, a reuni-los para discussões face a face. Dois artigos neste número abordam os resultados encontrados. Evidenciam-se percepções sobre o mundo escolar que descortinam aspectos ainda não apontados em outras investigações. A construção de perfis dos jovens em duas regiões metropolitanas mostra que o grupo etário estudado (15 a 19 anos) não é homogêneo, e nem são homogêneas suas experiências escolares. Mostra-se que o abandono do Ensino Médio, embora influenciado por indicadores já conhecidos, como a idade, a repetência, a experiência de trabalho, a gravidez e a escolaridade do pai, associa-se também a outros fatores relacionados à percepção da vida escolar e suas atitudes em relação à escola (como a utilidade atribuída a Português e Matemática, as amizades na escola e a presença de zoeira), tendo esses fatores um impacto significativo do ponto de vista do abandono escolar. Consideram os autores que “esses atributos, associados entre si, podem ser compreendidos como aspectos derivados da qualidade da Gestão escolar, aspecto muito heterogêneo nas escolas frequentadas por estudantes pobres”. O estudo de Romualdo Portela e equipe sobre as desigualdades intraescolares no Brasil aponta como a compreensão dessa questão, pouco estudada, oferece indicações para as escolas que podem ajudar a superar a intensificação das desigualdades educacionais que se observa no país. Utilizando bancos de dados disponíveis e realizando um *survey* com profissionais da Educação, os autores oferecem uma compreensão quanto às desigualdades observadas nos resultados escolares entre alunos com características sociais e culturais similares. A ideia é evidenciar alguns aspectos que contribuem para essas desigualdades de tal forma que propostas para diminuí-las possam ser elaboradas em bases mais objetivas.

Socializando estes estudos a coletânea *Estudos & Pesquisas Educacionais* procura contribuir para o pensamento educacional oferecendo bases mais sólidas para o desenvolvimento de políticas de ação na Educação, para a gestão escolar e pedagógica de redes e escolas em todo o país. Pensa-se ser necessário despertar a consciência de que conhecimentos são essenciais para o planejamento e a realização de práticas educacionais de modo melhor qualificado, em qualquer nível.

BERNARDETE A. GATTI

Preface

In its fourth volume, *Educational Studies & Research* publishes the contribution of three wide spectrum studies, with a diversified focus: one on educational policies, another on comprehending how youth relates to school, and a third one analyzing inequalities inside schools. By contemplating various aspects regarding educational policy and its impact in school and social realities, once more they provoke reflection with outstanding data that allows the shifting of positions and encourage the search for alternatives of action.

The study by Sofia L. Vieira and Eloísa M. Vidal analyzes the contributions brought forth by several groups of well-known Brazilian investigators in researches supported by the Victor Civita Foundation (VCF), in comparison with other national and foreign studies, concerning their common grounds and their overlapping with educational policy. The relevance of the studies comprehending *Educational Studies & Research* is clearly demonstrated by their tuning with social and educational problems dealt with nationally and internationally, and also by their relationship with the turn taken by educational policy in this country, considering the period between 2007 and 2012. The authors propose four groupings for the studies published in this series, until 2012, namely regarding: management of teacher professional development, school management, pedagogical management and management of teaching supply on different levels and types. By way

of the contributions offered by these studies, the authors try to establish the major connections of these researches with other studies in the context of the educational policies implemented; and as the authors themselves say, announcing challenges for a new educational agenda.

In the research “What low income youth think about school” carried out by Haroldo Torres and team, specific methodologies were used in order to, on one hand, create a qualitative and quantitative panorama of Secondary Education, and on the other, be able to contact young people at their homes, besides gathering them for face to face discussions. Two articles in this volume deal with the outcomes. Perceptions of school are substantiated that review features not yet pointed out in other research. The construction of youth profiles in two metropolitan regions shows that the age group studied (ages 15 to 19) is not homogeneous, and neither are their school experiences. Evidence collected shows that the dropout rate at Secondary School, although influenced by previously known indicators like age, grade failure, work during school years, pregnancy, and parents low educational level, is also associated to other circumstances related to perception of school life and to attitudes towards the school (utility attributed to Language Arts and Mathematics, friendships at school and the existence of mess and noise). All these circumstances have significant impact upon dropping out of school. Authors argue that “these attributes, when associated to each other, may be understood as features resulting from the quality of school management, a very heterogeneous aspect in schools attended by low income students”.

The study carried out by Romualdo Portela and team on the “Analysis of inequalities within Brazilian schools” points out how the understanding of this little studied issue offers hints that may help overcome the growth that is recently being observed in the country. By exploring the available data banks and performing a survey with education professionals, the authors present an understanding of the unequal outcomes in school performance observed among students with similar social and cultural characteristics. The idea is to make evident some of the features that contribute to these inequalities to allow a more objective design of proposals to reduce them.

The broad dissemination of the studies within the series *Educational Studies & Research* aims to contribute to educational thought, by offering solid bases to develop a policy for action in Education, and for the pedagogical management of schools and public systems in the entire country. Conscience must be awakened that knowledge is essential to achieve a better qualified planning and accomplishment of educational practices, on all levels.

BERNARDETE A. GATTI

Apresentação

Desde 2007, a Fundação Victor Civita (FVC), por meio da sua área de Estudos e Pesquisas Educacionais, investiga temas relevantes para a Educação Básica brasileira, com maior ênfase àqueles ainda pouco investigados ou compreendidos, e os dissemina entre formuladores de políticas públicas, pesquisadores, institutos e universidades dedicados à pesquisa educacional e à formação de educadores e gestores, bem como entre organizações do terceiro setor com foco em Educação, para que todos possam ter informação de qualidade de forma a aprimorar suas ações institucionais.

Este quarto volume da coletânea de pesquisas educacionais contém os artigos dos três estudos realizados ao longo de 2012 e 2013 por pesquisadores e instituições de renome. Procuramos dessa maneira reforçar a nossa missão de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo um conteúdo que auxilie na capacitação e valorização de professores e gestores e influencie políticas públicas.

Desde a criação da área, mais de 100 mil exemplares impressos de edições especiais das revistas NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR e mais de 4 mil livros foram distribuídos gratuitamente a todas as Secretarias de Educação do país, a Conselhos de Educação, a formadores de opinião e a universidades de pedagogia e licenciaturas. A íntegra dos relatórios finais das pesquisas, os especiais em formato digital, as apresentações realizadas no lançamento dos estudos e a repercussão das pesquisas podem ser

acessados no site www.fvc.org.br/estudos, que em 2012 teve mais de 170 mil páginas visitadas.

Contamos com o importante apoio de organizações empresariais e do terceiro setor cujo interesse está na melhoria da qualidade das redes públicas de Educação. Nosso agradecimento sincero pela parceria do Itaú BBA, da Fundação Telefônica e da Fundação Itaú Social na realização e disseminação dessa agenda, a todos os pesquisadores que conduziram os estudos e participaram dos painéis e às redes de ensino que contribuíram de diversas maneiras, inclusive ao autorizar a participação de escolas da rede.

Neste volume são abordados os temas: O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola; Análise das desigualdades intraescolares no Brasil; e Estudos & Pesquisas: contribuições para políticas educacionais; descritos no prefácio assinado pela nossa consultora de pesquisa, a professora Bernardete Gatti.

Comentários, críticas e sugestões (inclusive sobre nossos próximos temas de pesquisa) são bem-vindos: sinta-se à vontade para escrever para o e-mail estudosepesquisas@fvc.org.br.

Esperamos que os conteúdos desta publicação continuem a inspirar novas pesquisas e iniciativas e influenciem decisões no ambiente acadêmico, institucional e governamental, para continuarmos seguros de colaborar com a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil.

Uma boa leitura!

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Introduction

Since 2007, through its area of Educational Studies and Research, the Victor Civita Foundation (VCF) investigates themes that are prominent for Brazilian Elementary and Secondary Education; with greater emphasis on those still little investigated or understood. The outcomes from these studies are distributed to policy makers, researchers, academia and organizations devoted to educational research and professional development, as well as among non-profit institutions focused on Education so that quality information is made available to improve institutional actions.

This fourth volume of the Educational Research Series holds articles for the three researches carried out in 2012 and 2013 by distinguished researchers and institutions. In this way, we reinforce our mission of contributing to the improvement of Elementary and Secondary Education in Brazil, bringing about information to help training and appreciating teachers and administrators and to influence public policies.

Since the creation of this area, more than 100,000 printed copies of special editions about the studies of our magazines NOVA ESCOLA and GESTÃO ESCOLAR have been delivered to all Departments of Education and Education Boards throughout the country, as well as to opinion makers and to faculties dedicated to initial teacher training and continued education. The same procedure has been adopted with over 4,000 copies of the previous 3 volumes of this Educational Research Series. The final reports of all studies,

their summaries in digital format, the presentations used at the launching of the studies and the repercussion of their outcomes may also be accessed and downloaded at www.fvc.org.br/estudos. We are proud to acknowledge that our site had more than 170,000 pages visited during 2012.

We count on strong support from partners in the not-for-profit and the private sector, who are interested in the improvement of public Education. Our sincere thanks goes to Itaú BBA, Fundação Telefônica and Fundação Itaú Social for their partnership in carrying out and spreading this agenda. Our deepest gratitude goes to all the specialists who have led the research teams, as well as to those who have been part of the discussion panels and to all administrators and teachers within the public school systems, which assisted us in many ways, especially by allowing our entrance and by actively contributing to the final results.

This fourth volume approaches the following themes that are briefly described in the preface signed by Professor Bernardete Gatti: What low income youth think about school; Analysis of inequalities within Brazilian schools; and, Studies and research: contributions to educational policies.

Comments, criticisms and suggestions (including those for future research themes) are welcome: feel free to write to estudosepesquisas@fvc.org.br.

We hope the content of these articles will continue to inspire new studies and initiatives, and to influence the debate and decisions in government, academia and in society at large, so we rest assured that we are fulfilling our mission to support the improvement of quality Education in Brazil.

Enjoy your reading!

VICTOR CIVITA FOUNDATION

Análise das desigualdades intraescolares no Brasil¹

ROMUALDO PORTELA DE OLIVEIRA | ADRIANA BAUER | MARIA PAULA FERREIRA | ELAINE GARCIA MINUCI | FABIO LISAIUSKAS | RENATA ZIMBARG | NATHALIA CASSETTARI | MALENA CARVALHO | FERNANDO VIZOTTO GALVÃO

1. Introdução

Nos últimos anos, os testes em larga escala têm adquirido crescente importância na Educação brasileira e, com a criação e difusão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), seus resultados têm sido utilizados para monitorar o sistema e definir metas a serem alcançadas. Ainda que se tenha ampliado o número de estudos que busquem compreender os resultados de tais testes, a maior parte das explicações acerca das diferenças observadas identifica fatores extraescolares, cuja possibilidade de equacionamento escapa ao âmbito da política educacional. Ao mesmo tempo, pouca atenção tem sido dedicada à análise da variância dos resultados no interior das escolas. De sua compreensão, podem surgir importantes indicações, para escolas e sistemas escolares, de ações que estejam ao seu alcance e que podem ajudá-los a não reproduzir e nem

-
1. Este estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) foi realizado sob Coordenação Geral de Romualdo Portela de Oliveira; e contou com a colaboração dos seguintes alunos de graduação da FEUSP: Brunno Gastaldo, Carolina Caldeira, Carolina Mazzarello, Carolina Mie Takaya, Gabriela Rossi Vianna, Marcelo Fazolli, Maria Gabriela da Silva, Marina Biela e Tais Koslakowski Patrício.

intensificar as desigualdades observadas na sociedade e, mesmo, eventualmente, reduzi-las.

Nestes termos, a pergunta a que esta pesquisa buscou responder foi:

O que explica a desigualdade de resultados nas provas em larga escala observada no nível de unidade escolar no Brasil?

Para responder a essa questão, foram adotados os seguintes procedimentos:

- a) Revisão da literatura que se dedica a estudar a desigualdade educacional, com ênfase naquela que a analisa no interior das escolas;
- b) Análise dos bancos de dados disponíveis, notadamente os da Prova Brasil, buscando compreender as desigualdades observadas nos resultados escolares;
- c) Análise de questionários respondidos por diretores, vice-diretores ou coordenadores pedagógicos sobre o funcionamento da escola e suas práticas educacionais, por meio de um *survey*, e entrevistas adicionais com os mesmos respondentes para aclarar aspectos considerados relevantes.

Cabe destacar que os resultados dos alunos nas provas em larga escala são, aqui, compreendidos como um retrato parcial das aprendizagens realizadas por eles no âmbito escolar, não podendo ser confundidos com essas aprendizagens. Como já destacava Heraldo Marelin Vianna, em 2003, a partir dos resultados das provas em larga escala, que contemplam apenas parte dos conteúdos, habilidades ou competências trabalhados na escola,

não temos realmente um quadro avaliativo completo, que seja descritivo das diferentes dimensões do alunado, como seria desejável, mas uma simples métrica do que se supõe medir. É possível concluir, desse modo, que muitas competências e habilidades importantes no mundo atual não são efetivamente avaliadas, ficando implicitamente comprometida a definição do quadro educacional a ser configurado. (VIANNA, 2003, p. 45)

Ainda que a proficiência em provas não seja o único resultado escolar desejável e que não se consiga medir, integralmente, o que se pretende com os testes em larga escala, as análises aqui desenvolvidas levarão em conta a

capacidade de diferentes iniciativas de potencializá-la, posto que o que esses testes medem não é irrelevante, constituindo-se em importante objetivo educacional. Isso não nos exime de estar atentos aos eventuais efeitos perversos de se concentrar apenas em tais resultados, em detrimento de uma perspectiva mais ampla de preparo para o exercício da cidadania, tanto no que se refere a considerar a importância dos demais componentes curriculares, quanto na perspectiva de uma formação humana e tecnológica mais abrangente, que dialogue com a formação do cidadão e com as necessidades tecnológicas do século 21 (Cf. DELORS, 1997). Nessa medida, consideramos pertinentes as ponderações presentes na vasta literatura que critica a implantação dos *High Stakes Tests*, os testes de alto impacto² (KOHN, 2000; RAVITCH, 2011; FREITAS, 2013 entre outros), particularmente naqueles casos em que a tentativa de melhoria dos resultados nesses testes induz a resultados indesejáveis, tais como o afunilamento curricular (supressão de disciplinas e conteúdos não testados do currículo praticado nas escolas), a seleção de alunos para realizar as provas, a educação para o teste (mais mecanicista e menos reflexiva) etc.

A perspectiva aqui adotada é a de que, na ausência de outra medida comparável de resultados, as informações oriundas dessas testagens têm a capacidade de ser, além de um indicador do aprendizado dos alunos nos conteúdos testados, bons preditores de resultados em outros componentes curriculares, uma vez que uma parte desses resultados está associada a hábitos de estudo, disciplina etc., além de se valerem de habilidades e conhecimentos trabalhados em Matemática e Linguagem. Há de se considerar também que a crescente valorização dos resultados em medidas de proficiência, induz a mudanças nas escolas, tornando necessário olhar, com certa cautela, suas consequências, particularmente aquelas associadas à melhoria dos resultados, uma vez que as escolas vão se adaptando às transformações nos mecanismos de

-
2. Testes de alto impacto são testes estandardizados cujos resultados são utilizados em políticas baseadas em sistemas de responsabilização e prestação de contas com o objetivo de manter professores, escolas e alunos responsáveis e comprometidos com o desempenho alcançado. Políticas de bonificação de professores, escolas e alunos são exemplos de ações realizadas a partir de testes de alto impacto, ou seja, testes cujos resultados serão utilizados como base para decisões que afetam os envolvidos tendo, portanto, consequências em relação às políticas existentes.

controle e, particularmente, à hegemonia das testagens como ferramenta primordial para esse fim. Ou seja, vão aprendendo a “se sair melhor” nas provas, sem necessariamente melhorar o ensino oferecido aos estudantes e, conseqüentemente, o aprendizado deles.

Paralelamente, ao adotarmos também uma abordagem qualitativa, preocupamo-nos com os processos de inclusão/exclusão nas escolas. O que permite iluminar aspectos do processo educacional aos quais as medidas em larga escala não alcançam. Este estudo não abarcou todos os aspectos já identificados na literatura, que podem ser relevantes para se compreender a desigualdade no interior das escolas, o que requereria o delineamento de estudos específicos e mais detalhados, mas, certamente, identificou alguns pontos que merecem atenção por parte de professores e gestores de unidades e sistemas escolares e indica outros a serem mais estudados no futuro.

A proposta da pesquisa, seus fundamentos, procedimentos e resultados foram amplamente debatidos em um painel com especialistas³ e pesquisadores da área de Educação, os quais reafirmaram os resultados apresentados e apontaram elementos que complementaram as saliências, relevâncias e sugestões apresentadas pelo estudo.

2. Escola e família: a literatura sobre desigualdades escolares

Sabe-se, pelo menos desde o Relatório Coleman (1966), que o principal elemento explicativo da variância nos resultados dos testes em larga escala

-
3. Especialistas que participaram do painel desse estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas, em ordem alfabética: Angela Cristina Dannemann (Fundação Victor Civita), Ângelo Ricardo de Sousa (Universidade Federal do Paraná), Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas), Binho Marques (MEC-Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino), Elba Siqueira de Sá Barreto (Fundação Carlos Chagas, Elisangela Scaff (Universidade Federal da Grande Dourados), Fátima Alves (Pontifícia Universidade Católica-Rio), Gisela Wajskop (Consultora em Educação), Ilona Ferrão de Sousa (Consultora em Educação), Mariane Koslinski (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Ocimar Alavarse (Universidade de São Paulo), Patrícia Mota Guedes (Fundação Itaú Social), Pedro Ganzeli (Universidade Estadual de Campinas), Priscila Cruz (Todos pela Educação), Regina Scarpa (Fundação Victor Civita) e os membros da equipe de pesquisa.

é o Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos. Em 2010, Borman e Dowling revisaram o estudo de Coleman utilizando Modelos Hierárquicos Lineares (HLM – *Hierarchical Linear Models*, por sua sigla em inglês) e chegaram, basicamente, aos mesmos resultados, indicando que a influência da família é maior que a da escola na explicação dos resultados, ainda que, nesse caso, a escola tenha apresentado papel relativo ligeiramente maior na explicação da variância nos resultados do que no estudo de Coleman.

Na tradição sociológica francesa, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) formulam uma interpretação que também enfatiza características extraescolares para se compreender a desigualdade nos resultados obtidos em seu interior. Segundo eles, características culturais do aluno, por eles denominadas “capital cultural”, decorrentes de sua origem social e cultural são valorizadas pelo sistema educacional, tornando a seletividade em seu interior mais intensa para os estudantes oriundos dos estratos sociais cujos códigos culturais (linguísticos, de comportamento etc.) não são os valorizados pela escola. Dessa forma, o sistema escolar “selecionaria” menos os que já são privilegiados, contribuindo, com o discurso do “mérito acadêmico”, para naturalizar as desigualdades já existentes (Cf. BOURDIEU & PASSERON, 1969). Tal processo seria legitimado pela ideia de mérito individual, associada a dons, esforço etc. Para os autores:

Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribuem para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas desiguais de êxito. (BOURDIEU & PASSERON, 1989, p. 5)

Para essas abordagens, o incremento nos resultados escolares estaria subordinado a fatores extraescolares, particularmente ligados ao crescimento econômico, à distribuição de renda e ao nível cultural da população, ainda que Bourdieu e Passeron avancem na explicitação dos processos por meio dos quais tais desigualdades são metamorfoseadas e legitimadas em práticas escolares, permitindo, assim, o desenvolvimento de ações no interior da escola a partir de sua perspectiva analítica. Tal desigualdade seria ofuscada pela que é observada na sociedade, uma vez que a escola não possuiria condições de superar as desigualdades existentes em seu exterior.

Sem negar as contribuições dos estudos que apontavam a importância das características culturais e econômicas para o desempenho dos alunos, a partir dos anos 1970 começam a surgir estudos que enfatizam a contribuição das escolas para tal desempenho, destacando as diferenças existentes entre elas e, dessa maneira, apontando para a possibilidade de atuação dentro do sistema educacional a fim de melhorar os resultados. Stephen Heynemann e William Loxley (1983) analisaram uma amostra de 29 países e concluíram que, nos países subdesenvolvidos, a escola tem maior poder de explicar os resultados escolares do que nos desenvolvidos. Resultados que destacam a importância das escolas aparecem, também, nas testagens continentais realizadas pelo *Laboratorio Latino-Americano por la Calidad de La Educación* (LLECE), tanto no primeiro estudo regional (1998) como no segundo estudo (2008) (Cf. WILLMS & SOMERS, 2001; LONG, 2006). Esses resultados sugerem que a escola pode fazer a diferença, particularmente para as populações mais vulneráveis, ao mesmo tempo que responsabilizam o sistema escolar pelas desigualdades nos resultados, tirando-o de uma “zona de conforto” que lhe permitia atribuir o fracasso a problemas externos, ao “sistema” ou à “família”, sobre os quais não tem influência.

Em 2009, Amita Chudgar e Thomas Luschei revisitaram esse tema, formulando três questões de pesquisa, a saber:

- a) Na explicação das variações nos desempenhos, o impacto das escolas relativamente ao impacto das famílias diminui quando a renda nacional cresce?

- b) Independentemente dos fatores relacionados à renda das famílias, as escolas importam mais em países com baixa renda do que em países com alta renda?
- c) As escolas desempenham algum papel na diminuição da desigualdade entre crianças de alto e baixo nível socioeconômico? Esse papel varia pela renda nacional e pelos níveis de desigualdade, independentemente das escolas importarem, de forma diferente, em países pobres e ricos ou mais iguais e mais desiguais?

As três principais conclusões foram:

- a) Estudos que utilizam a regressão múltipla com o método dos mínimos quadrados e os que utilizam HLM apresentam resultados similares para muitas análises de casos nacionais, exceto quando se decompõe a variância explicada entre escolas e famílias. Comparados com o HLM, os resultados obtidos por meio da regressão múltipla identificam maior número de países nos quais as escolas, ainda que expliquem proporção menor da variância que as famílias, explicam proporção maior da variância que quando se utiliza o HLM;
- b) Há a necessidade de distinguir entre importância *relativa* e *absoluta* das escolas na busca por explicar o *se* e o *quanto* investir nas mesmas. No primeiro caso, compara-se o peso relativo dos fatores escolares e familiares na explicação da variância, enquanto que, no segundo, concentra-se apenas nos fatores escolares que impactam os resultados nas provas. A consequência dessa distinção é que, apesar de os fatores familiares serem os mais importantes, as escolas nos países pobres têm mais importância relativamente à família que nos países mais ricos. Tais resultados são consistentes tanto em análises de regressão, como em análises que utilizam HLM;
- c) É preciso distinguir a importância da escola, em comparação com a importância da família, em contextos desiguais e de pobreza, apontando a possibilidade de uma subvalorização do papel da escola em países cuja distribuição de renda é muito desigual. Nas palavras dos autores:

Este estudo apresenta a dimensão, ainda ignorada, da desigualdade no nível nacional, que parece ser de importância crucial para entender no que as escolas podem ser mais importantes. De fato, relativamente à família, a escola parece ser mais importante em contextos desiguais, mas não em contextos de pobreza. Tal descoberta implica que, mesmo em um país rico, mas relativamente desigual (como os Estados Unidos ou Singapura), as escolas podem desempenhar um papel mais importante do que tem sido reconhecido. (CHUDGAR & LUSCHEI, 2009, p. 652)⁴

Apesar de seu estudo não focar os fatores intraescolares, os autores destacam que se deve observar alguns deles para além daqueles relacionados com o aporte de recursos para cada escola, que se materializariam em menor tamanho de classes, qualificação dos professores ou qualidade dos materiais de instrução, chamando a atenção para a necessidade de se analisar a composição da escola no que diz respeito ao nível socioeconômico de seus estudantes. Essa referência nos remete, então, à visão de como as clássicas explicações da desigualdade (classe, cor⁵ e gênero) se manifestam nas escolas; o que acontece pela ação da escola ante os distintos grupos de estudantes, por exemplo, atuando negativamente sobre os grupos discriminados e potencializando os grupos favorecidos. De certa forma, é o que nos sugerem, também, Bourdieu e Passeron.

Juan Casassus (2007) reitera a importância da escola na redução da desigualdade presente na sociedade, entendendo que os processos que ocorrem em seu interior têm potencial para levar à equidade. Em trabalho que contempla reflexões e resultados do Primeiro Estudo Latino Americano,

4. ‘This study introduces the yet ignored dimension of country-level inequality, which seems to be crucially important in understanding where schools may be more important. In fact, relative to family, schools appear to be more important in unequal contexts but not in poor ones. The findings imply that even in a rich but relatively unequal country (like the United States or Singapore), schools may have a greater role to play than has yet been acknowledged.’ (CHUDGAR; LUSCHEI, 2009, p. 652)
5. Aparecem na literatura tanto etnia/raça como cor. Nas traduções, manteremos o termo original, mas preferimos utilizar cor, por ser mais preciso quando discutimos o tema no Brasil, dado que raça não é adequado, posto que não estamos tratando de raças diferentes e etnia não se aplica ao debate no Brasil.

conduzido pelo LLECE-Unesco-Santiago (Estudio Internacional Comparativo e Explicativo de Lenguaje y Matemática), o autor procurou mensurar a desigualdade nos resultados escolares, buscando situações e variáveis que a explicam, a partir da proposição de uma série de instrumentos, incluindo provas de Linguagem e Matemática para os alunos e questionários aplicados a diversos agentes escolares. Tal estudo abrangeu 14 países da América Latina⁶ e foi realizado entre 1995 e 2000.

Para Casassus (2007), os processos internos à escola (práticas pedagógicas, gestão escolar, relações interpessoais), fazem com que os contextos (família, comunidade) e insumos (livros, equipamentos etc.) sejam negativos ou positivos (p. 59) e é a diversidade metodológica que permite apreender as relações que se estabelecem entre esses processos, os contextos e os insumos. Assim, ele propõe uma metodologia com a intenção de dar conta da complexidade e da multidimensionalidade dos mecanismos relacionados à melhor qualidade da Educação, utilizando, para isso, diversos enfoques: análise de gradientes, funções de produção e análise multinível.

Bonamino *et al.* (2010) fizeram análises tentando comparar os resultados escolares referenciando-se em Coleman e em Bourdieu, separando recursos econômicos de recursos culturais. Os autores elaboraram um quadro explicativo com esses elementos e concluíram que:

Entre esses arranjos, os efeitos mais ilustrativos da potencialidade desse tipo de análise para a compreensão da mobilização de capital social baseado na família são os relacionados com “Alta posse de bens/Baixa posse de recursos educacionais familiares” e “Baixa posse de bens/Alta posse de recursos educacionais familiares”. O primeiro arranjo permite concluir que, apesar de as famílias possuírem alto capital econômico, esse não é disponibilizado na forma de recursos educacionais para apoiar a escolarização dos filhos. Nesse grupo, os estudantes têm, em média, desempenho abaixo da média geral (401 e 407, respectivamente), indicando baixa mobilização de capital social familiar. Em contraste, o alto grau de mobilização de capital social

6. Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela.

identificado pelo segundo arranjo mostra que, a despeito de as famílias terem baixo capital econômico, disponibilizam para seus filhos recursos educacionais que redundam em um desempenho acima da média geral (411 e 407, respectivamente). (p. 497)

Nessa perspectiva, ainda que, em alguma medida, haja uma sobreposição entre as dimensões econômica e cultural, elas apresentam diferenças que precisam ser consideradas para análises mais acuradas.

No que diz respeito à análise dos resultados escolares no Brasil, Alves e Franco (2008) afirmam que:

Os estudos feitos no Brasil, que consideram a estrutura hierárquica dos dados educacionais, mostram que existe bastante variação entre as escolas brasileiras, mas entre os alunos a variação é sempre maior, congruente com os estudos na área. Porém, entre as escolas brasileiras a variação costuma ser maior do que a observada nos países industrializados, devido à maior segmentação do nosso sistema educacional. (p. 491)

Dessa observação, decorre a conclusão de que: “Qualquer análise sobre os efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos” (ALVES & FRANCO, 2008, p. 491). Em sua revisão da literatura observaram que a variação dos resultados dos alunos entre as escolas no Brasil, sempre após o controle do NSE, varia aproximadamente de 14% a 22%, dependendo da série e da disciplina considerada, “valores que são suficientemente altos para mostrar que o efeito das escolas brasileiras não deve ser negligenciado, ou seja, a escola frequentada pode fazer diferença na vida do aluno” (ALVES & FRANCO, 2008, p. 492).

A contraposição entre as explicações sobre as causas da desigualdade é fundamental para se pensar a Educação. Na primeira abordagem, que enfatiza a importância da família e as condições extraescolares, a prioridade estaria em ações que incidissem sobre a pobreza e a oferta de bens culturais às famílias ou outras ações que objetivassem suprir as diferenças originais. Nessa linha, caberiam ações do tipo do Bolsa Família, dentre outras políticas

compensatórias. Na segunda, que focaliza os fatores que fazem diferença no interior do sistema escolar e da escola em particular, conforme a conclusão de que, em países mais pobres ou mais desiguais, a escola tem um papel mais importante que em países mais desenvolvidos ou menos desiguais, a ação em seu interior pode impactar essa desigualdade e, portanto, faz sentido agir sobre as práticas e processos escolares na perspectiva não só de não se alargarem as diferenças de origem, mas também, eventualmente, de reduzi-las. Ainda que ações simultâneas sobre a família e a escola não sejam excludentes, a explicação do fenômeno indica as prioridades a serem buscadas.

Mesmo sendo as desigualdades com que os alunos chegam ao sistema escolar os elementos mais importantes para explicar a desigualdade nos resultados das testagens em larga escala, a ação da escola teria papel relevante para diminuir as diferenças entre os diversos grupos sociais. Entretanto, tais diferenças são continuamente reforçadas, pois a influência das famílias sobre as crianças e jovens não cessa quando esses chegam à escola. Elas continuam a ocorrer das mais diversas formas, contemplando desde ações que Bourdieu e Passeron denominam “mais grosseiras” (por serem mais evidentes), como estudar junto aos filhos, disponibilizar mais oportunidades de aprendizado (livros, atividades culturais, viagens etc.) até aquelas que eles chamam de “mais imperceptíveis”, que dizem respeito à maneira de as famílias se relacionarem com a escola e a cultura que transmitem “naturalmente” aos filhos.

Tais desigualdades são reiteradas em outras ações, que também são objeto de referência na literatura analisada. Uma delas, pouco estudada no Brasil, diz respeito ao reforço das diferenças entre as condições sociais e culturais das famílias, por meio do recurso a meios complementares à escola (cursos de línguas, reforço escolar etc.) que acabam por ampliar as desigualdades já existentes em seu interior. Entre esses, podem se mencionar os estudos de Jorge Adelino Costa e colaboradores (COSTA *et al.*, 2007; COSTA *et al.*, 2008 e GOMES *et al.*, 2010) sobre o mercado das “explicações” em Portugal e os estudos sobre *shadow education* na literatura inglesa⁷. Nesses, os processos de complementação escolar a que as famílias expõem os filhos, por meio de

7. Sobre esse tema, os únicos trabalhos que localizamos no Brasil, foram os estudos de Gomes *et al.* (2010).

aulas particulares, aulas extras de Matemática, Inglês e outras disciplinas, bem como o recurso a empresas/professores para auxiliarem as crianças a estudar, intensificariam as desigualdades entre os alunos em seus resultados escolares (Cf. STEVENSON & BAKER, 1992; BALL, 2010; BRAY, 2011).

O estudo de Downey *et al.* (2004) evidencia o incremento da desigualdade entre os estudantes nos períodos de férias como uma forma dessa desigualdade reapresentar-se à escola. Por meio de testes de habilidade em Linguagem e Matemática com crianças americanas entre 5 e 7 anos de idade, os autores avaliaram o impacto da escola sobre a desigualdade de aprendizagem para diferentes grupos socioeconômicos e étnicos. As diferenças de habilidade e conhecimento cresceram, principalmente, no período das férias de verão, retratando o efeito equalizador da escola, que, exceção feita a negros, ao menos, diminuía a diferença das taxas de aprendizagem entre os diferentes grupos ao longo do ano letivo.

Da mesma forma, a literatura tem enfatizado a importância da Educação Infantil para se compreender os resultados educacionais posteriores:

Numa revisão das pesquisas sobre a Educação Infantil e o desenvolvimento da criança para a população em geral (MELHUIH, 2004), concluiu-se que, para a idade entre 0 e 3 anos, as evidências são variáveis, com alguns estudos indicando os benefícios da creche, alguns indicando efeitos negativos e outros indicando nenhum efeito sequer. Já para as crianças acima de 3 anos de idade, a evidência está muito clara e há benefícios, quase universais, para as crianças, associados às várias formas de Educação Infantil em ambientes coletivos (brinquedotecas, creches, pré-escolas, entre outros) utilizados por crianças de 3 anos de idade ou mais. Os benefícios também aumentam quanto maior a qualidade da Educação Infantil (ou seja, quanto melhor as instituições atendem às necessidades do desenvolvimento da criança). Os resultados discrepantes nos estudos para as crianças de 0 a 3 anos, provavelmente, refletem diferentes efeitos para diferentes populações, diferentes faixas etárias, diferentes tipos de crianças, assim como varia a qualidade da educação em variados cenários e variadas populações. (MELHUIH, 2013, p. 128)

Na literatura internacional essa relação está bastante consolidada. Ilustrativamente, é possível citar os trabalhos de James Heckman (2000), que têm alcançado alguma repercussão entre nós. No Brasil, estudos realizados por Maria Malta Campos e equipe da Fundação Carlos Chagas (CAMPOS *et al.*, 2011; 1997; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1995) têm mostrado que o acesso à pré-escola de boa qualidade faz diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos em etapas posteriores:

Em artigo publicado em 1997, Campos resumiu o resultado de várias dessas pesquisas, realizadas em países da América Latina, Europa e Estados Unidos. Na maioria das investigações, foi constatado o impacto positivo da frequência à pré-escola sobre os resultados obtidos pelas crianças na continuidade de sua escolaridade. A duração desse impacto variou, conforme o estudo considerado, desde os primeiros anos da escola primária até a vida adulta, segundo o conhecido estudo longitudinal que acompanhou os egressos do projeto Perry Preschool.

Para as creches, os resultados de duas pesquisas longitudinais desenvolvidas nos Estados Unidos mostraram o impacto positivo da frequência a creches de boa qualidade e a importância das relações da instituição com as famílias para se alcançar bons resultados com as crianças. (CAMPOS, 1997, pp. 117-121, CAMPOS *et al.*, 2011, p. 16).

Em sua revisão da literatura, Alves e Franco (2008) apresentam trabalhos que constatarem significativa variação de desempenho entre os alunos de uma mesma escola, sendo que alguns desses estudos destacam que a variação intraescolar é maior do que a variação entre escolas diferentes.

Assim, ainda que se constate a relevância das condições socioculturais dos alunos nos resultados dos testes em larga escala, este estudo concentrou-se em outra questão: “O que explica as diferenças de resultados observadas no interior das escolas?”. Essa questão nos levou a estudar a escola como espaço produtor de mais ou menos desigualdade e, em certa medida, com potencial de compensar, parcialmente, aquelas observáveis na população, sem esquecer que tais desigualdades se reapresentam constantemente à escola.

3. Educação e justiça: qual a relação entre desigualdade e justiça?

O desempenho em provas em larga escala é um dos meios de aferir se estamos alcançando um importante objetivo educacional: a aprendizagem dos alunos. Entretanto, elevar o desempenho médio pode ser insuficiente para ampliar a garantia à Educação de qualidade enquanto um direito de todos, uma vez que o simples aumento do desempenho médio pode, ao mesmo tempo, ampliar a desigualdade e limitar o currículo oferecido aos alunos como apontado por Wrigley (2003). O autor discute o modelo de escola eficaz como antidemocrático, porque leva a outros efeitos perversos como: cultura de *accountability* vertical e centralizadora nos sistemas educacionais, escopo escolar limitado para responsividade e iniciativa, desmoralização e escassez de professores, respostas superficiais às iniciativas governamentais, valorização do ensino verticalizado em detrimento do ensino mais horizontalizado, resultando em um aprendizado alienado e no aumento da evasão escolar.

Assim sendo, além do aumento dos resultados nas provas em larga escala, interessa-nos que a desigualdade nos resultados seja a menor possível. O problema ao formularmos os objetivos dessa forma, é que há desigualdades inevitáveis (características do aluno, capacidades etc.). De outro lado, há que se considerar que o direito de todos ao aprendizado se evidencia no que diz respeito às disciplinas nas quais há provas em larga escala, em uma pontuação mínima, não abarcando o conjunto do currículo escolar (Cf. PERRY, 2009).

Ademais, não é esperado que todos obtenham os mesmos resultados, mas é objetivo que se garanta um mínimo a todos. Dessa forma, do ponto de vista da justiça e do direito à Educação, desigualdades que ocorram acima do que se garante como direito de todos não são motivo de grande preocupação. As desigualdades que importam e têm de ser combatidas são as que estão situadas abaixo do que se convencionar como direito de todos. Uma mediação que aparece na literatura é admitir a desigualdade devido ao esforço de cada um, mas não se aceita aquela decorrente de prejuízos existentes na sociedade (as causas irrelevantes frente à Educação). Mesmo nesse caso, é substantivamente diferente se isso ocorre acima ou abaixo do patamar de resultados a que se supõe direito de todos. De todo modo, essa reflexão indica a necessidade de buscarmos o conceito de igualdade para prosseguir.

Recorrendo ao *Dicionário de Ciências Sociais* (Fundação Getúlio Vargas – FGV, 1987), o verbete “igualdade”, redigido por J. D. B. Miller, registra em uma de suas passagens o seguinte trecho, que nos parece um adequado ponto de partida:

Desde o final do século 18, a doutrina da igualdade tem progredido na pressuposição de que, ainda que haja desigualdades naturais (inteligência, força etc.), não há nenhuma razão para se aceitarem desigualdades artificiais baseadas em privilégios. Os tipos de igualdade exigidos têm variado com o tempo e as circunstâncias, dependendo dos tipos de desigualdade encontrados. Têm havido exigências de igualdade de oportunidade, de tratamento por parte do Estado, de franquia, de igualdade entre os sexos. Em alguns casos, a exigência é de igualdade numérica⁸ (franquia), enquanto que em outros é de igualdade proporcional (igualdade de oportunidades, igualdade perante a lei). Hoje, quando alguém na Inglaterra ou nos EUA declara que é a favor da igualdade, geralmente, quer dizer que deseja reduzir a desigualdade entre as classes sociais. Sua crença, como diz R. H. Tawney, é a de que, “porque os homens são homens, as instituições sociais – direito de propriedade, organização da indústria, sistema de saúde pública e Educação – devem ser planejadas, na medida do possível visando enfatizar e reforçar não as diferenças de classes que os dividem, mas a humanidade comum que os une” (*Equality*, London, Allen & Unwin, 1952, p. 38). Provavelmente, ele continuará a fazer distinção entre igualdade proporcional e numérica. Em particular, provavelmente, argumentará em favor de uma igualdade proporcional em setores nos quais é possível distinguir entre os indivíduos, sem que com isso se perturbem os padrões de cooperação social, i. e., com respeito aos ganhos e à aplicação dos serviços sociais. Mas, nos setores em que grupos de pessoas estão sendo tratados como inferiores devido a raça, cor, religião ou sexo, ele provavelmente argumentará pela igualdade numérica, com o fundamento de que essas grandes distinções são irrelevantes para o valor

-
8. A distinção entre igualdade numérica e igualdade proporcional remonta a Aristóteles, que considera a primeira a provisão dos mesmos direitos a todos e, a segunda, a provisão a cada um de acordo com os seus méritos, mérito aqui entendido como um diferenciador, podendo ser talento, origem familiar entre outros.

social da sociedade dos seres humanos em questão, não podendo, portanto, ser-lhes imposta uma desigualdade artificial. (FGV, 1987, p. 573)

Se os bens e direitos pudessem ser distribuídos igualmente, nada haveria a se discutir. Entretanto, na sociedade, nem os bens nem os direitos são distribuídos dessa forma. Propugnar pela igualdade tem um sentido, propagandístico, de dever ser, posto que, por razões decorrentes da forma de organização social ou devido a diferenças individuais, tal objetivo não se realiza plenamente. Considerando-se isso, a solução que adotamos aqui foi a de identificar as desigualdades produzidas socialmente e buscar sua supressão, ou pelo menos, sua diminuição. Nesse contexto é que emerge o conceito de equidade, posto que o tratamento igual ou a igual distribuição dos direitos mantêm as desigualdades de origem (ou iniciais ou de base), o que é mais grave quando os direitos não são garantidos a todos.

O termo equidade⁹ remonta a Aristóteles que, em *Ética a Nicômaco*, livro V, 3, afirma:

O justo, pois, envolve, duas coisas; e, como justo, o é para certas pessoas. O justo, pois, envolve, pelo menos, quatro termos, porquanto duas são as pessoas para quem ele é de fato justo, e duas são as coisas em que se manifesta – os objetos distribuídos.

E a mesma igualdade se observará entre as pessoas e entre as coisas envolvidas; pois a mesma relação que existe entre as segundas (as coisas envolvidas) também existe entre as primeiras. Se não são iguais, não receberão coisas iguais; mas isso é origem de disputas e queixas: ou quando *iguais têm e recebem partes desiguais, ou quando desiguais recebem partes iguais* [grifo nosso]. Isso, aliás, é evidente pelo fato de que as distribuições devem ser feitas “de acordo com o mérito”; pois todos admitem que a distribuição justa deva concordar com o mérito num sentido qualquer, se bem que nem todos especifiquem a mesma espécie de mérito, mas os democratas o identificam com a condição de homem livre, os partidários da oligarquia com a riqueza

9. Vanda Mendes Ribeiro (2012, cap. 1) faz abrangente discussão desse conceito e sua aplicação à Educação.

(ou com a nobreza de nascimento), e os partidários da aristocracia com a excelência. (1979, p. 125)

Estabelece-se, assim, o debate acerca da distribuição dos bens. É justo distribuir-se desigualmente entre iguais? Intuitivamente, nos inclinamos à resposta negativa. Aceita essa ideia, coloca-se a questão seguinte: “Seria justo distribuir-se igualmente entre desiguais?”

Da reflexão do Estagirita emergem as limitações da ideia de igualdade formal. Tratar igualmente os desiguais pode representar uma injustiça.

Carlos Roberto Jamil Cury (2005) esclarece que:

A equidade é um conceito que visa o equilíbrio entre o princípio da igualdade e as condições concretas trazidas pelas diversidades situacionais e mesmo pelas diferenças individuais. A equidade mediatiza a norma igualitária em cuja aplicação se pode haver e reconhecer um óbice à própria igualdade ou uma situação na qual resida uma determinação específica. No caso concreto de se revelar uma situação potencialmente obstaculizadora da igualdade, deve-se buscar sua superação de modo a introduzir uma nova relação agora mais igualitária onde antes havia uma relação de desigualdade.

Como diz Aristóteles (1979),

o equitativo é justo, porém não legalmente justo, e sim uma correção da justiça legal... e é essa a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão de sua universalidade.

A equidade é, pois, a adequação contextuada e prudente dos fenômenos não regulados pelo caráter amplo da lei universal.

Para Aristóteles, é a natureza complexa do objeto ou da situação a ser confrontada com o caráter absoluto da lei que, frente à necessidade de se fazer justiça, postula o princípio da equidade. Nesse sentido, sua posição é magistral, na medida em que, para ele, em certas circunstâncias, a equidade traduz melhor a exigência da justiça do que a igualdade tomada como igualitarismo. A equidade é um antídoto à homogeneização uniformizadora e à crispação identitária. (pp. 73-75)

Desse trecho depreende-se que a equidade associa-se à busca da justa aplicação da lei, tendo como referência a igualdade de todos perante ela. Entretanto, quando se discute sua aplicação para a Educação, às vezes é utilizada com o sentido de igualdade (garantia de mínimos para todos), com o sentido de desigualdade aceitável (desigualdade “justa”). Compreender as modificações no uso do conceito é o que buscaremos a seguir.

Uma das mais significativas contribuições recentes a esse tema vem de John Rawls, que em seu clássico *A Teoria da Justiça* (1997, originalmente publicado em 1971), amplia esse debate para a distribuição de direitos. Nessa obra, o filósofo norte-americano assume dois princípios, a saber:

1. Cada pessoa tem o direito de reclamar um adequado esquema de direitos básicos e liberdades, e esse esquema de liberdades deve ser garantido para todos;
2. As desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições para serem aceitas: a) o acesso a direitos e bens deve ser alocado em posições abertas a todos sob a condição de justa igualdade de oportunidades; e b) bens e direitos devem ser maximizados para os menos favorecidos da sociedade. (Cf. RAWLS, 1997, pp. 5-6)

Tal formulação sustenta as políticas de ação afirmativa que dialogam com a equidade de acesso a direitos sociais na forma de sua ampliação a grupos eventualmente prejudicados nos esquemas estabelecidos de distribuição.

Refletindo sobre o conceito de justiça em educação, Marcel Crahay, em seu livro, *Poderá a escola ser justa e eficaz?* (2000), parte da diferenciação entre justiça meritocrática e justiça corretiva que, em sua concepção, são conceitos que presidem as ações dos gestores educacionais e dos diversos atores escolares. Em suas palavras:

De acordo com a primeira concepção, convém que na escola, assim como na sociedade, todos sejam recompensados ou valorizados consoante os méritos próprios. Nessa perspectiva, não só é legítimo dar notas superiores aos alunos que mostraram ter melhor desempenho, como também o é oferecer atividades de enriquecimento aos que aprendem mais depressa. De acordo

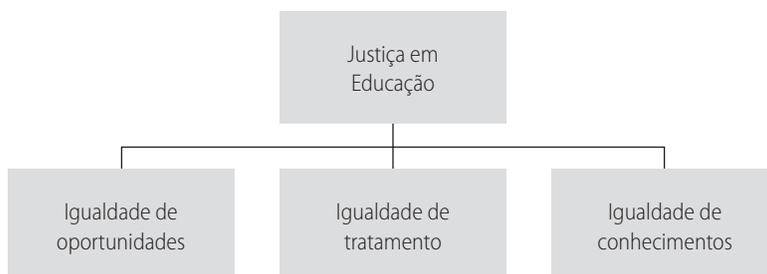
com a concepção oposta, cabe à escola promover a igualdade máxima para todos no nível das competências dominadas. Para alcançar esse objetivo, é preciso, acima de tudo, evitar aumentar as desigualdades de origem natural e ou social que se observam, infalivelmente, entre os alunos. Essa ética igualitária traduziu-se, primeiro, por uma vontade de oferecer a todas as crianças um mesmo ensino. Em seguida, pareceu legítimo e necessário reclamar um suplemento de atenção a favor daquelas que sentiam maiores dificuldades de aprendizagem. (CRAHAY, 2000, p. 41)

Crahay distingue, ainda, dois posicionamentos presentes na discussão da justiça escolar e que, conseqüentemente, afetam a concepção de equidade e a proposição de políticas públicas para promovê-la. O primeiro seria calçado na defesa de oferecimento de compensação aos menos favorecidos, a fim de não agravar as desigualdades já existentes na sociedade e que se refletem no interior das escolas. O segundo acredita que a ação pedagógica deva ser proporcional aos méritos dos indivíduos. O autor salienta que diversos pedagogos aceitam a ideia de justiça meritocrática, e sua consolidação na ideia de equidade naturalista, exemplificando que essa concepção está na base da proposição de autores mais conservadores, mas também de pensadores da Escola Nova, mais progressistas, Claparède, Binet e Decroly, por exemplo. Como voz dissonante, estaria Alain, que afirma a superioridade da justiça corretiva sobre a justiça distributiva, afirmando ser a primeira comprometida com a equidade, enquanto a segunda favorece a desigualdade (ALAIN, 1970, *apud* CRAHAY, 2000, p. 49).

Em sua obra, Crahay traz outras reflexões sobre a concepção de justiça em Educação e seus reflexos no entendimento do que é igualdade em Educação. Apoia-se em Marx, Bourdieu, Touraine e Bloom para explicitar as deficiências na concepção de justiça corretiva e o decorrente discurso que enfatiza a necessidade de se pensar em termos de uma discriminação positiva e a favor de uma igualdade de conhecimentos, terceira forma de igualdade que vê presente no debate de justiça em Educação. Assim, para o autor, há três ideologias dominantes no entendimento do que é igualdade em Educação, sistematizadas na Figura 1, cada uma delas refletindo diferentes concepções de justiça e passíveis de contestação.

Nessa medida, a perspectiva de reduzir a desigualdade convergiria com a que trabalha com a ideia da garantia de conhecimentos a todos, traduzida pela melhoria dos resultados escolares.

Figura 1. Principais formas de exigência de justiça em Educação



Fonte: Elaboração dos autores a partir de Crahay (2000).

Ainda que sob outras denominações, essas concepções de igualdade e justiça ecoam na produção de diversos autores que se dedicam ao estudo da temática, como Gamoran, Dubet e Willie.

Especificamente sobre Educação, os trabalhos de Adam Gamoran constituem importante referência. Para ele:

Equidade na educação, ou “igualdade de oportunidades educacionais” é um conceito com múltiplos significados. Nos dois primeiros terços deste século, referia-se à igualdade de acesso à educação. No fim dos anos 1960, tornou-se claro que a desigualdade de acesso importava pouco quando as experiências fora da escola limitavam a capacidade dos estudantes de se beneficiarem desse acesso (COLEMAN *et al.*, 1966; COLEMAN, 1968). O quadro de referência para definir equidade não é autoevidente. De quem são os resultados que devem ser igualados? De acordo com um aspecto, igualdade de resultados existe quando todos os estudantes obtêm resultados similares (ver GUTMANN, 1987). Nessa perspectiva, alcançar a equidade requer que a educação seja usada para superar qualquer diferença preexistente entre os estudantes (não só diferenças ligadas a bases comuns

da desigualdade social como ao gênero, raça e status socioeconômico). (GAMORAN, 1989, p. 4)¹⁰

Essa perspectiva levaria a destinar todos os recursos, ou a maior parte desses, aos estudantes com resultados inferiores, pelo menos até o momento que atinjam os de seus pares com melhores resultados. Gamoran prossegue afirmando que:

Essa noção parece justificável apenas se aceita a suposição básica de que *todas as pessoas são capazes e têm o direito à realização semelhante, e que nem habilidade, nem esforço ou qualquer outra diferença entre pessoas oferece razões para diferenciar oportunidades ou expectativas* [grifo nosso]. Por causa dessa suposição, a posição deve ser vista como extrema e não é, certamente, majoritária nos Estados Unidos. Mais comumente, a igualdade de resultados refere-se à igualdade entre subgrupos da sociedade, como homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres (e.g., COLEMAN, 1968). A premissa por trás desse ponto de vista é a de que resultados educacionais não deveriam estar correlacionados às características que são, em princípio, irrelevantes para a educação, como gênero, raça e condição econômica. (GAMORAN, 1989, p. 4)¹¹

-
10. 'Equity in education, or "equality of educational opportunity" is a concept with multiple meanings. For the first two-thirds of this century, it referred to equal access to education. In the late 1960s, however, it became clear that equality of access mattered little when students' experiences outside school limited their capacity to profit from such access. What mattered instead was equality of results. (COLEMAN et al., 1966; COLEMAN, 1968). The frame of reference for defining equity is not self-evident. Whose results are supposed to be equalized? According to one view, equality of results exists when all students obtain similar outcomes (see GUTMANN, 1987). In this perspective, the goal of equity requires that education be used to overcome any pre-existing differences among students (not just differences tied to common bases of social inequality such as gender, race, and socioeconomic status).' (GAMORAN, 1989, p. 4)
 11. 'This notion seems defensible only if one *accepts the underlying assumption that all persons are capable of and have the right to similar attainment, and that neither ability, nor effort, nor any other difference among persons provides reason to differentiate opportunities or expectations* [grifo nosso]. Because of this assumption, the position must be viewed as extreme, and it is certainly not a majority view in the United States. More commonly, equality of results refers to equality across subgroups of society, such as males and females, blacks and whites, and rich and poor (e.g., COLEMAN, 1968). The assumption standing behind this view is that educational results should be unrelated to characteristics that are in principle irrelevant for education, such as sex, race, and economic standing.'

