

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
ICH – INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**KARINA HERNANDES NEVES**

**DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES NO BRASIL: FATORES  
ASSOCIADOS AO DESEMPENHO**

**JUIZ DE FORA/MG**

**2018**

**KARINA HERNANDES NEVES**

**DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES NO BRASIL: FATORES  
ASSOCIADOS AO DESEMPENHO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, do Instituto de Ciências Humanas/ Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior

JUIZ DE FORA/MG

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Neves, Karina Hernandes.

Desigualdade de oportunidades no Brasil : fatores associados ao desempenho. / Karina Hernandes Neves. -- 2018.

194 f.

Orientador: Fernando Tavares Junior

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2018.

1. sucesso escolar. 2. oportunidades educacionais. 3. educação brasileira. I. Tavares Junior, Fernando, orient. II. Título.

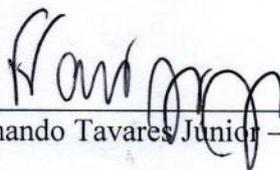
Karina Hernandez Neves

Desigualdade de oportunidades no Brasil: fatores associados ao desempenho

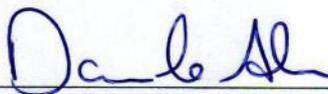
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Ciências Sociais.

Juiz de Fora, 18/05/2018.

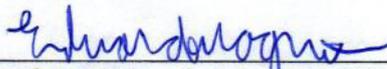
Banca Examinadora



Prof. Dr. Fernando Tavares Junior – Orientador (UFJF)



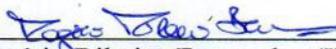
Profa. Dra. Daniela Alves de Alves (UFV)



Prof. Dr. Eduardo Magalhães (UFJF)



Profa. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (UFJF)



Prof. Dr. Rogério Ribeiro Fernandes (IFF)

Dedico este trabalho ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior; ao meu esposo, Samir Girão Peixoto, aos meus filhos Salomão e Maya, a minha mãe e aos profissionais da educação que acreditam verdadeiramente que todos são capazes de aprender e vencer.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me dar vida, saúde e coragem para ousar voos como o doutorado, um sonho tão distante de jovens com origem social humilde como a minha.

Aos meus filhos, Salomão e Maya, cuja simples existência me encoraja a lutar e prosseguir.

Ao meu professor orientador, Fernando Tavares Júnior, por tudo que vem significando pra mim desde que nos conhecemos: pelo exemplo, apoio, encorajamento e acima de tudo pela generosidade.

Ao meu esposo, Samir, que compreendeu minhas ausências e me apoiou nos momentos mais difíceis.

À minha avó e mãe que se esmeraram tanto para me inculcar valores fundamentais, pelo amor e apoio.

Ao Programa Observatório da Educação, uma vez que o presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES/ Brasil.

Ao Instituto Federal Fluminense, por me apoiar na busca do conhecimento e aperfeiçoamento.

Aos professores que me acompanharam nesta trajetória, em especial aos membros da banca de qualificação e defesa pelos importantes apontamentos necessários ao prosseguimento desta pesquisa.

À Coordenação, professores e funcionários do PPGCSO.

Aos meus amigos de academia e de trabalho pelo incentivo, em especial à querida amiga Rosa Sakamoto.

Ao professor Geraldo Amintas por dividir comigo de forma tão valiosa sua inspiradora trajetória profissional.

Ao professor e revisor de textos Marcos Vieira de Queiroz, cujo trabalho de excelência e palavras de incentivo foram fundamentais nesta pesquisa.

Aos profissionais do corpo docente e aos discentes das escolas desta pesquisa, pela boa vontade ao participar.

Aos meus amigos pelas orações e palavras de apoio.

Aos meus alunos e ex-alunos, pelo carinho e torcida positiva.

A Marcos Luporini e Juliano Prado, criadores da Galinha Pintadinha, obra que me fez desfrutar de algum tempo para dedicar a este trabalho ao longo da primeira Licença Maternidade.

“Pra quem tem pensamento forte  
O impossível é só questão de opinião”.  
(Chorão – Charlie Brown Júnior).

...  
“Aponta pra fé e rema”. (Marcelo Camelo –  
Los Hermanos).

...  
“A fé na vitória deve ser inabalável.  
Pra quem tem fé a vida nunca tem fim”.  
(Tom Saboia e Marcelo Falcão – O  
Rappa).

## RESUMO

Este trabalho objetivou primordialmente identificar casos de sucesso e fatores que relacionam-se a produção, reprodução e atenuação da desigualdade de oportunidades educacionais. Para tal, investigou escolas que, a despeito de atenderem alunos em situação de fragilidade social, apresentam bom desempenho, buscando conhecer elementos que pudessem colaborar para o alcance do sucesso, tais como coesão social, liderança, *peer effect*, entre outros. Após o levantamento bibliográfico e seleção preliminar dos casos, passou-se à fase de campo, com pesquisa em três escolas mineiras e duas do estado do Rio de Janeiro. Foram realizadas entrevistas com diversos atores sociais das escolas: diretores, professores, discentes e funcionários. Concluiu-se que alguns fatores podem se efetivamente contributivos dos bons resultados como a apropriação de resultados, a não-segregação, a coesão em torno dos objetivos educacionais e a identidade institucional. O *peer effect* mostrou-se mais evidente em algumas escolas do que em outras, mesmo estando presente em todas. A análise da liderança não permitiu afirmar categoricamente que ela possa ser decisiva nas realizações educacionais de todas as escolas pesquisadas.

**Palavras-chave:** sucesso escolar – oportunidades educacionais – educação brasileira

## **ABSTRACT**

This work was designed with the objective of identifying success cases and factors that are related to the production, reproduction and educational inequality of opportunities mitigation. In order to do this, it has investigated schools that, in spite of assisting students in social fragile situations, they present good performance, seeking to know elements which could collaborate in reaching success, such as social cohesion, leadership, "peer effect", among others. Upon bibliographical survey and preliminary selection of cases, it has proceeded into field phase with research in three schools in Minas Gerais and two in the state of Rio de Janeiro. Interviews with several school social actors were carried out: directors, teachers, students and employees. It can be concluded that some factors can be effectively contributory results as the appropriation of the results, the non-segregation, the cohesion around educational objectives and the institucional identity. The peer effect has been shown more evident in some schools than in others, even being present in all of them. The analysis of leadership could not assert categorically that it is able to be decisive in educational achievements of all surveyed schools.

**Keywords:** Educational Success – Inequality of Opportunities – Brazilian Education

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – “Percentual de proficiência em L. Portuguesa e Matemática por edição do IDEB.” .....	79
Gráfico 2 – “Divisão de alunos por níveis de proficiência em L. Portuguesa no período 2009-2013.” .....	80
Gráfico 3 – “Divisão de alunos por níveis de proficiência em Matemática no período 2009-2013.” .....	81
Gráfico 4 – “Proficiência de 5º ano em L. Portuguesa e Matemática da Escola “A” .....	82
Gráfico 5 – Meta x IDEB Observado.....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação entre meta projetada e IDEB observado no período de 2005/2013.....	78
Tabela 2 – Níveis de aprendizado por ano em pontos.....	79
Tabela 3 – Percentual de fluxo.....	89
Tabela 4 – Evolução do Fluxo na escola.....	95
Tabela 5 – Meta e IDEB observado 9º ano.....	98
Tabela 6 – Distribuição dos alunos por níveis de proficiência em Língua Portuguesa.....	99
Tabela 7 – Distribuição dos alunos por níveis de proficiência em Matemática.....	100
Tabela 8 – Percentual de alunos com aprendizado adequado por ano.....	100
Tabela 9 – Fluxo da Escola “D” no período 2007 – 2015.....	115
Tabela 10 – Comparativo de alunos no nível avançado em 2015.....	115
Tabela 11 – Percentual de alunos no nível avançado.....	123
Tabela 12 Fluxo por ano – “Escola E” .....	125

## LISTA DE IMAGENS

Foto 1: Bandeirinhas formando a bandeira do Brasil.....	84
Foto 2: Composteira construída pelos alunos.....	89
Foto 3: Sala de aula arrumada para a “Noite do Pijama” .....	94
Foto 4: Fichas com nomes dos alunos e normas da escola.....	103
Foto 5: Mostra do projeto de Folclore.....	113

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABREVIATURA OU SIGLA	SIGNIFICADO
AAE	Associação de Apoio à Escola
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
COLUNI	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGT	Integrante de Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NSE	Nível Socioeconômico
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OG	Orientador de Gestão
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Portadores de Necessidades Especiais
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
QI	Quociente de Inteligência
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERJINHO	Sistema de Avaliação Bimestral do Processo de Ensino e Aprendizagem nas Escolas Estaduais do Rio de Janeiro
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCH	Teoria do Capital Humano
UFF	Universidade Federal Fluminense

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	19
1.1 Teorias da racionalidade limitada.....	19
1.2 Teorias reprodutivistas.....	28
1.3 Teorias institucionais.....	35
1.4 Empírias recentes sobre o tema.....	40
1.5 Liderança e gestão na escola.....	46
1.6 Peer effect.....	59
1.7 Coesão social.....	62
<b>2 REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS</b> .....	66
2.1 Objeto de estudo.....	67
2.2 Etapas da investigação.....	69
2.3 Objetivos.....	70
2.4 Categorias sociológicas de análise.....	71
2.4.1 <u>Liderança</u> .....	71
2.4.2 <u>Peer effect</u> .....	72
2.4.3 <u>Identidade institucional</u> .....	72
2.4.4 <u>Coesão</u> .....	73
2.4.5 <u>Segregação</u> .....	74
2.4.6 <u>Qualidade educacional</u> .....	74
2.4.7 <u>Apropriação de resultados</u> .....	75
<b>3 SUCESSO ESCOLAR EM CONTEXTOS DESFAVORÁVEIS</b> .....	76
3.1 Escola “A”.....	76
3.2 Escola “B”.....	91
3.3 Escola “C”.....	97
3.4 Escola “D”.....	109

3. 5 Escola "E".....	118
<b>4. REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: ESCOLARIZAÇÃO X ORIGEM SOCIAL.....</b>	<b>127</b>
4.1 Coesão.....	128
4.2 Segregação .....	132
4.3 Identidade e cultura institucional.....	135
4.4 Liderança.....	138
4.5 Apropriação de resultados.....	142
4.6 Peer effect.....	146
4.7 Qualidade/ Sucesso.....	147
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>167</b>

## INTRODUÇÃO

Igualdade de oportunidades tornou-se gradualmente uma ideia aceita majoritariamente nas sociedades liberais modernas. No campo educacional, houve progressiva produção de políticas que objetivassem a equalização de oportunidades, em torno da crença (mesmo contrafactual) na meritocracia. Contudo, paradoxalmente, prover a todos o acesso ao sistema de ensino tornou-se limitado e mascarou a desigualdade efetiva, uma vez que se desconsiderou que o ponto de partida desses indivíduos nunca seria idêntico em função de múltiplos fatores externos à escola, especialmente a posição de classe e a respectiva estrutura de capitais. Nesse sentido, estudos sobre as desigualdades sociais e educacionais tornaram-se frequentes nas Ciências Sociais. Em geral, essas pesquisas investigam o modo de produção e reprodução das desigualdades através da análise de seus principais elementos constitutivos, com destaque para o papel de educação como transformadora e/ou reprodutora da estrutura social.

Há vasta Sociologia sobre a influência da educação nas sociedades contemporâneas. Halsey et. al. (1997) apresenta a discussão moderna das relações entre educação, cultura, sociedade, mercado de trabalho, economia, atuação docente, conhecimento, currículo e políticas educacionais. O ponto comum dessas produções é evidenciar a estreita relação entre educação e a estrutura de classes, persistindo o questionamento sobre o quanto a classe de origem pode determinar o destino social dos indivíduos.

A esse respeito, argumenta-se hegemonicamente que o fator determinante das realizações educacionais é a classe de origem, limitando o poder da escola em modificar os contextos vigentes (Bourdieu, 2002). Outros defendem que apesar de a classe social influenciar o desempenho, ela não é o único fator determinante dos destinos, podendo o indivíduo através das escolhas educacionais realizar mobilidade social e mesmo, coletivamente, transformar a composição de classes através da democratização de oportunidades antes limitadas e da ampliação de habilidades e credenciais antes escassas (Boudon, 1981). Os sistemas de ensino teriam, portanto, papel relevante na transformação social e na equalização de oportunidades.

Durante muito tempo, o número de escolas existentes em nosso país não era capaz de atender todas as pessoas em idade escolar. Nas décadas de 1950-70 houve políticas de ampliação do acesso, mas não suficiente para dirimir as desigualdades de oportunidades, uma vez que emergiram outros igualmente graves e excludentes: o rendimento (fluxo) e o desempenho (qualidade) (Ribeiro, 1991). Na década de 90 foram implementadas as primeiras avaliações educacionais em larga escala no Brasil, as quais visavam principalmente diagnosticar os gargalos da educação brasileira a fim de servir de instrumento através do qual os formuladores de políticas públicas pudessem se basear para formular intervenções para as principais dificuldades. O quadro revelado não foi muito positivo. A qualidade era, de fato, um grave problema da educação brasileira, principalmente porque, a exemplo das pesquisas internacionais, aqui também se constatou que os elementos extraescolares eram responsáveis por um percentual explicativo do desempenho muito maior do que os fatores escolares (Tavares Jr, 2007).

Ainda que tenha ocorrido uma substancial expansão dos sistemas de ensino, e que o problema do acesso escolar no Brasil estivesse substancialmente superado, não se pode dizer que isso tenha contribuído para a diminuição das desigualdades nem tampouco para a geração de mobilidade social. As assertivas da Teoria do Capital Humano não se confirmaram e, apesar das reformas educacionais, a escolarização não se consolidou como fator determinante à realização social, à fluidez de classes e à equalização entre estas. As reduzidas classes médias persistem em situação de significativa vantagem e baixa fluidez, não apenas pelo seu capital econômico, mas também por outros elementos que a diferenciam. Um desses elementos é a posse de outros tipos de capital, expressos nas relações sociais e no acesso a bens culturais e imateriais, inacessíveis à classe trabalhadora (Bourdieu, 1997).

Desde o Relatório Coleman (1966), têm se multiplicado as pesquisas que se debruçam sobre fatores individuais, contextuais, institucionais e políticos para compreender sua influência no desempenho escolar. A maior responsabilidade pelas realizações escolares vem sendo atribuída ao *background* familiar e ao nível socioeconômico dos alunos. Apesar de os fatores escolares serem bem menos explicativos dos resultados, as pesquisas sociais têm se detido na análise destes fatores por serem passíveis de intervenção por parte das políticas

públicas. Entre os fatores escolares, os mais considerados são a infraestrutura, o corpo docente e administrativo, entre outros. Para fins deste trabalho, optou-se por pesquisar os elementos escolares que se associam às relações sociais estabelecidas na escola, seja no âmbito dos profissionais (liderança da gestão ou de professores), e/ou dos alunos (coesão, formação de grupos, *peer effect*), e/ou da comunidade com a escola (coesão social em torno da educação), por se considerar que estes elementos têm conexão com a forma de atuação dos indivíduos.

A pesquisa é relevante para a comunidade acadêmica na medida em que analisa um tema já presente na agenda de discussões sob outra perspectiva, o que o renova e atualiza. É importante ainda questionar a tradição de associar baixo desempenho à condição socioeconômica desfavorável, o que é, de toda forma, perverso, pois se trata de excluir das melhores perspectivas educacionais aqueles que já são socialmente excluídos de outras possibilidades. O objetivo desta pesquisa foi identificar casos de sucesso e os fatores que se relacionam à produção, reprodução e atenuação da desigualdade de oportunidades educacionais.

Para tanto, identificaram-se casos de sucesso e os fatores que se relacionam ao êxito e que podem se tornar agentes da diminuição da desigualdade de oportunidades sociais e educacionais. Também objetivou-se investigar escolas que, apesar do baixo nível socioeconômico em que se inserem, apresentam bom desempenho, para se compreender de que forma as relações sociais que se estabelecem na escola relacionam-se aos resultados. Diante disso, surgem as seguintes perguntas: (1) A escola pode atuar positivamente na equalização de oportunidades educacionais?; (2) Se sim, de que forma?; (3) Que elementos poderiam contribuir para melhorar o desempenho dos alunos?

Para atender a estes objetivos, o presente trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, foram referenciadas teorias que analisam o tema e o contextualizam no campo da Sociologia da Educação, com ênfase nos fatores escolares e relacionais. São elencados os principais debates acerca das atribuições, características e formas de dominação dos líderes escolares. Também se apontam as principais pesquisas realizadas no Brasil que discutem

as vantagens e desvantagens da heterogeneidade na enturmação e nas relações entre alunos de diferentes níveis sociais e de desempenho.

O capítulo segundo dedica-se à apresentação da metodologia da pesquisa, a explicitação do objeto de estudo e dos principais objetivos. Também há a apresentação da hipótese e das etapas da pesquisa. A metodologia utilizada agregará o método quantitativo (a partir da pesquisa, organização e análise de dados disponíveis na página eletrônica do INEP) e o qualitativo, do qual serão utilizadas algumas técnicas como a observação participante, a realização de entrevistas e a aplicação de questionários. O terceiro capítulo trará a descrição do campo e das escolas pesquisadas, o percurso da pesquisa e a apresentação dos dados coletados. Já o quarto capítulo se dedicará à análise das hipóteses a partir das evidências e dados apresentados em confrontação com os principais argumentos teóricos vigentes.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

As desigualdades sociais e educacionais são um tema bastante recorrente na Sociologia da Educação. Há diversas teorias que discorrem acerca da influência do sistema educacional na (re)definição da estrutura social. Entre essas, algumas análises centram-se na capacidade de a escolarização viabilizar ou não a mobilidade social. Este capítulo discutirá algumas das principais teorias que relacionam classes sociais à escolarização. No âmbito dessas discussões, três grupos de teorias, não mutuamente excludentes, que ganham destaque: a primeira, que afirma que a classe de origem influencia, mas não determina o destino dos indivíduos; a segunda, que advoga que a classe social de origem é o maior determinante dos destinos; e a terceira, que analisa fatores institucionais, tendo a eficácia<sup>1</sup> como objeto, para estimar se a escola pode interferir no destino dos alunos e qual seria seu efetivo poder. Dentre os teóricos da primeira corrente, destacam-se os trabalhos de Boudon (1981) e Goldthorpe (2010).

### 1.1 Teorias da racionalidade limitada

Boudon (1981) é influenciado pela Teoria da Ação Racional para aprofundar sua teoria sobre desigualdades e ação social. Em relação à escolarização, considera que, ao longo da trajetória escolar, o aluno passa por diversos momentos nos quais precisa realizar opções que definem seu percurso. A classe social de origem tem influência, mas não é decisiva nas realizações educacionais, pois há racionalidades diversas nas decisões familiares. As escolhas são condicionadas a alguns determinantes como a herança social, o interesse individual, os recursos disponíveis, entre outros. Os indivíduos e famílias realizam as escolhas educacionais e profissionais de acordo com suas possibilidades e posição na estrutura social. Ainda na tradição sociológica americana, Granovetter apontara que:

Os atores não se comportam nem tomam decisões como átomos fora de um contexto social, e nem adotam de forma servil um

---

<sup>1</sup> O conceito de escola eficaz, segundo Mortimore (1991), é aquela que faz seus alunos progredirem mais do que se esperava, levando em consideração seu nível socioeconômico e o ponto de partida em termos de desempenho. Esse conceito é o aceito por Nigel Brooke e outros importantes pesquisadores brasileiros.

roteiro escrito para eles pela intersecção específica de categorias sociais que eles porventura ocupem. Em vez disso, suas tentativas de realizar ações com propósito estão imersas em sistemas concretos e contínuos de relações sociais. (GRANOVETTER, 2007, p. 9).

Ou seja, as relações sociais são constituídas por redes de laços sociais que, segundo Granovetter, podem ser fortes ou fracos. Estes (os laços sociais fracos) são os desenvolvidos com quem o indivíduo tem um vínculo superficial e aqueles (os laços sociais fortes) com quem o indivíduo tem mais contato. Contata-se, de acordo com esta perspectiva, que há uma relação entre a “posição social de origem e o nível de qualificação” (BOUDON, 1981, p. 160), o que também determina o tempo de permanência no meio escolar. A um filho das classes menos favorecidas, “adiar” a entrada no mercado de trabalho optando por nele ingressar apenas após a conclusão do ensino superior ou arriscar carreiras que embora posteriormente possam trazer mais retorno, mas exigem maior investimento, não são opções racionais (Boudon, 1981).

Nesse sentido, as diferenças de classe influenciam diferenças nas decisões educacionais, acarretando efeitos primários e secundários. Os primários dizem respeito às diferenças de origem social (estrutura) e os secundários relacionam-se às escolhas (ação social) que os alunos e suas famílias realizam de acordo com a probabilidade (autoestimada e, muitas vezes, errada) de potencializar suas chances de sucesso. A herança cultural é, portanto, o fator que afeta a distribuição dos alunos no sistema de ensino, uma vez que as desigualdades educacionais são fruto da estratificação social, então há desigualdades porque existe estratificação. Isto posto, considera-se que só haveria a redução das desigualdades educacionais caso igualmente se reduzissem as desigualdades econômicas e sociais e, se isso não ocorre, todas as desigualdades persistem (Boudon, 1981). Tentando ascender econômica e socialmente, os indivíduos desenvolvem expectativas sociais, e são elas que definem um maior ou menor investimento em educação.

Os efeitos culturais de origem social, mas também, sobretudo, as diferenças na lógica das motivações induzidas pela origem social têm como consequência gerar um investimento escolar desigual em função da origem social (BOUDON; BOURRICAUD, 2001, p. 352).

Dados da OCDE<sup>2</sup> permitem detectar um efeito perverso da universalização do acesso: mesmo ocorrendo uma substancial expansão dos sistemas de ensino, não houve proporcionalmente a diminuição das desigualdades sociais. O aumento nas taxas de escolarização não acarretou mobilidade social. Se o ponto de chegada desejado pelos filhos da classe trabalhadora e da classe de serviço<sup>3</sup> é o mesmo, o que os diferencia é o ponto de partida, estando os filhos da classe de serviço sempre em situação de vantagem. Por isso, crianças de diferentes classes têm oportunidades e constrangimentos diversos. Ainda que fossem iguais devido a sua classe de origem, seus familiares os conduziram a escolhas que são condicionadas às aspirações que consideram possíveis e acessíveis. Os efeitos de diferenciação primários e secundários atuam nesse ponto. A tendência é que os primários (deficiência no acesso e ingresso) sejam gradativamente extintos, mas os secundários (diferenciação no trajeto ou escolhas em níveis de ensino mais elevados) persistam. Ainda que o acesso dos menos favorecidos aos níveis mais elevados de ensino seja facilitado, as oportunidades de usufruir dessa certificação lhes serão limitadas e restritas e sua posição de classe se manterá (Boudon,1981).

Goldthorpe (2010) segue a mesma linha teórica de Boudon (1981), argumentando que toda ação individual é fruto de uma motivação que não é casual, mas proposital. Quando o indivíduo age, ele o faz visando objetivos que o levarão ao alcance daquilo que deseja e não há ações ingênuas. Os atores utilizam os recursos e as oportunidades que lhes forem disponíveis, embora haja um esquema de posições ou divisões de classes, forjado pelo mercado e pelo sistema produtivo, que impacta a mobilidade social e o sistema educacional. Desse modo, as classes acabam sendo formadas por agrupamentos daqueles que possuem ocupações semelhantes. A classe de serviço é então mais favorecida do que a trabalhadora, não só pela superioridade da renda, como também pelas possibilidades de crescimento na carreira e demais vantagens associadas a sua posição social. Reafirma-se o dilema da assimetria da

---

<sup>2</sup> OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<sup>3</sup> Classe de serviço, classe média, classe mais favorecida ou classe mais abastada são termos utilizados como sinônimos neste trabalho. Da mesma forma em que são utilizados como sinônimos os termos classe mais pobre, classe trabalhadora, classe menos favorecida ou classe menos abastada.

informação entre as diferentes classes e a racionalidade limitada que afeta as classes subalternas.

Primary effects can in fact be understood more broadly than by Boudon (cf. Halsey, Heath and Ridge 1980: 127) as comprising all those influences, whether cultural or psychological or genetic, that shape what is taken (arbitrarily or not) to be the distribution of ability in the earlier stages of schooling. These effects can be seen as establishing, together with the structure of the educational system, a potential range of educational outcomes overall and, likewise, of class differentials in these outcomes. However, it is then secondary effects, operating through the decisions actually made by children and their parents regarding particular educational options that must determine just how these potentialities are realized. With educational expansion and reform, the constraints on choice that primary effects impose will tend to weaken (and even if these effects do persist throughout educational careers) in that the degree of selectivity in successive transitions, in terms both of ability and resources, will be reduced. More children, in total, will stay on in education beyond the compulsory period, take more academic courses, enter higher education etc. And greater scope is thus created, at the level of secondary effects, for less advantaged children to bring their 'take-up' rates of relatively ambitious educational options closer to those of more advantaged children (GOLDTHORPE, 2010, p. 5).<sup>4</sup>

Ainda que tenha havido significativa expansão dos sistemas de ensino na maioria das nações, crianças de classes menos favorecidas continuam a ser mais propensas a deixarem a escola do que aquelas pertencentes à classe mais abastada. No esquema proposto por Goldthorpe (2010), o sistema educacional opera por relações de classe, como uma forma de controle social. Assim, a

---

<sup>4</sup> Os efeitos primários podem, de fato, serem entendidos mais amplamente, segundo Boudon, como todas as influências culturais, psicológicas ou genéticas que moldam o que é (arbitrariamente ou não) tomado como habilidade nos estágios iniciais da escolarização. Esses efeitos podem ser vistos como que estabelecendo, junto com a estrutura do sistema educacional, uma gama potencial de resultados educacionais gerais e diferenciação de classes nesses resultados. No entanto, são os efeitos secundários que operam nas decisões tomadas pelas crianças e seus pais sobre as opções educacionais específicas que devem determinar exatamente como essas potencialidades são realizadas. Com a expansão e reforma educacional, as restrições impostas pelos efeitos primários tendem a enfraquecer (ainda que persistam durante as trajetórias educacionais), na medida em que o grau de seletividade em transições sucessivas, em termos de capacidade e de recursos será reduzido. No total, mais crianças ultrapassarão o período de educação compulsória, farão mais cursos, ingressarão mais no Ensino Superior. Assim, é criado um maior escopo, no nível dos efeitos secundários para que as classes menos favorecidas se insiram e possam ambicionar opções mais próximas das selecionadas pelas classes mais favorecidas. (tradução própria).

reprodução cultural é mantida para que se preserve a reprodução social estrutural. Nesse sentido, há uma imposição da cultura da classe dominante, sem a qual o indivíduo que não é possuidor das credenciais necessárias à ascensão não consegue sair de sua posição inferior de classe, uma vez que a escola, tradicionalmente, tenderia a não atuar no sentido de diminuir as desigualdades, mas sim de mantê-las, perpetuando mecanismos de exclusão (Goldthorpe, 2010).

Isso afeta diretamente as escolhas dos indivíduos, as quais são, na realidade, atreladas a estratégias de adaptação. Um exemplo disso é o período final da escolaridade obrigatória, que é um momento em que os pais precisam auxiliar seus filhos na opção pela carreira. Após a conclusão dos estudos obrigatórios, os pais da classe trabalhadora, ao encaminharem seus filhos a ingressar em cursos profissionalizantes que posteriormente os farão realizar trabalhos manuais ou “condizentes” com sua classe de origem, estão realizando uma escolha racional. Já os filhos das classes mais abastadas realizam uma trajetória escolar mais longa e duradoura e seriam, posteriormente, ingressantes da classe de serviço. Por sua escolaridade mais ampla e por possuir um diploma mais raro, é mais difícil que esse indivíduo passe pelo desemprego do que o filho da classe trabalhadora, que detém um diploma mais comum e cujo pai tem menos relações sociais com pessoas que possam direcioná-lo a uma colocação melhor no mercado de trabalho. Entre os filhos da classe trabalhadora, a escolha mais racional é buscar um curso profissionalizante, que traga uma possibilidade de emprego imediato. Não que seja impedido aos filhos da classe trabalhadora prosseguir com os estudos para buscar uma elevação no padrão educacional e a ascensão, mas uma trajetória escolar mais ampla implica em maiores gastos e uma possibilidade de insucesso. Portanto, o mais racional aos mais pobres é encurtar o tempo de escolaridade e ingressar o quanto antes no mercado de trabalho (Goldthorpe, 2010).

The focus of RAT<sup>5</sup> is on how actors come to choose particular courses of action in pursuit of their goals – using the resources that they command and adapting to the opportunities and constraints that characterize their situation. If, then, RAT is to be applied in the context of class analysis in the way envisaged, it

---

<sup>5</sup> RAT – Teoria da Ação Racional

will be essential to show not only how actors' goals are intelligible in relation to the class positions they hold but, further, how their actions directed towards these goals are conditioned by the distribution of resources, opportunities and constraints that the class structure as a whole entails (GOLDTHORPE, 2010, p. 3).<sup>6</sup>

Para os filhos da classe média, a escolha mais racional é justamente trilhar uma trajetória oposta, elevando a escolaridade para, ao fim, ingressar no mercado de trabalho em ocupações que exigem mais qualificação, e com isso menor probabilidade de desemprego, já que o diploma que se possuirá é mais raro e, portanto, valorizado. Os pais da classe média tendem a incentivar seus filhos a prolongarem a escolaridade objetivando, além disso, conservar sua posição de classe. Thurow (1972) chama os investimentos dessa classe na escolarização de seus filhos de “despesa defensiva”, ou seja, aquela feita para que se produza uma diferenciação no diploma, conservando-se, assim, uma posição de vantagem. Este conceito é aprofundado por Hirsh (1979) na elaboração do consumo defensivo típico das economias posicionais, o que será discutido mais adiante.

Goldthorpe (2010) resgata o argumento de Boudon (1981), para quem com a ampliação do acesso ao ensino superior essa “despesa defensiva” ganha corpo, como uma necessidade de se promover o diploma. Além disso, há, entre a classe média, a visão do ensino superior como uma etapa e não como o nível final de escolarização. Os possíveis insucessos educacionais dessa classe são geralmente compensados por outros mecanismos como relações sociais ou vantagens econômicas que a família possui.

Mesmo que os mais pobres desfrutem da possibilidade de maior escolarização, mantem-se a estrutura de classes, pois as escolhas educacionais dos filhos da classe trabalhadora se preservam, uma vez que são condicionadas às possibilidades e aos recursos disponíveis da classe. Por outro lado, o aumento da escolarização das classes menos favorecidas gera uma necessidade de as classes mais abastadas também investirem mais em

---

<sup>6</sup> “O foco da Teoria da Ação Racional é como atores escolhem determinados rumos de ação visando seus objetivos – usando os recursos de que eles dispõem e se adaptando às oportunidades e às restrições que caracterizam sua situação. Se, então, a Teoria da Ação Racional é aplicada no contexto da análise de classe da maneira prevista, será essencial mostrar que, não apenas os atores entendem as posições de classe que ocupam como também dirigem suas ações para isso. Essas metas são condicionadas pela distribuição de recursos, oportunidades e restrições que a estrutura de classe como um todo implica.” (tradução própria).

educação, pois tal atitude contribuiria para manter uma posição social superior. Os investimentos em educação são relevantes para as classes menos abastadas, pois trazem em si maiores possibilidades no mercado de trabalho. Por outro lado, para as classes mais abastadas, é igualmente importante, pois auxiliaria na manutenção da posição de classe (Goldthorpe, 2010). Ocorre, pois, o que Hirsch (1979) chama de “consumo defensivo”: a utilização de mecanismos (consumos, investimentos, controles sociais, et al.) pelas classes mais abastadas para manter sua posição privilegiada através da posse de elementos (diplomas, credenciais, signos, et al.) que produzam e mantenham sua distinção social.

De qualquer forma, há entraves que atrapalhariam os filhos das classes menos abastadas a prosseguir os estudos. A imutabilidade ou manutenção da estrutura de classes é vinculada a escolhas que levam em consideração o custo X benefício e também as possibilidades e oportunidades. Para os filhos das classes mais pobres a opção pelo prosseguimento dos estudos envolve muito mais riscos do que para os filhos da classe média. A estes, é franqueada a continuidade dos estudos, em especial no nível superior, e desta forma a entrada deles no mercado de trabalho é adiada, uma vez que ingressam em posições superiores por já possuírem formação. Enquanto isso, os filhos da classe trabalhadora em geral optam por cursos de menor duração e voltados mais diretamente para o ingresso imediato no mercado de trabalho. A escolarização não seria o fator determinante do sucesso profissional (Goldthorpe, 2010).

Ainda que a escolarização tenha aumentado de forma geral nas economias industrializadas, isso não tem se revertido em melhores colocações no mercado de trabalho, tal como previa a Teoria do Capital Humano (TCH), desde Theodore Schultz (1970). Essa teoria teve grande impacto na época em que foi desenvolvida e até hoje encontra ecos em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil. Segundo a TCH, todos os indivíduos possuem um capital latente que deve ser aprimorado e desenvolvido através da escolarização. O investimento em educação é essencial para o crescimento econômico das nações e seria ele o responsável por explicar as diferenças de desenvolvimento entre elas. Nesse sentido, a meritocracia seria fundamental para a sociedade e o indivíduo o único responsável por conquistar boas posições no mercado, bastando, para isso, investir na própria educação. Quanto maior fosse o

investimento do indivíduo em qualificação, maiores seriam suas possibilidades de ascensão e projeção. A maior escolarização serviria não apenas aos indivíduos, mas às nações, que progrediriam na mesma proporção (Schultz, 1970).

Há inúmeras críticas à TCH, que não cabe analisar aqui, visto não ser o foco deste trabalho, no entanto, serão citadas algumas que se relacionam ao objeto desta pesquisa. Uma das primeiras críticas é a falta de correlação entre a formação e as vagas de trabalho, além da dificuldade de se provar empiricamente a existência de relação entre o investimento em escolarização e o aumento da renda. Sabendo-se que parte da escolarização é compulsória há ainda a dificuldade de se analisar de fato o que seria investimento em educação (Shaffer, 2010). Algumas pesquisas realizadas na década de 60 em diversas partes do mundo contribuíram para engrossar a crítica à Teoria do Capital Humano. Uma das mais importantes foi a que deu origem ao Relatório Coleman (1966), nos Estados Unidos, pesquisa que buscava elementos que permitissem não apenas mapear o panorama educacional daquele país como também indicar caminhos que pudessem orientar a criação e a implementação/manutenção de políticas públicas que promovessem melhorias na educação. A pesquisa foi muito ampla e os resultados foram extremamente importantes.

O Relatório Coleman (Coleman, 1966) foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou uma pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Através da aplicação de cinco grupos de testes, que objetivavam medir competências verbais e não verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 102).

A amostra era muito significativa, bem como os resultados permitiam vislumbrar aspectos que contribuiriam muito sensivelmente para que se compreendesse a realidade educacional daquele país. O relatório Coleman (1966) apontou em uma direção oposta à da Teoria do Capital Humano, indicando que as diferenças econômicas, de raça, origem geográfica, social e

outras poderiam influenciar os resultados educacionais. Esses fatores externos à escola tinham um peso muito superior nos resultados dos alunos do que os fatores internos ou escolares (Bonamino; Franco, 1999). Embora a metodologia utilizada nesse período tenha sido alvo de muitas críticas, não se pode desconsiderar sua importância para a constituição dos pilares desse campo de estudo. O relatório serviu de base a pesquisas posteriores que minoravam o poder de atuação da escola sobre o aluno, ou seja, a tese defendida por eles é que independentemente da escola na qual o aluno estuda, se ele é oriundo de uma família socialmente desfavorecida, dificilmente isso irá se modificar com a passagem do indivíduo pela escola. A estrutura escolar, os equipamentos, o funcionamento da escola não eram tão significativos para os resultados quanto os fatores extraescolares (Brooke, 2006).

Logo após a publicação do Coleman, tem-se na Inglaterra a publicação do Relatório Plowden, que encontrou, naquele país, resultados muito semelhantes aos descritos por Coleman. Pesquisas do mesmo tipo se multiplicaram por diversos outros países. O ponto em comum do resultado dessas pesquisas era a incapacidade de a escola alterar as disposições de classe, ou seja, a atuação da escola nesse sentido era menos significativa do que se supunha, sendo outros fatores extraescolares mais impactantes no desempenho dos alunos. Coleman e Plowden destacaram que a origem social dos alunos era um fator extremamente importante para as realizações destes e contestaram os ideais modernos de igualdade, além de alimentar a crítica à Teoria do Capital Humano (Brooke; Soares, 2008).

Outra crítica importante refere-se ao fato de a escola ser uma instituição que não apenas se dedica a formar mão de obra necessária ao fomento do capitalismo como também a produzir e reproduzir a sociedade e as desigualdades nela existentes. Segundo a Teoria do Capital Humano, a escola atuaria como uma agência equalizadora de oportunidades. Contudo, na visão dos teóricos reprodutivistas a escola além de não ser agência promotora de equidade, ainda é produtora e reprodutora de desigualdades. Entre os principais teóricos da crítica à Teoria do Capital Humano e das possibilidades transformadoras da educação e dos sistemas de ensino estão teóricos reprodutivistas como Bourdieu, Baudelot, Gintis, Passeron, Bowles, Althusser e outros. Em geral, observa-se um consenso em torno da reprodução social que

outorga à escola pouca (ou nenhuma) possibilidade de promover mudanças sociais, uma vez que a estrutura social tende perenemente a se reproduzir e as classes de origem são o fator essencialmente decisivo para o destino social dos indivíduos.

## 1.2 Teorias reprodutivistas

A escola cumpre diferentes papéis sociais. Segundo diferentes autores, não apenas a reproduz como também justifica e legitima as desigualdades, agindo no sentido de contribuir para a manutenção da estrutura social (Bourdieu; Passeron, 1982). O sistema educacional atua decisivamente no sentido de preservar a hegemonia das classes dominantes e a escola seria uma das instituições legitimadoras das desigualdades, sendo organizada de forma a reproduzir a estrutura social vigente. Nesse sentido, o trabalho pedagógico implica em uma inculcação do *habitus*, através do qual se reproduzem os aspectos culturais. Bourdieu (2002, p. 33) desenvolve o conceito de *habitus*:

O todo social não se opõe ao indivíduo. Ele está presente em cada um de nós sob a forma do *habitus*, que se implanta e se impõe a cada um de nós através da educação, da linguagem [...]. Tudo o que somos é produto da incorporação da totalidade.

Por ser uma reprodutora da estrutura social, a escola dissemina a emulação de um *habitus* afeito às classes dominantes, o que leva os alunos das classes sociais dominadas a uma situação de desvantagem estrutural. Assim, eles são, desde o início de suas trajetórias escolares, propensos ao fracasso, uma vez que não possuem os *habitus* requeridos pela sociedade que privilegia os *habitus* da classe dominante. O *habitus* é construído a partir de algumas disposições comportamentais de um meio social, de modo que se as crianças vivem em um dado meio, elas acabam por construir tais disposições que estarão em conformidade com ele. Assim, passarão a agir de maneira supostamente livre, quando, na realidade, estarão atuando de acordo com o *habitus* do meio no qual foram criadas. Ou seja, aparentemente, as pessoas são livres para agirem como quiserem, mas não o fazem na realidade porque estão mentalmente atreladas às regras às quais foram acostumadas. Isso acaba por

contribuir para a manutenção da reprodução da estrutura social que se apresenta (Bourdieu, 2002).

Como trabalho de inculcação, deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 44).

O sistema educacional, para Bourdieu e Passeron (1982), se reproduz por meio das relações de dominação, ou seja, a escola é um espelho da sociedade e, como tal, reproduz de maneira contínua a ideologia da classe dominante. Refuta-se, assim, a teoria de que a escola poderia contribuir para a equalização de oportunidades, já que ela não se ocupa de auxiliar na resolução de problemas sociais, antes os legitima através de situações que promovem e reforçam a exclusão. Cria-se, assim, uma forma de exclusão que é atribuída à falta de capacidade do dominado, mas que, na realidade, deve-se à imposição de uma situação em que o dominante requer do dominado habilidades das quais ele não dispõe, pois estas não se referem a um currículo posto e explícito, mas a credenciais que são subliminarmente requeridas (Bourdieu; Passeron, 1982).

O capital econômico não é a única forma pela qual a classe dominante exerce seu poder e governa os processos de reprodução. Intrínseco à Teoria está a noção de diferentes tipos de capital. Capital é, sumariamente, um recurso derivado da materialização de alguma expressão do trabalho social que aufere poder apropriado por número limitado de agentes ou grupos para lhes conferir força nos processos de distinção e de reprodução social. As formas de capital nem sempre são de fácil incorporação, por demandarem a necessidade de tempo, acumulação e estoque. O capital pode ser produzido ou reproduzido, tornando-se uma capacidade para a geração de poder e recursos. Desta forma, mais do que uma espécie de “estoque” do ator/grupo/classe, é um mecanismo, uma ferramenta importante para o sucesso econômico (Bourdieu, 1997).

A teoria econômica estaria, pois, equivocada, ao considerar que apenas o capital financeiro é essencial para a obtenção de lucro e estruturação dos laços sociais. Outras formas de capital se apresentam de modo imaterial e que também contribuem decisivamente como combustível para o mercado

econômico. Uma destas formas é o capital cultural, um dos grandes responsáveis, segundo Bourdieu (1997), pelas diferenças entre o sucesso acadêmico entre classes sociais distintas. Esse tipo de capital pode se materializar de três formas: o encarnado, o objetivado e o institucionalizado. As conquistas ou derrotas dos indivíduos no âmbito educacional estão mais ligadas à posse ou não dos tipos de capital do que a uma aptidão natural do indivíduo. Há, pois, nesse ponto da análise de Bourdieu, mais uma crítica às concepções da Teoria do Capital Humano. Para ele, o rendimento escolar dos alunos está intimamente ligado ao capital cultural da família, o qual, por sua vez, relaciona-se ainda ao capital social que pode ser usado como apoio ao indivíduo (Bourdieu, 1997).

Deste modo, ainda que o indivíduo advindo dos meios mais pobres estivesse em tese nas mesmas condições do que aqueles vindos dos meios mais abastados, os tipos de capital que as famílias detêm fariam muita diferença nas realizações educacionais destes alunos. Isso se relaciona ao *capital cultural incorporado*, que é aquele adquirido pelo indivíduo por sua posição de classe. Essa forma de capital está presente em vários mercados em que o capital econômico não é amplamente reconhecido, inclusive no que o autor chama de “mercado matrimonial”, afirmando assim que as escolhas conjugais seriam também fomentadas pela estrutura de capitais incorporada. O capital cultural incorporado relaciona-se intimamente à forma com que o indivíduo organiza suas escolhas. A transmissão de capital cultural seria uma forma implícita de transmissão de capital. O *capital cultural no estado objetivado* é outro diferencial dos filhos da classe média e se materializa no acesso ou posse de bens culturais como pinturas, escritos, etc. É tão facilmente transmissível quanto o capital econômico e se relaciona à possibilidade de seu detentor desfrutar de cultura, obras de arte etc. Ainda que materializado, é um capital simbólico, pois só é eficaz quando devidamente apropriado pelo indivíduo.

O *capital cultural no estado institucionalizado* relaciona-se à aquisição e à posse de credenciais que são capazes de distingui-lo daqueles que não a possuem. Assim, a existência de um certificado confere ao seu detentor a capacidade de distinção para com os demais. O capital cultural no estado institucionalizado relaciona-se mais proximamente ao capital econômico, o que

permite mais facilmente a observação da conversão de um em outro (Bourdieu, 1997).

Há ainda o Capital Social:

Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition – or in other words, to the membership in a group – which provides each of its members with the backing of the collectivity-owned capital, a ‘credential’ which entitles them to credit, in the various senses of the word. These relationships may exist in the practical state, in material and/or symbolic exchanges which help to maintain them. They may also be socially instituted and guaranteed by the application of a common name (the name of a family, a class, or a tribe or of a school, a party, etc.) and by the whole set of instituting acts designed simultaneously to form and inform those who undergo them; in this case, they are more or less really enacted and so maintained and reinforced in exchanges (BOURDIEU, 1997, p. 4).<sup>7</sup>

Esse capital consiste no grupo de recursos potenciais ou utilizados pelo indivíduo decorrente das relações que tece com outros de sua classe social ou superiores, para “obter acesso privilegiado à distribuição desigual de recursos escassos” (TAVARES Jr., 2012). Embora não se reduza ao capital econômico, o capital social pode ser decisivo para a acumulação de bens e dinheiro. Ele se materializa na rede de relações que o indivíduo constrói e é consciente ou inconscientemente tecida para a legitimação de um grupo de influências mútuas em que há, a curto ou longo prazo, a utilização dessas relações para a reprodução das relações sociais. Assim, reuniões produzidas por grupos que aparentemente são ligados por interesses em comum são, na realidade, para legitimar ou aumentar o capital social, sendo ele a base da existência de qualquer grupo. Os tipos de capital são facilmente convertidos de um em outro. O capital econômico é um meio de aquisição do capital cultural, dependendo,

---

<sup>7</sup> “O capital social é o agregado dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento mútuos - ou em outras palavras - para os membros de um grupo - que fornece a cada um de seus membros, com o apoio do capital de propriedade coletiva, uma “credencial” que lhes dá crédito, nos vários sentidos da palavra. Essas relações podem existir no estado prático, em trocas materiais e / ou simbólicas que ajudam a mantê-las. Elas também podem ser socialmente instituídas e garantidas pela aplicação de um nome comum (o nome de uma família, uma classe ou uma tribo ou de uma escola, uma festa etc.) e por todo o conjunto de atos instituintes projetados simultaneamente para formar e informar quem se submete a eles; Nesse caso, elas são mais ou menos divulgadas, mantidas e reforçadas nas trocas “ (tradução própria)

para isso, de se dispender alguns esforços. Da mesma forma, o capital cultural pode facilmente transformar-se em econômico, uma vez que o aumento da exigência de credenciais faz com que esse capital seja valorizado como uma das formas de consecução do capital econômico (Bourdieu, 1997).

Na análise entre o sucesso escolar e as relações sociais, Bourdieu e Passeron (1977) reconhecem uma relação entre o sucesso escolar e as relações sociais privilegiadas, ao mesmo tempo em que relacionam o fracasso à falta dessas relações. As famílias transmitem aos filhos tanto o capital econômico (expresso pelos bens), quanto o capital social (ou seja, as relações que a família estabelece) e o capital cultural (conhecimentos advindos de experiências como viagens, visitas a museus etc.). Essa gama de capitais é muito menor nas famílias de classe social desprivilegiada. Deste modo, o aluno das classes mais abastadas possui formas de capital que são requeridas pela escola, enquanto aqueles das famílias mais pobres não desfrutam delas. O resultado disso é que as crianças pertencentes à classe social mais abastada possuem as credenciais que são valorizadas pela escola, enquanto as demais não as possuem. Isso faz com que o aluno da classe desfavorecida permaneça em situação de desvantagem. Ao valorizarem a cultura das classes dominantes e ignorarem a das classes menos favorecidas, as escolas exercem o que Bourdieu e Passeron (1977) conceituaram como “arbitrário cultural”, ou seja, o privilégio explícito aos *habitus* da classe dominante.

Os alunos oriundos das classes sociais mais favorecidas, ao chegarem à escola, não sentem o mesmo estranhamento que aqueles advindos de classes desfavorecidas. Isso ocorre porque a cultura valorizada pela escola é comum ao estudante da classe mais abastada, ou seja, ele já possui familiaridade com o que é privilegiado pela escola, o que o torna mais autônomo do que os demais. Os alunos que não possuem as predisposições esperadas pela escola já adentram nos espaços escolares em situação de desvantagem, uma vez que o estranhamento que sentem ao que é valorizado ali faz com que eles tenham cada vez maior necessidade de serem tutelados (e passíveis de segregação) pelos professores (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 43).

A escola atuaria no sentido de proporcionar uma aparente neutralidade, quando, na realidade, opera a serviço das classes dominantes, não apenas exigindo e valorizando as credenciais dessas classes, como também

dissimulando as verdadeiras distinções produzidas. Em vez de atuar no sentido de promover a igualdade e contribuir para a mobilidade social a escola torna-se uma agência de reprodução. Ao mesmo tempo, a instituição escolar é importante socializadora, pois nela os alunos não apenas aprendem os conteúdos escolares, mas principalmente formam-se para a sociedade, aprendem a respeitar hierarquias e horários, enfim, instrumentam-se para a vida em sociedade.

A instituição escolar ensina aos alunos alguns fundamentos essenciais ao fomento do capitalismo, como a pontualidade, a disciplina, o respeito à hierarquia e outros elementos essenciais à formação do trabalhador, mas, segundo os reprodutivistas, os grupos entram e saem da escola, em média, no mesmo patamar, não sendo a instituição capaz de fazê-los ascender socialmente. O que ela faz é educar de acordo com os papéis sociais determinados a cada um. Há a crença em torno da ideia de selecionar por mérito, quando, na realidade, o fator preponderante para determinar o sucesso profissional é a classe social de origem, uma vez que eles não encontraram nas análises que realizaram relação entre Q.I e sucesso, bem como também não encontraram relação entre desempenho e realização social.

Um aluno cujas notas escolares são ruins poderia ainda assim obter sucesso profissional, ao mesmo tempo em que não necessariamente um aluno com boas notas seria profissionalmente bem sucedido. A escola prepara alguns para cargos de comando, ao passo que outros são formados para atuar na base da sociedade, tornando-se agente produtora e reprodutora de desigualdades e não sendo capaz de compensar as diferenças sociais, já que ela atua apenas como um espelho do que é a sociedade. Nesse sentido, a escola poderia influenciar a sociedade, mas não seria capaz de modificá-la. Na realidade, consciente ou inconscientemente, os professores são agentes desse sistema ao reiterarem a estratificação social na sala de aula.

Ainda que inconscientemente, o professor trata os alunos de forma diferenciada e isso contribui para a reprodução social e para a produção de uma elite e um proletariado. A escola atua como um filtro, que socializa os indivíduos de modo diverso e prepara alguns grupos para o comando ou superestrutura enquanto outros são preparados para a infraestrutura (Bowles; Gintis, 1972). Por um lado, a escola tem uma rede primária e profissional cujo objetivo é a

preparação de mão de obra para alimentar o sistema capitalista, e por outro lado uma rede secundária e superior que atua no sentido de formar indivíduos para exercerem as funções de criação e comando. Essas redes ensinam aos indivíduos uma única ideologia, contudo com o viés relacionado ao destino social que estaria a eles reservado (Baudelot; Establet, 1971).

Nesses termos, a sociedade induz os jovens não apenas a compreenderem e se conformarem com o lugar a eles reservado na divisão social do trabalho, mas ao mesmo tempo os prepara para desenvolverem comportamentos e habilidades que os permitem desempenhar esse papel (Althusser, 1974). Assim, a escola é entendida como um importante aparelho ideológico do Estado, uma vez que forma os alunos advindos das classes socialmente desfavorecidas para aceitarem sua condição de inferioridade na divisão social do trabalho. Ou seja, cabe à escola não apenas a função de qualificar o trabalhador, mas também a de fazê-lo aceitar e compreender o lugar a ele destinado na sociedade, além de corroborar para a perpetuação da ideologia burguesa, sendo eficaz na formação da força de trabalho e na produção de uma diferenciação no ensino dos alunos, a fim de produzir mão de obra variável conforme a classe social (Althusser, 1985). Em outras palavras,

Formar o trabalhador significa, não propriamente, ou não apenas, qualificar seu trabalho, mas tornar, para o indivíduo, natural e necessária a equivalência entre a qualidade do trabalho e a quantidade da força de trabalho; tornar natural e necessária a venda da força de trabalho; a submissão às normas de produção, à racionalidade da hierarquia na produção, etc. (ALTHUSSER *apud* ALBUQUERQUE, 1985, p. 12).

A escola está, portanto, a serviço do capitalismo, favorecendo continuamente a classe social mais rica, atuando de forma perversa na manutenção da estrutura vigente e na perpetuação contínua das desigualdades, de modo que a ampliação da escolaridade não é capaz de promover a mobilidade social. Muitas mudanças vêm ocorrendo no sistema educacional nas últimas décadas. Contudo, alguns problemas graves persistem, e muitas expectativas em torno dos resultados do aumento exponencial da escolaridade não se efetivaram.

### 1.3 Teorias institucionais

Estudos realizados por Mortimore (1997) não detectaram ao longo dos tempos diferenças muito significativas na estrutura e na organização da escola. Registraram, todavia, uma grande diversidade no resultado dos alunos. Como a sociedade não é homogênea e também não o é o nível dos alunos ao ingressarem na escola, era desafiador compreender quais elementos escolares contribuíam para um bom desempenho. Pesquisas que levem em consideração múltiplas variáveis são as mais adequadas para esse fim. Há uma série de características que seriam inerentes às escolas com maior efetividade. Entre elas destacam-se a organização e gestão da escola, o clima acadêmico, a formação e o salário docente e a ênfase pedagógica (Sammons et. al., 1994).

Algumas pesquisas apontam elementos decisivos para se compreender o efeito da escolarização sobre os indivíduos, apesar de suas diferenças. Há destaque para as interações entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Essas interações estão relacionadas a alterações nos comportamento dos discentes nos anos subsequentes e, logo, aos resultados. A interação é um fator relevante no que concerne à capacidade de a escola transformar os indivíduos e as interações realizadas na escola são marcantes para os alunos. Isso indica que ela auxilia na formação e na transformação das pessoas (Mortimore, 1997).

Há muitas variáveis externas à escola que podem influenciar o desenvolvimento do aluno, como família, classe, gênero, raça e outras, que o colocam em vantagem ou desvantagem na sociedade, entretanto a escola pode agir para minimizar as desvantagens a partir de uma série de aparatos que a instrumentalizem a auxiliar no enfraquecimento dessas diferenças. De outro lado, há múltiplos fatores que podem determinar o bom desempenho das escolas. Por isso, é fundamental a realização de uma análise longitudinal, ou seja, que considere a estabilidade de resultados ao longo dos tempos para que se identifique o quanto eles variam ao longo dos anos. Escolas eficazes poderiam dirimir efeitos perversos de origem social na medida em que dão oportunidades mais equitativas aos alunos, proporcionando desenvolvimento de talentos inatos, potencialidades e disposição (Mortimore, 1997).

De fato, o poder que a escola tem de atuar junto ao aluno no sentido de auxiliá-lo a transformar sua trajetória é parcial e limitado, uma vez que a escola é parte da estrutura social, e, como tal, sujeita a normas e outras influências que são características da própria sociedade, de modo que, muitas vezes, ela é ineficiente e incapaz de atuar em certos aspectos da compensação. Contudo, nota-se que, comparativamente, os alunos em desvantagem social alcançam maiores realizações em escolas eficazes, acompanhando a tendência geral de outros grupos em detrimento da hipótese de reprodução da segregação. A escola pode atuar positivamente nas trajetórias desses alunos, pois quanto mais efetiva ela for, maior sua capacidade de auxiliar os alunos no desenvolvimento de seus talentos, de motivá-los para que eles tenham condições de competir.

Pais que enviam seus filhos a escolas mais efetivas demonstram, já por isso, estarem mais envolvidos com o processo escolar e preocupados com o desenvolvimento de seus filhos (Mortimore, 1997). As políticas educacionais devem ser mais amplas e não permanecerem a serviço de uma elite para que os privilégios dela sejam perpetuados, pois se tais políticas forem direcionadas apenas aos grupos que por sua origem já forem privilegiados, tornar-se-á ainda mais difícil para os demais superar as dificuldades que o simples nascimento já lhes impôs. As políticas devem se ocupar de instrumentar melhor as escolas, financiá-las e cuidar de prover alimentação para as crianças no período escolar, além do transporte para que elas tenham acesso à escola, bem como criar programas que proporcionem aos alunos ajuda individualizada para auxiliá-los. A escola não pode compensar pela sociedade, mas tem potencial para afetar seu curso hegemônico de reprodução tendo em vista a ampliação e a democratização de oportunidades (Mortimore, 1997).

Cada sociedade escolhe, através de suas opções históricas, um patamar possível para o aprendizado de seus estudantes. Entretanto, em torno dessa estrutura há grande variação. Em sociedades desiguais, como o Brasil, o nível esperado de desempenho varia de forma acentuada com o nível socioeconômico. O sistema escolar sozinho não consegue mudar esta determinação social, mas diferentes escolas são mais ou menos bem-sucedidas em fazer com que os seus alunos tenham aprendizado melhor do que o esperado pelas suas condições sociais. Essas variações explicam o efeito das escolas (ALVES; SOARES, 2007, p. 458).

Estudos sobre sucesso escolar no Brasil corroboram a literatura internacional que outorga ao nível socioeconômico dos alunos boa parte da responsabilidade pelos resultados educacionais. Os alunos mais pobres já chegam à escola em situação de desvantagem, uma vez que, por não possuírem as habilidades requeridas pela instituição, já se apresentam com um déficit que só vai se acumulando ao longo da escolaridade (Arroyo, 2000). Muitos alunos de classes populares conseguem ser bons ou mesmo brilhantes na escola, contudo, ainda eles sofrem, pois a escola mostra-se incapaz de saber lidar com esse aluno, uma vez que os professores são formados para atuar com um aluno ideal, ou seja, o aluno de classe média (Charlot, 2000).

O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminal mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou que este é algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

O fracasso seria fruto da desigualdade de oportunidades e não uma condição do aluno. Pesquisa recente da OCDE mostra que o Brasil é um dos países nos quais a correlação entre o nível socioeconômico e os resultados educacionais é muito alta (Franco, 2007). Muitas vezes “o problema (da aprendizagem) está na conexão entre a classe social e as condições prévias de desenvolvimento do aluno” (BROOKE, 2012, p. 476). A escola pode colaborar para a aprendizagem dos alunos, mas não teria como eliminar completamente algumas questões externas como a socioeconômica, por exemplo.

No Brasil, grande parte da explicação para a heterogeneidade das escolas é a própria heterogeneidade socioeconômica dos alunos. A consequência desse fato é que as medidas de interesse devem ser, então, controladas pelo NSE (nível socioeconômico) dos alunos e pelo NSE médio da escola que ele frequenta (ANDRADE, 2008, p. 80).

As avaliações em larga escala que vem sendo realizadas no Brasil desde a década de 90 têm como resultado geral que há íntima relação entre a classe social e o desempenho dos alunos, mesmo assim os dados apontam que há escolas que podem atuar positivamente no desempenho dos alunos.

Embora parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extraescolares, há uma enorme variação entre resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos muito similares em termos socioeconômicos. Ou seja, a unidade escolar frequentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar (BROOKE; SOARES, 2008, p. 9).

Se as escolas eficazes podem atuar significativamente na vida dos alunos, é importante compreender que elementos tornam essas escolas eficazes. Uma seleção de trinta artigos sobre sucesso escolar publicados em revistas brasileiras a partir dos anos 2000 (títulos no anexo 3) revela que elas têm em comum alguns elementos que, segundo tais publicações, podem contribuir para o sucesso escolar. Destacam-se, pois, nessas publicações estes fatores que auxiliam na efetividade escolar: a liderança, as metas e expectativas de crescimento e progresso da escola, as práticas escolares, o crescimento físico da escola, a construção de expectativas comuns, um bom relacionamento entre a escola e os pais e comunidade ao redor da escola.

As relações sociais são tão importantes que Lahire (2004, p. 19) considera que “só podemos compreender os resultados e comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares”. Existe uma rede de relações familiares que são importantes para a socialização, de modo que essas relações disponibilizam ao indivíduo uma “paleta” de possibilidades de ação das quais ele pode se utilizar em cada situação em que julgar necessário. A compreensão dos resultados escolares dos alunos só poderá ser efetiva na medida em que haja entendimento da rede de relações desses alunos. Não há como analisar a importância da família se não se analisarem as redes de relações no entorno, incluindo aí a vizinhança (Lahire, 2004).

Família e escola devem se complementar, pois o sucesso dos alunos, segundo Lahire, estaria vinculado a cinco configurações muito importantes: as formas familiares da cultura escrita (como a família se relaciona com a leitura e a escrita); as condições e disposições econômicas (que precisam ser controladas cuidadosamente); a ordem moral doméstica (capaz de despertar na criança atitudes necessárias na escola como o bom comportamento e a obediência a ordens); as formas de autoridade familiar (quando a criança em seu lar é acostumada a respeitar autoridade, isso facilita o convívio escolar); e as

formas familiares de investimento pedagógico (como a família trata o investimento em educação, se de uma forma adequada ou se isso se torna uma obsessão, o que pode atrapalhar o desempenho da criança) (Lahire, 2004). O conceito de sucesso também pode ser controverso.

Diferentes modelos implícitos ou explícitos de “sucesso” que cada pesquisador, segundo sua própria trajetória social, tem tendência a universalizar, tendem a fazer esquecer que as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas e que os graus de “êxito” comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados podem esconder às vezes estilos de “sucesso” diferentes. E se podem existir estilos diferentes de “êxito” é porque a escola primária propõe objetivamente, por seus múltiplos aspectos, uma relativa heterogeneidade de modelos de “sucesso” escolar (“sucesso” através de qualidades literárias ou científicas, em uma forma “tímida” ou arriscada, “rigorosa” ou “criativa”). (LAHIRE, 2004, p. 31).

Tanto o conceito de sucesso quanto o de fracasso são arbitrários, uma vez que o “sentido e as consequências do ‘fracasso’ e do ‘sucesso’ variam historicamente” (LAHIRE, 2004, p. 53). Tais noções são mutáveis e dependem do momento histórico e social. Há inúmeras definições de sucesso e estas variam de acordo com o tempo e outras circunstâncias. Partindo da definição de Mortimore (1997), para quem a escola de sucesso é a que possibilita a seus alunos obterem um desempenho escolar superior ao que se espera, diante da origem e classe social à qual o aluno pertença, define-se *sucesso nesta pesquisa como a realização de trajetórias escolares bem sucedidas em termos de acesso e desempenho que possam contribuir para a equidade de oportunidades*. A escolha por essa definição tem a ver com o fato de relacionar sucesso às possibilidades inerentes à classe social do aluno. Lahire (2004 p. 59) enfatiza que a “escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações com o poder”. Torna-se importante também abordar alguns trabalhos recentes que versam sobre o tema, especialmente no Brasil.

#### 1.4 Empirias recentes sobre o tema

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países do mundo têm buscado identificar e relacionar fatores relacionados ao bom desempenho escolar. Esses fatores podem ser de ordem individual ou familiar, contextual ou social, institucional ou política. Para fins desta pesquisa, importam os fatores institucionais, ou seja, aqueles ligados à escola, por haver a possibilidade de neles atuar através de intervenções e da criação e fomento de políticas públicas.

Ainda que seja muito prematuro enumerar os fatores que concorrem para o sucesso escolar, pesquisas realizadas em nosso país têm buscado fornecer alguns caminhos para o aprofundamento de discussões que permitam conclusões mais robustas sobre o assunto. Na literatura internacional, o tamanho das turmas, o pagamento por mérito aos profissionais da educação e as políticas de responsabilização/*accountability* têm sido denotados como relevantes fatores explicativos do desempenho escolar. No Brasil, os resultados não são os mesmos.

De modo geral, as pesquisas que analisam sucesso escolar agrupam os fatores analisados em dois grandes blocos: o dos escolares e o dos externos à escola. No âmbito do que é fora dos muros escolares, a literatura nacional apresenta como fatores familiares mais impactantes no desempenho escolar a escolaridade do pai, a escolaridade da mãe, a raça (ser branco ou não) e o nível socioeconômico. Além desses fatores, também exercem influência o tipo de família e o fato de o aluno morar com o pai e a mãe ou não, o fato de o aluno utilizar o computador em casa e o fato de agregar trabalho e estudo ou apenas estudar. A maioria das pesquisas sobre o tema no Brasil aponta o *background* familiar como influente no desempenho dos alunos. A partir da análise dos dados da PNAD 1982, Neubert (2014, p. 133) destaca que “o investimento de recursos econômicos e tempo por parte das famílias eleva o potencial sucesso dos estudantes”. Mas a forma como isso ocorre ainda não é muito evidente.

Como os fatores familiares afetam o desempenho escolar não é tão claro. Espera-se que os pais com maior escolaridade valorizem mais o estudo dos filhos e proporcionem um ambiente adequado para tal. Além disso, eles podem estar mais aptos a auxiliar nas atividades escolares realizadas em casa e manter

uma proximidade com professores e diretores (FELÍCIO, 2013, p. 64).

A partir disso, outras inferências importantes podem ser realizadas: os pais com melhores condições financeiras podem gastar mais com seus filhos, além de realizarem investimentos extraescolares mais significativos, como matricular os filhos na pré-escola, pagarem cursos de idiomas, terem acessos a livros em casa, utilizarem o computador em casa, poderem dispor de aula particular etc., ou seja, na escolha sobre os gastos com educação, os pais da classe média sempre estarão mais dispostos a investir do que os da classe trabalhadora, uma vez que, para estes, tais gastos muitas vezes não são viáveis (BOUDON, 1981).

Utilizando-se das informações sobre escolaridade dos pais e nível socioeconômico das famílias, os estudos feitos para o Brasil encontram, de modo geral, que a parcela do desempenho escolar explicada pela família está em torno de 70%. Esses resultados são compatíveis com os estudos internacionais em que se utilizam dados por estudante e, seja nos estudos nacionais ou nos internacionais, a parcela restante – 30% do desempenho, tem apenas uma pequena parcela relacionada aos atributos escolares observáveis. (FELÍCIO, 2013, p. 15).

A relação entre a baixa qualidade da educação e as condições socioeconômicas dos alunos é anunciada desde o relatório Coleman (1966). “O problema (da aprendizagem) está na conexão entre a classe social e as condições prévias de desenvolvimento do aluno” (BROOKE, 2012, p. 476), isto é, a escola pode colaborar para a aprendizagem, mas não teria como eliminar completamente algumas questões externas à escola, como a socioeconômica. Andrade (2008) enfatiza que:

No Brasil, grande parte da explicação para a heterogeneidade das escolas é a própria heterogeneidade socioeconômica dos alunos. A consequência desse fato é que as medidas de interesse devem ser, então, controladas pelo NSE (nível socioeconômico) dos alunos e pelo NSE médio da escola que ele frequenta (ANDRADE, 2008, p. 80).

É praticamente unânime que a estrutura familiar é decisiva para a educação. Bourdieu (2002) já enfatizara que a família está no cerne das relações

de reprodução. Boudon (1981) aponta que na família se centram as decisões sobre o investimento em educação que o indivíduo terá, argumento que Goldthorpe (2010) resgata. Por algum desses motivos ou por outro ainda ignorado, é fato que a estrutura familiar é decisiva para a educação adquirida pelo aluno. Ainda não foi densamente descrito como essa dinâmica opera, mas os indícios reiteram que a escolaridade dos pais é um fator explicativo do sucesso escolar na medida em que um pai mais escolarizado tende a valorizar e investir mais a escolaridade dos filhos. Por outro lado, a renda familiar se mostra importante porque se acredita que os pais de famílias mais abastadas tenham mais acesso a bens culturais, viagens etc., bem como mais recursos para investir diretamente na escolarização dos filhos e em sua acumulação de capital cultural.

Um modelo geral advoga que famílias primeiramente buscam conquistar melhor condição financeira, a seguir, perseguem bens culturais e também passam a participar da vida escolar dos filhos, o que pode contribuir decisivamente para o aumento da proficiência. Os resultados podem estar relacionados ao fato de os pais se importarem com a escolaridade dos filhos, pois quanto maior o tempo gasto pelos pais para se dedicar aos filhos, auxiliando-os nos estudos ou tarefas de casa, melhor será o desempenho escolar deles (Soares; Collares, 2006). Mesmo para os indivíduos mais pobres, a participação dos pais pode ser decisiva para a consecução de melhores resultados (Moon, 2008).

Embora haja concordância entre a literatura nacional e a internacional de que os fatores externos à escola sejam os responsáveis por um percentual explicativo muito maior do desempenho escolar, fato é que eles são negligenciados em muitas pesquisas atuais, principalmente pelo fato de serem de difícil atuação e cobertura por parte das políticas públicas. Nesses termos, as políticas educacionais não são capazes de atuar diretamente sobre esses fatores e, ainda que atuassem indiretamente, o monitoramento e outras fases das políticas seriam dificultados. Assim sendo, tanto as pesquisas internacionais quanto as nacionais dedicam-se com mais afinco a analisar a influência dos fatores escolares nas realizações educacionais dos alunos (Felício, 2013).

Embora parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extraescolares, há uma enorme variação entre resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos muito similares em termos socioeconômicos. Ou seja, a unidade escolar frequentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar (BROOKE; SOARES, 2008, p. 9).

Ainda que o *background* familiar determine muito do desempenho, a escola pode fazer a diferença na vida dos alunos (Brooke; Soares, 2008). Entre os fatores escolares que interferem no desempenho dos alunos, o rendimento do professor, o fato de o aluno ter ou não frequentado a educação infantil, o fato de o aluno fazer ou não lição de casa e haver ou não Internet na escola são apontados como principais. Nesse ponto, a literatura nacional difere da internacional. Enquanto as pesquisas internacionais apontam o rendimento do professor como um diferencial na qualidade da educação, em nosso país as pesquisas não apontam nessa direção, especialmente porque a diferença dos rendimentos percebidos pelos professores no Brasil é muito variável. No mais, todos os outros fatores (frequentar a educação infantil, as instalações da escola percebidas pelas condições das salas de aula, o fato de os alunos fazerem ou não exercícios em casa entre outros) impactam o desempenho dos alunos (Felício, 2013).

Em um segundo grupo, reúnem-se os fatores escolares que, ainda que em menor escala, também impactam no desempenho dos alunos, como a boa utilização das instalações disponíveis (como laboratórios, bibliotecas, quadras), a liderança, empreendedorismo e atuação do diretor, a experiência deste profissional e o tamanho da turma. As pesquisas dão conta de que os três primeiros impactam positivamente, a experiência do diretor não mostra resultados expressivos e o tamanho da turma merece uma análise específica, uma vez que traz uma ambiguidade: se, por um lado uma quantidade menor de alunos por classe demanda um número maior de classes e, conseqüentemente de profissionais, recursos e infraestrutura, por outro lado, com menos alunos nas turmas, as intervenções pedagógicas poderiam ser mais eficazes, pois permite ao professor um atendimento mais individualizado.

Também há pesquisas sobre o uso pedagógico do computador pelo professor, o número de horas-aula, sua formação (ter ou não nível superior), sua experiência e sua capacitação. Esses efeitos são considerados nulos, ou seja,

não há evidências fortes de que eles ajudem ou atrapalhem, uma vez que algumas pesquisas já realizadas através de metodologias diversas apresentaram igualmente resultados opostos, ou seja, em algumas metodologias os elementos aparecem como impactantes e em outras não. Outros elementos apontados são: haver ou não computadores disponíveis para o uso de alunos na escola, e o fato de a escola pertencer à rede pública ou privada. O primeiro elemento requer pesquisas mais apuradas porque, entre as analisadas, algumas mostram que os computadores na escola geram um efeito positivo e outras mostram exatamente o contrário. Quanto à escola pertencer à rede pública ou à privada a explicação parece bastante elementar: considerando que algumas escolas da rede privada selecionam o ingresso de seus alunos por meio de provas, nas quais apenas os melhores estarão aptos a ingressar, é bastante plausível pensar que naturalmente os resultados sejam melhores, uma vez que os alunos de pior rendimento já foram cortados na seleção. Nesse sentido, o resultado da escola não reflete propriamente o efeito da escola (Felício, 2013).

Durante muito tempo, pensou-se que o problema da educação brasileira residia na falta de escolas e na conseqüente carência de vagas para os alunos (Teixeira, 1999; Schwartzman, 2005), contudo, dados mostram que a maioria dos alunos em idade escolar frequenta a escola e, apesar disso, não consegue aprender. Desse modo, o problema central da educação brasileira não está na falta de vagas, mas na má qualidade do ensino, na tradição de repetência, aliadas ao vazio da qualidade da educação e à perseguição por parte dos pais à quantidade de aulas expressa pela frequência, em detrimento da qualidade da educação, além do esvaziamento das competências (Ribeiro, 1991). A análise dos avanços e retrocessos da educação brasileira nas últimas décadas dá conta de que muitos avanços acabaram por gerar retrocessos que praticamente os anulam. A conquista do acesso foi seguida de problemas de fluxo e a atenuação de problemas de fluxo acobertou problemas de qualidade, que receberam atenção, mas fragilizaram políticas de melhoria de fluxo e assim sucessivamente, como um “cobertor curto” (Tavares Jr, 2007; Tavares Jr et al, 2012).

Para Hanushek (1994) o problema do fluxo reside na falta de perspectiva dos estudantes, para quem não há possibilidade de ingresso em níveis mais elevados de educação e por isso é indiferente a aprovação ou estagnação em determinada série ou ano de escolaridade.

Two factors are most important in determining repetition. First, student achievement levels are very important. Low performance – not other less educationally relevant factors – is a key element. Second, governmental policy as evidenced by supplying advanced grade levels in the schools is central. Simply put, if there is no place to go, students will stay where they are, repeating primary grades (HANUSHEK, 1994, p. 25)<sup>8</sup>.

Em outras palavras, na visão de Hanushek (1994) os alunos mais pobres, que são os que mais sofrem com as questões de fluxo, são também aqueles que têm pouca perspectiva de continuidade dos estudos, então, ficar onde se está, repetindo sempre as séries iniciais acaba sendo uma opção viável. O baixo desempenho e a estagnação nas séries iniciais são muito evidentes no Brasil. Muitos alunos de classes sociais menos privilegiadas não veem possibilidades de prosseguimento nos estudos e acabam ficando estagnados nas séries iniciais. Não consideram as oportunidades educacionais como possibilidades de melhoria social. É primordial que o aluno perceba que pode ter sua trajetória positivamente modificada pela escola. A forma como a escola pode influenciar o destino dos indivíduos é o que se conhece como “**efeito escola**”:

o conceito de “efeito da escola” é utilizado para medir a capacidade de as escolas, por meio de seu projeto pedagógico e de suas políticas internas, influenciarem o desempenho cognitivo de seus alunos (ANDRADE, 2008, p. 96).

Embora a escola não possa substituir os efeitos da sociedade, ela pode auxiliar nas mudanças que ocorrem nela (Mortimore, 1997). O estudo das relações sociais que se estabelecem na escola pode fornecer indícios de como isso ocorre. Por isso, esta pesquisa analisará a gestão escolar, as interações entre os alunos e as relações entre a escola e a comunidade. Discutir-se-á a seguir a liderança e a gestão escolar, considerando-as como fundamentais à instituição escolar.

---

<sup>8</sup> Dois fatores são mais importantes para determinar a reprovação. Primeiro, os níveis de desempenho dos alunos são muito importantes. O baixo desempenho - e não outros fatores menos relevantes do ponto de vista educacional - é um elemento-chave. Em segundo lugar, a política governamental, evidenciada pelo fornecimento de níveis avançados de ensino nas escolas, é central. Simplificando, se não houver lugar para onde ir, os estudantes ficarão onde estão, repetindo os graus primários (tradução própria).

## 1.5 Liderança e gestão na escola

Liderança é um conceito muito utilizado em diversos contextos, mas apesar de ser um termo polissêmico, sabe-se que a existência da liderança em grupos sociais precede a utilização etimológica do vocábulo. Sua discussão teórica não é nova. Na “Política” de Aristóteles (1998), apontam-se características do bom líder, evidenciando que, para o filósofo, é inata a questão da liderança. Ainda que não tenha utilizado explicitamente o termo “liderança”, tem-se ali o conceito de homens que se sobrepõem aos demais por algum fator que lhes outorgam poder. Platão (2000), em “A República”, associa o líder à imagem de um representante moral, que consiga agir com racionalidade e, assim, conquistar a autoridade para reger a sociedade, pois ela precisa ser guiada. Ele discute liderança apontando sua visão de modelo de líder, que seria uma espécie de “guardião” da pátria. Ao longo da história, líderes já foram divinizados e sacralizados. Já Maquiavel (1986) em “O Príncipe” rompe com a ideia de um poder de governar investido por Deus e aponta o sacrifício dos meios para manutenção do Poder, considerando a liderança como uma prática estritamente política e humana. Em Hobbes (1999), tem-se como indiferente a pessoa ao poder; o que importa é que a sociedade seja guiada por um Líder, investido no Estado, ou seja, o sumo poder é do Estado, independentemente de quem ocupe a posição de governante. Para Hegel (2003), o líder é alguém conectado à percepção histórica da sociedade. Se este líder tiver características pessoais que o habilitem a agir com racionalidade, será capaz de governar. Marx não aborda diretamente o conceito de liderança ou algo que se assemelhe, mas aponta a classe operária como capaz de se mobilizar e tomar o poder (Marx; Engels, 2007). Nessa perspectiva, Gramsci (1992) aponta a liderança como algo que se organiza na tutela dos partidos, ou seja, eles estruturariam a vontade dos grupos e a sistematizariam. A liderança está associada a estruturas de dominação, que são formas de legitimação do poder. A dominação é, segundo Weber,

[...] um estado de coisas pelo qual uma vontade manifesta (mandato) do dominador ou dos dominadores influi sobre os atos de outros (do dominado ou dos dominados), de tal modo que, em um grau socialmente relevante, estes atos têm lugar como se os dominados tivessem adotado por si mesmos e como

máxima de sua ação o conteúdo do mandato (obediência) (WEBER, 1994, p.699).