Em contraste com o aspecto anterior, essa abordagem admite a validade da capacidade nativa e esforço para influenciar resultados. Desse modo, de acordo com esse aspecto, resultados educacionais podem variar conforme certas características – aquelas consideradas, nos termos de Strike (1988), “moralmente relevantes” para o processo educacional – mas não de acordo com as “moralmente irrelevantes”. Deveria estar claro, entretanto, que quanto mais cedo se permite resultados desiguais dentro de um certo grupo de estudantes – por exemplo, entre estudantes de características equivalentes que se diferenciam em inteligência ou esforço – torna-se necessário reintroduzir o conceito de igualdade de acesso. A noção de equidade requer que, mesmo que ocorram resultados desiguais, esses sejam permitidos sob certas condições: que todos os estudantes tenham o direito a acesso igualitário a recursos educacionais efetivos. Assim, a concepção de equidade para este capítulo tem dois componentes, dependendo do quadro de referência que implica igualdade de resultados nos subgrupos da população; e isso chama por igualdade de acesso (ou “oportunidade”, no sentido mais primitivo da palavra) com respeito à população como um todo. (p. 5)¹²

Assim sendo, na impossibilidade de os resultados serem iguais para todos, é inaceitável que eles sejam piores para qualquer grupo específico. É, apenas, nesse sentido que cabe o conceito de equidade. Quando não se atinge a universalização de determinado benefício, essa estabelece um critério para minimizar a desigualdade. Se a Educação é um direito, pressupõe-se que seja para todos, mas se isso não é possível, sua distribuição não pode ser

-
12. ‘In contrast to the previous view, this approach accepts the validity of native ability and effort for influencing outcomes. Thus, according to this view, educational results may vary according to certain characteristics – those deemed, in Strike’s (1988) term, “morally relevant” to the educational process – but not according to “morally irrelevant” ones. It should be clear, however, that as soon as one permits unequal results within certain collections of students – for example, among students of equivalent backgrounds who differ in intelligence or effort – it becomes necessary to reintroduce the concept of equality of access. A notion of equity requires that even if unequal results are allowable under certain conditions, all students have a right to equal access to effective educational resources. Thus the conception of equity for this chapter has two components, depending on the frame of references it implies equality of results across population subgroups; and it calls for equality of access (or “opportunity,” in the earlier sense of the word) with respect to the population as a whole.’

feita preferencialmente para qualquer grupo em particular. Assim, a ideia de equidade, nesse caso, busca uma menor desigualdade entre grupos.

Para Willie (1987), a escola equitativa permite a todos um aprendizado socialmente acordado, mantendo a oportunidade de busca por excelência para aqueles que, individualmente, assim decidirem e tiverem condições para tal:

Grupos, associações e instituições têm o privilégio, obrigação e até mesmo a responsabilidade de se certificar de que seus afiliados e aqueles comprometidos com o seu cargo estejam adequados, sejam competentes e bons o suficiente para ajudar e não prejudicar os outros na sociedade. Depois de a certificação ter sido referida, então essas pessoas competentes, adequadas e boas o suficiente que são capazes de ajudar podem decidir, pessoalmente, escalar seu desenvolvimento a um nível de excelência. Esse privilégio certificador e a responsabilidade das instituições se aplicam a todos, incluindo faculdades, universidades e outros ambientes de ensino. Eles não têm o direito de exigir que seus estudantes atinjam a excelência, mas podem insistir para que eles sejam competentes, adequados e bons o suficiente. (p. 488)¹³

Dubet (2004) explicita essa perspectiva nos seguintes termos:

Uma das formas de justiça social consiste em garantir o mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar: é o caso do salário mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos de exclusão total. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes

13. 'Groups, associations, and institutions have the privilege, obligation, and even the responsibility to certify that their affiliates and those committed to their charge are adequate, competent, and good enough to help and not harm others in the society. After certification has been rendered, then the competent, adequate, and good-enough person who is capable of helping may personally decide to escalate his development to a level of excellence. This certifying privilege and responsibility of institutions applies to all, including colleges, universities, and other learning environments. They have not the right to require that their students attain excellence, but they can insist that they be competent, adequate, and good enough.'

leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades. Essa concepção de justiça, principalmente a de Rawls, considera que a justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura. Mais exatamente, ela considera que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos. (DUBET, 2004, p. 546)

Nesse trabalho de 2004, Dubet busca articular a meritocracia com a proteção dos “perdedores” da competição na sociedade de mercado, mantendo-se o equilíbrio que permite realçar as dificuldades de formulações a respeito desse problema:

[...] é preciso aprender a defender outros princípios de justiça e a combiná-los com um modelo meritocrático. É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. É preciso, também, garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou, para afirmar, de modo mais incisivo, a um mínimo escolar. A escola justa deve, também, se preocupar com a utilidade dos diplomas. Ao mesmo tempo e de maneira oposta, ela deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. Enfim, um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição seja justa. (DUBET, 2004, p. 553)

Nessa perspectiva, o problema não seria a existência de um sistema meritocrático, intrinsecamente desigual, mas a ausência de mecanismos de garantia de um mínimo, em termos de resultados, para todos.

Laura Perry (2009) também reconhece que o conceito de equidade apresenta um caráter multifacetado e parte do entendimento de que:

[...] um sistema educacional equitativo é aquele que possui três características, a saber:

- 1) Os estudantes são levados a produzir de acordo com seu potencial (independentemente de classe social, lugar de residência, gênero ou etnia);

- 2) As necessidades de todos os estudantes são supridas; e
- 3) Há suporte para que a maioria dos estudantes alcancem resultados “robustos”.¹⁴

A autora discute, em seu texto, que tipo de diferenças são aceitáveis entre os alunos, considerando as diferenças individuais, e quais devem ser minimizadas pelas intervenções das políticas educacionais, diferenciando os conceitos de equidade de acesso (oportunidades educacionais) de completa igualdade de resultados educacionais.

Rivers e Sanders (2002) ressaltam a complexidade inerente à definição de equidade em Educação, salientando-se que seus significados têm mudado nos diversos ciclos de política. Reconhecem as controvérsias em torno da medida de equidade, mas concordam com Perry ao postularem que os sistemas equitativos são aqueles que possibilitam a todos os estudantes oportunidade de alcançarem todo o seu potencial¹⁵.

-
14. ‘Equitable educational system is the one in which all students, regardless of their social class, place of residence, gender, or ethnicity perform to their potential. Moreover, equitable educational systems cater to all students and are able to support strong outcomes for most of their students.’ (PERRY, 2009, p. 80)
 15. “Equity in education” is not a new phrase but one that has a diversity of meanings in educational policy cycles. The different meanings of equity are accompanied by disagreements as to both the definition and the measurement of it. To some, equity in educational delivery will be achieved only when simple group averages across various demographic subgroups are equal. This simplistic definition of equity has resulted in huge debates and disagreements, ranging from accusations of ethnic biases in the measurement process (or instruments) to the argument that having all students at the same academic attainment level at the same time is an unrealistic expectation for educators. However, one definition of equity avoids much of this debate and allows for a more realistic measurement process to be put in place. If true equity is defined as each student making appropriate academic growth each year, then expectations for educators and students can be set in terms of academic growth rates. The results of newer research indicates that the academic growth of students populations is primarily a function of the effectiveness of school districts, schools and, most important, teachers. If appropriated rates of academic growth are sustained across grades, then all students academic attainment will be ratcheted to higher levels. [...] Practice informed by appropriate measurement ensures that all students have opportunities to reach their full potential.’ (SANDERS & RIVERS, 2002, p. 14)

Chiu e Walker (2007) sintetizam que justiça social “está primariamente preocupada em equalizar positivamente e ampliar as oportunidades e perspectivas de membros deficientes e vulneráveis de nossa sociedade” (p. 725). Para eles, justiça social nas escolas é fazer com que estas “trabalhem para reduzir as desvantagens dos estudantes em sala de aula, na organização, na família, na comunidade e em níveis mais amplos da sociedade” (p. 725). Finalmente, definem injustiça estrutural como “vinculada a como a Educação é controlada e como os recursos são alocados, tanto centralmente quanto no nível da escola”¹⁶ (p. 725).

Agregando outros elementos a essa reflexão, Guiomar Namó de Mello (1979) acredita que não se pode falar em igualdade de oportunidades educacionais, visto que as crianças chegam à escola sem igualdade de base. A escola, para a autora, precisa focar seu modo de agir na população mais desfavorecida, que talvez somente na escola tenha oportunidade de adquirir certos conhecimentos e habilidades; a população mais favorecida, se já não fez essas conquistas pela própria origem privilegiada, pode buscá-las em outras instâncias também.

É interessante observar que se usa equidade para designar a “desigualdade aceitável”, ainda que nos pareça mais adequado utilizar diretamente desigualdade, posto que a equidade se aplica mais adequadamente à desigualdade entre grupos específicos, visando diminuí-la. Caberia, simplesmente, utilizar o termo desigualdade quando esta não se concentra em qualquer grupo específico. Uma formulação que dialoga com essas ideias é apresentada por Wössmann e Schütz (2006):

O conceito de equidade é mais ambíguo que o conceito de eficiência. Isso se relaciona, fortemente, com claras definições de temas relacionados à

16. *Social justice* ‘is primarily concerned with positively equalizing and improving the opportunities and prospects for disadvantaged and disaffected members of our societies’ (p. 725). *Social justice in schools* ‘is about working to reduce student disadvantages at the classroom, organization, family, community, and broader societal levels’ (p. 725) and *Structural inequity* ‘is tied to how education is controlled and how resources are allocated, both centrally and at the school level.’ (p. 725)

equidade e à justiça. Parece, entretanto, que há um consenso amplo entre cientistas sociais em torno de certas variações de equidade que se aproximam do conceito de igualdade de oportunidades formulado por Roemer (1998; cf. BETTS & ROEMER, 2006). A ideia central deste conceito é a de que a desigualdade deveria ser tolerada apenas devido às diferenças nos níveis de esforços entre as pessoas, mas não devido a circunstâncias além de seu controle. Então, a perfeita equidade demandaria que a performance educacional de um estudante não dependesse de sua raça, gênero ou *background* familiar.¹⁷

Observa-se, pelo exposto, a complexidade inerente às definições de equidade, igualdade e justiça em Educação.

O Quadro 1 oferece uma síntese de princípios e características de cada uma das três concepções de igualdade que estão presentes no debate de justiça em Educação, sem pretensão de esgotá-los, mas apenas de esquematizar os principais pontos.

17. "The concept of equity is more evasive than the concept of efficiency. This has largely to do with the general evasiveness of clear scientific definitions of issues of fairness and justice. It seems, though, that a rather broad consensus among social scientists has evolved around some variant of an equity concept that is close to the definition of equality of opportunity proposed by Roemer (1998; cf. BETTS and ROEMER, 2006). The central idea of this concept is that inequality should be tolerated only if it is due to persons' differences in levels of effort, but not if it is due to circumstances which are beyond a person's control. Thus, perfect achievement of equity would demand that a students' educational performance does not depend on her race, gender or family background."

Quadro 1. Síntese de princípios e características das concepções sobre igualdade em Educação

	Igualdade de oportunidades	Igualdade de tratamento	Igualdade de conhecimentos
Concepção de justiça	Justiça meritocrática.	Justiça distributiva.	Justiça corretiva.
Princípios	<p>Todos devem receber instrução de acordo com suas potencialidades de formação e independentemente de sua classe social, raça ou cor. Portanto, essa deve ser garantida pelo Estado.</p> <p>Existem diferentes dons, aptidões, capacidades, entre os alunos.</p> <p>Coerente com ideias naturalistas e o ideal liberal.</p>	<p>O ensino oferecido pelas escolas que compõem um mesmo sistema deve ser igual para todos, já que todos têm igual capacidade para realizar as aprendizagens fundamentais.</p> <p>A partir do nível elementar de ensino admitem-se diferenças de dons, potencialidades ou aptidões naturais.</p>	<p>Compreende-se que o ensino deve ser organizado em função dos objetivos a serem atingidos por todos.</p> <p>As características e potencialidades individuais são modificáveis e é para isso que deve ocorrer a escola.</p>
Características	<p>Aceitação de que os resultados obtidos por alunos favorecidos e desfavorecidos são desiguais.</p> <p>Os tratamentos são desiguais (ex.: escola para favorecidos e desfavorecidos, currículos diferenciados).</p>	<p>Prioriza a homogeneização das condições de ensino, traduzida em concepções, como escola única, currículo comum ou ensino compreensivo.</p>	<p>Concebe-se que o indivíduo tem não somente direito à igualdade de oportunidades e/ou à de tratamento, mas também à igualdade de conhecimentos de base.</p> <p>São admitidas diferenças de resultados para além das competências essenciais ou conhecimentos de base.</p>
Exemplos de ações	<p>Ajuda financeira para estudos a alunos desfavorecidos por meio de oferecimento gratuito de material escolar, uniformização dos recursos destinados às escolas, programas compensatórios de alimentação e saúde atrelados à frequência à escola etc.).</p> <p>Descentralização dos equipamentos educativos e de sua gestão.</p> <p>Transformação nos processos de seleção dos alunos e de sua orientação no interior do sistema escolar.</p>	<p>Programas de unificação do ensino e do currículo (adoção de manuais, programas e planos de estudo, ações de formação de docentes e supervisão de escolas).</p>	<p>Ações de discriminação positiva, avaliação formativa, diferenciação de ensino e dispositivos de apoio que visem reduzir desigualdades iniciais.</p>

Quadro 1. Síntese de princípios e características das concepções sobre igualdade em Educação

Continuação

	Igualdade de oportunidades	Igualdade de tratamento	Igualdade de conhecimentos
Críticas	Práticas de avaliação que acirram as desigualdades. A ênfase no mérito como definidor de acesso aos níveis e áreas mais avançados de estudos.	Os resultados obtidos são desiguais. Rompimento com princípios de autonomia pedagógica dos estabelecimentos escolares. Não contempla as desigualdades iniciais e, portanto, sem ações direcionadas para minimizá-las, acaba perenizando-as. A homogeneidade de tratamento se dá pela adoção de códigos e linguagens próprios das classes dominantes, que não são de conhecimento dos alunos das classes desfavorecidas, contribuindo para o acirramento das desigualdades de origem e a geração de novas desigualdades.	Respeito pela diversidade e efeitos perversos do nivelamento, bem como do efeito Robin Hood (que diz respeito ao tratamento dos melhores).

Em vista dessas considerações, priorizamos como conceito básico de análise, a desigualdade, por considerarmos que é o mais preciso para designar o que tratamos do que o termo equidade. Em suma, o ponto de vista adotado é o de que quando se trata de acesso a direitos universais como o direito à Educação na Educação Básica, o que cabe buscar é a garantia do mesmo em seus três sentidos, nos termos de Crahay, de acesso, de tratamento e de resultados. Nesses termos, não caberia falar de equidade, que é um conceito que se aplica mais comumente quando nos conformamos com a ideia de que tal direito não será universalizado e estamos definindo critérios para reduzir a desigualdade entre grupos.

Definidos os referenciais utilizados como base nesta pesquisa, restou o problema de estabelecermos, em termos práticos, os indicadores de desigualdade a serem observados durante as análises.

Para Crahay (2000), práticas comprometidas com a igualdade de conhecimentos deveriam ser mensuradas por cinco indicadores:

- A média dos resultados elevada;
- A fraca variância dos resultados;
- A fraca correlação entre as medidas iniciais e as medidas finais;
- A fraca correlação entre as características socioeconômicas dos alunos e seus resultados no fim do ensino;
- A amplitude de ganhos mais elevada para os alunos fracos do que para os alunos fortes. (p. 82)

Casassus (2007) estabeleceu níveis de adequação para o desempenho dos alunos em provas de Linguagem e Matemática, a partir de estudo sistemático dos desempenhos médios dos diversos países contemplados pelo estudo. Segundo o autor, como o nível de desempenho “fornece informações sobre o que foi alcançado, o que falta alcançar e o que é preciso superar” é possível obter informações sobre a porcentagem de alunos em cada nível e, conseqüentemente, analisar como está a Educação do ponto de vista da qualidade e da equidade.

Considerando esses aportes teóricos, foram adotados como indicadores, de um lado, o percentual de estudantes que atingem o nível mínimo de proficiência estabelecido pelas provas nacionais – quanto maior esse percentual, menos desigual e mais justa a escola – e, de outro, verificou-se que a desigualdade no interior de cada escola é maior que a desigualdade no sistema como um todo, inspirados pela ideia de “*school clustering index*”, desenvolvida por Chiu e Khoo (2005) para comparação de níveis relativos de renda, e que utilizamos para comparar às variações relativas de notas. Apropriamo-nos dessa ideia para desenvolver dois indicadores: o primeiro, o Índice de Homogeneidade da Escola (IHE) que é a razão entre a variância dos resultados da escola pela variância dos resultados na rede como um todo, ou um dado universo considerado – resultados maiores que 1 indicariam que na escola a desigualdade é maior relativamente à sua rede; resultados menores que 1 indicariam que a desigualdade é menor que na rede/universo –; o segundo, o

Índice de Homogeneidade Intraescola (IHIE) que é a razão entre a variância das notas das turmas e a variância das notas da escola.

Nessa perspectiva, foram considerados resultados desejáveis, os seguintes:

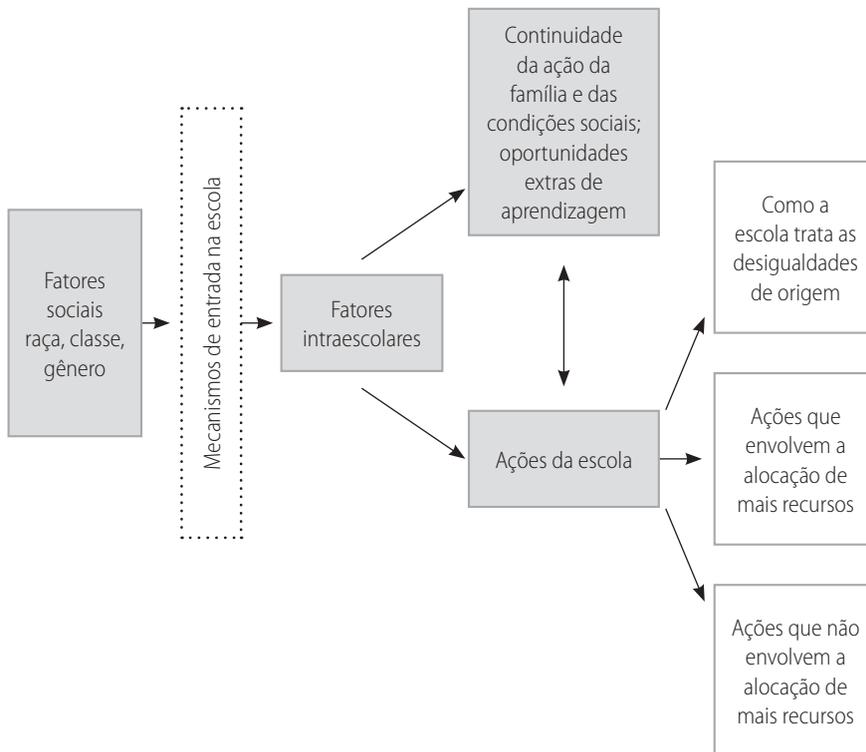
- a) Maiores médias nas provas padronizadas;
- b) Maiores percentuais de alunos de cada escola que atingem os níveis mínimos de proficiência, estabelecidos pelos sistemas de ensino;
- c) A desigualdade de resultados de cada escola em relação a sua rede de ensino;
- d) A desigualdade relativa de resultados de diferentes grupos específicos, como por exemplo, com diferentes NSE, sexo ou cor ser a menor possível em relação aos demais.

Assim, a situação menos injusta é aquela na qual a desigualdade entre os diferentes grupos seja a menor possível e que a desigualdade no interior de cada grupo, ainda que admissível, seja atribuída às diferenças individuais (dons, capacidades, esforço ou interesse etc.) e não a aspectos da condição social de cada um. Nessa perspectiva, quanto maior o percentual dos que chegarem aos resultados mínimos, melhor.

Construído o esquema de referência das desigualdades exteriores à escola e os conceitos a serem utilizados na análise dos sistemas escolares brasileiros, pode-se apresentar os resultados da revisão de literatura sobre os fatores relativos aos sistemas de ensino e os intraescolares que impactam nas desigualdades de aprendizado dos estudantes.

4. Recursos e processos: causas da desigualdade intraescolar

Levando-se em consideração as observações apresentadas nos itens anteriores e as leituras realizadas, organizamos as referências coletadas segundo o esquema apresentado no quadro abaixo.



Em linhas gerais a organização seria a seguinte:

1. Fatores Sociais – características do aluno (principalmente NSE, cor e sexo);
2. Mecanismos de entrada na escola: seleção (explícita ou velada);
3. No interior da escola:
 - 3.1. Continuidade da ação da família (oportunidades extra de aprendizagem);
 - 3.2. Tratamento da escola às ações do aluno (reforço das desigualdades – via preconceito);
 - 3.3. Fatores intraescolares:
 - 3.3.1. ações relacionadas à alocação de recursos à escola;
 - 3.3.2. ações não relacionadas à alocação de recursos à escola.

É preciso considerar que os fatores apresentados não são totalmente independentes entre si. Assim, a maneira como o professor distribui o tempo em sala de aula pode ser influenciada pelo NSE dos alunos da turma, pelos recursos disponíveis e pelo clima escolar, por exemplo.

Feita essa organização, os textos lidos foram alocados em cada uma das categorias definidas (por tratarem de mais de um tema, alguns textos foram classificados em duas ou mais categorias). Explicitada essa organização, nos itens seguintes discute-se a literatura analisada.

4.1. Características do aluno

Retomando a observação feita, anteriormente, sobre a formulação de Bourdieu e Passeron, há que se considerar os aspectos extraescolares que explicam a desigualdade ante o sistema escolar. Nessa perspectiva, caberia pensar em uma distinção entre características extra e intraescolares. Entretanto, como sugere enfaticamente a literatura, tal separação é demasiado estática, uma vez que a desigualdade dos indivíduos pelos componentes clássicos (classe, gênero e cor) manifesta-se dentro da escola pelas suas práticas, metamorfoseando-se em seu interior constantemente.

O conjunto de características do aluno seria sintetizado naquelas que existiam anteriormente à sua chegada ao sistema escolar em um dado ano

ou à etapa que estivermos analisando. Entre essas, as mais significativas são NSE, cor e gênero, podendo-se recorrer a outras, como escolarização dos pais, atraso escolar, realização de atividades extraescolares (aulas de reforço, outra língua etc.). O fundamental dessas características é que constituem uma situação com a qual a escola se defronta de fato. Ela não pode alterar as características “desfavoráveis” de seus alunos. Assim, compreender as causas que originam a desigualdade na dimensão das características dos alunos, diferentemente do que se pode afirmar para as demais, não significa que seja facultado à escola, sob qualquer pretexto, eliminá-las, pois isso significaria, também, excluir os alunos “indesejáveis”. A escola deve considerar tais características em suas práticas e ações, visando superar os eventuais efeitos negativos que tenham sobre o aprendizado do aluno.

Ainda que as características do estudante tenham forte poder explicativo em si, elas não são justificativa para a escola “selecionar” seus alunos com o objetivo de obter melhores resultados. De fato, um dos temas que aparece na revisão de literatura é o da “seleção” de alunos. Isso é proibido na escola pública regular, no entanto, foram identificados relatos de procedimentos, explícitos ou velados, que apontam nesse sentido. Da mesma forma, se os resultados da escola são fortemente relacionados com as características dos seus alunos, isso deve ser levado em conta em sua análise dos resultados. Apenas para ilustrar, o procedimento mais usual é analisá-los com o ajuste por nível socioeconômico dos alunos, para tentar observar a contribuição específica da escola para os resultados.

Voltando às formas clássicas de desigualdade – classe, gênero e cor –, pode-se mencionar algumas referências.

Para analisar a relação entre o NSE dos alunos e o seu desempenho na Prova Brasil, Soares *et al.* (2012) criaram um indicador do NSE que contempla informações sobre a escolaridade dos pais, o acesso a bens de conforto (como televisores, carros, número de cômodos na casa etc.) e o acesso a serviços (como internet e trabalhadores domésticos) e constataram que “a proficiência dos alunos é maior à medida que seu nível socioeconômico aumenta” (p. 12), corroborando resultados de pesquisas que chegaram a conclusões semelhantes, dentre as quais merece destaque o já citado Relatório Coleman. Para explicar tal resultado, os autores se referem à maior facilidade das famílias com melhores condições

socioeconômicas para manter os filhos na escola, sem que tenham de trabalhar enquanto jovens, e para garantir um ambiente favorável ao aprendizado.

Nesse mesmo estudo, os autores também encontraram relação entre o ambiente cultural (representado por um construto com informações sobre a escolaridade dos pais, sua frequência de leitura e a posse de bens culturais como livros, revistas e dicionários) e o nível de aprendizagem dos alunos, em clara convergência com o trabalho de Bourdieu e Passeron.

Dialogando com esses fatores, tem-se sua presença também no interior da escola, pois além de os alunos chegarem a ela em condições diferentes, as práticas escolares reforçam (ou, potencialmente, não) as desvantagens dos alunos dos grupos discriminados. Reaparece, assim, nas práticas escolares o reforço dos estigmas sociais que vão desde expectativas menores para certos grupos de alunos, até práticas claramente discriminatórias e prejudiciais ao aprendizado dos alunos desses grupos.

Em relação a gênero, os trabalhos de Marília Carvalho (2001 e 2003, entre outros), apontam para tratamentos desfavoráveis a meninos, particularmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a autora, a escola elementar tem uma organização “feminina”, que reforçaria e valorizaria elementos presentes nos mecanismos de socialização das meninas (asseio, bom comportamento, obediência etc.). Na literatura internacional, enfatiza-se a discriminação, quer seja pela exclusão do acesso, pelo tratamento diferenciado ou pelos resultados piores das meninas.

Em estudo realizado para a Unesco em países africanos francófonos (Sy, 2011), observou-se que os resultados para meninos são, substantivamente, melhores que para meninas em Matemática. Segundo esse estudo:

As pontuações apresentadas a seguir, de acordo com o sexo do aluno, foram calculadas a partir das respostas aos itens da prova PASEC¹⁸ entre 2004 e 2009. Os critérios de seleção para a amostra das escolas são comparáveis entre todos os países envolvidos. Deve-se notar que os resultados dos testes PASEC são, geralmente, baixos. Quanto à quinta série, a propagação de pontuação por nível de conhecimento dos alunos revela que para os meninos e meninas juntos:

18. Pasec – Programme on the Analysis of Education Systems.

- i. Em sete dos 11 países mais de 20% dos alunos experimentaram sérias dificuldades em sua educação;
- ii. Em apenas três dos 11 países notou-se que mais da metade dos alunos atingiu o nível de habilidade básica em ambas as disciplinas.

As diferenças entre as médias de meninos e meninas em Francês e Matemática são muito mais evidentes no final da escola primária. Na quinta série, as meninas foram significativamente pior do que os rapazes em dois dos 11 países (Burkina Faso e Senegal). Por outro lado, em Madagascar as meninas superaram os meninos em Francês, embora os resultados gerais fossem baixos. Em Matemática as diferenças de desempenho são mais impressionantes. De fato, em sete dos 11 países, as meninas da quinta série foram menos bem em Matemática do que seus colegas do sexo masculino. (Sy, 2011, *Summary*)¹⁹

Soares *et al.* (2012) mostram que os meninos são o maior contingente entre os estudantes que apresentaram nível abaixo do básico em leitura, enquanto que as meninas são maioria entre os estudantes que apresentaram desempenho proficiente ou avançado em leitura. Contudo, em Matemática os autores observaram uma situação diferente, na qual não houve dominância de sexo entre os alunos com nível de proficiência abaixo do básico e os meninos apareceram como maioria entre aqueles com nível de aprendizagem avançado, indicando pequena vantagem para os meninos nessa disciplina. Esse mesmo resultado foi verificado por Franco *et al.* (2007) que, ao analisarem os resultados da prova de

19. 'The scores presented below – according to the gender of the pupil – were computed from the answers to standard PASEC test items between 2004 and 2009. The selection criteria for the school sample are comparable between all the countries involved. It should be noted that the PASEC test scores are generally low. Regarding fifth grade, the spread of scores by level of pupil knowledge reveals that for boys and girls together: i. In seven out of the 11 countries over 20% of pupils experienced serious difficulties in their education; ii. In just three of the 11 countries was it indicated that more than half the pupils reached the basic skill level in both subjects. The differences between the average scores of boys and girls in French and mathematics are far more evident at the end of primary school. In grade 5, girls did significantly worse than boys in two of the 11 countries (Burkina Faso and Senegal). Conversely, in Madagascar the girls outperformed the boys in French, although overall results were low. Mathematics is where the differences in performance are striking. Indeed, in seven out of the 11 countries, the female 5th graders did less well in mathematics than their male counterparts.' (Sy, 2011, *Summary*)

Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), constataram que os meninos tiveram melhor desempenho que as meninas.

Lloyd *et al.* (2005) estudam a autoavaliação dos alunos em relação ao fracasso ou sucesso na prova de Matemática; os autores tematizam tais avaliações por gênero. Uma de suas conclusões é que as meninas tendem a ser menos confiantes em suas habilidades em Matemática. Em linhas gerais elas não se dão conta de sua capacidade na disciplina (p. 405).

No que diz respeito à cor, diversas linhas de pesquisa já buscaram analisar o porquê do menor desempenho dos alunos negros em relação aos alunos brancos, passando por controversas explicações genéticas e culturais que retiram da instituição escolar a possibilidade de agir sobre esse problema (NOGUEIRA, 2001). Vale mencionar o trabalho de Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (1992) e, no Brasil, o de Maria Helena de Souza Patto (1990). Ambos evidenciam que, para além das condições materiais de funcionamento das diferentes escolas, o tratamento dispensado a estudantes negros, pobres e de outros grupos sociais e econômicos vulneráveis é muito mais discriminatório do que o dispensado aos estudantes brancos e de melhores condições econômicas ou, como ocorre no Brasil, com as meninas.

Nesse mesmo sentido, Nogueira afirma que o sucesso ou fracasso escolar dos alunos negros está “fortemente relacionado com a maneira como as identidades relacionadas a cor e gênero são construídas no ambiente escolar e às percepções e expectativas que são desenvolvidas entre adultos e estudantes em relação à maneira com que essas identidades são percebidas”²⁰ (2001, p. 24). O autor complementa suas ideias dizendo que considera que essas identidades não podem ser tratadas como categorias fixas, mas sim como produtos sociais que, portanto, podem e devem ser transformados. Nogueira ressalta ainda que:

Assim como certas práticas institucionais contribuem para a concentração de estudantes afro-americanos e latinos nos níveis inferiores de desempenho educacional, outras políticas e práticas servem para garantir a manutenção

20. 'largely related to the ways in which identities related to race and gender are constructed in school settings and to perceptions and expectations that develop among adults and students in response to these perceived identities'. (NOGUEIRA, 2001, p. 24)

das vantagens acadêmicas dos estudantes brancos de classe média. Um ponto fundamental a ser destacado aqui é que o viés institucional, em geral, não tem como base comportamentos abertamente racistas e não é a intenção da equipe escolar. Em vez disso, as políticas e práticas que reforçam as disparidades acadêmicas aparecem superficialmente como racialmente neutras, apesar da análise detalhada de seu impacto revelar claramente custos e benefícios distintos ao longo das linhas raciais. (pp. 35-36)²¹

Para superar essa situação, Nogueira destaca a importância da tomada de consciência do problema por parte da equipe escolar e da elaboração de estratégias de ação consistentes. Contudo, o autor atenta para as dificuldades que precisam ser enfrentadas no processo. Nesse sentido, o autor menciona a natureza sutil e complexa dos mecanismos pelos quais as desigualdades raciais são reproduzidas. Além disso, ressalta a resistência daqueles que são privilegiados pelas desigualdades raciais à transformação do status quo. Em suas palavras:

[...] políticas relacionadas com a proteção de privilégios servem para manter e reforçar as barreiras estruturais e culturais que obstruem os esforços para melhorar o desempenho dos alunos das minorias. Sem uma estratégia de confronto a essas barreiras, ganhos duradouros no desempenho dos alunos não podem ser alcançados. (p. 27)²²

-
21. 'Just as certain institutional practices contribute to the concentration of African American and Latino students at the bottom rungs of educational performance, other policies and practices work to insure that high-achieving upper-middle-class White students retain their academic advantages. Of course, a key point to be made here is that institutional bias is generally not based on overtly racist behaviors and intentions on the part of school personnel. Rather, the policies and practices that reinforce academic disparities appear on the surface to be race neutral, even though close analysis of their impact reveals clear and distinct costs and benefits that break down along racial lines.' (NOGUEIRA, 2001, pp. 35-36)
 22. '[...] political factors related to the protection of privilege serve to maintain and reinforce structural and cultural barriers that obstruct efforts to improve minority student achievement. Without a strategy for confronting these barriers, lasting gains in students achievement cannot be made.' (NOGUEIRA, 2001, p. 27)

Apesar dessas dificuldades, o autor acredita na possibilidade de diminuição e eventual superação das desigualdades raciais na Educação.

Quando os educadores demonstrarem disposição para aceitar a responsabilidade por seu papel na manutenção de estruturas escolares que alimentam a desigualdade, e quando as discussões locais sobre essas questões forem além de uma busca por culpados e se transformarem em uma busca por soluções concretas, a possibilidade de um progresso real na elevação do desempenho dos alunos poderá ser significativamente aumentada. É claro que até mesmo essa possibilidade deve, eventualmente, produzir resultados mensuráveis, e a obtenção desses resultados vai depender de muito mais do que boas intenções. (p. 38)²³

Soares *et al.* (2012) constataram segregação racial ao analisarem a participação de alunos negros, pardos e brancos em cada um dos níveis de aprendizagem (abaixo do básico, básico, proficiente e avançado) com base nos resultados da Prova Brasil. Os autores concluem que quanto maior o nível de aprendizagem, maior é a participação relativa de alunos brancos e, quanto menor o nível de aprendizagem, maior é a participação de alunos negros.

No trabalho de Downey (2004), que estuda o poder equalizador da escola frente ao aumento das desigualdades decorrentes das férias escolares, apenas os alunos negros não obtêm esse benefício.

O estudo de Caldas e Bankston (1999) procura examinar a influência da concentração de alunos negros e de suas estruturas familiares no desempenho na *Louisiana Graduation Exit Examination* (10^{os} anos) de 1990. Por meio do uso de HLM, os autores argumentam que a concentração de alunos negros faz com que o desempenho dos alunos de uma escola segregada seja insuficiente. Nogueira (2001) chega a resultados parecidos ao analisar

23. 'When educators demonstrate a willingness to accept responsibility for their roles in maintaining school structures that foster inequality, and when local discussions of these issues move beyond a search for blame to a search for concrete solutions, the possibility for genuine progress in raising student achievement can be significantly increased. Of course, even that possibility must eventually yield measurable results, and obtaining these results will take much more than good intentions.' (NOGUEIRA, 2001, p. 38)

a relação entre cor e desempenho acadêmico, constatando que, dentre os alunos com mesmo NSE, os alunos negros têm piores desempenhos que os alunos brancos e asiáticos.

Dessa forma, haveria uma dupla discriminação de classe, gênero e cor. De um lado, pelas condições diferenciadas com que cada aluno chega ao sistema escolar, incorporando a desigualdade existente na sociedade em relação a cada um desses grupos e, de outro, pelas práticas escolares que reforçariam essa desigualdade e discriminação e que seriam intensificadas ao longo da vida escolar do aluno, pela manutenção de condições diferenciadas das famílias. Nesse sentido, é interessante notar a existência de estudos que estabelecem correlação positiva entre o desempenho dos alunos e o atraso escolar (SOARES *et al.*, 2012), sendo que se analisarmos as características dos alunos com atraso escolar, será possível perceber o predomínio, por exemplo, de alunos de NSE mais baixo, sendo essa, portanto, uma das maneiras com que o sistema escolar acaba reforçando as desigualdades sociais.

A decorrência dessa constatação para o presente estudo é que se coloca a seguinte pergunta: “Como identificar a existência de ações no interior da escola que impactam negativamente o desempenho escolar de grupos vulneráveis?”

4.2. Ações pedagógicas

Nesse caso, optou-se por proceder à divisão inicial entre as ações pedagógicas que implicam alocação de recursos e as não relacionadas às alterações no esquema de financiamento estabelecido.

4.2.1 *Relacionadas à alocação de recursos*

Foram levantados vários estudos que buscam analisar diferentes formas de alocação de recursos educacionais e seu impacto no desempenho dos estudantes e na eventual diminuição das desigualdades intraescolares.

Em 1979, Guiomar Namó de Mello problematizava o papel do Estado e a atenção que este dava à Educação escolar, referindo-se, mais especificamente, aos poucos recursos alocados historicamente à escola. A autora afirmava que o aumento de verbas era uma reivindicação constante das forças populares

progressistas da sociedade brasileira. Na ocasião, propôs algumas estratégias para lidar com a questão:

- Adotar medidas que facilitem o ingresso e a permanência das crianças mais pobres no sistema escolar – prolongamento da jornada, distribuição gratuita de materiais, progressão continuada em séries críticas etc.;
- Mudanças de conteúdos e métodos de ensino (adaptar o ensino à criança cultural e economicamente desfavorecida, com atenção a não cometer o dualismo “escola de ricos” e “escola de pobres” – pois a autora afirmava que isso existe, até na mesma escola, entre classes, entre turnos p.e.);
- Para que houvesse efetivas mudanças de conteúdos e métodos, seria necessário que quem planeja e quem ensina domine o conteúdo, visto que “nada pode substituir uma sólida cultura geral (docente) nesse caso específico” (p. 76);
- Por último, colocava a questão da pré-escola como de importância estratégica para todas essas mudanças, para que os menos favorecidos possam chegar ao ensino obrigatório com melhores condições.

Ainda, no que se refere à alocação de recursos, encontramos na literatura posicionamentos divergentes sobre a correlação com o desempenho dos alunos, que em alguns trabalhos é positiva e em outros, insignificante ou até mesmo negativa. Nesse sentido, é possível verificar a existência de trabalhos com conclusões diferentes sobre os mesmos aspectos estudados, tais como: a infraestrutura das escolas, a qualificação dos professores etc. É possível, ainda, observar o crescimento da utilização desses trabalhos na argumentação de formuladores das políticas educacionais em defesa da ampliação, contenção e/ou redirecionamento dos investimentos em Educação.

Em estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2005), os recursos escolares (tamanho das escolas, qualificação dos professores, qualidade dos recursos educacionais, índice de escassez de professores) tiveram impacto pequeno, porém positivo no desempenho dos alunos, enquanto a infraestrutura física das escolas apresentou uma correlação negativa com o resultado dos alunos.

Bouchard e King (2011) chamam a atenção para a importância dos fatores de capacidade escolar (comunidade profissional, coerência do programa, liderança do diretor/liderança compartilhada, recursos técnicos, conhecimento dos professores, disposição das habilidades) e qualidade instrucional (currículo, instrução, avaliação) fazerem parte da instituição escolar, para que, efeitos positivos nos resultados dos alunos sejam alcançados. Os autores argumentam que a escola necessita de vários tipos de apoio para aprimorar seu trabalho. Perceberam que, em New Haven, distrito escolar californiano que tem alcançado bons resultados educacionais, há muita preocupação com a formação continuada dos professores. Nesse sistema existe, por exemplo, um programa específico para os professores nos dois primeiros anos de carreira (com acompanhamento de professores veteranos da mesma escola e série, que ganham um adicional no salário para realizar esse trabalho, além da proposição de *workshops*, reuniões mensais entre os professores iniciantes e especialistas, dois dias de dispensa para acompanhar a aula de outro professor, elaboração de portfólios que acompanham o desenvolvimento dos professores iniciantes, dentre outros). O distrito tem ainda um programa similar ao estágio supervisionado com a Universidade da Califórnia, com um programa desenvolvido conjuntamente por professores da universidade e da Educação Básica. Uma das maneiras de atrair e reter bons professores é por meio de salários, o maior é o da *Bay Area* (entre US\$ 37.604 e 70.373) – onde gastam uma média de 2.337 dólares por criança ao ano, o que indica que a prioridade da educação está no financiamento –; o distrito paga por cursos de formação de professores (diretamente ou por meio de incrementos salariais permanentes) e também oferece cursos adicionais para aqueles que se envolvem em atividades como a supervisão de estágio de professores iniciantes.

Wenglinsky (1998) analisa quatro tipos de gastos: o montante por escola, os gastos com instrução, as despesas de capital e as administrativas. As conclusões apontam que, ainda que o valor alocado não tenha apresentado correlação com os resultados dos alunos, os gastos direcionados à instrução e com a administração têm. A literatura norte-americana apresenta certa profusão de trabalhos nessa perspectiva.

Kimball (2009) explora a variação de alocação de recursos entre alunos de uma escola pertencente a uma comunidade de baixo nível socioeconômico

localizada em área urbana da Califórnia, separando os gastos por estudante em gastos diretos em sala de aula, gastos diretos com alunos e custos indiretos (que abrangem gastos indiretos da escola e do distrito).

Os resultados apontam amplas variações nos gastos por aluno, indicando que a explicação para tais variações encontra-se na diferença de salários entre os professores, na diferença entre os tamanhos das turmas e nos recursos alocados a grupos específicos de estudantes, segundo determinados programas implementados pela escola.

Vale destacar, como uma das conclusões do estudo, a observação de maiores despesas com alunos do sexo masculino. Os dados coletados apontam que os meninos têm maior participação em programas de intervenção do que as meninas, o que implica maiores investimentos com esses alunos. Tal desigualdade, porém, explicada pela necessidade de participação em tais programas, aponta para a equidade intraescolar e não o contrário.

No caso brasileiro, estudos que explorem os gastos por escola praticamente inexistem, uma vez que se assume que a alocação de recursos às escolas seja inerentemente equitativa, o que torna sem sentido analisar os impactos que distintas formas e montantes de alocação de recursos às escolas geram nos resultados. Um dos poucos estudos disponíveis sobre comparação de gastos por escola no Brasil (VERHINE & MAGALHÃES, 2006a, 2006b) indica que a diferença de recursos alocados entre diferentes redes seja significativa, chegando mesmo a não ser desprezível no interior da mesma rede escolar. Ainda que nesse estudo não se correlacionassem os gastos com resultados em testes em larga escala, é um sinal de que esse tema deva receber mais atenção da pesquisa com a finalidade de investigar possíveis impactos de diferentes modelos de alocação de recursos em escolas de diferentes redes, e até da mesma rede, nos resultados, considerando as diferentes opções de alocação de recursos, como o número de alunos por classe, qualidade e remuneração dos professores, tempo destinado à jornada diária de aulas etc.

No Brasil, Soares *et al.* (2012) analisaram o impacto de diversas iniciativas relacionadas à alocação de recursos e descobriram correlações positivas entre o desempenho dos alunos na Prova Brasil e a qualidade das bibliotecas, as condições de funcionamento das escolas, a existência e conservação dos equipamentos educacionais, a qualidade das instalações dos prédios escolares,

a formação dos professores e dos diretores e as condições de trabalho dos docentes (salário, jornada de trabalho e situação trabalhista). Com base nos dados encontrados, os autores concluem que:

Destaca-se que cada um dos indicadores de qualidade das escolas e dos professores está associado a um efeito bastante pequeno para a probabilidade de exclusão escolar, quando comparado aos efeitos das variáveis indicadoras do contexto familiar. No entanto, esses fatores não existem isoladamente nas escolas, e o esforço de melhoria do conjunto desses indicadores é relativamente mais simples do que o de mudança dos indicadores familiares. Há margem para a melhoria da qualidade de escolas e professores, sobretudo para os estudantes menos favorecidos. (pp. 72-73)

Entretanto, tais análises foram realizadas utilizando-se de alocação média de recursos medidas pelas informações disponíveis nos bancos do Censo Escolar ou na Secretaria do Tesouro Nacional, ou seja, foram feitas tomando o gasto médio por aluno na rede de ensino considerada. A lacuna que observamos refere-se à medida de gasto por aluno em cada unidade escolar. A hipótese que levantamos é a de que no interior de uma mesma rede de ensino há variações de gasto por aluno, entretanto não realizamos esse tipo de estudo no Brasil. Se o montante de recursos é uma causa importante da desigualdade de resultados, após os devidos ajustes por características dos alunos, esse fator não é considerado na literatura brasileira sobre o tema.

4.2.2 Ações pedagógicas que não alteram a alocação de recursos

Foram consideradas aqui as iniciativas que se relacionam com processos pedagógicos, mas, antes de tudo, caracterizam-se por não implicar maior alocação de recursos à escola, tais como o clima escolar, o tratamento das diferentes formas de discriminação, a opção adotada para organização das turmas, a qualidade do currículo a que cada um tem acesso, a alocação do tempo do professor no interior da sala de aula etc.

Na revisão de literatura realizada, aparecem, em primeiro lugar, aquelas iniciativas identificadas com a abordagem das escolas eficazes.

Entre essas é possível citar o trabalho de Alves e Franco (2008), que identifica como elementos significativos as seguintes iniciativas:

- Dever de casa (passar e corrigir);
- Cumprimento do conteúdo curricular;
- Interesse e dedicação dos professores;
- Nível de exigência docente sobre o desempenho;
- Clima de respeito e disciplina na sala de aula;
- Não absentéismo discente.

Outra temática recorrente na literatura que discute desigualdade intraescolar diz respeito à forma de agrupamento das turmas, o que será tratado a seguir.

a) *Tracking e grouping*

Uma das primeiras questões que aparecem na explicação da desigualdade intraescolar diz respeito à organização das turmas. Entre as observações realizadas, menciona-se o trabalho de Alves e Franco (2008), afirmando que:

Quando se considera o efeito das turmas dentro das escolas, descobre-se que esse é um nível bastante importante para a investigação do efeito das escolas. Pelas diferenças entre as turmas dentro das escolas. (p. 492)

Soares (2005) “encontrou mais variação entre turmas do que entre escolas [...]”. Alves e Soares (2007) mostram não só o efeito das turmas no desempenho dos alunos da 5ª série (em Matemática e Leitura), mas também na aprendizagem, ou seja, os ganhos dos alunos durante o ano letivo variam muito entre as turmas dentro de uma mesma escola (p. 492).

Em estudos com escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, Costa e Koslinsky (2008) e Costa (2008) observaram um fenômeno ao qual chamaram de diferença de prestígio de escolas de uma mesma rede pública, ocasionando processos complementares de escolha entre escolas próximas geograficamente, tanto por parte de professores quanto de alunos. Os bons resultados de uma estariam associados a um viés de seleção de alunos e professores que “fortaleceria” uma e “enfraqueceria” a outra. Na escola da zona

Sul, considerada de melhor prestígio, o autor encontrou um ambiente acadêmico mais seletivo e competitivo, no qual estão presentes mecanismos de seleção de alunos durante a trajetória escolar. Nas palavras do autor:

Sua direção orgulha-se de afirmar que a escola se dedica a preparar para concursos de acesso a escolas públicas conceituadas e que grande parte de seus alunos é aprovada para tais escolas. Parece que essa escola adota procedimentos seletivos internos mais rigorosos, contando com taxas de reprovação e abandono mais elevadas que as demais. (COSTA, 2008, p. 460)

Costa e Koslinski (2011) utilizam o termo “quase-mercado” para nomear esse processo. Isso se assemelha ao que se chama de *tracking*.

Na literatura internacional, *tracking* é o processo de separação de estudantes entre escolas ou no interior de uma mesma escola por habilidades ou interesses. É concebida como uma modalidade de escolha de escolas (*school choice*). Outra forma de estratificação no interior de uma mesma escola é o *grouping*, organização de turmas pela habilidade dos alunos (as chamadas entre nós de “classes homogêneas”). Em ambos os casos, supõe-se que escolas ou classes mais homogêneas permitem melhores resultados médios. Adam Gamoran refere-se a esses conceitos como *curriculum tracking* e *ability grouping*, respectivamente (GAMORAN, 1989). Em sentido lato, pode-se considerar o *tracking* como uma escolha de “percurso” que segmenta o alunado. Se os estudantes são alocados em escolas “mais fortes ou mais fracas”, segundo suas condições prévias, evidentemente, isso acentua as desigualdades no interior do sistema escolar.

Os argumentos favoráveis ao *tracking* podem ser organizados em dois tipos:

*Perspectiva da eficiência (efficiency perspective): tracking é uma estrutura que aumenta o desempenho de todos os alunos e garante o uso mais eficiente dos recursos humanos*²⁴.

24. Tracking is a ‘structure, which increases the achievement of all students and ensures the most efficient use of human resources’.

Perspectiva do autodesenvolvimento (self-development perspective): tracking permite que os alunos avancem no próprio ritmo e evitem comparações injustas com alunos mais inteligentes ou mais lentos que os demais colegas de classe²⁵. (DESENA; ANSALONE, 2009, p. 63)

Os oponentes do *tracking* (p. e., CHIU & WALKER, 2007) argumentam que os caminhos considerados mais fáceis contêm um número desproporcional de estudantes de níveis socioeconômicos mais baixos e de grupos específicos e esta estrutura educacional separa as várias classes sociais enquanto elas competem por recursos escolares e credenciais. Os que percorrem os *tracks* de menor prestígio ficam relegados à Educação inferior, enquanto que os economicamente privilegiados são alocados em *tracks* de maior prestígio caracterizados por maiores oportunidades de aprender e de ter acesso a um currículo superior.

Partindo de resultados de pesquisas que mostram que a estrutura diferenciada das escolas contribui para a desigualdade de resultados educacionais, Gamoran e Weinstein (1995) examinam a possibilidade de “*detracking the schools*”, ou seja, eliminar a estratificação no interior das escolas a partir de um movimento reformista que se centra na mudança da estrutura da escola. A partir de pesquisa quanti-quali realizada em 24 escolas consideradas bem estruturadas, perceberam que a ideia de *detracking* é mais difícil de alcançar no Ensino Médio do que no equivalente ao Ensino Fundamental II, e menos aceita em Matemática do que em outras disciplinas.

Ao acompanhar mais de perto duas escolas, uma de *High School* e uma de *Middle School*²⁶, os autores observam que nem a distribuição dos alunos em grupos homogêneos, nem em grupos heterogêneos se relaciona ao ensino efetivo. Concluem que as condições que levam ao ensino de qualidade são agrupamentos mistos com classes pouco numerosas, recursos extras que

25. Tracking permits the students ‘to progress at their own pace and avoid invidious comparisons with smarter or slower class-mates.’

26. O ensino básico americano “K12”, com início aos 6 anos de idade, corresponde aos 12 primeiros anos de escolarização formal. Os seis primeiros correspondem à *Elementary School*, os três seguintes, à *Middle School* ou *Junior High School*, e os três últimos, à *High School* ou *Senior High School*.

permitam uma abordagem de ensino individualizada e forte liderança intelectual na instituição. Os autores complementam a análise postulando que as condições que oferecem suporte ao ensino de qualidade em um contexto diversificado são: comprometimento com a equidade, escolha do curso por professores e alunos e comprometimento intelectual dos professores com seu objeto de ensino.