“Nem toda ação social apresenta uma estrutura que implica dominação”, contudo, “todas as áreas da ação social, sem exceção, mostram-se profundamente influenciadas por complexos de dominação” (WEBER, 1994, p. 187), mesmo que nem toda dominação tenha como fundo os interesses predominantemente econômicos. Assim, a dominação é “um caso especial de poder” (WEBER, 1994, p. 695). É importante conhecer os tipos de dominação weberianos, para se compreender em que medida algum deles (ou mesmo todos eles) se relaciona de alguma forma às relações sociais presentes nas escolas, em especial naquelas de bom desempenho, deixando evidente que o próprio Weber (2004) esclarece que tais tipos não são puros, mas modelos dos quais ele se serve para explicar seus conceitos. Há, na análise weberiana, três tipos de dominação que se concretizam de três formas não mutuamente excludentes: a dominação tradicional, a legal e a carismática.

A dominação tradicional “é baseada na crença cotidiana na sociedade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições, representam a autoridade” (WEBER, 1994, p. 141). Pode ter muitas motivações, mas, em geral, vincula-se à crença na santidade ou em outros poderes patriarcais. Esse tipo de dominação é exercido pelo mandante, ou pelo “senhor” ao qual todos obedecem no intuito de servi-lo. O senhorio conta com obediência que se dá através da tradição, que em geral é marcada pela fidelidade. Tudo aquilo que o senhor ordena é obedecido, uma vez que o desrespeito a ele colocaria em questão a dominação propriamente dita (Weber, 1994).

A tradição fixa normas que aparentemente se mostram como imutáveis. O domínio tradicional baseia-se em um misto de respeito à tradição e livre-arbítrio por parte do senhor. A base deste tipo de dominação é o patriarcalismo, de modo que no entorno do senhor sempre estão familiares ou pessoas ligadas a ele por elos de fidelidade. Não importam nesse tipo de dominação os conceitos de “competência” ou de mérito, pois o que predomina não é um elemento objetivo, mas sim a fidelidade ao senhor. Dessa forma, desde o recrutamento, os servidores são escolhidos pelo grau de proximidade ou de fidelidade. No caso administrativo, por exemplo, não existe nenhum tipo de consideração quanto às

habilidades ou competência do funcionário ou servidor. O privilégio geralmente é concedido àquele que se relaciona de maneira mais próxima com o senhor. As relações são temperadas pela tradição, pelo patrimonialismo e pela fidelidade (Weber, 1994). Um exemplo clássico de dominação tradicional é a patriarcal. Na dominação tradicional, a autoridade é baseada na fidelidade. Os servos ou funcionários ou dominados obedecem ao senhor de uma forma inquestionável. É um tipo de dominação considerada estável, uma vez que as leis que suportam essa relação não são jurídicas, mas “morais” e são sólidas e regulares (Weber, 1994), preservadas pela tradição. Nesse tipo de dominação, o líder tem êxito quando conta histórias, domina os rituais, é um orientador e tem exata noção dos rumos de sua liderança (Nelson, 2010).

Nas escolas, esse tipo de liderança pode se apresentar claramente nos grupos que cercam o gestor. Suas “pessoas de confiança”. Muitos gestores administram a escola dando prioridade a essas pessoas, ao grupo que dá apoio e sustentação a sua gestão. São funcionários que aceitam sua liderança porque a reconhecem como autêntica. São fiéis à pessoa do líder, atendem a tudo quanto o gestor solicitar e, na ausência do gestor, estão prontos a agir exatamente conforme suas determinações. Não é raro encontrarmos funcionários que são desviados de suas funções para exercerem outras de maior autoridade e que oferecem mais status na escola, em função de serem pessoas mais próximas do gestor.

Diferentemente da tradicional, a dominação legal está embasada na lei, na racionalidade e na burocracia. A obediência não é dada à pessoa, mas ao cargo e à racionalidade de seu papel. Mudando-se o dominador, a situação permanece a mesma, uma vez que é fundamentada não na figura pessoal, mas em um estatuto (Weber, 1994). Alterando-se o “chefe” mantém-se a ordem exatamente nos mesmos moldes, uma vez que o que determina a relação não é o indivíduo, mas o que ele representa, como esclarece Cohn:

Dominação legal ocorre em virtude do estatuto. Seu tipo mais puro é a dominação burocrática. Sua ideia básica é: qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma. A associação dominante é eleita ou nomeada, e ela própria e todas as suas partes são empresas [...]. Obedece-se não à pessoa em virtude de seu direito próprio, mas à regra estatuída, no âmbito de uma

*competência concreta*, cuja delimitação e especialização se baseiam na utilidade objetiva e nas exigências profissionais estipuladas para a atividade do funcionário. [...] Sua administração é trabalho profissional em virtude do dever objetivo do cargo. Seu ideal é: proceder *sine ira et studio*, ou seja, sem a menor influência de motivos pessoais e sem a menor influência sentimental de espécie alguma, livre de arbítrio e de capricho e, particularmente, “sem consideração da pessoa”, de modo estritamente formal segundo regras racionais ou, quando elas falham, segundo pontos de vista da conveniência “objetiva”. (COHN, 2003, p. 129).

A dominação legal difere da tradicional justamente por uma atuação objetiva, independente dos sujeitos ela deve ser a mesma, ou seja, não deve haver diferenciação motivada por influências de qualquer ordem: pessoais, sentimentais, relacionais ou algo do tipo. Deve-se atuar “sem consideração da pessoa”. A dominação legal se dá de modo “especificamente racional” (WEBER, 1994, p. 147) e está associada ao conhecimento.

Do ponto de vista social, a dominação burocrática significa, em geral:

1. a tendência ao nivelamento no interesse da possibilidade de recrutamento universal a partir dos profissionais mais qualificados;
2. a tendência à plutocratização no interesse de um processo muito extenso de qualificação profissional;
3. a dominação da impessoalidade formalista *sine ira et studio*, sem ódio nem paixão e, portanto, sem amor e entusiasmo, sob a pressão de simples conceitos de dever, sem considerações pessoais, de modo formalmente igual para “cada qual” , isto é, cada qual dos interessados que efetivamente se encontram em situação igual – é assim que o funcionário ideal exerce seu cargo (WEBER, 1994, p. 147).

O mundo moderno está relacionado (mesmo que em alguns casos isso ocorra apenas teoricamente) à dominação legal, ou seja, é presente no ideal moderno a noção de que todos os indivíduos indistintamente desfrutam das mesmas oportunidades, embora na prática isso nem sempre aconteça. No meio educacional, principalmente, esse assunto é controverso, havendo diversas pesquisas mencionadas nesta tese que não compartilham dessa ideia. A dominação legal pressupõe a existência de normas que podem ser alteradas a qualquer momento, desde que isso seja pré-estabelecido. Nesse tipo de dominação, a obediência está vinculada à hierarquia, às regras e às leis. Na ausência dessas, busca-se um consenso, sem, contudo, tornar esse processo

pessoal. A burocracia é a forma mais pura de dominação legal, uma vez que ela se torna essencial para a rotinização das tarefas e para a impessoalidade nos tratamentos. Ela goza de elementos centrais como a hierarquia, a ampliação da formação e o aprimoramento profissional.

Diferentemente da dominação tradicional, em que o poder está investido na figura do senhor, na dominação legal ele está no cargo que se ocupa e na autoridade que esse cargo determina e, portanto, mudando-se o ocupante do cargo o poder muda de mãos (Weber, 1994). Nas escolas, isso se materializa na exata divisão de tarefas e respeito aos estatutos e às políticas públicas instituídas. As ações são feitas “sem se considerar quem é a pessoa”, ou seja, há regras e elas são válidas para todos. Quanto aos alunos, igualmente há regimentos e estes devem ser conhecidos e seguidos. Quando, por algum motivo, o gestor muda, as relações se mantêm, uma vez que são pautadas pela burocracia, no sentido weberiano do termo.

Outro tipo de dominação é a carismática. O conceito de carisma em Weber (1994) é dissociado de elementos valorativos. Desconhece-se nesse tipo de dominação qualquer tipo de estrutura ou ordenamento.

Denominamos “carisma” uma qualidade pessoal considerada extraordinária (na origem, magicamente condicionada no caso tanto dos profetas quanto dos sábios, curandeiros ou jurídicos, chefes de caçadores e heróis de guerra) e em virtude da qual se atribuem a uma pessoa poderes ou qualidades sobrenaturais, sobre-humanos ou, pelo menos, extra cotidianos específicos ou então se a toma como enviada por Deus, como exemplar e, portanto, como “líder”. O modo objetivamente “correto” como essa qualidade teria de ser avaliada, a partir de algum ponto de vista ético, estético ou outro qualquer, não tem importância alguma para nosso conceito: o que importa é como de fato ela é avaliada pelos carismaticamente denominados – “os adeptos” (WEBER, 1994, p. 158).

O carisma é validado por provas dadas aos “dominados” e o reconhecimento das qualidades do líder pelos liderados é o que lhe confere credibilidade. O grupo de dominados por esse carisma não é definido em função da tradição ou de alguma habilidade profissional, mas “é uma relação comunitária de caráter emocional” (WEBER, 1994, p. 159). A dominação carismática se sobrepõe sistematicamente às demais regulações.

Diferentemente dos outros tipos de dominação, na carismática não existe “regulamento nem normas jurídicas abstratas” (WEBER, 1994, p. 160).

A dominação carismática opõe-se estritamente tanto à dominação racional, especialmente a burocrática, quanto à tradicional, especialmente a patriarcal e patrimonial ou a estamental. Ambas são formas de dominação especialmente *cotidianas* – a carismática (genuína) é especificamente o contrário. A dominação burocrática é especificamente racional no sentido da vinculação a regras discursivamente analisáveis, a carismática é especificamente irracional no sentido de não conhecer regras. A dominação tradicional está vinculada aos precedentes do passado e, nesse sentido, é também orientada por regras; a carismática derruba o passado (dentro de seu âmbito) e, nesse sentido, é especificamente revolucionária. Esta não conhece a apropriação do poder senhorial ao modo de uma propriedade de bens, seja pelo senhor, seja por poderes estamentais. Só é “legítima” enquanto e na medida em que “vale”, isto é, encontra reconhecimento, o carisma pessoal, em virtude de provas; e os homens de confiança, discípulos ou sequazes só lhes são “úteis” enquanto tem vigência sua confirmação carismática (WEBER, 1994, p. 160).

O dono do carisma considera que tem uma “missão” e, por causa dela, transmite aos seus dominados as tarefas que considera necessárias ao cumprimento dessa missão. Nesse sentido, o líder deve ser reconhecido pelos seus liderados e sua missão tida por eles como legítima. Portanto, o que define o carisma não são fatores externos, e sim os internos, pois a validade do poder não é apoiada na tradição ou em algum sistema com regras previamente elaboradas, mas, como define Weber (1994, p. 160), na “crença no carisma”, ou seja, no diferencial do líder carismático, como se ele fosse um ser diferenciado e heroico. A dominação carismática ocorre

em virtude de devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais (carisma) e, particularmente: as faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual ou de oratória (COHN, 2003, p. 134).

Sendo uma dominação com essas características, é instável, na medida em que pode ser extinta quando cessar o dom ou o carisma. Nesse sentido, Weber (1994, p. 324) afirma que “se aqueles aos quais ele (o líder carismático) se sente enviado não reconhecem sua missão, sua exigência fracassa”. Para que o líder carismático possa desenvolver o que chama de missão, é necessário

que as pessoas que estão em seu entorno o reconheçam como portador dessa missão e legitimem sua dominação ou do contrário esse líder fracassará. A dominação carismática está pautada no reconhecimento dos liderados, e sem ele é incapaz de se desenvolver. Mais do que isso, é necessário que o líder carismático, além de ter sua autoridade reconhecida, tenha uma missão que seja compartilhada, pois os seus dominados precisam conhecer e acreditar nessa missão.

Carisma não é transferível, por isso, a liderança carismática não tem regras fixas ou estáveis de sucessão ou temporalidade. Tem-se observado destaque para o papel da liderança carismática nas instituições, inclusive escolas. O líder carismático opera como um ponto de referência para os liderados de forma a motivá-los para o alcance de metas. A gestão escolar é, por natureza, uma forma de dominação, uma vez que a dominação e a administração são processos correlacionados. Nas instituições escolares, essa dominação se apresenta de diversas formas: o líder é considerado alguém essencial para o andamento das atividades escolares. Tem-se por vezes a noção de que sem ele a escola não conseguiria atingir os objetivos propostos e muitas vezes é isso mesmo que acontece. Muda-se o gestor, muda toda a escola. Como o carisma não é transferível, não há regularidade nesse tipo de dominação.

Em geral, não se verifica um tipo puro de dominação. Esses tipos se complementam: há um líder cujo domínio é patrimonial, contudo, ele pode também possuir elevado carisma e isso contribui para que sua liderança seja legitimada, isso para dar um exemplo sintético. O entendimento dos tipos de dominação é crucial para que se compreenda a gestão escolar.

As primeiras pesquisas sobre a gestão escolar no Brasil davam ênfase ao papel do gestor como um administrador de escolas. O termo utilizado nesses trabalhos era “administração escolar” e não “gestão escolar” como é hoje o uso corrente. Os estudos eram sobre educação comparada e buscavam criar modelos de administração escolar a serem seguidos pelos diretores de escolas. As ações administrativas eram consideradas as responsáveis pelo êxito das pedagógicas (Leão, 1953), e a administração escolar era comparada à administração de empresas, tanto que os teóricos deste período se baseavam

nas concepções de Taylor e Faiol<sup>9</sup> para construírem modelos de administração escolar (Ribeiro, 1952). Ainda que essas pesquisas fossem incipientes, houve avanços no sentido de se iniciar uma reflexão sobre os requisitos necessários à gestão escolar. Um desses avanços diz respeito a se constatar, pela primeira vez, a necessidade de desenvolvimento de um “clima de ação coletiva na escola” (RIBEIRO, 1952, p. 7). Outro ponto importante foi considerar a escola inserida em uma sociedade e vista como um espelho da estrutura social (FILHO, 1963). Também surgiu a ênfase na importância de uma liderança escolar democrática, contudo, “sem dissipar os níveis de autoridade” (FILHO, 1963, p. 155).

Entretanto, esses primeiros trabalhos foram alvos de muitas críticas, como a ausência de empiria. Além disso, os trabalhos dedicavam-se a indicar como deveria ser a administração da educação, sem analisarem como de fato era essa administração: quais as principais dificuldades e qual era a realidade do campo. Outra crítica refere-se ao fato de tentarem considerar a administração das escolas apenas como uma tarefa técnica, desprezando o lado social e político desse trabalho, pois havia a necessidade de se considerar a natureza política do trabalho do gestor, uma vez que ela é inerente à função (Arroyo, 2000). Ainda assim, o valor dessas pesquisas não deve ser desprezado, visto que pela primeira vez o tema era incluído na agenda de discussões.

As pesquisas nessa área avançaram tanto quantitativa quanto qualitativamente. Entre os anos de 1990 e 2004, foram publicados mais de quinhentos<sup>10</sup> trabalhos, entre eles dissertações de mestrado e teses de doutorado. Os temas variavam entre: concepções e modelos de gestão, a relação entre gestão e qualidade da educação com destaque para as obras de Pinto (2008) sobre a relação entre gestão e fluxo, Oliveira (2002) sobre gestão e avaliação e Silva (2006) sobre a relação entre o projeto político-pedagógico da escola, a gestão escolar e os resultados. No pioneiro Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, iniciado em 2010, foram defendidas até o momento desta pesquisa (abril de 2018) 195 dissertações que tem Gestão como objeto (vide Anexo 5). Os assuntos mais abordados foram a formação do gestor e a participação deste em cursos, programas e projetos. Os trabalhos mais atuais buscam analisar se há

---

<sup>9</sup> Importantes teóricos da administração de empresas.

<sup>10</sup> Esta pesquisa apurou a existência de 514 trabalhos.

(e quais seriam) as relações entre a gestão escolar e o desempenho da unidade ou dos alunos.

Para compreender a importância da gestão escolar no desempenho dos alunos, é fundamental ressaltar que o líder é aquele que conduz todo o processo de mudanças, de planejamento, de implementação de projetos, enfim, é quem direciona as ações. Ele atua tanto com os atores escolares, quanto com os pais e responsáveis, além de também se relacionar com as instâncias superiores. Ou seja, o líder é, por essência, alguém que atua com interações em diversos níveis. Ao mesmo tempo em que deve se relacionar com alunos, buscar atender as necessidades da comunidade escolar, é alguém que, por outro lado, é o representante das instâncias superiores junto à comunidade. Desta forma, compreende-se que a gestão escolar é um processo multidimensional, que agrega dimensões intrínsecas e extrínsecas. Dentre as intrínsecas, estão a dimensão humana e a pedagógica. Entre as extrínsecas, destacam-se a sociopolítica e a econômica. A administração da educação envolve uma forte correlação entre essas dimensões, com ênfase no caráter político (Sander, 1981; 1984). Para fins desta pesquisa, serão analisados vários aspectos inerentes à gestão: (i) fatores administrativos, (ii) fatores interpessoais e sociais, (iii) fatores individuais.

No âmbito *administrativo*, um desafio do gestor é agregar as tarefas pedagógicas e administrativas. Ao mesmo tempo em que o gestor deve coordenar as ações dos professores e trabalhar para manter a ordem e a regularidade das ações, concomitantemente, ele é um professor e deve atuar na gestão dos processos pedagógicos e no sentido de tentar ajudar os professores a compreenderem os processos de mudança e tentar conciliar a dualidade mudanças x manutenção da estrutura vigente (Alonso, 1999). A “forma como os gestores se posicionam frente às mudanças e transformações” (SAMMONS et. al. 2008, p. 352) se relaciona com a forma com que eles desempenham as atividades de gestão e com a visão que têm sobre a educação e a escola. “O planejamento e o controle devem estar alinhados para que se tenha uma gestão eficiente e eficaz” (COLOMBO, 2007, p. 158). Nesse sentido, deve haver eficiência<sup>11</sup> nos gastos e preocupação com a qualidade do serviço educacional

---

<sup>11</sup> Segundo Augusto (2010), o conceito de eficiência escolar pode ser compreendido como a capacidade de um sistema educativo de produzir um efeito real, de conseguir o melhor

prestado, uma vez que gastos com educação no Brasil são percentualmente muito superiores aos de muitos países da América Latina, que, contudo, apresentam realizações educacionais mais significativas (Schwartzman, 2005). Prestar ao aluno um serviço sem qualidade é contribuir para que não se avance, pois só um trabalho transparente pode contribuir para a melhoria da educação (Xavier, 1996). Uma gestão eficiente pode também auxiliar no combate às dificuldades que o aluno já traz, provenientes dos fatores extraescolares, como enfatiza Setúbal (2010, p. 260):

[...] é preciso que se tenha clareza do efeito do território na aprendizagem dos alunos, como têm apontados estudos mais recentes. Nesse contexto, políticas de combate à pobreza são importantes e mostram ganhos na educação, pois a alta vulnerabilidade social de parcela significativa da população brasileira exige um conjunto de políticas sociais em articulação com a educação nos territórios concretos onde se localizam as escolas (SETÚBAL, 2010, p. 360).

A boa gestão é fundamental para a escola. Uma instituição que tenha uma gestão mais participativa e autônoma será capaz de, entre outras coisas, cuidar para que os recursos destinados à educação sejam mais bem utilizados e a educação pode se transformar “em instrumento chave de redução da pobreza, modernização da sociedade, aceleração da competitividade econômica e diminuição da desigualdade social” (NEUBAUER; SILVEIRA, 2009, p. 82). A gestão escolar em nosso país tem passado por muitas mudanças positivas e significativas nos últimos anos.

Considerando a gestão dos sistemas educacionais, os fatores que têm sido apontados como essenciais para a qualidade do ensino são: o comprometimento político do dirigente; a busca por alianças e parcerias; a valorização dos profissionais da educação; a gestão democrática; o fortalecimento e a modernização da gestão escolar. (XAVIER, 1996, p. 7).

Programas de gestão de qualidade analisados pelo IPEA apontam algumas “lições” aprendidas. A primeira delas é que não há nenhum tipo de êxito

---

rendimento escolar, com o mínimo de erros, dispêndio de energia, tempo e dinheiro. O seu emprego é mais comum na administração e na economia, quando o termo eficiência é geralmente associado à produtividade econômica: conseguir o máximo rendimento com o mínimo de recursos. A eficiência escolar é relacionada à ordem de recursos e custos, investidos em um sistema educativo, e significa alcançar os resultados pretendidos com os menores custos possíveis.

ou sucesso se não houver comprometimento da liderança. Esse comprometimento é importante principalmente porque se sabe que haverá muitas barreiras e que é preciso ter persistência ao enfrentá-las. Outro elemento importante é a continuidade. Mudanças na gestão implicam em mudança nos valores e atitudes, e por isso é importante que o processo seja contínuo. Xavier (1996, p. 45) destaca que “é mais fácil começar do que continuar” e explicita que os resultados geralmente são fruto de um longo processo de mudanças.

Quanto aos fatores *interpessoais* e *sociais*, muitos estudos e pesquisas dão destaque ao clima escolar. Como “a liderança é acima de tudo um processo de gestão de pessoas” (POLON, 2009, p. 95), pesquisas apontam que a “escola eficaz é aquela que cria, sempre que possível, situações estimulantes ao estudo e ao convívio” (POLON, 2009, p. 95). A escola está inserida em um contexto social e histórico, o que não pode ser ignorado na gestão escolar e, por isso, o gestor deve, saber utilizar os recursos de que dispõe para atingir os objetivos propostos na gestão da escola. Por “recursos” entendem-se não só os dispositivos materiais, mas também as pessoas. O ideal seria um gestor que conseguisse dominar a técnica sem ser tecnicista, cultivando um perfil de líder que busque a transformação do meio social no qual a escola está inserida (Paro, 1986). Para isso, o gestor deve ter em mente que a construção coletiva é importante, pois a escola deve se perceber e conhecer como participante da sociedade, pois isso fará com que ela melhore progressivamente (Lück, 2011).

A gestão escolar “é uma dimensão muito importante da educação” (LÜCK, 2009, p. 24), porque é através dela que se pode compreender o funcionamento da escola e os problemas dela além de buscar as soluções e o desenvolvimento de ações que possam contribuir para melhorias educacionais. A gestão de pessoas merece destaque porque “não é simples conciliar opiniões conflituosas, uma vez que a escola, sendo uma organização social, situa-se em um campo de forças” (LÜCK, 2009, p. 29), que é influenciado pela atuação dos envolvidos, que cultivam seus valores e cultura.

São, portanto, grupos que atuam em relações de poder cíclicas. A adesão dos professores e funcionários ao projeto da escola é destacado como relevante, sendo um dos grandes desafios para o gestor (e seu carisma). Segundo Luck, é importante que ele compartilhe com a comunidade escolar a compreensão da importância da escola na sociedade, dividindo também as ansiedades e a

filosofia da escola. Isso fará com que as expectativas sejam também compartilhadas (LÜCK, 2009, p. 116). É importante que o gestor compreenda que cada escola tem peculiaridades e é um espaço social e cultural no qual as políticas assumem características próprias.

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e à função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos (LÜCK, 2009, p. 18).

O gestor deveria evidenciar aos seus liderados quais são os objetivos e as metas a serem alcançados para que todos saibam onde a escola pretende chegar. É importante cultivar e incentivar o envolvimento de diversos atores educacionais, pois esta é uma forma de fortalecer o sentimento de equipe (XAVIER, 1996).

Escolas competentes são aquelas em que o poder é disseminado coletivamente e onde se compreende as nuances, a dinâmica e a dialética de sua manifestação entre os polos individual e social, equilibrando-os. Torna-se fundamental, portanto, que, em cada escola, examine-se e compreendam-se as relações de poder nela estabelecidas, no sentido de redefini-las em nome de um processo educacional criativo e emancipador voltado para a melhoria da qualidade do ensino e o interesse de promover formação educacional de qualidade para seus alunos (LÜCK, 1998, p. 56).

A liderança é considerada um elemento importante para o sucesso escolar, pois ela é capaz de influenciar os demais na tomada de decisão e nas atitudes. Nem sempre a liderança é exercida pelo gestor. Muitas vezes ela o é por professores ou outros membros do corpo escolar. “Existem professores que atuam como facilitadores de outros, ou que se responsabilizam por projetos particulares” e há “diferentes linhas de ação relevantes lideradas por diferentes professores”. (BOLÍVAR, 1997, p. 45). Igualmente, Torres e Palhares destacam que:

Há uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas. Percebida politicamente como uma solução ótima para a resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso, a

liderança emerge paulatinamente como uma variável de controle da excelência escolar. (TORRES; PALHARES, 2009, p. 25).

Uma metáfora mencionada nas atividades de campo refere-se à importância da liderança, sendo o Líder o condutor de veículo: não importa se o veículo é um modelo antigo e defeituoso ou um esportivo de renomada marca internacional. O fato é que sem um motorista, não se chega a algum destino. O líder deve ser capaz de buscar soluções para superar as principais barreiras. Ele deve ser

criativo, carismático, comprometido. Ele é um comunicador, competente, corajoso. Ele avalia, apresenta e discute processos e resultados. Ele faz com que as informações fluam, dá oportunidades para as pessoas desenvolverem sua autoestima e confiarem em si próprios e no que fazem, desenvolvendo espírito de equipe e colaboração. Para tanto o líder em educação precisa superar a si próprio. (FREITAS et. al, 2013, p. 16).

Essas características podem ser desenvolvidas e aprimoradas. Nesses termos, a capacitação é fundamental, pois permite ao profissional ampliar suas possibilidades e potencialidades e, ao mesmo tempo, aprimorar seus conhecimentos e adquirir novos (Xavier, 1996). O trabalho dos gestores escolares é completamente dependente de sua capacidade de liderança, uma vez que o gestor que sabe exercer adequadamente a liderança é capaz de cooptar pessoas para auxiliarem-no, ao mesmo tempo em que consegue mobilizar a equipe e coordená-la para a consecução de objetivos cada vez maiores.

Os dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades (LÜCK, 2011, p. 2).

A gestão escolar pode auxiliar em diversos aspectos, como melhorias pedagógicas, otimização do trabalho do professor, maior envolvimento com a comunidade escolar, criação de objetivos comuns a toda ela, entre outros, considerados na literatura como facilitadores da melhoria da educação. É um trabalho que envolve muitos aspectos da gestão: administrativo, curricular, interpessoal, gestão de resultados, entre outros (Lück, 2011). Para Polon (2009),

três vertentes complementares da liderança são mencionadas na literatura sobre sucesso escolar: a pedagógica, a administrativa e a relacional. Enquanto a primeira se relaciona às tarefas de planejamento e orientação, a segunda visa dar suporte ao trabalho dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a última diz respeito à atuação do líder “no cotidiano escolar, com prioridade para o atendimento de alunos, pais e professores” (POLON, 2009, p. 12).

Por fim, sobre os fatores individuais, considera-se o carisma, a disposição e a motivação para traçar metas e buscá-las: um gestor que seja capaz de expor e “vender” seus objetivos aos seus liderados para que estes também os persigam. Para se compreender a influência da liderança no cotidiano escolar, é necessário conhecer os pilares nos quais a relação de liderança se assenta. Isso suscita algumas questões sobre as formas como essas estruturas de dominação se apresentam na escola e de que modo elas se relacionam ao desempenho: que tipo de liderança há nas escolas de sucesso? Será que algum perfil específico de gestor contribui para o desempenho apresentado pelas escolas, em especial as que atendem alunos de baixo nível socioeconômico? Essas são algumas das perguntas que essa pesquisa tenta responder.

## **1.6 Peer effect**

Além da liderança, outro fator apontado como relevante nas discussões sobre sucesso escolar é o efeito dos pares ou do grupo, chamado *peer effect*. *Peer effect* é entendido como “a influência dos membros de um grupo no desempenho de seus colegas” (JALES, 2010). Na literatura internacional, já há muitos estudos que analisaram o tema, como Hoxby (2000; 2002), que aborda as questões de gênero e de raça para analisar a auto-seleção dos grupos; Lavy et. Al. (2009), que analisam os efeitos de pares a partir do desempenho em exames padronizados realizados em diferentes disciplinas; Ammermueller e Pischke (2006), que exploram variações de turma dentro de uma mesma escola; Cooley (2007), que analisa o desempenho dos alunos da Carolina do Norte com base nos *peer effects*, entre outros. No Brasil, no entanto, as pesquisas a esse respeito ainda são muito tímidas, restringindo-se a alguns artigos e dissertações.

Os *peer effects* ocorrem naturalmente, através de interações simples na sala de aula, como um empréstimo de material ou a realização de trabalhos em grupo. O ponto pacífico entre os estudiosos do assunto é que a forma como os alunos são distribuídos nas turmas pode afetar o desempenho dos estudantes, contudo, há discordância a respeito de a formação de turmas heterogêneas ser ou não positiva para o desempenho destes. Há os que defendem que a heterogeneidade pode ser benéfica, na medida em que se acredita que o bom aluno pode mais contribuir com o aluno de pior rendimento do que ser atrapalhado por ele. Por outro lado, há a corrente que advoga que a heterogeneidade na alocação dos alunos pode aumentar ainda mais as diferenças de rendimento.

“A formação de turmas por nível de habilidade impacta não apenas o nível de desempenho dos alunos, mas também as diferenças nas taxas de progresso” (ALVES; SOARES, 2007, p.1). A alocação de turmas heterogêneas não gera um efeito positivo para os alunos, defendem Alves e Soares (2007), podendo contribuir inclusive para que “pequenas diferenças entre alunos se transformem em grandes diferenças entre os grupos e acirrem a estratificação escolar de forma mais ampla” (ALVES; SOARES, 2007, p.1).

O aluno rico na escola pobre sofre o efeito deletério do ambiente. Seu escore é próximo ao do aluno pobre, podendo ser um pouco superior ou um pouco inferior, dependendo do grau de pobreza da escola. O aluno pobre na escola rica é beneficiado pelo meio. Entretanto, o ganho do aluno pobre é muito inferior à perda do aluno rico, uma vez que a distância entre os escores dos ricos e dos pobres aumenta sistematicamente com o aumento da média. Estes resultados mostram por que, em democracias mais estáveis, o ensino público não permite a criação de escolas com grande concentração socioeconômica. A única solução para não prejudicar todos os alunos é fazer com que as diferentes escolas tenham, aproximadamente, o mesmo nível médio socioeconômico e pequena variabilidade. (CÉSAR; SOARES, 2001, p. 108).

Oposto a essa visão, estudo realizado com alunos do quinto ano do ensino fundamental de escolas brasileiras concluiu que o efeito de pares é positivo inclusive para os bons alunos, contrariando o que se chama de efeito *bad apple*<sup>12</sup>, ou seja, um aluno ruim tem mais probabilidade de piorar o resultado dos

---

<sup>12</sup> Efeito bad apple- “efeito maçã ruim”. Ocorre quando se estima que um aluno ruim consiga influenciar negativamente os demais.

bons do que o contrário. Jales (2010) defende que, em vez do efeito *bad apple*, ele observou em sua pesquisa o efeito *shining star*<sup>13</sup>, isto é, alunos com alto desempenho são mais benéficos aos colegas ruins do que são por eles influenciados negativamente. Outra pesquisa com alunos do segundo ciclo do ensino fundamental de escolas brasileiras encontra bastantes evidências de que a forma como os alunos são enturmados pode ser positiva quando eles o são de forma mista, ou seja, não separados por nível de conhecimento ou socioeconômico, mas há uma mistura nas salas de aula nas quais os melhores alunos são capazes de influenciar positivamente aqueles de menor desempenho. Ela aponta que essa relação não é positiva apenas para os alunos mais fracos, mas para todos os estudantes (Pinto, 2008).

Os alunos de classes heterogêneas apresentam melhores resultados do que aqueles de classes homogêneas. Portanto, a criação de turmas heterogêneas seria uma forma de contribuir para o aumento da proficiência. Quando se coloca ao menos um aluno diferente na turma isso pode gerar um efeito muito positivo para todos, assim como aumento da carga horária em uma hora por dia no tempo de aulas (Oliveira, 2008). “Aproximadamente 23,5% do efeito escola ocorrem em função do *peer effect*” (CURI; FILHO, 2009, p. 19). Nesses termos, a interação é importante para todos, porque as pessoas se influenciam mutuamente em diversos aspectos: ela desperta a motivação, dissemina o espírito colaborativo entre outros pontos positivos (Gukovas, 2014). A educação é intimamente relacionada à interação e o aluno ao aprender constantemente pode ter novas formas de agir (Hadji, 2001). O quanto as interações entre alunos de diferentes classes sociais e realizações educacionais é importante é um assunto que merece mais atenção e espaço nas pesquisas brasileiras, e por isso esse elemento merecerá destaque na empiria desta pesquisa.

---

<sup>13</sup> Efeito “shining star”- efeito estrela brilhante. Ocorre quando se estima que um bom aluno possa influenciar positivamente os demais.

## 1.7 Coesão social

A coesão social é um tema por vezes negligenciado nas pesquisas sobre sucesso escolar, mas será aqui abordado por esta pesquisa levar em consideração que muitas escolas de sucesso assim o são porque há coesão social em torno da educação. Ainda que Durkheim não tenha sido o primeiro sociólogo a falar de coesão<sup>14</sup>, ele foi o criador do conceito de solidariedade social, evidenciando como esta ocorre e como é fundamental para a coesão do grupo. Mesmo assim, as considerações dele sobre o tema são extremamente relevantes. No livro *Da divisão do trabalho social*, fruto de sua tese de doutoramento, Durkheim (1999) define e apresenta as principais características do fato social: a exterioridade, a coercitividade e a generalidade. A exterioridade pressupõe que os fatos sociais são exteriores ao indivíduo, de modo que a vontade individual é suprimida pelo que é exterior a ele. Assim, o fato social é coercitivo, uma vez que se impõe ao indivíduo, podendo constrangê-lo inclusive. Também o fato social é geral, isto é, comum aos indivíduos todos. Nesse sentido, a vida em sociedade só é possível devido a um consenso existente entre os indivíduos (Durkheim, 1999), e é a educação o elemento capaz de permitir a vida em sociedade.

O ser novo que a ação coletiva, por via da educação, edifica assim em cada um de nós, representa o que há de melhor em nós, o que há em nós de verdadeiramente humano. O homem, com efeito, só é um homem porque vive em sociedade (DURKHEIM, 2009, p. 57).

A educação é fundamental para a manutenção da coesão social, pois é ela que humaniza o indivíduo. Mais do que isso, ela é uma agência integradora e, como tal, imprescindível ao convívio e à ordem social (Durkheim, 2009). As pessoas se relacionam por laços de solidariedade, que podem ser mecânicos ou orgânicos. São mecânicos quando simples e não organizados. A unidade dos valores comuns ao grupo é o que garante a coesão social. A solidariedade orgânica é aquela típica das sociedades mais complexas, compostas por

---

<sup>14</sup> Esse conceito já está presente em Le Bon (1896), para quem “*Solidarity of the crowd is due to its uniformity of action which, in turn, is largely due to its anonymity and contagion. Antisocial motives are released through suggestion*”.

indivíduos diferenciados que preservam entre si uma relação de interdependência que garante a coesão do grupo. As regras de conduta orientam a sociedade que desenvolve continuamente a coesão social em que a solidariedade orgânica é predominante (Durkheim, 2009).

A escola tem uma função social importante, que é a de preparar os indivíduos para a vida em sociedade. Cabe aos adultos transmitirem aos mais jovens todos os conhecimentos necessários para que eles sejam capazes de viver em sociedade. A escola é importante para o Estado, pois é a instituição que forma os indivíduos para a vida social, por isso, o Estado deve sempre estar atento à escola, se não ofertando sempre a educação, controlando-a. Além de essencial à construção de uma sociedade melhor, a educação pode ser capaz de curar doenças sociais e de inculcar nos alunos a importância da solidariedade social, preparando-os enquanto indivíduos para atuar na sociedade moderna. Como base da sociedade, a educação deveria ser isonômica, sendo uma das primeiras fontes de socialização das crianças (Durkheim, 2009). Na escola desenvolve-se o espírito da disciplina, a associação do aluno aos grupos e à autonomia da vontade. Por isso, deve ser laica e racional, e a moral deve ser uma regra que fundamente a formação das crianças (Durkheim, 2008).

Partindo das ideias de Durkheim (2009), Schwartzman (2010) discute a relação entre coesão social e educação. Para o sociólogo francês, as pessoas não se integram de forma espontânea, mas através de um processo de socialização que se dá através das escolas. Durkheim (2009) acreditava que a educação e os valores por ela transmitidos eram o suficiente para compensar os efeitos da divisão social do trabalho e garantir a coesão social. Contudo, Schwartzman (2010) ressalta que nas sociedades modernas, em especial na América Latina, muitos grupos socialmente excluídos são ainda mais segregados pela escola que reafirma e legitima a situação de exclusão. A função da escola deveria ser contribuir para extinguir a situação de isolamento em que vivem muitas minorias, contudo, não é isso que ocorre, já que muitas vezes a escola não só é incapaz de contribuir para a integração, quanto contribui para acentuá-las (Schwartzman, 2010).

É necessário buscar minimizar a dualidade educação para a formação x educação para a atuação no mercado de trabalho. “A boa educação deve proporcionar às pessoas instrumentos fundamentais para a participação no

mundo de trabalho e na vida social organizada” (SCHWARTZMAN; COX, 2009, p. 2) e conduzir ao exercício da cidadania, atuando em duas frentes: contribuir para a coesão social e ao mesmo tempo desenvolver ao máximo as potencialidades individuais. A coesão social é como um elemento muito importante para as escolas, principalmente no sentido de contribuir para a geração de um sentimento de pertencimento no aluno, o que só é possível através da constituição de um sistema educacional avesso à fragmentação e no qual a própria convivência entre os gestores, professores e funcionários da escola constituam um exemplo, uma vez que não se criará e fortalecerá a coesão social em um ambiente hostil. Se o ambiente escolar for de respeito e abrigar relações baseadas no respeito à democracia e à diversidade, será facultado aos alunos desenvolver os laços de coesão social. Se, ao contrário, o ambiente for desfavorável, dificilmente estes laços irão se desenvolver (Schwartzman; Cox, 2009).

A coesão não é apenas importante de maneira endógena, mas também de maneira exógena. Ou seja, ela não é importante apenas para se criarem laços na instituição escolar, mas a coesão social em torno da educação pode ser capaz de colocá-la na agenda das prioridades, principalmente no que diz respeito à formulação, à proposição e à reestruturação de políticas públicas. Possivelmente, uma comunidade que percebe na escola uma possibilidade de crescimento econômico para seus filhos investirá seu tempo na busca de participar das decisões escolares, será capaz de, em conjunto, apresentar propostas de melhoria e se reunir para reclamar e protestar (Sherif; Sherif, 2010). Os vínculos que unem os grupos são diversos e podem ser de várias ordens (econômicos, religiosos, culturais, sociais), mas independente da origem desses vínculos, a coesão social torna a sociedade mais unida e, portanto, mais apta a superar positivamente os conflitos e isso pode ser decisivo no que diz respeito à educação (Schwartzman; Cox, 2009). A coesão social em torno da educação impacta na organização da sociedade influenciando inclusive as organizações internacionais.

Today, the main focus of attention is on the citizenship function of education, that purpose of public schooling that transcends

curriculum and helps to create social cohesion, the basis of a stable democracy (HEYNEMAN, 2003, p. 30).<sup>15</sup>

A escola deve ser a protagonista no desenvolvimento do senso de pertencimento à sociedade e da busca por seus objetivos comuns, que é a base da criação da coesão social e da democracia estável. A coesão social em torno da educação é um elemento importante a ser pesquisado e analisado neste trabalho. Ainda que a proposta aqui desenvolvida não seja a de análise de fatores externos, pela dificuldade de mensuração desses fatores, a observância do quanto a coesão social influencia o cotidiano escolar e o quanto ela pode impactar no desempenho é bastante relevante.

Considerando a necessidade de ampliar e refinar as pesquisas sobre os fatores que podem aprimorar a educação escolar, de modo a fazê-la colaborar de modo positivo para a mobilidade social e a redução das desigualdades sociais, esta pesquisa busca, ainda que de modo singelo, contribuir para o campo, não de uma perspectiva dogmática, mas reconhecendo que ela pode auxiliar no esclarecimento de alguns pontos referentes ao sucesso escolar ao mesmo tempo em que pode ser um ponto a partir do qual outras pesquisas prossigam. Importa, pois, traçar um percurso metodológico que colabore para o alcance dos objetivos ora delimitados.

---

<sup>15</sup> Hoje, o foco principal de atenção está na função de cidadania da educação, que é o objetivo da escola pública que transcende o currículo e ajuda a criar coesão social, a base de uma democracia estável. (tradução própria).

## 2 REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS

Nas Ciências Sociais como um todo e mais especificamente na Sociologia da Educação, a desigualdade de oportunidades é objeto clássico e investigado sob diversas abordagens teóricas e metodológicas. São relevantes as análises do papel das políticas públicas na realização republicana da promoção da equidade social. Dentre tais políticas, destacam-se as políticas educacionais. Esta pesquisa dedicou-se à análise de “Casos de Sucesso” para, através deles, identificar fatores relacionados ao modo social de produção das desigualdades de oportunidades educacionais, bem como identificar estratégias para sua equalização. Através da análise de seu processo social, busca-se debater, teórica e empiricamente, a produção e a reprodução das posições de classe através da escolarização e sua relação com outras formas de capital.

Os “Casos de Sucesso” são aqui compreendidos *latu senso*, ou seja, referem-se aos resultados educacionais (ex.. desempenho, rendimento, alcance) como proxy da potencial futura realização social; ao desempenho das instituições (escolas) em relação aos objetivos sociais esperados e, de maneira geral, à eficiência da política pública em seu papel promotor de equidade de oportunidades e desenvolvimento social. A análise teórica de determinantes dos casos de sucesso apontou diversos fatores, escolares e extraescolares, que são responsáveis pelo bom desempenho.

As pesquisas nacionais e internacionais concordam que os fatores externos à escola são mais explicativos do que os internos à escola. No entanto, importa estudar os fatores escolares, pois são parâmetros nos quais os formuladores de políticas se baseiam para implantá-las, modificá-las ou mesmo interrompê-las. São fundamentais principalmente por serem observáveis, mensuráveis e aptos à intervenção pública, ao contrário de fatores externos, sobre os quais dificilmente consegue-se intervir e promover transformações esperadas com a mesma qualidade e prontidão (Brooke, 2006; 2012). Assim, de acordo com a revisão teórica já apresentada, destacam-se quatro conjuntos de fatores: (1) individuais e familiares; (2) contextuais, referentes a posições de classe e a outros determinantes sociais externos à família e à escola; (3) institucionais, ou seja, ligados mais especificamente às condições de realização

da política educacional através das escolas; (4) políticos, relacionados às determinações das políticas educacionais em macro escopo.

Entre os fatores escolares destacam-se alguns referentes à formação e ao rendimento de professores e diretores, à infraestrutura da escola, entre outros (Felício, 2013). As literaturas nacional e internacional concordam que, analisando esses fatores, as escolas que apresentam melhor rendimento são aquelas que atendem a alunos com nível socioeconômico mais alto (Xavier, 1996; Soares; Collares, 2006; Souza; Ribeiro; Carvalhaes, 2010). Portanto, ainda quando considerados fatores institucionais, são elementos externos à escola (formação de seu público) que explicam mais seu desempenho. Daí a importância de aprofundar a pesquisa na busca de casos em que o nível socioeconômico dos alunos e outros fatores exógenos não sejam os principais determinantes dos resultados sociais.

Considera-se um bom resultado algo próximo ou acima de seis pontos na escala do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aferido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este parâmetro, segundo o Instituto, seria equivalente à média dos resultados educacionais dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne boa parte dos países mais desenvolvidos. A partir de dados do INEP, observa-se que há escolas brasileiras que, a despeito de atenderem a um público de nível socioeconômico baixo, conseguem um bom resultado. Em 2009, oitenta escolas com baixo índice socioeconômico estavam nessa situação. Optou-se aqui por pesquisar cinco delas em dois estados distintos: Rio de Janeiro e Minas Gerais, pertencentes à rede municipal e também à estadual.

## **2.1 Objeto de estudo**

A partir das referências apresentadas, esta pesquisa dedica-se à investigação da (des)igualdade de oportunidades a partir de identificação, descrição e análise de “Casos de Sucesso” improváveis, ou seja, contrários às tendências predominantes de reprodução das posições de classe e distribuição desigual de chances. Para isso, investigou um conjunto de escolas inseridas em contextos sociais desfavoráveis, atendendo a alunos em situação de

vulnerabilidade social, mas que, apesar disso, apresentam bom desempenho. Tal análise se dirige aos fatores sociais, *habitus*, atores públicos e burocracias, implementação de políticas e outros elementos institucionais que favorecem a produção de resultados diversos dos usualmente observados. Esses elementos podem revelar movimentos que estão ocorrendo na sociedade brasileira em favor da equidade de oportunidades e configuração de conflitos de classes que tendem a favorecer a realização dos ideais modernos.

Para tal, foram selecionadas algumas escolas que se enquadram na descrição ora apresentada, tomando por base os dados do IDEB 2009 - 2013. A partir dos dados de 2009, foram analisados os dados dos IDEBs seguintes para aferir a sustentabilidade dos resultados. Os dados quantitativos foram aferidos junto ao INEP e complementados por investigações qualitativas nas unidades escolares selecionadas. Os principais conjuntos de fatores observados foram (a) liderança, do gestor ou de professores, (b) *peer effect*, (c) coesão social, (d) identidade, (e) apropriação de resultados.

Pesquisas realizadas após a divulgação do Relatório Coleman (1966) demonstram que os fatores externos à escola se sobrepõem aos internos e são determinantes mais preditivos do desempenho escolar. Segundo essas pesquisas, o nível socioeconômico dos alunos e a estrutura familiar exerceriam uma forte influência nas realizações educacionais e a escola não seria capaz de anular, ou mesmo reduzir esses elementos, e atuar mais decisivamente na equalização de oportunidades. Dados do IDEB 2009, contudo, mostram que no Brasil há escolas que, apesar de atenderem a alunos de baixo nível socioeconômico, apresentam bons resultados, se comparados aos da média dos países desenvolvidos membros da OCDE.

Esta pesquisa considerou a hipótese de que a política pública e o subsistema político (institucional) podem influenciar positivamente a realização educacional, afetando e alterando o destino social das gerações escolarizadas, atuando em contraposição ao argumento reprodutivista, ainda que não realize o ideal (contrafactual) meritocrático. As relações sociais ali estabelecidas determinariam os resultados em função de sua eficiência social, em especial: liderança e empreendedorismo educacionais; coesão social, na escola e na comunidade; e *peer effect*.

## 2.2 Etapas da investigação

Após a análise teórica e a conclusão dos créditos, este estudo foi realizado nas seguintes etapas:

1) Levantamento bibliográfico específico sobre o tema: tendo por base periódicos bem qualificados em Sociologia e Educação e a produção sobre o tema neste século;

2) Organização dos dados relativos aos IDEB 2009-2013: tais dados permitem uma proxy da qualidade da oferta das oportunidades educacionais. São de domínio público, acessados através da página eletrônica do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);

3) Seleção preliminar dos casos: escolas com IDEB igual ou superior a seis em 2009 num conjunto de regiões passíveis de alcance da pesquisa de campo;

4) Análise das tendências de desenvolvimento dos indicadores: comparabilidade dos resultados de 2009 com o IDEB 2011 e 2013 das escolas selecionadas para identificar tendências e casos exemplares, estendendo-se a análise aos dados de 2015;

5) Público: nível socioeconômico dos alunos atendidos e seleção daquelas que apresentam bom IDEB, nos parâmetros já mencionados neste trabalho e que concomitantemente apresentam um NSE baixo ou médio-baixo. Objetivou-se aferir quais escolas mais agregam proficiência a seu alunado, em relação ao esperado pela média do NSE em outras escolas;

6) Seleção de casos exemplares: feita entre os que preencheram os requisitos supramencionados e factíveis à investigação;

7) Pesquisa ampliada: englobando outros resultados (ex.. Olimpíadas de Matemática, Prêmios etc.), para refinar a seleção dos casos para pesquisa de campo qualitativa;

8) Visitas às escolas: solicitação formal de realização de pesquisa através do termo de consentimento assinado pela equipe gestora. Produção dos dados básicos para descrição densa de cada caso, e identificação de fatores peculiares;

9) Retorno às escolas para aprofundamento das descrições e observação de processos, como rotinas da escola, cultura institucional e outras categorias de análise centrais para o estudo;

10) Ampliação da fase qualitativa, composta pelas seguintes fases: (i) entrevistas com docentes e gestores, visando compreender o perfil de liderança existente na escola e se / como essa liderança relaciona-se ao desempenho; (ii) entrevista acerca da enturmação dos alunos na escola a fim de compreender como esse processo é realizado e que critérios são utilizados para o agrupamento dos alunos nas turmas;

11) Organização de sistematização do campo;

12) Análise dos dados à luz das teorias e hipóteses.

### 2.3 Objetivos

O **objetivo geral** foi *identificar casos de sucesso e os fatores que se relacionam à produção, reprodução e atenuação da desigualdade de oportunidades educacionais*. Além deste, pretendeu-se ainda atingir outros **objetivos específicos**, cujo alcance contribuirá para que se construa um panorama dos fatores que podem ser decisivos na redução das desigualdades educacionais. Esses objetivos foram:

- Investigar escolas que, a despeito de atenderem alunos em situação de fragilidade social, apresentassem bom desempenho;
- Conhecer os elementos que pudessem conduzir escolas que atendem a um público de baixo nível socioeconômico a alcançarem sucesso;
- Identificar de que forma as relações sociais na escola (liderança, *peer effect*, coesão social etc.) operam como fatores que afetam o desempenho escolar;
- Verificar de que forma a existência (ou ausência de) coesão social pode influenciar o cotidiano escolar, as metas propostas pela escola e as relações sociais escolares;
- Analisar as relações de liderança e dominação entre os atores escolares (gestores, professores, funcionários e alunos).

A execução destes objetivos levou em conta os limites espaço-temporais para a realização deste trabalho, bem como a necessidade de ampliação e atualização das discussões sobre esta temática, uma vez que processos sociais são contínuos e transitórios e, justamente por isso, exigem constante investigação para o aprimoramento contínuo das discussões no campo.

## **2.4 Categorias sociológicas de análise**

Importa aqui descrever as categorias sociológicas que são consideradas neste trabalho, a fim de tornar sua definição mais clara e adequada ao interesse desta pesquisa. As categorias selecionadas foram coesão, liderança, *peer effect*, qualidade, identidade, segregação e apropriação de resultados.

### **2.4.1 Liderança**

Considerando-se que apesar de as pesquisas atribuírem à escola pouco poder de influência sobre o destino social dos estudantes – se comparada à influência de elementos externos a ela, como, por exemplo, o nível social dos alunos e sua estrutura familiar – sabe-se que escolas com os mesmos recursos apresentam resultados diferentes. Isso causa o que se chama efeito-escola, ou seja, a capacidade que a instituição tem de agir no sentido de reforçar ou modificar a estrutura social. Brooke e Soares (2008) apontam como características das escolas eficazes elevadas expectativas por parte dos professores, motivação de trabalho desses profissionais e, principalmente, gestores com liderança.

Soares (2011) apresenta resultados de uma pesquisa feita com diretores das escolas brasileiras, mostrando que o diretor próximo à comunidade é um grande diferencial, uma vez que este pode conseguir dos pais apoio para os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, revertendo quadros de possível reprovação. Mais do que isso, observa-se que, em muitos casos, a liderança da escola não é exercida pelo diretor, e sim por algum professor ou colegiado (Bolívar, 1997). Sendo assim, esta pesquisa, ao se referir à categoria de análise “liderança” considerará o protagonismo do diretor ou de algum

professor ou colegiado na instituição, sua interlocução com as famílias, sua capacidade de motivar os professores, de auxiliar na reversão de possíveis quadros de reprovação, além do carisma (no sentido weberiano do termo) para conseguir os seus objetivos. Dessa forma, considera-se exemplar o líder que consiga alcançar estes objetivos e, além disso, seja capaz de criar um clima escolar positivo, que favoreça a consecução de objetivos compartilhados pela comunidade escolar e por todos os atores envolvidos no processo educacional.

#### **2.4.2 Peer effect**

O *peer effect* será analisado neste trabalho a fim de se buscar compreender o efeito das interações sobre os alunos. O conceito adotado nessa pesquisa é o de Jales (2010, p. 12), que o define como “a influência dos membros de um grupo no desempenho de seus colegas”. Há uma corrente de pensadores que defende que a interação entre alunos de classes diferentes pode ser negativa para os de classe social mais elevada (ALVES; SOARES, 2007). Outros, no entanto, advogam que a interação é positiva, não apenas para os alunos pobres, como para todos os alunos (PINTO, 2008). Importa analisar, portanto: (1) como é feita a enturmação nessas escolas a fim de se compreender como os alunos são dispostos nas salas de aula (ex.: se há algum tipo de classificação entre alunos, como classe social, “níveis de aprendizagem” etc.; (2) se o *peer effect* influencia o desempenho dos alunos nas escolas selecionadas; (3) se o resultado das interações entre os alunos é ou não positivo.

#### **2.4.3 Identidade institucional**

Identidade, para efeitos deste estudo, é entendida como um conjunto de características próprias ou peculiares que descrevem um caso em contraste com sua população. No caso em questão, interessa-nos a Identidade e a Cultura institucional desenvolvidas em torno do *modus operandi* escolar e sua imagem. Há vários tipos de identidade. Giddens (2002) aprofunda esses conceitos, destacando que a identidade se relaciona à forma como nós somos e à maneira de compreendemos o mundo ao redor.

Para Giddens, a identidade não é algo fixo, mas se molda, constrói e reconstrói desde o momento em que nascemos até aquele em que morremos. Tem-se ainda o conceito de identidade social, que é a forma como o indivíduo se coloca em relação aos demais, e a identidade cultural, que diz respeito aos comportamentos que são construídos e compartilhados estabelecendo uma espécie de união entre os membros da sociedade. Weber (2004), em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, discute a noção de *ethos* como “uma ética peculiar” compartilhada entre os atores educacionais, uma espécie de *ethos* próprio da escola. Esta pesquisa pretende identificar a existência ou não deste *ethos* e sua influência nos resultados educacionais. A partir dos conceitos de Giddens (2002) e Weber (2004), forma-se um conceito de identidade que será adotado nesta pesquisa, como sendo o modo de agir dos atores escolares, de acordo com uma ética particular da instituição e que se molda, constrói, reconstrói e é compartilhada naquele ambiente.

#### **2.4.4 Coesão**

Durkheim (1999) considera a sociedade como um organismo vivo, no qual a coesão é um fator fundamental, uma vez que é ela que permite que as relações em sociedade se estabeleçam e permaneçam ao longo do tempo. Sendo assim, na visão do sociólogo, as pessoas dependem umas das outras, da mesma forma que a divisão social do trabalho estabelece graus variáveis de dependência entre as pessoas. Sob esta perspectiva, entende-se que, estando a escola dentro da sociedade e sendo parte deste organismo vivo, todos os indivíduos que a integram são interdependentes, e, sendo assim, a coesão social em torno da educação pode conduzir a resultados favoráveis. Para fins desta pesquisa, conceitua-se coesão social em torno da educação como sendo a integração entre os atores sociais visando melhorias educacionais. Nesses termos, as interações que são estabelecidas na escola podem ser decisivas para os resultados. Uma dessas interações é o *peer effect*, ou efeito de pares, que consiste nos resultados que as interações entre alunos de diferentes classes sociais dentro da escola podem produzir para estes atores. Dessa forma, a coesão social em torno da educação e o efeito de pares são dois outros fatores que serão aqui analisados como determinantes do sucesso escolar.

### **2.4.5 Segregação**

Outra categoria aqui analisada será a segregação escolar, ou seja, o quanto uma escola segrega internamente seus alunos e o quanto a comunidade segrega suas crianças entre diferentes escolas. Se há algum tipo de separação explícita ou velada na escola (ex.: enturmação por idade, por “desempenho” escolar, alguma forma de seleção entre os alunos etc.). Merle (2012, p.6) enfatiza que “o nível de segregação pode causar efeitos sensíveis no nível de competências de seus alunos e no nível de igualdade de oportunidades”. Como definem Costa e Bartholo (2014):

“Segregação escolar é um termo que vem lentamente se disseminando no ambiente acadêmico brasileiro. O conceito de segregação tem seu significado bastante próximo daquele adquirido na linguagem cotidiana (...) Na ideia de segregação escolar, está implícita a percepção de que há algo de injusto na agregação de estudantes em agrupamentos escolares e que a desigualdade de oportunidades se manifesta no âmbito escolar.” (COSTA; BARTHULO, 2014, 1183)

Sabe-se que a segregação que ocorre na escola pode afetar sensivelmente o desempenho dos alunos e aumentar a desigualdade escolar e social. Dessa forma, analisar a segregação na escola é fundamental no sentido de entender se a escola é, e em que medida, uma instituição promotora da desigualdade.

### **2.4.6 Qualidade educacional**

A definição de qualidade ou sucesso na educação é muito ampla. Para efeitos desta pesquisa, uma escola de qualidade relaciona-se à produção, entre seus alunos, de uma trajetória escolar sem interrupções de fluxo, com aprendizado que consiga atender ao seu público e proporcionar uma trajetória promissora. Em outros termos, embora se considere que muitos elementos podem ajudar a compor a categoria “qualidade educacional”, optou-se nesta pesquisa por utilizar como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um indicativo de qualidade. O IDEB é formado por dois

outros indicadores: o ID, índice de desempenho, calculado através do resultado dos alunos nos testes de múltipla escolha de Português e Matemática aplicados bimestralmente aos alunos e o IF, índice de fluxo, que toma por base os resultados de aprovação e reprovação constantes no Censo Escolar. Ou seja, para fins deste trabalho, qualidade educacional relaciona-se ao desempenho das escolas que atendem alunos de baixo NSE no IDEB.

#### **2.4.7 Apropriação de resultados**

A apropriação dos resultados das avaliações educacionais é muito importante, pois na medida em que as avaliações em larga escala tornaram-se populares no Brasil, fortaleceu-se um de seus principais objetivos que é instrumentar a tomada de decisões. Contudo, isso se torna uma tarefa difícil, pois muitas vezes os atores educacionais sequer compreendem os resultados, como advertem Souza e Oliveira (2010, p. 813): “As escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos” e, por isso, muitas vezes “o uso deles pelos gestores é escasso ou inexistente”. Isso se torna um problema, uma vez que os resultados das avaliações externas podem ser considerados na perspectiva da “possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática” (MACHADO, 2012, p. 79).

Entende-se, assim, que uma escola democrática deve se apropriar de seus resultados a fim de utilizá-los como ferramenta para seu desenvolvimento. Assim, uma das categorias de análise desta pesquisa é a apropriação de resultados, na medida em que esta pode colaborar com a aprendizagem da escola que deseja “se organizar para garantir a aprendizagem de todos” (MACHADO, 2012, p. 79). Conceitua-se “apropriação de resultados” como estratégias desenvolvidas pelo gestor e/ou sua equipe a fim de promover a divulgação dos resultados e sua compreensão pelos atores escolares para que os resultados fundamentem e transformem a ação escolar em prol do alcance de objetivos socialmente articulados.

### 3 SUCESSO ESCOLAR EM CONTEXTOS DESFAVORÁVEIS

Este capítulo apresenta as escolas selecionadas para esta pesquisa. São casos exemplares que permitiram identificar os fatores que se relacionam ao bom desempenho de alunos em situação de vulnerabilidade social. A proposta deste trabalho sempre foi analisar algumas escolas que, apesar do nível socioeconômico baixo, apresentam resultados positivos quanto ao aprendizado de seus alunos. Há uma expressiva parte das pesquisas que associa o desempenho dos estudantes aos fatores extraescolares, contudo, estes são de difícil intervenção. Assim, entre os fatores escolares, coube analisar aqueles que são (e em que medida o são) ou não influentes no desempenho dos alunos. Nesse sentido, inicialmente apresentamos as escolas selecionadas para esta pesquisa. Em seguida, analisamo-las à luz do que a literatura nacional e internacional já aponta como fatores explicativos do desempenho para, por fim, demonstrar o que é foco desta pesquisa, ou seja, investigar como as escolas atuam para minimizar as desigualdades de oportunidades e como conseguem reverter a lógica vigente. Nesse sentido, foram selecionadas algumas categorias de análise, a saber: coesão, liderança, qualidade educacional (incluindo nessa categoria desempenho, fluxo, acesso, atendimento e equidade), identidade institucional, *peer effect*, segregação e apropriação de resultados.

#### 3.1 Escola “A”

A Escola “A” localiza-se em um distrito na Zona da Mata de Minas Gerais. Segundo o Censo 2010, a população do município era de 9.271 habitantes, dividida de forma equânime entre as áreas urbana e rural. A economia do local baseia-se fundamentalmente na agricultura e na pecuária. No distrito há manifestações culturais ligadas à tradição africana, por ser esta uma comunidade remanescente de quilombos.

A instituição oferta ensino a crianças até o 9º ano do Ensino Fundamental. Localiza-se em área urbana e sua infraestrutura conta com sanitário dentro do prédio, cozinha, laboratório de informática, sala da diretora, sala dos professores e biblioteca. Fazem parte do acervo da escola aparelhos de TV, DVD, impressora e copiadora, além de nove computadores para uso dos alunos e um para uso

administrativo com Internet e banda larga. Não há, na escola, acessibilidade ou sanitários reservados aos portadores de necessidades especiais. Também não há laboratório de ciências nem sala de leitura. Na primeira visita, não havia quadra de esportes, mas ao longo dos anos em que se efetuou esta pesquisa ela vem sendo construída. A escola possui água filtrada e fornece alimentação aos discentes.

Recebe alunos advindos de uma comunidade quilombola do entorno. Segundo o questionário socioeconômico referente aos respondentes de 2011, 88% dos alunos se autodeclararam pretos ou pardos e pertencem a famílias grandes, residindo em casas com mais de quatro pessoas. 84% deles não possuem carro, todos têm TV e geladeira. Nenhum possui empregada doméstica, 60% não possuem máquina de lavar e em 9% das casas o banheiro é externo. O nível socioeconômico é baixo.

Sobre o interesse familiar nos estudos, os alunos revelaram que 100% dos pais incentivam-nos a estudar, a ler e a serem assíduos. Também afirmaram que 96% dos pais incentivam-nos a fazerem os exercícios de casa e 84% deles conversam com os filhos sobre o que acontece na escola. No que diz respeito a haverem cursado ou não a educação infantil, 87% revelam terem iniciado os estudos nesse período da escolarização, o que a literatura nacional e a internacional apresentam como um facilitador do desempenho. Registra-se que 96% fizeram toda a trajetória em escola pública.

A respeito dos hábitos de estudo, 80% disseram que fazem os exercícios de casa de Língua Portuguesa e todos fazem os de Matemática. 80% dos alunos disseram que os professores de Língua Portuguesa corrigem os exercícios sempre ou quase sempre e 88% revelaram que os exercícios de Matemática são corrigidos pelos professores.

No que diz respeito ao consumo de cultura, 59% responderam que sempre ou quase sempre frequentam bibliotecas; 17% dos alunos responderam “de vez em quando”. 83% disseram que “nunca ou quase nunca” foram ao cinema. Os índices de negação foram ainda maiores quando questionados sobre a frequência a museus: 92% dos alunos disseram que nunca ou quase nunca foram a um museu. Sobre apresentações teatrais, 21% disseram assistir “sempre ou quase sempre”; 46% afirmaram assistir “de vez em quando”. Considerando-se que não há teatros na cidade, as apresentações às quais os

alunos se referem podem ser aquelas geralmente realizadas em igrejas ou na escola. Em suma, as opções de consumo de cultura no distrito são sensivelmente restritas.

É uma escola de pequeno porte, com poucos alunos por turma. Recebe alunos de renda muito baixa. Mesmo não havendo na escola nenhum cartaz ou placa com menção a preconceito racial, nota-se que não há aparente segregação racial ou de classe na escola, portanto, é uma unidade em que a desigualdade é predominantemente baixa e não possui segregação formal. Todos os alunos que a procuram conseguem fazer suas matrículas e ainda sobram vagas.

No que diz respeito aos resultados, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola “A” sempre atingiu as metas projetadas pelo INEP. Infelizmente, não é possível comparar diacronicamente até 2015 para se aferir a sustentabilidade dos resultados, pois naquele ano a escola não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado, segundo observação constante na página eletrônica do INEP. No período de recorte temporal deste trabalho, pode-se verificar a seguinte relação meta-IDEB.

**Tabela 1 – Relação entre meta projetada e IDEB observado no período de 2005/2013**

<b>ANO</b>	<b>META</b>	<b>IDEB</b>
2005	*	3.9
2007	4.0	5.7
2009	4.3	6.2
2011	4.7	6.3
2013	5.0	6.1

Fonte de dados: INEP, 2016. Elaboração própria.

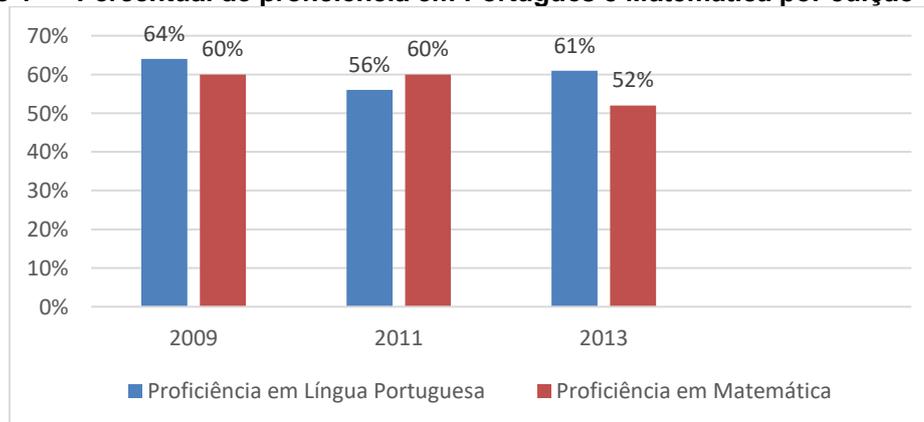
Cabe ressaltar que não houve meta estipulada para nenhuma escola em 2005 e que em 2015, segundo ressalva feita pelo próprio INEP, não houve possibilidade de se calcular o desempenho desta unidade. Um dos indicadores do IDEB é o resultado da Prova Brasil. De posse desse resultado, o INEP agrupa os alunos por níveis de proficiência, de acordo com a tabela a seguir:

**Tabela 2 – Níveis de aprendizado por ano em pontos.**

	Língua Portuguesa 5º ano	Língua Portuguesa 9º ano	Matemática 5º ano	Matemática 9º ano
<b>Insuficiente</b>	0 a 149	0 a 199	0 a 174	0 a 224
<b>Básico</b>	150 a 199	200 a 274	175 a 224	225 a 299
<b>Proficiente</b>	200 a 249	275 a 324	225 a 274	300 a 349
<b>Avançado</b>	Igual ou superior a 250	Igual ou superior a 325	Igual ou superior a 275	Igual ou superior a 350

Fonte: INEP, 2016.

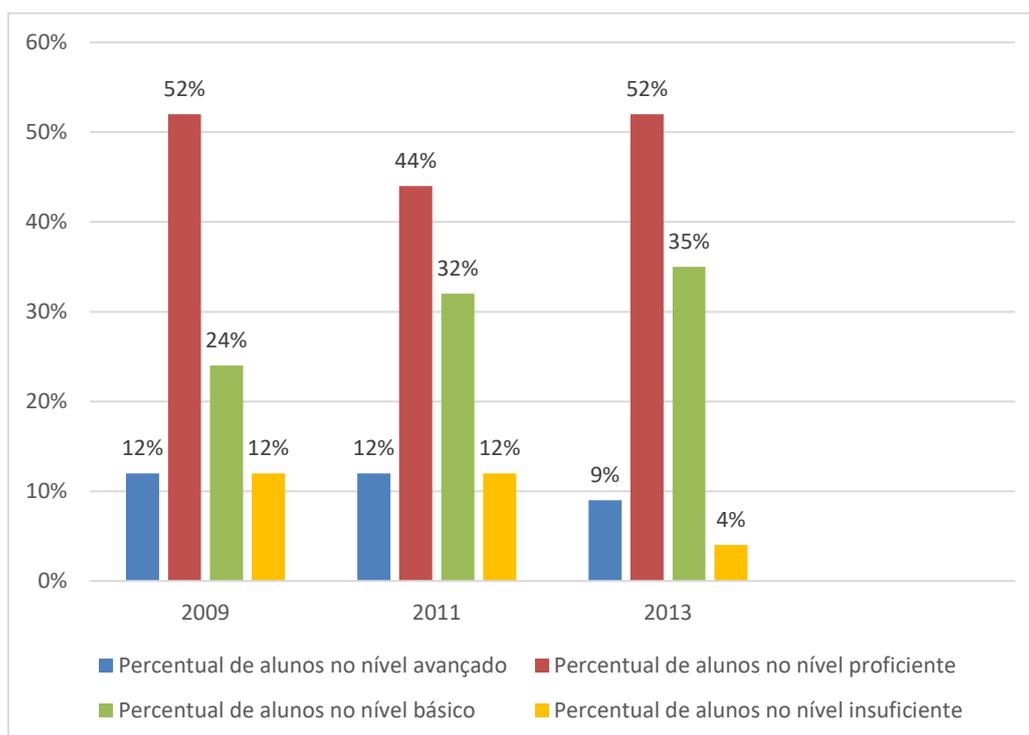
Segundo o movimento “Todos Pela Educação”, ao menos 70% dos alunos deveriam aprender o “adequado” para seus níveis até 2022. Na escola “A”, com base nos resultados de 2013, em Língua Portuguesa, 61% dos alunos do 5º ano já haviam atingido o adequado em Língua Portuguesa e 52% em Matemática. Ou seja, dos 26 alunos que realizaram a prova, 15 demonstraram aprendizado adequado em Língua Portuguesa e 13 em Matemática. Considerando os dados de 2009 a 2013, em Língua Portuguesa o percentual de alunos proficientes era, em 2009, de 64% em Português e 60% em Matemática. Dois anos depois, em 2011, o índice dos proficientes em Língua Portuguesa decresceu 4%, e o de Matemática se manteve. Já em 2013, o de Língua Portuguesa subiu em relação a 2011, mas ainda se mostrou inferior a 2009, apresentando 61% de proficiência, e o de Matemática caiu oito pontos percentuais. Tem-se então o gráfico que resume esses índices:

**Gráfico 1 – “Percentual de proficiência em Português e Matemática por edição do IDEB.”**

Fonte de dados Prova Brasil 2009, 2011 e 2013.  
Classificação não oficial. Elaboração própria.

Nota-se que o percentual de proficientes em Língua Portuguesa apresentou elevação e posterior decréscimo. Já a proficiência em Matemática mostrou-se em um primeiro momento estável e posteriormente apresentou queda. Isso fica mais evidente nos gráficos abaixo, que apresentam a divisão de alunos por nível de aprendizado em um comparativo do período 2009 – 2013.

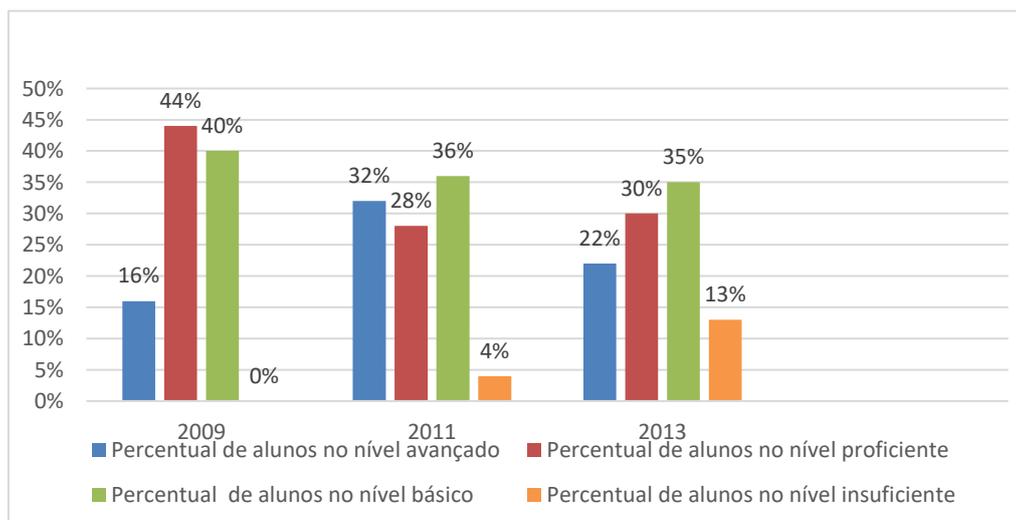
**Gráfico 2 – “Divisão de alunos por níveis de proficiência em L. Portuguesa no período 2009-2013.”**



Fonte de dados: Prova Brasil 2009, 2011 e 2013.  
Classificação não oficial. Elaboração própria.

A meta do “Todos pela educação” prevê resultados para 2022, mas percebe-se que a escola “A” já se aproxima desses resultados mesmo em 2015. A soma dos níveis de “proficiente” e “avançado” em qualquer ano é superior a 50%, e aqueles no nível “básico” (pouco aprendizado) ainda é significativamente maior do que os que estão no nível “insuficiente”, ou seja, pouco aprendizado. No ano de 2013, por exemplo, o percentual de alunos no nível insuficiente é de 4%, o que, na prática, representa um aluno. Quanto à divisão de alunos por níveis de proficiência em Matemática, têm-se os seguintes resultados:

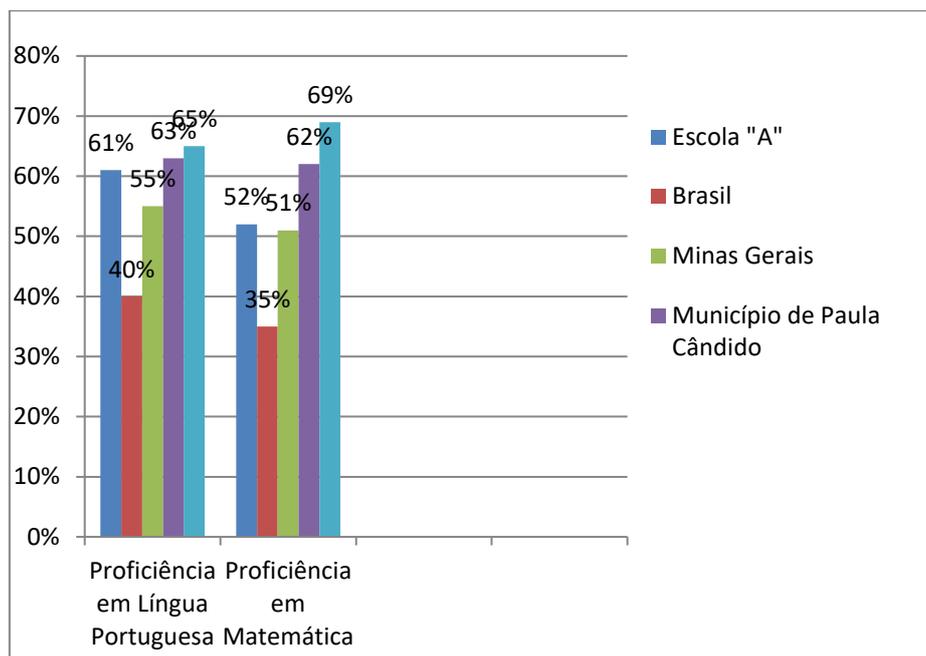
**Gráfico 3 – “Divisão de alunos por níveis de proficiência em Matemática no período 2009-2013.”**



Fonte de dados Prova Brasil 2009, 2011 e 2013.  
Classificação não oficial. Elaboração própria.