Sobre essa questão, Marcio da Costa e Mariane Koslinski afirmam que:

[Na rede municipal do Rio de Janeiro] muitas escolas dividem suas turmas de acordo com a idade dos alunos, sob a argumentação de que alunos se desenvolvem melhor com colegas da mesma idade e em conformidade com preceitos pedagógicos em voga. Sabemos que essa prática informal, conseqüentemente, separa os alunos de acordo com suas trajetórias escolares – isto é, se os alunos entraram cedo ou tarde na escola, se já foram reprovados em alguma série, ou se já se evadiram da escola por algum tempo. Entretanto, quando conversamos sobre essa divisão com a diretora de uma das escolas pesquisadas, ela apontou que alguns alunos de bom rendimento, mesmo que sejam mais velhos, são encaminhados para as turmas “01”, do turno da manhã, o que sugere que a divisão de turmas também leva em conta a performance dos alunos. (2006, pp. 141-142)

Um fenômeno um pouco diferente, mas que apresenta certa similaridade com o *tracking* e a seleção de estudantes é a chamada “gentrificação” (também denominada “enobrecimento” ou “aburguesamento” de escolas e regiões) observada por Desena e Ansalone (2009), que o estudaram em Greenpoint-Williamsburg, no Brooklyn, em Nova Iorque. Neste caso, o fenômeno urbano que ocorre é o da gentrificação, recuperação de áreas urbanas degradadas com a construção de residências de melhor nível, o que atrai uma população com maior poder aquisitivo do que a que vivia anteriormente no local, gera uma profunda alteração no entorno, posto que negócios e serviços para atender essa população começam a se instalar na região, os impostos de propriedade crescem e, tendencialmente, expulsam as populações mais pobres da área. Tal processo de modificação do perfil dos moradores de um lado exerce uma pressão pela melhoria das escolas públicas da região e, de

outro, o desenvolvimento, por parte dessa população recém-chegada, de estratégias para alocar seus filhos em escolas de outros bairros, tidas como de melhor qualidade.

Nesse caso, observa-se o fenômeno do *tracking* entre escolas. Desena e Ansalone concluem que:

Os resultados dessa análise sugerem que a gentrificação promove o desenvolvimento de *tracking* entre escolas, eliminando a possibilidade dos alunos de classe média que vivem em áreas gentrificadas de frequentar escolas públicas locais. Claramente, o *tracking*, entre classes ou escolas, afeta o desempenho escolar quando se acompanha as influências que fazem um estudante aprender. (p. 6)²⁷

Esta opção é feita pelas famílias por entenderem que seja mais fácil movimentar-se pela cidade de Nova Iorque em busca de escolas melhores no interior do sistema público do que lutar pela melhoria de seu sistema de escolas públicas.

b) Qualidade e distribuição dos professores

Outro tema importante é o da qualidade e alocação de professores nas diferentes escolas e salas de aula. Ao falar de qualidade docente, um primeiro ponto que merece destaque refere-se à dificuldade da sua definição e mensuração, uma vez que se trata de um trabalho complexo e com múltiplos objetivos. Ao apresentar a questão, Morduchowicz (2003), atenta para a inexistência de consensos sobre o que constitui uma docência de qualidade.

[...] o trabalho realizado pelos docentes, além de ter múltiplos objetivos, é um serviço cujos resultados são intangíveis, difíceis de quantificar e medir. Claro está que a avaliação é a parte aparente do problema de fato: a própria definição do que seja o desempenho docente. A complexidade da descrição

27. 'Findings from this analysis suggest that gentrification promotes the development of between school tracking by eliminating the possibility for middle class students living in gentrified areas from attending local public schools. Clearly, between-class or school tracking affects academic achievement when assignment to track influences what a student learns.' (2009, p. 6)

do que constitui uma boa prática docente parece não ter nenhuma definição que possa garantir acordos. Os docentes têm êxito ou não em contextos e modos diversos de exercer sua profissão: empregando meios distintos que podem chegar a resultados iguais e vice-versa. (p. 23)

Debbie Harris ressalta a dificuldade de mensurar todos os fatores relacionados ao trabalho docente que contribuem para o desempenho dos alunos:

[...] pode ser difícil relacionar comportamentos mensuráveis à docência de qualidade. É relativamente fácil contar quantas vezes um professor pergunta questões que exigem um pensamento crítico, por exemplo, mas não quantas vezes um professor diz algo que inspira um aluno a trabalhar mais ou a considerar aprofundar os estudos de uma disciplina. Enquanto uma grande parte sobre o ensino e aprendizagem é conhecida, uma porção de mistério e mágica continua existindo. Por uma estimativa, somente cerca de 3% da contribuição dos professores para a aprendizagem dos alunos pode ser explicada por habilidades que são, facilmente, medidas. As outras 97% são atribuídas a qualidades como o entusiasmo, que não são mensuráveis e nem podem ser delegadas. (2007, pp. 14-15)²⁸

Danielson e McGreal (2000), apesar de considerarem essas dificuldades, acreditam ser possível separar diversos aspectos do trabalho docente e, dessa maneira, avaliar a importância de cada um deles. Segundo os autores: “reconhecidamente, a docência é altamente complexa, com habilidades que se sobrepõem e se entrelaçam; mas é possível identificar alguns de seus aspectos

28. ‘[...] it can be difficult to connect measurable behaviors to quality teaching. It is relatively easy to count how many times a teacher asks a question requiring critical thinking, for example, but not how many times a teacher says something that inspires a student to work harder or to consider advanced study in a discipline. While a great deal is known about teaching and learning, a certain amount of mystery and magic still remain. By one estimate, only about 3% of a teacher’s contribution to student achievement can be explained by skills that are easy to measure. The remaining 97% is attributable to qualities such as enthusiasm, which are not measurable and for which good proxies are not available.’ (HARRIS, 2007, pp. 14-15)

distintivos. Quando possível, as diferentes tarefas que compõem a docência devem ser separadas umas das outras²⁹ (p. 35).

Nesse sentido, é grande o número de pesquisas que buscam correlações entre o desempenho dos alunos e os fatores associados à qualidade docente que podem ser facilmente mensurados. Boa parte dessas pesquisas se vale de informações fornecidas pelos próprios professores em questionários vinculados às avaliações em larga escala, apesar de existirem estudos que partam de avaliações mais complexas do desempenho docente e utilizem diversos instrumentos, dentre eles: observações em sala de aula, pesquisas de opinião, documentação da atividade profissional e testes do conhecimento dos professores.

Esses trabalhos têm comprovado a importância da qualidade docente para o desempenho dos alunos. De acordo com Linda Darling-Hammond (2007):

Uma longa linha de estudos tem estabelecido que a maior influência isolada da escola sobre a aprendizagem dos alunos é a qualidade do professor. Estudantes com sorte suficiente para terem professores que sabem os conteúdos que devem ensinar e a melhor maneira de ensiná-los alcançam resultados substancialmente maiores. Os efeitos de um professor muito bom (ou muito ruim) duram mais do que um ano, influenciando a aprendizagem dos estudantes nos anos seguintes. De fato, professores experts são o recurso mais fundamental para melhorar a educação. (p. 67)³⁰

Hanushek, por sua vez, cita estudos que vão além e constatam o papel que os bons professores podem ter na diminuição das desigualdades intraescolares.

29. 'Admittedly, teaching is highly complex, with skills that overlap and intertwine; but it is possible to identify discreet aspects of it. Where possible, the different tasks of teaching should be separate from one another'. (DANIELSON & MCGREAL, 2000, p. 35)

30. 'A long line of studies has established that the single most important school influence on student learning is the quality of the teacher. Students lucky enough to have teachers who know their content and how to teach it well achieve substantially more. And the effects of a very good (or very poor) teacher last beyond a single year, influencing their students' learning for years to come. Indeed, expert teachers are the most fundamental resource for improving education'. (DARLING-HAMMOND, 2007)

As últimas estimativas sobre a performance dos professores sugerem que três anos consecutivos de boa docência podem superar o déficit médio de aprendizagem entre as crianças mais pobres e as demais. Em outras palavras, professores altamente qualificados podem superar os déficits tipicamente existentes na formação de crianças de origens sociais desprivilegiadas. (HANUSHEK, 2002, p. 3)³¹

Segundo Desimone e Long (2010), diversas pesquisas encontram correlações positivas entre o desempenho dos estudantes e as seguintes características dos docentes e da docência: conhecimento (verificado pela sua pontuação no *Scholastic Aptitude Test* (SAT) e no *National Teacher Evaluation*); formação (nível de formação, número de cursos realizados, tipo/qualidade da instituição formadora etc.); experiência; tempo dedicado à instrução; e tipo de instrução (mais tradicional ou mais participativa).

Akiba, Letendre e Scribner (2007), apresentam estudos que encontram relação positiva, ainda que não linear, entre o desempenho dos alunos e a experiência e formação dos professores. Em suas palavras:

Muitos estudos empíricos demonstram efetivamente uma relação significativa e positiva entre o número de anos de trabalho do professor e o desempenho do aluno (ver comentários por GREENWALD, HEDGES & LAINE, 1996; RICE, 2003). No entanto, a relação não é linear. A eficácia dos professores em melhorar o desempenho do aluno parece aumentar mais nos três primeiros anos de ensino, mas não há grande melhoria na sua eficácia após três anos de experiência docente. (BOYD, GROSSMAN, LANKFORD, LOEB & WYCKOFF, 2006; RICE, 2003; RIVKIN, HANUSHEK & KAIN, 2005, p. 371)

[...]

Entretanto, quando o professor tem formação completa em Matemática, acompanhada de experiência de ensino, o professor efetivamente facilita a

31. 'The latter estimates of teacher performance suggest that having three years of good teachers in a row would overcome the average achievement deficit between low-income kids and others. In other words, high quality teachers can make up for the typical deficits that we see in the preparation of kids from disadvantaged backgrounds.' (HANUSHEK, 2002, p. 3)

aprendizagem do aluno, como mostra a relação significativa entre a qualidade dos professores em geral e o desempenho do aluno. Nossos dados confirmam a importância de assegurar uma força de trabalho docente qualificada para produzir maior desempenho nacional. (p. 379)³²

Outro aspecto importante do debate acerca da qualidade dos professores é a alocação na escola. Se considerarmos que existam professores com “qualidades” diferentes e que existe uma correlação entre a qualidade docente e o desempenho dos alunos, é preciso analisar como se dá a distribuição dos professores e se ela pode ajudar a manter ou diminuir as desigualdades intraescolares.

Desimone e Long (2010) constataram que a distribuição dos professores não é igual para todos os grupos de alunos: professores com maior experiência e que utilizam métodos de instrução mais avançados são, em geral, designados para os alunos com melhores desempenhos (tipicamente os de maiores NSE), enquanto que os professores mais novos e que utilizam procedimentos básicos de instrução tendem a ser designados aos alunos com piores desempenhos (de menores NSE). Para os autores:

Nossa análise mostrou que alunos com desempenho mais baixo tendem a ficar com os piores professores. Esse é um problema antigo em que os alunos mais desfavorecidos recebem os professores mais fracos. Se o tempo de instrução importa, e os estudantes desfavorecidos são mais propensos a ter professores mais fracos, que utilizam menos tempo com instrução,

32. ‘Many empirical studies have indeed shown a significant and positive relationship between number of years and student achievement (see reviews by GREENWALD, HEDGES & LAINE, 1996; RICE, 2003). However, the relationship is not linear. Teachers’ effectiveness in improving student achievement appears to increase most in the first three years of teaching, but no major improvement in their effectiveness was observed after three years of teaching experience (BOYD, GROSSMAN, LANKFORD, LOEB & WYCKOFF, 2006; RICE, 2003; RIVKIN, HANUSHEK & KAIN, 2005). However, when mathematics major is accompanied by full certification and teaching experience, the teacher is likely to effectively facilitate student learning, as shown in the significant relationship between overall teacher quality and student achievement. Our data confirmed the importance of ensuring a qualified teaching workforce to produce higher national achievement.’

então podemos identificar uma área em que a escolarização pode estar exacerbando a desigualdade de desempenho, mas que tem o potencial para amenizá-la. (p. 3061)³³

No Brasil, a distribuição dos professores entre escolas e turmas é, em geral, associada à pontuação desses profissionais, segundo critérios estabelecidos em cada plano de carreira ou em diretivas da rede de ensino. Professores com maiores pontuações (maior experiência e formação) escolhem primeiro onde querem trabalhar e, portanto, tendem a escolher as escolas e turmas que concentram os alunos com maiores NSE e melhores desempenhos acadêmicos. Como exemplo, é possível verificar em diversas redes de ensino um movimento sistemático de professores da periferia (no início de carreira) para o centro.

Essa distribuição dos professores ajuda a perpetuar as desigualdades sociais na Educação, sendo necessária uma revisão dos critérios de alocação de professores, o que certamente, pelo menos em alguma medida, colidirá com práticas arraigadas e até mesmo aspectos da legislação.

Como apresentado anteriormente, algumas medidas relativas à qualidade do professor exigem alocação extra de recursos (Educação continuada) e outras não (mudanças em estratégias de recrutamento, por exemplo). Neste item, concentrar-nos-emos em fatores que não exigem ampliação dos recursos e na distribuição dos professores dentro de um dado grupo (os professores de determinada escola) entre diferentes grupos de alunos, ou seja, sua alocação por turma.

Snyder (2001) explora a questão da qualidade dos professores. Em estudo realizado sobre o sistema educacional de um distrito californiano, concluiu que esse sistema teve grande melhoria na qualidade de suas escolas devido a um programa de docência de qualidade calcado na criação

33. 'Our intercept analysis showed that low achievers tend to get worse teachers. This is an old problem of the most disadvantaged students getting the weakest teachers. If time on instruction matters, and disadvantaged students are more likely to get the weakest teachers who spend less time on instruction, then we can identify an area where schooling may be exacerbating the achievement gap but has the potential to ameliorate it.' (DESIMONE & LONG, 2010, p. 3061)

de um sistema de avaliação de professores que permitia que os professores mal avaliados fossem demitidos. Segundo documento do distrito, no começo, vários professores pediram demissão ou foram demitidos, mas, posteriormente, tomaram conhecimento da proposta e concordaram com os *standards* e poucos foram dispensados. Os diretores eram responsáveis pela avaliação dos mesmos e por garantir os meios necessários para que eles alcançassem as expectativas definidas. Ao atrair bons professores e treiná-los bem, o sistema pôde dispor de professores excelentes. Os *standards* utilizados na avaliação de professores foram alinhados com os padrões da Califórnia para a Profissão Docente – engajando e apoiando todos os estudantes no aprendizado; compreendendo e organizando conteúdos relevantes para o aprendizado dos alunos; criando e mantendo um ambiente eficaz para a aprendizagem; planejando o ensino e desenhando experiências de aprendizagem para todos os estudantes; avaliando a aprendizagem dos alunos; desenvolvendo o professor como educador³⁴ (p. 63).

O sistema elaborou estratégias específicas para a seleção e retenção de professores. Para a seleção, passaram a buscar os bons professores, simplificaram o processo de inscrição (para a vaga de professor por meio de um sistema altamente informatizado, inclusive com um sistema que fazia um *ranking* dos postulantes, de acordo com os dados informados e os requisitos desejados pelo empregador – até mesmo com entrevistas *online*) e passaram a oferecer contratos que considerassem a avaliação realizada dos candidatos. Atualmente, o sistema pode escolher, entre vários candidatos, os melhores para o trabalho³⁵.

Evidentemente, tais iniciativas, ainda que não alterem os padrões de alocação de recursos para as escolas, implicariam transferir para estas a autonomia

34. 'California Standards for the Teaching Profession – engaging and supporting all students in learning; understanding and organizing subject matter knowledge for student learning; creating and maintaining an effective environment for student learning; planning instruction and designing learning experiences for all students; assessing student learning; developing as a professional educator.'

35. Nesse caso, ainda que a instalação do sistema, via aperfeiçoamento dos processos de gerenciamento, implique maiores custos, esses ocorrem apenas uma vez (para o sistema começar a funcionar), mas os custos de manutenção são relativamente pequenos.

para selecionar seus professores e acarretariam mudanças nos critérios (ou o fim) da estabilidade no emprego – sistema que não vigora nas escolas brasileiras. Entretanto, existem processos de seleção de professores, no interior de redes de ensino (e nesse sentido sem custos adicionais), que aparentemente seriam compreensíveis por dois fatores: proximidade escola-casa do professor e variáveis associadas à satisfação profissional (melhor ambiente, projeto pedagógico etc.). De todo modo, a distribuição dos professores entre as escolas certamente é um elemento a ser considerado na análise das causas da desigualdade entre elas.

Outro elemento a ser considerado, para o interior da escola, é a alocação dos professores entre as diferentes turmas. Ainda que nem sempre se possa racionalizar esse processo, há uma tradição implícita e permitida pela maior parte de nossos estatutos docentes de o professor com mais “pontos” (em geral aquele com maior tempo de serviço) escolher a classe na qual vai trabalhar. O importante é ressaltar que não se trata de uma escolha consciente da escola, na maioria dos casos, com vistas a enfrentar a desigualdade ou a excelência. De qualquer maneira, para que tal processo fosse consciente seria necessário à escola ter uma avaliação da qualidade de seus professores. Da mesma forma, seria preciso estabelecer uma opção de alocação, por exemplo, os melhores professores nas classes com as menores proficiências, ou nos anos iniciais.

c) Uso do tempo do professor

Foram encontradas também pesquisas que têm por foco o tempo de instrução. Essas pesquisas utilizam observações de salas de aula controlando o tempo gasto em cada tarefa (organização, disciplina e, principalmente, instrução etc.). Há evidência de que melhores resultados estão correlacionados com mais tempo dispensado à instrução. O estudo do uso do tempo em sala de aula utilizado pelo professor abordando diferentes tópicos das disciplinas e propondo diferentes atividades a seus alunos pode revelar quais conteúdos e exercícios têm mais impacto na redução ou aumento das desigualdades de desempenho no interior da escola.

Bruns, Evans e Luque (2012) observam que, no Brasil, o tempo de instrução é, na média, muito menor do que o recomendado pela OCDE.

Tabela 1. Uso do tempo em sala de aula: Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais (%)

Uso do tempo	Rio de Janeiro	Pernambuco	Estudo piloto em Minas Gerais		Padrão de referência de boas práticas da OCDE
	Escolas municipais	Escolas estaduais	Escolas que melhoraram entre 2005 e 2007	Escolas que pioraram entre 2005 e 2007	
Atividades de aprendizagem	62	61	66	63	85
Organização da sala de aula	31	27	27	25	15
Atividades não acadêmicas	7	8	3	12	0
Professores fora da sala de aula	3	8	3	6	0

Extraído de: Bruns, Evans e Luque, 2012 – tradução livre.

No mesmo estudo, é realizada uma comparação entre escolas municipais do Rio de Janeiro com melhores e piores desempenhos no Ideb, indicando a existência de correlação positiva entre o tempo de instrução e o desempenho dos alunos.

Tabela 2. Uso do tempo de instrução em melhores × piores escolas municipais do Rio de Janeiro, 2010 (%)

Salas de quartas séries	Atividades de aprendizagem	Organização da sala de aula	Atividades não acadêmicas	Professores fora da sala de aula
Todas as escolas da amostra	58	37	6	1
10% das escolas com maiores Ideb	70	27	3	0
10% das escolas com piores Ideb	54	39	7	3

Extraído de: Bruns, Evans e Luque, 2012 – tradução livre.

Martin Carnoy, no trabalho *A vantagem acadêmica de Cuba* (2009), comparou o tempo dedicado à instrução em escolas brasileiras, chilenas e cubanas, constatando que o tempo para esse fim é, substantivamente, menor no Brasil que nos outros dois países.

O trabalho de Bodovski e Farkas (2007) estuda o caso do ensino de Matemática para crianças entre 5 e 6 anos de idade nos Estados Unidos. Por meio de questionários preenchidos por professores, os autores identificaram que o ensino de operações com um dígito, Matemática prática e contagem avançada resultou em bons ganhos de aprendizagem. As atividades satisfatórias foram compostas pela Matemática tradicional (papel e lápis) e por atividades em grupo. Os efeitos dos diferentes conteúdos e atividades surtiram pouco efeito sobre a redução das desigualdades de aprendizagem entre os diferentes grupos socioeconômicos e étnicos. A variável intraescolar que aumentou a taxa de aprendizagem dos negros em relação aos demais grupos foi o ensino em tempo integral, que concentra maior número de matriculados desse grupo racial e proporciona mais oportunidades de aprendizado a cada dia. O trabalho apresenta uma contribuição importante ao realizar pesquisa junto a professores de Matemática que pode servir tanto a trabalhos de campo de observação como à elaboração de questionários a serem respondidos pelos docentes.

d) Medidas de clima escolar

Ainda que não haja uma única definição sobre o conceito de clima escolar nem sobre como mensurá-lo, a partir dos questionários contextuais disponíveis, diversos autores consideram essa variável importante para o alcance de resultados equitativos entre os alunos, como ressaltam os estudos regionais latino-americanos realizados pelo LLECE, Orealc-Unesco.

A definição do que se entende por clima escolar varia bastante; para Loukas (2007), são os sentimentos e atitudes despertados pelo ambiente escolar. A autora defende que uma boa percepção do clima escolar e um senso de pertencimento à escola compensariam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com perfil de menor desempenho, no que se refere a seus problemas comportamentais e emocionais. O trabalho lista os elementos das três dimensões que compõem o clima de uma escola:

1. Dimensão física – aparência do prédio e das salas de aula; tamanho da escola e o número de alunos por professor em uma sala de aula; ordem e organização das salas de aula; disponibilidade de recursos; e, segurança e conforto.
2. Dimensão social – qualidade das relações interpessoais entre estudantes, professores e funcionários; tratamento equitativo e justo dos estudantes por parte de docentes e funcionários; grau de competição e comparação social entre estudantes; e, grau em que alunos, professores e funcionários contribuem para a tomada de decisão na escola.
3. Dimensão acadêmica – qualidade do ensino; expectativa dos professores em relação ao aprendizado dos estudantes; e, monitoramento do progresso dos alunos além de rapidez ao repassar os resultados para eles próprios e seus pais.

Já a síntese sobre o assunto realizada por Miskel e Ogawa aponta para a existência de quatro conceituações de clima organizacional. A primeira foca as dimensões sócio-organizacionais; a segunda enfatiza a relação estabelecida entre a direção e o grupo de profissionais (professores e funcionários), que pode ser mensurada por meio de uma escala que estabelece um *continuum* de perfil administrativo que varia de exploratório-autoritário a participativo; a terceira

procura relacionar o clima organizacional com a percepção dos diferentes agentes na consecução dos valores e objetivos organizacionais; finalmente, o quarto modelo enfatiza os relacionamentos entre pessoas e grupos, particularmente no relacionamento professor-aluno (MISKEL & OGAWA, 1988, p. 294).

Segundo estudo da OCDE (2005) baseado nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e a pesquisa do LLECE/Unesco, com os resultados do primeiro estudo latino-americano, o clima escolar foi o elemento que pode ser objeto de políticas educacionais que mais explicou a variação dos resultados entre escolas. O estudo da OCDE adotou ampla definição para o clima escolar que incluía: clima disciplinar, suporte dos professores, pressão pelo desempenho acadêmico, relação professor-aluno, sensação dos alunos de pertencimento à escola, percepção dos diretores sobre como os professores e alunos afetam o clima escolar, percepção dos diretores sobre a moral e o comprometimento dos professores. Nesse estudo, 8% do resultado dos alunos são explicados pelo clima escolar na média dos países da OCDE. A conceituação de clima escolar no caso do estudo da Unesco é mais restrita do que a de Miskel e Ogawa, considerando um conjunto menor de elementos como constituinte do conceito.

Para Alves e Franco (2008) o clima escolar relaciona-se “à ênfase acadêmica da escola – isto é, com a primazia do ensino e da aprendizagem a despeito de as escolas eventualmente lidarem com outras demandas sociais mais amplas” (p. 495). Em sua revisão da literatura, os autores encontram diferentes indicadores do clima escolar, dentre eles: a existência e frequência do dever de casa, o cumprimento do conteúdo curricular, o interesse e a dedicação dos professores, o nível de exigência sobre o desempenho dos alunos, o clima de respeito e disciplina na sala de aula, e a presença dos alunos na escola. Na literatura nacional analisada, os autores afirmam que o clima escolar tem efeito positivo sobre o desempenho dos alunos.

Nesse sentido, Franco *et al.* (2007), ao analisarem o desempenho dos alunos na prova de Matemática do Saeb de 2001, verificaram forte correlação entre tal desempenho e o clima escolar, captado por meio dos seguintes indicadores: ênfase em passar e corrigir dever de casa, organização de um cantinho de livros dentro da sala de aula, manutenção de um bom clima disciplinar, liderança do diretor, colaboração entre professores, disponibilidade

e conservação dos recursos escolares e existência de pessoal e de recursos financeiros na escola.

Soares *et al.* (2012) não analisam diretamente o clima escolar, mas encontram correlações entre o desempenho dos alunos e o ambiente escolar (caracterizado pelo nível de violência da unidade de ensino) e o nível de coesão entre professores, que podem ser considerados fatores constitutivos do que estamos chamando de “clima escolar”. Os autores construíram indicadores de ambiente escolar combinando informações fornecidas pelos professores e diretores acerca da segurança da escola e da incidência de crimes, delitos e atos de violência em geral e verificaram uma relação linear entre o ambiente escolar e os níveis de aprendizagem dos alunos. Os autores também observaram correlação positiva entre o desempenho dos alunos e o índice de coesão intraescolar – construídos com dados dos professores sobre a frequência com que trocam informações entre si e com os seus diretores e sobre a existência de iniciativas que busquem coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries.

Ampliando o escopo da discussão, Chiu e Walker (2007) defendem um processo de aprendizado comunitário e democrático que vise à promoção de justiça social no interior das escolas. Em uma discussão que parte da intensa estratificação social e educacional existente em Hong Kong, recomendam aos gestores escolares uma autorreflexão que permita a identificação dos valores pessoais que determinam sua liderança, assim como o entendimento da comunidade atendida pela escola em termos socioeconômicos. As ações estratégicas sugeridas são: alocar estudantes aleatoriamente (para aumentar o contato entre estudantes com diferentes níveis socioeconômicos e de proficiência), e professores e equipamentos de forma mais equitativa; alocar professores mais capazes para que acompanhem o mesmo grupo de estudantes em diferentes anos e/ou disciplinas; criar uma comunidade escolar acolhedora; instituir sistema de incentivos amplo que incentive cooperação entre estudantes e professores; articular metas e padrões com clareza; e, aumentar a transparência das decisões. Assim, promove-se um ambiente escolar mais seguro, físico e emocionalmente, mais cooperativo e equitativo, propício à maior aprendizagem por parte de todos os estudantes.

e) Busca por envolvimento dos pais

Contrastando a teoria do capital social de Coleman, acessado por meio das oportunidades de interação social, e a teoria de capital cultural de Bourdieu, potencializado conforme o nível de compatibilidade entre o *habitus* familiar/individual e o sistema social mais amplo, Lee e Bowen (2006) analisaram a contribuição do envolvimento dos pais na Educação dos filhos para as desigualdades de aprendizagem escolar. A participação na escola de pais menos abastados ou de grupos minoritários encontra barreiras, como não poder participar na escola por exigência profissional, fatores psicológicos (más experiências escolares) e linguísticos, e falta de condições para fornecimento de um ambiente propício aos estudos e de recursos pedagógicos.

Lee e Bowen avaliaram o impacto de cinco diferentes categorias de envolvimento parental na Educação dos filhos como estratégia de redução das diferenças de desempenho escolar: envolvimento na escola, discussão com filhos sobre assuntos educacionais, auxílio na lição de casa, gestão do tempo dos filhos e expectativas de aprendizagem. As variáveis de envolvimento parental na escola e de expectativas em relação ao grau acadêmico a ser alcançado pelos filhos tiveram as maiores correlações com desempenho escolar – são os tipos de envolvimento mais empregados pelo grupo dominante. Gestão do tempo dos filhos e auxílio com a lição de casa tiveram as menores correlações; discussões de assuntos educacionais com os filhos obteve correlação intermediária. Os autores procuraram deixar claro que mesmo os pais com menos condições têm interesse em auxiliar o estudo dos filhos, o que indica a necessidade de pesquisas sobre abordagens inovadoras para envolvimento mais efetivo desse perfil de familiares para a diminuição das diferenças de aprendizagem. Peregrino (2006) estudou a dificuldade da escola em alterar seus parâmetros de funcionamento para receber as populações historicamente dela excluídas quando do processo de expansão observado nas últimas décadas.

Do conjunto de elementos levantados na revisão de literatura, apresentam-se, a seguir, as opções que fizemos para a realização deste estudo.

5. Definição das opções do estudo e dos instrumentos de pesquisa

5.1. Opções do estudo

5.1.1. Contribuições da revisão de literatura

Da revisão de literatura realizada, os trabalhos analisados nos ajudaram a realizar as escolhas para o estudo quantitativo.

a) Em qual etapa/série utilizar?

Em primeiro lugar, Chudgar e Luschei (2009), ao apontarem limitações de estudos anteriores que procuraram ponderar o peso da família e da escola nos resultados escolares, observam que um importante elemento a ser considerado é o viés de seleção de estudantes, quando eles progridem no interior do próprio sistema escolar. Analisar resultados de alunos no Ensino Médio, por exemplo, desconsidera a seleção existente para que eles cheguem até lá. Nesse caso, o efeito da família seria diminuído se analisássemos esse grupo, pois já teria impactado o grupo ao longo do percurso até o Ensino Médio, uma vez que, para aqueles com menor suporte familiar, a probabilidade de chegar até essa etapa seria menor que a dos demais e a análise não consideraria os que não chegariam ao Ensino Médio. Assim, esses autores preferem utilizar dados referentes a estudantes do 4º ano (no nosso caso, 5º ano) para estimar a importância relativa da família e da escola nos resultados (CHUDGAR & LUSCHEI, 2009, p. 636), quando esse fenômeno se manifesta com menor intensidade. Também, segundo os autores, é preferível utilizar os resultados das testagens em Matemática aos obtidos em Linguagem, porque naquela a influência da família é menor do que nesta, na qual os hábitos familiares podem, até mesmo, contrabalançar eventuais limitações do ensino.

b) Como medir a desigualdade?

Foram registradas várias formas de se medir a desigualdade no sistema escolar e na unidade escolar. Identificar as causas que explicam a desigualdade permitiria elaborar um roteiro para a sua superação. Do confronto entre populações, escolas ou grupos que apresentam maiores e menores

desigualdades seria possível, ajustando-se às demais variáveis, identificar as explicações da desigualdade para grupos comparáveis, segundo os demais elementos. Assim, cabe a pergunta: “Qual o critério que utilizaremos para indicar a equidade desejada, ou a desigualdade inaceitável, nos termos de John Rawls (1997)?”

Foram identificadas as seguintes possibilidades:

- Associar a média de resultados (indicador de excelência) e o desvio padrão, indicador de dispersão dos resultados. Maiores desvios padrão indicariam maior desigualdade no interior do sistema e da unidade escolar. Uma variação dessa ideia seria utilizar-se do coeficiente de variação (divisão da média pelo desvio padrão);
- Combinar a média (novamente indicando a excelência) e a distância entre a menor e a maior nota, também indicando uma dispersão de resultados. Maiores distâncias entre esses pontos indicariam maior desigualdade, ainda que não a concentração de resultados;
- Considerar o percentual de alunos com resultados acima de um patamar mínimo (no nosso caso, o Nível Básico de proficiência da Prova Brasil) em Matemática.

Foram feitas as seguintes opções:

- Trabalhar com resultados da Prova Brasil de 5º ano do Ensino Fundamental em Matemática de modo a diminuir a influência do viés de seleção dos alunos no interior do próprio sistema escolar (Cf. CHUDGAR & LUSCHEI, 2009);
- Como identificador de desigualdade, adotamos dois indicadores: o IHE e o IHIE. Ambos foram apropriados de ideia desenvolvida por Chiu e Khoo (2005) para analisar desigualdade de renda³⁶. O IHE ex-

36. Chiu e Khoo denominam esse último indicador como *clustering*. Chudgar e Luschei (2009) utilizam essa relação e chamam-na de *school clustering index (SCI)*, que nos pareceu uma denominação adequada, dado que utilizam a razão da variância de renda dos alunos das escolas de um país e a variância de renda dos alunos no conjunto do país.

pressa a proporção da variância das notas do conjunto dos alunos da escola em relação à variância do conjunto das notas de todos os alunos do universo do estudo. O segundo indicador – IHIE – expressa a heterogeneidade das notas entre as turmas da escola, ou seja, a razão entre a variância das notas entre as turmas e a variância das notas dos alunos da escola desconsiderando-se a turma, o que permite perceber a contribuição da turma para a variância total³⁷. O IHE foi utilizado para as análises dos casos de São Paulo e Rio de Janeiro, em que consideramos como denominador a variância das notas dos alunos da rede pública das escolas desses municípios. Posteriormente, quando generalizamos a análise para o Brasil, utilizamos a relação entre a variância das notas da escola pela variância das notas no Brasil. O IHIE foi utilizado apenas para esta análise. Neste caso, quanto maior o IHIE, mais homogêneas e diferentes entre si são as turmas, posto que se estas não apresentam variações substantivas de notas em relação à escola, o Índice se aproxima de 0 e tem uma interpretação análoga ao coeficiente de correlação intraclasse³⁸;

- Utilizou-se o IHE para o conjunto das escolas que fizeram a Prova Brasil. Nesse caso, os agrupamentos não se concentram em torno do valor “1”, dado que a variância dos resultados do conjunto é muito maior que a de cada escola. Ordenamos esses índices e os dividimos em quartis representando dos mais homogêneos aos mais heterogêneos;
- Utilização dos microdados derivados do Censo Escolar e da Prova Brasil, obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes a 2009, e do Censo Demográfico 2010 obtidos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

37. A primeira denominação que utilizamos foi de IHIE entre escolas. Posteriormente, nos pareceu mais preciso usar simplesmente IHE, posto que é da homogeneidade desta em relação ao conjunto de que o indicador trata.

38. Em um enfoque de modelos lineares, a variância da nota de aluno pode ser expressa pela combinação da variância da nota entre as turmas e a variância das notas dentro da turma (SEARLE, CASELLA & MCCULLOCH, 1992).

- A partir da formulação apresentada por Choi e Kim (2006), foi separada a variância devida a desigualdades entre escolas (IHE) e a devida a desigualdades no interior da escola (IHIE).

6. Análise de dados secundários

6.1. Desigualdade entre escolas

Assumindo as definições apresentadas nos itens anteriores, foi organizado o conjunto das escolas que fizeram a Prova Brasil de 2009, com pelo menos 70% dos alunos matriculados realizando a prova, pela razão entre a variância das notas em Matemática na escola e a variância das notas do conjunto das escolas. A essa razão chamamos de IHE. Quanto menor o resultado, mais homogênea a escola em relação ao conjunto das escolas brasileiras. Feito isso, dividimos as 35.028 escolas que se submeteram à prova em quatro grupos ordenados de acordo com esse índice em ordem crescente. Observe-se que não adotamos um critério absoluto de homogeneidade (ou, inversamente, de desigualdade), mas relativo a dado universo.

Este ordenamento nos proporcionou a seguinte distribuição, apresentada na Tabela 3.

Tabela 3. IHE global Escala – Razão entre as variâncias da nota de proficiência das escolas e a do total da PB

IHE_quantis	Quartis do IHE	Mínimo	Máximo	N
1º quartil	(25% mais homogêneas)	0,082	0,559	8.757
2º quartil		0,559	0,704	8.759
3º quartil		0,704	0,866	8.753
4º quartil	(25% mais heterogêneas)	0,866	2,373	8.759
Total		0,082	2,373	35.028

Da mesma forma, as escolas foram ordenadas em ordem crescente, segundo o percentual de alunos que atingiram na Prova Brasil nota acima de

adequado em Matemática em quatro quartis. Do cruzamento entre esses dois grupos se obteve a Tabela 4, apresentada a seguir.

Tabela 4. Distribuição das escolas por quartil da proporção de alunos que atingiram o nível adequado na Prova Brasil do 5º ano de Matemática em 2009, segundo quartil do IHE (Brasil – 2009)

Quartis do IHE global	Quartis da proporção de alunos que atingiram o nível adequado				
	1º quartil (25% piores)	2º quartil	3º quartil	4º quartil (25% melhores)	Total
Até 0,559 (25% mais homogêneas)	5.635	1.754	759	609	8.757
Mais de 0,559 até 0,704 (2º Q)	2.293	3.081	1.882	1.503	8.759
Mais de 0,704 até 0,866 (3º Q)	662	2.676	2.810	2.605	8.753
Acima de 0,866 (25% mais heterogêneas)	128	1.280	3.306	4.045	8.759
Total	8.718	8.791	8.757	8.762	35.028

Ao se observar os dois agrupamentos situados nas extremidades, nota-se que as escolas mais homogêneas e que apresentam os piores resultados são as mais numerosas (5.635) e, no outro extremo, as mais heterogêneas exibem resultados melhores (4.045). Esses resultados são apresentados, a seguir, na Tabela 5, em percentuais, tomando-se como referência os percentuais na linha.

Tabela 5. Distribuição das escolas por quartil da proporção de alunos que atingiram o nível adequado na Prova Brasil do 5º ano de Matemática em 2009, segundo quartil do IHE (Brasil – 2009) (%)

Quartis do IHE global	Quartis da proporção de alunos que atingiram o nível adequado				
	1º quartil (25% piores)	2º quartil	3º quartil	4º quartil (25% melhores)	Total
Até 0,559 (25% mais homogêneas)	64,3	20,0	8,7	7,0	100,0
Mais de 0,559 até 0,704 (2º Q)	26,2	35,2	21,5	17,2	100,0
Mais de 0,704 até 0,866 (3º Q)	7,6	30,6	32,1	29,8	100,0
Acima de 0,866 (25% mais heterogêneas)	1,5	14,6	37,7	46,2	100,0
Total	24,9	25,1	25,0	25,0	100,0

Observe-se que nas escolas mais homogêneas, apenas 7% encontra-se entre as que apresentam os melhores resultados e, de modo inverso, entre as mais heterogêneas, apenas 1,5% apresenta os piores resultados. Da Tabela 5 depreende-se que quanto mais homogênea a escola em relação às notas, piores os seus resultados. Isto é bastante claro se observarmos a primeira e a quarta linhas.

Na Tabela 6, apresentam-se os mesmos resultados em percentuais, tomando como referência as colunas.

Tabela 6. Distribuição das escolas por quartil da proporção de alunos que atingiram o nível adequado na Prova Brasil do 5º ano de Matemática em 2009, segundo quartil do IHE (Brasil – 2009) (%)

Quartis do IHE	Quartis da proporção de alunos que atingiram o nível adequado				
	1º quartil (25% piores)	2º quartil	3º quartil	4º quartil (25% melhores)	Total
Até 0,559 (25% mais homogêneas)	64,6	20,0	8,7	7,0	25,0
Mais de 0,559 até 0,704 (2º Q)	26,3	35,0	21,5	17,2	25,0
Mais de 0,704 até 0,866 (3º Q)	7,6	30,4	32,1	29,7	25,0
Acima de 0,866 (25% mais heterogêneas)	1,5	14,6	37,8	46,2	25,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nessa organização de dados, nota-se que entre as escolas com os piores resultados, 64,6% são mais homogêneas, decrescendo a proporção das escolas conforme aumenta a heterogeneidade (primeira coluna). Da mesma forma, na quarta coluna, temos que entre as com melhores resultados, as mais heterogêneas são as mais frequentes.

Em seguida, o conjunto das escolas foi dividido em cinco agrupamentos: as mais homogêneas com melhores e piores resultados, as mais heterogêneas com melhores e piores resultados e as demais. Tomando-se como referência a tabela anterior, obtém-se os quatro grupos “nos cantos” da tabela e as demais. Feito isso, procurou-se examinar como essas escolas se apresentam frente a alguns indicadores de características de sua composição e os seus resultados médios. Tal é feito na Tabela 7, apresentada a seguir.

Tabela 7. Média dos indicadores de caracterização, segundo grupos de escolas

Grupos de escolas	% de negros nas escolas	% de alunos das classes C, D e E na escola	% de alunos adequados em Matemática	% de alunos adequados em Língua Portuguesa	Proficiência em Matemática	Proficiência em Língua Portuguesa
Mais homogêneas e com pior desempenho	58,30	90,20	5,50	10,80	171,98	157,65
Mais homogêneas e com melhor desempenho	47,70	70,70	61,60	56,20	235,84	208,59
Mais heterogêneas e com pior desempenho	50,60	84,40	10,30	13,90	172,81	156,98
Mais heterogêneas e com melhor desempenho	48,90	68,90	56,30	52,20	231,99	204,31
Demais escolas	53,80	79,13	29,90	31,80	202,25	182,30
Total	53,80	79,60	29,60	31,10	201,29	181,24

A primeira observação é a de que se compararmos o total com as “demais”, ou seja, os grupos intermediários, elas apresentam grande proximidade. Entre as demais, observando as colunas, uma a uma, temos que as com melhor desempenho (tanto as mais como as menos homogêneas) apresentam menor percentual de alunos negros. Resultados similares percebem-se para a segunda coluna (% de alunos das classes C, D e E na escola). Esses resultados são “coerentes” com o que já acumulamos de conhecimento sobre o tema. As escolas mais homogêneas têm resultados piores que as mais heterogêneas e, se observarmos as duas primeiras colunas, teremos que as que apresentam os melhores resultados têm menor percentual de estudantes negros e das classes de renda C, D e E.

Na Tabela 8, apresenta-se a distribuição das escolas, segundo os grupos homogêneos pelas grandes regiões.

Tabela 8. Distribuição das escolas, segundo grupos homogêneos, por grandes regiões (%)

Região	Grupos de escolas					Total
	Mais homogêneas e com pior desempenho	Mais homogêneas e com melhor desempenho	Mais heterogêneas e com pior desempenho	Mais heterogêneas e com melhor desempenho	Demais escolas	
Norte	18,9	1,5	7,0	1,5	8,3	9,1
Nordeste	66,6	2,8	59,4	2,9	24,9	28,8
Sudeste	5,2	43,8	15,6	74,9	36,1	35,6
Centro-Oeste	4,3	8,0	8,6	4,1	9,7	8,1
Sul	5,0	43,8	9,4	16,7	21,0	18,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Esses resultados evidenciam as desigualdades regionais e seus reflexos nos resultados escolares. Enquanto entre as escolas mais homogêneas e com piores resultados, 66,6% encontram-se no Nordeste, entre as mais heterogêneas e com melhores resultados, 74,9% estão no Sudeste. De forma similar, entre as mais heterogêneas e com pior resultado, 59,4% encontram-se no Nordeste e entre as homogêneas com melhores resultados, 43,8% ficam no Sudeste. Também, ao analisar cada região (linha), observa-se em qual grupo de proficiência e homogeneidade suas escolas se concentram, notando-se que elas seguem o perfil da desigualdade regional brasileira. As escolas da região Norte são mais presentes no grupo das mais homogêneas com piores resultados, as do Centro-Oeste entre as “demais” e as mais heterogêneas com piores resultados (8,6%) e as da região Sul, com 43,8% das escolas mais homogêneas e com melhores resultados.

Após essa primeira série de descrições de informações disponíveis nos bancos de dados da Prova Brasil, foi feita uma regressão linear, com os seguintes parâmetros:

- Variável resposta (a ser explicada):
 - percentual de alunos classificados como adequados ou avançados na Prova Brasil do 5º ano de Matemática (desempenho);

- Variáveis explicativas:
 - Escore do IHE;
 - Proporção de alunos das classes A ou B na escola.

Feita a regressão chegou-se a um R^2 de 0,401. Estimou-se o desempenho esperado controlando-se o nível socioeconômico da escola e seu grau de homogeneidade em relação ao desempenho:

- *Desempenho muito abaixo do esperado*: desempenho observado inferior a pelo menos 20% do esperado;
- *Desempenho abaixo do esperado*: desempenho observado entre 5% e 15% abaixo do esperado;
- *Desempenho dentro do esperado*: desempenho observado entre 5% abaixo do esperado e 5% acima do esperado;
- *Desempenho acima do esperado*: desempenho observado entre 5% e 15% acima do esperado;
- *Desempenho muito acima do esperado*: desempenho observado superior a pelo menos 20% do esperado.

Os resultados obtidos são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9. Distribuição das escolas segundo desempenho esperado, por grupos de escolas

Grupos de escolas	Total de escolas	Desempenho esperado %					Total
		Muito abaixo do esperado	Abaixo do esperado	Dentro do esperado	Acima do esperado	Muito acima do esperado	
Mais homogêneas e com pior desempenho	5.635	3,0	65,5	30,9	0,6	0	100
Mais homogêneas e com melhor desempenho	609	0	0,2	2,5	17,9	79,5	100
Mais heterogêneas e com pior desempenho	128	66,4	33,6	0	0	0	100
Mais heterogêneas e com melhor desempenho	4.045	0,7	12,0	26,5	41,3	19,6	100
Demais escolas	24.623	4,6	37,7	28,9	20,0	8,9	100
Total	35.040	4,0	38,5	28,4	19,2	9,9	100

Desses dados, observa-se que 42,5% das escolas apresentam resultados abaixo ou muito abaixo do esperado, 29,1%, resultados acima do esperado e 28,4%, dentro do esperado. Observa-se que os maiores agrupamentos encontram-se entre as mais homogêneas com pior desempenho (5.635) e as mais heterogêneas com melhor desempenho (4.045). As mais heterogêneas com pior desempenho (128), representam 0,36% do total e as mais homogêneas com melhor desempenho 1,74%. Pode-se observar que as escolas mais homogêneas e as mais heterogêneas concentram os resultados nos extremos. A seguir exploram-se mais esses dados.

6.2. Desigualdade de desempenho intraescola

De maneira análoga ao que foi feito para analisar a desigualdade entre escolas, foi utilizado o IHIE, definido como a razão entre a variância das notas entre as turmas e a variância total das notas na escola.

Nesse caso, maiores valores indicam turmas mais homogêneas em relação ao desempenho escolar (referência escola) e agrupamento de turmas por proficiência entre turmas mais “fortes” e mais “fracas”. Se os valores forem baixos, não há diferenças significativas entre a variância das notas entre as turmas e a variância das notas na escola, indicando distribuição aleatória de alunos pelas turmas.

Utilizando a medida total da variância das notas das turmas e incorporando a variância interna, obtivemos um índice médio de desigualdade igual a 12,8%, ou seja, da variabilidade da nota, 12,8% derivam da diferença entre as turmas. Se dividirmos as escolas a partir do IHIE, temos que 10% delas apresentam índice de desigualdade inferior a 0,6%, ou seja, suas turmas praticamente não apresentam variações de nota em relação às notas da escola. Metade das escolas têm variações de nota das turmas em relação à escola menores que a média, ou seja, em 50% das escolas o índice de desigualdade é inferior a 7%. O terceiro grupo é formado por cerca de 40% das escolas, nas quais a desigualdade em seu interior é maior que 7% e menor que 33,4%. E, finalmente, em 10% das escolas o índice de desigualdade é superior a 33,4%, ou seja, são aquelas nas quais as turmas apresentam maior diferença de notas entre si. A Tabela 10 apresenta a relação entre o desempenho da escola, e esses grupos de IHIE.

Tabela 10. Índice de homogeneidade de desempenho intraescola, segundo desempenho escolar

Índice de homogeneidade intraescola	Quartis da proporção de alunos que atingiram o nível adequado %					Nota média em Matemática	% de escolas
	1º quartil (25% piores)	2º quartil	3º quartil	4º quartil (25% melhores)	Total		
Abaixo de 0,6%	27,0	25,5	24,7	22,8	100,0	200,39	9,9
Entre 0,6% e 7,0% (mediana)	23,3	25,3	25,6	25,8	100,0	202,48	39,9
Entre 7,0% e 33,4%	21,4	25,9	26,5	26,2	100,0	202,74	39,8
Acima de 33,4%	11,8	18,5	31,1	38,7	100,0	209,54	10,4
Total	21,7	24,9	26,4	27,0	100,0	203,11	100,0

Observa-se que quanto maior o IHIE (dentro de cada coluna), maior a nota média. Na mesma linha, as escolas com maior IHIE têm representação maior no quarto quartil, o das 25% com melhores resultados.

Nesse caso, evidencia-se que a heterogeneidade das turmas entre si está mais diretamente associada a resultados melhores, ao mesmo tempo em que mais desiguais.

Quando esses grupos são analisados segundo os indicadores de caracterização utilizados tem-se o descrito na Tabela 11.

Tabela 11. Indicadores de caracterização

Índice de homogeneidade intraescola	Proficiência em Matemática	% de negros	% de alunos das classes C, D e E	% de alunos adequados + avançados em Língua Portuguesa	% de alunos adequados + avançados em Matemática
Abaixo de 0,6%	200,39	53,9	79,7	30,8	28,4
Entre 0,6% e 7,0% (mediana)	202,48	53,1	78,1	32,3	30,2
Entre 7,0% e 33,4%	202,74	53,8	78,8	32,1	30,8
Acima de 33,4%	209,54	55,5	77,9	36,4	37,6
Total	203,11	53,7	78,5	32,5	31,1

Esses dados indicam que a forma de organização das turmas independe das características de nível socioeconômico e da maior concentração de alunos negros na escola.

Em seguida, comparamos os agrupamentos de IHIE, combinados à proficiência, o que é apresentado na Tabela 12.

Tabela 12. Índice de homogeneidade segundo grupos de escolas (%)

Índice de desigualdade intraescola	Grupo de escola (referência Brasil)					Total
	Mais homogêneas e com pior desempenho	Mais homogêneas e com melhor desempenho	Mais heterogêneas e com pior desempenho	Mais heterogêneas e com melhor desempenho	Demais escolas	
Abaixo de 0,6%	13,6	16,8	5,9	6,5	9,7	9,9
Entre 0,6% e 7,0% (mediana)	45,2	40,7	25,0	32,1	40,3	39,9
Entre 7,0% e 33,4%	37,0	38,6	45,6	39,5	40,4	39,8
Acima de 33,4%	4,2	3,9	23,5	22,0	9,6	10,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

As escolas que apresentam pouca variação de notas, quando comparadas ao conjunto do Brasil, apresentam menor correlação intraescola. Esse resultado é esperado, pois nas escolas em que há pouca variação entre o conjunto dos alunos não há por que existir grandes variações entre as turmas. Nas escolas com maior variação no conjunto das notas dos alunos, observa-se a contribuição da turma para a variação da nota, ou seja, há indicações de “separação” de alunos segundo desempenho.

Desse conjunto, resgatamos as seguintes conclusões: tanto as escolas que apresentam menor variância de notas em relação ao conjunto (mais homogêneas), quanto as que apresentam maior variação de notas entre as turmas, relativamente à escola, apresentam maior desigualdade. Isso associa melhores resultados a mais desigualdade, o que torna os resultados desejáveis algo contraditórios, ou mais complexos de explicitar, posto que não basta aumentar os resultados, pois mesmo nas escolas com maior variabilidade de notas há indícios de segmentação de turmas segundo o desempenho escolar. Isso nos remete à necessidade de enfrentar, concomitantemente, o tema de aumento da média e da redução da desigualdade.