Em relação ao Brasil, a proporção de proficientes em Língua Portuguesa do 5º ano é maior. Ela também o é em relação a Minas Gerais, mas está um pouco abaixo do percentual do município de Paula Cândido, por haver ali a escola “B” (65%), outra instituição que será aqui analisada. Em Matemática também a escola “A” apresenta índice superior ao Brasil e a Minas Gerais, mas perde para os índices do município e da escola municipal supramencionada, justamente pelo fato de a escola ter resultados muito significativos.

**Gráfico 4 – “Proficiência de 5º ano em L. Portuguesa e Matemática da Escola “A”.**



Fonte de dados: INEP, 2016. Elaboração própria.

A escola “A” supera os índices de proficiência do Brasil e do estado de Minas Gerais tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. No que diz respeito à comparação com o município e com outra escola de mesmo nível socioeconômico, a escola apresenta índices moderadamente menores em Língua Portuguesa (4%) e substancialmente menores (17%) em Matemática. Ainda assim, cabe considerar que apresenta bons resultados, principalmente devido ao fato de o nível socioeconômico dos alunos ser baixo, sendo estes alunos, literalmente, aqueles que historicamente apresentam resultados baixos.

Em relação ao perfil da gestão, dados do questionário contextual revelam que os diretores têm renda familiar entre cinco e sete salários mínimos e que não exercem outra atividade remunerada. A carga horária praticada é de 40 horas semanais ou mais. Possuem Ensino Superior, tendo concluído esta etapa escolar há pelo menos 15 anos. Cursaram Pós-graduação e formação continuada de pelo menos 80 horas nos últimos dois anos.

Quanto aos professores, os respondentes ao questionário em 2011 eram do gênero feminino e com mais de 30 anos de idade e mais de dez anos de atuação na docência, trabalhando nesta escola há mais de cinco anos. 75% deles ministram aula na série há pelo menos dois anos. Em relação à carga

horária desses professores, 42% deles ministram até 24 horas-aula, e 73% mais de 30 horas-aula. 73% dos respondentes atuam apenas nesta escola. Quanto à raça e formação, 92% dos professores se autodeclararam brancos e 8% se autodeclararam pardos. Sobre a formação desses profissionais, todos possuem Ensino Superior: 67% deles formados em universidades públicas e com cursos de pós-graduação, sendo que todos afirmaram tê-los nas diversas áreas que compõem a educação. 75% fizeram cursos de formação continuada nos últimos anos e 100% dos professores afirmaram utilizar os conhecimentos adquiridos nos cursos na programação e desenvolvimento de suas aulas.

A remuneração desses profissionais está aquém da média nacional aferida pelo Observatório PNE<sup>16</sup>. Segundo o site<sup>17</sup>, o salário médio dos professores era de R\$ 3.419,00. O salário dos professores respondentes ao questionário variava entre 1.907,00 e 2.735,00, ou seja, os vencimentos percebidos por esses profissionais estão abaixo na média nacional (tanto o salário dos professores quanto a média apontada pelo Observatório do PNE referem-se ao ano de 2011, uma vez que os questionários divulgados são os respondidos àquele ano). Os professores não atribuem o baixo aprendizado dos alunos que o apresentam ao baixo salário que recebem<sup>18</sup>. Eles associam os problemas de aprendizagem ao meio em que o aluno vive<sup>19</sup>. Os professores acreditam que os problemas de aprendizagem estão muito mais relacionados com a falta de estímulo por parte dos pais (100% dos professores concordam com essa afirmação) do que com as capacidades cognitivas dos alunos como falta de aptidão e habilidade para aprender (17% concordam). Outrossim, atribuem ao próprio aluno a falta de esforço e motivação para aprender<sup>20</sup>.

---

<sup>16</sup> Observatório do Programa Nacional de Educação (PNE), que aferiu, com base nos dados da PNAD, os salários dos professores, fazendo uma média para o país. Disponível em : <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/17-valorizacao-professor/indicadores>

<sup>17</sup> [www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br)

<sup>18</sup> De acordo com a pergunta 52 do questionário: “Assinale sua posição em relação às afirmações abaixo, que se referem aos possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) avaliada(s): ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.”, com a qual 100% dos professores discordaram dessa afirmação.

<sup>19</sup> De acordo com a pergunta 53 do questionário: “Assinale sua posição em relação às afirmações abaixo, que se referem aos possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) avaliada(s): são decorrentes do meio em que o aluno vive.”, com a qual 67% responderam que concordam.

<sup>20</sup> Conforme resposta à questão 58: “Assinale sua posição em relação às afirmações abaixo, que se referem aos possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) avaliada(s):

Registra-se, pois, que as respostas dos professores são bastante ilustrativas de suas concepções sobre a responsabilidade sobre os resultados. Para os entrevistados, a culpa é da pobreza, da condição familiar do aluno, mas não do docente ou da atuação deste profissional.

A relação entre os professores e a direção da escola, *in loco*, pareceu sempre bastante amistosa. Em todas as visitas feitas, a direção estava interagindo com os professores e estes reciprocamente dirigiam-se à direção da escola de forma amigável. É importante destacar que a direção desta escola mudou durante o período da pesquisa. O motivo alegado foi a aposentadoria da gestora anterior. Contudo, ainda que isso tenha ocorrido, não se verificaram grandes mudanças na escola entre uma gestão e outra.



Foto 1: Bandeirinhas formando a bandeira do Brasil

O questionário contextual aplicado aos professores do município, no qual se inclui a escola “A”, deu conta de que 75% dos professores têm confiança no diretor enquanto profissional. O mesmo percentual de respondentes acredita que os diretores dão atenção especial à aprendizagem dos alunos e ainda estimulam atividades inovadoras. 92% acreditam que o diretor dá atenção especial às normas administrativas e à manutenção da escola. Todos afirmaram que se

---

ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno”, com a qual 100% dos professores concordam.

sentem respeitados pelo diretor. As interações entre os professores também são muito valorizadas, uma vez que todos afirmaram acreditar que o ensino oferecido pela escola é muito influenciado pelas trocas entre os professores.

A interação entre os professores é um traço muito forte dessa escola. Em todas as visitas realizadas observaram-se docentes conversando na sala dos professores e em outras dependências da escola. Em entrevista, a professora “E” disse que os docentes da escola cultivam o hábito de se reunir também fora do ambiente escolar para realizarem planejamento e outras atividades e projetos. Logo na primeira visita à escola, a frase inicial da então diretora foi: *“aqui a gente procura fazer um trabalho muito integrado. Eu assim, por exemplo, gosto muito de trabalhar com projeto interdisciplinar”*. Em entrevista, o discurso da supervisora pedagógica<sup>21</sup> foi idêntico. Quando questionada sobre o que ela acreditava ser a chave do sucesso da escola no IDEB, respondeu:

*“hoje a gente trabalha com um programa do estado de Minas, um programa de Módulo Dois, que é aquela questão que as professoras ficam aqui depois do horário, cumprem horário, então eu acho que isso ajuda muito. Que a gente está sempre unido, (...) sempre assim, um grupo muito fechado, muito unido, desde o primeiro ano, do pré até mesmo ao nono ano e a gente trabalha muito com a questão da intervenção pedagógica”*.

O discurso da professora de Língua Portuguesa “E” foi idêntico:

*A gente trabalha muito com projeto, assim, todo ano a gente trabalha com projeto de leitura e escrita, que é um projeto contínuo, é no período da aula e aí abrange todos os conteúdos, não é só o Português. Tem um momento de leitura em todos os conteúdos”. Quando questionada sobre o que, segundo ela, seria a razão do sucesso da escola, respondeu: “eu acho que além da gente trabalhar com projeto, que eu acho que é muito bom, a gente é uma equipe muito coesa, sabe, a gente tá sempre trocando ideia, quando um tem dificuldade numa coisa o outro tá socorrendo, passando ideias, então eu acho que isso da gente trabalhar e compartilhar as dificuldades, eu acho que ajuda, tanto o aluno, quanto também os professores a desenvolverem o trabalho”*.

A escola trabalha com o supramencionado Módulo Dois, ou seja, os professores ficam dois turnos na escola. Também os alunos do primeiro ciclo ficam na escola em tempo integral, desenvolvendo atividades diversas com os

---

<sup>21</sup> A reunião com a Supervisora Pedagógica foi em outra sala. A diretora não estava presente nesse momento.

monitores do Programa “Mais educação”. Ao entrevistar uma das professoras desse programa, ela afirmou “eu e a L. (outra professora que atua nesse projeto – grifo meu) trabalhamos juntas”.

Observa-se em todas as entrevistas que há uma forte integração entre o corpo docente entre si e também com a gestão, o que fica evidente em alguns determinantes não verbais. A sala dos professores é única e possui uma mesa grande sobre a qual se encontram livros e materiais didáticos de diversas disciplinas. Não havendo espaços separados para cada professor, eles planejam juntos. No que diz respeito à percepção das professoras sobre o relacionamento dos pais com a escola, a professora “E” afirmou que eles vêm à escola quando são chamados, mas que não são muito participativos. A supervisora “S” afirmou:

*“os pais, quando a gente solicita, eles vêm, a maioria, a gente tem aí uns dois, três que são mais resistentes”. “Não são todos os pais que dão valor (à escola) não. Posso te falar que 40% dão valor e o resto que é 60% não”.*

Verifica-se, pois que, segundo o corpo docente e administrativo da escola, os pais matriculam seus filhos, mas se fazem presentes apenas quando são convocados a comparecer. Não se percebe, na fala das entrevistadas, que os responsáveis tenham uma ampla consciência sobre a importância da educação para a formação da cidadania e para a melhoria das condições econômicas de seus filhos. A atual diretora da escola afirma que alguns pais mandam os alunos doentes à escola, que se vê com a responsabilidade de auxiliá-los. Assim, a instituição acaba atuando muito além de sua função primeira, de educar, e funciona como um agente de políticas de gestão da pobreza. A diretora citou, inclusive, o caso de um aluno com aparentes transtornos psicológicos, que foi encaminhado pela escola a um psicólogo e acompanhado por uma professora na visita a esse profissional. Contudo, houve questionamentos por parte da família, se a escola estaria considerando o aluno “doido” ou desajustado. Isso indica o desconhecimento dos pais das funções reais de um psicólogo, o que pode estar ligado à baixa escolaridade dos mesmos.

Percebe-se, no entanto, que ainda que a relação com os pais não seja a ideal, entendendo-se como ideal aquela em que os pais estivessem presentes na escola com frequência e estabelecessem parcerias, há, por parte dos

docentes e da direção da escola, muito explícita a questão de os deveres para com a comunidade serem considerados como parte da consciência de cidadania, típica das sociedades modernas. Nota-se, pois, a preocupação com os fins sociais da educação e com um ensino mais humanizado em que não se percebe por parte dos educadores apenas a vocação de transmitir informações, mas de colaborar para o bem estar do educando.

Sobre o prosseguimento dos estudos, a supervisora disse que os alunos, ao concluírem o 9º ano, matriculam-se na Escola Estadual Professor Samuel João Deus, em Paula Cândido, mas a maioria encerrava aí sua escolarização. Sobre isso, afirmou uma professora de Língua Portuguesa:

*“não são muitos não (que continuam os estudos a partir da conclusão do Ensino Médio), são poucos porque eu acho que a própria economia do lugar não proporciona uma visão mais de futuro. Muitos não acham que a educação vai servir para melhorar de vida. Não tem muito isso não”. (...) Até o Ensino Médio eles vão, uns continuam, mas outros vão casar. Agora tem muitos aqui que por um motivo ou por outro, porque casou e tal, voltaram pro PRONATEC<sup>22</sup>. A escola não oferece Pronatec, mas como tem transporte, muitos que concluíram o Ensino Médio estão no Pronatec”.*

As expectativas dos professores com relação aos alunos também ficam explícitas no questionário aplicado no SAEB, no qual 100% dos professores afirmavam que acreditavam que seus alunos concluiriam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (5º ano): 92% disseram esperar que seus alunos concluam o segundo ciclo do Ensino fundamental (9º ano); 75% esperam que seus alunos concluam o Ensino Médio; e 67% acreditam que menos da metade de seus alunos entrará para a faculdade, apesar das oportunidades serem muito escassas.

Quanto aos principais desafios da escola, a supervisora apontou o excesso de trabalho burocrático como o “vilão da educação”, presente nas demandas da Secretaria de educação. Além disso, teceu uma crítica à exigência da progressão continuada por esta secretaria:

*“O sistema não ajuda a gente não, o sistema não ajuda, com a progressão continuada, o que é que você faz? Não tem o que fazer. Às vezes o menino está*

---

<sup>22</sup> Pronatec- Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego, instituído pelo Governo Federal, promove cursos técnicos gratuitos aos interessados.

*precisando ser retido por falta de conteúdo, e você não pode reter, você tem que fazer de tudo para recuperar ele na sala com a intervenção. Os professores hoje trabalham dobrado”.*

Percebe-se, na fala da supervisora, que a responsabilidade é sempre atribuída ao sistema, à burocracia, enfim, a muitos fatores que não os docentes ou a instituição.

No que diz respeito à evasão, a supervisora pedagógica enfatiza a importância do programa Bolsa Família para a permanência dos alunos na escola:

*“hoje em dia não tem aluno fora da escola por questão de bolsa família. Bolsa família não deixa o aluno ficar fora da escola, não deixa faltar uma aula (...) uma coisa que a gente não tem é abandono. Isso aí no IDEB conta muito por isso que sustenta a nossa nota<sup>23</sup>”.*

Em entrevista, as professoras de Língua Portuguesa, “E”, e de Matemática, “R”, afirmaram que tentam trabalhar com os alunos, ambientando-os com as questões e os descritores que serão cobrados nas avaliações externas, e revelam que receberam capacitações pela Superintendência Regional de Educação (SRE) para trabalhar com os descritores e instrumentar os alunos a responder questões que necessitem do conhecimento destes. Além desse trabalho, há ainda um reforço escolar do 1º ao 5º ano, dado pela SRE, tendo a escola criado um reforço do 6º ano. O reforço do 6º ano objetiva primordialmente nivelar os alunos com maiores dificuldades. Contudo, segundo a professora “R”, o maior problema é que os alunos “param” no reforço, ou seja, não se interessam em continuar desenvolvendo suas atividades.

Uma das questões desafiadoras apresentadas pelas professoras é a heterogeneidade das turmas. Segundo elas, a escola atende toda a comunidade e, portanto, tem alunos de diversas camadas da sociedade. O que se percebe, entretanto, é que essas camadas da sociedade são variações de um quadro de nível socioeconômico baixo, ou seja, há os mais e os menos pobres.

Além do aprendizado, expresso pelo indicador de desempenho na Prova Brasil, o fluxo é outro componente do IDEB. O fluxo da escola “A” é elevado e crescente desde 2009, atingindo o ideal em 2013, percentual que se mantém.

---

<sup>23</sup> A supervisora se referia à nota do IDEB.

**Tabela 3 – Percentual de fluxo.**

Ano	% fluxo
2007	0,98
2009	0,96
2011	0,99
2013	1,00
2015	1,00

Fonte de dados: INEP, 2016. Elaboração própria.

A análise do fluxo demonstra que a escola é inclusiva, ou seja, tem conseguido manter o bom desempenho sem prejudicar o fluxo. O acesso e o atendimento também são suficientes, uma vez que a instituição consegue acolher a todos que a procuram, ou seja, findo o prazo de matrículas, ainda sobram vagas. No que diz respeito à equidade, busca promover ações para atendimento dos que têm maiores dificuldades, por exemplo o projeto “Módulo dois”, realizado no contraturno, prevê ações de apoio aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, além de outras que visam fortalecer a identidade e ensinar noções de cidadania, uso consciente do lixo e prevenção ao uso de drogas. Nesse sentido, a escola desenvolve também projetos que buscam consolidar a identidade e desenvolver a cidadania.



Foto 2: Composteira feita pelos alunos no projeto Módulo 2.

A escola tem questões disciplinares muito bem definidas: os alunos são colocados em filas antes da entrada para as aulas, há oração antes das refeições e uma palavra explicativa por parte de uma professora. As regras de entrada, saída e comportamento são nítidas e explícitas em um banner. Isso faz com que o aluno sinta menos estranhamento à escola, uma vez que há a definição sobre o que se deve ou não fazer. Transcrição do conteúdo do banner abaixo:

### ***Normas disciplinares***

- *Respeitar professores, funcionários e colegas;*
- *Obedecer ao sinal de entrada 7h, e dirigir-se para a fila com organização e silêncio;*
- *Após oração da manhã, entrar para a sala em silêncio;*

- *Não será permitido colocar os materiais na sala de aula antes da entrada;*
- *Não permanecer fora da sala de aula no intervalo de uma aula para a outra. Deve aguardar os professores nos lugares;*
- *Não distrair a atenção dos colegas, manter-se atento às atividades da aula que está sendo ministrada;*
- *Não será permitido entrar na sala e dela sair sem a permissão do professor;*
- *Trazer e zelar pelo material necessário de acordo com o horário das aulas;*
- *A saída para o recreio e término das aulas deve ser de forma organizada, sem empurrar os colegas;*
- *Após o término do recreio, subir com ordem e organização;*
- *Não serão permitidas correrias e brincadeiras agressivas na escola.*

### **Penalidades**

- *Advertência oral pelo professor ou pelo funcionário que presenciar o fato.*
- *Advertência escrita pelo professor ou pelo funcionário que presenciar o fato.*
- *Advertência escrita pelo diretor, convocação dos pais de imediato.*
- *Convocar o Colegiado para avaliar o fato ocorrido e tomar as devidas providências.*
- *Encaminhar o problema ao Conselho Tutelar e Juizado de Menores.*  
*Obs.: Os casos omissos que surgirem serão analisados pelo colegiado e comunicados aos pais.*

Dentro do grande projeto “Módulo Dois”, a escola realiza subprojetos menores, com várias temáticas, inclusive a valorização da identidade cultural da região. Um desses é o projeto no qual os estudantes aprendem a fabricar berimbaus e a jogar capoeira. Nota-se também que há na escola valorização de brincadeiras antigas, pois, em uma das visitas à escola, havia, no intervalo, alunos pulando corda. Essas atividades contribuem para manutenção e resgate da cultura e para fortalecimento da identidade.

Outro projeto de destaque na escola é o chamado “Hora da Leitura”, criado pela professora de Língua Portuguesa. A cada semana, em um dia variável, durante uma hora, alunos e professores param suas atividades outras para se dedicarem à leitura, que envolve toda a comunidade escolar. Segundo o vice-diretor, a culminância dos projetos é aberta a toda comunidade e os pais têm o hábito de comparecer: *“no projeto de prevenção às drogas, por exemplo, os pais compareceram maciçamente. Isso é muito bom, porque estende os ensinamentos aos pais”*. Além dos projetos, a escola desenvolve ações que objetivam fazer com que a comunidade escolar compreenda os resultados das avaliações externas, a fim de ser capaz de buscar estratégias para melhorá-los.

O corpo docente da Escola “A” se dedica à apropriação de resultados. Em entrevista, a professora de matemática “R” revelou que se apropria de questões do SIMAVE e de outras que consegue pela Internet para trabalhar os descritores. No questionário contextual da Prova Brasil, os professores de Matemática das escolas estaduais de Paula Cândido (município que possui três escolas estaduais, a escola “A” entre elas) responderam que 100% deles fazem exercícios com os alunos para fixarem procedimentos e regras semanalmente, com a mesma periodicidade experimentam diferentes formas de se resolver um cálculo e incentivam e estimulam o aluno a analisar criticamente se os resultados obtidos na solução de um problema são plausíveis<sup>24</sup>. A professora de Língua Portuguesa “E” também afirmou que se utiliza de questões antigas do SIMAVE e de outras avaliações para “preparar” seus alunos. A apropriação de resultados pela escola também é bastante evidente em outros aspectos, pois há uma placa indicativa do IDEB na entrada da escola e um mural com o que já foi alcançado e o que ainda precisa ser conquistado no SIMAVE. A instituição realiza reuniões para a discussão de resultados, trabalho em sala de aula com questões semelhantes às do SIMAVE, Prova Brasil etc.

### **3.2 Escola “B”**

A Escola “B” localiza-se no mesmo município que a Escola “A”. Ao se analisarem seus números, é possível considerá-la um possível caso de sucesso no sentido de não ser uma agência reprodutora das desigualdades de origem social, tal como observado em média nos Sistemas de Ensino. A instituição tem boa infraestrutura, embora não possua laboratório de ciências, nem de informática. As salas de aula são amplas, iluminadas e arejadas. Instalada em um prédio central em Paula Cândido, é arborizada, possui biblioteca, quadra de esportes, sala da diretora, sala dos professores.

A população atendida pela escola tem NSE médio-baixo (4,2). Tomando por base o questionário sociocultural da Prova Brasil 2011, disponibilizado pelo INEP, nota-se que muitas famílias da escola “B” são monoparentais. A escolaridade das mães é, em geral, baixa: 30% dos discentes não sabem afirmar

---

<sup>24</sup> Com base nas respostas das questões 142 a 162 do Questionário Contextual da Prova Brasil 2011.

a escolaridade da mãe; 2% disseram que a mãe ou responsável por si nunca estudou; 19% que não completou a 4ª série (antigo primário); e 23% que não completou a 8ª série (atual Ensino Fundamental II). Apenas 8% completaram o Ensino Médio e 12% chegaram a cursar faculdade. As respostas a respeito do pai ou homem responsável são semelhantes: 36% dos alunos não sabem a escolaridade deles; 2% afirmam que o pai nunca estudou; 13% disseram que não completou sequer a 4ª série; e 31% revelam que não completou 8ª série.

Ainda assim, 96% dos respondentes afirmaram já terem visto a mãe lendo. 91% dos alunos disseram que o pai ou responsável sabem ler e escrever, e 84% revelaram já o terem visto lendo. Outro dado importante é que, mesmo com baixa escolaridade, os pais aparentam incentivar os alunos a estudar: 98% afirmam que os pais os incentivam a fazerem os deveres de casa, e 91% que os incentivam a ler. 99% disseram que os pais os incentivam a não faltarem às aulas, e 69% que os responsáveis conversam com eles sobre o que acontece na escola, o que demonstra o interesse dos pais pela educação dos filhos. As famílias, em sua maioria, não possuem carro, computador em casa ou empregada doméstica.

Sobre o corpo docente e a equipe gestora, a observação na escola permitiu perceber que os docentes demonstram trabalhar integrados, auxiliando-se mutuamente em atividades e projetos. O questionário aplicado aos professores do 5º ano em 2011 revela que os docentes que ali atuam são em sua maioria mulheres e têm entre 30 e 49 anos. Todos são brancos e possuem ensino superior cursado em instituições privadas de ensino, sendo que 33% o cursaram de forma presencial e 67% semipresencial. Nenhum dos docentes possui curso de pós-graduação, mas todos fizeram algum curso de capacitação nos últimos dois anos, sendo esta com carga-horária superior a oitenta horas. Os docentes afirmaram que utilizam esses conhecimentos em suas aulas.

O salário destes profissionais encontra-se abaixo da média nacional, estando entre 1 e 1,5 salários mínimos nesta unidade escolar. 67% trabalham em outra escola e perfazem uma renda mensal variável entre 2,5 e 4 salários mínimos. São experientes, lecionam há pelo menos dez anos, sendo cerca de metade desse tempo nesta escola. Têm uma carga horária de trabalho semanal inferior a quarenta horas e, apesar do salário, discordam de que os problemas

de aprendizagem do aluno sejam decorrentes do baixo estímulo que possuem devido à pouca remuneração.

Os hábitos revelados por esses docentes mostram que consomem pouca cultura: 67% quase nunca vão a cinema, museu, teatro ou assistem a apresentações de dança. 67% nunca leem livros e 33% apenas eventualmente o fazem, embora 100% afirmem que usam livros de literatura na escola. Quanto a jornais e revistas, o percentual é o mesmo. Embora 67% afirmem que eventualmente leiam jornais e apenas 33% leiam sempre, todos afirmam que utilizam jornais em suas aulas.

Os docentes consideram que os problemas de aprendizagem que os alunos apresentam devem-se à falta de assistência e de acompanhamento por parte das famílias, de sua falta de interesse e esforço. Nesse sentido, percebe-se que os professores constroem expectativas em relação aos alunos que gostariam de ter, alunos ideais. Contudo, os alunos reais são aqueles advindos de famílias pobres, com problemas diversos, que aparentemente contribuem inclusive para a baixa autoestima destes discentes.

A diretora da escola em 2011<sup>25</sup> era do sexo feminino, tinha entre 40 e 49 anos, era branca e possuía ensino superior cursado em universidade pública federal. Era formada há mais de quinze anos e possuía curso de pós-graduação em educação. Nos dois anos anteriores, havia participado de curso de formação continuada de mais de oitenta horas, e afirmou que aplicava os conhecimentos deste curso em sua prática pedagógica. Trabalhava exclusivamente nesta escola há mais de quinze anos, estando na direção há mais de sete, com uma carga horária semanal de quarenta horas, e tendo acesso ao cargo por indicação política. Essa diretora, em 2016, tornou-se secretária municipal de educação. Na primeira visita realizada, ela estava na instituição. Percebe-se que ela ainda aparenta ser uma peça fundamental na escola, pois afeta decisivamente a gestão da escola e define muito do que ali é realizado.

A escola realiza muitos projetos, principalmente envolvendo a família. Tanto a instituição sai de seus muros e se integra com a sociedade quanto traz a comunidade para dentro de suas instalações. Entre os projetos que a escola

---

<sup>25</sup> Época em que foi aplicado o Questionário da Prova Brasil disponível para análise.

realiza estão o jardim sensorial e a horta feita pelos alunos. Tais projetos são sempre feitos em parceria com pessoas da comunidade.

Um dos projetos considerados mais importantes desenvolvido na escola chama-se “Alfalerbrincando”. Nele, a cada ano os alunos estudam a história e a obra de um autor. Posteriormente, produzem textos com base no que estudaram. Na culminância do projeto, aberta à comunidade, o autor é convidado e vai conhecer a escola e interagir com os alunos. O Alfalerbrincando busca desenvolver múltiplas habilidades cognitivas, pois contempla leitura, escrita, música, teatro e dança, além de ser uma oportunidade de interação entre os alunos. A escola realiza outros projetos nos quais estabelece parcerias, como o de defesa do meio ambiente, que culminou em passeata ecológica e visitação da Polícia Ambiental mineira, reforçando a integração com a comunidade e evidenciando a coesão social em torno da educação.

Segundo relatou a supervisora da escola, “S2”, a participação dos responsáveis é fundamental. Eles estão sempre envolvidos em projetos da instituição. Em um deles, chamado “Noite do pijama”, pais e alunos dormem na escola. De acordo com a diretora adjunta:

*“é uma forma de conhecer melhor os pais e, ao mesmo tempo reforçar os laços com a instituição”.*

Os pais participam de muitas atividades da escola, como festas, gincanas etc.

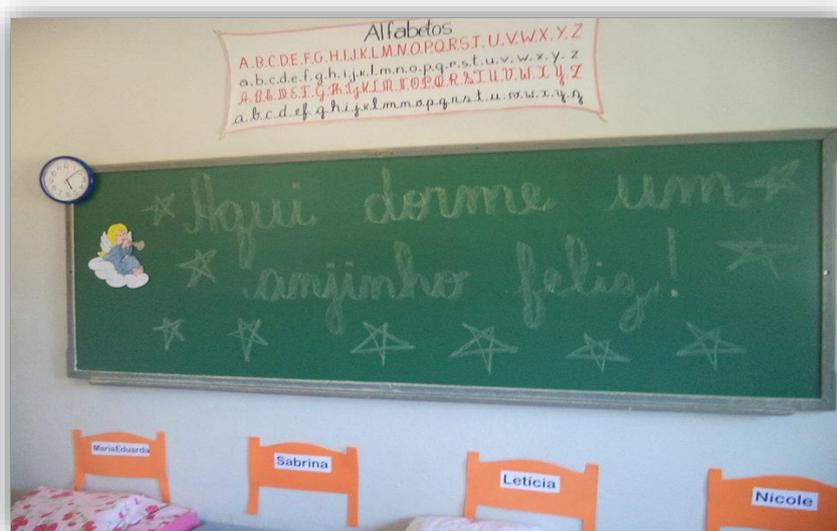


Foto 3: Sala de aula arrumada para a “Noite do Pijama”.

A escola é muito integrada com a comunidade, com outras instituições de ensino e também com outros atores sociais institucionalizados, como polícia, agentes de saúde, entre outros, e desenvolve ações de conscientização e de formação da cidadania. Os alunos entram na instituição, fazem fila, cantam Hino Nacional, cantam outras músicas com temas como meio ambiente, saúde, respeito etc. Em uma das visitas à escola, havia professoras cantando uma música sobre a prevenção às doenças mais evidentes da época: dengue, zica e chikungunha. Nas salas de aula, os alunos aprendem com a utilização de muitos recursos por parte dos professores, tais como DVDs, revistas em quadrinho etc. Há projetos que objetivam incentivar a alimentação saudável, como a horta, criada pela escola com parceria de agricultores locais e cuidada pelas crianças, além de projetos que visam o cuidado com o meio ambiente, como o jardim sensorial. Outros estimulam a leitura e a escrita, como o projeto Alfalerbrincando, e também atividades artísticas, como dança, canto, teatro, desenho. Ainda há os que estimulem o apreço à escola, como a Noite do Pijama. Por fim, há ainda projetos menores, como projeto de banda de música, gincanas escolares etc.

Observação direta permite inferir que há muito entrosamento entre os professores. Nas palavras da diretora em 2016, *“a gente senta, monta o projeto, conversa, muda o projeto, sempre buscando aprimorar”*. Os planejamentos, projetos, planos de aula das professoras desta escola são, sem exceção, realizados em parceria. É nítida a interação entre os atores educacionais.

O acesso é franqueado a todos, não havendo critério de seleção para admissão dos estudantes, de modo que fluxo vem evoluindo conforme exposto na tabela abaixo.

**Tabela 4 – Evolução do Fluxo na escola.**

<b>Ano</b>	<b>Fluxo</b>
2007	0,78%
2009	0,84%
2011	0,90%
2013	1,00%
2015	0,99%

Fonte de dados: Qedu<sup>26</sup>, 2018. Elaboração própria

<sup>26</sup> <http://www.qedu.org.br/>

A análise do fluxo desta escola, um dos fatores considerados para efeito deste trabalho como um indicador de qualidade, permite inferir que ela é inclusiva, pois ao longo dos tempos vem melhorando seus índices e praticamente não reprova alunos.

Outro componente considerado aqui como um dos elementos integrantes da qualidade é o desempenho. Ela apresenta índices maiores do que o estado e o país. Em Língua Portuguesa, por exemplo, em 2015, atingiu o percentual de 63% de proficientes, ao passo que o estado obteve 61%, e o Brasil 51%. Em Matemática, demonstra níveis superiores ao estado (51%) e ao país (39%). Nesses termos, desenvolvem-se ali ações para reverter quadros de atraso e dificuldade de aprendizagem através de reforço escolar.

Há também ações para apropriação de resultados. Segundo a supervisora, são realizadas muitas reuniões e cursos para os professores, tanto que, no questionário contextual, todos afirmaram conhecer os resultados do SAEB para a escola, o estado e o país. As professoras entrevistadas conhecem os descritores e aquilo que deve ser trabalhado nas suas áreas.

A coesão é um elemento evidente na escola: tanto com os professores entre si, como entre estes e a direção, e ainda entre a direção e a secretaria municipal de educação. A comunidade está sempre presente no espaço escolar, seja na realização de projetos e na culminância destes seja nas reuniões e no chamado dos professores.

Os respondentes do questionário contextual afirmaram que o diretor estimula atividades inovadoras, dá atenção à aprendizagem dos alunos, às normas administrativas e à administração da escola. 100% deles afirmaram que respeitam a diretora e que se sentem por ela respeitados, e que participam das decisões relacionadas ao seu próprio trabalho, pois sentem que suas ideias são valorizadas pelos colegas ao mesmo tempo em que respeitam as opiniões deles. Eles afirmaram ainda que o ensino oferecido pela escola é muito influenciado pela troca de ideias entre os professores e que todos os atores colaboram para que a escola funcione bem.

A identidade institucional e sua cultura são muito marcantes na escola. Há, na entrada, um espaço dedicado a fotos e placas que contam a história da figura pública que dá nome à instituição, bem como uma galeria de fotos das

diretoras e placas nominais com as diretoras substitutas que por ali passaram. Em entrevista com antiga diretora, que atualmente é regente na Escola “A”, evidencia o afeto que ela guarda pela escola e o orgulho com o qual narra a história e os projetos lá desenvolvidos.

### **3.3 Escola “C”**

A Escola “C” situa-se na cidade de Dores do Turvo, localizada na mesorregião da Zona da Mata mineira. Dados do Censo 2010 (IBGE, 2010) apontam uma população de 4.462 pessoas com predominância da população rural. A economia é basicamente agropecuária e silvícola. Há, na localidade, quatro escolas, sendo uma privada e três municipais que atendem ao Ensino Fundamental I, e apenas a Escola “C” que oferta o segundo ciclo do fundamental e o Ensino Médio.

Visita à instituição permitiu referendar os dados disponíveis no Censo Escolar no que diz respeito à infraestrutura da escola. A Escola “C” possui biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, além de salas de aula, sala de direção, sala de atendimento especial e sala dos professores. Conta com fornecimento de água e luz pela rede pública e rejeito de lixo por coleta periódica. Fornece merenda aos alunos e água filtrada. Quanto aos equipamentos, possui aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, televisão, Internet banda larga, 28 computadores para o uso dos alunos e quatro para uso administrativo. A infraestrutura da escola é boa, apesar de antiga. O prédio é bem conservado. A escola é limpa e aparentemente organizada.

Dados coletados no site do INEP (2016) no questionário aplicado aos alunos em 2015 revelam que o 9º ano era composto 42% por meninos e 58% de meninas, dos quais 44% se autodeclaram brancos e 31% negros. As famílias desses alunos são numerosas, uma vez que 53% deles vivem em casas com pelo menos quatro pessoas, havendo famílias que ultrapassam oito pessoas. Sobre o NSE, 60% não possuem carro, 94% dos domicílios possuem ao menos uma TV, 90% têm rádio, 87% videocassete ou DVD. Todos os alunos possuem geladeira, todas as casas têm banheiro e ao menos um quarto. Apenas 22% têm

computador com Internet, 14% computador sem Internet, e 64% dos alunos não têm computador e nem acesso à Internet, de modo que apenas 28% dos alunos leem em sites da Internet.

Quanto à estrutura familiar, 84% dos alunos afirmaram morar com a mãe e 71% moram com o pai. No que diz respeito à escolaridade da mãe, 92% afirmaram que a mãe sabe ler e escrever, 78% já viram a mãe lendo, embora 34% tenham afirmado que a mãe não chegou a completar o 2º ciclo do Ensino Fundamental (8ª série ou 9º ano), e apenas 8% completaram a faculdade. Sobre a escolaridade dos pais, 26% dos alunos assinalaram que a desconhecem, 21% dos pais não completaram nem o 2º ciclo do Ensino Fundamental, e 30% dos pais sequer completaram o 1º ciclo.

Os alunos também têm pouco acesso a bens e serviços culturais: 78% dos alunos nunca foram ao cinema; 68% dos alunos nunca foram a museus ou teatros; 51% deles afirmaram que participam de atividades abertas à comunidade quando há. O lazer destes alunos está relacionado a assistir TV ou brincar de jogos, pois todos revelaram gastar ao menos uma hora por dia com essas atividades.

A seleção da Escola “C” para este estudo, considerando-a um caso de sucesso, por romper parcialmente com a lógica reinante desde o Relatório Coleman (1966), não se deve exatamente ao resultado da escola no IDEB, embora ela apresente bom desempenho, mas às conquistas desta unidade escolar nas Olimpíadas de Matemática. Ainda assim, cabe analisar os resultados da escola no IDEB, principalmente a fim de compreendê-los, de conhecer o perfil da escola e de associá-los e compará-los aos alcançados na OBMEP.

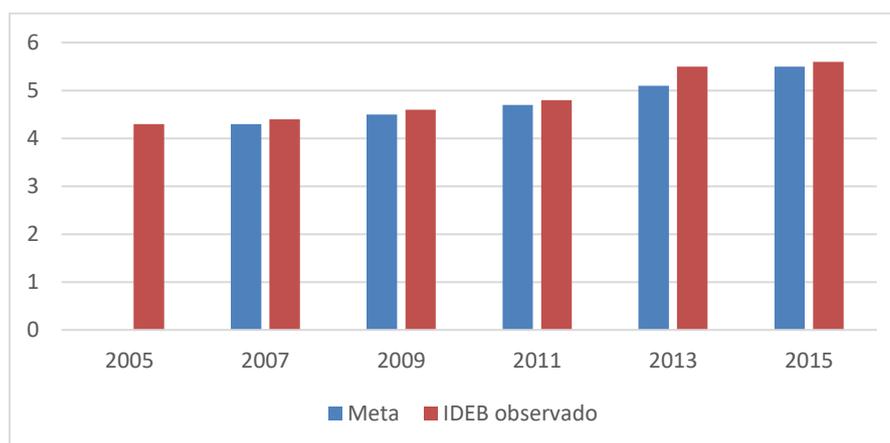
**Tabela 5 – Meta e IDEB observado 9º ano.**

<b>ANO</b>	<b>META</b>	<b>IDEB</b>
2005	*	4.3
2007	4.3	4.4
2009	4.5	4.6
2011	4.7	4.8
2013	5.1	5.5
2015	5.5	5.6

Fonte de dados: INEP. Elaboração própria.

Ainda que a unidade escolar não tenha alcançado ou superado a média 6, meta dos países desenvolvidos para o 9º ano do Ensino Médio, apresenta um IDEB crescente e sempre supera as metas estabelecidas.

**Gráfico 5 – Meta x IDEB Observado.**



Fonte de Dados: INEP. Elaboração própria.

O Ideb da escola é ascendente e apresenta o crescimento desejável, ou seja, constante e crescente. Quanto à proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, percebe-se que também é crescente, ou seja, a evolução da escola não se deve à correção do fluxo, mas ao aumento do aprendizado dos alunos. A tabela abaixo mostra a divisão dos alunos pelos níveis de proficiência, entre os anos de 2009 e 2013, recorte temporal desta pesquisa, incluindo ainda dos dados de 2015. Para fins deste trabalho, levar-se-á em consideração a classificação apresentada na página do INEP, feita com base na escala SAEB.

**Tabela 6 – Distribuição dos alunos por níveis de proficiência em Língua Portuguesa.**

	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>
<b>Avançado</b>	3%	6%	13%	13%
<b>Proficiente</b>	21%	30%	42%	45%
<b>Básico</b>	67%	55%	37%	34%
<b>Insuficiente</b>	9%	9%	8%	8%

Fonte de dados: Proficiência em Língua Portuguesa – IDEB de 2009 a 2015.  
Elaboração própria.

A escala de aprendizado proposta (INEP, 2016) é uma classificação não-oficial e baseia-se na escala SAEB. Nela, entende-se como “Avançado” o

aprendizado que supera as expectativas. É considerado “Proficiente” o aluno que tem a aprendizagem adequada, ou seja, estão preparados para continuar os estudos. No nível “Básico”, estão aqueles alunos que precisam melhorar, pois tiveram um aprendizado abaixo do esperado e, por fim, considera-se “Insuficiente” o nível de alunos que aprenderam pouco e que precisam de reforço nos conteúdos.

**Tabela 7 – Distribuição dos alunos por níveis de proficiência em Matemática.**

	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>
<b>Avançado</b>	13%	22%	17%	27%
<b>Proficiente</b>	19%	23%	32%	24%
<b>Básico</b>	44%	41%	41%	42%
<b>Insuficiente</b>	24%	14%	10%	7%

Fonte de dados: Proficiência em Matemática – IDEB de 2009 a 2015. Elaboração própria.

A análise dos dados da distribuição dos alunos por níveis de proficiência permite observar que, em Língua Portuguesa, o percentual de estudantes com proficiência avançada cresceu mais de 10% entre 2009 e 2015. No mesmo período, o percentual de proficientes dobrou, o nível básico reduziu-se quase pela metade e o insuficiente caiu 1%. Nota-se que os alunos, de modo geral, apresentam proficiência maior em Matemática do que em Língua Portuguesa, contudo, o percentual daqueles que possuem aprendizado considerado insuficiente também é maior em Matemática do que em Língua Portuguesa. Analisando o período 2009-2015, em Matemática, o nível avançado elevou-se mais do que o dobro. O proficiente subiu 3% em relação a 2009, já o básico teve diminuição de 2% e o insuficiente decresceu 17%. Os números mostram melhorias significativas. Em suma, o aprendizado considerado adequado em Língua Portuguesa e Matemática é sintetizado na tabela abaixo.

**Tabela 8 – Percentual de alunos com aprendizado adequado por ano.**

	<b>L. Portuguesa</b>	<b>Matemática</b>
<b>2009</b>	24%	32%
<b>2011</b>	36%	45%
<b>2013</b>	55%	49%
<b>2015</b>	58%	51%

Fonte de dados: QEdU, 2018. Elaboração própria.

O percentual de alunos com aprendizado adequado em Língua Portuguesa deu um salto no período 2009-2015. Os índices em Matemática também se conservam crescentes, o que é bastante positivo. Traçando uma comparação entre os dados da escola e os do Brasil em 2015 em Língua Portuguesa, nota-se que o percentual de alunos no nível “adequado” da Escola “C” é superior ao do Estado de Minas Gerais (36%) e ao do Brasil (30%). Não há a comparação do percentual com o do município devido ao fato de a escola ser a única que oferta o 9º ano e, portanto, comparar os resultados da escola com os do município seria compará-la consigo mesma. Comparando os percentuais do nível avançado entre a escola, Minas Gerais e o Brasil em Matemática, percebe-se que a situação da instituição é bastante vantajosa. Ela agrega mais do que o dobro dos índices do estado e está 37% à frente do percentual do país. Estes resultados se refletem nos números da escola “C” em outras avaliações, como a da Olimpíada Brasileira de Matemática, na qual é destaque nacional.

Quanto aos fatores já elencados – em outras pesquisas nacionais e internacionais – como responsáveis pelo desempenho, cabe aqui mencionar que a escola em questão recebe um alunado misto, com *background* familiar muito diversificado. O atendimento é universal, pois a unidade atende todas as classes sociais. Tanto os filhos dos professores como os de pessoas com nível socioeconômico inferior ou de classe social mais alta estão ali matriculados. Segundo a diretora da escola, a enturmação dos alunos já foi feita por ordem alfabética, aleatoriamente, por nível de aprendizado e também se aproveitando as turmas já vindas de escolas anteriores, uma vez que esta escola “C” atende alunos a partir do 6º ano de escolaridade e recebe, portanto, estudantes que concluíram o 5º ano em outras instituições de ensino. Eles variam a forma de distribuição de alunos por turma a cada ano para “testar” que forma seria mais produtiva.

É interessante notar que as turmas são identificadas por nomes de autores importantes da Literatura Brasileira. Segundo a diretora da escola, isso evita coisas como “Turma A” e “Turma B”. Os nomes das turmas são fixos, ou seja, em todos os anos letivos, as segundas séries do Ensino Médio se chamarão “Bernardo Guimarães” e “Mário Quintana” e os alunos dessa série aprenderão sobre esses autores. Em entrevista, a diretora afirmou que os professores da escola constantemente recorrem a questões do ENEM e de

outras provas como OBMEP para trabalhar com os alunos no sentido de instrumentá-los a conseguirem continuamente melhores resultados.

Segundo o professor de matemática, “G”, as questões de provas anteriores do ENEM e da OBMEP são sempre trabalhadas com os alunos. Uma das alunas entrevistadas afirmou:

*“Na escola eu que estou, no terceiro ano nesse último bimestre tive muitas questões de matemática com o nosso professor para a preparação para o ENEM, uma preparação muito boa e fizemos a prova inteira de 2014 e 2015 e várias questões de 2012 e 2013, tivemos uma preparação muito boa em relação ao ENEM e na OBMEP ele sempre tem a preparação antes da segunda fase a gente faz a prova da primeira fase.”*

A assertiva da aluna corrobora com a do professor e da diretora, ressaltando o trabalho que a escola realiza na apropriação dos resultados.

Questionado se a distinção de classe social alterava o comportamento dos pais na escola, o professor “G” disse:

*“eu percebo, eu acho que os filhos que vêm de famílias onde os pais tiveram acesso à educação eles têm uma preocupação muito maior com a educação de seus filhos e com a escola. Os pais que não tiveram acesso à educação pensam assim: eu resolvi a minha vida sem estudar. Se o meu filho estudar ou não faz pouca diferença. Eu vejo isso”. (...) “Em relação à renda, eu percebo que os pais com melhor renda participam mais (...). Em relação às famílias em que pai e mãe vivem juntos acho que tem diferença até porque são dois pra se preocupar”.*

A escola trabalha com seus alunos disciplina e valores. A diretora mostrou uma ficha, que fica de posse dos professores para que estes a preencham e os resultados sejam apresentados aos pais. Nela, as normas da escola estão apresentadas e os alunos são apontados conforme o seguimento ou não dessas normas.

O fato de haver uma planilha com os nomes dos alunos (ocultados na foto a seguir por questões éticas) e as regras disciplinares da escola indica uma preocupação com a formação social do discente, e não apenas com a transmissão de conteúdos, uma vez que valores como pontualidade, assiduidade, respeito ao colega e ao professor são requeridos. Essa identidade institucional se confunde com a da própria comunidade, pois na entrada da cidade de Dores do Turvo há uma placa identificando-a como “A trilha de Ouro na Matemática”. Essa indicação deve-se aos resultados da Escola “C” nas



Segundo o professor, atualmente as turmas são organizadas de acordo com o nível de aprendizado de cada aluno, sendo misturados os com desempenho melhor e pior em todas as turmas, ou seja, turmas propositalmente heterogêneas.

Quanto aos resultados da escola no IDEB e o percentual de reprovação dos alunos (em torno de 17% em 2011, índice utilizado para calcular o IDEB), ele afirmou:

*“Eu não acho que a reprovação ajude, mas a aprovação sem nenhum mérito atrapalha”.*

Também os professores de Língua Portuguesa, Inglês e Artes foram questionados a respeito do índice de fluxo utilizado para o cálculo do IDEB. Sobre a reprovação na escola, a professora de Artes, “M”, disse que:

*“para o aluno que tem dificuldades, ela é muito válida. Mas para aquele que não quer, não vale nada, não chega a lugar nenhum, não estimula, mas para aquele aluno bom, você vê que ainda pode resgatar esse aluno. Eu percebo que tem melhora, o aluno não sai da escola, eu acho que chega a ter melhora”.*

Na concepção da supervisora pedagógica, a “a reprovação para o aluno bom desestimula”. Percebe-se que os professores, ao contrário da supervisora, consideram a reprovação como algo necessário para que o aluno possa melhorar, ou seja, a cultura da reprovação está internalizada na escola, que a considera a única opção pedagógica para a melhoria da aprendizagem dos alunos, desconsiderando outras como estudo em ciclos, reforço no contraturno, estudos de dependência, entre outros.

Quanto à relação entre a família e a escola, os professores dizem que os pais vêm à escola quando são chamados, mas que se mostram também preocupados. De acordo com o professor “E”, de Inglês:

*“eu vejo mais os pais me procurando na rua porque os meus pais são muito conhecidos aqui na cidade então todo mundo me vê e diz ‘Oi, como é que tá meu menino?’ Então na rua o pessoal pergunta, agora aqui na escola eu não tenho como te dar essa informação não”.*

A supervisora pedagógica complementou:

*“vão pais na minha casa e falam ‘ah, eu não tenho como tá na escola nesse horário porque eu trabalho o dia inteiro, como é que tá meu filho? Eu tô preocupado, ele tá rendendo?”.*

As reuniões de pais são realizadas durante a semana. Na percepção da supervisora pedagógica, a ausência dos pais na escola se deve ao fato de eles trabalharem e, portanto, não disporem de tempo.

O fato de os pais e professores estabelecerem esse tipo de diálogo na rua aponta para aspectos muito relevantes. O primeiro deles é a coesão social em torno da educação, ou seja, há atores se movimentando no sentido de buscar de algum modo estabelecer um contato que possa resultar em troca de informações que visem melhorar a aprendizagem e o comportamento dos alunos. Outro elemento importante é o senso de pertencimento, ou seja, o professor sabe quem são os pais, eles não são para esse professor seres abstratos, pois pertencem a uma sociedade e, cientes disso, compreendem que tanto sua vida profissional quanto privada será afetada pelo desempenho dos filhos na escola. Isso é um grande diferencial. Ter um filho ajustado e com bom desempenho escolar significa tranquilidade para as famílias no âmbito social, enquanto ter um filho com problemas na escola significa saber que ele estará socialmente excluído de alguma forma. Além disso, um mau aluno dificilmente poderá, em uma comunidade em que todos se conhecem, vislumbrar boas oportunidades de trabalho. Evidencia-se, pois, que a vida pessoal e o futuro profissional do aluno têm um peso muito maior em uma pequena cidade do que em grandes centros, por exemplo.

Além disso, a atuação do professor é analisada e ele está ciente. Ou seja, em uma cidade menor, o professor é conhecido por todos. Sendo assim, sua vida pessoal e seu trabalho estão continuamente sendo objeto de avaliação pelos demais membros da comunidade. Desse modo, há uma espécie de acordo tácito entre os professores e os pais, isto é, eles estabelecem entre si um acordo não explícito, não-verbal, mas verificável através de suas ações. Devido a esse acordo os professores precisam atuar da melhor forma, pois sabem que estão sendo supervisionados pelos pais.

Sobre os aspectos positivos da escola, os professores destacaram diversos pontos que podem colaborar para o sucesso, elementos que podem contribuir para a realização do ideal moderno, mesmo em um contexto precário.

O professor “E” disse que tem “fé no aluno, que acredita nas potencialidades deles”. As ações do professor “G” evidenciam que ele também tem fé no potencial dos alunos. As professoras “EM” (Língua Portuguesa)<sup>27</sup> e “MR” (Artes) disseram que um ponto forte da escola é a disponibilidade de material didático de trabalho e a possibilidade de utilizar tecnologias a favor do ensino. Quanto aos aspectos negativos, os professores apontaram a necessidade de maior proximidade entre a família e a escola e enfatizaram a questão da indisciplina. Não uma questão de violência (segundo todos os entrevistados, não há casos de violência física na escola), mas a dificuldade no controle das turmas que têm, segundo eles, em torno de 30 a 40 alunos.

Os professores “G” e “MR”, ambos efetivos na escola e atuantes na instituição há mais de 20 anos, apontam como maior desafio o problema da rotatividade de professores. Embora o quadro esteja repleto, segundo eles, ele o está devido aos professores contratados, mas, para ambos, é difícil dar continuidade ao trabalho, se os professores não permanecem na escola. O professor “G” relatou, por exemplo, que na área de Matemática atuam seis professores. Três deles estão na escola há mais de três anos os demais não. Isso é um problema para a continuidade das ações pedagógicas.

“G” é citado por todos os alunos e professores como um motivador do sucesso e o grande incentivador dos alunos na busca de bons resultados. A professora de Educação Física destaca o desempenho e a admiração pelo trabalho desenvolvido por “G”:

*“minha sobrinha é aluna de outra escola e lá não tem nenhum incentivo para a participação nas Olimpíadas de Matemática, e ainda assim ela ganhou menção honrosa. Se ela fosse daqui, com o apoio da escola, ela ganhava medalha de ouro. Eu falo mesmo que o “G” faz um trabalho muito bem feito”.*

Em entrevista realizada em 2014, seis medalhistas da OBMEP do 8º ano foram questionados sobre o que consideravam serem os fatores responsáveis pela conquista da medalha. Eles destacaram que a dedicação deles próprios, a preparação fora do horário de aula promovida por “G” e a resolução de problemas de provas anteriores eram o mais relevante. Em entrevista realizada

---

<sup>27</sup> A professora “EM” é uma das duas professoras de Língua Portuguesa que foram entrevistadas. É o primeiro ano da professora na escola. Ela atua por contrato de trabalho. Não tem muita experiência como docente.

em 2016 com outros alunos, incluindo-se a vice-campeã nacional, eles destacaram como elementos fundamentais o protagonismo do professor “G” e o fato de ele acreditar nos alunos, tendo altas expectativas sobre eles, apresentando possibilidades como cursos de ensino superior, de conquistas através dos estudos, entre outros.

Quando questionada sobre as famílias dos alunos vencedores, a supervisora pedagógica revelou que os alunos não são os de famílias mais abastadas. Pelo contrário, há os que utilizam a bolsa recebida pela participação na OBMEP para auxiliar nas despesas da família. Muitos não são filhos de famílias nucleares, mas monoparentais. Um dos alunos entrevistados, “F”, do 8º ano, reside na zona rural. Os pais são lavradores e ele é bicampeão das Olimpíadas. Disse que se dedica e estuda em casa para a OBMEP, mas que os pais não podem ajudá-lo, pois não são escolarizados.

Considerando as teorias mais aceitas sobre os fatores que determinam a aprendizagem dos alunos poderiam ser agrupados duas categorias: os externos e os internos à escola. Quanto à primeira categoria, são os fatores que a escola não dá conta de atuar sobre, de modo que não há muito o que ser feito quanto a eles, uma vez que a escola não tem como controlá-los. Nesse sentido, a respeito dos fatores externos à escola, o *background familiar* e o nível socioeconômico não podem aqui ser os principais explicativos do bom resultado, uma vez que o NSE é baixo e a maioria dos pais dos alunos não concluiu sequer o Ensino Fundamental II. Quanto à segunda categoria, os fatores internos dizem respeito ao âmbito dos profissionais que atuam na escola, associados à infraestrutura e à prática pedagógica. Similarmente, analisando sob a ótica das categorias sociológicas selecionadas para este trabalho, percebe-se que a escola possui forte coesão em torno dos objetivos educacionais, expressos principalmente na forma como os docentes, os discentes e a comunidade se posicionam frente à OBMEP. O desempenho dos alunos, tanto nesta competição quanto nas avaliações propostas pelo MEC, é muito relevante.

Entretanto, o IDEB não é maior que 6 devido ao fluxo. Quando questionado sobre isso, o professor “G” disse:

*“eu não sou a favor da reprovação, mas também não acredito na aprovação sem mérito”.*

Um fato importante é que a escola aparenta perpetuar a cultura da reprovação, ignorando outras possibilidades de recuperação do aluno, como dependência, recuperação paralela, estudo em forma de ciclos, reforços no contraturno e diversas outras possibilidades pedagógicas que poderiam ser consideradas para se evitar um fluxo desfavorável além do atraso e desestímulo nas trajetórias dos alunos. Ainda assim, a escola possui atendimento exemplar, uma vez que todos que a procuram encontram vaga. Aparenta não ser uma instituição que segrega, já que os alunos de todas as classes sociais ali estudam e são enturmados sem distinção de classe social.

A cultura de bons resultados na OBMEP tornou-se um símbolo da cidade. A apropriação de resultados é bastante evidente, pois os professores conhecem as avaliações, os descritores e utilizam-se desse conhecimento para melhorar sua prática. Não há segregação entre os alunos, e o *peer effect* é bastante evidente. Quando questionada sobre o efeito de tantas vitórias na escola sobre aqueles que não haviam ganhado nada, a aluna “L” afirmou:

*“Na minha sala, por exemplo, quando os meninos souberam que eu ganhei a OBMEP, que a OBMEP oferece bolsa, que é tudo pago por eles e a gente ganha tudo, eles se estimulam e falam ‘Ah! Quem dera que fosse eu, pois eu queria’ então olhando exemplos de gente como eu, pois eu sou aluna normal eles olham pra mim como se eu fosse um exemplo pra eles, como se eles quisessem participar do que eu participo e ganhar o que eu ganho na OBMEP eu acho que isso estimula eles também”.*

Fica evidente na fala da aluna que os alunos que mais se destacam influenciam positivamente outros a melhorarem também, ou seja, nota-se a ocorrência de *peer effect* com o efeito *shinnig star*, ou seja, o aluno de melhor resultado influenciando positivamente os demais.

Por fim, o destaque mais relevante da escola está na liderança exercida pelo professor “G”, um profissional experiente e com muito carisma, no sentido weberiano do termo, ainda que tenha atitudes típicas de um líder tradicional. Ele estimula os alunos a conseguirem conquistar prêmios e, mais do que isso, a serem melhores. Sua influência também está entre os professores, que, a seu exemplo, procuram também realizar um trabalho cada vez mais bem feito. Ex-aluno e agora colega de trabalho de “G”, o professor de Geografia “GJ” inscreveu

seus alunos na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, estes foram agraciados com seis medalhas, uma delas de ouro, segundo relatou a diretora da escola. “G” é um professor premiado não apenas pelas medalhas conquistadas pelos alunos, mas também pela Academia Brasileira de Educação, onde foi homenageado com o Prêmio Professor do Ano de 2013.

Há de se destacar que 64% dos alunos frequentaram a educação infantil e que a quantidade de alunos por turma é de cerca de 30 a 40. Quanto à coesão, percebe-se na escola união entre os professores direcionada para o alcance de objetivos comuns. Há, por exemplo, um trabalho conjunto de todos os professores de matemática em torno do objetivo de fazer com que os alunos obtenham um bom resultado nas Olimpíadas daquela disciplina.

### **3.4 Escola “D”**

A escola “D” localiza-se em um distrito do município de Cambuci, no noroeste do estado do Rio de Janeiro, a trezentos quilômetros daquela capital. Segundo dados do IBGE (2016), a população estimada do município é de 14.824 pessoas. A economia é baseada primordialmente na agricultura e na pecuária de gado de leite e corte. O acesso ao distrito é realizado por vias não pavimentadas. A escola atende alunos a partir do 6º ano, tendo todo o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio nos cursos de Formação Geral e Formação de Professores.

A escola possui biblioteca, cozinha, laboratório de informática, quadra de esportes, sala de professores, sala da diretoria, salas de aula. Não possui laboratório de ciências. Também integram a infraestrutura uma padaria e uma sala de cinema. A escola possui Internet e computadores para uso pedagógico e dos alunos, que são advindos basicamente de famílias de baixa renda e do entorno da escola, que é rural. O NSE dos estudantes é baixo (3,8), segundo dados do INEP.

Ao final do período de matrículas ainda sobram vagas na escola, ou seja, é uma instituição que recebe a todos, indistintamente. Segundo questionário contextual da Prova Brasil, aplicado em 2011, 52% dos alunos da escola se autodeclararam pretos e pardos; 7% não têm TV; 79% são de famílias que não possuem carros; 62% não possuem computador em casa; 4% não possuem

sequer casa com banheiro interno. Há de se considerar ainda que 93% das famílias não possuem empregada doméstica, e que as famílias são numerosas, visto que 52% delas são compostas por mais de cinco pessoas.

86% dos alunos moram com a mãe e 75% deles com o pai, ou seja, é relativamente grande o número de estudantes que vivem em famílias nucleares. A escolaridade dos responsáveis é baixa: 3% das mães e 11% dos pais nunca estudaram; 17% das mães e 46% dos pais não concluíram o antigo primário (4ª série); 24% das mães e 11% dos pais concluíram a 4ª série, mas não concluíram a 8ª; e apenas 28% das mães e 7% dos pais possuem o ensino fundamental II completo. Apesar da baixa escolaridade dos pais, eles parecem se preocupar com a educação de seus filhos, tanto que 75% comparecem às reuniões, e, segundo os alunos informaram no questionário contextual anexo à Prova Brasil (2011), 100% de seus pais os incentivam a estudar, a fazer os deveres de casa, a ler e a frequentar as aulas.

Os hábitos de leitura dos alunos são diversos: 25% sempre leem jornais e 57% os leem de vez em quando; 54% sempre leem livros em geral e 31% os de literatura infanto-juvenil; 36% deles nunca leram em sites da Internet; 32% afirmam que sempre usam a biblioteca e 61% ao menos de vez em quando. No que diz respeito ao consumo de cultura, é bastante evidente o alto índice dos que não frequentam teatros (67%), cinema (fora a sala de cinema da escola, 79%), e dança (44% nunca ou quase nunca e os demais consideram apresentações musicais aquelas assistidas na escola ou igrejas, por exemplo).

No que se refere aos hábitos de estudo, todos os alunos afirmaram que gostam de Língua Portuguesa, e 85% disseram gostar de Matemática: 93% revelaram que fazem os exercícios de Língua Portuguesa, e todos afirmaram que o professor os corrige; 86% disseram que fazem os exercícios de Matemática, e todos afirmaram que o professor os corrige. 86% dos alunos utilizam a biblioteca da escola para leituras, estudos e pesquisas. Quanto às expectativas futuras, 88% dos alunos pretendem continuar os estudos, 54% apenas estudando e 32% estudando e trabalhando.

Sobre o corpo docente da escola, um problema é bastante evidente: a falta de professores do quadro fixo da escola. Muitos dos profissionais que lá atuam são de outras cidades e o fazem na forma de GLP, Gratificação por Lotação Prioritária, que é uma carga horária extra que professores já

pertencentes à rede estadual podem fazer para aumentarem seus salários. Desta forma, muitos dos docentes lotados na escola “D” e em escolas de localidades vizinhas dobram sua carga. Sendo assim, não há, na prática, alunos sem professor, mas há uma escola que depende de “dobra” de carga por parte dos seus professores e de outras cidades para funcionar devidamente. Contudo, apesar disso, não há muita rotatividade de professores, uma vez que os que fazem isso o fazem há muitos anos e já criaram laços de identificação com a escola.

83% dos professores respondentes são do sexo feminino, com idade entre 30 e 49 anos, se autodeclararam brancos e possuem Ensino Superior, 92% deles formados há mais de três anos. 75% destes profissionais foram formados em faculdades privadas e 92% em cursos presenciais. 59% deles são pós-graduados. Todos realizaram algum curso de capacitação de no mínimo 80 horas nos últimos dois anos, e 70% revelaram que usam conhecimentos adquiridos em sua formação nas aulas que ministram. Aproximadamente 33% dos profissionais atuam há mais de 15 anos na instituição; 17% entre 7 e 10 anos, ou seja, são profissionais experientes. 83% deles são estatutários. O consumo de cultura desses professores é baixo no que se refere a frequentar museus (83% nunca ou quase nunca foi), e 75% nunca ou quase nunca foi a uma apresentação teatral ou de dança. Talvez esse consumo possivelmente seja baixo devido à localização do distrito e ao fato de nem ali, nem na sede ou nas cidades mais próximas haver teatro ou museus. A respeito dos hábitos de leitura desses docentes, 75% deles sempre leem jornais, 67% leem revistas de circulação geral e de divulgação científica e 50% deles sempre leem livros. 67% usam livros de literatura nas suas aulas, e 75% usam recursos como retroprojektor, DVDs, entre outros.

A opinião dos professores sobre os problemas de aprendizagem dos alunos é que estes se devam ao meio em que o aluno vive (58%). Eles não consideram que o nível cultural dos pais seja o maior problema (apenas 33% deles atribuem as dificuldades de aprendizagem ao nível cultural dos pais), mas atrelam o desempenho dos alunos aos pais em outro sentido, já que 58% dos professores acreditam que a falta de assistência e acompanhamento da família é o fator mais determinante.

A diretora tem mais de cinquenta anos e atua na escola há dezesseis. Não possui graduação nem pós-graduação. A respeito de sua formação, a diretora revela em entrevista que:

*“o governo do estado ofereceu aos diretores um curso de pós-graduação. Era curso, era bom, eu fui e fiz. Eles me aceitaram, mas eu não pude pegar o certificado, porque não tenho faculdade. Tenho um curso de Teoria Musical e Solfejo. Já me disseram que serve como faculdade, mas não consegui fazer servir”.*

A profissional trabalha mais de 40 horas por semana, e seu vencimento bruto está entre sete e dez salários mínimos.

A observação direta na escola permitiu verificar que a diretora busca dar muita atenção às necessidades dos alunos. Muitos deles apresentavam baixo rendimento e se queixavam de dores de cabeça, considerando-se que não há farmácia na cidade e que o posto de saúde não tem médico, a diretora buscou alternativas para o problema. Em entrevista, ela afirmou:

*“Pensei que poderia ser um monte de coisas, mas Deus me iluminou e me mostrou que poderia ser fome. Testei. Era fome. Os alunos tinham dores de cabeça porque saíam muito cedo de casa e vários deles sem tomar café. Comecei a valorizar meus resultados. Minha escola apresentava um dos melhores IDEBs do estado. O governador mandou representante aqui. Não perdi tempo: pedi recursos e montamos uma padaria na escola.”*

Não há padarias na cidade e a da escola não vende pães, mas os fornece gratuitamente aos alunos na chegada dos turnos e também nos intervalos.

A falta de recursos do distrito e da escola é muito evidente, contudo, a escola é limpa e organizada. Possui jardim, horta e uma sala de aula que se transformou em sala de cinema a partir de um projeto criado pelo então governo do estado. A sala possui um *datashow* e um armário com filmes baixados e doados. Foram feitas capas vermelhas para o encosto das cadeiras, para assemelhá-las às cadeiras dos cinemas.

Um elemento importante na escola, segundo a diretora, é que os alunos nunca ficam sem aula:

*“meus professores não são faltosos, mas o acesso é difícil, estrada de chão. Se chove, não passa nada. Mas os alunos que chegam aqui não ficam sem aula.”*

*Um professor junta turma, eu entro na turma que precisar, a gente faz assim. Ou manda pro cinema para assistir um vídeo da matéria, sem aula não fica”.*

Sobre a relação da diretora com os professores, a maioria deles a chama de “Tia N”. Uma das professoras entrevistadas disse que foi aluna da escola e que a diretora ajuda todos na instituição e na comunidade e que a considera uma mãe. No questionário, os professores assinalaram que confiam na direção, que ela os motiva e faz com que os professores se comprometam, articulando atividades inovadoras.

Essas atividades ficam muito evidentes se forem contabilizados os projetos já realizados pela escola. Durante o período de vigência desta pesquisa, a saber, entre os anos de 2013 e 2017, diversos projetos foram realizados na escola, alguns em continuidade e outros que se iniciaram nesse período. Dentre estes, merecem destaque o “Pão nosso de cada dia” (implementação de padaria), “Grupo de dança”, “Grupo de Teatro”, “Banda Marcial” que se apresenta também em outras cidades, “Cineclube”, “Escola Aberta”, “Semana da Normalista”, “Festa Junina”, “Festival de Poesias”, “Sarau Literário”, “Projeto Autonomia” (regularização de distorção idade-série), “Programa Mais Educação” (de permanência na escola no contraturno), “Reforço escolar”, “Feira de Ciências”, “Projeto de resgate ao folclore”, entre outros.



Foto 5: Mostra do projeto de folclore.

Visitas à instituição permitem afirmar que a escola e a comunidade têm uma relação muito estreita e que os pais estão sempre presentes na escola em diversas ocasiões: reuniões com os pais, convite à comunidade para se apresentar na escola, desfile escolar em conjunto com a comunidade, visita aos pais, visitas a outras escolas do município etc.

As reuniões de pais são geralmente realizadas aos sábados, dia em que estes podem mais facilmente comparecer. A integração escola-comunidade é percebida em diversas oportunidades, como, por exemplo, em apresentações culturais, como a ocorrida em 2016, pela comunidade de Santa Maria. Também os agricultores são convidados à escola para falarem sobre seu trabalho, e a escola realizou uma passeata ecológica mostrando a importância da preservação do meio ambiente, tentando conciliá-la com a valorização da agricultura e do trabalho do agricultor.

Apesar de ser uma escola de interior, os alunos da Escola “D” participam de concursos e projetos diversos fora da localidade. Já venceram o Concurso de Redação do Jornal Folha Dirigida, produzindo textos que foram publicados em livros, elaborados por aquele jornal. Participam anualmente do Parlamento Juvenil, um programa da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), no qual o aluno atua como um parlamentar, criando, inclusive, uma proposta a ser apresentada naquela casa. A Escola “D” se faz representar na ALERJ há anos por alunos diferentes em diversos momentos. Outro projeto de parceria das duas instituições é o “ALERJ itinerante”. A escola levou seus alunos àquela Assembleia e foi por ela visitada na forma de um minimuseu sobre rodas, que é, de fato, um caminhão que monta exposições nas cidades fluminenses contando a história da ALERJ.

Apesar de localizada em área rural, nota-se que a escola participa de tudo o que lhe é franqueado. Um exemplo foi a ida da diretora, professores, alunos e pais aos jogos paraolímpicos<sup>28</sup>, cuja participação das escolas estaduais como público do evento foi oportunizada pela secretaria estadual de educação. A escola promove muito desporto, como jogos estudantis, caminhadas, apresentações de esportes diversos, já tendo, inclusive, recebido grupos de capoeira de cidades vizinhas. O esporte é importante, pois ajuda a criar vínculos

---

<sup>28</sup> Embora a imprensa maciçamente tenha utilizado o termo “paralímpicos”, nos dicionários de Língua Portuguesa, considera-se correto utilizar o termo “paraolímpicos”.

e sentimento de inclusão e de pertencimento. A escola apresenta forte identidade, pois tanto alunos quanto professores ou a diretora aparentam sentirem-se corresponsáveis pelo que ali ocorre.

A escola atende toda comunidade ao redor. No distrito é a única escola que oferta Ensino Fundamental II e Ensino Médio, por isso todo o público em idade escolar ali estuda. Não há restrições quanto à população atendida nem processo de seleção. Não há também nenhuma segregação e exclusão devido ao fluxo. A escola consegue fazer com que seus alunos aprendam e praticamente não reprova.

**Tabela 9 – Fluxo da Escola “D” no período 2007 – 2015**

<b>Ano</b>	<b>% Fluxo</b>
2007	0,90
2009	0,86
2011	1,00
2013	1,00
2015	0,99

Fonte de dados: QEdU, 2018. Elaboração: própria.

O fluxo foi perfeito entre os anos de 2011 e 2013. Em 2015 apresentou um pequeno declínio, mas ainda assim é uma escola com índices de reprovação nulos ou irrisórios. Os professores e a diretora afirmam que a escola vem desenvolvendo estratégias de correção de fluxo como reforço para os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, notificação escrita aos pais de alunos faltosos, convocação desses pais à escola para conversarem sobre alunos com dificuldades de aprendizagem e com faltas.

O desempenho dos alunos é bom, apresentando níveis superiores aos de outras escolas do entorno do município, do estado e do país. Se considerados os níveis de proficiência dessa escola em 2015, tem-se 79% dos alunos no nível avançado em Língua Portuguesa e 48% em Matemática.

**Tabela 10 – Comparativo de alunos no nível avançado em 2015.**

<b>Instância</b>	<b>% de alunos no nível avançado em Língua Portuguesa</b>	<b>% de alunos no nível avançado em Matemática</b>
<b>Escola D</b>	79%	48%
<b>Cambuci</b>	33%	25%
<b>Estado do R. J</b>	25%	10%
<b>Brasil</b>	30%	14%

Fonte de dados: Qedu, 2018. Elaboração Própria

Os percentuais da escola são visivelmente mais elevados do que os do município, estado e país, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Em Língua Portuguesa o quantitativo de alunos no nível avançado é muito significativo. O IDEB da escola é 6.4, acima da média dos países desenvolvidos.

Muitas medidas são tomadas para a apropriação de resultados na escola. Em entrevista, a diretora-adjunta, “P”, afirmou que há muitas reuniões entre os professores e entre estes e a direção no sentido de conhecer e analisar os resultados, verificar os descritores que precisam ser mais fortemente trabalhados com os alunos, pensar, pesquisar e construir questões que se assemelhem àquelas que os alunos têm maiores dificuldade e, portanto, onde precisam mais avançar.

Muitos elementos enquadram essa escola como exemplar no sentido de ser agência promotora da igualdade e de atuar para que todos os alunos aprendam, sem discriminá-los. Os laços de coesão são fortes: há um ensino de qualidade, observado não apenas no desempenho, mas também no fluxo, no acesso, no atendimento e nas ações promotoras de equidade; há forte apreço pela instituição e identidade consolidada; a comunidade é participante e reconhece a escola enquanto espaço de diálogo e participação e se vê valorizada por ela. Há, em uma das paredes do refeitório da escola, um mural com fotos e convites dos alunos que ali estudaram e que posteriormente concluíram o Ensino Superior. Alguns deles, inclusive, tornaram-se professores da escola.

Um elemento de destaque nesta escola é a diretora. Ela é uma líder muito aceita tanto pelos professores quanto pelos alunos e comunidade. A diretora é considerada por todos os entrevistados como um exemplo de boa profissional.

Na visão da gestora, os bons resultados da escola são fruto de muito trabalho, afirmando que, ao contrário de outros diretores, ela não se incomoda de ter sua escola e seu trabalho avaliado, pois isso é importante para auxiliar a escola a monitorar o próprio desempenho e compará-lo ao de outras.

*“O segredo de nossa escola é que não tem segredo. Fazemos o que tem que ser feito, bem feito e com amor. Não deixo turmas sem professor e muito menos sem aulas. Faço muitos projetos junto com a comunidade, ofereço aulas de reforço e controlo o fluxo bimestralmente, ou seja, como eu te falei, fazemos o que tem que ser feito e gostamos de fazer bem feito. Nós fazemos exercícios com os alunos cobrando as mesmas habilidades que os alunos vão encontrar*

*nas provas, porque acontece muito, eu já vi muito, que o aluno sabe o conteúdo, mas ele não consegue fazer a prova porque não conhece aquela forma como o conteúdo foi cobrado. Aqui na escola a gente nem saberia como fazer um treinamento pro aluno no sentido de ensinar a fazer prova, ensinar a se dar bem na prova, eliminar alternativa tal e tal, aqui ninguém nem sabe fazer isso, o que a gente faz e acho que todo mundo faz e se não faz deveria fazer é trabalhar no dia a dia com questões semelhantes às que ele vai encontrar na prova, pra ele se familiarizar, igual aos alunos de escola particular são familiarizados. O que acontece é que parece que é um crime a escola pública querer ser boa, querer ser ótima, querer ser a melhor. Isso incomoda porque tem gente que acredita e quer acreditar que a escola pública só porque não é paga em dinheiro com mensalidade tem que ser ruim. Eu não gosto disso, não quero isso pra minha escola, eu não acredito nisso”.*

A escola já foi pesquisada em duas dissertações de mestrado, ambas do Programa de Pós-graduação Profissional Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Em uma delas, Peres (2013) pesquisou o caso exemplar do colégio, mostrando-o como sucesso no IDEB e dando ênfase à forma como a escola se apropria dos resultados para aprimorar o trabalho. Peres (2013) concluiu que a escola apresenta bons resultados, funciona bem e busca constante melhoria, contudo, apresenta como problema a centralização de todo o trabalho, personificada sobre a figura da diretora que, segundo ele, apesar de excelente profissional, também um dia irá se aposentar, afastar etc. A outra dissertação foi defendida por Gomes, em 2014, a qual dá ênfase ao impacto que o modelo de gestão que a diretora realiza em sua escola gera nos resultados das avaliações externas, tomando por base os resultados de 2009, ano em que a instituição alcançou o segundo melhor IDEB do país e concluiu que o que “justifica” esse IDEB é uma gestão participativa, apoiada em um ótimo clima escolar, com uma gestora que desenvolve ações que visam à melhoria de sua escola, como a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e maciça participação da comunidade dentro desta. As duas dissertações apontam a liderança como um elemento importante. A figura do líder carismático como aquele capaz de auxiliar e guiar o grupo para a consecução de objetivos.

A escola “D” é aberta à comunidade, com quem dialoga e com quem preserva e fortalece a identidade, não segrega e não exclui através de retenções no fluxo e se apropria dos resultados para melhorar sua prática e definir ações futuras, além de ter uma liderança forte, carismática e eficiente.