7. Análise do *survey*

O passo seguinte da pesquisa foi a realização de um *survey* com um plano amostral composto por 390 escolas no município de São Paulo, 232 no Rio de Janeiro e 378 unidades em todo território nacional, utilizando-se o programa *survey monkey*. Foram obtidas 104 respostas em São Paulo, 50 no Rio de Janeiro e 96 no restante do Brasil. A seguir, apresenta-se o detalhamento das escolas da amostra que responderam às questões.

Na primeira fase do estudo, N=218, realizamos análise multinível das respostas do *survey*, com modelo logístico.

A única variável que se mostrou estatisticamente significativa em relação ao fato de a condição do aluno estar adequada ou não foi a forma de alocação dos professores na turma, independentemente dos fatores extraescolares. Assim, as escolas em que o diretor declarou que os professores mais habilitados e/ou experientes são alocados em turmas mais desafiadoras apresentam maior proporção de alunos na condição de adequados ou avançados em Matemática³⁹ (Razão de risco de 1,3). As escolas mais heterogêneas em relação ao desempenho na Prova Brasil, quando comparadas ao conjunto das escolas, apresentam melhor desempenho.

Analogamente a outros estudos, os fatores extraescolares mostram-se significantes estatisticamente para explicar o desempenho escolar.

Com a finalização da coleta, organizamos os dados de modo a perceber a variação de resultados utilizando, como controle, o percentual de alunos que atingem a meta desejada: percentual de alunos com proficiência acima do básico em Matemática.

Pela análise descritiva dos dados, no que diz respeito à forma de alocação dos professores nas turmas, tivemos, para o conjunto das escolas que responderam ao *survey*, que 38,4% dos alunos tinham resultados acima do básico. Entretanto, nas escolas nas quais a alocação dos professores nas turmas era feita de modo que os professores mais experientes/habilitados, na opinião

39. Isso significa que, nesse caso, um aluno alocado na sala desse professor tem probabilidade de ter nota 30% mais alta do que a de outro estudante com características similares alocado em sala de professor menos experimentado/habilitado.

do diretor, eram alocados nas turmas mais desafiadoras, o percentual de resultados desejáveis subia para 41,3%.

Tabela 13. Alocação de professores nas turmas

Indicadores de homogeneidade intraescolar	Escolas		% de alunos avançados ou adequados
	Número	%	
Forma de alocação do professor na turma	250	100	38,4
Professores mais experientes, mais habilitados, com melhor formação foram alocados em turmas mais desafiadoras.	36	14,4	41,3
Atribuição dos professores nas turmas considerando-se a disponibilidade de horário e disposição deles.	214	85,6	37,9

Por esse método, observamos que os fatores que geram resultados positivos surgem de diversas iniciativas. A primeira delas é a condição de proatividade da escola para envolvimento dos pais, ou seja, a escola desenvolve um conjunto de iniciativas com o objetivo de ampliar a participação dos pais no seu interior. Para tal, montamos uma escala dicotômica 0-1 (não, sim) utilizando nove questões do *survey* e obtivemos os seguintes resultados, apresentados na Tabela 14:

Tabela 14. Condição de proatividade da escola para o envolvimento dos pais

Indicadores de homogeneidade intraescolar	Escolas		% de alunos avançados ou adequados
	Número	%	
Condição de proatividade da escola para o envolvimento dos pais	250	100	38,4
Proativa (mais de 5 pontos em uma escala de 0 a 9).	126	50,4	40,3
Não proativa (até 5 pontos em uma escala de 0 a 9).	124	49,6	36,5

O mesmo processo foi adotado para a construção de indicadores de clima acadêmico e disciplinar, cujos resultados são apresentados nas Tabelas 15 e 16.

Tabela 15. Clima acadêmico

Indicadores de homogeneidade intraescolar	Escolas		% de alunos avançados ou adequados
	Número	%	
Clima acadêmico	250	100	38,4
Negativo	59	23,6	36,1
Positivo	191	76,4	39,1

Nesse caso, os resultados, ainda que indicando importância, apresentam pequena variação em relação ao resultado geral.

Tabela 16. Clima disciplinar

Indicadores de homogeneidade intraescolar	Escolas		% de alunos avançados ou adequados
	Número	%	
Clima disciplinar	250	100	38,4
Negativo	60	24	34,8
Positivo	190	76	39,6

Nesse caso, ainda que o resultado positivo apresente pequena variação em relação à média, no caso de o clima disciplinar ser negativo, os resultados são significativamente menores que a média, indicando que esse aspecto interfere negativamente no resultado dos alunos.

Assim sendo, com os dados que conseguimos levantar no presente estudo, é possível afirmar que o critério de alocação do professor nas turmas tem potencial para explicar, em parte, tanto os resultados melhores como a menor desigualdade no interior da escola. Da mesma maneira, clima acadêmico, clima disciplinar, proatividade da escola visando aumentar a participação dos pais nas atividades e inexistência de critérios de alocação dos alunos com dificuldade de aprendizado podem ser elementos a contribuir tanto para a melhoria dos resultados como para a diminuição da desigualdade.

8. Indicações finais

Desde o início sabíamos que as opções de estudo que fizemos apresentavam limitações, posto que parte das questões apontadas na literatura demandam uma complexa combinação de estudos de natureza qualitativa e quantitativa para serem adequadamente compreendidos. Ademais, o número de respostas obtidas no *survey* não permite análises estatísticas mais robustas.

De todo modo, entendemos que a presente pesquisa apresenta um conjunto compreensivo de questões a serem debatidas e aprofundadas em futuros estudos com vistas a permitir um adequado equacionamento da questão da desigualdade no interior das escolas cuja diminuição, em princípio, poderia estar mais ao alcance da ação das escolas e dos sistemas de ensino.

Assim sendo, da revisão de literatura que fizemos, depreendemos duas constatações que nos parecem importantes. Em primeiro lugar, sua abrangência. Os estudos sobre o tema da desigualdade no interior do sistema escolar são mais amplos, variados e aprofundados do que a literatura disponível em português permite perceber. De fato, o número de estudos que se dedicam à temática no Brasil é limitado e recente. Dessa forma, temos pela frente um amplo campo de estudos a ser minuciosamente esquadrihado com vistas a se compreender o fenômeno da desigualdade no contexto brasileiro. A amplitude dos fatores identificados como responsáveis pela desigualdade intraescola permite-nos depreender que não é possível buscar-se “a bala de prata” capaz de reduzi-la. Ao contrário, há que se enfrentar um conjunto díspar e complexo de causas. Compreender-se que não temos uma única causa é condição para se enfrentar e superar o problema.

Entendemos que a conclusão mais forte e, ao mesmo tempo, desafiadora do presente estudo é que, consistentemente, constatamos que a melhoria das pontuações médias está fortemente correlacionada com o aumento da desigualdade. Esse resultado é muito importante no contexto brasileiro, posto que a ênfase que temos dado nas políticas educacionais, nos últimos anos, é procurar induzir o aumento nas pontuações médias nas provas em larga escala. O problema é que essa indução, desacompanhada de uma preocupação com a redução da desigualdade, entre e intraescolas, aprofunda o acesso diferenciado ao conhecimento, gerando a exclusão via escola, tornando a

igualdade de oportunidades cada vez mais distante. O pequeno percentual de escolas que consegue combinar os dois resultados, maior homogeneidade e melhores resultados, sugere a necessidade de realização de estudos controlados sobre a especificidade das ações dessas escolas em busca de eventuais iniciativas que possam ser bem-sucedidas.

Nessa medida, é necessário lançar luz sobre o problema da desigualdade ao mesmo tempo em que buscamos aumentar as proficiências em nossas provas em larga escala. Essa questão é estratégica e conjunturalmente muito importante, pois os indicadores de monitoramento que estamos utilizando (Ideb, resultados na Prova Brasil etc.) têm dedicado pouca atenção a ela. A desigualdade, particularmente a produzida ou reforçada no interior da escola, é desafio importante a ser equacionado por nossa política educacional. Antes de buscarmos possíveis ações a serem tomadas para combatê-la, é necessário realçá-la como um problema de política pública, transformá-la em uma preocupação cotidiana de sistemas de ensino e unidades escolares.

Há que se pensar em instrumentos de monitoramento que contemplem a questão da desigualdade e que as provas nacionais, particularmente seus questionários de fatores associados, comecem a incorporar questões que permitam uma compreensão mais acurada desse fenômeno. Assim, indica-se também que se (re)discuta o Ideb como o indicador de monitoramento de que precisamos⁴⁰.

O segundo elemento que gostaríamos de realçar é que o esquema teórico com o qual sintetizamos a revisão de literatura se nos afigura como um bom roteiro de pesquisas. Algumas das questões apontadas, na literatura, como relevantes para se compreender a desigualdade têm sido objeto de estudos no Brasil, como, por exemplo, os prejuízos causados a estudantes negros e aos meninos nas práticas cotidianas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, apesar de muito relevante, essa produção tem dialogado pouco com os estudos quantitativos sobre o tema. Da mesma forma, algumas das

40. Já discutimos em outros trabalhos (entre eles, o mais recente é o de Oliveira, 2013) que o Ideb não é um indicador de qualidade adequado, mas os resultados aqui apresentados ampliam a compreensão acerca de seus limites, não o tornando nem mesmo um indicador adequado de resultados, mesmo que restrito às proficiências em Matemática e Linguagem.

causas apontadas na literatura, com os limites e alcance dos dados disponíveis, poderiam ter sua validade testada.

Como exemplo, podemos citar o caso das escolas “complementares”, identificadas por Costa e Koslinski (2011). Em seu estudo, identificaram escolas que utilizariam, ainda que de maneira velada, mecanismos de seleção de estudantes e professores de modo a que uma escola se torne “seletiva” e, em função disso, de melhor qualidade, já que “exporta” para outra, nas imediações, os alunos com menores proficiências e os professores menos comprometidos. Testamos essa hipótese para São Paulo, gerando uma lista de duplas de escolas, dentro de um mesmo distrito, com diferenças substantivas na pontuação média. Localizamos um conjunto de oito “duplas”, que apresentavam diferenças médias superiores a 20 pontos entre uma e outra. Entretanto, quando identificamos as escolas, observamos que havia outras que poderiam atender aos alunos que não ingressassem em uma delas, não permitindo identificar o mesmo fenômeno observado por esses autores. Talvez, tal fenômeno esteja mais claramente esboçado para uma ocupação urbana como a do Rio de Janeiro, que apresenta, de conjunto, uma proximidade maior de contrastes (zonas de pobreza/zonas afluentes) que a observada em São Paulo. Uma possível investigação seria observar em aglomerados específicos como um grande conjunto habitacional, nos quais a opção das famílias em atender a uma escola ou outra não acarrete custos adicionais (distância casa-escola, por exemplo), se o fenômeno ocorre.

De todo modo, na pesquisa qualitativa a respeito dos processos de matrícula, obtivemos declarações de processos de “seleção de alunos”, que incluíam desde escolas que declararam fazer testes de ingresso, até escolas que declararam implementar os critérios de matrícula estabelecidos pelo sistema de ensino e, depois de concluído o processo, promoverem “trocas de alunos indesejáveis”. Isso nos leva a pensar em processos de auditoria nos procedimentos de matrícula adotados, após a conclusão, conforme sugerido pela literatura.

Finalmente, identificamos, potencialmente, ações para reduzir as desigualdades no interior da escola, quais sejam: alocação de professores mais bem preparados ou experientes para atender as turmas mais desafiadoras e com piores resultados, investimento na ampliação da participação da família nas atividades educacionais da escola e melhoria do clima acadêmico e

disciplinar. Tais ações poderiam ser objeto de reflexão por parte dos sistemas de ensino e das escolas. De um lado, para remover os eventuais obstáculos normativos existentes para que a alocação dos professores entre as diferentes turmas seja feita priorizando-se os interesses da instituição, na perspectiva de melhorar os resultados de todos os alunos e diminuir as desigualdades de resultados em seu interior. De outro, para tomarem-se iniciativas com vistas a ampliar a presença de pais e responsáveis na vida escolar dos filhos e na construção de clima escolar, acadêmico e disciplinar, que propicie melhores condições para o aprendizado.

Ainda que este trabalho esteja longe de esgotar a análise do conjunto de problemas relacionados à desigualdade no interior da escola, e nem era essa nossa pretensão, esperamos que seja uma contribuição a que se dedique mais atenção ao tema no Brasil.

Bibliografia

- AKIBA, M.; LETENDRE, G. K.; SCRIBNER, J. P. Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 Countries. *Educational Researcher*, v. 36, n. 7, pp. 369-387, 2007.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ALVES, M.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, jun. 2007.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo, Abril Cultural, 1979, Col. Os Pensadores, Aristóteles II, pp. 45-236.
- BALL, S. J. New class inequalities in education: why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, v. 30, n. 3/4, pp. 155-166, 2010.
- BANKSTON III, C. L.; CALDAS, S. J. Family structure, schoolmates, and racial inequalities in school achievement. *Journal of Marriage and the Family*, v. 60, ago. 1998.
- BARTON, P. E.; COLEY, R. J. *Parsing the Achievement Gap II: Policy Information Report*. Educational Testing Service, Princeton, EUA, 38 p., 2009.
- BENSON, J.; BORMAN, B. Family, neighborhood, and school settings across seasons: when do socioeconomic context and racial composition matter for the reading achievement growth of young children?, *Teachers College Record*, v. 112, n. 5, pp. 1338-1390, 2010.
- BICKEL, R.; HOWLEY, C. The influence of scale on school performance: a multi-level extension of the Matthew Principle. *Education Policy Analysis Archives*, v. 8, n. 22, maio 2000.
- BODOVSKI, K.; FARKAS, G. Do instructional practices contribute to inequality in achievement? The case of Mathematics instruction in kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, v. 5, n. 3, pp. 301-322, 2007.
- BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Rev. Bras. Educ.*, v. 15, n. 45, pp. 487-499, Rio de Janeiro, set.-dez. 2010.

- BORMAN, D.; DOWING, M. Schools and inequality: a multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data. *Teachers College Record*, v. 112(5), pp. 1201-1246, maio 2010.
- BOUCHARD, K.; KING, M. B. The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, v. 49, n. 6, pp. 653-669, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *Los estudiantes y la cultura*. 2. ed. Barcelona: Labor, 1969.
- _____. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, (10), pp. 3-15, dez. 1989.
- BOWLES, S.; LEVIN, H. M. The determinants of scholastic achievement – an appraisal of some recent evidence. *Journal of Human Resources*, 3(1), pp. 3-24, 1968. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8f71cb00-712a-4540-8b64-4b5d9b52b47b%40sessionmgr15&vid=2&hid=13>>.
- BRAY, M. *The challenge of shadow education: private tutoring and its implications for policymakers in Europe*. Brussels: NESSE, DGEAC, 2011.
- BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. *Achieving world-class Education in Brazil: the next agenda*. Washington: The Word Bank, 2012.
- CAHAN, S. The homogeneity of school achievement. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, DC, abr. 20-24, 1987.
- CALDAS, S. J.; BANKSTON, C. L. Multilevel examination of student, school, and district-level effects on academic achievement. *Journal of Educational Research*, Bloomington, EUA, v. 93, n. 2, pp. 91-100, nov. 1999.
- CAMPBELL, C.; MILTON, P. Implementation and innovation: the route to equity. *Education Canada*, 2011 Theme, v. 51, n. 5. Disponível em: <<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/implementation-and-innovation-route-equity>>.
- CAMPOS, M. M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, pp. 113-127, jul. 1997.
- CAMPOS, M. M. *et al.* A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental. *Educ. Pesqui.* [online], 2011, v. 37, n. 1 [cited 2013-10-08], pp. 15-33. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002&lng=en&nrn=iso>. ISSN 1517-9702. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>>.
- CARNOY, M. *A vantagem acadêmica de Cuba*. São Paulo: Ediuoro, 2009.

- CARO, D. H. Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence – Canadian Society for the Study of Education, *Canadian Journal of Education*, n. 32, 2009.
- CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 9, n. 2, 2001.
- _____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, jun. 2003.
- CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. Brasília: Liber Livro Editora/Unesco, 2007.
- CÉSAR, C.; SOARES, J. F. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 18, n. 1/2, jan.-dez. 2001.
- CHEN, H.; ANSALONE, G. Enhancing excellence and equity in schooling: modality theory, an international perspective. *Educational Research Quarterly*. v. 32, n. 1, pp. 30-49, set. 2008. Disponível em: <<http://connection.ebscohost.com>>. Acesso em: 24 ago. 2012.
- CHILDRESS, S. M. Six lessons for pursuing excellence and equity at scale. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v. 91, n. 3, pp. 13-18, nov. 2009.
- CHIU, M. M.; KHOO, L. Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analysis. *American Educational Research Journal*, 42(4), pp. 575-603, 2005.
- CHIU, M. M.; WALKER, A. Leadership for social justice in Hong Kong schools: addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, Cambridge, EUA, v. 45, n. 6, p. 724-739, 2007.
- CHOI, K.; KIM, J. *Closing the gap*: modeling within-school variance heterogeneity in school effect studies. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), jul. 2006.
- CHRISTENSON, S. L. The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, v. 18, n. 4, pp. 454-482, 2003.
- CHUDGAR, A.; LUSCHEI, T. F. National income, income inequality, and the importance of schools: a hierarchical cross-national comparison. *American Educational Research Journal*, 46(3), pp. 626-658, 2009.
- CLAYTON, J. K. Changing diversity in U.S. schools: the impact on elementary student performance and achievement. *Education and urban society*, v. 43, n. 6, pp. 671-695, nov. 2011.
- COLEMAN, J. S. *et al. Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

- CONGER, D. Within-school segregation in an urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 27, n. 3, pp. 225-244, 2005.
- COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. *Xplica*: investigação sobre o mercado das explicações. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.
- COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A.; AZEVEDO, S. O fenômeno das explicações: aspectos da realidade portuguesa e do contexto global. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, pp. 475-488, out.-dez. 2007.
- COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 39 set.-dez. 2008.
- COSTA, M.; KOSLINSKI, M. Entre o mérito e a sorte – escola, presente e futuro na visão de estudantes do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, pp. 133-154, 2006.
- _____. Prestígio escolar e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 40, maio-ago. 2008.
- _____. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, jan. 2011.
- CRAHAY, M. *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Da igualdade de oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- CURY, C. R. J. Da diferença e da Igualdade. CURY, C. R. J. In: *Os fora de série na escola*. Campinas: Autores Associados, pp. 73-75, 2005.
- DAMIANI, M. F. Discurso Pedagógico e Fracasso Escolar. *Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, pp. 457-478, out.-dez. 2006.
- DANIELSON, C. *The handbook for “Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development”. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.
- DANIELSON, C.; MCGREAL, T. L. *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: ASCD. 2000.
- DARLING-HAMMOND, L. Building a system for powerful teaching and learning. In: WEHLING, R. (org.) *Building a 21st century U.S. education system*. Washington: National Commission on Teaching and America’s Future, 2007.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 1997.
- DESENA, J. N.; ANSALONE, G. Gentrification, schooling and social inequality. *Educational Research Quarterly*, Grambling, LA-EUA, v. 33, pp. 60-74, set. 2009.

- DESIMONE, L. M.; LONG, D. Teacher effects and the achievement gap: do teacher and teaching quality influence the achievement gap between black and white and high- and low-ses students in the early grades? *Teachers College Record*, v. 112, n. 12, pp. 3024-3073, dez. 2010.
- DOWNEY, D. B.; VON HIPPEL, P. T.; BROH, B. A. Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*, United States, v. 69, n. 5, pp. 613-635, 2004.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set.-dez. 2004.
- FERGUSON, R. N. *Toward excellence with equity: an emerging vision for closing the achievement gap*. 2. ed. Cambridge: Harvard Education Press, 2008.
- FRANCO, C; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no Ensino Fundamental brasileiro: Geres, 205. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v. 16, n. 61, pp. 625-638, out.-dez. 2008.
- FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M. I. O projeto pedagógico e os resultados escolares. *Pesquisa e Planejamento Economico*, v. 32, n. 3, pp. 477-497, 2002.
- FRANCO, C. *Et al.* Qualidade e eqüidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, pp. 277-298, abr.-jun. 2007.
- FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cad. Pesqui.*, v. 43, n. 148, pp. 348-365, 2013.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Avaliação do processo de inovações no Ciclo Básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na região metropolitana de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 1, 1995 (12º Relatório Técnico).
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Dicionário de Ciências Sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV/Unesco, 1987.
- GALLANT, D. J.; MOORE, J. L., III. Ethnic-based equity in teacher judgment of student achievement on a language and literacy curriculum-embedded performance assessment for children in grade 1. *The Journal of Educational Foundations*, v. 22, pp. 63-77, 2008.
- GAMORAN, A. *Leadership, equity and school effectiveness*, Sage Publication, 1989.
- GAMORAN, A.; WEINSTEIN, M. *Differentiation and opportunity in restructured schools*. Madison, Center on Reorganization and Restructuring of Schools, 1995.
- GATTI, B. A. *Avaliação e qualidade da educação*. Cenpec, São Paulo, Caderno Cenpec, 2007.

- GOMES, C. A. *et al.* Sistema educativo sombra: recortes no Brasil e em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, n. 52/6, 25 maio 2010.
- HANUSHEK, E. A. The failure of input-based schooling policies. *NBER Working Papers*, 9040, National Bureau of Economic Research Inc., 2002.
- HARRIS, D. *The promises and pitfalls of alternative teacher compensation approaches*. Education Policy Research Unit & Education and the Public Interest Center, 2007.
- HAUGEN, C. R. *Educational equity in Spain and Norway: a comparative analysis of two OECD country notes*. *Educational Policy*, v. 25, n. 4, pp. 688-715, jul. 2011.
- HECK, R. H.; HALLINGER, P. Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in Math achievement. *American Educational Research Journal*, Washington, DC, v. 46, n. 3, pp. 659-689, 2009.
- HECKMAN, J. J.; LOCHNER, J. Rethinking myths about education and training: understanding the sources of skill formation in a modern economy. In: DANZIGER, S.; WALDFOGEL, J. (Eds.). *Securing the future: investing in children from birth to college*. New York: Russell Sage Foundation, 2000.
- HENEMAN, H. G.; MILANOWSKY, A.; KIMBALL, S. M.; ODDEN, A. *Standards-based teacher evaluation as a foundation for knowledge and skill-based pay*. CPRE Policy Briefs, maio 2006.
- HEYNEMAN, S.; LOXLEY, W. The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. *The American Journal of Sociology*, 88(6), pp. 1162-1194, 1983.
- HORN, D.; BALÁZSI, I.; TAKÁCS, S.; ZHANG, Y. Tracking and inequality of learning outcomes in Hungarian secondary schools. *Prospects*, vol. XXXVI, n. 4, dez. 2006.
- KANE, T. J.; TAYLOR, E. J.; TYLER, J. H.; WOOTEM, A. L. *Identifying effective classroom practices using student achievement data*. Cambridge, MA, NBER Working Paper Series, março, 2010.
- KERCKHOFF, A. C. Effects of ability grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review*, v. 51, pp. 842-858, dez. 1986.
- KIMBALL, R. L. *Where does the money go? An analysis of student level resource allocation at the school level*. PhD in Education. School of Education, University of Southern California, 2009.
- KLEIN, C. Investing efficiently in Education and active labour market policies in Slovakia”, *OECD Economics Department Working Papers*, n. 1017, OECD Publishing, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/5k4c9kvmv3g4-en>>.

- KOHN, A. *The case against standardized tests: Raising the scores, ruining the schools*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2000.
- KOZOL, J. *Savage inequalities: children in America's schools*. New York: Harper Collins, 1992.
- LEE, J. S.; BOWEN, N. K. Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among Elementary School children. *American Educational Research Journal*, Washington, DC, v. 43, n. 2, pp. 193-218, 2006.
- LEVY, F. How technology changes demands for human skills, *OECD Education Working Papers*, n. 45, 2010. OECD Publishing. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/5kmhds6czqzq-en>>.
- LOYD, J. E. V.; WALSH, J.; YAILAGH, M. S. Sex differences in performance attributions: self-efficacy and achievement in Mathematics: if I'm so smart, why don't I know it? *Canadian Journal of Education*, v. 28, n. 3, pp. 384-408, 2005.
- LONG, D. *School resources, school organization, autonomy, and achievement in Latin America*. Ph.D. Dissertation, The University of Wisconsin, Madison, 2006.
- LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, Virginia, Estados Unidos, v. 5, n. 1, out. 2007.
- MARTÍN ORTEGA, E.; SOLARI MACCABELLI, M. ¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía? *Tejuelo*, n. 12, pp. 9-25, 2011.
- MELHUISH, E. Efeitos de longo prazo da Educação Infantil: evidências e política. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, pp. 124-149, jan.-abr. 2013.
- MELLO, G. N. Fatores intraescolares de seletividade no ensino de 1º grau. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, 1(2), pp. 70-78, jan. 1979.
- MISKEL, C.; OGAWA, R. Work motivation, job satisfaction, and climate. Boyan, N. (ed.). *Handbook of educational administration*. New York: Longman, pp. 279-303, 1988.
- MONTT, G. Cross-national differences in educational achievement inequality. *Sociology of Education*, 84(1), pp. 49-68, 2011.
- MORDUCHOWICZ, A. *Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes*. Preal – Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, 2003.
- NOGUEIRA, P. Racial politics and the elusive quest for excellence and equity in education. *Education and Urban Society*, n. 34, v. 18, 2001.
- NYE, B.; KONSTANTOPOULOS, S.; HEDGES, L. V. How large are teacher effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 26, n. 3, outono 2004.

- OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2005.
- _____. *Teacher Evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. OCDE, 2009.
- OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o Ideb é insuficiente. In: BAUER, A; GATTI, B. *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis, Insular, pp. 87-100, 2013.
- OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, (28), pp. 5-23, jan.-fev.-mar.-abr. 2005.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PERRY, L. Characteristics of equitable systems of Education: a cross-national analysis. *European Education*, v. 41, n. 1, primavera, pp. 79-100, 2009.
- PEREGRINO, M. *Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. Niteroi, UFF-Doutorado em Educação, 2006.
- PETRILLI, M. All together now? Educating high and low achievers in the same classroom. *Education Next*, v. 11, n. 1, pp. 48-55, inverno 2011.
- RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RIBEIRO, V. M. *Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo*. São Paulo: FEUSP – Doutorado em Educação, 2012.
- RIVERS, J. C.; SANDERS, W. L. Teacher quality and equity in Education opportunity: findings and policy implication. In: IZUMI, L. T.; EVERS, W. N. (ed.). *Teacher quality*. Hoover Institution Press, 2002.
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, pp. 131-147, jul.-dez. 2007.
- SEARLE, S. R.; CASELLA G.; MCCULLOCH, C. E. *Variance components*. New York: John Wiley & Sons, 1992.
- SNYDER, J. The New Haven Unified School District: a teaching quality system for excellence and equity. *Journal of Personnel Evaluation*, v. 15, n. 1, 2001.
- SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, A. M. (ed.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, pp. 174-204, 2005.

- SOARES, J. F.; FONSECA, I. C.; ALVARES, R. P.; GUIMARÃES, R. R. M. Exclusão intra-escolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. *Debates ED*, v. 4, pp. 1-77, 2012.
- STEVENSON, D. L.; BAKER, D. P. Shadow Education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, v. 97, n. 6, pp. 1639-1657, maio 1992.
- SY, V. *Gender and educational achievement in French-speaking Africa: study of performances by primary-school pupils*. Paris: Unesco, 2011.
- TORRECILLA, F. J. M. Um Panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- UNESCO-Orealc-LLECE. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados em tercero e cuarto grado*. Santiago, Chile: Unesco/Laboratorio Latinoamericano de Evaluacion de la Calidad de la Educación, 1998.
- _____. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Chile: Unesco / Laboratorio Latinoamericano de Evaluacion de la Calidad de la Educación, 2008.
- VERHINE, R. E.; MAGALHÃES, A. L. Quanto custa a Educação Básica de qualidade? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 22, pp. 229-252, 2006a.
- _____. Custo aluno ano em escolas de qualidade: uma análise por contexto e oferta de ensino. In: SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M.; GOUVEIA, A. B. *Conversas sobre financiamento da Educação no Brasil*. Curitiba, PR: Editora UFPR, pp. 89-116, 2006b.
- VIANNA, H. M. *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas*. São Paulo: DPE, 2003, 41 p. (*Textos FCC*)
- WAYNE, A. J.; YOUNGS, P. Teacher characteristics and student achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, v. 73, n. 1, pp. 89-122, primavera 2003.
- WENGLINSKY, H. Finance equalization and within-school equity: the relationship between Education spending and the social distribution of achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 20, n. 4, 1998.
- WERFHORST, H.; MIJS, J. Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: a comparative perspective. *Annu. Rev. Sociol.*, abr. 2010. Disponível em: <www.annualreviews.org>.
- WIGGAN, G. *Race, school achievement, and educational inequality: toward a student-based inquiry perspective*. *Review Educational Research*, v. 77, 2007.

- WILLIE, C.V. On excellence and equity in Higher Education. *The Journal of Negro Education*, v. 56, n. 4, pp. 485-492, 1987.
- WILLMS, J. D. *Standards of care: investments to improve children's educational outcome in Latin America*. Canadian Research Institute for Social Policy, 2000.
- _____. What can we say about the quality and equality of Educational systems from the first cycle of Pisa? *Pisa International Conference*, nov. 2003.
- _____. School composition and contextual effects on student outcomes. *Teachers College Record*, v. 112, n. 4, pp. 1008-1037, abr. 2010.
- WILLMS, J. D.; CHEN, M. The effects of ability grouping on the ethnic achievement gap in Israeli Elementary School. *American Journal of Education*, v. 97, maio 1989.
- WILLMS, J. D.; MA, X. School disciplinary climate: characteristics and effects on eighth grade achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, v. 50, n. 2, pp. 169-188, 2004.
- WILLMS, J. D.; SOMERS, M. A. Family, classroom and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *International Journal of School Effectiveness and Improvement*, 12(4), pp. 409-445, 2001.
- WÖSSMANN, L; SCHÜTZ, G. *Efficiency and equity in European Education and training systems*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the same title. Abr. 2006. Disponível em: <www.education-economics.org>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- WRIGLEY, T. Is 'school effectiveness' anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, Oxford, v. 51, n. 2, pp. 89-112, jun. 2003.
- YSELDYKE, J.; SPICUZZA, R.; KOSCIOLEK, S.; BOYS, C. Effects of a learning information system on Mathematics achievement and classroom structure. In: *The Journal of Educational Research*, v. 96, n. 3, pp. 163-173, 2003.

Estudos & Pesquisas: contribuições para políticas educacionais¹

SOFIA LERCHE VIEIRA | ELOÍSA MAIA VIDAL

1. Introdução

O trabalho² tem por finalidade sintetizar os achados dos estudos e pesquisas no campo da política educacional realizados pela Fundação Victor Civita (FVC) entre 2007 e 2011, articulando-os ao contexto mais amplo das políticas educacionais e a recomendações de outros estudos (internacionais e nacionais) do mesmo período. A Figura 1 apresenta a articulação perseguida entre a reflexão sobre os estudos e a política educacional brasileira:

-
1. Este estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) foi realizado sob Coordenação Geral de Sofia Lerche Vieira e Eloísa Maia Vidal; e contou com a colaboração de: Iasmin da Costa Marinho e Pâmela Félix Freitas.
 2. Especialistas que participaram do painel deste estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas, em ordem alfabética: Ana Amélia Inoue (Banco Itaú BBA), Angela Cristina Dannemann (Fundação Victor Civita), Angela Martins (Fundação Carlos Chagas), Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas), José Eustáquio Romão (Universidade Nove de Julho), Maria Alice Setúbal (Fundação Tide Setúbal), Maria Beatriz M. Luce (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Maria Malta Campos (Fundação Carlos Chagas), Milada T. Gonçalves (Fundação Telefônica), Regina Scarpa (Fundação Victor Civita), Sandra Zákia (Universidade de São Paulo) e Sofia Lerche Vieira (Unilab).

Figura 1. Diagrama do desenho da proposta de trabalho



Com a investigação acerca das articulações, a FVC pretende oferecer uma contribuição ao debate em torno das medidas necessárias à melhoria da Educação no Brasil. A reflexão orienta-se, de modo específico, a gestores educacionais e escolares, público-alvo mais direto do foco de atuação das revistas NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR e dos estudos e pesquisas realizados desde 2007.

No intervalo de tempo em que foram produzidos os estudos e as pesquisas da FVC, as políticas educacionais brasileiras passaram por mudanças significativas em seu conjunto, incluindo duas modificações advindas das Emendas Constitucionais (EC) nº 53/2006 e nº 59/2009, que alteraram a Carta Magna de 1988. A primeira delas (EC nº 53/2006) cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência de 14 anos, o que representou um considerável aumento dos recursos financeiros para a Educação. A segunda (EC nº 59/2009) amplia a obrigatoriedade da oferta pública de Educação de 4 a 17 anos, abrangendo as três etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além de uma

robusta expansão do acesso às etapas da Educação Básica, com a inclusão de novas matrículas na Educação Infantil, essas duas mudanças provocam um significativo aumento do valor-aluno ano em todas as etapas e modalidades de ensino.

Simultaneamente, esse período é marcado por profícuas discussões sobre a qualidade da Educação brasileira, especialmente em decorrência dos resultados que vêm sendo obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), uma avaliação nacional de larga escala aplicada a cada dois anos para verificar o desempenho dos estudantes brasileiros nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas 4^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental e na 3^a série do Ensino Médio. Aos resultados do Saeb somam-se os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)³, concebido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que avalia e compara, internacionalmente, o desempenho em Leitura, Matemática e Ciências de estudantes com 15 anos de idade.

Outro estudo internacional de avaliação, coordenado pelo Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), denominado Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce), aplicado em 2006, avaliou o desempenho dos estudantes das 3^{as} e 6^{as} séries do Ensino Fundamental na América Latina e no Caribe nas disciplinas de Matemática, Linguagem (Leitura e Escrita) e Ciências, indagando, também, sobre os fatores associados a esses desempenhos.

Os resultados dessas avaliações são amplamente divulgados pela mídia nacional e até mesmo internacional e provocam reações que se capilarizam por todo o sistema educacional, induzindo a criação de medidas que visem à melhoria da qualidade da Educação. Essas ações se consubstanciam num conjunto de iniciativas políticas adotadas, incluindo a criação de mecanismos de monitoramento do desempenho escolar.

3. A instituição responsável pela coordenação do Pisa no Brasil é o Inep, e no seu site (<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>) é possível encontrar informações diversas sobre a participação do Brasil nas edições do Pisa ocorridas até o momento (2000, 2003, 2006, 2009). É importante destacar, também, que a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é referenciada no Pisa, o que evidencia a importância dessa avaliação para o país.

Nesse mesmo período, em 2008, os ministros de Educação dos países ibero-americanos iniciaram um projeto denominado “Metas Educativas 2021 – a Educação que queremos para a geração dos bicentenários”⁴, cujos objetivos são melhorar a qualidade e a equidade na Educação para fazer frente à pobreza e à desigualdade e favorecer a inclusão social das populações de seus respectivos países. Esse documento foi aprovado na cúpula dos chefes de Estados e de governo que aconteceu em 2010, em Mar del Plata, Argentina.

É nesse contexto de confrontação com resultados obtidos por meio de avaliações nacionais e internacionais sobre a qualidade do desempenho dos estudantes brasileiros e de compromissos firmados em protocolos internacionais, a exemplo das Metas Educativas 2021, que o Brasil passa a implementar, de forma acelerada, iniciativas no âmbito da política educacional, visando ao atingimento de alguns indicadores reconhecidamente associados à qualidade educacional. Os estudos e pesquisas da FVC são realizados nesse cenário de amplas mudanças e desafios. Por isso mesmo julgou-se oportuno situá-los historicamente. Antes de prosseguir a reflexão sobre o tema, todavia, é oportuno detalhar a metodologia utilizada nesse novo esforço de compreensão e síntese.

Para sistematizar os estudos realizados entre 2007 e 2011 buscou-se a aproximação com a meta-análise, procedimento metodológico utilizado em diferentes áreas do conhecimento visando à comparação de resultados⁵. Para a realização de tal intento, os estudos foram reagrupados em quatro eixos de análise, quais sejam: Gestão escolar, Gestão pedagógica, Gestão da formação e Gestão da oferta⁶. Para essa categorização foram considerados aspectos de

-
4. Entre os anos 2009 e 2021, a grande maioria dos países ibero-americanos comemoram 200 anos de sua independência e, durante a XVIII Conferência Ibero-americana em 2008, foi decidido que os países haveriam de reforçar a posição da Educação nas políticas públicas.
 5. A meta-análise surgiu no campo da saúde com o intuito de inventariar e comparar a eficácia de medicamentos e tratamentos nesse campo. Trata-se de um procedimento de análise de resultados de estudos aos quais são associadas técnicas de tratamento estatístico. Conferir: Davies & Crombie (2009), Egger, Smith & O'Rourke (2001) e Pocinho (2008), dentre outros.
 6. Por estarem ainda em andamento, não foram contemplados na amostra os estudos contratados em 2012, um deles sobre adolescentes e jovens na Educação Básica e outro sobre desigualdades de desempenho intraescolar.

natureza objetiva apontados pelos próprios estudos e a necessidade de uma organização em sintonia com os resultados obtidos, os quais convergem para o campo da gestão educacional e escolar, base comum aos diferentes eixos. O Quadro 1 apresenta os estudos, conforme a organização proposta.

Quadro 1. Categorização dos Estudos & Pesquisas Educacionais da FVC (2007-2011)

Eixos norteadores			
Gestão da formação	Gestão pedagógica	Gestão escolar	Gestão da oferta
“Ser Professor”: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. (2007)	A aspiração das famílias por melhores escolas públicas. (2007)	Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista. (2009)	A gestão da Educação Infantil no Brasil. (2011)
A formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. (2008)	O uso do computador e da internet na escola pública. (2009)	Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. (2009)	Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. (2011)
A atratividade da carreira docente no Brasil. (2009)	Boas práticas docentes no ensino da Matemática. (2012)	A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. (2010)	“Ensino a Distância”: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. (2012)
“Formação continuada de Professores”: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. (2010)		Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. (2011)	
O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. (2010)			

Conforme referido, considerou-se oportuno estabelecer uma articulação entre os estudos e as pesquisas da FVC e achados e recomendações de outros estudos internacionais e nacionais produzidos no mesmo período. Dada a grande quantidade de contribuições nesse campo, optou-se por delimitar a amostra a um intervalo cronológico coincidente com os referidos estudos, ainda que tal delimitação não fosse rígida. Assim, pela relevância das contribuições, a amostra das outras pesquisas traz um recorte que incorpora o debate localizado entre 2006 e 2012, portanto, um ano antes e um depois dos estudos e das pesquisas da FVC, aqui considerados.

No âmbito de contribuições internacionais, a escolha incidiu sobre estudos e pesquisas produzidos por agências que, de uma maneira ou de outra, têm dialogado com políticas educacionais brasileiras, por meio de presença marcante no país, caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução do Desenvolvimento – Bird). Um segundo critério orientador da escolha da amostra foi a repercussão de estudos feitos por organizações ou grupos para o debate sobre as políticas necessárias à melhoria da Educação. Este é o caso, por exemplo, do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Serce), denominado *A aprendizagem dos estudantes da América Latina e do Caribe* (LLECE, 2008) e de dois estudos da Mc Kinsey & Company: (a) *Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo* (2007) e (b) *Educação – como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?* (2010).

Foram incorporados à síntese subsídios advindos do informe desenvolvido pela Unidade de Inteligência do *The Economist*, denominado *The education curve – lessons in country performance in education* (2012); e, ainda, de um conjunto de estudos elaborados a partir de dados coletados pelo Pisa (2011-2012).

No caso de estudos nacionais, foram selecionados aqueles que tiveram a chancela do governo federal, ainda que não necessariamente tenham sido por ele produzidos. Assim, constam da revisão as publicações:

1. *Aprova Brasil – o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas para Prova Brasil* (BRASIL/MEC/UNICEF, s. d.);
2. *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender* (BRASIL/MEC/UNICEF/UNDIME, s. d.);
3. *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino* (BRASIL/MEC/ INEP, 2008);
4. *Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil* (MEC, 2010);
5. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (UNESCO, GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011).

O quadro a seguir apresenta a amostra de estudos contemplada pela análise.

Quadro 2. Amostra de estudos internacionais e nacionais

Estudos internacionais	Estudos nacionais
Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo. (2007)	Aprova Brasil – o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas para Prova Brasil. (s. d.)
A aprendizagem dos estudantes da América Latina e do Caribe. (2008)	Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. (s. d.)
Educação – como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência? (2010)	Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. (2008)
<i>The education curve – lessons in country performance in education.</i> (2012)	Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil. (2010)
Pisa em foco 1 a 17. (2011-2012)	Políticas docentes no Brasil – um estado da arte. (2011)

Como o Quadro 2 permite perceber, não estão incluídos nessa amostra os chamados estudos de autoria. A justificativa de tal opção articula-se com o objetivo deste estudo-síntese e à necessidade de fazer escolhas. Trata-se de um esforço em dupla direção: de um lado, o cotejamento entre alguns dos problemas existentes peculiares à realidade brasileira; de outro, uma

sinalização de iniciativas que tem revelado potencial de aprimoramento da qualidade da oferta em diferentes contextos escolares ou de sistemas. Não tem, portanto, qualquer pretensão de empreender um estado da arte. Ainda que possa vir a contribuir para o debate acadêmico, sua intenção primeira é de caráter aplicado, no sentido de oferecer elementos para a formulação de políticas educacionais voltadas para a melhoria da gestão educacional e escolar e observar se e de que forma os estudos desenvolvidos pela FVC estão contribuindo para a implementação e/ou formulação de iniciativas no campo da política educacional.

2. As políticas educacionais e seus contextos

Em um mundo globalizado, o reconhecimento do caráter estratégico da Educação na sociedade do conhecimento tem sido uma tendência comum a todos os contextos. Tanto nos países ricos como nos pobres o investimento público em Educação tem se mantido alto e a busca de soluções para os problemas torna visível uma globalização das agendas educacionais. É oportuno lembrar, todavia, que “em matéria de Educação não há soluções mágicas”, como bem destaca um dos estudos consultados (PEARSON, 2012) ao afirmar a “pobreza de soluções simplistas” para a formulação de políticas, em que o mero aumento de investimentos na Educação e as mudanças isoladas “raramente produzem resultados”. Isso porque “a melhoria na Educação requer longo prazo, coerência e focalização sistêmica”.

Os fatores que levam ao sucesso de políticas estão associados a condições próprias de cada contexto e realidade e o elo entre diferentes sistemas bem-sucedidos parece ser seus bons resultados, por exemplo, da Finlândia e da Coreia do Sul, cujos exemplos têm sido apontados como referências para as políticas educacionais no século 21, conforme destaca o mesmo estudo (PEARSON, 2012).

No caso brasileiro, desde meados dos anos 1990, influências diversas de outros contextos, especialmente o econômico, via Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, fizeram-se presentes. Assim, a agenda educativa do país é uma miscigenação de influências e exigências desses organismos, associada às demandas locais e influenciada pelas recentes iniciativas

de avaliações internacionais. As políticas tendem, nesse caso, a ter características e desenhos semelhantes a despeito de serem distintos os problemas e realidades. O *local*, portanto, permanece sendo uma chave para a busca de soluções e de melhoria.

Na perspectiva de políticas globais, é oportuno mencionar que agentes internacionais, a exemplo de instituições financeiras, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e organismos das Nações Unidas, em particular a Unesco e o Unicef, tiveram uma contribuição significativa na configuração das políticas que marcam o cenário educacional do século 21 no país. Outras vozes também se fazem ouvir nesse contexto; publicações da OCDE e de outras agências sintonizadas com o caráter estratégico da Educação na sociedade em rede acabam por trazer aportes à reflexão sobre a política educacional brasileira. Por isso mesmo, algumas delas são incorporadas à discussão deste texto.

A política educacional costuma ser compreendida como ação por excelência do Estado, razão pela qual já foi definida como “o governo em ação” (SOUZA, 2003). Isso significa dizer que para bem entendê-la, é preciso atentar para iniciativas concebidas e conduzidas pelas instâncias de Poder Público – União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

É oportuno assinalar que, para além de ação de governo, a política educacional não apenas resulta de pressões oriundas da sociedade civil, mas por esta pode ser exercida por iniciativas as mais diversas, tanto em ações pontuais, como sistêmicas. Aqui, cabe mencionar o papel de Organizações Não Governamentais (ONGs) e outros agentes que constituem expressão da diversidade de interesses presentes no campo educacional.

Nessa perspectiva também se configuram como fontes de influência movimentos intencionais e organizados da sociedade civil como associações científicas e profissionais, assim como organizações sindicais e empresariais. Nesse cenário vale ainda mencionar a contribuição das universidades, tanto por meio de suas atividades tradicionais – o ensino, a pesquisa e a extensão – como também de novas atribuições que passam a ser assumidas em um contexto pleno de demandas por atualização de conhecimentos e requalificação profissional. Exemplo ilustrativo de demanda emergente nesse sentido tem sido o aumento da participação do segmento de Educação Superior na

formação continuada de professores, como será demonstrado adiante, no aprofundamento do eixo Gestão da formação.

O despertar da sociedade brasileira para o caráter estratégico da Educação remonta aos anos 1990, associando-se à retomada da democratização, no contexto político em que se plasmou uma nova Constituição (1988) e uma legislação que abriram caminho a mudanças significativas no campo educacional. Esse período corresponde à elaboração da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996 (Lei nº 9.394/96) e à definição de um mecanismo próprio de financiamento do Ensino Fundamental, viabilizado pela criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (Lei nº 9.424/96), uma década depois, substituído por um mecanismo mais amplo, o Fundeb. Conforme referido, esse foi instituído em 2006, pela EC nº 53/2006, e foi implantado entre 2007 e 2010 em todas as unidades da federação, permitindo ampliar as receitas para etapas e modalidades da Educação Básica até então não beneficiadas com recursos próprios.

Ao lado das medidas que contribuíram para aumentar o gasto público em Educação Básica, é oportuno mencionar que, nesse mesmo período, o Brasil passa também a conviver com o fortalecimento das políticas de avaliação. Tal processo foi iniciado já no fim dos anos 1980, com a criação do Saeb. Em sua concepção original seria “um sistema de avaliação amostral, operacionalizado a cada dois anos com a finalidade principal de avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental e Médio” (VIEIRA, 2008, p. 115). Ao longo dos anos subsequentes, a amostra do Saeb aumentou de modo significativo. Em 2005, sua abrangência foi ampliada passando a constituir-se em um sistema composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil⁷.

7. Estabelecidas pela Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005, as avaliações possuem alcance distinto. A Aneb mantém os objetivos, características e procedimentos das avaliações anteriormente realizadas pelo Saeb, ou seja, por meio de amostras da população, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos das redes públicas e privadas brasileiras. Seus resultados não identificam municípios, escolas,

A primeira edição da Prova Brasil foi realizada em todo o país em 2005, sendo ampliada a cada aplicação. A iniciativa representou significativo passo na direção de criação de um sistema de responsabilização no país. Ao mesmo tempo, contribuiu para a identificação de indicadores objetivos de desempenho escolar.

Outro passo importante dado pelo Ministério da Educação (MEC) foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) “um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)” (MEC/INEP. Disponível em: <[http://www. ideb.inep.gov.br](http://www.ideb.inep.gov.br)>, acesso em: 8 fev. 2008).

A aplicação da fórmula do Ideb a estados, municípios e escolas incorpora dados de rendimento escolar (taxa de aprovação) e resultados da Prova Brasil. Desde então, sua divulgação tem sido acompanhada com interesse por parte de formuladores e executores de políticas educacionais, o que constitui evidência de sua relevância para a aferição do desempenho escolar de estudantes da Educação Básica e seu caráter estratégico na definição de políticas de melhoria da qualidade da Educação. A mobilização e o destaque que os meios de comunicação vêm oferecendo à divulgação dos resultados do Ideb têm desempenhado papel relevante junto à opinião pública e contribuído, de forma expressiva, para a popularização da agenda educacional junto à sociedade em geral.

Merecem registro dois instrumentos de gestão de políticas implementados no país no período – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁸

turmas, alunos, professores e diretores. A Anresc, por sua vez, levanta informações sobre o desempenho de cada uma das escolas urbanas, com mais de 30 alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública brasileira. Seu objetivo principal é oferecer aos governos estaduais e prefeituras municipais uma avaliação das escolas de suas redes para um planejamento e aplicação mais preciso de suas políticas.

8. Não confundir com o chamado PDE-Escola, instrumento específico de Gestão escolar concebido pelo MEC (disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=290id=12696option=com_contentview=article>, acesso em: 3 mar. 2013).

e o Plano de Ações Articuladas (PAR). Lançado em 2007, o PDE agregou em um instrumento único ações diversas do governo federal (disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>, acesso em: 3 mar. 2013). Ao mesmo tempo, na expectativa de inaugurar um novo regime de colaboração entre os entes federados, estabeleceu um *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, integrado por 28 metas. O PAR, por sua vez, integra o PDE e foi concebido com a finalidade de disponibilizar para estados, municípios e Distrito Federal “instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da Educação, sobretudo da Educação Básica pública” (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=235>, acesso em: 3 mar. 2013).

Outras iniciativas desenvolvidas pelo MEC, em período recente, foram as consultas feitas à sociedade civil sobre os rumos necessários à melhoria da Educação brasileira, sob a forma de conferências de Educação⁹, realizadas em âmbito municipal, estadual e nacional, esta última, momento de culminância do processo de discussão ocorrido nas etapas anteriores. A Conferência Nacional de Educação (Conae) foi realizada em 2010 e envolveu ampla mobilização de segmentos organizados do campo educacional, resultando em extenso documento com a finalidade de oferecer subsídios à elaboração do Plano Nacional de Educação¹⁰ (PNE – 2011/2020). O Executivo encaminhou um projeto nesse sentido ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, não tendo sido concluída sua votação até junho de 2013¹¹.

9. É oportuno não confundir as conferências nacionais de Educação do presente, realizadas sob os auspícios do MEC (disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=57>) com os grandes fóruns de debate organizados por organizações da sociedade civil no período da transição democrática das Conferências Brasileiras de Educação (CBE).

10. O PNE previsto pela Constituição de 1988 foi aprovado e sancionado como lei em 2001, com vigência até 2010.

11. Quando da conclusão deste estudo (junho/2013) a situação do projeto do PNE (Projeto de Lei da Câmara – PLC nº 103/2012) no Congresso era de aprovação no âmbito da Comissão de Assuntos Econômicos do Senado e início de tramitação na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. Conferir: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259>. Acesso em: 12 jun. 2013.

No campo da formação, desde meados dos anos 1990, iniciativas diversas de qualificação do magistério têm sido concebidas, a exemplo do Programa Professor Alfabetizador (Profa) e do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), no âmbito do Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola), ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Durante o governo Lula (2003-2010) outras iniciativas viriam, dentre elas: o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura) e o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Esses programas têm em comum o objetivo de suprir deficiências na formação dos profissionais das referidas etapas da Educação Básica.

Em janeiro de 2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009) com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é resultado de um conjunto de ações do MEC, em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e as instituições públicas de Educação Superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada ao que preconiza a LDB, de 1996.

O MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do Parfor. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da Educação Básica são ministradas pelo Parfor, nas modalidades presencial e a distância: cursos de Primeira Licenciatura para professores sem graduação, de Segunda Licenciatura para licenciados atuando fora de sua área de formação e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura (disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>, acesso em: 17 mar. 2013).

Outra iniciativa do MEC delegada à Capes, foi a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Sua institucionalização ocorreu pelo Decreto Presidencial nº 5.800, de 8 de junho de 2006 e buscou incentivar as instituições públicas a participarem de programas de formação inicial e continuada de professores para Educação Básica que podiam ser ofertados na modalidade a distância, colocando-se como uma alternativa imediata para um problema crônico: a carência de professores para atuarem na Educação Básica. A UAB não constitui uma nova instituição para o MEC. Na verdade, ela apresenta uma configuração de rede, envolvendo as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e as Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), que, no caso, representam as universidades estaduais, incluídas em um segundo momento (2006/2007).

Há que se destacar também o lançamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007¹², com o objetivo de oferecer bolsas para alunos de licenciatura exercerem atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, visando à integração entre teoria e prática, a aproximação entre universidades e escolas e a melhoria de qualidade da Educação brasileira.

Ao lado dessas medidas, que caracterizam políticas de formação de professores, merece registro o fato de que, desde 2008, o país passa a conviver com importante instrumento de valorização do magistério, a lei que regulamenta “o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica” (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008), mais conhecida entre os profissionais da Educação como “Lei do Piso”. Outros marcos normativos recentes relativos ao magistério público da Educação Básica foram as diversas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)¹³.

12. Quando foi criado em 2007, o Pibid priorizava o atendimento aos licenciandos das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. Considerando a carência de professores dessas disciplinas. A partir de 2009, o programa foi ampliado para a toda a Educação Básica, incluindo Educação de Jovens e Adultos (EJA), indígenas, cidadãos do campo e quilombolas.

13. Os diversos pareceres sobre o tema podem ser consultados no Portal do Ministério da Educação. Ver a propósito: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12795&Itemid=866>. Acesso em: 9 abr. 2012.

Merece registro o fato de que iniciativas orientadas para a formação de gestores também começam a surgir no Brasil desde o início da década de 2000, com destaque para um projeto patrocinado por um conjunto de Secretarias de Educação vinculadas ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), denominado Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), voltado para a formação de gestores de escolas públicas estaduais e municipais em um expressivo número de estados da federação. Há, por certo, outras iniciativas a mencionar, dentre elas o Programa Escola de Gestores, concebido, inicialmente, como experiência-piloto e, em um segundo momento, ampliando-se para todos os estados da federação¹⁴.

Nesse mesmo período, o MEC também atuou no sentido de estabelecer padrões mínimos de funcionamento dos serviços educacionais, sendo um caso exemplar a criação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), um instrumento de autoavaliação fundamentado na perspectiva da gestão democrática e participativa.

Todos esses elementos extraídos do contexto mais amplo da política educacional brasileira contribuem para tecer o cenário sobre o qual foram feitos os estudos e pesquisas da FVC examinados na próxima parte, em sintonia com a organização de eixos de estudos proposta na Introdução. Passemos, pois, à apresentação dos mesmos.

3. Estudos & Pesquisas da FVC

Conforme mencionado na Introdução, os estudos e pesquisas realizados pela FVC foram organizados segundo quatro eixos: Gestão da formação, Gestão pedagógica, Gestão da oferta e Gestão escolar, dentre os quais estão distribuídas as sínteses dos diversos estudos, a seguir apresentados, começando pelo eixo Gestão da formação¹⁵.

14. Para uma reflexão sobre as iniciativas nacionais de formação de gestores escolares, conferir: Vieira, 2011, pp. 80-109.

15. Dos 15 estudos realizados ao longo do período considerado, três deles, portanto 20%, são de recorte subnacional, restrito ao estado de São Paulo, sendo os demais de

3.1. Gestão da formação

A Gestão da formação é o tema mais recorrente nos estudos da FVC, incluindo cinco estudos realizados no período 2007-2010. O primeiro deles, “Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras” foi realizado pelo Instituto Paulo Montenegro em 2007 e teve como objetivo levantar dados sobre o perfil do professor brasileiro, entender o que eles pensam da atual Educação nacional e verificar o nível de satisfação com a profissão.

Um segundo estudo nesse eixo foi “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2008, que teve por objetivo mapear e descrever algumas características dos currículos de cursos de formação de professores para a Educação Básica. Para isso, foram analisados dados censitários obtidos pelo site do MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e também currículos e ementas dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas no Brasil, observando a distribuição regional.

Na sequência, foi realizado o estudo “A atratividade da carreira docente no Brasil”, coordenado por Bernadete Gatti, Gisela Tartuce, Marina Nunes e Patrícia Almeida, da FCC, em 2009. O estudo teve como objetivo investigar a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos que estavam concluindo o Ensino Médio. Foram utilizados grupos focais e aplicados questionário aos concluintes do Ensino Médio de 18 escolas públicas e particulares de cidades de grande e médio porte como Joinville, Curitiba, São Paulo, Taubaté, Campo Grande, Fortaleza e Manaus. Os critérios para a

abrangência nacional, observando todas as regiões do país, embora apresentem um viés de trabalhar, via de regra, com as grandes capitais e cidades de médio e grande porte. Os procedimentos metodológicos adotados pelos estudos são muito variados, sendo alguns de natureza eminentemente quantitativa, e outros de dimensão qualitativa e quantitativa, alguns usando análises estatísticas mais complexas e matrizes de avaliação já padronizadas. Em grande parte deles, está presente satisfatória revisão de literatura sobre o assunto, o que permite observar a contextualização do problema na perspectiva histórica.

escolha dos municípios envolveram aspectos relativos ao seu tamanho populacional, às matrículas no Ensino Médio e às oportunidades de emprego.

O quarto estudo, “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, foi realizado pela FCC em 2010. A pesquisa teve como objetivo “identificar como configuram-se, atualmente as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são realizadas e os processos de monitoramento e avaliação empregados” (p. 7). Para investigar a configuração das ações de formação e como elas são implementadas, foram visitadas 19 Secretarias de Educação – seis estaduais e 13 municipais (seis nas capitais e sete em cidades de médio ou pequeno porte) – distribuídas nas cinco regiões do país, entrevistando em cada uma delas pelo menos três pessoas.

O quinto e último estudo deste eixo investigou “O Coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições/ Perfil dos coordenadores pedagógicos”, e foi coordenado por Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lucia Trevisan de Souza. O estudo foi realizado pela FCC sob encomenda da FVC em 2010.

O trabalho busca identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica visando ampliar o conhecimento sobre a função do Coordenador Pedagógico (CP) em escolas de Ensino Fundamental e Médio. O eixo teórico condutor da análise é a constituição da identidade desse profissional, partindo do que se entende por pilares que estruturam e promovem a atuação do CP, a saber: as funções de articulação, as de formação e as de transformação.

A pesquisa abrangeu as cinco regiões do país, nas capitais dos seguintes estados: São Paulo, Paraná, Acre, Goiás e Rio Grande do Norte. Foram selecionadas 20 escolas da rede pública, sendo quatro por capital – duas municipais e duas estaduais de cada cidade – e em cada escola, um diretor, um coordenador e dois professores, perfazendo 16 informantes por região e 80 no total da amostra. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados questionários e entrevistas aplicados a todos os participantes de cada instituição.

No escopo do conjunto dos estudos da FVC, as investigações articuladas em torno do eixo de Gestão da formação são as que apresentam maior sistematicidade entre si. Como se estendem por um período de quatro anos,

é possível observar algumas tendências que se delineiam, como a mudança de perfil socioeconômico dos professores que estão em exercício, que pertencem às classes B e C, mostrados no estudo sobre o professor na pesquisa de 2007, e futuros docentes, que pertencem às classes C e D, retratados nos dados sobre atratividade da carreira docente em 2009.

A atratividade da carreira docente revela três aspectos sobre os quais as políticas públicas ainda não apresentaram uma reação mais objetiva. O primeiro refere-se ao desinteresse pela carreira docente, que em outros países é questão de Estado, uma vez que compromete o futuro da nação. No Brasil, tal problema não tem se colocado ainda como assunto estratégico, limitando-se, muitas vezes, a discursos e promessas que terminam por comprometer o interesse pela profissão. O segundo aspecto diz respeito às questões de valorização da carreira docente do ponto de vista salarial – em que pesem pequenos avanços, a exemplo do piso salarial profissional, os professores ainda lutam por condições salariais e de trabalho dignas. O terceiro está relacionado à qualidade da formação, reconhecida pela pesquisa como precária e incompleta.

As questões relacionadas à formação inicial e a continuada ainda se colocam como problemáticas seja no estudo sobre a formação de professores, as instituições formadoras e seus currículos, seja nos estudos sobre formação continuada de professores e do coordenador pedagógico. O fato de as universidades colocarem a formação de professores como atividade inferior em relação às demais formações de nível superior provoca desinteresse dos docentes universitários em atuar de forma efetiva nos cursos de formação inicial para professores, levando-os a migrar para a pós-graduação nessas áreas, equívoco cuja correção é estratégica para a reversão de tal situação.

As formações continuadas, por sua vez, vivem dilemas relacionados não só aos déficits advindos da formação inicial, mas também contradições entre as concepções abrangentes partindo dos órgãos centrais e das necessidades efetivas manifestadas a partir das práticas docentes e das escolas. Nesse campo de contradições, o estudo sobre formação continuada mostra que embora haja, por parte do MEC, esforço em formular políticas e estratégias, as Secretarias de Educação ainda realizam suas ações de formação de maneira empírica e sem mecanismos de acompanhamento e avaliação efetivos que

permitam mensurar o retorno dos investimentos, o alinhamento das ações em relação às demais iniciativas, como as avaliações externas, por exemplo.

O estudo sobre o Coordenador Pedagógico, por sua vez, revela a falta de identidade profissional, o que o coloca numa posição de fragilidade axiológica, já que desempenha suas atividades em situações de tensão e contradições, ora atendendo às demandas da Gestão escolar, mais afeitas a questões administrativas, ora procurando responder às demandas docentes, mais dirigidas a ações formativas. Os cinco estudos deste eixo permitem que se construa uma visão mais sistêmica e objetiva sobre o professor brasileiro que será complementada pelos estudos do eixo Gestão pedagógica.

3.2. Gestão pedagógica

O estudo “A aspiração das famílias por melhores escolas públicas” foi realizado por Nilson Vieira Oliveira e Patrícia Mota Guedes, do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, sob encomenda da FVC e procurou investigar as percepções e expectativas dos pais em relação à qualidade da Educação de seus filhos, seu grau de envolvimento na vida escolar das crianças, suas opiniões e recomendações sobre as políticas em Educação.

A pesquisa aconteceu em 2007, na cidade de São Paulo, utilizando a técnica de amostragem probabilística por conglomerados. Foram entrevistados 840 pais com filhos matriculados em 465 escolas públicas da periferia da cidade da rede estadual e municipal que oferecem ensino em mais de um ciclo.

Outro estudo, realizado em 2009, refere-se ao “Uso do computador e da internet na escola pública”, e foi coordenado por Roseli de Deus Lopes, Irene Karanguilla Ficheman, Alexandre Antônio Gonçalves Martinazzo, Ana Grasielle Dionísio Correa, Valkíria Venâncio, Ho Tsung Yin e Leandro Colletto Biazon – do Laboratório de Sistemas Integráveis (LSI) – e pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope). Esse trabalho teve por objetivo mapear a utilização do computador e da internet nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio e investigar as modalidades de uso educacional dessas tecnologias.

O segundo estudo, “Boas Práticas docentes no ensino da Matemática”, foi coordenado por Nilma Santos Fontanive, Ruben Klein e Suely da Silva

Rodrigues e realizado pela Fundação Cesgranrio em parceria com a FVC em 2011. Esse trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada com professores de Matemática que atuam nos ensinos Fundamental e Médio da rede estadual de São Paulo e que se submeteram ao Processo de Promoção por Merecimento, foram aprovados na prova e suas turmas obtiveram bom desempenho nos Saresp 2008, 2009 e 2010. Considerando os critérios utilizados, no fim foram selecionados 120 professores, dos quais 63 participaram efetivamente da pesquisa realizada por dez pesquisadores de campo (mestrandos e doutorandos em Matemática ou ensino de Matemática). O trabalho de campo utilizou dois instrumentos: ficha de observação e gravação das aulas em vídeo.

Corroborando o que se viu em relação aos eixos Gestão escolar e Gestão da oferta, que mostram problemas diversos de infraestrutura e precarização das condições das etapas e modalidade focalizadas, os estudos apresentados na Gestão pedagógica revelam nuances sobre o que acontece no ambiente específico da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro estudo deste eixo mostra que os pais possuem expectativas quanto ao fato de os professores saberem ensinar. Os estudos que tematizam o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o ensino de Matemática apontam haver sérias dificuldades por parte dos docentes no uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula e no currículo e que o ensino de Matemática está atrelado a um padrão tradicional de ministrar aulas anterior às proposições da Escola Nova do começo do século 20.

Esse tema será mais aprofundado nos estudos que compõem o eixo Gestão escolar.

3.3. Gestão escolar

Em um cenário que apresenta algumas das características antes assinaladas, uma das tendências marcantes foi o interesse por temas associados à gestão e ao(a) gestor(a) escolar. Diversos estudos destacam a importância da liderança do gestor na obtenção do êxito escolar, como será possível verificar na revisão dos estudos internacionais e nacionais incorporada a este documento.

Ao mesmo tempo em que iniciativas de formação de gestores começam a se fazer notar na configuração de políticas públicas, evidências de pesquisa que apontam para a centralidade da gestão no êxito escolar passam a ser consideradas. É nesse cenário que, entre 2009 e 2011, a FVC realiza quatro estudos com foco na Gestão escolar, a saber:

1. “Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista” (2009);
2. “Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas” (2009);
3. “A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados” (2010);
4. “Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares” (2010).

O primeiro estudo, “Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista”, realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, tinha o propósito de mapear o perfil demográfico, a formação e a visão dos gestores escolares sobre sua profissão e responsabilidades, revelando também atividades do dia a dia desses profissionais e o tempo nelas despendido¹⁶. Buscava oferecer um panorama nacional das principais questões que configuram a atuação dos gestores escolares, apontando aspectos relevantes para a compreensão dos fatores que a determinam. A pesquisa utilizou um questionário estruturado aplicado, por telefone, a 400 gestores de 13 capitais brasileiras (Belém, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e São Paulo).

Ainda em 2009, a FVC apoiou a realização do estudo “Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas”, de autoria de Fernando Luiz Abrucio, pesquisador da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

16. Vale observar que o estudo, de base quantitativa, apresentou um diagnóstico de situação que veio a ser, posteriormente, aprofundado no estudo de Fernando Abrucio (2009), também discutido neste tópico.

Caracteriza-se como estudo de abrangência subnacional, realizado no estado de São Paulo, e teve como objetivo avaliar o impacto da Gestão escolar na qualidade da Educação, possuindo como métrica o desempenho dos alunos. Para tanto, selecionou dez escolas públicas paulistas¹⁷, que foram organizadas em cinco pares; foi então realizada uma pesquisa de campo, com o uso de três técnicas qualitativas: análise histórico-institucional, entrevistas em profundidade e pesquisa etnográfica. As entrevistas foram realizadas com profissionais da rede de ensino, das escolas, da comunidade e da sociedade local.

Uma pesquisa sobre “A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados”, de âmbito nacional, foi realizada sob a coordenação de Nigel Brooke e Maria Amália de A. Cunha, da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2010. Seu objetivo era refletir sobre a crescente ampliação dos sistemas de avaliação de larga escala pelos estados subnacionais brasileiros e os diferentes usos que os resultados dessas avaliações vêm fomentando junto aos sistemas de ensino. A pesquisa revela que, no período 1992-2011, 18 estados e o Distrito Federal desenvolveram sistemas de avaliação a partir de metodologias e objetivos distintos, porém todos com o propósito de focalizar as atenções em resultados com vistas à obtenção de subsídios que orientem políticas públicas na área educacional.

O quarto estudo do eixo Gestão escolar foi um “Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares”, desenvolvido por He-loísa Lück, do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap), em 2011. O objetivo do trabalho, de abrangência nacional, foi realizar um mapeamento das práticas de seleção e capacitação de gestores escolares no âmbito dos sistemas de ensino estaduais e municipais e analisar a visão dos diretores sobre tais práticas. Consiste numa pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, desenvolvendo-se por meio de coleta de dados via questionários, fornecidos por 24 Secretarias Estaduais de Educação e

17. A seleção das escolas foi feita a partir da aplicação de sete filtros: 1) Dados da Prova Brasil 2007; 2) Modelo estatístico para controlar os efeitos extraescolares; 3) Escolas que estivessem num mesmo município; 4) Dependência administrativa da escola; 5) Ciclo do Ensino Fundamental (I ou II); 6) Tempo do diretor no cargo de pelo menos dois anos; e 7) Permissão da escola para realização de um trabalho etnográfico.

11 Secretarias Municipais de capitais e grupos focais realizados com diretores de oito sistemas estaduais de ensino e seis sistemas municipais e outros 14 grupos focais envolvendo 107 diretores escolares e três vice-diretores, sendo 45 diretores municipais e 62 estaduais, atuando em oito estados.

Os estudos incluídos no eixo Gestão escolar permitem delinear algumas das características e alguns dos problemas e desafios relacionados a essa dimensão essencial do sistema escolar. Em todos eles, a Gestão da aprendizagem se coloca como ponto nevrálgico e desafio a ser enfrentado. Embora a pesquisa sobre avaliação externa mostre que uma visão sistêmica, por parte do diretor, conduz a melhores resultados acadêmicos, as outras pesquisas registram acentuadas dificuldades por parte desses profissionais em articular as demais dimensões da gestão com a aprendizagem.

O reconhecimento de que o curso de Pedagogia não fornece subsídios necessários ao exercício do cargo de gestor escolar, e que a grande maioria dos gestores procura melhorar sua prática profissional frequentando cursos de especialização, de preferência na área de gestão, é outro aspecto que chama a atenção e leva a indagar sobre a pertinência de haver um curso de formação inicial, em nível de graduação, para formação desses profissionais. Com o gradativo desaparecimento das antigas habilitações do curso de Pedagogia, tem prevalecido o entendimento de que o gestor deve ser, necessariamente, um professor. Todavia, a formação do gestor a partir da docência ainda não tem clara definição. Por outro lado, há uma compreensão consensual de que as formações continuadas desenvolvidas no âmbito governamental (federal, estaduais e municipais) não atendem às exigências da prática, embora a quantidade de recursos investidos seja expressiva. Ainda que não referido pelas partes envolvidas, é visível o desperdício de tempo e investimentos, sendo urgente repensar os processos formativos.

Embora dois dos estudos apontem altos percentuais de ocupação do cargo de gestor escolar por meio de eleição junto à comunidade, evidenciando os avanços no campo da gestão democrática e participativa, conforme preconiza a LDB, há que se destacar a dimensão territorial das pesquisas, ambas realizadas em capitais de estados da federação e no âmbito das Secretarias de Educação dos mesmos, portanto, centros políticos em que as populações são mais informadas, com forte presença de organizações sindicais de categorias

profissionais e maior poder de reivindicação de espaços políticos. Caberia investigar a forma de ocupação do cargo de gestor escolar em municípios de menor porte populacional, em que as relações políticas e de poder são mais próximas e menos anônimas.

Finalmente, a pesquisa sobre a avaliação externa coloca em evidência a avaliação docente e da criação de um sistema diferenciado de bonificação ou incentivos salariais, aspectos que se afunilam em direção à responsabilização da Gestão escolar, demandando um conjunto de novas competências desses profissionais e o alinhamento a padrões de desempenho estabelecidos pelos sistemas de ensino, como aponta o estudo realizado por Abrucio (2009) quanto ao uso das avaliações externas pela escola.

A constatação da primeira pesquisa de que assegurar a aprendizagem dos alunos é finalidade menos importante que formar o cidadão, estimular o espírito crítico e assegurar a igualdade de oportunidades se coloca como uma percepção paradoxal quando observada a partir das novas iniciativas em andamento, cujo sistema de *accountability* está direcionado para avaliação de desempenho dos alunos, alocação de recursos financeiros associados a resultados, estabelecimento de metas para os gestores escolares e bonificação ou incentivos salariais vinculados ao desempenho discente. Seria oportuna, nesse caso, a realização de estudos mais abrangentes de modo a melhor esclarecer tais entendimentos.

Os estudos sobre Gestão da oferta oferecem outras indicações para o entendimento da complexidade de tais problemas.

3.4. Gestão da oferta

Os estudos classificados como de Gestão da oferta focalizam aspectos mais amplos relativos a etapas ou modalidades de ensino. São três estudos abordando a Educação Infantil, os anos finais do Ensino Fundamental e a Educação a Distância.

O estudo “A Gestão da Educação Infantil no Brasil”, de autoria de Maria Malta Campos, Yara Esposito, Eliana Bhering, Nelson Gimenes, Beatriz Abuchaim, Fabiana Silva Fernandes e Bruna Ribeiro, foi realizado pela FCC e teve por objetivo compreender a estrutura, o funcionamento e os arranjos

institucionais da Gestão na Educação Infantil, área ainda pouco explorada nas pesquisas sobre a organização da oferta dessa etapa da Educação Básica.

A segunda pesquisa, “Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual”, foi coordenada por Claudia Leme Ferreira Davis, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina Muniz Rosa Nunes, Patrícia C. Albieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva, Beatriz Souza Dias de Olival Costa e Juliana Cedro de Souza, da FCC, e teve como objetivo realizar um estudo sobre os anos finais do Ensino Fundamental no propósito de construir um panorama sobre esse segmento de ensino nas escolas públicas brasileiras.

O último estudo desse eixo tematiza a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e denomina-se “Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia”, tendo sido coordenado por Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Leila Rentroia Iannone e Maria da Graça Moreira da Silva e teve como objetivo investigar a formação de professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância, de modo a produzir um mapa para subsidiar a melhoria dos cursos e abrir caminhos à investigação.

Os três estudos realizados no ano de 2011 trazem à tona aspectos relativos às condições de oferta, que chamam a atenção e levam a questionar a implementação das políticas públicas. Se por um lado é inegável a ampliação da oferta de vagas pelo setor público nas etapas de ensino, no Ensino Superior, há que se observar a presença e convivência com desigualdades na qualidade dessa oferta. O estudo sobre Gestão da Educação Infantil alerta para a distribuição da oferta pública em unidades escolares municipais e conveniadas, que devido a um conjunto de circunstâncias que vai desde os contextos sociais, às orientações administrativas e, ainda, às organizações das redes escolares, apresentam expressivas diferenças nos indicadores de qualidade, imprimindo distintos padrões de qualidade.

Constatações observadas no estudo sobre as séries finais do Ensino Fundamental mostram que essa etapa de ensino encontra-se numa situação curricular e pedagógica indefinida. Embora os documentos oficiais apontem a necessária articulação com o segmento anterior (séries iniciais), na prática, o cenário apresenta uma configuração pendular, ora preservando características das séries iniciais, ora incorporando aspectos do Ensino Médio. Urge

reconhecer a especificidade dessa decisiva etapa da escolaridade, imprimindo-lhe status compatível às demais e adotando as necessárias medidas do ponto de vista curricular e formativo. Outra evidência da falta de visão sistêmica se encontra no fato de as políticas públicas serem praticamente omissas acerca de iniciativas para esse segmento.

Para as séries finais do Ensino Fundamental chama atenção a ausência de um projeto curricular, pedagógico e sequer formativo, uma vez que a Educação Superior parece pouco atenta ao preparo de professores para atuar junto a essa clientela de passagem entre a infância e a adolescência.

As constatações apontadas nesse estudo já começam a demonstrar sua face mais evidente nos resultados da série histórica do Ideb, quando os avanços observados na evolução dos indicadores das séries finais do Ensino Fundamental das redes públicas apresentam crescimentos significativamente inferiores aos das séries iniciais.

O curso de Pedagogia oferecido na modalidade de Educação a Distância (EaD), que poderia ter representado a construção de um novo marco regulatório para a formação de professores não só de Pedagogia, como também das demais licenciaturas, parece estar apenas ampliando e repercutindo o modelo de formação dos cursos presenciais, seja nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, seja nas privadas. Essa oferta vem crescendo de maneira acelerada, e, à semelhança dos cursos presenciais, prevalecem as vagas privadas, inclusive em maior percentual. Outro aspecto que precisa ser destacado nesse estudo é o da subutilização das novas tecnologias da informação e comunicação na formação a distância, gerando baixo impacto sobre a política de inclusão digital do governo federal e vindo a ter repercussões no uso dessas tecnologias no ambiente escolar, como será demonstrado no estudo sobre o uso do computador e da internet na escola pública.

O estudo realizado sobre o curso de Pedagogia na modalidade EaD evidencia a explosão dessa oferta comprovando a persistência de um segmento da população já inserido no mercado de trabalho ávido pela formação de nível superior. Esse aspecto poderia ter grande relevância para a implementação de uma matriz curricular que articulasse de forma efetiva, a relação teoria e prática fomentando a postura do professor reflexivo apontado por Schön (2000).

As considerações sobre os estudos acerca da Gestão da formação articulam-se aos argumentos discutidos em relação aos três eixos antes focalizados – Gestão escolar, Gestão da oferta e Gestão pedagógica – oferecendo subsídios valiosos à compreensão das políticas educacionais vigentes no país. Ao ter como foco as formas de organização do sistema escolar brasileiro e dos profissionais que nele atuam, descortinam-se aspectos relativos a seus entraves e problemas, apontando pistas sobre medidas necessárias à melhoria da qualidade da Educação Básica no país.

Em seu conjunto, os estudos da FVC apresentam um olhar sobre a forma como foram implementadas as reformas educacionais no país, permitindo uma análise mais acurada à luz da amostra de estudos internacionais e nacionais, tratada no tópico a seguir. Embora se saiba que toda e qualquer reforma precisa adquirir uma configuração local, os estudos examinados indicam que as mudanças introduzidas no Brasil carecem de um tratamento sistêmico, como bem demonstram alguns dos achados de pesquisa aqui destacados.

Feitas tais observações, é oportuno aprofundar a contribuição dos *outros estudos* na expectativa de que a reflexão sobre eles possa auxiliar a compreensão sobre os desafios e problemas detectados, oferecendo subsídios para equacioná-los.

4. Outros estudos

O advento de uma sociedade conectada em rede, em tempo real, contribuiu de forma decisiva para o aumento do interesse pela melhoria da Educação. Nesse contexto, diversos estudos voltados para a identificação de políticas e práticas comuns a sistemas de alto desempenho escolar foram realizados. Considerando o marco cronológico dos estudos e pesquisas empreendidas pela FVC, alguns desses trabalhos internacionais e nacionais são aqui sintetizados de modo a verificar aspectos comuns a uns e a outros, bem como possíveis alternativas a perseguir na concepção e implementação de políticas educativas no Brasil. Para facilitar a síntese, os estudos são apresentados segundo sua abrangência internacional e nacional.

4.1. Estudos Internacionais

Conforme mencionado na Introdução, diversos estudos internacionais realizados na última década focalizaram políticas voltadas à melhoria da Educação, alguns dos quais foram selecionados para compor a presente amostra e são aqui sintetizados. Em sintonia com a metodologia adotada para os trabalhos da FVC, os resumos aqui apresentados têm o objetivo de apontar os principais achados deles.

O primeiro desses estudos foi realizado pela Mc Kinsey & Company, consultoria internacional não diretamente ligada ao campo educacional, o que representa exemplo do interesse que o tema tem despertado no âmbito das organizações. Com o título *Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo*, o trabalho foi publicado em 2007 e se dedica a analisar o desempenho de 25 sistemas educativos entre os que participam do Pisa, sendo os dez com melhor desempenho sistemas com significativa trajetória de melhoria e sistemas que estão implantando programas de melhoria.

O objetivo foi analisar os aspectos em comum entre os sistemas com alta performance e as ferramentas por eles utilizadas na melhoria dos resultados de seus alunos. Pôde-se constatar que o êxito desses sistemas educativos se deve a três aspectos: (1) Recrutar pessoas mais aptas para o exercício da profissão docente; (2) Desenvolvê-las no sentido de convertê-las em professores eficientes; e (3) Garantir que o sistema seja capaz de oferecer a melhor instrução possível a todas as crianças.

Outra conclusão a que se chegou foi a de que não há uma relação direta entre o sucesso desses três aspectos e a cultura do lugar, o que nos leva a concluir que é possível obter melhorias de resultados em sistemas educativos com dificuldades a partir da aplicação universal dessas três premissas, independentemente de onde esses sistemas estejam localizados.

Em 2008, foi publicado o estudo realizado pelo LLECE¹⁸, denominado *A aprendizagem dos estudantes da América Latina e do Caribe* e de autoria

18. O Brasil participou do Primeiro Estudo Internacional Comparativo (Perce) em 1997, aplicado pelo LLECE e que visava testar a capacidade de alunos de 3ª e 4ª séries em 11 países da América Latina e Caribe em Linguagem e Matemática.

de Héctor Valdés (coordenador), Ernesto Treviño, Carmen Gloria Acevedo, Mauricio Castro, Sandra Carrillo, Roy Costilla, Daniel Bogoya e Carlos Pardo. Publicado pelo Escritório Regional de Educação da Unesco para a América Latina e o Caribe Orealc/Unesco Santiago, o Serce é um exame internacional no âmbito da América Latina e do Caribe e do qual o Brasil participa. Foi aplicado em 2006 com o objetivo de avaliar os resultados de desempenho em Matemática, Leitura e Ciências dos estudantes que estavam cursando as 3ª e 6ª séries da Educação Primária (o que, no caso do Brasil, corresponde ao Ensino Fundamental), e os principais fatores associados aos resultados, bem como as implicações e recomendações para as políticas sociais e educacionais. O Serce contou com a participação de 16 países¹⁹ e neles foram aplicadas avaliações de Leitura e Matemática, enquanto a avaliação de Ciências foi aplicada apenas em dez países²⁰, na 6ª série.

Os resultados obtidos mostram que as variáveis relacionadas às escolas podem fazer uma diferença positiva na melhoria do desempenho dos estudantes. Embora os fatores associados ao contexto socioeconômico tenham grande influência no rendimento, a escola pode contribuir para a redução das desigualdades de aprendizagem produzidas pelas disparidades sociais.

Um novo estudo realizado pela Mc Kinsey & Company foi publicado em 2010 com o título de *Educação – como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?* Ele pode ser considerado uma continuação do estudo anterior, *Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo*, dessa maneira procurando responder como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom e como sistema de alto desempenho pode atingir o nível de excelência.

Para responder a essas indagações foram analisados 20 sistemas nos vários continentes que apresentavam níveis de desempenho crescente e que se

19. México, Guatemala, El Salvador, Costa Rica, Nicarágua, Panamá, Cuba, República Dominicana, Colômbia, Equador, Peru, Chile, Paraguai, Argentina, Uruguai e Brasil. Além dos 16 países, o estado de Nuevo León, no México, também participou.

20. Não participaram da avaliação de Ciências: México, Nicarágua, Costa Rica, Equador, Chile e Brasil.

situavam em diferentes pontos de partida, segundo dados de relatórios de avaliações nacionais e internacionais. A pesquisa entrevistou mais de 200 responsáveis pelos sistemas e analisou cerca de 600 intervenções efetuadas pelos mesmos, o que representa a maior base de dados sobre reforma de sistemas escolares.

O relatório destaca oito pontos passíveis de serem reproduzidos por sistemas educacionais que se propõem a sair da situação de desempenho fraco em busca de melhores posições na escala. São eles: um sistema pode alcançar ganhos significativos, independente de seu ponto de partida, em seis anos ou menos; há uma ênfase muito reduzida em “processo” no debate educacional atual; a cada etapa do caminho de melhoria do sistema escolar corresponde um conjunto único de intervenções; o contexto do sistema pode não determinar o que precisa ser feito, mas determina como deve ser feito; seis intervenções são comuns em todos os estágios de desempenho em todos os sistemas; a melhoria contínua dos sistemas é mantida por um equilíbrio entre a autonomia das escolas e a uniformidade das práticas de ensino; a mudança de liderança se coloca como o fato mais comum para indução de uma reforma; e a continuidade da liderança é essencial.

Em 2012, a Unidade de Inteligência do *The Economist* publicou, em parceria com a Pearson, um relatório que é parte de um amplo programa de análise de dados quantitativos e qualitativos sobre Educação denominado *The learning curve – lessons in country performance in education* (A curva de aprendizagem). O propósito é tentar apontar o que os sistemas educacionais fazem que conduz a resultados de sucesso do ponto de vista econômico e social. O que se constatou, até o momento, é que alguns *inputs* apresentam uma relação estatística ao longo do tempo com determinados *outputs*, como são os casos de receitas e resultados de desempenho, no entanto, estudos mostram que mais recursos, por si só, não são suficientes, e que os processos utilizados para aplicação desses recursos são mais importantes.

Outra constatação do relatório é que bons professores exercem profunda influência sobre a vida escolar dos alunos com repercussões ligadas não somente ao aumento de renda futura, mas a uma série de resultados sociais, incluindo menores chances de gravidez na adolescência e maior tendência a poupar para a própria aposentadoria. No entanto, não é possível descrever

de forma objetiva uma lista de traços para definir ou identificar um bom professor e muito menos há uma receita universal para obtê-lo. Nos sistemas educativos com melhores resultados de desempenho se observa que os professores recebem uma formação inicial de alta qualidade, sentem-se responsáveis por prestar contas à sociedade e estão imbuídos de uma missão moral subjacente aos esforços de Educação.

O relatório aponta cinco lições para os formuladores de políticas de Educação: não existem fórmulas mágicas; os docentes devem ser respeitados; a cultura pode ser alterada; os pais não são empecilhos nem salvadores da Educação; educar para o futuro, e não apenas para o presente.

Assim, o relatório, embora destaque que um sistema educacional ainda pode ser visto como uma “caixa preta” em que não se tem a clareza sobre correlações entre entradas e saídas, por meio dos dados até agora compilados, chega a algumas constatações como ao fato de sistemas de alto desempenho escolar combinarem padrões exigentes, baixa tolerância a falhas e clara articulação das expectativas de aprendizagem com “muita responsabilidade profissional por meio de uma organização do trabalho colaborativo” entre professores e escolas.

Nos anos 2011-2012 a OCDE produziu um conjunto de publicações denominado *Pisa em foco* (1 a 17)²¹, que trata as questões educacionais discutidas à luz dos resultados do Pisa 2009. Elaborados em forma de textos curtos, os estudos são baseados em dados levantados nas aplicações do Pisa, que instigam a uma reflexão sobre pontos relevantes para a qualidade da Educação.

Os resultados desses estudos podem ser utilizados pelos governos dos vários países como instrumentos de trabalho na definição e/ou melhoria de políticas educacionais, visando a uma adequada preparação dos jovens para a vida futura. A seguir são apresentadas as constatações mais relevantes das publicações, entre elas: frequentar a Educação pré-escolar²² traduz-se em me-

21. O *Pisa em foco* já foi publicado até o número 26, embora só tenha sido traduzido para o português até o número 17, conforme é possível observar no site do Inep.

22. Define-se Educação pré-escolar como todas as formas de atividades organizadas e realizadas em centros – como Pré-escolas, Jardins de Infância e Maternais – voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento emocional e social da criança, geralmente, tais atividades são oferecidas a partir dos 3 anos de idade.

lhores resultados na escola; é possível melhorar o desempenho a partir dos níveis mais baixos; vale a pena investir em aulas de reforço após o horário escolar; a disciplina nas escolas não está tão deteriorada; os estudantes são capazes de superar as dificuldades do ambiente socioeconômico; quando os estudantes repetem um ano ou são transferidos da escola, há uma tendência a baixar o desempenho geral do país; as escolas privadas tendem a alcançar melhores resultados que os das escolas públicas, mas o fato de os países terem maiores percentuais de escolas privadas não faz com que apresentem melhor desempenho no Pisa; a leitura por prazer está associada a melhores desempenhos no Pisa; autonomia da escola e responsabilização (*accountability*) têm relação com o desempenho dos estudantes; o fato de os pais lerem para os filhos durante o primeiro ano da escola primária os leva a alcançarem resultados significativamente mais altos no Pisa; no caso de meninos e meninas com proficiência semelhante em leitura nas provas impressas, os meninos apresentam maiores habilidades em leitura digital; os sistemas de ensino que apresentam bom desempenho no Pisa acreditam que todos os estudantes são capazes de obter bons resultados e criam condições para que isso aconteça; a escola é a fonte principal de informações sobre o tema ambiental; não é possível identificar relação entre desempenho médio dos alunos de um país e a adoção de pagamentos baseados na atuação do professor (no entanto, quando se considera o pagamento dos professores como um todo em comparação com a renda nacional, em países onde o salário do professor é menos de 15% acima do PIB *per capita*, caso do Brasil, o desempenho dos estudantes tende a ser melhor quando se adota um sistema de pagamento baseado na atuação docente); na maioria dos países, os resultados dos alunos de áreas urbanas são maiores que a média geral.

Os estudos internacionais aqui apresentados contribuem para a compreensão de alguns aspectos significativos apontados pelos estudos da FVC, aos quais serão acrescidos os estudos nacionais examinados no tópico que se segue.

4.2. Estudos nacionais

Como mencionado na Introdução, foram selecionados para análise cinco estudos nacionais, quatro dos quais voltados para a temática do sucesso

escolar e um com foco em mapeamento de políticas docentes. O critério orientador da escolha foi a existência de apoio governamental para a realização dos estudos e sua relevância para o objeto estudado.

A preocupação com os fatores associados ao sucesso escolar ainda não é um tema muito frequente na pesquisa educacional brasileira. Tais estudos começam a surgir no início dos anos 1990, no sentido de apontar práticas desenvolvidas pelos sistemas de ensino visando sua melhoria (Cenpec, 1993). Sob a vigência do Ideb, quando passa a ser possível estabelecer algum tipo de comparação entre o desempenho de estados, municípios e escolas, novos estudos são produzidos, razão pela qual serão aqui sintetizados.

O primeiro deles foi o *Aprova Brasil – o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*, produzido pelo Inep e publicado em 2007. A pesquisa procura identificar iniciativas comuns a escolas que, apesar do contexto socioeconômico desfavorável, tiveram êxito em assegurar o direito de cada criança aprender. A amostra foi de 33 escolas públicas urbanas com notas acima da média na avaliação de desempenho em Leitura e Matemática nos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Para tanto, foi construído o Índice de Efeito Escola (IEE)²³ que se compõe dos resultados da Prova Brasil, de informações socioeconômicas dos alunos, de informações dos municípios onde se localizam as escolas e da proficiência média de cada escola.

A partir dos Indicadores de Qualidade da Educação²⁴ a pesquisa nas 33 escolas demonstrou que o desempenho dos estudantes revelou-se como fruto de um conjunto de fatores articulados entre si, não sendo possível atribuir contribuições isoladas e específicas de cada um deles. Ela mostrou também que é na confluência de vontade e compromisso do poder público, dos gestores das escolas e dos variados parceiros em assegurar Educação de qualidade

23. O IEE é um indicador do impacto que a escola tem na vida e no aprendizado da criança.

24. Os Indicadores de Qualidade da Educação foram desenvolvidos pelo MEC/Inep, Unicef, Pnud e Ação Educativa e foram lançados em 2004. Eles apresentam sete elementos fundamentais denominados dimensões, que são: (1) Ambiente educativo, (2) Prática pedagógica, (3) Avaliação, (4) Gestão escolar democrática, (5) Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, (6) Ambiente físico escolar e (7) Acesso, sucesso e permanência na escolar.

como base para a garantia do direito de aprender que esses resultados são planejados e alcançados.

Entre as constatações podemos destacar: (a) A centralidade do papel do professor, o que não significa atribuir a ele a responsabilidade isolada pela aprendizagem do aluno; (b) A valorização e o respeito ao aluno, à sua cultura e ao que ele traz para a escola, ou seja, ver no aluno a solução, invertendo um enunciado muitas vezes dito de que o aluno é um problema; (c) A importância de espaços e instrumentos de participação efetiva desse conjunto de atores e de seus parceiros, capazes de uma atuação transformadora inserida no bojo de uma gestão democrática da escola; (d) As diversas práticas de estímulo ao processo cognitivo por meio de atividades lúdicas, metodologias inovadoras, espaços educativos e busca de novas abordagens; (e) Nenhuma prática isolada, por melhor que seja, é capaz de gerar condições efetivas de aprendizagem (p. 64).

Na sequência, é publicado o estudo *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*, coordenado por Andréia Peres, com participação de Thereza Venturoli, Laura Giannecchini e Patrícia Andrade. Embora sem identificação de data na publicação, sua divulgação ocorre entre os anos 2008 e 2009, dando continuidade ao trabalho iniciado com a pesquisa anteriormente focalizada (BRASIL/MEC/UNICEF, 2006). Dessa feita, o alvo são os resultados de 37 redes municipais selecionadas²⁵ a partir do Ideb 2005 e dos contextos socioeconômicos dos alunos e de suas famílias. A pergunta orientadora da pesquisa foi: “O que faz essa rede de ensino para garantir o direito de aprender das crianças?”. As respostas foram organizadas em dez fatores que são: aprendizagem – o foco que alinha toda a rede; gestão com consciência e práticas de rede; planejamento solidário; avaliação – ferramenta de aprendizagem; o valor do professor; compromisso com a formação; a valorização da leitura; um a um, nenhum a menos; atividades complementares fazem a diferença; e parceiros da aprendizagem.

25. A seleção das redes se baseou no cruzamento de informações socioeconômicas dos alunos, obtidas por meio do questionário socioeconômico que faz parte da Prova Brasil, com informações sobre os municípios e com o Ideb, associado ao Indicador de Efeito das Redes Municipais (IERM-Idéb).

Em 2008, é publicado o estudo organizado por Suhas D. Parandekar, Isabel de Assis Ribeiro de Oliveira e Érica P. Amorim denominado *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino*. A pesquisa focaliza a administração municipal e utiliza uma metodologia quali-quantitativa. Para identificar as redes a serem pesquisadas, do ponto de vista quantitativo, o estudo usa a base de dados da Prova Brasil 2005 e outras bases referentes à dimensão socioeconômica dos municípios, além de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, entrevistando os responsáveis pelas redes escolares. Depois de aplicados os critérios de escolha e as regressões estatísticas, chegou-se à amostra de 49 municípios.

A questão que motiva a pesquisa é a busca por “boas práticas de gestão que contribuíram para o bom desempenho dos alunos em determinadas redes municipais” (p. 25) e o foco se concentrou sobre as Secretarias Municipais de Educação. Foi identificado um conjunto de fatores associado ao bom desempenho das redes municipais, com destaque para: liderança do(a) secretário(a) municipal de Educação; visão e planejamento; programas federais, estaduais e municipais destinados à Educação; importância da Educação Infantil; caracterização da Secretaria Municipal de Educação; apoio e acompanhamento das escolas; Gestão escolar; professores atuantes, capacitados e comprometidos com a Educação de qualidade; elos entre comunidade, Secretarias Municipais e escolas.

Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil: foi produzido pelo Inep e publicado em 2010, fruto de uma pesquisa realizada envolvendo 35 escolas de Ensino Médio de quatro estados – Acre, Ceará, São Paulo e Paraná. O trabalho tem como objetivos identificar os fatores responsáveis pela efetividade das escolas (notadamente, os relacionados às práticas que mais de perto se associam ao sucesso escolar) e analisar alguns aspectos das atuais políticas públicas considerados mais importantes para o Ensino Médio de cada um dos estados, sua articulação com as políticas do MEC e a percepção dos atores das escolas e das Secretarias Estaduais de Educação sobre a relação com a Gestão das escolas. A seleção das escolas foi feita por meio dos desempenhos apresentados pelos alunos no Enem e/ou em avaliações estaduais de 2007 e indicadores adaptados do Ideb.

Um conjunto de características se mostrou presente nas boas práticas de todas essas escolas, consideradas responsáveis pelos resultados alcançados pelos jovens que nelas estudam. São elas: aprendizagem como foco central da escola; expectativas elevadas sobre o desempenho dos alunos; elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos; trabalho em equipe e lideranças reconhecidas; preservação e otimização do tempo escolar; normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola; clima harmonioso – a escola como um lugar agradável para ensinar e aprender; autonomia e criatividade por parte da equipe escolar. Essas características encontram-se articuladas entre si de forma sistêmica e são relevantes para o sucesso da unidade escolar.

Finalmente, em 2011, é publicado *Políticas docentes no Brasil – um estado da arte*, organizado por Bernardete A. Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. O estudo foi realizado em 2010, fruto da parceria entre Unesco e MEC com apoio do Consed e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e investiga as políticas de formação no Brasil, observando a “autonomia dos entes federados, na elaboração e implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de formação de professores” (p. 11) e de que forma tais ações impactam no trabalho das escolas do país.

A pesquisa explicita a intenção do MEC na criação de um sistema nacional de Educação por meio de um conjunto de iniciativas no campo da formação docente, das quais podemos destacar a UAB, as novas atribuições da Capes, o Parfor, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, o Pró-Letramento, o Proinfantil, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), e outros que procuram atender às demandas dos diversos sistemas de Educação estaduais e municipais. A formação inicial, o papel das agências formadoras e a articulação dessas com os sistemas de Educação Básica, se coloca como desafio a ser superado na busca pela melhoria da formação docente; bem como as estratégias de formação continuada, que precisam mediar as dimensões gerais e específicas de cada sistema e escola. Nesse contexto, a carreira docente emerge como o grande desafio no escopo da política educacional do país.

Os estudos e pesquisas internacionais e nacionais mostram que o esforço para a melhoria de sistemas educacionais pode ser organizado num

conjunto de iniciativas em que se destacam de forma recorrente algumas relacionadas à Gestão pedagógica e à Gestão da formação, comuns a vários estudos, quais sejam: qualidade dos docentes, visão sistêmica, liderança e foco na aprendizagem.

O principal fator responsável pela variação na aprendizagem escolar é a qualidade dos docentes. Essas conclusões são encontradas no estudo da McKinsey & Company, *Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo*, corroborado pelo segundo estudo, *Educação: como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?*, ao afirmar que os sistemas educacionais estão preocupados em melhorar o aprendizado dos alunos em sala de aula e para isso adotam medidas que implicam mudanças: (a) na estrutura, criando novas instituições ou tipos de escolas, modificando os anos ou níveis de escolaridade ou descentralizando as responsabilidades pelo sistema; (b) nos recursos, alocando mais profissionais na escola ou incrementando o financiamento do sistema; e (c) nos processos, alterando o currículo e melhorando a maneira como os professores ensinam e como os diretores lideram as equipes. Enquanto o primeiro estudo informa que os sistemas que apresentam melhores desempenhos atraem os melhores candidatos à carreira docente e que a única maneira de melhorar os resultados de desempenho dos alunos é melhorando a formação do professor, o segundo revela que o aprimoramento contínuo dos sistemas é mantido por um equilíbrio entre a autonomia das escolas e a uniformidade das práticas de ensino. Nessa mesma linha de reconhecimento da qualidade dos docentes, o estudo *A aprendizagem dos estudantes da América Latina e do Caribe*, revela que os recursos escolares, envolvendo infraestrutura, serviços básicos da escola, biblioteca escolar e anos de experiência do docente, provocam impactos positivos no desempenho escolar dos estudantes.

Os estudos nacionais apontam as mesmas tendências dos estudos internacionais no que se refere ao papel central que o professor assume no processo de avanço de um sistema educacional quanto ao desempenho dos alunos. O *Aprova Brasil – o direito de aprender* destaca a centralidade do papel do professor, o que não significa atribuir a ele a responsabilidade isolada pela aprendizagem do aluno. Nenhuma prática isolada, por melhor que seja, é

capaz de gerar condições efetivas de aprendizagem, reconhecendo a importância do trabalho coletivo no ambiente escolar.

No estudo *Redes de aprendizagem*, a aprendizagem é considerada o foco que alinha toda a rede, a valorização do professor é fator relevante assim como o compromisso com a formação. A pesquisa *Desempenho dos alunos na Prova Brasil* destaca o papel de professores atuantes, capacitados e comprometidos com a Educação de qualidade, enquanto o texto de *Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil* aponta o elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos e a preservação e otimização do tempo escolar como determinantes para a melhoria do desempenho.

No eixo Gestão escolar, podemos observar aspectos relacionados à liderança, como destaca o estudo *Educação – como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?*, ao afirmar que os líderes tiram vantagens das mudanças de circunstâncias para dar início às reformas e que a continuidade da liderança é essencial para consolidar a melhoria dos resultados.

No âmbito nacional, três estudos apontam variáveis relacionadas à Gestão escolar como centrais ao êxito escolar: *Redes de aprendizagem* destaca a importância da gestão com consciência e boas práticas; *Desempenho dos alunos na Prova Brasil* aponta a liderança do/a Secretário/a Municipal de Educação e o compromisso da Gestão escolar como fatores de impacto na melhoria dos sistemas; e *Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil* reconhece o trabalho em equipe e a liderança como mecanismos que contribuem para bons resultados.

Ao observar aspectos relacionados à Gestão da oferta, o reconhecimento da importância da frequência à Educação Infantil se faz presente em *Pisa em foco 1* e em *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino*.

Os temas dos estudos e pesquisas realizados pela FVC foram cotejados com os estudos internacionais e nacionais, fato que permitiu identificar a relevância desses e mapear algumas constatações, como:

- a) A necessária aderência que precisa haver entre as iniciativas no campo das políticas de formação docente (inicial e continuada) dos entes federados (União, estados e municípios) com o objetivo de assegurar o desenvolvimento profissional, a sustentação das conquistas obtidas e a construção de uma visão sistêmica;
- b) As avaliações externas, embora já tenham sido, em grande parte, incorporadas pelos sistemas de ensino e escolas, ainda não são aproveitadas em sua totalidade, pois se deparam com problemas de divulgação e capacidade de leitura e interpretação dos dados e resultados por parte das equipes técnicas e dos docentes. Os resultados obtidos pelos sistemas de ensino nas avaliações de desempenho padronizadas dos alunos têm pautado a definição das ações de formação e valorização da carreira docente;
- c) Nos últimos anos, tem havido sensível melhoria na infraestrutura de apoio aos docentes, seja na forma de apoio didático-pedagógico, seja em atividades, programas e materiais diversos, o que denota a atenção da gestão educacional em melhor estruturar o trabalho nas escolas. O efeito dessa melhoria ainda não foi incorporado ao cotidiano escolar dos professores como bem mostram os estudos sobre o uso do computador e da internet e as boas práticas docentes no ensino da Matemática;
- d) A formação continuada é uma iniciativa privilegiada nas políticas dos diversos entes federados e acontece a partir de várias metodologias, sendo voltadas, primordialmente, para os docentes. No entanto, predomina o modelo de ação formativa individualizado, não havendo focalização na equipe escolar como um todo;
- e) Existe a preocupação na constituição de uma equipe de formadores para atuar junto a professores em ações de formação continuada no âmbito da rede de ensino ou das escolas, todavia, a composição desse grupo é muito variada;
- f) No que tange a políticas de valorização do magistério, foram identificados três tipos de iniciativas: socialização de práticas exitosas, concessão de bônus e prêmios aos professores ou às escolas com bom desempenho e incentivos a qualificação dos docentes com bolsas de estudo ou licenças remuneradas;

- g) Não há, na maioria dos casos, avaliação dos efeitos das ações de formação implementadas junto aos docentes, embora comecem a despontar em alguns sistemas observados iniciativas de avaliação do trabalho do professor;
- h) A Educação Básica no Brasil ainda não adquiriu uma configuração de sistema que articule, de forma harmônica, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. São perceptíveis problemas não só na passagem de uma etapa à outra, mas também no interior de uma mesma etapa, como bem demonstra o estudo sobre os anos finais do Ensino Fundamental. Tais impasses reverberam inclusive na formação superior, como evidencia o estudo sobre formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos;
- i) Sobre os cursos de formação inicial, especialmente as licenciaturas em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, objetos de pesquisa da FVC em 2008, constata-se a necessidade de rever as estruturas curriculares, com a reorganização dos Projetos Pedagógicos e das estruturas das disciplinas e suas ementas, observando as demandas advindas dos objetivos basilares definidos para a Educação Básica brasileira e as inovações necessárias à escola no século 21.