### 3. 5 Escola “E”

A escola “E” localiza-se em um distrito de Cambuci distinto daquele no qual se localiza a escola “D”. É uma escola com boa infraestrutura e bem conservada. Possui sala do diretor, salas de aula, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala dos professores, cozinha. Com exceção desta, todos os ambientes são climatizados. Conta com diversos recursos didáticos como DVD, impressoras, copiadoras, televisões, computadores para uso dos alunos e para uso pedagógico pelos professores, além de possuir Internet.

No questionário dos alunos anexo à Prova Brasil (2011), os respondentes do 9º ano se autodefinem em 61% de pardos e pretos e 59% como pertencentes ao sexo feminino. O nível socioeconômico deles é médio-baixo (4,6). Há alunos que não possuem TV (2%) ou geladeira (15%). 62% dos alunos não possuem automóveis e 47% não possuem computadores em suas residências. Vivem em famílias numerosas (74% em casas com mais de quatro pessoas além de si). 96% deles não possuem empregada doméstica.

Dados do INEP revelam que 86% dos alunos moram com a mãe e 67% com o pai. A escolaridade dos pais é baixa. Ainda que inexistam mães que nunca tenham estudado, os alunos disseram que 44% das mães nem chegou a concluir o Ensino Fundamental II, e 24% dos alunos não souberam responder sobre a escolaridade da mãe. A escolaridade dos pais é ainda menor: 32% são sabem responder; 2% dos pais nunca estudaram; 22% não concluíram nem o 5º ano; 9% não completaram o Ensino Fundamental II; e 11% completaram-no, mas não conseguiram concluir o Ensino Médio. Sobre a participação dos pais na escola, os alunos respondentes disseram que: 87% dos pais frequentam as reuniões de pais sempre ou quase sempre; 96% incentivam-nos a estudarem; 89% a fazerem os deveres de casa; 88% a lerem; 96% a serem assíduos; e 75% conversam com os filhos sobre o que acontece na escola.

Essas informações dão conta de que os alunos são de famílias de NSE baixo, havendo um grande percentual de famílias monoparentais, cujos pais têm pouca escolaridade. Ainda assim, esses pais maciçamente frequentam as reuniões de pais e incentivam os filhos a estudarem. O fato de irem à escola faz com que sejam colaborativos e favoreçam as interações entre a família e a

escola. Essas interações são consideradas quase que unanimemente como um fator facilitador da aprendizagem dos alunos.

Sobre a relação entre os pais e a escola, uma professora de Língua Portuguesa entrevistada afirmou:

*“aqui, os pais são presentes, já foram mais, na verdade, o caos que o estado do Rio de Janeiro vive deixa muitos pais e professores desacreditados do que vem da SEEDUC”.*

A respeito do apreço dos alunos pelos estudos, no questionário contextual, eles afirmaram que gostam de Língua Portuguesa (76%) e de Matemática (65%). 77% dos alunos disseram que fazem os exercícios de Língua Portuguesa, e 67% realizam as atividades de Matemática. No que diz respeito aos hábitos de leitura, 87% dos alunos leem livros; 75%, revistas em geral; 71%, gibis. Não são grandes consumidores de cultura, mesmo porque no distrito não há museus, teatros ou cinemas. Quanto à trajetória escolar, 93% dos alunos entraram na escola na educação infantil e apenas um aluno já estudou em escola particular, pois os demais cursaram toda a sua trajetória escolar somente em escolas públicas.

Quanto aos docentes que atuam na escola, todos possuem ensino superior e fizeram, nos dois últimos anos, curso de capacitação. Lecionam na instituição há mais de 15 anos e metade deles ministra até 39 horas-aula semanalmente. Os vencimentos estão entre 1 e 3,5 salários mínimos, e 83% deles são estatutários. Entrevista realizada com a diretora adjunta, que está no cargo há mais de dez anos, revela que a escola não tem muita rotatividade de professores, uma vez que a maioria deles tem ali suas matrículas, contudo, para aumentarem seus rendimentos, estes fazem GLP, ou seja, gratificação por lotação prioritária, que é o trabalho com carga extra para aumentar os vencimentos.

Segundo um diretor da escola, “OP”, os professores trabalharam muito no sentido de aumentar sua qualificação, pois o governo do estado criou uma política de bonificação que contempla a formação e a capacitação como pilares. A atual diretora da escola, “SD”, que assumiu o cargo em 2016, disse que muita coisa mudou atualmente e que os professores estão desestimulados devido aos atrasos no pagamento, em especial porque há muitos professores com dois

vínculos, sendo um deles já aposentado. Assim, há um estado de desânimo entre os professores, uma vez que os aposentados não estão recebendo seus salários.

A atual diretora da escola está no cargo desde 2016, mas fazia parte da equipe gestora do antigo diretor, que estava no cargo há mais de dez anos. O diretor anterior era um líder carismático. Neves (2012, p. 69) transcreve fragmento de entrevista da “Professora A”, que trabalha há 18 anos na escola, de onde se depreende a opinião dela sobre o então diretor ao afirmar que naquela escola os professores se sentem parte do processo decisório, e não apenas cumpridores de regras ditadas por uma pessoa e às quais todos deveriam seguir. Nesse sentido, a liderança continua sendo um ponto forte da gestão, que é reconhecida pelos professores como democrática.

De acordo com a professora “ES”, de Matemática, a atual direção da escola

*“é muito colaborativa, quando você pede alguma coisa, principalmente em termos de material e coisas que favorecem as condições de trabalho, ela atende imediatamente”.*

Quando questionada sobre o que acredita ter mudado na escola após a assunção da diretora “SD”, a professora disse

*“basicamente eu acho que não mudou nada, ela já era quase a diretora quando o “OP” estava aqui porque eles três<sup>29</sup> trocavam ideia sobre tudo que iam fazer, mas o que eu acho que mudou foi lá fora, sabe, lá fora mudou tudo: o governo mudou e o engraçado é que o Pezão era Vice, mas quando ele se tornou governador mudou tudo! As coisas que a gente tinha na escola foram minguando, o dinheiro sumiu totalmente, tudo que a gente tinha em termos de mudança pedagógica, sabe, os OGs<sup>30</sup> na escola, a bonificação, tudo isso sumiu. Eu não digo que hoje não tenha porque tem mas mudou muita coisa e mudou pra pior. Você pensa que o aluno não sente isso? Ele sente, é claro que ele sente. Você quer ver: antes ele fazia uma boa prova, ele ganhava viagem, ele ganhava notebook, até tablet teve um ano que eles ganharam. E hoje, o que eles ganham? Além do conhecimento eles não ganham nada. Agora faz um aluno adolescente aí com o mundo cheio de atrativos em volta querer parar pra estudar matemática dizendo pra ele que o que ele vai ganhar é conhecimento, conseguir isso é um desafio, sabe, um desafio que eu tento, que todo mundo aqui tenta,*

---

<sup>29</sup> OP (ex-diretor), SD (atual diretora e então coordenadora pedagógica) e MJ (diretora adjunta nas duas gestões)

<sup>30</sup> OG- Orientador de Gestão, cargo criado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 2008. Em 2009, a denominação do cargo mudou para IGT, integrante de Grupo de Trabalho, desempenhando as mesmas funções.

*mas é complicado... é muito complicado. Aí vêm os pais aqui como sempre pra cobrar da gente, a gente faz o que pode, mas o mundo mudou, o bolso do mundo mudou.”*

A escola teve, por 10 anos, até 2015, a sua frente o diretor “OP”. Observação direta permitiu perceber que ele era muito respeitado pelos professores, alunos e funcionários. Implantou na escola um modelo de gestão democrática e participativa. Segundo o inspetor de alunos, “N”,

*“OP” “sempre deu muita oportunidade pros alunos falarem, pra participarem, a gente até às vezes se questionava se isso que ele fazia era o melhor, porque os alunos tem hora que parece que mandavam na escola, mas nada, era estratégia dele, estratégia pra ganhar os moleques e no fundo no fundo eles faziam tudo que ele queria”.*

A professora “L”, de disciplinas pedagógicas, disse que

*“OP” “sempre foi muito parceiro, você pede uma coisa, ele faz, ajusta horário, providencia material que você pede, faz tudo que você pede pra te ajudar, aí todo mundo se sente na obrigação de ‘ajudar ele’ também”.*

No final de 2015, “OP” ascendeu profissionalmente, sendo convidado pelo atual governo do estado a dirigir a Diretoria Regional Administrativa de Campos dos Goytacazes, que compreende 106 escolas em onze municípios. Por isso, através de indicação deste, “SD” assumiu a direção da escola, a qual fazia parte da equipe gestora de “OP” como coordenadora pedagógica.

A escola desenvolve muitos projetos, de redação, de cidadania, de Educação Física, de Física, de Matemática, projetos que envolvem toda a escola e também voltados a trazer a comunidade para a escola, por exemplo comemoração de datas como dia das mães, dos pais, dos avós; além de parcerias com instituições como polícia e bombeiros. A parceria com a Polícia Militar é antiga na escola, a qual faz visitas constantes, ministrando palestras entre outras atividades desenvolvidas em conjunto. Atualmente, sendo recorrente o maior problema entre os adolescentes ser o assédio de usuários e vendedores de drogas, a escola vem criando mecanismos para instruir e educar seus alunos, como palestra educativa ministrada por policial sobre malefícios do uso de drogas.

Outros projetos desenvolvidos na instituição, de maior duração, foram o projeto “Sociedade e meio ambiente”, que contou com plantio de mudas no entorno da escola, Projeto sobre países que falam espanhol, Projeto de conscientização sobre violência contra a criança e contra a mulher, Projeto de conscientização e combate ao *Aedes Aegypti*, Projeto de Jogos desportivos (que também visa instrução e saúde e combate às drogas), entre outros.

É tradicional na escola a festa anual de formatura. Segundo a diretora adjunta, “MJ”, esta festa é importante, pois reúne as famílias na escola e propicia aos alunos uma valorização especialmente no que diz respeito ao resgate da cidadania (cântico do Hino Nacional, discursos, juramento etc.). A festa de formatura é realizada anualmente na instituição, com recursos de bingo realizados na escola e também da festa junina, que objetivam, entre outras coisas, arrecadar fundos para a realização da formatura.

Em entrevista, uma aluna do Curso Normal, afirmou:

*“hoje é um dia muito feliz pra mim, porque eu nem imaginava me formar, ainda mais ter uma festa de formatura tão legal e mais legal ainda é que eu consegui passar pra UFF, isso é um orgulho pra mim porque eu não conheço meu pai e eu e minha irmã moramos de favor na casa que minha mãe trabalha como empregada doméstica e cuida de uma senhora, isso aqui pra mim é um sonho”.*

A escola realiza parcerias com a comunidade e visitas a outras instituições como asilos, APAEs, entre outras. Essas ações demonstram que a escola é agregadora e que desenvolve ações visando equidade.

Há coesão em torno dos objetivos educacionais percebidos em vários momentos da pesquisa, por exemplo, na declaração da professora de Matemática afirmando que os pais cobram a qualidade da escola, mesmo que atualmente as condições sejam diferentes. A coesão também pode ser observada através da observação do registro de fotos, pois há momentos de visita da escola a outros órgãos como asilo e APAE, assim como há outras instituições interagindo com a escola, como bombeiros e polícia militar. Há exemplo de coesão social em torno da educação nas reuniões de pais, sempre cheias. Outro exemplo é a interlocução entre a Escola “E” e a Escola Municipal São João do Paraíso. Aquela escola recebe alunos desta. A Escola Municipal é a única da localidade a ofertar até o 5º ano de escolaridade. É nela que os alunos

do Curso Normal da “Escola E” praticam seu estágio. Além disso, as escolas promovem projetos, viagens e festas juntas.

A escola “E” apresenta resultados expressivos, acima das médias do município, do estado e do país, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática no percentual de alunos proficientes no 9º ano.

**Tabela 11 – Percentual de alunos no nível avançado.**

Instância	Língua Portuguesa			Matemática		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015
<b>Escola “E”</b>	87%	50%	50%	95%	53%	47%
<b>Cambuci</b>	70%	13%	33%	68%	40%	25%
<b>Est. RJ</b>	18%	21%	25%	9%	9%	10%
<b>Brasil</b>	23%	25%	30%	12%	12%	14%

Fonte de dados: INEP, 2015. Elaboração própria.

A escola supera os índices de alunos com desempenho nos níveis adequado e avançado tanto se comparada à média do município, quanto se for analisada tomando-se como referência os dados do estado e do país. O desempenho dos alunos é bom, acima das médias do município, do estado e do país, e mesmo que tenha decrescido no último biênio, ainda é muito melhor do que a média das outras instâncias.

Questionada sobre a queda no desempenho da escola, “SD” respondeu que:

*“a conjuntura mudou, antigamente havia incentivos para professores e para alunos pelo bom desempenho. Hoje em dia, nem pagar direito o governo está pagando. Não há mais viagens para alunos, o Jovens Turistas<sup>31</sup> acabou, o pagamento de bonificação acabou, então está um clima generalizado de desânimo muito difícil de reverter, mas a gente está tentando: cria projetos que incentivam a aprendizagem e movimentam a escola, mas a verdade é que os alunos desanimaram, os professores reclamam muito e com razão e a gente vai ‘devagarinho’ tentando manter o leme do barco pra não deixar a coisa afundar”.*

Ainda que o percentual de alunos no nível “avançado” tenha diminuído, é bastante significativo, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, superando muito as médias do Brasil, do estado do Rio de Janeiro e de Cambuci.

<sup>31</sup> Programa Jovens Turistas oferecia viagens ao Rio, Petrópolis e outras cidades para alunos com bom desempenho no SAERJINHO.

O fluxo é elevado, em torno de 0,99%, isto é, na escola “E” os alunos aprendem e o fluxo é bom. O acesso é eficiente e o atendimento é universal, pois escola tem ações que visam à equidade, como as aulas de reforço para alunos com maiores dificuldades.

O clima escolar é bom, pois os professores, funcionários e alunos interagem de forma positiva e sem distinções. Estudantes de diversas classes sociais estudam em turmas heterogêneas, pois é a única escola do distrito que oferta o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio nas modalidades Formação Geral e Formação de Professores. O filho da diretora e os de todos os professores estudam ou estudaram nessa escola.

Dentre os elementos que, no recorte desta pesquisa, integram a qualidade ou sucesso, observa-se que o desempenho dos alunos é bom, o fluxo é elevado, o atendimento é universal e após o término do período de matrícula ainda sobram vagas. A instituição já desenvolveu, embora não o faça mais, aulas de reforço, buscando trabalhar em prol da equidade. Não se nota segregação na escola, nem no acesso, nem no fluxo ou no tratamento com os alunos. As regras são explícitas e cumpridas por todos indistintamente.

A identidade é um traço marcante na escola. Fotos permitem perceber que os aniversários da instituição são celebrados, inclusive com mudanças no uniforme. Os professores entrevistados afirmaram que se orgulham muito de haverem estudado na escola e atualmente ali trabalharem. Há nas dependências da instituição muitas fotos antigas de como era a escola e de seus ex-alunos, ex-professores e ex-diretores. A forte identidade também é observada em oportunidades como a festa de formatura.

A instituição já foi, por diversas vezes, tema de matérias e programas na grande mídia. Na mais recente, uma de suas docentes foi homenageada na estreia do quadro “Ao Mestre Com Carinho”, do programa de TV Caldeirão do Huck, cuja visita movimentou a localidade em que a escola se situa.

A escola não segrega, uma vez que ali estudam todos em idade escolar que tenham a partir de 10 anos, ou seja, todos os que já tenham concluído o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Não há nenhum tipo de processo seletivo para ingresso, ou forma pré-estabelecida de enturmação, pois alunos de todas as classes sociais estudam juntos, sem critério de diferenciação. Isso gera o *peer effect*, ou seja, as interações entre alunos de diferentes classes sociais.

É importante notar que após ter apresentado um resultado ruim no IDEB 2007, a escola vem realizando ações no sentido de compreender os resultados e melhorá-los. Entre elas podem-se citar: conversas com alunos para informá-los sobre a importância dessas avaliações; reuniões entre professores visando instruí-los a respeito de como é a prova, de quais são os indicadores que a compõem, quais os descritores e as habilidades requeridas, a forma como essas habilidades são cobradas dos alunos. Dez anos depois, a escola tornou-se uma das instituições de maior IDEB do estado.

Uma característica muito forte dessa escola é a política de combate à evasão. 96% dos alunos nunca ficaram fora da escola, que já foi, inclusive, pauta de uma matéria do Programa “Fantástico”, mostrando-a como destaque nesse aspecto. Na reportagem, os jornalistas acompanharam o então diretor da escola e atual Diretor Regional Administrativo da Regional Norte Fluminense, “OP”, nas visitas que fazia com um grupo de visitantes nas casas dos discentes que eram faltosos, convidando-os a retornar à escola. 69% dos alunos nunca foram reprovados. O fluxo da unidade nos últimos anos está representado na tabela a seguir:

**Tabela 12 Fluxo por ano – “Escola E”**

<b>Ano</b>	<b>Fluxo</b>
2007	0,94%
2009	0,97%
2011	0,99%
2013	1,00%
2015	0,99%

Fonte de dados: Qedu, 2018. Elaboração própria.

A instituição escolar veio melhorando seu fluxo entre os anos de 2007 e 2013, atingindo um fluxo de 1,00%, isto é, uma instituição que não reprova. O fluxo caiu timidamente em 2015, para 0,99%, e, embora este fluxo não seja o desejável, uma vez que o que se anseia é que todos os alunos aprendam sem retenções, ainda pode-se considerar um fluxo muito bom.

Após elencar os principais aspectos observados na pesquisa de campo, é importante relacioná-los às categorias sociológicas selecionadas para análise nesta pesquisa, a fim de verificar em que medida as escolas se enquadram no

que foi aqui referenciado. Deste modo, o próximo capítulo dedicar-se-á à análise do campo à luz das teorias aqui mencionadas no Capítulo 1.

#### 4. REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: ESCOLARIZAÇÃO X ORIGEM SOCIAL

Para fins desta pesquisa, foram realizados estudos de caso em cinco escolas, selecionadas a partir dos resultados que apresentam acima do esperado em função do nível socioeconômico de seus estudantes, seja no IDEB ou em outras situações, como as Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas. Buscou-se identificar como o efeito-escola (agregação de proficiência acima do esperado) opera nessas instituições, no sentido de compreender de que forma elas atuam na contramão da reprodução social, ou seja, em que medida conseguem concorrer para equalização de oportunidades ou, pelo menos, a atenuação significativa de sua desigualdade. Elegeram-se sete categorias de análise como centrais, e buscou-se, a partir delas, compreender: a) se a escola evoca mecanismos de coesão social e coesão em torno dos objetivos educacionais; b) se é exercida a liderança e o empreendedorismo educacional na instituição e se há algum destaque nesse sentido, seja por parte da direção da escola ou de algum professor ou colegiado; c) se a escola possui qualidade, aqui entendida como sinônimo de sucesso, compreendendo-se nessa categoria o desempenho dos alunos no IDEB ou em outras avaliações significativas que aferem conhecimento, tais como a OBMEP, SAERJ, SIMAVE etc.; d) se a identidade e a cultura institucional da escola são fortalecidas, ou seja, se a comunidade escolar se identifica com a instituição, se a reconhece como importante e se orgulha de fazer parte dela, e se os membros da instituição se identificam e atuam em prol de seus valores positivos e do alcance de resultados que mantêm sua imagem de prestígio; e) se a segregação é baixa, ou seja, a escola não é segregadora, mas sim uma instituição inclusiva e opera no sentido de minimizar ou exterminar a marginalização de alunos; f) se o *peer effect* é positivo e concorre de forma evidente para o alcance de resultados; g) se a escola conhece e se apropria dos resultados e de que forma o faz.

Há, paralelamente, outras categorias que são naturalmente observadas, primordialmente aquelas que a literatura nacional e internacional apontam como determinantes das realizações escolares, tais como a infraestrutura da escola, os recursos pedagógicos disponíveis para uso dos alunos e dos professores, a

experiência e a remuneração dos docentes e diretores, a existência ou não de laboratório de ciências, de informática e de biblioteca na escola. Esses elementos, ainda que não sejam centrais nesta pesquisa, acabam por ser coadjuvantes em muitos momentos.

Desde o Relatório Coleman (1966), desenvolvem-se pesquisas que associam as realizações educacionais dos alunos ao nível socioeconômico deles e ao background familiar. Devido às óbvias limitações deste trabalho, não se pretende rebater toda a teoria produzida desde então, mas é relevante compreender como escolas conseguem trabalhar no sentido inverso da reprodução e melhor equalizar oportunidades, ainda que possam ser definidas como exceções. Não apenas como exceções que comprovam a regra, mas também como casos potencialmente dissemináveis. Por isso, é relevante entender como algumas escolas conseguem, a despeito de todo o contexto contrário às boas realizações educacionais, obtê-las. Assim, a análise de cada categoria sociológica aqui selecionada concorre para elucidar algumas questões importantes neste processo.

#### **4.1 Coesão**

Durkheim (1999) em *Da divisão do trabalho social* enfatiza que as sociedades são organismos vivos. Essa metáfora serve para que se compreenda o funcionamento da sociedade como o de um corpo, no qual os órgãos são interdependentes. Assim, os integrantes da sociedade se articulam, o que viabiliza a criação de laços de permanência e consolidação das relações sociais. A coesão sustenta e fortalece as instituições. Não por acaso ela é aqui considerada um importante elemento para a redução das desigualdades sociais.

Pesquisa de campo permitiu constatar que a Escola A é exemplo da manifestação de coesão social em prol da escola, isso devido a seus resultados e a uma cultura que transcende o senso comum acerca da escola brasileira tradicional. É muito forte a união entre os professores, os quais desenvolvem projetos em conjunto, e todas as fases destes projetos, desde a criação, são feitas em grupo. A sala dos professores também foi percebida como um ambiente efetivamente integrador dos docentes. Há estabelecimento de parcerias com outras instituições, como a Universidade Federal de Viçosa, o

Grupo de Congado da região, a unidade de saúde do município, entre outros. Outro exemplo de coesão da escola A é a ligação entre os pais e a escola. Apesar de os professores desejarem interações mais decisivas com as famílias, notou-se que estas são presentes na escola, e que a instituição atua, inclusive, como agência de políticas de gestão da pobreza (Peregrino, 2010), como Bolsa Família etc. Os pais, mesmo com pouca escolaridade, incentivam seus filhos a serem assíduos e apoiam sua escolarização. Além disso, a escola desenvolve diversos projetos integradores, em especial o Projeto de Leitura, “Hora da Leitura”, que é muito antigo e importante. Nessa hora, independentemente da disciplina que está sendo ministrada no momento, os alunos e professores param suas atividades para lerem. Isso revela o quanto esta escola trabalha em grupo em torno de um projeto. Nesses termos, o clima escolar é muito bom e em todas as visitas à escola havia professores se reunindo na referida sala, montando aulas, projetos, entre outras atividades. O ambiente escolar agradável e o trabalho em conjunto são elementos muito positivos ali observados. Na entrevista com a então diretora, em 2014, a primeira frase dela foi que ali tudo se fazia em grupo. A supervisora escolar da época disse frases com o mesmo teor, exaltando a coesão existente entre os profissionais que ali atuam. Por fim, ocorrem na escola muitas atividades em grupo, especialmente as cotidianas, como oração antes das refeições, brincadeiras coletivas nos intervalos. Observação direta, fotografias e entrevistas evidenciam que a coesão é um elemento forte na escola A, de modo que os “laços de solidariedade” (Durkheim, 2009) são muito evidentes neste contexto.

Na Escola B, em Paula Cândido, percebe-se uma dinâmica semelhante. Isso talvez se deva ao fato de muitos docentes atuarem em ambas as escolas simultaneamente. É relevante mencionar um elemento destacado pela ex-diretora da escola, atual secretária municipal de educação, e pela atual diretora, que revelaram que as professoras daquela instituição se reúnem **fora da escola, em suas casas**, para fazerem os planejamentos e montarem os projetos. Isso demonstra que os laços de coesão são tão fortes que ocorrem dentro e fora da escola. Dentro da escola, a união é visível, pois as docentes trabalham em conjunto em muitas situações. Não há projetos desenvolvidos por professores individualmente, mas projetos da instituição aos quais todos os professores aderem. Isso ficou evidente nas entrevistas realizadas com atores da escola e

ainda na análise de arquivos da escola, como projetos escritos e catálogos de fotografias. Observa-se ainda a coesão com a comunidade que a circunda, pois a escola possui fotos e registros vários de parcerias e projetos realizados com, por exemplo, a Polícia Ambiental, os pais e a comunidade, as universidades, a prefeitura (uma relação óbvia e necessária por se tratar de escola municipal), a Câmara de Vereadores, entre outras. A relação com os pais é bastante próxima, pois várias evidências demonstraram que ela desenvolve muitos projetos nos quais os pais estão presentes, tais como Festa Junina, “Alfalerbrincando”, Noite do Pijama, e outros. Além disso, a escola realiza projetos externos, como passeatas ecológicas, blitz educativas, culminância de projetos como o Atgrz lfalerbrincando. Desse modo, percebe-se que tanto a instituição abre suas portas à comunidade e a parcerias quanto realiza atividades na própria comunidade.

Percebe-se também que escola atua de forma integrada e seus membros se organizam em torno de objetivos comuns, buscando parcerias para o estabelecimento da coesão social em torno da educação. Constata-se, pois, que a coesão é um elemento muito vivo nesta escola, e que os atores escolares trabalham muito unidos e buscam o envolvimento da comunidade em suas ações e projetos, assim como define Luck (2011): a escola como parte importante da sociedade. Nesse sentido, identifica-se nessa instituição coesão endógena e exógena: endógena porque realiza muitos projetos integradores, com a participação de diversos alunos e turmas, pois os professores da instituição atuam ali há muitos anos e estabeleceram laços coesivos entre si; exógena porque é bastante evidente a parceria da escola com outras instituições sociais.

A Escola C é, em si mesma, um exemplo de coesão social em torno das realizações educacionais. Nessa escola, os objetivos educacionais são evidentes e todos os têm à disposição. Isso faz com que haja um trabalho contínuo e coeso em torno dos objetivos educacionais. A bandeira levantada pelo professor de Matemática, “G”, e as honrosas vitórias de seus alunos na OBMEP fizeram com que a escola se tornasse um importante ícone na comunidade. Nota-se um trabalho muito forte estabelecido sob a motivação do professor, de modo que os alunos e professores tornam-se unidos tendo como foco a consecução de um resultado ótimo na OBMEP.

Um ponto importante observado na Escola C com relação à coesão é o fato de os pais abordarem os professores nas ruas para saberem do

desempenho de seus filhos. Isso revela um elemento importante: o senso de pertencimento. Há, por parte dos professores, a ciência de que seu trabalho está sendo analisado pelos pais e que sua atuação deve ser a melhor possível, ou serão cobrados por isso. Observou-se fenômeno semelhante nas escolas D e E. Nesse sentido, reconhecer que há pais buscando saber sobre o desempenho dos filhos cria nos professores uma responsabilidade ainda maior. Devido ao fato de saberem que são conhecidos pelos pais, sua atuação tanto na vida privada quanto na vida pública e principalmente no âmbito profissional deve ser condizente com seu papel social de educador.

Na Escola D, a presença da comunidade é muito consolidada. A instituição parece uma continuação da comunidade e vice-versa. Como o local em que se situa a comunidade não é violento, não havendo, portanto, risco iminente de assaltos etc., a escola é efetivamente aberta. Ou seja, os portões da escola não são trancados. Apesar disso, os alunos não saem das salas de aula sem autorização nem há alunos faltando às aulas ou fugindo da escola, nem mesmo entrando e saindo nos portões aleatoriamente. A escola também apresenta laços coesivos muito fortes, tanto entre seus elementos internos quanto com a comunidade. Registra-se o estabelecimento de parcerias com outras escolas, grupos de agricultores, grupos culturais e até mesmo com instituições que ficam a quilômetros de distância, como o Jornal Folha Dirigida e a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Por fim, “D” é uma escola que desenvolve muitos projetos, de modo que, segundo a Coordenadora de Integração e Projetos da Diretoria Regional Administrativa Norte Fluminense, entre as 106 escolas que integram aquela diretoria, a escola D é aquela que mais desenvolve projetos, tanto de criação própria quanto de criação da SEEDUC.

Semelhantemente, a Escola E demonstra estratégias de coesão fundamentais. Reuniões de pais são realizadas bimestralmente com a presença da comunidade na escola. A escola realiza Feira de Ciências, Campeonatos, Festa Junina, Formatura, entre outros muitos projetos. Nessas oportunidades, tanto a escola vai à comunidade quanto a tem em suas dependências. A escola ainda estabelece parcerias com a Escola Municipal do distrito, que oferta até o 5º ano, além da parceria com a escola D e com o Instituto Federal Fluminense. Possui também parcerias com a Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, Prefeitura Municipal. Desenvolve ações que a colocam constantemente na mídia, já tendo

sido assunto em matérias dos programas de grande mídia (TV Globo), devido a práticas individuais ou coletivas ali desenvolvidas. Observou-se, durante o campo, a escola buscando atuar além de seus muros, em visitas a outras instituições como o Asilo Municipal de Cambuci e a APAE do mesmo município, bem como parcerias com atores sociais como igrejas, clubes de futebol, entre outros. Essa parceria revela a intenção da escola de fortalecer a interação com outras entidades e atores sociais.

A coesão social em torno da educação faz com que haja estabelecimento de laços que corroboram para a efetivação de uma escola inclusiva, que não segrega e que seja capaz de promover o desenvolvimento de competências em todos os estudantes e não apenas em um grupo seletivo ou diferenciado. Se a educação, como afirma Durkheim (2009), humaniza os indivíduos e os habilita à vida em sociedade, a coesão social em torno da educação é um importante elemento para a equalização de oportunidades, além de permitir que laços sejam criados na escola e fora dela (Sherif; Sherif, 1969). Como afirma Heyneman (2003), o foco da escolarização deve ser ultrapassar o currículo e auxiliar na criação de coesão social. Isso pode ser observado nas escolas aqui pesquisadas.

## **4.2 Segregação**

As famílias possuem diferentes oportunidades no que diz respeito à escolha da escola para seus filhos (Nogueira, 1998). Em outras palavras, as famílias de classe social mais baixa possuem pouca possibilidade de conseguir escolher uma escola de qualidade. Há, pois, uma diferenciação quanto ao estabelecimento escolar em que estas crianças irão estudar, o que gera uma segregação inicial. Dentro das instituições, o quadro não é diferente, pois, ainda que a escola atenda à classe social com NSE baixo ou médio-baixo, muitos alunos são segregados no interior das escolas, seja no tratamento ou na exclusão imposta por limitações derivadas do fluxo escolar. Na visão de Merle (2012), a segregação gera um efeito perverso: o de contribuir para que o nível de competências desenvolvido pelos alunos seja variável e que a desigualdade de oportunidades seja fortalecida. As escolas estudadas nesta pesquisa não

apresentam elevados níveis de segregação, e ousa-se afirmar que algumas delas sequer apresentam qualquer segregação.

A Escola A atende alunos pobres, mas também de outros segmentos sociais da comunidade. Observou-se que muitos dos alunos frequentavam a escola com chinelos de dedo, e alguns estavam descalços. É interessante destacar que alguns dos professores atuais, assim como a supervisora, foram alunos da escola. Sendo assim, percebe-se que é uma escola inclusiva, que não segrega e não produz nenhum mecanismo de diferenciação entre os alunos. Nem ao menos no fluxo, pois é uma escola que não reprova. Nas palavras da supervisora da escola em 2014:

*“todo mundo estuda aqui. É nossa única escola e ninguém sai daqui pra estudar em outro lugar não. Só no Ensino Médio mesmo que muita gente aí vai pra Paula Cândido porque aqui não tem escola de Ensino Médio”.*

Nota-se então que o baixo ou nulo índice de segregação favorece as interações, gerando um convívio que pode auxiliar no aprendizado, além de diminuir ou inviabilizar conflitos, trazendo diversas benesses para a aprendizagem.

Também não se percebe nenhum tipo de segregação na Escola B, uma vez que ela atende todas as crianças e adolescentes do município em idade escolar. A enturmação é feita de forma heterogênea, ou seja, a escola não utiliza nenhum instrumento de separação de pessoas, de modo que os projetos são realizados em conjunto, não se verificando segregação entre os alunos. Aparentemente o tratamento dado aos discentes é homogêneo, pois a todos os alunos é franqueado o acesso à unidade, bem como aos projetos que ela realiza. As atividades extraclasse como aulas de música, jogos, entre outras, são também oportunizadas a todos os alunos.

A Escola C é também uma instituição que não segrega. Contudo, diferentemente das demais, não tem um fluxo perfeito. Isso não pode, no entanto, ser considerado uma estratégia de segregação, pois não são reprovados apenas os alunos mais pobres, mas de diferentes segmentos, ao demonstrarem dificuldades do desempenho. No entanto, o tema do fluxo ainda é objeto de debate e problematização, pois a tradição não parece ofertar em seu imaginário social outro *modus operandi* alternativo, o que é evidentemente muito

falho. Os trabalhos realizados na escola, projetos e aulas de reforço são democraticamente franqueados.

Na Escola D, também não se percebe segregação. Ao contrário, é uma instituição em que a coesão e a integração são marcas muito fortes. As turmas são heterogêneas e organizadas aleatoriamente. Nos intervalos, entrada e saída da escola, nos projetos, em muitas oportunidades, os alunos de diversas turmas interagem. De acordo com a professora que atua como diretora adjunta da escola, a instituição é agregadora e todos ali são considerados e tratados de forma semelhante.

Na Escola E, o atendimento é ofertado a todos aqueles em idade escolar, ou seja, tanto os filhos das famílias de classes médias quanto aqueles de origem mais humilde estudam na mesma escola, cujo NSE dos alunos é médio-baixo. Não há segregação na enturmação ou em qualquer atividade desenvolvida na escola. Pelo contrário, é uma instituição integradora e que desenvolve projetos e outras atividades que visam à união entre professores, alunos, pais e comunidade.

As escolas aqui pesquisadas têm alguns pontos em comum, no que diz respeito à categoria segregação, que devem ser analisados e considerados. Em primeiro lugar, são instituições cujo ingresso é franqueado a todos, ou seja, não há nenhum tipo de seleção no acesso que possa estabelecer diferenciação entre os estudantes. Uma vez na escola, os alunos são enturmados heterogeneamente, isto é, não há divisão entre turmas “melhores” e “piores”. Os alunos estudam misturados em salas que abrigam tanto mais carentes quanto menos carentes (não há muitos alunos abastados nessas escolas, uma vez que se trata de instituições com NSE médio-baixo ou baixo). Os recursos disponíveis na escola estão ao alcance de todos, indistintamente, isto é, não há restrições quanto a acesso de recursos, já que são franqueados a todos. As aulas e projetos são os mesmos, assim como as competências são requeridas de todos e o desenvolvimento delas trabalhado indistintamente. Sendo assim, percebe-se que não há, nessas escolas, mecanismos explícitos ou velados de exclusão.

Igualmente, todas as escolas possuem em comum o fato de realizarem muitos projetos que integram toda a comunidade discente e docente, buscando a integração com pais e responsáveis, além da comunidade e de outras instituições como Comarca dos municípios, Corpo de Bombeiros, Polícia Militar,

outras escolas, prefeituras, câmaras municipais e até estaduais. Também, possuem em intersecção o fato de possuírem aulas e atividades de reforço, o que contribui para o nivelamento dos alunos com dificuldades e minimizam a possibilidade de reprovações, de exclusão e segregação. São, pois, escolas inclusivas.

A segregação pode ser um elemento destruidor dos sonhos e perspectivas dos alunos, na medida em que eles se sentem incapazes e conformados ao seu lugar de origem na estrutura social. Boas escolas podem compensar pela sociedade, segundo Mortimore (1997), e têm a capacidade de atuar como organismos promotores de inclusão e de redução das desigualdades sociais.

### **4.3 Identidade e cultura institucional**

A identidade relaciona-se à consolidação dos hábitos adquiridos na sociedade. No âmbito da Sociologia, a identidade social é o posicionamento que o indivíduo assume em relação aos outros membros da sociedade (Giddens, 2002). Grosso modo, é entendida por Giddens como um conjunto de características próprias. Ele trata do conceito de “identidade cultural”, que começa a ser desenvolvida no nascimento do indivíduo e vai se moldando continuamente ao longo da vida, ou seja, na visão de Giddens a identidade é um processo de construção constante. Isso explica porque, ao ingressar na escola, diversos atores (diretores, professores, funcionários, alunos) acabam por criar uma identidade que os façam parte integrante da instituição escolar.

Há, por parte dos professores, uma identificação com as escolas nas quais trabalham, tanto que em todas elas é grande o percentual de respondentes ao questionário da Prova Brasil. Eles afirmam que se sentem respeitados na escola, que suas opiniões são levadas em consideração e que levam em consideração a opinião dos colegas. Além da evidente identificação dos professores e diretores com as escolas, pode-se perceber ainda que todas elas possuem características próprias que as diferenciam das demais. Na Escola A, há rituais tradicionais seguidos quase todos os dias pelos alunos, professores e funcionários. Orações e hinos pátrios são frequentes, contudo, orações católicas, o que surpreendeu, por se tratar de uma escola de descendentes de

remanescentes quilombolas, ou seja, verifica-se ali o predomínio religioso da cultura branca e de vertente católica. Outro elemento identitário muito forte é o banner com normas disciplinares definidas pela escola, o qual aponta nitidamente o que deve e o que não pode ser feito pelos alunos dentro da escola, ou seja, delimita o que pode ou não ser feito ali, as regras daquele local. No entanto, não são normas puramente heterônomas, mas produzidas e dialogadas com diferentes segmentos da escola, sendo produto de acordos comuns. A instituição tenta ainda resgatar os elementos de sua herança cultural africana, através de inserção de elementos dessa cultura, como congada e capoeira. O elemento mais forte da identidade da escola é, sem dúvida alguma, a forma como os professores trabalham, e há uma forte união do grupo, de modo que os professores reforçam seu “*ethos*” numa forma de fazer seu trabalho cotidiano que afeta os novatos. Assim outras pessoas que ingressam na escola aprendem e internalizam.

O mesmo se verifica na Escola B, onde a identidade é muito marcante e possui características únicas e próprias. Os alunos cantam músicas no momento das refeições, os projetos criados pela escola são mecanismos para fortalecimento de sua identidade e a criação de laços da família com a escola. Apesar de não ser o maior, o “Noite do Pijama” é um projeto muito importante para a escola, pois nele os pais dormem com seus filhos na instituição. Isso faz com que os laços se estreitem e os responsáveis sejam capazes de conhecer e apreciar a instituição na qual seus filhos estudam.