As contribuições internacionais e nacionais aqui apresentadas agregam valor aos estudos e às pesquisas da FVC, permitindo identificar não apenas aspectos em comum como também elementos que contribuem para elucidar os problemas e entraves percebidos em relação ao próprio sistema educacional brasileiro. O tópico a seguir procura organizar algumas convergências e recomendações que podem ser úteis à formulação e à implementação de políticas educacionais no Brasil.

5. Convergências, desafios e recomendações

Por mais evidente que pareça, é oportuno reafirmar que a Educação é um empreendimento complexo e de longa duração que requer investimentos financeiros e humanos consistentes e contínuos. Diferentemente de outras áreas da intervenção humana, seus resultados nem sempre são visíveis no

curto prazo, razão pela qual mesmo as políticas com potencial de promover melhorias nos sistemas educativos não estão isentas do risco da descontinuidade, sobretudo em contextos marcados por mudanças políticas e técnicas constantes, que podem comprometer sua efetividade, como tantas vezes ocorre em cenários como o brasileiro.

Embora seja possível mapear algumas intervenções comuns a todos os sistemas que atravessam um ciclo virtuoso de mudanças, vale a pena lembrar o que já se destacou: *não há receitas mágicas ou soluções únicas* (MCKINSEY & COMPANY, 2010; PEARSON, 2012), mesmo porque a aprendizagem resulta de um conjunto de práticas que se articulam entre si e não são isoladas (BRASIL/MEC/UNICEF/UNDIME, s.d.). Uma estratégia pode mostrar-se bem-sucedida em um contexto e não ter semelhante êxito em outro(s). Isso porque “ninguém inova à margem de suas tradições” (TEDESCO, 2012, p. 82). Uma miríade de elementos externos ao contexto educativo pode contribuir para potencializar ou reduzir os efeitos nesse campo. Com o objetivo de fomentar o debate, aqui são apontadas algumas convergências identificadas entre os estudos, assim como desafios e recomendações.

5.1. Algumas convergências

Se, por um lado, é verdade que “os indícios sobre implementação de reformas universalmente válidas são fracos ou inexistentes”²⁶ (PEARSON, *op. cit.*), por outro, os estudos examinados apontam convergências, algumas das quais são aqui destacadas:

- *A docência é questão central na agenda de mudanças bem-sucedidas.* Os estudos internacionais incluídos na amostra evidenciam que os sistemas

26. Merece registro o fato de que essa é uma questão controversa no âmbito da literatura aqui examinada. O primeiro estudo da McKinsey caminha no sentido de uma compreensão de que não há relação direta entre a cultura local e uma plataforma de mudanças. O segundo estudo da mesma organização, entretanto, apresenta argumentos em direção contrária, desaconselhando a ideia de princípios de reforma universalmente válidos. Assim, há que se atentar para essa polêmica e situar-se em uma posição de receptividade aos diversos argumentos.

exitosos em promover expressiva melhoria da qualidade da Educação de uma maneira ou de outra o fizeram mediante mudanças na formação e valorização docente (MCKINSEY & COMPANY, 2007; PEARSON, 2012). As estratégias podem variar, entretanto, o reconhecimento profissional é elemento em comum entre os sistemas engajados e bem-sucedidos no aprimoramento de seus resultados. É importante assinalar que os estudos nacionais examinados por este trabalho reforçam essa consideração, revelando que medidas de reconhecimento do trabalho do(a)s professore(a)s são fator importante no sucesso de municípios (BRASIL/MEC/INEP, 2008; BRASIL/MEC/UNICEF/UNDIME, s. d.) e escolas (BRASIL/MEC/UNICEF, 2006; BRASIL/MEC/INEP, 2010);

- *A avaliação externa induz mudanças na cultura escolar.* Aspecto já evidenciado pela literatura no campo da eficácia escolar e referendado por estudos da FVC (FVC, 2009a e 2011c), sistemas de avaliação que permitam monitorar resultados em diferentes níveis de distribuição de responsabilidades representam passo importante na construção de melhorias no interior dos sistemas escolares. Os estudos internacionais examinados, entretanto, não destacam esse aspecto levando a crer que por já terem alcançado um nível de organização mais sofisticado, o peso da avaliação de sistemas parece já ter encontrado seu lugar, diferentemente do Brasil, em que estados, municípios e escolas parecem enfrentar uma “corrida por resultados”, com efeitos não necessariamente positivos sobre a vida escolar;
- *O clima escolar é uma variável constante em sistemas e escolas que obtiveram êxito na melhoria do desempenho escolar.* Esse fator, apontado com frequência na literatura sobre eficácia escolar, é reiterado por alguns dos estudos aqui sintetizados (FVC, 2009a; BRASIL/MEC/INEP, 2008; BRASIL/MEC/INEP, 2010) e será retomado na reflexão sobre desafios e recomendações;
- *O acesso à Educação Infantil é fator de diferenciação no desempenho escolar.* Alguns dos estudos focalizados na amostra (BRASIL/MEC/INEP, 2008; BRASIL/MEC/UNICEF/UNDIME, s. d.; OCDE, fev. 2011) chamam atenção para o papel estratégico dessa etapa da Educação Básica no combate ao fracasso escolar;

- *O papel dos pais na melhoria da qualidade é tema a ser melhor conhecido.* Alguns dos estudos da amostra focalizam as famílias dos estudantes (FVC, 2008; PEARSON, 2012; OCDE, nov. 2011). É oportuno mencionar o crescente número de pais, sobretudo mais jovens e escolarizados, críticos à qualidade da Educação ofertada e favoráveis, inclusive, a punições rigorosas contra o absentéismo docente (FVC, 2008). Vale a pena ponderar que esses estão em pleno exercício de seu papel. Com efeito, as famílias têm lugar expressivo para o sucesso da aprendizagem das crianças (OCDE, nov. 2011), mas “não são empecilhos nem salvadores da Educação” (PEARSON, 2012).

As convergências aqui elencadas, dentre outras passíveis de posterior aprofundamento, oferecem elementos para refletir sobre o alinhamento entre evidências da literatura sobre eficácia escolar e os estudos inventariados na amostra. O que se sabe sobre as razões do sucesso escolar de sistemas e escolas não é pouco. Apesar de tudo, alguns achados demoram a incorporar-se às práticas cotidianas escolares e, portanto, como é de praxe na Educação, não há resultados instantâneos, mesmo porque os processos humanos são, por natureza, “lentos, opacos e ambíguos” e a psicologia das reformas é matéria ainda pouco investigada.

5.2. Desafios e recomendações

Ao refletir sobre os achados do conjunto de estudos examinados, algumas diferenças saltam aos olhos. Longe de serem fortuitas, essas decorrem da escolha metodológica de confrontar estudos sobre diferentes situações. Os estudos e pesquisas da FVC retratam elementos do contexto brasileiro em um determinado *espaço e momento histórico*, por isso mesmo expressam mais problemas e desafios do que soluções. A maioria das contribuições dos *outros estudos*, por sua vez, traduz soluções encontradas por sistemas escolares de alto desempenho. As exceções a tal situação são o Segundo Estudo Comparativo Internacional (LLECE, 2008; BRASIL/MEC/INEP 2008b), os estudos do Pisa (OCDE, *Pisa em Foco*, nº 1 a 17, fev. 2011-jul. 2012) e o estudo sobre políticas docentes no Brasil (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011).

Situando-se entre dois extremos (problemas e soluções), anunciar os desafios e conceber as recomendações a partir dos estudos examinados não é tarefa simples. A reflexão sobre o tema, todavia, é tarefa indispensável à conclusão deste estudo.

Para além dos quatro eixos em torno dos quais se concebeu este trabalho, outras ideias merecem destaque. A primeira delas é que o Brasil precisa se concentrar não apenas em fazer o que tem de ser feito, mas também, e, sobretudo, em *educar para o futuro*.

A Educação brasileira encontra-se na encruzilhada de, a um só tempo, precisar recuperar o tempo perdido e avançar na direção do futuro. Esse desafio está sendo enfrentado com coragem e determinação. O sistema de votação digital construído pelo país, por exemplo, é uma lição de cidadania e de competência tecnológica ao resto do mundo. Por outro lado, o abismo entre os muitos brasis persiste, afastando-nos dos trilhos de um desenvolvimento humano de qualidade.

Estamos alinhados a um problema comum a outros países em desenvolvimento, nos quais:

a transformação educacional está diretamente vinculada à necessidade de superar um conjunto muito importante de problemas provocados pelo fracasso na consecução dos objetivos relacionados com a cobertura universal do Ensino Básico: aumentar o acesso e diminuir as altas taxas de repetição e desistência. (TEDESCO, *op. cit.*, p. 69)

Educar *apenas* para equacionar os problemas do fracasso escolar, porém, é socialmente injusto e economicamente insustentável. Assim é que as necessidades de mudanças no Brasil coincidem também com aquelas dos países desenvolvidos em que:

esses problemas estão relativamente resolvidos e a necessidade de mudar se justifica não tanto em virtude dos *déficits* do passado, senão pelos desafios do futuro: articular mais estreitamente a Educação com os requerimentos do mercado do trabalho, adequar a oferta educacional à necessidade da

reconversão permanente ao longo de toda a vida e formar para a cidadania. (*Idem, ibidem*)

Substituir peças obsoletas em pleno voo demanda atenção especial às habilidades necessárias à aprendizagem no século 21. Nossas escolas estão preparadas para isso? Os estudos e pesquisas da FVC mostram que não. Como esses detectaram, graves problemas de infraestrutura ainda persistem. Também não estão equacionados problemas relativos à formação (inicial e continuada) de professores e gestores. Essas mudanças necessárias devem estar articuladas à Gestão da aprendizagem e a uma fina sintonia com os requerimentos de um mundo transformado por uma globalização que teima em não transpor os muros da escola.

Considerando o desafio identificado, a recomendação de “educar para o futuro, e não apenas para o presente” se destaca. Os novos requisitos de qualificação para o trabalho e para a cidadania são de diversas ordens e envolvem habilidades de pensamento voltadas para “aprender a aprender” e “estilos de vida digitais”, dentre outros (TRILLING & FADEL, 2009).

A escola brasileira incorporou o uso de computadores em sua rotina administrativa, mas como foi visto (FVC, 2009b), ainda deixa a desejar em seu uso pedagógico na prática cotidiana. O trabalho e a sobrevivência no século 21 demandam novos e criativos usos do conhecimento. Os serviços e conexões digitais fazem parte do dia a dia das pessoas, moldando formas de existir e de conviver, aí incluindo o trabalho e o lazer. Não por acaso, o celular e o *tablet* passaram a se configurar como os melhores amigos do adulto e da criança. O mundo mudou e tudo indica que deverá mudar de forma ainda muito mais acelerada no futuro próximo. É inadiável não apenas que a escola acompanhe tais mudanças, mas também que seja capaz de preparar crianças, jovens e adultos para aprender para a vida numa era impregnada por tecnologia.

Como esse debate aparece apenas de forma subliminar nos estudos examinados nesta síntese, mais do que aprofundar o tema, é oportuno deixar o registro da urgência em *definir uma agenda sobre as demandas de aprendizagem e inovação necessárias à escola no século 21*.

As recomendações a seguir retomam questões já postas, anunciando desafios dessa nova agenda. Como se viu, os estudos apontam, de forma unânime, para a importância dos professores no núcleo das reformas bem-sucedidas na Educação. Evidencia-se, aí, por que é preciso lembrar-se de *cuidar dos professores*.

Na última década, o Brasil deu importantes passos no que se refere à formação inicial e continuada dos professores das etapas iniciais da Educação Básica, sobretudo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Entretanto, há que se cuidar para que a formação esteja voltada para conteúdos essenciais à aprendizagem. De outro modo, continuaremos ouvindo depoimentos como aqueles registrados nos estudos da FVC (formação de gestores e formação de professores) de que os cursos são muito importantes, mas não contribuem para ajudá-los a enfrentar o desafio cotidiano do ensinar e do aprender.

Também é importante reconhecer que medidas foram tomadas no sentido de valorizar o trabalho dos professores, a exemplo do piso salarial profissional definido para o magistério. Se confrontados à luz da imagem social dos docentes, contudo, tais avanços são por demais tímidos. A julgar pelo insignificante número de jovens que cogitam abraçar a docência como trabalho (FVC, 2009c), a sociedade brasileira ainda está distante de reconhecer o valor social da profissão. Sem uma mudança dessa imagem, dificilmente os sistemas educativos serão capazes de atrair para a docência os melhores quadros profissionais.

Ao lado de mudanças simbólicas e concretas na imagem e na prática docente, outra recomendação a ser sublinhada diz respeito às lições advindas dos sistemas que têm alcançado êxito na condução de reformas no que se refere ao empenho em *promover a aprendizagem de todo(a)s*.

Mais do que mera preocupação retórica, sistemas educativos bem-sucedidos concentram-se em que todas as crianças aprendam (MCKINSEY & COMPANY, 2007). Não por acaso, um dos estudos brasileiros adota o mote “um a um, nenhum a menos” (BRASIL/MEC/UNICEF/UNDIME, s.d.), destacando que os sistemas bem-sucedidos encontram alternativas para promover o monitoramento e atendimento individualizado, o que implica condições de apoio e de trabalho para os todos os envolvidos.

É alentador que os estudos reconheçam a possibilidade de alteração dos fatores culturais, movimento no qual se insere um novo olhar sobre o aprendiz. Assim, expectativas elevadas sobre os alunos (BRASIL/MEC/INEP 2010) e acompanhamento individualizado e cuidadoso podem contribuir para desfazer o impacto das condições socioeconômicas desfavoráveis sobre o desempenho escolar (LLECE, 2008; OCDE, jun. 2011). Reverter tais condições no interior dos sistemas e de escolas é o principal desafio posto a dirigentes e educadores.

Bibliografia

- ABRUCIO, Fernando Luiz. *Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas*. Fundação Getúlio Vargas, 2009.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; IANNONE, Leila Rentroia; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 3, pp. 279-354, 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/relatoriofinal.pdf>>.
- BRASIL/MEC. *Conae – documento final*. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/imagens/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2012.
- BRASIL/MEC/INEP. *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino*. PARANDEKAR, Suhas D; OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de; AMORIM, Érica (orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008a.
- BRASIL/MEC/INEP. *Relatório nacional do segundo estudo regional comparativo e explicativo (Serce) Brasil 2007*. Versão preliminar. Brasília, 2008b.
- BRASIL/MEC/INEP. *Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil*. Brasília, 2010.
- BRASIL/MEC/UNICEF. *Aprova Brasil – o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas para Prova Brasil*. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 31 jan. 2008.
- BRASIL/MEC/UNICEF/UNDIME. *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Brasília: MEC, s.d.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. *A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABU-CHAIM, Beatriz; FERNANDES Fabiana Silva; RIBEIRO, Bruna. A Gestão da Educação Infantil no Brasil. Fundação Carlos Chagas (FCC). *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 3, 2012, pp. 29-102. Disponível em: <[http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/pdf/relatoriofinaleducacao infantil.pdf](http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/pdf/relatoriofinaleducacao%20infantil.pdf)>.
- CENPEC. *A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros – documento síntese*. São Paulo: 1993.
- DAVIES, Huw T. O.; CROMBIE, Iain K. C. *What is meta-analysis?* Volume 1, n. 8, 1-9, 2. ed., abr. 2009. Disponível em: <<http://www.medicine.ox.ac.uk/bandolier/painres/download/whatis/meta-an.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

- DAVIS, Claudia Leme Ferreira; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rosa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; COSTA, Beatriz Souza Dias de Olival; SOUZA, Juliana Cedro de. Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. Fundação Carlos Chagas (FCC). *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 3, pp. 103-193, 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/desafios-dos-anos-finais-ensino-fundamental-alta-relatorio-final.pdf>>.
- EGGER, Matthias; SMITH, George Davey; O'ROURKE, Keith. *Rationale, potentials, and promise of systematic reviews*, 2001. Disponível em: <<http://www.blackwellpublishing.com/medicine/bmj/systreviews/pdfs/chapter1.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2013.
- FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb). Série Documental. Texto para discussão n. 26. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 8 fev. 2008.
- FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Boas práticas docentes no ensino da Matemática. *Relatório Final*, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/boas-praticas-docentes-ensino-matematica-688940.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- FVC. *Como o professor vê a Educação*, 2007. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2007/como-professor-ve-educacao-529561.shtml>>. Acesso em: 18 fev. 2013.
- _____. Os pais e a Educação. *Resumo dos resultados*, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2008/pais-educacao-529612.shtml>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- _____. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Relatório Final*, 2008. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2008/formacao-professores-529611.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- _____. *Gestão escolar e qualidade da Educação*: um estudo sobre dez escolas paulistas, 2009a. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-6-gest-esc-qual.shtml?page=1>>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- _____. O uso dos computadores e da internet nas escolas públicas de capitais brasileiras. *Relatório Final*, 2009b. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/uso-computador-internet-escola-publica-529446.shtml>. Acesso em: 12 fev. 2013.

- _____. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Relatório Final*, 2009c. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente-530689.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- _____. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Relatório Final*, jun. 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/formacao-continuada-professores.shtml>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- _____. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Relatório Final*, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- _____. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Relatório Final*, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestao-educacional-estados.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- _____. *Certificação e seleção de gestores*, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/mapeamento-praticas-selecao-capacitacao-diretores-escolares-620726.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- _____. Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. *Relatório Final*, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/mapeamento-praticas-selecao-capacitacao-diretores-escolares-620726.shtml>>. Acesso em: 18 fev. 2013.
- _____. A Gestão da Educação Infantil no Brasil. *Relatório Final*, jul. 2012a. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/gestao-educacao-infantil-brasil-703032.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- _____. Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. *Relatório Final*, jul. 2012b. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/desafios-anos-finais-ensino-fundamental-699874.shtml>>. Acesso em: 2 fev. 2013.
- _____. Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em Pedagogia. *Relatório Final*, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/educacao-distancia-oferta-caracteristicas-tendencias-cursos-licenciatura-pedagogia-694022.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil – um estado da arte*. Brasília: Unesco/MEC, 2011

- HIGGINS, Julian P. T.; GREEN, Sally (eds.). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. 4.2.6 [updated September 2006]. In: *The Cochrane Library*, 4. Disponível em: <<http://www.cochrane.org/training/cochrane-handbook>>.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista*, 2009.
- LLECE. Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE). *A aprendizagem dos estudantes da América Latina e do Caribe*. Santiago, Chile, 2008.
- LÜCK, Heloísa. *Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares*. Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap), 2010.
- McKINSEY & COMPANY. *Educação – como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?*, 2010. Disponível em: <http://www.mckinsey.com/clientervice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~media/Reports/SSO/Education_Intro_Standalone_Nov24_Portuguese.ashx>. Acesso em: 23 jan. 2013.
- _____. *How the world's best-performing school systems come out on top* (Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegam ao topo), 2007. Disponível em: <http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~media/Reports/UKI/Education_report.ashx>.
- OCDE. *A literature review of school practices to overcome school failure*. FAUBERT, B. n. 68, 2012. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/a-literature-review-of-school-practices-to-overcome-school-failure_5k9flcwwv9tk-en>. Acesso em: 13 fev. 2012.
- _____. *Pisa em foco 1: Frequentar a Educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola?* Brasília: Inep, fev. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 2: Melhorando o desempenho a partir dos níveis mais baixos*. Brasília: Inep, mar. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 3: Vale a pena investir em aulas de reforço após o horário escolar?* Brasília: Inep, abr. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 4: A disciplina nas escolas está deteriorada?* Brasília: Inep, maio 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.

- _____. *Pisa em foco 5: Como alguns estudantes superam as dificuldades do ambiente socioeconômico?* Brasília: Inep, jun. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 6: Quando os estudantes repetem um ano ou são transferidos da escola: o que isso significa para os sistemas de Educação?* Brasília: Inep, jul. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 7: Escolas privadas: quem sai ganhando?* Brasília: Inep, ago. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 8: Os estudantes de hoje leem por prazer?* Brasília: Inep, set. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 9: Autonomia da escola e responsabilização (accountability) têm alguma relação com o desempenho dos estudantes?* Brasília: Inep, out. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 10: O que os pais podem fazer para ajudar os filhos a terem sucesso na escola?* Brasília: Inep, nov. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 11: Como os sistemas escolares buscam adaptar-se ao número crescente de estudantes imigrantes?* Brasília: Inep, dez., 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 12: Meninos e meninas estão preparados para a era digital?* Brasília: Inep, jan., 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 13: Pode o dinheiro comprar um bom desempenho no Pisa?* Brasília: Inep, fev., 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 14: Que carreira os meninos e as meninas pretendem seguir?* Brasília: Inep, mar. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 15: Até que ponto os jovens de 15 anos de hoje são “verdes”?* Brasília: Inep, abr. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- _____. *Pisa em foco 16: Um pagamento baseado no desempenho melhora a atuação do professor?* Brasília: Inep, maio 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.

- _____. *Pisa em foco 17: As grandes cidades constituem ativos ou passivos em Educação?* Brasília: Inep, jun. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 3 mar. 2012.
- OEI. 2011 Metas Educativas – la educacion que queremos para a geração dos bicentenários. *Documento Final*. Madri: OEI, 2010. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2013.
- PEARSON. *The education curve: lessons in country performance in education*. 2012 Report. Published by Pearson. Developed by *The Economist* Intelligence Unit. Disponível em: <<http://thelearningcurve.pearson.com/>>. Acesso em: 28 fev. 2012.
- POCINHO, Margarida. *Lições de Metanálise*: 2008. Disponível em: <http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/Licoes_de_revisao_sistemica_e_metanalise.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2013.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, São Paulo, Anpocs/Edusc, pp. 15-20, fev. 2003.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Qualidade da Educação e políticas educacionais*. Brasília: Livro Liber, 2012.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012*. 160 p. Disponível em: <<http://pnld.moderna.com.br/2012/06/07/baixe-ja-anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2012/>>. Acesso em: 1^a fev. 2012.
- TRILLING, Bernie; FADEL, Charles. *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- VIEIRA, Ada Pimentel Gomes Fernandes. *Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem*. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará. Dissertação de Mestrado, 2011.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação Básica: política e gestão da escola*. Fortaleza: Livro, 2008.

O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola¹

HAROLDO DA GAMA TORRES² | JACQUELINE MORAES TEIXEIRA |
DANILO FRANÇA

1. Introdução

Recentemente a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) publicou um estudo que resume alguns aspectos relacionados à percepção dos jovens sobre a escola dos países associados à organização: a maior parte dos alunos pensa que os conteúdos escolares são úteis para o futuro; a atitude do aluno em relação a escola estaria associada à sua capacidade de leitura; e o aluno que percebe o “clima da escola” como importante para seu aprendizado tem uma atitude mais positiva em relação a ela (OECD, 2013, p. 4).

-
1. Este estudo foi realizado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).
 2. Os autores agradecem os comentários e sugestões dos especialistas que participaram do painel deste estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas. Em ordem alfabética: André Portela (Fundação Getúlio Vargas), Angela Cristina Dannemann (Fundação Victor Civita), Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas), Gisela Tartuce (Fundação Carlos Chagas), Laura Laganá (Centro Paula Souza), Marcos Magalhães (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação), Maria Helena Guimarães de Castro (Cebap), Paula Montero (Cebap), Priscila Cruz (Todos pela Educação) e Regina Scarpa (Fundação Victor Civita).

Embora tais argumentos possam parecer óbvios para os engajados no dia a dia da Gestão escolar, eles raramente se refletem nas análises quantitativas que tentam explicar o sucesso escolar, ou outros indicadores educacionais como desempenho e evasão. Isso ocorre porque aspectos relacionados ao comportamento e à percepção dos alunos (assim como os relacionados à Gestão escolar) são mais difíceis de serem captados por meio de fontes de dados convencionalmente utilizadas nesse tipo de estudo, como o Censo Escolar ou os resultados dos exames nacionais de avaliação. Nesse sentido, vale ressaltar que a dificuldade de detecção quantitativa de um determinado fenômeno não implica, necessariamente, sua irrelevância.

Ao mesmo tempo, no Brasil é possível observar um cenário de desencontro entre o modelo de ensino das escolas públicas e o cotidiano dos alunos (SPOSITO, 2008; PEREIRA, 2010). As escolas públicas de Ensino Médio não estariam preparadas para lidar com a “nova” juventude, de um lado, constituída de um público oriundo de famílias com renda mais baixa do que no passado e, de outro, influenciada pela emergência de novas tecnologias de informação.

Para aprofundar esses temas, o artigo se concentra num grupo muito particular: jovens de 15 a 19 anos, oriundos de áreas pobres das regiões metropolitanas de Recife e São Paulo, que tenham ingressado no Ensino Médio em algum momento de suas vidas. Esse público é relevante por duas razões principais: trata-se de um grupo social que apenas recentemente passou a frequentar o Ensino Médio. Além disso, as escolas nas quais estudam costumam ser as mais problemáticas e desafiadoras do ponto de vista do sistema educacional brasileiro.

Este texto apresenta uma síntese dos aspectos relacionados à percepção dos jovens de baixa renda entrevistados a respeito da escola de Ensino Médio. A análise se baseia, em grande parte, nas informações de natureza qualitativa, complementadas e corroboradas por informações quantitativas produzidas no âmbito do *survey* desenvolvido pelo projeto³.

3. Nessa etapa foram realizadas mil entrevistas com jovens oriundos de regiões de alta concentração de famílias de baixa renda das regiões metropolitanas de São Paulo e Recife (TORRES *et al.*, 2013).

Em linhas gerais, a pesquisa pretendeu investigar que tipo de relação os jovens estabeleceram com a escola de Ensino Médio que frequentam (ou que frequentaram) e qual o sentido dessa organização e de seus conteúdos para a vida deles. Para tanto, buscamos instrumentos de abordagem que permitissem aos jovens falar sobre sua vida, suas paixões, bem como sobre os sentidos da escola e do lugar que ela ocupa em suas prioridades e em sua rotina. A pesquisa qualitativa foi elaborada a partir da coleta de dados concentrada nas seguintes metodologias: participação em grupos focais; entrevistas em profundidade e observação virtual (acompanhando veículos de sociabilidade e diálogos entre jovens na internet, como redes sociais e fóruns de discussão sobre escola e adolescência).

Primeiro, o texto aborda os desafios colocados pelos jovens entrevistados à medida que foram estimulados a falar sobre um tema que despertava pouco interesse: a escola. Em seguida, apresenta algumas das percepções sobre a dinâmica da escola como espaço físico e como espaço de importantes interações sociais. Tais dados revelam seu entendimento sobre como as condições de conservação do ambiente escolar se entrelaçam a aspectos sociais (como a percepção de segurança) mostrando que a experiência concreta do jovem na escola é constituída por uma combinação de dimensões articuladas entre si. Por fim, o texto se desenvolve sobre as considerações do sentido e da utilidade do Ensino Médio. Nessa seção, foi possível captar a presença de uma perspectiva utilitária atribuída à escola (captada por meio de ideias como “compra de diploma”), o que sugere que a noção da “Educação como um valor” – fortemente difundida entre determinados grupos sociais de elite – é ainda uma proposição relativamente distante das práticas mais comuns dos grupos de jovens pobres entrevistados no âmbito deste projeto. No fim, apresentamos uma breve conclusão.

2. Falando sobre a escola

Um primeiro desafio para a compreensão das percepções dos jovens sobre a escola diz respeito ao pouco interesse dos participantes da pesquisa em falar dela. Tal aspecto pode surpreender profissionais da área de Educação acostumados a falar com o jovem no ambiente escolar. Vale lembrar, porém, que as entrevistas realizadas pelo projeto foram desenvolvidas em ambiente doméstico

ou em salas de espelho (no caso dos grupos focais) e, fora da escola, falar sobre ela mostrou-se algo que produzia menos interesse⁴.

A maior parte das pesquisas em ciências sociais têm caráter discursivo, isto é, são construídas no formato de conversações ou perguntas específicas direcionadas a determinados informantes. Portanto, entender o contexto do qual as falas emergem (e não emergem) é essencial para uma interpretação mais adequada dos resultados obtidos⁵.

Apesar de a escola fazer parte do cotidiano da maioria dos jovens entrevistados, tendo ocupado grande parte de sua trajetória de vida, falar sobre ela, suas atividades e seus sentidos, era difícil, possível apenas por meio de um estímulo externo como o ocasionado pela presença de um moderador ou entrevistador que voltava sempre ao assunto. Por exemplo, nos grupos focais, a escola – embora citada no primeiro momento – rapidamente desaparecia da discussão, cedendo espaço a questões relacionadas ao gosto e ao estilo de vida, tais como dançar, jogar futebol, tocar música, ir ao shopping com os amigos, ir à praia ou à igreja. Retomar o assunto era sempre uma tarefa realizada pelo moderador com certa dificuldade.

A falta de incentivo para falar sobre a escola e a ausência de discursos sobre ela sugerem uma postura de resignação em relação aos problemas, ou um sentimento de desesperança de que algo possa ser modificado. De fato, após a realização dos grupos focais, essa impressão foi reforçada na esfera do contato autorizado que mantivemos com alguns participantes dos grupos focais por meio das redes sociais⁶.

-
4. De fato, é provável que em grupos focais realizados no interior da escola tal fenômeno não se observe. Afinal, a natureza do espaço físico e o tipo de aproximação colocado pela presença dos entrevistadores na escola estimulam naturalmente o assunto em torno do universo escolar.
 5. A fala dos atores pode adquirir um lugar central, pois é capaz de revelar representações simbólicas transmitidas pela voz de um indivíduo, mas partilhadas com todo um grupo. Ver Bourdieu, 2008.
 6. Buscávamos preencher as lacunas deixadas pelos grupos focais. Tentamos apreender, a partir das mensagens partilhadas, o que os entrevistados pensam, sobre quais assuntos gostam de conversar e o modo como a escola aparece em seu cotidiano. Dos 48 participantes dos grupos focais, 22 continuaram em contato com a pesquisa pelas redes sociais. Destes, apenas seis eram homens.

Durante os oito meses de observação da interação desses jovens na internet, pôde-se perceber a ausência de falas sobre a escola nas conversas entre amigos e em comentários sobre o cotidiano. Nos diálogos públicos trocados nas redes sociais a escola aparece apenas como cenário para os encontros entre amigos, como um importante ambiente de estabelecimento de relações de afinidade.

A observação virtual nos permitiu acompanhar algumas narrativas em páginas temáticas criadas no Facebook para reunir alunos de algumas escolas, duas delas públicas e uma particular (São Paulo). Foi possível notar que na dinâmica de interação dessas páginas não se falava ou discutia assuntos relacionados ao funcionamento da escola. As páginas funcionam como meio alternativo às relações sociais estabelecidas em sala de aula, mantendo uma interação marcada pela jocosidade (PEREIRA, 2010). A hipótese que cunhamos, ao relacionar esses dados com os captados nos grupos focais e entrevistas, é que a dificuldade para se falar a respeito do universo escolar, ou mesmo a opção por não dizer nada, relaciona-se a um imaginário juvenil em que a escola aparece, sobretudo, como um espaço de interação social.

Desse modo, a pesquisa implicou o desafio de falar sobre a escola com quem não gosta de falar dela, ou fala apenas quando se sente estimulado. Ainda assim, foi possível conduzir a investigação de modo a tentar registrar, por meio das narrativas coletadas por entrevistadores ou moderadores, as dificuldades e incômodos que ajudam a construir algumas das principais representações desse público sobre o ambiente escolar.

Mais do que na interação nos grupos focais – em que a escola rendeu discussões fomentadas pelos moderadores –, nas entrevistas em profundidade⁷ foi possível investigar em detalhe as razões para a ausência e o incômodo de se falar sobre a escola. A resistência em conversar sobre ela parece estar relacionada, entre outros aspectos, à obrigatoriedade da vida escolar:

7. Nessas entrevistas, os jovens entrevistados pertenciam a mesma faixa etária (com 18 ou 19 anos), cursaram seus estudos em escolas públicas, vivem em São Paulo e abandonaram o Ensino Médio.

Se eu pudesse escolher, não tinha nem entrado na escola, eu queria poder aprender as coisas em casa mesmo, sem precisar ir à escola. (menina, 18 anos, abandonou os estudos, tem um filho e trabalha numa pizzaria em São Paulo)

Sempre fui pra escola, mas era porque minha mãe obrigava. Quando eu fui morar com meu pai, ele disse que eu podia parar, daí eu parei, [...] Vou voltar, mas é porque preciso terminar, para poder arranjar um emprego melhor. (menino, 19 anos, abandonou os estudos, trabalha como porteiro, vive em São Paulo)

Vale ressaltar que o convite para se falar sobre a experiência escolar foi recebido com mais estranhamento por parte dos que haviam abandonado os estudos. Para esse grupo, a escola parece ter se transformado em uma espécie de assunto-tabu e discuti-lo acaba por representar um tipo de cobrança para retomar os estudos. Outra questão recorrente nas entrevistas consistiu em descrever a escola como um ambiente estigmatizador, cercado de inseguranças e injustiças. No momento desses enunciados, experiências vividas com professores e amigos em sala de aula sempre são mobilizadas:

Eu não gostava de Educação Física, mas era obrigatória, a gente “tava” jogando vôlei e eu errei na hora de sacar. O meu time perdeu, me xingaram de um monte de coisa, eu fiquei um tempo sem querer ir na aula, ficava tão nervosa que não valia a pena... quando eu ia não queria jogar, daí, o professor me deu nota baixa, depois eu pedi pra minha mãe me tirar da aula... (menina, 18 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em Barueri, SP)

Embora o ambiente escolar do Ensino Médio possa vir carregado de estranhezas, há uma espécie de saudosismo acerca do que foi vivido dentro da escola, rememorado na descrição das boas coisas reservadas ao período que corresponde ao Ensino Fundamental I:

...Eu nunca gostei da escola, mas antes eu gostava, mas só até a 4ª série; gostava das professoras, depois vem aquele monte de professor e você não aprende

mais nada. (menino, 18 anos, abandonou os estudos, trabalha numa oficina mecânica, vive em Barueri, SP)

Quando eu “tava” no primário eu ia “na” escola, só não gostava de acordar cedo, nunca gostei, mas gostava da minha professora, ela tinha paciência com a gente... que eu me lembro, acho que deixei de gostar de estudar na 6ª série. (menina, 19 anos, tem um filho e não trabalha, vive em São Paulo)

Em suma, a descrição sobre a escola se baseou, sobretudo, em narrativas relacionadas às relações produzidas no contexto escolar. Falar sobre a escola consiste, portanto, em descrever relações entre alunos, professores, funcionários e a coordenação. Independente da lógica, as discussões a respeito das relações no ambiente escolar tomaram, quase que completamente, as impressões dos participantes dos grupos focais. Isso nos permite entender que – para além de um espaço de desenvolvimento e aprendizado – a escola é vista como um espaço de interações, com o conteúdo letivo mediado pela teia de relações que compõe seu espaço.

2.1. Conversando com os jovens

Segundo os relatos captados pela pesquisa, a principal rede de relações dentro das escolas é a formada pelos estudantes. A importância dela consiste em conferir sentido à permanência do aluno numa determinada instituição escolar. Ir à escola para ver os amigos emergiu como algo significativo e “normal”. Pensar as relações entre amigos era uma forma de positivar a escola. Assim, a importância da escola está vinculada ao fato de ela ser um contexto de socialização e não necessariamente um espaço de aprendizado de conteúdos curriculares:

Tem gente que gosta de saber, conhecer as coisas, o que realmente vale na escola? (moderador)

As pessoas. (menino, 16 anos, só estuda, vive em São Paulo)

Não tem o que fazer em casa, e por isso vamos à escola, para encontrar a galera. (menino, 17 anos, só estuda, vive em Recife)

Vai ficar em casa fazendo o quê? Melhor ir para a escola e ver os amigos. (menina, 17 anos, estuda e trabalha, vive em São Paulo)

A relevância da sociabilidade escolar para os jovens tem sido bem documentada pela bibliografia sobre juventude e escola, sendo elemento evidente nas discussões nos grupos focais realizados tanto em nossa pesquisa como nas pesquisas de Sposito (2008) e Dayrell (2007), por exemplo. Seguindo essa observação, a proeminência da escola como espaço de socialização também foi averiguada no *survey* que realizamos (Tabela 1).

Tabela 1. Indicadores sobre sociabilidade entre colegas de escola. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários com menor renda domiciliar *per capita* que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. RMs de São Paulo e Recife, 2012 (%)

Concordância com as seguintes assertivas:	São Paulo	Recife	Total
A convivência que você tem com seus colegas na escola é boa?	91,4	95,8	91,9
Você gosta da maioria de seus colegas?	88,9	94,8	89,6
Nessa escola, você tem alguns amigos em quem confia para conversar assuntos pessoais?	75,8	81,0	76,4
Você gosta de fazer trabalhos em grupo e estudar em casa com alguns colegas?	76,3	77,4	76,4
Seus colegas de classe fazem muita “zoeira” e bagunça, a ponto de atrapalhar as aulas?	79,5	55,6	76,7

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

Os resultados indicam que, de modo muito generalizado, os alunos consideram a convivência com os colegas boa (91,9%); declaram gostar deles (89,6%); em parte confiam nos companheiros para conversar sobre assuntos pessoais (76,4%) e declaram gostar de trabalhos em grupo (76,4%). Em um registro mais desconcertante, do ponto de vista da Gestão escolar, a percepção sobre a presença da “zoeira” na sala de aula é também muito elevada (76,7%).

Cabe destacar que, entre os entrevistados, a categoria mais utilizada para descrever a escola e os momentos de socialização foi “zoeira” ou “zoar”. A categoria é parte de um sistema de tratamento interpessoal mediado por

brincadeiras e relações de jocosidade. Grande parte dos participantes admitiu gostar de “zoar” na escola. Os sentidos atribuídos a essa ação vão desde conversas intermitentes durante o período de aula e explicação do docente, até determinados enfrentamentos físicos entre alunos, que nesse contexto e sob o uso dessa categoria, deixam de ser apreendidos como conflitos interpessoais.

A rigor, gostar de “zoar”, declaração relativamente problemática em circunstâncias de controle social mais pronunciado, parece ser para os entrevistados um fenômeno relativamente comum e mesmo “natural”. Não apenas a proporção de jovens que apontam a existência da “zoeira” é grande, mas o nível de participação direta do entrevistado nesse tipo de dinâmica é elevado (Tabela 2): 40,1% dos jovens admitem “zoar” com alguma frequência⁸.

Tabela 2. Respostas à pergunta: “Nessa escola, você faz/fazia parte do grupo que gosta de fazer zoeira e bagunça?”. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários com menor renda domiciliar *per capita* que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. RMs de São Paulo e Recife, 2012 (%)

	São Paulo	Recife	Total geral
Sim	22,8	(1)	21,5
Não	57,9	74,4	59,9
De vez em quando	19,2	14,2	18,6
Total	100,0	100,0	100,0

Nota: (1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

A discussão sobre “zoar” ou não “zoar” foi acompanhada pela discussão sobre ser ou não ser *nerd*: certa forma de repreensão que se instaura em meio à “zoeira”, visando quem quer estudar. Alguns participantes se

8. Essa categoria emergiu, espontaneamente, nos grupos focais (categoria nativa), e foi incluída no questionário quantitativo para fins de mensuração. Esse é um tipo de recurso permitido apenas em abordagens que combinam as duas metodologias.

declararam *nerds* convictos e dizem sofrer preconceitos por esse motivo. Afirmam que só é considerado “legal” o aluno que quer “zoar” o tempo todo e reconhecem que gostariam de ser aceitos da mesma maneira que aceitam os “zoadores”.

Nerds e “zoadores” dividem-se geograficamente em sala de aula. No imaginário dos participantes, os *nerds* sentariam sempre na frente ou próximos ao professor, enquanto que os “zoadores” fazem parte da “turma do fundão”. O distanciamento do espaço reservado ao professor comunica, nas relações em sala de aula, um jogo de aproximação e distanciamento em relação à escola, a seus agentes e aos conteúdos por ela produzidos. Na narrativa de alguns alunos (que se autot classificam *nerds*), a “turma do fundão” seria sempre interpretada como a desinteressada pelos conteúdos que estão sendo ensinados em sala de aula.

A sensação de desinteresse também é partilhada pelos alunos que se autot classificam “zoadores”, ao afirmarem a falta de interesse dos professores em relação a suas necessidades e ao julgamento negativo que fazem ao se referir a suas atitudes. Aprofundamos, em seguida, a questão do relacionamento entre alunos e professores na percepção dos entrevistados.

2.2. Relações entre professores e alunos

Os elementos mencionados anteriormente indicam que a posição do professor é também central na interação dentro da escola. Além de ensinar, a ele caberia o papel de “educar” e de realizar a mediação entre os espaços geográficos da sala de aula (frente e fundão). A linguagem de interação estabelecida entre professores e alunos é operada, na maioria das escolas, a partir de uma lógica de distinção, algo que tende a hierarquizar as relações, reservando ao professor o papel de “ator principal”. Esse ator tem grande influência na compreensão dos alunos sobre o ambiente escolar.

Ao referirem-se a professores, as categorias “bom” e “ruim” são acionadas como predicados que servem para qualificar tanto seu comportamento em sala de aula como seu domínio da disciplina lecionada. Dentre as características do “bom” professor, destacam-se as seguintes:

- Investir em recursos didáticos:
A professora de arte, “ela” traz coisas, todos participam, mesmo quem não gosta participa. (menina, 16 anos, só estuda, vive em São Paulo)
- Demonstrar interesse pelos alunos, mesmo por aqueles que não sentam à frente:
Professor bom, ele incentiva, ele tira dúvidas, é dinâmico, faz os alunos participarem. (menina, 17 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em São Paulo)

O professor categorizado como “ruim” é desinteressado, indiferente, não demonstra muita flexibilidade na avaliação, não gosta de dar aulas, utiliza apenas a apostila como recurso didático e faz os alunos copiarem. As explicações para tais atitudes foram variadas:

Muitos trabalham em três ou quatro escolas, isso complica muito. (menino, 17 anos, abandonou os estudos, trabalha num hotel, vive em Recife)

O professor passava vários assuntos e no fim ficava todo mundo confuso, sem saber o que fazer ao certo. (menino, 16 anos, trabalha e estuda, vive em Recife)

A percepção dos jovens é de que a atitude individualizada de professores em relação a eles pode induzir reações importantes. Os professores – ao se mostrarem interessados ou desinteressados, compreensivos ou severos, pacientes ou impacientes etc. – mobilizam reações diversas dos estudantes, algumas delas intensas e aparentemente significativas do ponto de vista de decisões extremas, como o abandono escolar⁹.

Quando surgem as atitudes críticas dos alunos em relação aos professores, elas parecem ter um caráter individualizado, referido a elementos associados ao relacionamento interpessoal, o que, não necessariamente, está conectado a aspectos “técnicos” da atividade desses agentes (frequência, pontualidade,

9. Esse aspecto é retomado mais à frente.

conhecimento, capacidade didática etc.). Por isso mesmo a avaliação dos professores no âmbito da pesquisa quantitativa é benigna (Tabela 3).

A maioria dos entrevistados considerava que os professores explicavam adequadamente as matérias em caso de dúvida (81,3%); considerava os professores interessados na sua aprendizagem (77,2%); entendia que a escola e os professores apoiavam os alunos (78,6%); e atribuía uma avaliação relativamente elevada a esses profissionais (7,6 pontos na escala de 0 a 10). Paradoxalmente, a despeito dessas avaliações positivas, era muito comum a percepção de um elevado nível de absentismo entre os professores (47,0%).

Tabela 3. Aspectos relacionados à avaliação de professores, segundo jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários com menor renda domiciliar *per capita* que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. RMs de São Paulo e Recife, 2012 (%)

O entrevistado declarou que:	São Paulo	Recife	Total
A maioria dos professores explica/explicava a matéria e repete/repetia no caso de dúvida	80,1	90,1	81,3
A maioria dos professores se mostra/mostrava interessada na aprendizagem	75,8	87,9	77,2
A escola e os professores apoiam/apoiavam os alunos com dificuldades	77,2	88,7	78,6
É/era muito comum os professores faltarem	48,5	36,0	47,0
Nota média (entre 0 e 10) atribuída aos professores da escola	7,6	8,0	7,6

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

De fato, dois aspectos muito relevantes merecem ser destacados na discussão desses dados. Em primeiro, as avaliações atribuídas pelos entrevistados em São Paulo foram, sistematicamente, piores que as de Recife. O segundo aspecto relevante é que são muito elevados os níveis de declaração de que as faltas de professores seriam comuns, o que também aponta a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (Ibope) (2011), discutida na revisão bibliográfica.

Buscando aferir essa questão, a pesquisa quantitativa identificou que 42% dos alunos entrevistados informaram que houve pelo menos uma falta de

professor no dia imediatamente anterior à entrevista (Tabela 4). Mesmo entre aqueles que veem como sendo raras as faltas de professores, mais de um terço (36,3%) apontaram que houve ausência de alguns desses profissionais nas salas de aula que estudavam no dia anterior à entrevista.

Tabela 4. Faltas de professores no dia anterior à entrevista segundo a percepção dos jovens sobre faltas de professores. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários com menor renda domiciliar *per capita* que frequentam o Ensino Médio. RMs de São Paulo e Recife, 2012 (%)

Faltas no dia anterior à entrevista	“É muito comum os professores faltarem”	“As faltas de professores são mais raras”	Total
Nenhuma	51,9	63,7	58,0
Até 25% das aulas	18,6	18,6	18,6
De 25 a 50% das aulas	20,7	12,2	16,3
Acima de 50% das aulas	8,8	5,6	7,2
Total	100,0	100,0	100,0

Nota: (1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

De fato, esses resultados sugerem que as questões associadas ao absentismo de professores não necessariamente influenciem na percepção (positiva ou negativa) dos alunos em relação a tais profissionais. Porém, o tema do absentismo aparece com maior importância nos relatos associados ao abandono. Além de problemas financeiros e familiares, as relações aluno-escola e aluno-professor também emergem entre as causas de abandono dos estudos, tal como aparece na narrativa de um jovem de Recife:

O professor faltava demais, os alunos vinham e ficavam “tudo” conversando. Conversei com minha mãe, “eu não vou mais, o professor não vai pra escola, vou trabalhar”. Mas eu gosto de estudar, porque a gente estudando consegue as coisas. (menino, 18 anos, abandonou os estudos, trabalha como vendedor, vive em Recife)

Gostava muito da escola, lá ninguém controlava ninguém, mas não tinha professor quase, acabei reprovando o primeiro ano, reprovei três vezes, não tinha professor e eu não estudava, daí eu não quis mais ir... (menino, 18 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em São Paulo)

Outro tema relevante diz respeito aos conflitos que circundam tal relação. Vários desses conflitos foram narrados por participantes dos grupos focais¹⁰. No entanto, apesar da existência de algumas narrativas mais dramáticas, na maior parte dos casos a descrição dos jovens justificava esses conflitos recorrendo a argumentos atenuantes, como a sobrecarga de trabalho por parte de alguns profissionais, somada à quantidade excessiva de alunos.

Os professores desistiram de dar aula, dizem que há muito desrespeito, eles acabam não aguentando. (menino, 16 anos, estuda e trabalha, vive em São Paulo)

Tem um professor que eu batia de frente com ele, eu acho assim, se a gente não entende, o professor tem que explicar, mesmo que seja dez vezes. (menino, 17 anos, estuda e trabalha, vive em Recife)

Quase saí no braço com um professor. Meu pai teve que ir “na” escola e a diretora disse que eu tinha problema na cabeça. (menino, 16 anos, só estuda, vive em São Paulo)

Em suma, as críticas dos alunos em relação aos professores dizem respeito, principalmente, aos aspectos de relacionamento interpessoal. Ao contrário, questões relacionadas ao absentismo desse professor – que são ligadas à conduta profissional – não eram, muitas vezes, percebidas como um problema para a qualidade dessas relações interpessoais, não influenciando de forma importante a avaliação do aluno sobre esse profissional no campo da pesquisa quantitativa. Na mesma direção, observamos nos grupos focais realizados a presença de certa “naturalização” das deficiências do ensino e da escola,

10. No *survey* realizado, apenas 8,9% dos jovens admitiram conflitos recentes com professores.

entendidas como um fenômeno que produz pouca indignação, apesar das observações críticas (já) mencionadas.

3. O espaço da escola

Outro ponto relevante nas narrativas dos jovens sobre a escola diz respeito a seu espaço. Além de ser apreendida como um espaço de produção de discursos, a escola é, sobretudo, interpretada pelos jovens como um espaço físico concreto. Portanto, mais do que discorrer sobre a natureza da escola e de sua função social, as narrativas coletadas destacam, de forma enfática, os problemas da escola a partir de uma análise de seu ambiente físico. Os principais problemas apontados pelos jovens estão relacionados à conservação das salas de aula: cadeiras e carteiras quebradas, iluminação precária e ventilação considerada ruim.

Os dados quantitativos reforçam essas declarações e permitem a quantificação das referências a outros itens como vidros e banheiros quebrados, falta de limpeza etc. De fato, esse é um tema problemático: 37,9% dos entrevistados declararam problemas de conservação da escola de Ensino Médio que frequentam ou frequentaram, sendo que carteiras quebradas, inadequadas ou faltando (41,5%) e vidros quebrados (37,2%) eram os problemas de conservação relatados mais constantemente (Tabela 5).

A falta de aulas práticas e de atividades extracurriculares e a dificuldade no oferecimento de algumas disciplinas foi atribuída, mais comumente, a problemas de infraestrutura das escolas e menos à atuação dos professores. De forma semelhante, em algumas escolas a dificuldade de se cursar aulas como Educação Física foi atribuída ao estado das quadras, e a falta de aulas de informática, à ausência de funcionários para cuidar da sala de computadores.

A pesquisa quantitativa também indicou que a presença de estrutura e equipamentos escolares básicos, como computadores, quadras de esporte e biblioteca não era universal. Os computadores ligados à internet, por exemplo, estavam presentes em 73,8% das escolas de Ensino Médio frequentadas pelos alunos entrevistados. Porém, mais de um terço deles (37,2%) – mesmo quando o equipamento estava presente – declarava nunca utilizá-lo na escola

(Tabela 6); o que significa que em mais da metade das escolas de Ensino Médio frequentadas pelos entrevistados os computadores nunca eram utilizados, seja pela ausência, seja porque não eram acionados.

Tabela 5. Percepções sobre a conservação da escola. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários com menor renda domiciliar *per capita* que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. RMs de São Paulo e Recife, 2012 (%)

	São Paulo	Recife	Total geral
A escola é/era bem conservada	60,2	76,1	62,1
A escola é/era mal conservada	39,8	23,9	37,9
Total	100,0	100,0	100,0
Problemas de conservação mais comuns			
Vidros quebrados/janelas quebradas	37,7	33,7	37,2
Conservação do telhado, paredes, infiltrações, pintura	20,1	29,1	21,2
Banheiros quebrados, sujos, sem iluminação	31,1	33,6	31,4
Carteiras quebradas, inadequadas, faltando	42,5	34,2	41,5
Equipamentos quebrados ou sem uso (vídeo, computador etc.)	16,2	23,6	17,1
Falta de limpeza, papel no chão, sujeira	23,9	20,6	23,5
Quadra com buracos, quebrada, inadequada	16,9	24,4	17,8
Corredores escuros, sujos, pichados	17,1	21,0	17,6
Sala de aula mal conservada, incômoda	18,3	21,6	18,7

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

Tabela 6. Presença e utilização de equipamentos e instalações básicos, segundo jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários com menor renda domiciliar *per capita* que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. RMs de São Paulo e Recife, 2012 (%)

	São Paulo	Recife	Total
Equipamentos e instalações estavam disponíveis para uso			
Computadores ligados à internet	74,7	67,6	73,8
Quadra de esportes	95,5	81,9	93,9
Biblioteca	82,2	92,9	83,4
Proporções dos que nunca usavam os equipamentos e instalações*			
Computadores ligados à internet	38,4	26,6	37,2
Quadra de esportes	27,4	18,1	26,4
Biblioteca	31,0	12,6	28,6

Nota: * Diz respeito apenas aos alunos cujas escolas tinham o equipamento e as instalações

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

Analogamente, embora a quadra de esportes (93,9%) e a biblioteca (83,4%) sejam instalações mais comuns – presentes na maior parte das escolas frequentadas pelo público entrevistado –, a utilização dessas nunca ocorre em mais de um quarto dos casos. Na comparação entre São Paulo e Recife, vale ainda notar que embora a primeira região metropolitana apresente uma parcela maior de escolas com equipamentos de informática e quadras de esportes, ela teve proporções mais elevadas de alunos que declararam nunca utilizar esses equipamentos e instalações. A presença e a utilização de bibliotecas, no entanto, era muito mais elevada no Recife.

É possível que a maior utilização desses equipamentos e instalações básicos nas escolas de Recife, quando estavam presentes, esteja associada ao avanço da implementação do projeto de escolas públicas de horário integral, cuja proporção atingiu 12,1% da amostra entrevistada¹¹. De fato, esse cenário de degradação dos equipamentos e do espaço escolar foi descrito de

11. Consideramos nessa modalidade declaração de carga horária de seis horas ou mais.

forma diferente entre os participantes dos grupos de Recife, oriundos das escolas integrais. Nelas, questões como conservação dos móveis das salas de aula seriam acompanhadas mais de perto por parte da direção das escolas, porém persistiriam os problemas de infraestrutura para a realização de disciplinas práticas¹².

Outra característica evidenciada nos discursos dos jovens diz respeito aos dispositivos adquiridos pelas escolas para vigiar os alunos. Eles foram citados de forma expressiva entre os participantes dos grupos formados em São Paulo: logo na entrada são recolhidas as carteirinhas de identificação, que serão devolvidas ao fim do dia. Em algumas escolas, há portões nas escadas, que ficam trancados durante as aulas. Há câmeras instaladas nos corredores para facilitar o controle dos alunos que não entram em classe. Os muros costumam ser altos e o uso de celulares, MP3 e outros portáteis é proibido, o que é considerado um fator de incômodo em relação às regras que disciplinam o uso do espaço escolar. Vários jovens relataram que tiveram o celular apreendido e levaram advertência por estarem ouvindo música ou enviando mensagens de texto¹³. Tais aspectos levam, não raro, os jovens a comparar a escola a presídios:

A escola é doída. É um presídio. (menino, 16 anos, só estuda, vive em São Paulo)

A sala não tem cadeira, mas tem grades. (menino, 17 anos, abandonou os estudos, trabalha como ajudante de caminhoneiro, vive em São Paulo)

Tal cenário pode ser generalizado para outras escolas, como bem demonstra Pereira (2010) que comparou, em sua tese de doutorado, a dinâmica de funcionamento de algumas escolas públicas de Ensino Médio localizadas em bairros da periferia de São Paulo. O estudo explora alguns dispositivos de vigilância adotados pelas escolas, e o modo como são interpretados pelos alunos, o texto revela que na lógica desses estudantes a escola é facilmente

12. Os dados disponíveis não permitem uma quantificação da situação das escolas de ensino integral.

13. Ver seção 3.1.

comparada a uma instituição penal, produzindo um imenso descompasso entre a expectativa dos jovens e o que a escola oferece.

Apesar da presença ostensiva de equipamentos de segurança, um dado que se revelou importante tanto na pesquisa qualitativa como na pesquisa quantitativa foi a referência à sensação de insegurança. Vale ressaltar que tal impressão não pareceu emergir da presença de conflitos ou de violência explícita¹⁴.

Nas narrativas, a escola apareceu como um espaço de relações, nas quais as situações de conflito foram, na maioria dos casos, interpretadas como moderadas, tanto no universo empírico qualitativo como no universo quantitativo: em que pouco mais de 8% dos jovens admitiram conflitos com professores, diretores e coordenadores da escola nos últimos seis meses. De modo semelhante, apenas 11,1% disseram que houve algum conflito com colegas. É difícil interpretar o significado desses resultados. Em termos estatísticos, episódios de violência são fenômenos relativamente raros, o que sugere que essas frequências seriam significativas. Mas esse é um aspecto cuja quantificação dependeria de uma especificação mais precisa da categoria “conflito” utilizada no âmbito do questionário quantitativo.

Assim, é necessário ponderar, em primeiro lugar, quais os sentidos atribuídos às categorias “conflito” e “insegurança”. Segundo o universo investigado, “conflito” não se manifesta como imperativo para a configuração da sensação de insegurança. Essa percepção parece estar diretamente relacionada à concepção espacial de desordem, ou seja, a escola torna-se um ambiente inseguro na medida em que representa o “caos”. Tal fato pode ser percebido pelo emprego de categorias de sentido negativo para se descrever os ambientes da escola:

Minha escola era meio escura, as coisas viviam quebrando, o problema maior era a diretora, que não cuidava da escola. (menina, 18 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em Recife)

14. Não necessariamente a presença de equipamentos de segurança aumenta a sensação de proteção. Pelo contrário, pode funcionar como indicador de que se trata de um local inseguro, que precisa ser monitorado constantemente de forma ostensiva.

Antes eu gostava da escola, era colorida, sempre limpa, não tinha nada quebrado, tinha até laboratório, depois mudei para outra escola, para fazer o colegial, eu não gostei de lá, é tanta bagunça que dá até medo. (menina, 19 anos, abandonou os estudos, trabalha como vendedora, vive em São Paulo)

Os dados da Tabela 7 reforçam essa análise. De um modo geral, cerca de um quarto (24,3%) dos jovens declararam não se sentir seguros no ambiente escolar. Sem embargo, tal sensação de segurança parece estar relacionada à percepção sobre a conservação da escola: a proporção dos que se sentem inseguros aumenta substancialmente dentre aqueles que percebem sua escola como sendo mal conservada, passando de 17,1% para 36,2%.

Tabela 7. Sensação de segurança e percepção sobre a conservação da Escola. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários com menor renda domiciliar *per capita* que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. RMs de São Paulo e Recife, 2012 (%)

Sente-se seguro(a) na escola	Bem conservada	Mal conservada	Total
Sim	76,1	58,2	69,3
Não	17,1	36,2	24,3
Intermediário	6,9	(1)	6,4
Total	100,0	100,0	100,0

Nota: (1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

Assim, a escola considerada insegura pelos alunos é também constantemente “suja”, “mal cuidada”, “escura”, “tem objetos quebrados”, “não tem ninguém que zele por ela”. Aparentemente, trata-se de algo classificado como “impuro”, contrário ao que se entende por ambiente familiar (que não diz respeito à família, mas a ambiente privado) que será “limpo”, “bem cuidado”, “iluminado”.

De fato, entre os entrevistados, parece existir uma expectativa difusa por uma escola organizada, o que não necessariamente significa a demanda por uma escola vigiada ou repressiva. Como veremos mais à frente, esse tema é central para a compreensão da percepção dos alunos em relação ao Ensino

Médio, refletindo-se no entendimento que eles têm sobre uma “boa escola” e influenciando, em parte, o abandono escolar.

3.1. O espaço escolar e o uso de novas tecnologias

Certamente, um grande incômodo em relação às regras que conformam o espaço da escola diz respeito à proibição do uso de celular, às dificuldades de acesso à internet e à falta de uso, em sala de aula, de recursos tecnológicos. As narrativas apresentam um descontentamento dos jovens em permanecer num ambiente classificado por eles como “atrasado”:

A professora nem sabia o que era Twitter, não entende o que a gente faz. (menina, 15 anos, só estuda, vive em São Paulo)

“Pra” mim a escola parou no tempo, olha só, eu trabalho, sou independente, no meu trabalho eu não uso o celular sempre porque eu sei que tenho que trabalhar também, mas quando tenho uma folga eu pego o celular e fico na net, na escola ficam controlando a gente, pra mim não dá, não gosto que digam o que posso fazer. (menina, 18 anos, abandonou os estudos, trabalha como atendente numa pizzaria, vive em São Paulo)

Para esses jovens, a linguagem da escola para lidar com as novas tecnologias parece ser a do desconhecimento, traduzido em um processo de regulação que se desdobra na dificuldade de incorporar ao cotidiano escolar o uso das novas tecnologias, lidando com elas de modo a coibir seu uso. Isso ocorre devido ao choque de gerações, professores e diretores pertencem a gerações que não consideram o computador e a internet ferramentas centrais para a relação com o mundo. A seguir, é possível ver alguns dos depoimentos sobre essa questão, tais relatos revelam que há imenso descompasso entre os repertórios juvenis e o repertório escolar.

A professora de artes queria passar um desenho, era um quadro, mas não sabia como, eu disse que ela podia postar no Facebook para todo mundo baixar e fazer a lição, ela não sabia o que era Facebook, nem tinha Orkut, dá

pra acreditar? (menino, 17 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em Barueri, SP)

Todos os jovens entrevistados na pesquisa qualitativa usavam a internet e interagiam com redes sociais, embora parte deles não contasse com equipamentos em casa. A internet oferece uma porta de acesso ampla à informação não intermediada pela escola. Em tese, esse aspecto aumenta o “poder” dos alunos em relação ao professor, pois aqueles passam a dispor de elementos para questionar a autoridade de quem deveria ser o mestre. Este não saberia educar utilizando os novos veículos de informação e se sentiria ameaçado pelo questionamento realizado pelos jovens (PEREIRA, 2010).

Os dados quantitativos relacionados à elevada presença da tecnologia reforçam o entendimento de que esse é um tema central no universo juvenil, que precisa ser incorporado de forma mais adequada pela instituição escolar: a maioria dos entrevistados (70,7%) tinha acesso domiciliar à internet e grande parte tinha acesso por meio de celular ou *tablet* (57,6%)¹⁵. Do mesmo modo, todos os jovens pesquisados nos grupos focais realizados no âmbito do projeto se declararam usuários de internet e eram usuários de redes sociais.

Em outras palavras, embora a chamada “virtualização da escola” possa não estar presente – ou mesmo ser reprimida pela organização escolar – a experiência virtual existe com muita força na vida dos jovens de baixa renda que ingressaram no Ensino Médio. Como vimos, a virtualização dialoga também com outras questões como o uso do espaço, o controle do ambiente escolar e o relacionamento entre colegas.

4. A escola, seus sentidos e o futuro

Outro tema recorrente nas percepções dos entrevistados sobre a escola diz respeito ao grau de importância do Ensino Médio num quadro de prioridades ou de realizações individuais. Os jovens indicaram grande distanciamento dos conteúdos que compõem a grade curricular e do que se espera ou se entende por funcional para a vida. A outra chave de sentido e de conexão entre Ensino Médio

15. Ver Torres *et al.* (2013). Ver, em particular, o capítulo 5.

e expectativas para a vida que foi explorada nas narrativas foi a de justificar a necessidade do diploma, que é cada vez mais exigido no mercado de trabalho.

Duas formulações recorrentes na fala dos jovens se davam apoiadas em duas categorias “sentido” e “servir”. Elas surgiam sempre como resultado de uma indagação sobre a escola: “para que ela realmente serve?” e “qual o uso possível de todos aqueles conteúdos?”.

Eu nunca gostei de estudar, minha mãe me obrigou sempre, eu nunca gostei de nada na escola, não sei pra que “serve” aquelas coisas. (menino, 17 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em São Paulo)

Ao serem questionados acerca dos motivos pelos quais frequentam a escola (no caso dos que estudam) ou dos motivos pelos quais pretendem voltar à escola (nos grupos daqueles que abandonaram os estudos), os participantes respondiam que era porque estudar é fundamental, ou porque querem “ser alguém”. Porém essa compreensão “politicamente correta” acerca do papel social da escola não se sustentava à medida que os incômodos sobressaíam. Inquietações manifestas, sobretudo, no desconforto com algumas disciplinas:

O livro *A menina que roubava livros* é o primeiro livro que peguei para ler... sinto desprezo pela matéria de Português. Não serve pra nada. (menino, 16 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em São Paulo)

Tem coisa que dá para aprender, mas nunca vou entender Matemática; aquilo não serve pra nada. (menina, 16 anos, estuda e trabalha, vive em São Paulo)

Física e Química deveria ser matéria isolada. Estava perdendo tempo com isso. (menino, 17 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em Recife)

Eu dormia bastante nas aulas, é uma coisa que acontece comigo, sabe? Eu não consigo me concentrar, até tento prestar atenção, mas não consigo, daí acabo dormindo, olho “praquelas” coisas de Física e penso: pra que serve isso? Nunca vou usar... Matemática eu já uso no trabalho, mas é aquela coisa básica. (menina, 19 anos, abandonou os estudos, trabalha, vive em São Paulo)

Esse mesmo tema também foi abordado no âmbito da pesquisa quantitativa. De modo geral, 82,2% dos entrevistados afirmavam que os conteúdos das disciplinas estudadas no Ensino Médio faziam sentido. No entanto, quando examinávamos o tema de forma a discutir cada uma das disciplinas separadamente, as dificuldades relacionadas às cadeiras cursadas se tornavam mais evidentes. A Tabela 8 detalha esse tema usando as categorias “gostar” e “ter utilidade”, empregadas como instrumentos para tentarmos captar tal dimensão.

Tabela 8. Aspectos relacionados ao interesse dos entrevistados pelo conteúdo das disciplinas no Ensino Médio. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários com menor renda domiciliar *per capita* que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. RMs de São Paulo e Recife, 2012 (%)

Disciplina	Gostava da matéria				Acreditava que a matéria tem utilidade			
	Estudante	Abandonou	Concluiu	Total	Estudante	Abandonou	Concluiu	Total
Português	76,6	70,4	83,8	77,3	80,5	66,3	80,7	78,8
Educação Física	63,8	62,7	62,8	63,5	20,9	40,3	26,6	24,2
Artes	65,7	50,3	54,2	63,0	22,0	27,0	23,2	22,8
Biologia	59,4	48,5	70,5	59,8	29,6	30,4	34,2	30,5
Idiomas estrangeiros	61,1	45,6	57,3	59,0	42,0	37,8	41,8	41,4
História	55,0	65,0	66,8	57,3	33,5	36,4	41,0	35,1
Matemática	55,0	49,7	63,7	55,6	77,1	71,1	84,5	77,6
Geografia	50,9	60,8	62,7	53,8	33,3	34,4	35,3	33,8
Química	46,1	55,3	62,5	49,5	28,5	33,1	26,8	28,8
Filosofia	45,1	37,7	62,5	46,6	24,2	24,8	27,6	24,9
Física	43,0	45,3	46,0	43,7	27,8	27,0	27,4	27,6
Sociologia	43,4	41,8	45,1	43,4	22,2	23,5	30,2	23,7
Literatura	42,5	25,7	43,0	40,9	20,9	13,6	15,7	19,1

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

A construção dessas categorias no questionário quantitativo foi produzida a partir da narrativa dos participantes da pesquisa qualitativa. Nela, o sentido de uma disciplina era associado ao uso instrumental dos conteúdos escolares no cotidiano, dessa maneira, disciplinas consideradas distantes da realidade foram classificadas como “sem sentido”, enquanto que o ensino obrigatório de disciplinas consideradas úteis foi facilmente justificado. Além de Português e Matemática, outra matéria citada na lista das que “servem” foi a de História.

Embora as matérias mais canônicas do universo educacional, como o Português, sejam relativamente bem aceitas, o mesmo não pode ser afirmado das disciplinas do campo da Ciência (sobretudo, Química e Física) e as associadas ao universo das Humanidades e das Ciências Sociais (Geografia, Filosofia, Sociologia e Literatura). De fato, 77,3% dos entrevistados declararam gostar de Português e 78,8% acreditavam que a matéria tem utilidade¹⁶. Essas proporções eram de 43,7% e 27,6%, respectivamente, no caso da Física. A Matemática, por sua vez, merece uma observação à parte. Em relação à declaração de gostar da matéria, os níveis observados eram intermediários (55,6%), mas a percepção de utilidade era elevada (77,6%), posicionando essa disciplina próxima à Língua Portuguesa nesse aspecto.

Mesmo reconhecendo a relevância de várias matérias, ainda assim é necessário ponderar que uma parte substancial dos alunos não gosta e não percebe utilidade num conjunto significativo das disciplinas oferecidas no Ensino Médio. Independentemente do mérito acadêmico de tais cursos, esses resultados reforçam os argumentos que colocam em questão a grande extensão e complexidade do currículo oferecido para esse nível de ensino (CASTRO, 2009).

Os parâmetros curriculares representam uma das principais questões não resolvidas da chamada crise do Ensino Médio¹⁷. Desde antes da reforma desse nível de ensino, o currículo já era descrito como tendo um formato acadêmico e enciclopédico, que coadunava com o caráter elitista de um nível de ensino voltado para a preparação de minorias para o Ensino

16. Dos entrevistados, 35,4% entendiam que essa é a matéria que torna o aluno mais inteligente.

17. Para uma resenha dessa discussão, ver Torres *et al.* (2013).

Superior. No entanto – apesar de muitas discussões e diversas tentativas de mudanças – após a reforma, o currículo continuou apresentando tais características.

Na medida em que se ampliou o acesso a esse nível de ensino para camadas mais pobres, o currículo tornou-se ainda mais afastado da vida presente e dos horizontes de perspectivas dos jovens. Não estamos afirmando com isso que disciplinas consideradas “sem sentido” não devam fazer parte do currículo do Ensino Médio. Mas, sem dúvida, os professores precisam ser incentivados a mostrar o sentido (a necessidade) dos conteúdos ensinados em suas aulas, isto é, explicar por que tal matéria deve ser ensinada e trazer para a experiência mais concreta do jovem pobre o significado de um determinado aprendizado.

O que se pretende pensar, como síntese dos dados aqui apresentados é que o que se tem hoje é um Ensino Médio pautado em um currículo elaborado, em grande parte, em desconexão com a realidade dos alunos pobres, e marcado pela inexistência de políticas que estabeleçam uma relação de interesse e aprendizado, o que, conseqüentemente, proporcionaria a construção de um “sentido” para as disciplinas. Além disso, o currículo, na prática, é pautado por parâmetros concernentes ao ingresso no Ensino Superior, quando a maior parte dos jovens de baixa renda considera o mercado de trabalho como destino imediato e, portanto, anterior a um projeto universitário.

Dessa maneira, quando colocados diante da oposição entre ir à escola tendo em vista o diploma ou as possibilidades de aprendizados para a vida, quase 30% dos jovens que abandonaram a escola admitiram que a principal razão para frequentá-la é a obtenção do diploma do Ensino Médio (Tabela 9).

Tabela 9. Principal razão para ir à escola para estudantes, desistentes e concluintes do Ensino Médio. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários com menor renda domiciliar *per capita* que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. RMs de São Paulo e Recife, 2012 (%)

	Estudante	Abandonou	Concluiu	Total
“A principal razão para ir à escola de Ensino Médio é conseguir o diploma.”	17,0	29,5	23,9	19,7
“Na escola dá para aprender coisas importantes para minha vida.”	80,5	70,5	73,4	78,1
Não sabe informar.	(1)		(1)	2,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: (1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

É interessante, também, notar que é mais alta a proporção daqueles para os quais o diploma é a principal razão para ir à escola entre os que já concluíram o Ensino Médio (23,9%), do que entre os que ainda estão estudando (17%). Assim, o retorno aos estudos era uma ideia recorrente devido à exigência do mercado de trabalho – isto é, é preciso ter diploma – mas nem sempre em função da experiência de aprender e/ou interagir com os conteúdos didáticos ensinados na escola.

Eu vou voltar só por causa do diploma, se pudesse comprar, eu compraria.
(menina, 17 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em São Paulo)

É possível entender, assim, que de fato a dificuldade para se encontrar algum sentido para as coisas da escola passa pelo não entendimento da funcionalidade de seus conteúdos. Esse estranhamento pode ser percebido mais claramente na interação com jovens que abandonaram os estudos. Embora houvesse (principalmente no grupo de São Paulo) um incômodo em falar do abandono e uma cobrança pessoal para voltar a estudar, houve pleno consenso em encarar o período vivido na escola como perda de tempo.

No caso dos entrevistados em São Paulo e Recife pela pesquisa qualitativa, parece-nos que o abandono do curso foi algo negociado com a família. Os motivos, não raro, estão relacionados às dificuldades financeiras, à carga horária de trabalho e mesmo à gravidez (uma das participantes do grupo de Recife relatou ter deixado os estudos após engravidar). Porém, é interessante notar também que muitos desses jovens relatavam experiências que lhes renderam uma sensação de desajuste com o sistema escolar, visto que, entre os que abandonaram o Ensino Médio, as proporções dos que afirmaram gostar das disciplinas são quase sempre menores, conforme descrito na Tabela 8. Em muitos casos, isso se refletiu em várias reprovações antes da desistência de fato.

Na narrativa dos jovens que abandonaram a escola é possível notar certa multiplicidade de sentidos sobre o Ensino Médio. A dificuldade para se pensar a finalidade das disciplinas que compõem a grade curricular se estende à dificuldade para se pensar a finalidade do Ensino Médio como formação imprescindível. Assim, a pergunta que emergiu nas discussões desse grupo foi: “para que serve o Ensino Médio?”. As respostas apresentadas nas narrativas abaixo usam o mercado de trabalho como ponto de referência de sentido para esse nível de ensino:

Eu pretendo voltar, comprei cadernos e material pra voltar neste ano, mas acabou não dando certo. Mas terminar é importante porque hoje ninguém consegue trabalho se não tiver estudo. (menina, 17 anos, abandonou os estudos, trabalha como diarista, vive em Recife)

Eu vou terminar, sim, porque sei que hoje não dá para trabalhar em nada sem estudo. Até para ser gari tem que terminar o terceiro grau. (menino, 17 anos, abandonou os estudos, vive em Recife)

De alguma forma tais discursos parecem reconhecer o modelo social em que escolas e universidades tornaram-se espaços privilegiados para ascensão econômica. Porém, as mesmas narrativas apontam grande insatisfação com a escola, e uma espécie de sentimento de inadequação em relação a esse projeto. Há nesses discursos uma percepção de relação direta entre mercado

de trabalho e estudos, e uma intenção difusa de frequentar o Ensino Superior em algum momento da vida. Esses aspectos são sempre descritos como fundamentais para o êxito profissional e, conseqüentemente, para ascensão social. No entanto, o que se vê na prática das escolhas é que essa associação entra em colapso, abrindo espaço para uma espécie de crise entre o estilo de vida projetado para o futuro e as escolhas de natureza imediata.

4.1. Os sentidos do abandono dos estudos

De alguma forma o registro dos discursos aqui produzidos revelou novas maneiras de compreensão da escola e um olhar de estranhamento no que tange aos modelos que orientam a ação dos agentes responsáveis pelo Ensino Médio, o que nos instigou a tentar aprofundar o entendimento sobre a dinâmica do Ensino Médio a partir do olhar de quem desistiu de estudar depois de ter cursado esse nível de ensino.

Os elementos discutidos no âmbito da pesquisa qualitativa indicam que a maioria dos jovens entrevistados parou de estudar ao iniciar a 2ª série do Ensino Médio. Ao serem indagados sobre as causas do abandono, justificativas externas à escola são as mais acionadas. Apresentamos no Quadro 1, a seguir, algumas das disposições citadas como causas para o abandono dos estudos.

Quadro 1. Alguns motivos associados à evasão

São Paulo	Recife
Parou para ajudar a família	Gravidez
Problemas com professores	Os professores faltavam demais
Não gostava	Trabalho
Preguiça	Problemas familiares
Por causa do trabalho	Para seguir carreira artística
Para se dedicar a igreja	Cansaço

Fonte: Entrevistas qualitativas.

Dentre as situações externas, um primeiro conjunto de justificativas diz respeito às dificuldades materiais e à baixa condição socioeconômica, tais como gravidez não planejada, necessidade de trabalhar para ajudar a família ou doença familiar. Outro conjunto de justificativas trata da vontade, por parte do sujeito, de abandonar os estudos, havendo sempre um questionamento que diz respeito ao sentido e à funcionalidade dos conteúdos ministrados nas aulas. Nesse contexto, foi possível registrar afirmações do tipo:

Eu gostava de ir à escola, mas parei porque tenho muita preguiça [...] eu penso em voltar, quase voltei este ano, mas tenho muita preguiça de estudar... (menina, 18 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em São Paulo)

Eu quis parar para tocar mais na minha banda, eu viajo muito, daí faltava sempre na escola, resolvi parar por causa disso, eu ia à escola, ficava só jogando bolinha de papel... foi melhor parar. (menino, 18 anos, abandonou os estudos, é músico, vive em São Paulo)

Podemos reconhecer, nesses jovens, certa facilidade para esboçar uma narrativa (ainda que breve) sobre as razões que os levaram a optar pelo abandono do Ensino Médio. Porém, é importante considerar que tal facilidade é derivada da necessidade de produzirem uma justificativa plausível, que seja razoável numa conjuntura social que cada vez mais pressiona o indivíduo ao relacionar a formação educacional ao êxito econômico.

De certa forma, apesar de lamentável numa perspectiva de política pública, é possível afirmar que a escolha categórica de abandonar os estudos reflete, de algum modo, um exercício de consciência e autonomia desse sujeito frente a essas demandas sociais. Isto é, tal escolha – mesmo que equivocada em nossa perspectiva – permite diferenciá-lo como indivíduo, o que o faz decidir, inclusive, se retomará ou não seus estudos¹⁸.

18. Torres *et al.* (2013) apresentam um relato de um casal de jovens. Esse relato pode ser considerado paradoxal porque a adolescente grávida não abandonou a escola, seu companheiro é que abandonou para poder trabalhar. Os dois são oriundos de famílias com nível educacional relativamente elevado.

De fato, o abandono não pode ser interpretado apenas no âmbito de categorias relacionadas à dimensão “utilitária” do trabalho e/ou da gravidez. Na pesquisa quantitativa, apenas 31,4% dos entrevistados alegaram motivos relacionados ao trabalho para justificar o abandono escolar. E, no momento da entrevista, apenas 29,8% do total de respondentes (estudantes e não estudantes) faziam algum trabalho remunerado. Além disso, 94,3% dos entrevistados eram solteiros e apenas 5,7% declararam ter filhos. Em outras palavras, parte daqueles que abandonaram a escola o fizeram por motivos associados ao universo escolar propriamente dito.

Os resultados dessa pesquisa sugerem que os jovens de São Paulo e Recife que entraram no Ensino Médio e posteriormente desistiram desse nível de ensino o fizeram, em parte, por motivos não relacionados às causas mais convencionalmente aceitas, como trabalho e maternidade ou paternidade¹⁹. Embora tais causas possam ser relevantes em muitos casos, a escola de Ensino Médio frequentada pelos que a abandonaram também deve ser entendida como um local pouco atrativo, no qual várias disciplinas oferecidas não despertavam o interesse, as ausências dos professores eram frequentes e a experiência escolar era pouco estimulante. Evidentemente, aspectos educacionais mais comuns, como a experiência de repetência, estão, também, diretamente relacionados a essa dimensão.

4.2. Os sentidos do Ensino Médio para o futuro

De fato, quando é discutida a relação entre a escola e o futuro, as narrativas dos jovens que abandonaram os estudos denotam essa tensão de forma mais evidente. Há certa aceitação de futuro provavelmente mais limitado do ponto de vista econômico. O que não significa que os jovens que abandonaram a escola sejam isolados do ponto de vista social, ou pouco conectados aos meios modernos de comunicação.

Tais aspectos são corroborados pelos dados quantitativos. Os jovens atribuem uma significativa importância ao trabalho. Embora o ensino universitário seja uma referência quase universal no âmbito da pesquisa qualitativa,

19. Ver o artigo de Torres, Camelo e França, nesta mesma publicação.

mais de dois terços dos entrevistados, na etapa quantitativa miravam em outra direção: já começaram ou pretendem começar a trabalhar antes dos 18 anos, sendo que essa proporção era, surpreendentemente, mais elevada em São Paulo do que em Recife (Tabela 10)²⁰.

Tabela 10. Aspectos relacionados à perspectiva dos entrevistados em relação ao futuro profissional e educacional. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários com menor renda domiciliar *per capita* que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. RMs de São Paulo e Recife, 2012 (%)

	São Paulo	Recife	Total geral
Conjunto da amostra			
Começaram ou pretendem começar a trabalhar antes dos 18 anos.	72,9	37,9	68,7
Jovens que cursam Ensino Médio			
Declararam que os pais preferem vê-los concluir o Ensino Médio para só depois começar a trabalhar.	87,9	85,6	87,6
Preferem trabalhar primeiro e só depois entrar na universidade.	55,0	45,2	53,8
Jovens que abandonaram a escola			
Pretendiam voltar à escola e concluir o Ensino Médio.	(1)	(1)	61,8

Nota: (1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

O intenso interesse pelo trabalho parece ocorrer a despeito da percepção dos jovens atribuída a seus pais: 87,6% dos que ainda cursavam o Ensino Médio declararam que seus pais preferiam vê-los concluir esse nível de ensino antes de começar a trabalhar. Além disso, mais da metade dos jovens que frequentavam o Ensino Médio no momento da entrevista declaravam que primeiro vão trabalhar para entrar na universidade apenas posteriormente²¹.

20. Novamente, os níveis mais elevados de São Paulo podem ser explicados pela existência de um sistema educacional menos seletivo do que o existente em Recife.

21. Outra evidência é que apenas 62,5% dos jovens pretendem fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na próxima edição.

Em suma, mesmo que a universidade seja uma referência importante, é provável que parte dos entrevistados nunca venha a ingressar nela. Na pesquisa quantitativa, entre aqueles que abandonaram o Ensino Médio, 61,8% declaram a intenção de voltar a estudar, o que – como sabemos pelos dados de conclusão do Ensino Médio – não necessariamente vai se realizar. Além disso, nos grupos focais realizados na cidade de Recife, muitos jovens relataram que acreditam que terão dificuldade para passar no vestibular, enquanto em São Paulo, os que miram tal possibilidade se orientam para ingressar em escolas privadas.

De fato, mesmo reconhecendo as desvantagens que terão no vestibular, alguns jovens de Recife citaram universidades públicas ao falar de locais onde gostariam de estudar. Esse ponto foi discutido pelos jovens de São Paulo de forma distinta. Em São Paulo, ao serem inquiridos sobre o tema, ninguém citou uma instituição pública, mas falaram de diversas instituições privadas. Disseram ter certeza de que jamais passariam em universidades públicas.

Porém, apesar da consciência quanto à desigualdade de condições para se concorrer a uma vaga pública, os entrevistados não conseguem relacionar a qualidade do ensino a desigualdades de classe ou a problemas estruturais da oferta de serviços públicos. Antes, tais questões são interpretadas na chave da meritocracia, ou seja, “se os demais jovens conseguem (é) porque se esforçam, se eu me esforçar, vou conseguir também”. Essa leitura “meritocrática”, que converge para a aceitação dos problemas no âmbito da Educação como sendo relativamente “naturais”, já foi discutida anteriormente.

5. Afinal, o que faz uma boa escola? Algumas considerações

Os resultados aqui apresentados evidenciam que a escola de Ensino Médio experimentada pelos jovens oriundos de áreas pobres de São Paulo e Recife é, em geral, muito diferente da frequentada pelos indivíduos em melhores condições sociais. Vários dos relatos qualitativos e dos indicadores quantitativos aqui considerados apontam para aquilo que todos os especialistas da área sabem: uma escola muito deficiente do ponto de vista organizacional, da infraestrutura oferecida e da atuação dos seus profissionais e docentes.

De certo modo, surpreende observar não os níveis de abandono, mas a insistência da maior parte dos que ingressaram no nível médio em continuar na escola. Mesmo nas condições observadas, milhões de estudantes pobres continuam frequentando e concluindo o Ensino Médio brasileiro. Talvez o melhor entendimento de por que continuam a estudar ofereça uma forma de pensar que contribua de modo mais instigante para a melhoria da escola na perspectiva desses jovens. Os dados aqui colhidos sugerem que continuam porque conseguiram estabelecer vínculos sociais relevantes com colegas e professores; continuam quando conseguem ver algum sentido em alguns dos conteúdos oferecidos, ou quando, de alguma forma, conseguem associar a escola à perspectiva de um futuro melhor.

Nesse sentido, oferecer uma escola de Ensino Médio relevante e estimulante será cada vez mais essencial no futuro próximo, sobretudo à medida que jovens cada vez mais pobres atingirem esse nível de ensino. De fato, incorporar os estratos em pior condição socioeconômica – o que foi feito apenas de modo parcial em Recife e São Paulo – trará desafios adicionais em termos de desenvolvimento de conteúdos e temas que produzam interesse e integração e em termos de construção de um repertório que dialogue com o jovem pobre, tanto em sua condição de jovem, quanto em sua condição econômica.

Aspectos como a importância da socialização, por exemplo, tendem a ser tratados como secundários por muitos gestores escolares, mas encontram-se entre aqueles com maior grau de relevância, tanto na abordagem quantitativa como na qualitativa aqui realizadas. A importância atribuída pelos jovens à tecnologia e ao trabalho é, também, algo que não deve ser desconsiderado. Eles informam tanto o interesse do jovem em permanecer na escola, associando a escola a melhor condição ocupacional no futuro, como sua busca por uma situação ocupacional (e de capacidade de consumo) antes mesmo de concluir o nível médio.

Em suma, vale ainda dizer que, independentemente de reformas de maior amplitude já em curso (como a prometida pela escola de Ensino Médio em horário integral), a escola acessível, hoje, aos jovens pobres pesquisados não é capaz de realizar adequadamente as dimensões mais básicas a que ela se propõe: oferecer um espaço bem cuidado e seguro, no qual professores e

alunos estejam presentes, os conteúdos façam sentido e as aulas aconteçam num contexto de respeito mútuo e de relativa atenção.

Apesar da obviedade das conclusões, lugar comum para muitos dos observadores da cena educacional, surpreende observar como, de algum modo, os alunos enunciam muitos dos aspectos que concorrem para compor uma “boa” escola no entendimento dos especialistas em Gestão escolar (NEUBAUER *et al.*, 2010). As dificuldades observadas no Ensino Médio – assim como as existentes no Fundamental – evidenciam, para além das limitações materiais existentes, óbvios problemas organizacionais que não necessariamente serão superados por formatos de escola que não considerem significativamente essas dimensões.

Bibliografia

- ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRANTES, P. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008.
- CASTRO, C. M. *Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante*. Brasília (mimeo), 2009.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, pp. 1105-1128, 2007.
- DAYRELL, J. et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. (org). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, ciências sociais e serviço social* (1999-2006). Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, v. 1, pp. 57-126, 2009.
- DORNELLES, J. Antropologia e Internet: quando o “campo” é a cidade e o computador é a “rede”. *Horizontes Antropológicos* [online], v. 10, n. 21, pp. 241-271, jan.-jun. 2004.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- _____. Ao mesmo tempo, tão perto e tão longe. *Nova Escola*, out. 2008.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GREEN, B; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. SILVA, T. (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- HANUSHEK, E.; LAVY, V.; HITOMI, K. Do students care about school quality? Determinants of dropout behavior in developing countries. *Journal of Human Capital*, vol. 2, n. 1, 2008.
- LEON, F; MENEZES-FILHO, N. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil, *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3, 2002.
- LOPES, R. L. et al. O uso dos computadores e da internet em escolas públicas de capitais brasileiras. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & Pesquisa Educacionais, 2007-2009*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.
- NEUBAUER, R. et al. *Melhores práticas em escolas do Ensino Médio do Brasil*. Brasília: MEC, 2010.
- OECD. What do students think about school? *Pisa in focus*, 24. Paris: OECD, 2013.

- OLIVEIRA, N. V. *et al.* A aspiração das famílias por melhores escolas públicas. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (org.). *Estudos & Pesquisas Educacionais, 2007-2009*. São Paulo: Fundação Victor Civita, pp. 65-94, 2008.
- PEREIRA, A. B. “A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Depto. de Antropologia, USP (Tese de doutorado), 2010.
- SPOSITO, M. P. (org.). *Espaços públicos e tempos juvenis*. São Paulo: Ed Global/Ação Educativa/Fapesp, 2007.
- SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre Educação escolar e a Educação não-formal. *Educação e Realidade*, v. 33, pp. 83-97, 2008.
- TORRES, H. G.; FRANÇA, D.; TEIXEIRA, J.; CAMELO, R.; FUSARO, E. O que pensa o jovem de baixa renda sobre a escola (relatório completo). São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos>>.

Abandono escolar no Ensino Médio entre jovens de baixa renda¹

HAROLDO DA GAMA TORRES² | RAFAEL CAMELO | DANILO FRANÇA

1. Introdução

Nas últimas décadas, o acesso à Educação Básica no Brasil avançou rapidamente, sobretudo entre a população de menor renda. Não obstante os avanços, a proporção de jovens de 15 a 17 anos cursando o Ensino Médio (taxa de escolaridade líquida) manteve-se estagnada nos últimos anos, pouco acima dos 50%. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), tal taxa era de 51,8% em 2011 e esse indicador variou muito pouco depois de 2006. Além disso, dos cerca de 10 milhões de adolescentes desse grupo etário, 1,7 milhão (16,3%) estava fora da escola, e parte deles abandonou-a durante o Ensino Médio.

1. Este estudo foi realizado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).
2. Os autores agradecem os comentários e sugestões dos especialistas que participaram do painel deste estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas. Em ordem alfabética: André Portela (Fundação Getúlio Vargas), Angela Cristina Dannemann (Fundação Victor Civita), Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas), Gisela Tartuce (Fundação Carlos Chagas), Laura Laganá (Centro Paula Souza), Marcos Magalhães (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação), Maria Helena Guimarães de Castro (Cebap), Paula Montero (Cebap), Priscila Cruz (Todos pela Educação) e Regina Scarpa (Fundação Victor Civita).

De fato, a análise dos dados da PNAD também indica a existência de uma tendência de queda do abandono nas séries iniciais do Ensino Fundamental e crescimento do abandono nas séries finais desse nível de ensino e no Ensino Médio, fases nas quais os alunos estão mais velhos e com maior poder de escolha sobre frequentar ou não a escola.

Em 1999, 63,6% dos jovens tinham saído da escola entre a 1ª e a 5ª série (2º e 6º ano) do Ensino Fundamental. Em 2011, essa proporção tinha caído para 28,9%, enquanto 70,2% haviam abandonado entre a 7ª série e o Ensino Médio. Nesse contexto, compreender melhor quem são os alunos do Ensino Médio e como se dá o processo de abandono tem uma importância crítica. No entanto, a produção acadêmica sobre o tema é ainda relativamente limitada.

Nessa literatura, tem sido comum associar o abandono da escola a fatores socioeconômicos, tais como renda familiar, escolaridade dos pais, idade etc. De maneira geral, estudos nacionais de recorte quantitativo (LEON & MENEZES-FILHO, 2002; INSTITUTO UNIBANCO & CAED, 2010) e internacionais (HANUSHEK *et al.*, 2008; MARCOTTE, 2013) atribuem a decisão de abandonar os estudos a um perfil considerado desfavorável (baixa renda familiar, baixa escolaridade dos pais e idade avançada). Esses e outros estudos, dentre eles Cratty (2012) e Stratton *et al.* (2008), também jogam luz sobre “eventos” que podem diminuir os incentivos dos jovens a continuar estudando, como trabalho, maternidade e reprovação. De certa forma, há uma discussão sobre como interpretar esses fatores associados à decisão de abandonar, pois não se sabe o quanto esses eventos são “exógenos” na vida dos estudante ou o quanto eles, simplesmente, refletem uma falta de motivação prévia em continuar os estudos.

Porém – até por conta da não disponibilidade de dados – essa literatura praticamente não considera fatores internos à escola ou à experiência escolar dos alunos quando trata fatores associados ao abandono. Por exemplo, esses autores têm dado pouca atenção à motivação dos estudantes, possivelmente ligada à experiência escolar e às percepções e opiniões dos jovens. São aspectos que podem ter grande importância porque, ao contrário dos mencionados acima, são passíveis de intervenção direta por parte dos gestores do sistema escolar. Este artigo busca exatamente

evidenciar que alguns desses aspectos são contribuintes também para o abandono escolar³.

O estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa “O que pensa a juventude sobre a escola?”, executado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC) e apoio técnico da Fundação Seade (TORRES *et al.*, 2013). Esta pesquisa teve por objeto jovens oriundos das áreas com menor renda familiar *per capita* das regiões metropolitanas de São Paulo e Recife que conseguiram ingressar no Ensino Médio. Por meio de *técnicas qualitativas* (grupos focais e entrevistas em profundidade) e *quantitativas* (*survey* e análise de dados secundários), foram exploradas diversas dimensões acerca desse grupo, das quais destacamos suas especificidades socioeconômicas e culturais em relação ao conjunto dos jovens pobres, suas experiências com o mundo do trabalho, suas percepções e vivências acerca da escola. O presente texto sumariza alguns dos principais resultados da fase quantitativa da pesquisa na qual foram exploradas, a partir de técnicas estatísticas, as principais características dos jovens associadas ao abandono escolar no decorrer do Ensino Médio.

Os dados que são objeto de nossa análise foram colhidos em pesquisa do tipo *survey* realizada em novembro de 2012 nos setores censitários que concentram a população com menor renda familiar *per capita* das regiões metropolitanas de São Paulo e Recife⁴. A pesquisa quantitativa foi realizada no domicílio dos informantes, procedimento cujo objetivo foi assegurar uma amostra que captasse tanto entrevistados que tivessem cursado, como que tivessem abandonado a escola⁵. Assim, o perfil básico da amostra foi composto por jovens de 15 a 19 anos que tenham frequentado o Ensino Médio por pelo menos seis meses, podendo ter abandonado ou não a escola antes da conclusão.

3. Mesmo que o principal fator explicativo para o abandono escolar seja a escolaridade da mãe, essa dimensão é um dado de realidade com a qual o gestor tem que lidar. Mas ela não parece ser passível de intervenção direta: por exemplo, não faz sentido propor educar mulheres adultas em larga escala, para que elas contribuam para a educação de seus filhos.
4. O ponto de corte foi 40% de setores censitários urbanos de 2010 que possuem as maiores proporções de residências com renda domiciliar *per capita* de até um salário mínimo.
5. Pesquisas realizadas exclusivamente em escolas não asseguram essa possibilidade.

Vale notar que a escolha por realizar a pesquisa nos setores censitários com maiores concentrações de famílias de baixa renda é uma opção metodológica que tem por finalidade permitir a observação em detalhe das condições educacionais do segmento mais vulnerável da população jovem. Trata-se do grupo que majoritariamente frequenta a escola pública e é também o grupo com maior dificuldade de inserção e progressão no Ensino Médio.

Iniciaremos esta análise discutindo dados descritivos relativos aos fatores que são tradicionalmente considerados vinculados à evasão escolar. Em seguida, produziremos um modelo multivariado (regressão logística) que busca aprofundar e especificar melhor os aspectos relacionados aos motivos de abandono. E, por fim, construiremos uma tipologia dos jovens pesquisados (a partir de um modelo GoM – Grade of Membership) com base nas principais dimensões discutidas ao longo deste relatório. No fim, será apresentada uma breve conclusão.

2. Análise exploratória do abandono escolar

A partir dos dados coletados no *survey* da pesquisa “O que pensa a juventude sobre a escola?”, a Tabela 1 apresenta o cruzamento de uma série de variáveis com distintas condições dos jovens no que diz respeito a sua relação com o Ensino Médio: jovens que abandonaram a escola, estudantes que declaram a possibilidade de abandoná-la, estudantes que cursavam o Ensino Médio no momento da entrevista e jovens que já haviam concluído esse nível de ensino⁶.

6. Essa última situação é pouco representativa do conjunto da amostra, estando concentrada nas idades superiores a 17 anos. Mantivemos esse grupo no universo pesquisado, pois eles representam, em alguma medida, o “sucesso escolar”, uma vez que caracterizam jovens que concluíram o Ensino Médio na idade adequada.

Tabela 1. Características normalmente associadas ao abandono escolar. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários 40% mais pobres que frequentaram ou abandonaram o Ensino Médio. Regiões Metropolitanas de São Paulo e Recife, 2012 (%)

	É estudante	Abandonou	Concluiu	Declara poder abandonar	Total
Idade					
15 anos	30,2	(1)	(1)	(1)	20,7
16 anos	30,0	(1)	(1)	(1)	22,5
17 anos	23,6	(1)	(1)	37,2	19,5
18 anos	11,0	44,8	40,4	(1)	20,8
19 anos	5,1	28,8	56,2	(1)	16,5
Já foi reprovado					
Sim	26,2	58,4	(1)	59,5	30,2
Não	73,8	41,6	85,6	40,5	69,8
Trabalho remunerado					
Trabalha	20,2	39,5	60,2	28,0	29,8
Não Trabalha	79,8	60,5	39,8	72,0	70,2
Procurou trabalho ativamente na última semana?					
Sim	24,9	33,8	30,0	30,1	27,2
Não	75,1	66,2	70,0	69,9	72,8
Filhos					
Sim	(1)	(1)	(1)	(1)	5,7
Não	97,5	85,1	88,4	95,1	94,3
Estado conjugal					
Solteiro(a)	98,40	83,20	87,30	91,90	94,30
Casado(a)	(1)	(1)	(1)	(1)	5,20
Separado(a)		(1)	(1)		0,60

Nota: (1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Obs.: Cada uma das seções desta tabela totaliza 100% na coluna.

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

Com relação a idade, percebemos que, entre os que desistiram da escola, é muito grande a parcela dos jovens com pelo menos 18 anos (mais de 70%, contra 16,1% entre os que ainda estudam). Essa parece tratar-se de uma idade limite, que marcaria a entrada na vida adulta, na qual os jovens deveriam ter terminado o Ensino Básico e buscariam inserção no mercado de trabalho.

Assim, não por acaso, a maior proporção de estudantes que manifestaram a possibilidade de abandonar a escola encontra-se na idade de 17 anos (37,2%). Da mesma forma, grande parte dos jovens entrevistados considera que a idade ideal para começar a trabalhar se dá antes dos 18 anos (TORRES *et al.*, 2013).

A idade parece associada ao fenômeno do abandono, mas é difícil separar empiricamente a importância dessa dimensão da relevância da dimensão “repetência”, apesar de o esforço da análise multivariada caminhar nesse sentido. Estudantes mais velhos, isto é, que estão no Ensino Médio depois dos 17 anos, tendem a ser repetentes – a não ser quando abandonaram temporariamente os estudos sem ter sido reprovados, ou algum outro fenômeno análogo. E essa variável apresentou o mais forte grau de distinção entre os que abandonaram (ou consideravam abandonar). Quase 60% dos que largaram a escola já repetiram o ano em sua trajetória escolar. Esse nível é similar para os que admitiram a possibilidade de abandonar a escola no futuro próximo. Entre os que eram estudantes no momento da entrevista essa proporção foi de 26,2%.

Considerando a variável “trabalho remunerado”, notamos que as maiores proporções de jovens que trabalham encontram-se entre aqueles que concluíram o curso e, em seguida, entre os que abandonaram o Ensino Médio. É possível que essa variável seja também influenciada pela idade do entrevistado, visto que os jovens consideram os 18 anos a idade limite para começar a trabalhar. Esse dado realmente não nos permite concluir que o abandono ocorreu por causa do trabalho. A rigor, precisamos considerar o tema no âmbito de uma estrutura causal multifacetada, provavelmente influenciada por diferentes dimensões, como detalharemos mais à frente.

Outro fator que também costuma ser, tradicionalmente, apontado como causador da evasão é a maternidade precoce. De fato, a proporção dos que não têm filhos é menor entre os que abandonaram o Ensino Médio do que entre os estudantes. E, como apontaremos mais à frente, na análise multivariada, esse é um indicador que, de fato, pode ter importância entre as mulheres.

Em suma, todas as dimensões discutidas anteriormente parecem apresentar alguma relação com o abandono escolar, mas as variáveis que mais fortemente discriminam o abandono são “idade” e “reprovação”. Na próxima seção, retomamos essa análise no âmbito de um modelo multivariado, ao lado de outros indicadores mais próximos ao universo escolar, o que nos permitirá aprofundar essa reflexão.

3. Análise multivariada dos fatores de abandono escolar

Por meio de modelos estatísticos é possível, em tese, identificar dentre as características dos jovens levantadas nesta pesquisa quantitativa aquelas que possam explicar o fenômeno do abandono escolar. Essa primeira modelagem segue uma metodologia tradicional em estudos que exploram eventos dicotômicos (como é o caso do abandono) que consiste em assumir que a probabilidade de ocorrência do evento segue uma distribuição de probabilidade teórica e, em seguida, estimar os parâmetros que associam variáveis (potencialmente) explicativas ao fenômeno estudado. Os procedimentos se assemelham a outros estudos sobre o assunto, como Hanushek *et al.* (2008), Cratty (2012), Instituto Unibanco e CAED (2010) e outros.

No caso deste estudo, assumiu-se que a probabilidade de deixar a escola segue uma distribuição logística⁷. Isto é, a probabilidade de abandonar a escola relaciona-se a um conjunto k de fatores associados (x_1, x_2, \dots, x_k) pela seguinte fórmula:

$$\Pr(\text{abandonar} \mid x_1, x_2, \dots, x_k) = \frac{e^{(\beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_k x_k + u)}}{1 + e^{(\beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_k x_k + u)}}$$

Cada parâmetro β no modelo informa o efeito marginal do fator x associado à probabilidade de o abandono acontecer. Por efeito marginal entende-se o efeito que determinada variável tem sobre o fenômeno explicado, mantendo todas as demais variáveis do modelo constantes (condição de *ceteris paribus*).

7. A princípio, outras distribuições de probabilidade poderiam ser assumidas, respeitando-se algumas propriedades. A distribuição logística, assim como a normal, são *benchmarks* em estudos desse tipo por serem mais factíveis computacionalmente.

Dessa forma, o esforço de modelagem vai ao sentido de procurar os efeitos “isolados” de cada fator sobre o evento estudado e, no limite, buscar uma relação de causalidade entre cada variável x e o fenômeno em questão.

Porém, conforme mostram Wooldridge (2010), Angrist e Pischke (2008) e outros autores, encontrar estimativas da relação causal entre cada variável x e o fenômeno explicado depende de uma série de pressupostos, alguns deles não verificáveis empiricamente⁸.

Por isso, o foco desta análise multivariada será sobre a direção da associação, isto é, se o fator contribui positiva ou negativamente para o abandono; e a significância estatística, ou seja, com que grau de certeza se pode afirmar que determinado fator explica o fenômeno de evasão. O Quadro 1 traz a lista de variáveis explicativas adotadas e sua forma de cálculo.

As Tabelas 2 e 3 apresentam as estimativas para os coeficientes do modelo logístico (parâmetros β) com a indicação de seus respectivos níveis de significância (p-valores) entre parênteses. A primeira coluna apresenta os resultados de um modelo apenas com variáveis “clássicas” na literatura, enquanto que a segunda coluna traz um modelo mais completo, incluindo outras dimensões exploradas no *survey*. As demais colunas apresentam os resultados para quatro subamostras: homens, mulheres, região metropolitana de São Paulo e região metropolitana de Recife. O modelo da segunda coluna, por ser o mais completo e para toda a amostra, será a principal referência para as análises apresentadas a seguir.

Como discutido anteriormente, um dos fatores que mais se destacam em todos os modelos considerados é o da idade, já que essa variável se mostra estatisticamente relevante em todos os recortes analíticos considerados. Em qualquer especificação do modelo, podemos ver que jovens com 18 ou 19 anos têm maiores chances de abandonar a escola do que aqueles mais novos. Isso não chega a ser surpreendente, considerando a literatura sobre o tema (INSTITUTO UNIBANCO & CAED, 2010; LEON & MENEZES-FILHO, 2002).

8. Entre essas hipóteses está a de “exogeneidade estrita” das variáveis explicativas, o que requer que cada uma delas seja não correlacionada aos fatores não incluídos no modelo, contidos no termo de erro (identificado pelo fator u na equação).

Quadro 1. Descrição das variáveis consideradas na modelagem

Variável	Descrição
Região metropolitana	Assume valor 1 para jovens da RMSP e 0 para jovens da RMR.
Gênero	Igual a 1 para homens e 0 para mulheres.
Cor/raça	Igual a 1 para jovens que se consideram de cor branca e 0 caso contrário.
Idade	Assume valor 1 para jovens com 18 anos ou mais e 0 para os demais.
Jornada de trabalho	Duas variáveis binárias que indicam se a jornada do jovem é <i>part-time</i> ou <i>full-time</i> , para os jovens que não trabalham as duas variáveis tem valor 0.
Experiência de trabalho	Igual a 1 se o jovem já teve trabalho anteriormente.
Filhos	Igual a 1 se o jovem tem filhos.
Número de reprovações	Varia de 0 a 2 reprovações, sendo que em casos de mais de 2 reprovações truncou-se o valor em 2 devido ao baixo número de observações.
Escolaridade dos pais	Assume valor 1 para pai/mãe com escolaridade maior ou igual ao Ensino Fundamental (EF) completo e 0 caso contrário (jovens que declararam não saber a escolaridade dos pais foram removidos da modelagem).
Opinião: professores	Para cada pergunta foi construída uma variável binária indicando a resposta afirmativa.
Opinião: ambiente escolar	Para cada pergunta foi construída uma variável binária indicando a resposta afirmativa.
Opinião: conteúdo	Valor 1 para jovens que responderam que os conteúdos ensinados fazem sentido e 0 caso contrário.
Equipamentos escolares/ instalações	Para cada equipamento foram construídas variáveis binárias em que 1 indica o uso do equipamento pelo menos uma vez por semana e 0 caso contrário (inclusive em caso de inexistência do equipamento).
Conservação da escola	Variável igual a 1 se o jovem considera(va) sua escola bem conservada e 0 caso contrário.
Faz ou fez curso técnico - Enem*	Para cada questão foi criada uma variável binária em caso afirmativo.
Língua Portuguesa e Matemática servem	Variável assume valor 1 se o jovem declarou que as duas disciplinas têm utilidade e 0 caso contrário (inclusive se o jovem considera que apenas uma delas é útil).

* Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

Mesmo assim, é interessante notar que os modelos indicam que a idade mais avançada é um fator importante independente de outras características dos jovens. Isto é, ultrapassar a faixa dos 18 anos eleva a probabilidade de abandonar a escola, mesmo que, por exemplo, o jovem não tenha filho, não trabalhe, não tenha sido reprovado etc.⁹ Desta forma, o resultado deve indicar mais uma evidência de que os 18 anos representariam um ponto de inflexão na condição de estudante dos jovens.

Tabela 2. Coeficientes do modelo logístico da probabilidade de abandono – variáveis “clássicas”

Fatores associados	Amostra completa		Homens	Mulheres	RMSP	RMR
	1	2	3	4	5	6
Região metropolitana	0,7159***	-0,1752	-0,5757	0,5292	–	–
	(0,0061)	(0,6750)	(0,3077)	(0,4289)	–	–
Gênero	-0,1382	-0,4065	–	–	-0,3642	-0,6861
	(0,5580)	(0,2057)	–	–	(0,2976)	(0,2568)
Cor/raça	-0,3313	-0,0143	0,2061	-0,3157	0,0408	-1,2075
	(0,1955)	(0,9694)	(0,6795)	(0,5314)	(0,9217)	(0,1366)
Idade	1,1955***	1,3889***	1,4650***	1,2812**	1,3098***	2,0544***
	(0,0000)	(0,0003)	(0,0045)	(0,0105)	(0,0021)	(0,0005)
Trabalha <i>part-time</i>	0,1488	0,2638	1,0296	-0,2374	0,2786	0,9350
	(0,6105)	(0,5397)	(0,1161)	(0,6824)	(0,5660)	(0,1505)
Trabalha <i>full-time</i>	0,441	0,3854	1,0493*	0,0029	0,2934	2,1912***
	(0,1182)	(0,3283)	(0,0683)	(0,9962)	(0,4927)	(0,0014)
Experiência de trabalho	0,5058**	0,5414	1,5363***	-0,2946	0,5381	0,3724
	(0,0398)	(0,1253)	(0,0082)	(0,5647)	(0,1819)	(0,4673)

9. Esse resultado não implica que o jovem abandonará a escola ao atingir 18 anos independente de outros fatores. Certamente, a decisão de abandonar resulta de uma conjunção de fatores. O que a análise multivariada mostra é que a idade tem peso relevante frente a outros atributos.

Tabela 2. Coeficientes do modelo logístico da probabilidade de abandono – variáveis “clássicas”

Continuação

Fatores associados	Amostra completa		Homens	Mulheres	RMSP	RMR
	1	2	3	4	5	6
Filhos	1,2905***	1,0844**	-0,5395	1,7130***	1,0347*	2,0947**
	(0,0005)	(0,0427)	(0,7300)	(0,0080)	(0,0999)	(0,0184)
Uma reprovação	0,8803***	0,6728*	-0,0004	1,2360**	0,8040**	0,1486
	(0,0029)	(0,0646)	(0,9993)	(0,0123)	(0,0421)	(0,8221)
Duas ou mais reprovações	1,8901***	1,8087***	2,0065***	1,5509**	1,9200***	1,6564**
	(0,0000)	(0,0000)	(0,0000)	(0,0294)	(0,0001)	(0,0379)
Escolaridade do pai	-0,178	-0,7290**	-0,7949	-0,8074*	-0,8432**	0,2619
	(0,4623)	(0,0304)	(0,1484)	(0,0624)	(0,0237)	(0,6296)
Escolaridade da mãe	-0,0778	0,0137	0,2769	-0,3511	0,0865	-0,2360
	(0,7459)	(0,9668)	(0,6136)	(0,4395)	(0,8141)	(0,6051)
Número de casos	1.000	942	450	492	471	471

OBS.: Cada linha contém as estimativas pontuais para os coeficientes e os respectivos p-valores para o teste de significância, sendo que: * p-valor<0.1; ** p-valor<0.05; *** p-valor<0.01.

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

As características de trabalho que usamos no modelo revelam que apenas no caso dos homens o fato de o jovem trabalhar tem relevância para a decisão de abandonar o Ensino Médio. Qualquer jornada de trabalho está associada a maior probabilidade de abandonar, mas esse efeito é mais fraco para jornadas *part-time* e mais forte para trabalhos em *full-time*. As mesmas conclusões servem para os jovens de Recife, mas para os paulistas estar trabalhando parece não ser um fator isoladamente associado à decisão de abandonar.

O fato de o jovem já ter trabalhado antes é outra variável que parece ter efeito positivo sobre o abandono. O efeito é fraco para o conjunto da amostra, mas bem significativo para a os indivíduos do sexo masculino. Esse resultado pode indicar que, independentemente de o jovem estar trabalhando, sua

vivência anterior no mundo do trabalho deve contribuir positivamente para sua decisão de abandonar, sobretudo para os homens.

Os achados parecem corroborar o argumento de que o fenômeno do abandono pode estar mais associado ao valor que o jovem dá ao mundo do trabalho. Outras frentes de nossa pesquisa revelaram que a entrada no mercado de trabalho é algo muito valorizado e almejado pelos jovens, sentimento que deve ser ainda mais forte para os jovens que já experimentaram o mundo do trabalho (TORRES *et al.*, 2013).

A maternidade-paternidade também parece ter efeito positivo sobre a decisão de abandonar, fator relevante apenas para as mulheres da amostra. Para os homens, não é possível apontar esse fator como determinante para abandonar a escola. Trata-se de um resultado esperado, visto o que já se constatou na etapa descritiva do estudo, bem como os resultados de outros artigos (INSTITUTO UNIBANCO & CAED, 2010; MARCOTTE, 2013; STRATTON *et al.*, 2008).

A reprovação, como sugerido, contribui para aumentar o abandono, mas a forma como modelamos esse indicador revela um detalhe importante: que o efeito aumenta à medida que as reprovações se acumulam. Esse resultado parece bem intuitivo, e inclusive já constatado em artigos como o de Cratty (2012), mas leva a uma interpretação interessante de que uma única reprovação pode não ter efeito tão perverso, tanto que em parte da amostra (para homens e para o Recife) não é possível detectar efeito significativo da primeira reprovação. Já a partir de duas reprovações, os efeitos sobre a chance de abandonar são grandes. De fato, na etapa qualitativa realizada por Torres *et al.* (2013) constatou-se que a reprovação, muitas vezes, desperta nos jovens uma sensação de estranhamento do sistema escolar, o que pode se refletir em mais reprovações, reforçando-se um ciclo que tende a culminar na evasão¹⁰.

A escolaridade dos pais, que aparece sempre como forte determinante para o abandono (CRATTY, 2012; INSTITUTO UNIBANCO & CAED, 2010; MARCOTTE, 2013), também aparece, aqui, como fator associado, mas apenas no caso do pai,

10. Esse resultado sugere que os reprovados pela primeira vez deveriam ser objeto de uma ação especial da escola, na forma de tutorias, por exemplo, de modo a desestimular novas repetições e o eventual abandono.

não no da mãe¹¹. Jovens cujos pais têm ao menos o Ensino Fundamental completo apresentam chance reduzida de abandonar a escola em relação aos alunos com pais de escolaridade menor, mas a mesma diferença não se pode notar para a escolaridade das mães. Além de ser um fator relevante para o conjunto da amostra, podemos notar que, em particular, para as mulheres e para os estudantes paulistas a escolaridade do pai explica o abandono em alguma medida.

As variáveis analisadas até aqui são o que podemos chamar de clássicas na literatura sobre o assunto. Desse modo, as conclusões até aqui estão de acordo com o que diversos estudos apontam: idade, reprovação (em especial seu acúmulo), maternidade e escolaridade dos pais parecem estar associadas, de forma significativa, ao fenômeno do abandono¹².

Partimos, agora, para o conjunto de variáveis que captam percepções dos jovens sobre os estudos e a escola (Tabela 3). No questionário foram aplicadas quatro perguntas sobre a opinião dos jovens acerca da atenção e do apoio que recebem ou recebiam de seus professores. De maneira geral, podemos notar que essas percepções parecem não afetar isoladamente a probabilidade de abandono dos jovens, já que não encontramos muitos coeficientes significativos associados a essas variáveis.

A única exceção fica por conta da opinião sobre as faltas dos professores. Para a amostra completa, podemos notar que jovens que percebem que as faltas dos professores são mais raras têm menos chance de abandonar. O p-valor, no entanto, foi de 11,5%, indicando que temos maior dificuldade em afirmar que esse fator é estatisticamente relevante para explicar o abandono. Para a amostra de mulheres e para a região metropolitana de São Paulo, a falta de professores parece ser mais importante para explicar o fenômeno.

Dessa forma, a percepção dos jovens sobre seus professores não parece influenciar isoladamente o abandono. O resultado já era esperado, uma vez que a avaliação dos professores pelos alunos, colhida na pesquisa quantitativa

-
11. Em parte, esse resultado pode ser explicado pelo fato de que trabalhamos com uma amostra selecionada no âmbito dos setores censitários 40% com menor renda familiar *per capita* de Recife e São Paulo, onde a escolaridade dos adultos é mais homogênea.
 12. Uma variável clássica que não incluímos nesse modelo foi a renda familiar. Vale notar que a amostra utilizada já se concentra entre os jovens de renda mais baixa que cursam o nível médio.

foi, em geral, bastante positiva. Além disso, na pesquisa qualitativa, notou-se certa indulgência em relação aos professores e alguma resignação dos jovens frente aos problemas de sua escola (TORRES *et al.*, 2013).

Com relação à dimensão da sociabilidade no ambiente escolar, quatro perguntas foram utilizadas na modelagem: três delas acerca das amizades e outra sobre a presença de “zoeira” na escola¹³. Considerando que as três primeiras variáveis tratam a mesma dimensão decidiu-se criar um indicador sintético simples por meio do somatório das respostas, de tal modo que a nova variável assume valores de 0 (para o caso de nenhuma resposta afirmativa sobre as amizades) até 3 (caso todas as respostas sobre amizades sejam positivas).

A modelagem demonstra que as amizades se apresentam como fatores associados ao abandono apenas para a amostra de homens e, mesmo assim, de forma pouco expressiva. O fato de o aluno achar que havia muita “zoeira” na escola, porém, contribui positivamente para o abandono. Para os alunos de Recife, a questão da “zoeira” mostra-se ainda mais relevante, com um nível de significância de mais de 99%.

Tabela 3. Coeficientes do modelo logístico da probabilidade de abandono – variáveis de percepção

Fatores associados	Amostra completa		Homens	Mulheres	RMSP	RMR
	1	2	3	4	5	6
Professores explicam a matéria e repetem no caso de dúvida.	–	-0,2629	-0,3786	-0,2061	-0,4124	0,4563
	–	(0,5399)	(0,5415)	(0,7251)	(0,3814)	(0,4620)
Professores se mostram interessados na aprendizagem.	–	0,4681	0,6659	0,0601	0,7091	-1,3450*
	–	(0,3072)	(0,2276)	(0,9300)	(0,1891)	(0,0569)
A escola e os professores apoiam os alunos com dificuldades.	–	-0,0993	-0,0909	-0,0200	-0,1040	0,3094
	–	(0,8412)	(0,9061)	(0,9770)	(0,8545)	(0,6736)
As faltas de professores na sua escola são/eram mais raras.	–	-0,5250	-0,4022	-0,8868*	-0,6467*	0,4628
	–	(0,1151)	(0,3991)	(0,0572)	(0,0794)	(0,4171)

13. Essa categoria foi incluída no questionário em função dos resultados da pesquisa qualitativa que precedeu o seu desenvolvimento (TORRES *et al.*, 2013).

**Tabela 3. Coeficientes do modelo logístico da probabilidade de abandono
– variáveis de percepção**

Continuação

Fatores associados	Amostra completa		Homens	Mulheres	RMSP	RMR
	1	2	3	4	5	6
Indicador de amizades.	–	-0,2779	-0,4932**	-0,1229	-0,2483	-0,3270
	–	(0,1743)	(0,0494)	(0,7209)	(0,2706)	(0,2730)
Colegas de classe fazem muita “zoeira”, a ponto de atrapalhar as aulas.	–	0,6390*	0,7488	0,5625	0,4489	2,2473***
	–	(0,0936)	(0,1546)	(0,3656)	(0,2762)	(0,0003)
Os conteúdos das aulas fazem/faziam muito sentido para você.	–	-0,3718	-0,5388	-0,5785	-0,0757	-2,4649***
	–	(0,3718)	(0,2992)	(0,4093)	(0,8802)	(0,0000)
Língua Portuguesa e Matemática servem ou têm utilidade para você e para seu futuro.	–	-0,6049	-1,3457**	-0,3456	-0,7265*	0,3568
	–	(0,1143)	(0,0182)	(0,5272)	(0,0856)	(0,5996)
Você utiliza(va) computadores com internet pelo menos uma vez por semana.	–	0,2062	-0,4769	0,8261	0,1271	0,6203
	–	(0,6043)	(0,3616)	(0,1736)	(0,7819)	(0,3758)
Você utiliza(va) quadra de esportes pelo menos uma vez por semana.	–	0,2381	0,8169	-0,6291	0,2797	-0,4182
	–	(0,5350)	(0,1208)	(0,2727)	(0,5120)	(0,4236)
Você utiliza(va) biblioteca pelo menos uma vez por semana.	–	-0,2676	-0,3410	0,1418	-0,3776	0,5924
	–	(0,4208)	(0,5344)	(0,7538)	(0,3363)	(0,2635)
Você diria que sua escola é/ era bem conservada.	–	-0,0481	0,2212	-0,1828	-0,1556	0,2396
	–	(0,8856)	(0,7023)	(0,6600)	(0,6799)	(0,6902)
Você faz/fez algum curso técnico ou profissionalizante.	–	-0,2328	-0,4419	-0,4310	-0,3702	-0,0982
	–	(0,4904)	(0,3814)	(0,3409)	(0,3507)	(0,8303)
Você já fez ou pretende fazer o Enem.	–	-1,0814**	-1,6253***	-0,3258	-1,1083**	-0,7522
	–	(0,0207)	(0,0060)	(0,5535)	(0,0380)	(0,1929)

OBS. Cada linha contém as estimativas pontuais para os coeficientes e os respectivos p-valores para o teste de significância, sendo que: * p-valor<0.1; ** p-valor<0.05; *** p-valor<0.01.

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

A etapa qualitativa da pesquisa mostrou que na visão dos jovens a escola é um local de socialização, aspecto utilizado inclusive para justificar a frequência à escola. A modelagem não nega essa importância, mas mostra que, frente a outros fatores, ela não parece ser tão relevante na explicação do fenômeno do abandono.

Já a existência de “zoeira” na escola, apesar de também ter uma frequência alta na declaração dos jovens, parece estar mais associada à desistência. Esse resultado parece fazer sentido, na medida em que a “zoeira” na escola capta, em algum grau, a existência de problemas de organização escolar (TORRES *et al.*, 2013).

A opinião sobre o conteúdo das disciplinas parece ter também algum grau de importância para justificar o abandono. Essa dimensão é captada por uma bateria de perguntas na qual se questiona explicitamente se o jovem acredita que os conteúdos das aulas fazem/faziam sentido e qual a sua opinião sobre cada disciplina do currículo do Ensino Médio.

Para a modelagem usamos a pergunta direta sobre o sentido dos conteúdos e também construímos um indicador sobre a percepção de serventia das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A opinião sobre o sentido dos conteúdos aparece como fator importante do abandono na amostra de Recife, enquanto que a utilidade de Português e Matemática é fator associado pouco expressivo para a amostra completa e mais relevante para a amostra de homens e de jovens paulistas.

A questão da adequação do conteúdo da escola aos alunos é abordada na pesquisa qualitativa, na qual se percebe que parte dos jovens encara o conteúdo oferecido pelo Ensino Médio como desnecessário e sem sentido prático para a vida deles. Apesar disso, a etapa qualitativa também constatou que a necessidade do diploma é um componente presente no discurso dos estudantes que fazem parte daqueles que ainda estudam por perceberem a escola como um “mal necessário”. Dessa forma, apesar da forte percepção sobre a inadequação do conteúdo do Ensino Médio, esse fator não contribui tão fortemente para a probabilidade de abandono devido, possivelmente, à força do componente “utilitário” da Educação, que ainda mantém muitos jovens na escola.

As duas últimas variáveis trazem informação sobre a frequência ao ensino técnico e o interesse em prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ambas devem captar, em alguma medida, o interesse do estudante em completar sua formação média (fazendo curso técnico) e continuar os estudos (no caso dos que fazem Enem). Dessas duas variáveis, apenas a do Enem aparece como fator associado ao abandono. Os jovens que declararam que fizeram ou pretendem fazer o exame possuem menores chances de abandonar a escola, o que leva a crer que deve realmente haver algum componente de motivação com os estudos (mesmo que dentro de uma perspectiva utilitarista) sendo captado pela variável.

As variáveis seguintes tratam da infraestrutura escolar: três delas sobre a presença e o uso de computadores com internet na escola, quadra de esportes e biblioteca, e uma delas sobre a opinião dos jovens quanto à conservação da escola. Nenhuma delas parece estar relacionada de forma significativa ao abandono escolar.

Portanto, o exercício de modelagem a respeito da probabilidade de o jovem entrevistado abandonar a escola aponta para fatores associados condizentes com a literatura existente e traz alguns achados.

Em especial, nota-se que a idade é um fator com forte influência sobre o fenômeno do abandono, sobretudo quando os jovens atingem os 18 anos. Com relação à repetência, as estimativas mostram que o acúmulo de retenções tem peso importante sobre a decisão de abandonar. Isso pode estar associado ao anseio dos jovens em ter acesso ao mercado de trabalho.

A percepção sobre o ambiente escolar parece ter importância em alguns aspectos. O que mais salta aos olhos é a percepção relacionada à presença de “zoeira” nas escolas, o que pode indicar que o grau de organização do ambiente escolar influencia a decisão de abandono. Já a opinião sobre os conteúdos ensinados tem menos influência relativamente à decisão de abandonar. Isso pode estar ligado ao fato de que, apesar de a visão de parte dos jovens de os conteúdos do Ensino Médio serem relativamente inúteis, eles percebem a importância do diploma para ingresso no mercado de trabalho. Mesmo assim, essa é uma variável que apresenta algum peso, sobretudo para os homens.

Os resultados também mostram que decisões individuais como o abandono escolar dizem respeito a um conjunto complexo de aspectos, relacionados tanto à experiência existencial dos jovens, quanto ao contexto da escola que

frequentam. Isolar esses fatores pode ser muitas vezes necessário do ponto de vista analítico, mas simplificador do ponto de vista de uma compreensão mais sofisticada da dinâmica social na qual estão inseridos. Para avançar nessa discussão, apresentamos, a seguir, uma metodologia alternativa para tratar as mesmas questões, o modelo GoM, que oferece uma tipologia dos jovens pesquisados no escopo deste estudo.

4. Tipologia dos jovens estudados

A pesquisa que deu origem a este artigo apontava para uma significativa diversidade de aspectos observados a respeito dos jovens de baixa renda estudados. Além de variações relacionadas ao contexto da escola frequentada (ensino noturno ou diurno, infraestrutura da escola etc.), observaram-se também significativas diferenças entre os jovens em relação a suas percepções e atitudes no que diz respeito à escola, ao trabalho e à Educação em geral. Isso é revelador da heterogeneidade desse novo público jovem que está ingressando no Ensino Médio.

De modo a buscar resumir o sentido mais geral de tais observações, recorreremos aqui à metodologia de grau de pertencimento, ou GoM. Trata-se de uma metodologia para resumo de dados, isto é, que, a exemplo das análises do tipo *Cluster*, buscam sintetizar os aspectos mais importantes de um conjunto de dados observados. Aplicado a variáveis categóricas, o GoM é baseado na teoria dos conjuntos nebulosos (*fuzzy sets*), sendo utilizado na interpretação de dados heterogêneos, vagos ou relativamente difusos¹⁴. Essa abordagem tem o mérito de oferecer resultados alternativos aos modelos que trabalham com categorias discretas, como é o caso da regressão logística adotada na seção anterior. Nesse sentido, foi desenvolvida neste estudo de modo complementar ao exercício produzido antes.

O GoM foi desenvolvido por Woodbury e Manton (1982) e originalmente aplicado a análises de sistemas de diagnóstico médico. Com o decorrer dos anos, sua aplicação atingiu outras áreas do conhecimento, como psicologia

14. Os modelos fatorial e *Cluster*, ao contrário, são mais utilizados para análises que envolvem variáveis numéricas.

e demografia (DAVIDSON *et al.*, 1988; BERKMAN, SINGER & MANTON, 1989). No Brasil, tem sido utilizado na demografia e na sociologia, por exemplo, em estudos sobre o mercado de trabalho (GUIMARÃES & MELO, 2008). Torres *et al.* (2010) aplicaram esse tipo de modelo em uma área de política educacional em São Paulo¹⁵.

Um dos objetivos do GoM é tentar caracterizar grupos particulares de indivíduos que apresentam de forma mais acentuada que os demais determinados atributos distintivos. Esses grupos são denominados perfil puro. Um perfil puro reúne um grupo particular de indivíduos que compartilham (em sua maior parte) determinados atributos sociais. A rigor, ao utilizar esse modelo estamos nos perguntando se existiria, ou não, uma associação razoável entre os alunos que abandonam a escola, por exemplo, e aqueles que não viam sentido nos conteúdos escolares.

Analogamente, interessa entender se esse mesmo conjunto agrupava de modo mais regular aqueles alunos mais velhos que trabalhavam e assim sucessivamente. Em outras palavras, estamos buscando compreender como os diversos atributos sociais, educacionais e comportamentais discutidos ao longo desta análise “andam juntos”, ou não, para um mesmo grupo de indivíduos.

Apresentamos no Quadro 2, a lista de variáveis consideradas no modelo aqui desenvolvido (primeira coluna) e os atributos associados aos dois perfis teóricos considerados (extremo 1 e extremo 2)¹⁶. As variáveis consideradas foram aquelas que, na análise anterior, permitiram diferenciar em alguma medida os jovens pesquisados. Levamos em consideração tanto a descrição de características socioeconômicas e culturais dos alunos, como suas percepções sobre a escola, e também o modelo de regressão logística, apresentado anteriormente.

15. Para mais detalhes sobre a metodologia, vide Relatório.

16. O número de perfis extremos considerado é uma escolha do analista. Optamos por dois perfis extremos em função do número de casos disponível na amostra e em função dos resultados observados. Um modelo com dois extremos permite ao analista também identificar três outros grupos, que são combinações dos grupos extremos. Consideram-se como pertencentes ao “perfil puro” os indivíduos nos quais predominam, de maneira ampla, as características de determinado perfil extremo. Já os indivíduos pertencentes aos “perfis mistos” compartilham características de perfis extremos diferentes.

Uma primeira observação relevante é a de que algumas das variáveis consideradas, como sexo, frequência ao Ensino Infantil e participação no ensino profissionalizante foram incluídas nesse modelo, mas não discriminam os perfis extremos, a exemplo do que já tinha se verificado na regressão logística. As outras variáveis utilizadas permitem distinguir variações significativas entre os dois perfis extremos considerados. De modo a facilitar a interpretação, separamos as variáveis utilizadas em três grupos distintos (variáveis sociodemográficas, atributos educacionais e de percepção sobre a escola e atributos relacionados ao comportamento em relação à escola e aos conteúdos educacionais).

Quadro 2. Fatores delineadores dos dois perfis extremos considerados no modelo GoM. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários 40% mais pobres que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. São Paulo e Recife, 2012

Variável	Perfil extremo 1	Perfil extremo 2
Atributos sociodemográficos		
Idade	18 ou 19 anos	15 anos
Condição de trabalho	Trabalha (com carteira ou não)	Não trabalha
Idade ideal para começar a trabalhar	Até 16	17 anos ou mais
Filhos	Sim	
Sexo		
Atributos educacionais e de percepção sobre a escola		
Condição educacional	Abandonou o Ensino Médio	
Reprovação	Sim	Não
Turno	Noturno	Outros
Percepção de engajamento dos professores	Outros / não engajados	Engajados
Sensação de segurança na escola	Outros	Sim
Opinião sobre a conservação da escola	Mal conservada	Bem conservada
Posse e frequência de uso de computador	Não tem/ tem e usa com outra frequência	Tem e usa pelo menos 1 vez por semana
Nota atribuída a escola (0 a 10)	Até 6	7 ou mais
Frequentou escola entre 4 e 6 anos		
Fez/ faz curso profissionalizante		

Quadro 2. Fatores delineadores dos dois perfis extremos considerados no modelo GoM. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários 40% mais pobres que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. São Paulo e Recife, 2012

Continuação

Variável	Perfil extremo 1	Perfil extremo 2
Atributos relacionados ao comportamento em relação à escola e aos conteúdos educacionais		
Sentido dos conteúdos recebidos	Outros	Faz sentido
Utilidade de Português e Matemática	Outros / não servem	Servem
Gosta de Português e Matemática	Outros	Gosta
Participa da “zoeira”	Sim	
Razão de ir para a escola	Diploma	

Obs.: Foi considerado apenas o universo dos jovens que frequentam ou que abandonaram o Ensino Médio. O pequeno grupo de jovens que já tinham concluído o Ensino Médio, considerado nos exercícios anteriores, não foi incluído nesta análise.

Do ponto de vista sociodemográfico, aqueles jovens que pertencem ao “perfil puro 1” eram mais velhos, tinham maior contato com o mercado de trabalho, acreditavam que a idade ideal para começar a trabalhar era inferior a 17 anos e, além disso, tinham maior chance de serem pais ou mães. O “perfil puro 2”, ao contrário, era formado mais frequentemente por indivíduos com idade mais baixa (elevada frequência de 15 anos de idade), que não trabalhavam e que entendiam que a idade ideal para começar a trabalhar era mais elevada. Trata-se, de certa forma, de um resultado relativamente esperado, embora tal dimensão não deva ser considerada exclusiva ou determinante na distinção entre os dois grupos.

Quando consideramos os atributos educacionais e a percepção sobre a escola, as distinções entre esses dois grupos são mais reveladoras. No “perfil puro 1” era mais comum encontrar maior proporção de indivíduos que abandonaram o Ensino Médio, repetiram, frequentavam o ensino noturno, percebiam seus professores como pouco engajados, tinham uma sensação menor de segurança na escola, percebiam a escola como mal conservada, tinham acesso mais limitado ao computador na escola e atribuíam uma nota mais baixa a ela.

Em suma, esse grupo reunia vários conteúdos negativos do ponto de vista educacional, tanto de natureza individual como relacionados às características

da escola. Essa pior experiência escolar vinha associada aos atributos socio-demográficos relacionados a idade e a participação no mercado de trabalho, descritos acima.

No “perfil puro 2”, ao contrário, a grande maioria ainda era de estudantes do Ensino Médio, os alunos eram menos frequentemente repetentes, o ensino noturno era menos comum, os entrevistados consideravam ter frequentado uma escola mais bem conservada (na qual se sentiam seguros e que contava com professores engajados). Todas as variáveis consideradas nesse caso descrevem, de certa forma, uma melhor experiência escolar.

Finalmente, quando tratamos dos atributos relacionados ao comportamento dos entrevistados em relação a escola e aos conteúdos educacionais oferecidos, percebemos no “puro 1” um grupo de jovens que via menos sentido e utilidade nos conteúdos recebidos, gostava menos frequentemente de Língua Portuguesa e Matemática, participava mais frequentemente da “zoeira” em sala de aula e percebia, como principal motivo para frequentar a escola a exigência do diploma. No “puro 2”, ao contrário, foi mais comum encontrar alunos que viam mais sentido nos conteúdos educacionais e apreciavam e atribuíam utilidade aos cursos de Língua Portuguesa e Matemática.

Quando examinamos esses resultados com cuidado, podemos observar que os “tipos puros” aqui apresentados oferecem um quadro quase caricatural dos chamados “bons alunos” (mais presentes no “puro 2”) e “maus alunos” (“puro 1”). Nesse sentido, a principal novidade desses resultados é também observar que os atributos das escolas que frequentam ou frequentaram também parece distingui-los de maneira importante: os “maus alunos” são mais habitualmente oriundos de escolas percebidas como sendo de pior qualidade em termos da sua conservação, segurança e do grau de engajamento dos professores.

Assim como em qualquer modelo estatístico, as variáveis que não compõem o modelo GoM podem também ser importantes do ponto de vista da interpretação mais geral dos resultados. Os dois perfis puros não apresentavam resultados muito diferentes segundo renda familiar, raça ou religião do entrevistado, evidenciando mais uma vez que – no âmbito dessa amostra – as condições socioeconômicas mais gerais das famílias não parecem ser muito relevantes para o grupo estudado. Esse resultado é fruto, provavelmente, do

fato de a amostra ter sido intencionalmente direcionada aos setores censitários com maiores concentrações de famílias de baixa renda das regiões metropolitanas de Recife e São Paulo.

No “perfil puro 2”, porém, é mais comum encontrarmos indivíduos cujas mães completaram o Ensino Fundamental ou têm escolaridade mais elevada. Além disso, o “perfil puro 1” se mostrou mais comum em São Paulo, enquanto o “puro 2” apresenta uma boa participação dos jovens do Recife. Esse resultado se deve, provavelmente, ao fato de que o sistema de Ensino Médio no Recife é mais seletivo do que o de São Paulo (TORRES *et al.*, 2013). Na Tabela 4, apresentamos a distribuição de todas as variáveis consideradas no exercício para o conjunto de grupos formados pelo modelo GoM aqui desenvolvido (inclusive aquelas que não foram utilizadas na modelagem).

Podemos observar que embora o “perfil puro 1” contenha apenas 14,5% do total de entrevistados¹⁷, o “perfil misto 1 com 2” se aproxima desse grupo de modo importante na maior parte dos atributos considerados, incluindo a idade, a percepção sobre a idade ideal para começar a trabalhar, a presença de abandono escolar, repetência, ensino noturno, nota atribuída à escola e participação na “zoeira”. Em conjunto, tanto o “perfil puro 1” como o “misto 1 com 2” agrupavam os jovens em maior situação de vulnerabilidade (33,8% do conjunto de entrevistados), isto é, com uma experiência escolar de pior qualidade, com uma percepção mais negativa dos conteúdos escolares e com maior probabilidade de não vir a concluir o Ensino Médio.

Do mesmo modo, embora o “perfil puro 2” cubra apenas 19,6% do total dos entrevistados, apresentava semelhanças importantes com o “perfil misto 2 com 1”, tais como: idade mais baixa, não trabalhar, percepção de engajamento dos professores, sensação de segurança na escola e crença de que os conteúdos da escola fazem sentido ou são úteis. Esses dois grupos podem ser considerados menos vulneráveis do ponto de vista educacional e respondem, juntos, por 44,5% da amostra pesquisada. Vale dizer que esses dois grupos revelam, provavelmente, a face mais saudável do sistema escolar público.

Finalmente, o modelo também discrimina um grupo misto, cujo perfil mais geral tende a se aproximar da média da distribuição para a maior parte

17. Excluindo-se os jovens que já concluíram o Ensino Médio.

das variáveis consideradas. As únicas características particulares desse grupo que merecem atenção (e que não compuseram a modelagem de dados) são relacionadas à maior presença de jovens do sexo masculino e à menor proporção de pretos, pardos e indígenas. O grupo misto responde por 21,7% do universo pesquisado.

Em suma, o modelo GoM aqui apresentado indica de forma muito instigante que certas características sociodemográficas e educacionais andam juntas na caracterização dos jovens pesquisados e no que diz respeito à sua chance de abandono escolar. De fato, os aspectos associados ao abandono mostram-se relacionados (para o “perfil puro 1”) tanto a fatores externos à escola (como o trabalho e a maternidade, por exemplo), quanto a fatores típicos da escola (como a percepção de engajamento dos professores, a sensação de segurança dos estudantes e as condições de conservação da escola).

Tabela 4. Indicadores que compuseram os diferentes perfis considerados no modelo GoM. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários 40% mais pobres que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. São Paulo e Recife, 2012

Variáveis consideradas	Grupos considerados					
	Misto	Puro 1	Misto 1 com 2	Misto 2 com 1	Puro 2	Total
Variáveis que produziram discriminação no modelo						
% com 15 anos	24,5	0,0	16,0	30,3	45,6	24,9
% com 18 ou 19 anos	27,8	43,9	34,4	18,7	7,5	25,2
% que não trabalha	76,7	49,8	66,7	84,3	95,1	76,4
% considera ideal trabalhar com 16 anos	58,3	67,4	58,9	44,7	41,2	53,0
% com filhos	4,2	13,0	6,0	2,0	0,3	4,5
% que abandonou o Ensino Médio	18,3	26,1	26,8	4,3	2,8	14,6
% dos que repetiram	36,4	52,5	39,7	28,7	15,8	33,4
% que frequentou o período noturno	58,9	96,1	72,6	40,7	6,8	52,1
% que percebia seus professores engajados	39,8	0,8	24,5	43,4	57,7	35,6
% que se sentia seguro na escola	71,8	34,8	46,6	77,6	96,3	67,8
% que acredita que sua escola tem boa conservação	59,5	24,0	44,8	69,8	94,8	61,0

Tabela 4. Indicadores que compuseram os diferentes perfis considerados no modelo GoM. Jovens de 15 a 19 anos residentes nos setores censitários 40% mais pobres que frequentam ou frequentaram o Ensino Médio. São Paulo e Recife, 2012

Continuação

Variáveis consideradas	Grupos considerados					
	Misto	Puro 1	Misto 1 com 2	Misto 2 com 1	Puro 2	Total
Variáveis que produziram discriminação no modelo						
% que tinha e usava o computador na escola pelo menos uma vez por semana	15,9	2,6	14,7	37,5	42,6	24,4
% que atribuía nota 6 ou menos para a escola	17,3	45,7	31,0	8,1	0,6	18,5
% que acredita que os conteúdos da escola fazem sentido	78,2	58,5	68,2	93,0	96,0	80,6
% que acredita que Português e Matemática são úteis	55,2	41,0	50,0	76,4	89,7	64,2
% que gosta de Português e Matemática	12,3	1,8	7,2	24,7	35,9	17,5
% que participava da “zoeira”	25,1	30,6	29,5	20,6	7,4	22,1
% que vê o diploma como principal razão para frequentar a escola	16,6	24,3	30,5	11,6	14,9	18,8
Outras variáveis observadas						
% RM Recife	9,0	3,8	7,6	10,9	31,5	12,9
% de mães com fundamental completo ou mais	54,5	48,0	53,1	60,6	63,2	56,5
% de homens	56,6	45,6	47,2	46,6	44,6	48,4
% com renda familiar de até R\$ 999	23,9	32,6	27,2	27,1	32,5	28,3
% de pretos, pardos e indígenas	43,5	57,2	56,7	56,0	48,1	52,0
% de evangélicos	30,2	27,6	28,6	38,5	27,6	31,1
% que frequentou a pré-escola (4 a 6 anos)	81,2	73,6	77,4	81,0	75,1	78,1
% que fez cursos profissionalizantes	21,7	26,2	24,4	31,7	27,7	26,6
Proporção do total de casos	21,7%	14,5%	19,3%	24,9%	19,6%	100,0%

Obs.: Foi considerado apenas o universo dos jovens que frequentam ou que abandonaram o Ensino Médio. O pequeno grupo de jovens que já tinham concluído o Ensino Médio, considerado nos exercícios anteriores, não foi incluído nesta análise. A amostra foi ponderada. Não foram consideradas na modelagem do GoM as variáveis de região metropolitana, renda familiar, raça, religião e escolaridade da mãe.

Fonte: Pesquisa Cebrap – FVC.

De certo modo, compreender esse conjunto complexo de determinações – e identificar aquelas mais facilmente passíveis de intervenção por parte do setor público – é mais relevante do que identificar quais seriam os fatores “primordiais” (exercício, aliás, quase sempre muito difícil do ponto de vista empírico). De fato, o setor público deve ser capaz, em tese, de oferecer uma escola mais segura, organizada e na qual os professores estão presentes. Dificilmente, porém, será capaz de alterar substancialmente o desejo dos jovens pobres de ingressarem no mercado de trabalho precocemente.

5. Conclusão

Este artigo teve como objetivo identificar dimensões que caracterizam o fenômeno do abandono escolar no Ensino Médio entre jovens de baixa renda. Para tanto, o estudo traz análises sobre dados coletados em pesquisa realizada com jovens de 15 a 19 anos nos setores censitários com maiores concentrações de famílias de baixa renda das Regiões Metropolitanas de São Paulo e Recife.

A análise demonstrou que a idade dos jovens é um forte determinante do abandono escolar. De fato, ela mostra que a grande maioria dos jovens que abandonaram o Ensino Médio tinham 18 anos ou mais e que a maioria dos que estudavam e manifestaram intenção de abandonar a escola tinham 17 anos. Por meio de análises multivariadas, pôde-se concluir que alcançar a idade adulta legal aumenta a chance de abandono, independentemente de outros fatores.

Vale notar que, não por acaso, 18 anos é a idade em que institucionalmente o jovem ingressa na idade adulta, sendo responsável pelos seus atos perante a lei. Socialmente, ela pode ser também pensada como a idade percebida pela média das famílias como aquela com a qual um jovem ingressa no mundo adulto. Muitas famílias e jovens brasileiros (assim como o Estado) consideram que a partir dos 18 anos o jovem está apto não apenas para votar, dirigir automóveis e se responsabilizar perante a lei, mas também para ingressar no mundo do trabalho, ser ativo sexualmente e se casar. Trabalhar, casar e ser adulto são parte do mesmo universo conceitual¹⁸.

18. Não por acaso, o *survey* realizado revelou que grande parte dos jovens anseia ingressar no mercado de trabalho mesmo antes de atingir essa idade, buscando atingir precocemente a maioridade.

A idade, no entanto, não pode ser entendida como um determinante isolado do abandono escolar, pois, em geral, ela está associada a pelo menos outros dois fenômenos: a repetência e a entrada no mundo do trabalho. A repetência é muito mais frequente entre os jovens que abandonaram e os que cogitam abandonar os estudos, podendo, eventualmente, fazer com que eles ainda estejam no Ensino Médio quando avançarem para a idade adulta. Esse efeito deve ser ainda mais importante quando as reprovações se acumulam, hipótese confirmada por nossas análises.

Ademais, nossas análises mostraram que a experiência do jovem no mundo do trabalho está mais associada ao fenômeno do abandono do que o fato de o jovem estar trabalhando. Dessa forma, a vivência no mundo do trabalho e o anseio pela chegada do momento “ideal para trabalhar” devem contribuir de maneira importante para a decisão dos jovens de abandonar o Ensino Médio.

Não obstante a importância desses traços individuais já descritos na literatura, outros fatores ligados à experiência escolar também parecem estar associados ao fenômeno do abandono. Entre eles, destacam-se: a percepção sobre a organização e a sensação de segurança da escola e a opinião sobre a utilidade dos conteúdos ensinados.

Nossas análises concluíram que os jovens que percebem maior ocorrência de “zoeira” (ou que participam dela) e têm maior sensação de insegurança em sua escola são mais propensos a abandonar os estudos. A interpretação é a de que essas duas percepções transmitem uma ideia de desorganização do ambiente escolar, o que deve tornar a experiência escolar mais negativa. Sem dúvida, essas dimensões estão relacionadas à qualidade da Gestão escolar, isto é, a capacidade da direção de a escola proporcionar um ambiente organizado e seguro.

Além disso, a partir da opinião dos estudantes sobre as disciplinas do Ensino Médio, concluímos que aqueles que gostam menos e vislumbram menos utilidade nos conteúdos lecionados têm mais probabilidade de abandonar. Vemos também que outros atributos das escolas, como sua conservação e grau de engajamento dos professores também se associam ao fenômeno da evasão escolar, mas provavelmente em menor grau¹⁹.

19. Esses aspectos podem ser mais claramente observados no modelo GoM.

Portanto, concluímos que o fenômeno do abandono do Ensino Médio é alimentado por dimensões relacionadas – simultaneamente – ao perfil socioeconômico e histórico dos estudantes e às suas experiências na escola. Mais do que isso, concluímos também que essas dimensões caminham juntas: estudantes com perfil mais desfavorável são mais frequentemente oriundos de escolas que lhes proporcionam experiências mais negativas. Ou, alternativamente, acredita-se que experiências negativas no ambiente escolar podem funcionar como o elemento detonador (ou a “gota-d’água”) no processo de abandono de um jovem que experimenta condições existenciais mais difíceis.

Dessa forma, compreendemos que o fenômeno da evasão do Ensino Médio entre jovens de baixa renda é determinado por um conjunto complexo de fatores, muitos deles associados ao perfil desses jovens, que são de difícil intervenção pelo setor público. Por outro lado, o estudo revela que o abandono também pode ser explicado pelas experiências vividas pelos jovens na escola, que em parte podem ser influenciadas por políticas públicas. Nesse sentido, avançar na identificação dessas dimensões, bem como na compreensão de que iniciativas no âmbito escolar podem reduzir o seu impacto sobre o abandono, pode ter significativa importância.

Outro aspecto que os argumentos aqui apresentados ressaltam é que as experiências dos jovens de baixa renda no Ensino Médio são muito heterogêneas. Tais resultados sugerem que a proposta de um único modelo de ensino para perfis tão diversos como os aqui detalhados pode não contemplar efetivamente as necessidades educacionais dos diferentes segmentos dessa população. Nesse sentido, a adoção de um modelo único (*one fits all*) para o atendimento padronizado de todos os alunos no Ensino Médio público pode contribuir, mesmo que inadvertidamente, para a exclusão de grupos específicos de estudantes.

Bibliografia

- ANGRIST, J.; PISCHKE, J. S. *Mostly harmless econometrics: an empiricist's companion*. Princeton University Press, 2008.
- BERKMAN, L.; SINGER, B.; MANTON, K. Black/white differences in health status and mortality among the elderly. *Demography*, v. 26, n. 4, pp. 661-78, 1989.
- CRATTY, D. Potential for significant reductions in dropout rates: analysis of an entire 3rd grade state cohort. *Economics of Education Review*, v. 31, 2012.
- DAVIDSON, J. *et al.* A study of depressive typologies using grade of membership analysis. *Psychological Medicine*, v. 18, pp. 179-89, 1988.
- GUIMARÃES, N. A.; MELO, F. L. B. Quem recorre a instituições do mercado de trabalho? Uma tipologia dos demandantes a agências de emprego em São Paulo. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Caxambu: Abep, 2008.
- HANUSHEK, E.; LAVY, V.; HITOMI, K. Do students care about school quality? Determinants of dropout behavior in developing countries. *Journal of Human Capital*, v. 2, n. 1, 2008.
- INSTITUTO UNIBANCO; CAED. *Determinantes do abandono do Ensino Médio pelos jovens do estado de Minas Gerais*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2010.
- LEON, F.; MENEZES-FILHO, N. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3, 2002.
- MARCOTTE, D. High school dropout and teen childbearing. *Economics of Education Review*, no prelo, 2013.
- STRATTON, L.; O'TOOLE, D.; WETZEL, J. A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior, *Economics of Education Review*, v. 27, 2008.
- TORRES, H. G.; FRANÇA, D.; TEIXEIRA, J.; CAMELO, R.; FUSARO, E. *O que pensa o jovem de baixa renda sobre a escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <www.fvc.org.br/estudos>.
- TORRES, H. G.; GOMES, S.; PAVEZ, T.; FUSARO, E. Perfis do professorado da rede pública de São Paulo: a interação entre espaço, regras institucionais e escolhas individuais no resultado de uma política pública. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 1, pp. 125-158, 2010.
- WOODBURY, M. A.; MANTON, K. G. A new procedure for analysis of medical classification. *Methods of Information in Medicine*, v. 21, pp. 210-220, 1982.
- WOOLDRIDGE, J. *Econometric analysis of cross section and panel data*, 2. ed., Cambridge: The MIT Press, 2010.

Sobre os autores

Adriana Bauer

Pedagoga, mestre e doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atualmente é professora do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada FEUSP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC).

Bernardete A. Gatti

Pesquisadora Colaboradora da Fundação Carlos Chagas (FCC), onde exerceu as funções de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e Superintendente de Educação e Pesquisa. Fez seu doutorado na Université de Paris VII – Denis Diderot e pós-doutorados na Pensilvannia State University (USA) e na Université de Montréal (Canadá). É docente aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tendo participado de vários Comitês Científicos de Pesquisa. Foi Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP). Atuou e atua como consultora para instituições voltadas à área de Educação (Capes, Inep, MEC, Secretarias de Educação, Unesco, Fundação Victor Civita (FVC) e Cenpec). Coordena a Editoria Científica da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP).

Danilo Sales Nascimento França

Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorando em Sociologia pela mesma instituição. É pesquisador assistente no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) e atua principalmente nos seguintes temas: Sociologia das relações raciais, Segregação residencial, Educação e Sociologia urbana.

Elaine Garcia Minuci

Graduada em Bacharelado em Estatística e com mestrado em Epidemiologia pela Universidade de São Paulo (USP). Analista sênior da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade).

Eloísa Maia Vidal

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) com atuação em formação de professores de Física, além de desenvolver pesquisas acadêmicas na área de política educacional, avaliação e gestão da Educação Básica. Foi coordenadora pedagógica, de planejamento e secretária adjunta da Secretaria de Educação Básica do Ceará. Atualmente é coordenadora adjunta da UAB/UECE.

Fabio Lisauskas

Administrador pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da mesma universidade (FEUSP).

Fernando Vizotto Galvão

Economista pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e mestrando em Educação na Faculdade de Educação da mesma universidade (FEUSP).

Haroldo da Gama Torres

Economista, mestre em demografia e doutor em ciências sociais. Foi bolsista do *Harvard Center for Population and Development Studies* durante seu

doutorado. É atualmente diretor de análise e disseminação da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) e pesquisador sênior do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap). Tem concentrado sua atuação em projetos de monitoramento e avaliação de políticas sociais e urbanas com foco em Educação, transferência de renda e habitação. Tem colaborado regularmente com agências multilaterais, ONGs, e diferentes agências públicas no Brasil.

Jacqueline Moraes Teixeira

Doutoranda em Antropologia Social na Universidade de São Paulo (USP). Atua como pesquisadora assistente no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), onde desenvolve pesquisas sobre Educação e religiões contemporâneas. É pesquisadora no Núcleo de Antropologia Urbana (NAU-USP) dedicando-se a estudos sobre religiosidades em contextos urbanos.

Malena Carvalho

Graduada em Comunicação Social e em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). É mestranda na Faculdade de Educação da mesma universidade (FEUSP).

Maria Paula Ferreira

Gerente de Metodologia e Estatística da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) e responsável pela criação de indicadores socioeconômicos, entre eles o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS). Doutora em Ciências pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP).

Nathalia Cassettari

Pedagoga e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). É doutoranda na mesma faculdade e bolsista Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

Rafael Camelo

Possui graduação em Economia pela Universidade de São Paulo (USP) e mestrado em Economia pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), onde atualmente é doutorando em Economia. Atua como assessor técnico da Diretoria Executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) e pesquisador assistente do Centro de Microeconomia Aplicada da EESP/FGV. Tem experiência nas áreas de Economia da Educação e Avaliação de Políticas Públicas.

Renata Zimbarg

Aluna de graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Romualdo Portela de Oliveira

Professor Titular no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Licenciado em Matemática, realizou estágios de pós-doutoramento na Universidade de Cornell (1996-1997) e na Universidade de Maryland (2012/2013). Em 2004-2005 foi consultor do Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), Orealc-Unesco, Santiago do Chile.

Sofia Lerche Vieira

Doutora em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Programa Professor Visitante Nacional Senior (PVNS) junto à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e Professora Titular aposentada (Universidade Federal do Ceará – UFC – e Universidade Estadual do Ceará – UECE). Foi Secretária de Educação Básica do Estado do Ceará.

<i>Título</i>	<i>Estudos & Pesquisas Educacionais</i> Fundação Victor Civita Nº 4, 2013
<i>Design e Edição Eletrônica</i>	Negrilo Produção Editorial
<i>Revisão de Provas</i>	Tainá Costa Raíssa Nunes
<i>Tipologia</i>	Minion Pro e Myriad Pro
<i>Formato</i>	16 × 23 cm
<i>Capa</i>	Cartão 250 g/m ² 4 × 0 cores e laminação fosca
<i>Miolo</i>	Pólen 90 g/m ² 1 × 1 cores
<i>Lombada</i>	Quadrada colada (PUR)
<i>Número de Páginas</i>	240
<i>CTP, Impressão e Acabamento</i>	Prol Editora Gráfica Ltda.