Na Escola C, a identidade mostrou-se tão marcante, que se expandiu para toda a cidade. Na entrada da cidade há uma placa dizendo: “Dores do Turvo – a trilha de ouro na Matemática”. Placa idêntica existe na entrada da escola. Esse ícone demonstra o quanto a escola possui uma identidade marcante, um “*ethos*”, compartilhado por toda a localidade. A adesão de um professor a um projeto e os resultados deste foram capazes de contagiar toda a cidade. Há, sem dúvida, uma identidade forte na cidade, marcada pela participação dos alunos nas Olimpíadas de Matemática. Rememorar a afirmação da professora de Educação Física aqui transcrita é muito importante. Quando a profissional disse que sua sobrinha havia recebido menção honrosa na OBMEP mesmo sendo aluna de uma escola que não a incentivava a participar e que, caso ela fosse aluna da Escola C, a aluna certamente seria medalhista é não apenas uma forma de

reconhecer que ali se realiza um trabalho diferenciado, mas mais do que isso, é evidenciar que a escola possui peculiaridades, expressas através de sua forte identidade, que é reconhecida por toda a cidade. A escola apresenta outros traços marcantes de sua identidade: normas disciplinares explícitas, apresentação bimestral de resultados nos corredores, entre outras. Entretanto, a forma mais evidente da identidade própria da escola é, sem dúvida alguma, a mobilização em torno da honrosa participação dos alunos na OBMEP. Tem-se aqui a clara noção de ethos, compreendido como os “hábitos adquiridos por uma comunidade”.

A Escola D é uma instituição cuja identidade é muito forte. Todos os alunos e professores conhecem a curiosa história de criação da escola, que é contada pela diretora, neta do criador. A identidade é marcante nessa escola, tanto que os professores lotados ali são, em sua maioria, ex-alunos da instituição e sempre regressam em festas e eventos. Muitos mandam convites da formatura de Faculdade para a escola, que os expõe em uma parede no refeitório.

A Escola E apresenta indivíduos com elevado senso de pertencimento. Os alunos usam o uniforme da instituição, mas, vez por outra, criam camisas comemorativas para projetos e eventos da escola. Neles, sempre há menção do nome da escola como o termo “Família Escola E”. Orgulham-se ainda de dizer que sua escola aparece na mídia, especialmente em programas de televisão próprios para adolescentes (como da TV Globo), no qual a escola foi destaque. A maioria dos professores da instituição é composta de ex-alunos da escola, os filhos desses professores estudam ali. Assim, percebe-se que possuem identificação com a instituição, que estudaram ali e têm histórias registradas em suas memórias.

A identidade é um elemento muito importante para as escolas, pois ela é, ao mesmo, tempo mutável e responsável pela conservação da história e cultura da instituição. Ela se articula com outros atores sociais e por isso é importante que a escola trabalhe para a construção de uma identidade baseada em valores e direcionada para a equidade e a igualdade. Percebe-se que em todas as escolas visitadas há um código de conduta, às vezes explícito (como na Escola A, através de um banner disposto no corredor da escola; na Escola B, exposto em murais diversos ao longo da escola; na Escola C é explícito através de uma ficha na qual o comportamento esperado dos alunos é descrito em categorias)

ou implícito, como se verifica através dos códigos de conduta implícitos, mas perceptíveis na Escola D e na Escola E. A relação de pertencimento entre os atores escolares reforça o apeço à instituição e, conseqüentemente, quando voltada para a igualdade de oportunidades, pode ser decisiva no que diz respeito ao sucesso escolar, independente da classe social de origem.

#### **4.4 Liderança**

Há inúmeras teorias a respeito da liderança, mas há ampla concordância de que a liderança e o comprometimento agregam muito à aprendizagem (SAMMONS, 1999; LEITHWOOD; DUKE, 1999; BROOKE; SOARES, 2008). Alia-se à liderança o empreendedorismo e a inovação educacional, que constituem o principal vetor da ação social na direção da transformação. A liderança pode ser exercida por diretor, professor, colegiado ou outro ator social. Quando ela o é pelo diretor, tem-se a implicação de este ser reconhecido como um representante do Estado na sociedade (SOUZA, 2012).

Na Escola A, por exemplo, não se percebe a existência de apenas um líder que seja o responsável pelas ações escolares. Mais evidente é o grupo e a sucessão de diretores que representam o grupo e seus valores. A atual diretora já havia sido vice-diretora anteriormente e assim sucessivamente outros colegas assumem funções de gestão e perpetuam o ethos. Arroyo (1979), Félix (1984) e Paro (1986) concordam que a gestão democrática é central para as escolas. Nesse sentido, é democrática a liderança compartilhada entre muitos atores escolares, sendo o clima escolar muito influenciado pelas lideranças escolares. Em todas as escolas visitadas o clima escolar era agradável e positivo. Brooke e Soares (2008) enfatizam que o clima de trabalho positivo é um elemento decisivo para a consecução de bons resultados. Em todas as escolas pesquisadas e em todas as visitas realizadas percebeu-se um clima escolar agradável, harmônico e de integração entre a gestão e os professores, e entre os docentes entre si.

A Escola B, a Escola D e a Escola E conservam entre si a semelhança de terem gestores proativos e personagens principais da escola. Na Escola B, esse ícone está representado pela figura da ex-diretora e atual secretária municipal de educação do município. Durante sua gestão na escola, esta criou e fomentou

diversos projetos importantes, estabelecendo parcerias com outras entidades sociais. Na gestão dela foram criadas a Horta da Escola, o Jardim Sensorial, a Quadra da escola e o projeto maior da escola, chamado Alfalerbrincando. Apesar de ser uma liderança na cidade de Paula Cândido, não é “pela legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando” (WEBER, 1999, p. 141) que ela é reconhecida e respeitada, mas por seu carisma. Ela é reconhecida na escola, respeitada e seguida por suas “características excepcionais” (WEBER, 1999), é sem dúvidas uma liderança carismática. Os professores que responderam ao questionário da Prova Brasil em 2011, período no qual ainda era diretora da escola, reconhecem-na como uma pessoa confiável e democrática, a quem eles respeitam e com capacidade de articular tarefas administrativas e pedagógicas.

O ex-diretor da Escola E também é um líder carismático, no sentido weberiano do termo. A conversa com professores é muito fluida. Completamente integrado à comunidade, “O” frequentava qualquer evento da localidade e cidades vizinhas, tornando-se popular não apenas na escola que dirigia, mas vindo a ser um dos diretores mais conhecidos da Diretoria Regional Administrativa Norte Fluminense – composta por onze municípios fluminenses, da qual se tornou diretor, sendo sucedido na escola E por “S”. Ainda que, segundo Weber (1999), o carisma não seja transferível, “S” é também uma líder carismática. Em 2017, ao completar um ano na direção da escola, foi agraciada com uma festa surpresa. Atua com professores e alunos de forma democrática, criando um clima escolar positivo (Brooke, 2008). Sua comunicação com alunos, pais e professores é muito clara e a atuação é ponderada, mas ao mesmo tempo franca e firme (Brooke, 2008). Observação direta permitiu perceber que sempre ou quase sempre consegue adesão em suas iniciativas. Considera a comunidade importante e atende indistintamente aos pais, alunos, professores ou profissionais. O filho dela é aluno da escola, e ela considera muito importante tê-lo ali, pois isso representa todos os filhos das mães que ali não estão. “S” considera um desafio muito grande dar continuidade a uma gestão tão bem sucedida como a de “O” em um contexto socioeconômico completamente diferente:

*“Eu acompanhei O, sempre fui braço direito dele. A gestão dele teve muitos desafios, mas a minha tem mais ainda porque gerir a escola da mesma forma,*

*manter o nível com muito menos recursos, com os professores com salário atrasado, não podendo dar aos alunos muitas coisas que eles já tiveram é um desafio muito grande, mas 'estamos aí, estamos indo' e isso é ótimo".*

Esse reconhecimento recebido por "S" e "O" é parte fundamental do sucesso da liderança. Segundo Weber (1994), o carisma está relacionado ao reconhecimento dos seus liderados, pois caso contrário não se conseguirá sucesso na missão. Ou seja, se a "missão" do líder carismático não for reconhecida e compartilhada, ela fracassa. Ribeiro (1952) também reforça esse pensamento, evidenciando que é necessário um "clima de ação coletiva na escola". Na Escola E, todos os resultados, projetos, enfim, tudo o que ocorre na instituição é repassado aos professores, funcionários, alunos, pais de alunos. Em outro momento "O" e atualmente "S" consideram os atores escolares como parceiros e com isso conseguem que esses atores se comprometam com os objetivos que eles traçam enquanto gestores.

Similarmente, na Escola D, a figura da diretora é destacada. Observação direta permite perceber que os alunos, funcionários e outros professores a tratam informalmente. Visitas à escola permitiram vê-la entrando na sala para dar aula quando não tinha professor, recebendo pais para conversar, atendendo alunos para aconselhar, recebendo pessoas da comunidade, verificando se os alunos estavam efetivamente na sala de aula, ligando para a Diretoria Regional Administrativa Norte Fluminense, entre outras ações. Em sua gestão, ela criou uma biblioteca na escola, conseguiu a obra de uma quadra, laboratório de informática, reforma de banheiros, implementou na escola o Curso de Formação de Professores, o Programa Mais Educação, o projeto Cinema na escola, criou uma padaria na instituição, uma horta comunitária, fora os inúmeros projetos cujos textos, fotos e registros estão primorosamente catalogados em pastas numeradas. O registro histórico de projetos e eventos na escola é muito minucioso. "N" quer que sua escola figure entre as melhores do país.

*"A gente tem que ter um diferencial, a gente tá na roça...tá! A gente é escola pequena...é! Então a gente tem que mostrar a que veio".*

A escola vem mostrando, pois, em 2009, foi a segunda escola pública de maior IDEB do Brasil. Na direção dessa escola está uma diretora experiente e carismática.

A Escola C é um caso muito especial de liderança, pois ela não é exercida pelo diretor, mas por um professor, “G”, com mais de 25 anos de magistério e idealizador do projeto de participação na OBMEP. Conhecido não apenas na escola, mas em toda a região e mesmo no Brasil por seus feitos, já ganhou diversos prêmios, sendo o mais importante o Prêmio Educador do Ano, da Academia Brasileira de Educação. Na escola, é considerado por alunos, professores e direção como uma figura fundamental para a educação daquele lugar. Incentivou seus alunos a participar das Olimpíadas Brasileiras de Matemática, auxiliando-os na consecução de bons resultados. Para “G”:

*“é muito mais do que ganhar medalhas e aprender matemática. Muitos alunos aqui nunca tinham visto o mar, não conheciam o Rio de Janeiro, aliás, muitos nunca tinham nem saído de Dores e ganhando foram visitar o Rio na premiação. Os olhos deles brilhavam quando viram o mar. Isso é uma riqueza muito grande. Não é só aprender Matemática, é aprender vida”.*

“G”, contudo, não é um professor do tipo “pode tudo”. A observação direta permitiu perceber que o docente valoriza muito as regras e exige o cumprimento delas. Apesar de ser conhecido por todos por um apelido e de ser um professor extrovertido, é exigente. É um ator que consegue concentrar em sua própria figura o carisma e o racional, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor é carismático, no sentido weberiano do termo e consegue a adesão de outros atores escolares para o que considera ser sua “missão”, também tem atitudes extremamente racionais, respeitando regras, horários, planejamentos, etc.

A análise da liderança nas escolas pesquisadas permitiu perceber que em quase todas há uma liderança personificada, que agrega seguidores, os faz acreditar em suas metas e auxilia-os a persegui-las. Na Escola A, não há a figura de um único líder. O tipo de liderança atuante na escola pode ser decisivo, uma vez que um líder ou um grupo de pessoas voltadas à consecução de objetivos comuns pode viabilizar a concretização desses objetivos. Líderes carismáticos conseguem conquistar pessoas, colaborando para uma escola em que o clima seja agradável, a comunidade se faça cada vez mais presente, os objetivos sejam claramente comunicados e haja adesão por parte dos seguidores a esses objetivos.

Nas escolas pesquisadas, os professores revelam no questionário contextual que consideram o diretor como alguém competente tanto no âmbito

das tarefas administrativas quanto na preocupação com a aprendizagem em si. Na escola em que se identificou a liderança encarnada no professor de Matemática, ainda assim a diretora é uma gestora democrática, especialmente porque também ela auxilia e motiva os objetivos de “G”.

Acredita-se que a liderança possa atuar decisivamente no sentido de promover ações de equidade visando atingir a igualdade de oportunidades educacionais. Um líder eficiente pode atuar sensivelmente no sentido de fazer da escola uma agência que consiga reverter a exclusão e o insucesso causado pela origem social. Nesse sentido, a liderança pode ser um diferencial importante na equalização de oportunidades educacionais, entretanto não se pode afirmar que ela é a maior responsável pelos resultados alcançados pelas escolas aqui pesquisadas, uma vez que, das cinco escolas elencadas, duas possuem líderes carismáticos personificados no diretor; uma delas em um professor, mas não se sabe até que ponto esse professor é capaz de influenciar as decisões inerentes à gestão; em outra delas, a ex-diretora e atual secretária municipal de educação é carismática, mas ainda não se pode afirmar substancialmente que isso influencia na redução das desigualdades educacionais; há também uma, entre as cinco escolas, em que nenhum ator exerce forte liderança, nem ao menos é detentor de carisma. Sendo assim, considera-se aqui prematuro afirmar que a categoria liderança é decisiva no caso das escolas pesquisadas.

#### **4.5 Apropriação de resultados**

As avaliações educacionais são um fenômeno recente no Brasil. As primeiras surgiram na década de 90 e aos poucos se tornaram frequentes em todos os estados brasileiros. Entre os objetivos dessas avaliações está a geração de informações que possam instrumentar a tomada de decisões, ou seja, promover informações para que as escolas possam atuar sobre os resultados. O problema, entretanto, é que muitas vezes os gestores não conseguem utilizar os resultados, porque, por vezes, sequer conseguem compreendê-los (SOUZA; OLIVEIRA, 2010).

Mais do que compreender os resultados, é necessário que a escola perceba que eles não são um fim em si mesmos, mas uma ferramenta para transformações necessárias às melhorias escolares (Machado, 2012). As

avaliações devem contribuir para as mudanças positivas nas escolas (Vianna, 2003). Nesses termos, utilizar os resultados adequadamente pode ser importante no sentido de trabalhar com os alunos as habilidades necessárias.

Na Escola A, há uma política bem montada no que diz respeito à apropriação de resultados, a qual parte tanto da iniciativa da própria escola quanto da secretaria estadual de educação do estado de Minas Gerais. Quanto à apropriação de resultados de avaliações internas, diante deles as professoras selecionam os alunos com pior rendimento e estes são recrutados para aulas de reforço no contraturno. Os resultados das avaliações externas como SIMAVE e SAEB também são utilizados pela escola, como forma de orientação para novas atividades que visam o desenvolvimento de habilidades que os alunos ainda não tenham desenvolvido. A professora de Matemática do 9º ano disse em entrevista que:

*“a escola se preocupa com as avaliações sim, o resultado do SIMAVE orienta a gente pra montar questões de exercícios e outras atividades para os alunos não ficarem ‘passados’ quando ‘verem’ questões daquele tipo na prova”.*

Também a professora de Língua Portuguesa disse que se utiliza de textos e questões de avaliações em larga escala para trabalhar linguagem com seus alunos.

Outro elemento que chamou atenção na Escola A, ainda sobre a apropriação de resultados, é um banner exposto no corredor dizendo os resultados já alcançados no SIMAVE e os objetivos a serem perseguidos, claramente expostos para qualquer pessoa tome conhecimento deles. O painel exposto para toda a escola evidencia o comprometimento da instituição com a apropriação de resultados.

A Escola B também pratica ações voltadas para a apropriação de resultados. Em entrevista, a supervisora da escola disse que as professoras da instituição fazem grupos de estudos para compreender e estudar questões semelhantes às da Prova Brasil com o objetivo de melhorar continuamente a qualidade do ensino na escola. A interação das profissionais da educação desta escola é muito forte, pois elas fazem desde os planos de aula a projetos e grupos de estudo juntas. A ex-diretora da escola (atual professora em Airões) disse que *“uma das marcas da nossa escola é o trabalho em equipe”*. A assessora da

Secretária de educação de Paula Cândido e também professora em Airões, “RS” revelou que:

*“a escola é única. O trabalho que é feito lá é muito diferente porque é todo mundo muito junto. É tudo feito junto dentro e fora da escola. As professoras trocam muito. O segredo do sucesso de lá eu acho que é esse”.*

Na Escola C, pode-se facilmente presenciar o quanto ela se ocupa da apropriação de resultados. Visita realizada no final de 2016 registrou que os alunos de terceiros anos estavam se dedicando à resolução de toda a prova do ENEM 2015. Em entrevista, a aluna “L” disse que aquela era apenas mais uma semana de resolução de provas, mas que ao longo do ano de 2016 eles haviam resolvido provas dos últimos anos do ENEM.

O professor “G” mostrou em um computador na sala dos professores uma planilha que a escola possui com seus resultados no SIMAVE, IDEB, ENEM, bem como aprovações de seus egressos em vestibulares e no COLUNI. A escola conta com um sistema muito bem organizado de informações sobre seus próprios resultados. A diretora revelou que realiza, pelo menos bimestralmente, reuniões para discutirem os resultados e as metas a serem atingidas.

Outro elemento interessante sobre a apropriação de resultados pela escola é um mural exposto permanente, e atualizado a cada bimestre. Nele, há a divulgação dos resultados por turma e por disciplina de todas as séries. Esse mural explicita a todos os alunos, funcionários, pais, professores e visitantes os resultados de cada turma, e isso permite, entre outras coisas, o conhecimento, por parte de todos os envolvidos, de seus resultados e dos demais. A vice-diretora da escola revela que percebe muitas mudanças desde quando tomaram a iniciativa de criar este mural. A principal delas refere-se à melhoria dos resultados. Na percepção dela, há uma espécie de “competição” por parte das turmas. Todas desejam ter o melhor gráfico. A escola apresenta os resultados com muita simplicidade e clareza para que todos possam analisá-los e compreendê-los com facilidade.

As escolas D e E apresentam resultados bastante semelhantes e serão aqui analisadas em conjunto. O estado do Rio de Janeiro apresenta um sistema próprio de avaliação educacional chamado SAERJ. Integram esse sistema duas avaliações, o Saerjinho, uma avaliação bimestral de habilidades, e o SAERJ,

avaliação anual. O Saerjinho apresenta resultados bimestrais por aluno e por habilidade. Segundo informou a diretora adjunta da Escola D, os diretores possuem uma senha com a qual acessam uma plataforma onde encontram todas as turmas de sua escola, aluno por aluno, com um sinal azul nas questões que esse aluno acertou. Isso permite que cada professor saiba exatamente em que ponto seus alunos precisam avançar. Esse *feedback* é dado bimestralmente aos professores, de modo que lhes permite uma intervenção rápida. O Saerjinho funciona como uma avaliação diagnóstica importante.

O SAERJ também é uma avaliação fundamental, pois é aplicada anualmente e, por isso, permite intervenções mais constantes do que as permitidas, por exemplo, através do IDEB, cuja prova é bienal. A apropriação de resultados é constante em ambas as escolas, tanto por iniciativa própria quanto por parte da Secretaria Estadual de Educação, uma vez que esta criou estratégias de acompanhamento das escolas. Há um IGT (Integrante de Grupo de Trabalho) para cada seis escolas estaduais. Esse IGT visita as escolas no mínimo quinzenalmente e realiza reuniões com professores, diretores e mesmo com alunos com a finalidade de auxiliá-los a compreender os resultados e atuar no sentido de melhorá-los.

Embora cada escola atue a seu modo, as pesquisadas neste trabalho têm em comum o fato de traçarem por si mesmas, ou por via de suas secretarias de educação, estratégias para compreenderem os resultados e, através deles, renovarem suas práticas e traçarem novas metas. Outro ponto de intersecção é o fato de todas elas possuírem estratégias de reforço, seja através de aulas, seja de monitorias, de projetos ligados as suas secretarias, todas desenvolvem ações que visam à equidade, e isso é um ponto muito importante. Através da compreensão dos resultados, as escolas traçaram estratégias para atuar junto aos alunos com maiores dificuldades, fazendo com que estes estejam aptos a avançar, assim como os demais.

Nesse sentido, a apropriação de resultados parece ser uma importante ferramenta motivadora de ações que permitam a equalização de oportunidades educacionais. Os alunos que necessitam de maior atenção e de outras oportunidades e formas de aprendizado encontram nessas escolas subsídios para isso. Verifica-se, pois, que a apropriação de resultados pode ser um

elemento decisivo para a integração daqueles cujo nascimento levou ao atraso por se enquadrarem nas classes mais pobres.

#### 4.6 Peer effect

Os *peer effects* dizem respeito às interações realizadas entre os alunos e o quanto essas interações influenciam ou não os resultados deles. Na escola A os alunos interagem livremente em turmas heterogêneas. A escola atende a alunos de origem humilde, mas até mesmo entre esses há os mais pobres e os menos pobres. Mesmo assim, todos estudam juntos. Nas visitas à escola, percebeu-se que os alunos se ajudam na realização de tarefas e projetos e essa interação é muito positiva, pois os alunos se auxiliam mutuamente na realização de tarefas diversas e também nas brincadeiras que são realizadas nos intervalos, atividades que chamaram atenção por remeterem a brincadeiras antigas, como pular corda, amarelinha, entre outras.

Nas escolas B, D e E também se observou que os alunos interagem em turmas heterogêneas, não sendo separados por níveis ou qualquer outro tipo de distinção. Mas o exemplo mais evidente de *peer effect* como elemento contributivo das realizações educacionais da escola foi observado na escola C. Nela, percebe-se claramente que os alunos são propositalmente colocados em grupos heterogêneos para realizarem exercícios e projetos, de forma que os alunos com melhores desempenhos auxiliam aqueles com maiores dificuldades. Isso também ocorre na preparação para a OBMEP. No projeto da OBMEP na escola os alunos estudam em grupos heterogêneos e mutuamente influenciáveis. Uma evidência bastante forte da existência de *peer effect* positivo (efeito *shinning star*) está presente na entrevista da aluna L, uma das medalhistas desta escola na OBMEP, que afirmou que assim que os colegas tomaram ciência de que ela havia sido uma das vencedoras da OBMEP, se declararam incentivados a participar também, uma vez que ela era uma aluna semelhante a eles em história e condições de vida, além de pertencer à mesma classe, então, se ela seria capaz de vencer a OBMEP, eles também se sentiam assim.

#### 4.7 Qualidade/ Sucesso

Nesta categoria, analisam-se os seguintes itens que se acredita serem integrantes do que aqui se entende por qualidade: acesso, atendimento, equidade, desempenho e fluxo. As escolas selecionadas para esta pesquisa têm em comum o fato de se localizarem em cidades ou distritos muito pequenos, o que lhes dá uma particularidade: o fato de serem a única ou uma das poucas escolas em sua localidade, e assim atenderem a uma população mista. Nesta pesquisa, buscou-se verificar se as escolas atendiam a todos plenamente, ou seja, se todos os que a elas recorriam em busca de vagas efetivamente conseguiam-nas. Mais do que isso, buscou-se verificar ainda se todos em idade escolar efetivamente procuravam essa escola ou se aqueles com melhor poder aquisitivo buscavam outras opções em cidades vizinhas, por exemplo. Saber, por exemplo, se os filhos dos professores das escolas ali estudam é uma forma de compreender se estes a consideram uma boa opção de aprendizagem para seus próprios filhos.

A Escola A é a única da localidade. A supervisora educacional da escola revelou em entrevista que todos os alunos do distrito que estão em idade escolar frequentam a escola e que os professores que são moradores de Airões desde as etapas básicas da escolarização também foram alunos da escola, ela mesma o foi: cursou até a 8ª série (antigo 9º ano) na escola e depois foi cursar o ensino médio em Paula Cândido. Dados do Censo Escolar revelam que todos os que procuram se matricular na instituição conseguem estudar ali, de modo que o acesso é franqueado a todos. Após o término do período de matrículas, sobram vagas, e isso significa que não há problemas de atendimento.

O mesmo ocorre na Escola B, pois todos os alunos em idade escolar conseguem realizar suas matrículas. Ali estudam desde os filhos das pessoas em melhores condições sociais quanto os de famílias mais pobres. Isso significa que a escola atende universalmente a todos e que o acesso não é privilégio de determinada classe social. A Escola C também é a única a ofertar este nível de escolaridade e, portanto, todos os alunos em idade escolar ali estudam.

A Escola D e a Escola E também são as únicas em suas localidades a ofertar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio e atendem toda a população. Ambas as instituições atendem a todos irrestritamente, o que significa que não

segregam alunos e que seu atendimento é universal. O acesso e o atendimento são importantes categorias para esta pesquisa, pois permitem depreender que os resultados apresentados pelas escolas aqui estudadas não se referem a uma escola que seleciona bons alunos, ou do contrário seria evidente ter-se a expectativa de bons resultados, mas a escolas universais, ou seja, aquelas que atendem a alunos de todas as classes sociais. Assim, todos os que as procuram conseguem se matricular nelas, independente de origem social ou qualquer outra categoria de diferenciação.

Isto posto, compreende-se que por apresentarem bons resultados e atenderem a todos irrestritamente, essas escolas atuam como agência que não corrobora com a exclusão, antes está aberta a todos, o que é uma forma de colaborar com a redução das desigualdades sociais. Portanto, as escolas estudadas desenvolvem ações buscando equidade. Na Escola A e na Escola B, há aulas de reforço como uma tentativa nítida de igualar o aprendizado e aumentar as possibilidades daqueles com maiores dificuldades.

As escolas buscam a equidade não segregando, especialmente quanto ao fluxo. Na Escola A o fluxo é perfeito, ou seja, 1,00. Por apresentar um bom desempenho nas avaliações em larga escala, isso indica que os alunos, de modo geral, conseguem ser aprovados e aprender, segundo dados do INEP (2015). A Escola B, a D e a E possuem o fluxo quase perfeito, de 0,99%, significando que estas escolas apresentam bom desempenho e praticamente todos os seus alunos foram aprovados. O menor fluxo é da Escola C, 0,88%. Isso significa que a cada cem alunos, doze não conseguem ser aprovados. O índice é muito alto se comparado a outras escolas desta pesquisa, contudo ainda é melhor que o de Minas Gerais (cujo fluxo é 0,86) e das escolas públicas brasileiras (0,84).

Quanto ao desempenho, as escolas apresentam um bom nível de aprendizagem, superior ou próximo da média dos países desenvolvidos, a despeito de receberem alunos com nível socioeconômico baixo ou médio-baixo. Isso significa que ali se realiza um trabalho que busca equalizar oportunidades educacionais e diminuir as desigualdades. O IDEB da Escola A foi 6.1 em 2013 para o 5º ano, último IDEB calculado na instituição. Essa nota é próxima da média dos países desenvolvidos. Na Escola B, o IDEB 2015 é de 6.4, valor acima da média dos países desenvolvidos.

A Escola D apresentou em 2013 o IDEB de 6.5, e a E de 6.2, ambos para o 9º ano do Ensino Fundamental. Esses resultados são bastante significativos e revelam um excelente desempenho dessas escolas. O IDEB da Escola C, para o 9º ano é de 5.5, nota aproximada da média dos países desenvolvidos e, ainda que seja inferior às demais escolas aqui pesquisadas, a escola apresenta um desempenho excelente nas Olimpíadas de Matemática, um desempenho expressivo em nível nacional, não apenas numericamente, sendo uma das escolas que mais recebeu premiações na competição.

Visitas a essas escolas permitem registrar que elas têm outros elementos em comum: todas realizam muitos projetos envolvendo a comunidade, os professores dessas escolas são satisfeitos com o clima escolar e desenvolvem um trabalho conjunto. Todas as escolas desenvolvem ações no sentido de resgatar alunos com maior dificuldade de aprendizagem, como aulas de reforço ou monitoria. Há evidente foco nos resultados e compromisso “vocacional”, tal como definido por Weber, em torno da realização de seu papel social e institucional. O reconhecimento da comunidade reforça este *ethos*, criando um ciclo positivo, em oposição ao ciclo reprodutor negativo observado no conjunto da sociedade.

Quanto aos fatores já descritos na literatura internacional, esta pesquisa registra que as escolas D e E, do estado do Rio, têm uma estrutura superior às escolas mineiras. São mais novas e possuem mais recursos. Todas as escolas possuem biblioteca, embora nenhuma delas tenha uma grande ou atualizada. Nem todas têm laboratório de Ciências, mas todas têm laboratório de informática. Em todas, os professores possuem curso superior e, exceto na escola D, nas demais os diretores possuem graduação e pós-graduação. Ou seja, parece-nos prematuro considerar que esses elementos sejam definidores essenciais dos resultados alcançados, uma vez que não estão presentes em todas as escolas.

A remuneração dos diretores e dos professores, segundo a literatura internacional, é um fator explicativo dos resultados, mas segundo a literatura nacional não o é. Esta pesquisa ratifica a literatura nacional, uma vez que nas escolas aqui pesquisadas a remuneração dos professores não é superior à média nacional.

Outros fatores, já descritos em trabalhos na Sociologia da Educação, considerados como facilitadores dos bons resultados educacionais e representativos no que diz respeito à redução das desigualdades de oportunidades também não podem ser aqui entendidos como explicativos da realidade dessas escolas. Por exemplo, a escolaridade do pai e da mãe não é elevada em nenhuma das escolas. Elas apresentam percentualmente muitos negros. Nas escolas mineiras, há muitas famílias monoparentais, o que não ocorre nas escolas fluminenses.

Em contrapartida, outros fatores se revelaram aqui muito importantes, como a frequência à educação infantil, observada em todas as escolas. Outro elemento que se revelou relevante é o fato de os alunos de todas as escolas fazerem maciçamente os exercícios de casa, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática.

No que diz respeito à liderança, nas escolas B, D e E houve ou há diretores que são líderes carismáticos que podem ter alavancado o processo de ensino e aprendizagem. Na escola C, essa figura está personificada em um professor, mas na escola A não há qualquer indício de uma liderança que possa ser influente, logo, não se considera consistente dizer que a liderança realmente possa ser um elemento que auxilie na melhoria dos resultados educacionais e na redução das desigualdades. Ainda assim, cabe ressaltar que em quatro das cinco escolas de sucesso pesquisadas há líderes carismáticos.

Quanto ao *peer effect*, registra-se que todas as escolas pesquisadas atendem a uma população mista e que não há qualquer forma de seleção para o ingresso nessas escolas. Isso leva a crer que o *peer effect* nelas é positivo. Na escola C, em entrevista, uma aluna medalhista da OBMEP disse que, diante de sua vitória, os colegas passaram a se espelhar nela e a considerarem que também poderiam ser vitoriosos. Na escola D, diversos alunos já participaram de projetos importantes como o Parlamento Juvenil. Ou seja, o fato de um aluno haver concorrido e participado fez com que posteriormente outros também se considerassem elegíveis. Agregado a um *peer effect* positivo, tem-se baixa ou nenhuma segregação. Em todas as escolas, a enturmação é feita aleatoriamente, ou seja, não há um nivelamento de alunos ou uma divisão entre turmas fortes e fracas. Apenas a escola C varia sua forma de enturmação, ou seja, realiza a enturmação por ordem alfabética, em outros anos conserva a

enturmação advinda da escola anterior (caso de turmas de 6º ano egressas de outras unidades escolares), ou faz enturmação heterogênea propositalmente, mas também já realizou enturmação por níveis de aprendizado, embora não tenha essa prática sistematicamente.

Nota-se que em todas as escolas pesquisadas há, por parte dos atores educacionais, laços fortes de identificação com a escola, pois em todas elas existem docentes que já haviam sido alunos da escola ou que possuíam algum familiar que o fosse. Pode-se, pois, considerar que a identidade é um elemento importante na redução das desigualdades educacionais, uma vez que os professores desenvolvem um senso de pertencimento à instituição. Isso é muito relevante, pois a escola não é um local onde o professor vai passar algumas horas do seu dia sem maiores responsabilidades. Por morar em uma localidade pequena e por ter laços afetivos com a escola, o professor passa a atuar da melhor forma possível, pois sabe que seu desempenho é conhecido e que será julgado por muitas pessoas. Outro elemento importante é o corpo docente das escolas ser formado por profissionais que atuam nas instituições há pelo menos cinco e na docência há mais de dez anos.

Sobre a categoria “qualidade” é fundamental mencionar que todas as escolas apresentam bons resultados no IDEB, sendo os das escolas fluminenses mais significativos. O IDEB é a soma de dois outros índices, o de desempenho e o de fluxo. O fluxo das escolas é alto e, em algumas delas, é perfeito. Mesmo a escola que apresenta menor fluxo (que é de quase 90%) ainda apresenta índices melhores do que seu estado e o Brasil. O desempenho de todas as escolas é bastante alto e acima da média do país. Também, o atendimento de todas as escolas é universal, e em todas elas sobram vagas após o término do período de matrículas, mesmo sendo elas de pequeno e médio porte. Essa pesquisa não levou em consideração o tamanho da escola para realizar a análise, contudo, percebeu-se automaticamente que não se trata de escolas com um número excessivo de alunos, o que fomenta curiosidade para o desenvolvimento de outras pesquisas que possam dar conta dessa lacuna, ou seja, que visem descobrir se o fato de haver mais escolas com menos alunos por escola poderia ser um elemento favorecedor da redução da desigualdade de oportunidades.

Todas as escolas desenvolvem estratégias de apropriação de resultados. Nas Escolas A e B, há reuniões para se conhecer e aprender os resultados, bem como o trabalho com os alunos de questões de avaliações anteriores do SIMAVE, SAEB, entre outras. Na escola C, há um trabalho muito bem estruturado de apropriação de resultados: o desempenho das turmas é representado por gráficos e exposto bimestralmente em um mural na escola. Questões de avaliações em grande escala são apresentadas e trabalhadas com os alunos e, sendo a OBMEP um símbolo da escola, suas provas de anos anteriores são trabalhadas ao ponto de a escola participar de um projeto referente à Olimpíada, no qual são ensinadas aos alunos durante todo o ano questões que requerem as mesmas habilidades que serão requeridas nas provas. Nas escolas D e E, o trabalho de apropriação de resultados tem duas fases: a primeira, ocorrida por iniciativa das próprias escolas, que realizam reunião para apresentação de resultados e discussão de ações, e a segunda, que é composta de várias fases e de uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação. Na primeira fase, bimestral, a SEEDUC disponibiliza login e senha aos professores das séries avaliadas. De posse disso, os professores podem acessar uma plataforma em que há o nome do aluno e um sinal verde nas questões que ele acertou da avaliação bimestral (SAERJINHO), e um sinal vermelho nas questões que ele errou. Essas questões são identificadas com a letra H e um número. Exemplo: se o aluno errou a questão 5 e nela há H1, significa que o aluno errou a referida questão que analisava a habilidade 1 (há uma legenda dizendo qual seria a habilidade 1, por exemplo: Habilidade 1: realizar operações com números inteiros), ou seja, o professor é capaz de saber qual habilidade o aluno desenvolveu e qual ainda precisa ser aprimorada. Na segunda fase do projeto de apropriação de resultados, os IGTs se reúnem com os professores, diretores e mesmo com alunos a fim de explicar os resultados e analisar os pontos fortes da escola e aqueles que precisam ser melhorados, tendo a escola constante supervisão sob seus resultados. Além disso, há reuniões promovidas pelas Diretorias Regionais para apresentação de resultados e para elaboração de ações à melhoria destes. Registra-se, pois, que todas as escolas pesquisadas desenvolvem ações de apropriação de resultados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho analisou como se processa atualmente o modo de produção da desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil a partir de diagnóstico geral do cenário e de estudos de casos excepcionais. Foram selecionadas escolas exemplares segundo critérios descritos anteriormente: ter alcançado IDEB elevado, especialmente nas dimensões de aprendizagem (proficiência), e outros resultados notáveis, como nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática. Essas escolas têm em comum o fato de apresentarem bons resultados a despeito de atenderem alunos de nível socioeconômico baixo ou médio-baixo. Nesse sentido, o objeto deste estudo foi a investigação das desigualdades de oportunidades a partir de identificação, descrição e análise de casos de sucesso improváveis, ou seja, contrários às tendências predominantes de reprodução de classes e distribuição desigual de chances.

Na primeira parte deste trabalho, discutiram-se argumentos das principais referências do campo de estudo, de modo que a abordagem dada ao tema neste trabalho o renova e o atualiza. São três as principais correntes que abordam a relação entre a escola e a definição ou redefinição dos papéis sociais. Nas Teorias da Racionalidade Limitada, das quais Boudon (1981) é um expoente, afirma-se que ao longo da vida escolar o indivíduo precisa realizar escolhas que irão delinear o caminho a ser seguido. Assim, ainda que a classe social de origem exerça influência nas decisões escolares, ela não é decisiva, pois há uma relação entre a posição social de origem e o nível de qualificação. Seria essa relação a determinante do tempo de permanência do indivíduo no meio escolar e das escolhas feitas pelos alunos ou suas famílias ao longo da trajetória escolar.

Nesse sentido, operam sobre a trajetória desses indivíduos fatores primários e secundários. Aqueles se referem às condições de acesso e são facilmente superados, contudo estes têm relação com a trajetória escolar do aluno, especialmente nas estratégias utilizadas pela classe média para produzirem diferenciação no diploma. Goldthorpe (2010) diz que o sistema educacional opera por relações de classe como uma forma de controle social e defende a ideia de que as escolhas dos indivíduos são, na realidade, estratégias de adaptação. Thurow (1972) chama os investimentos da classe média de “despesa defensiva”, tal como melhor descrito por Hirsch (1979) no contexto das

economias posicionais, ou seja, aquela que se faz a fim de se manter a posição de classe e promover a diferenciação do diploma.

Ainda que a Teoria do Capital Humano (TCH) afirme que o investimento em educação seja necessário para economia das nações, pesquisas posteriores, que deram origem ao Relatório Coleman, Plowden e outros, consideram que a origem social, a raça e outros fatores determinam muito dos resultados educacionais, de modo que a escola seria incapaz de alterar as disposições de classe. Tem-se aí a base das Teorias Reprodutivistas, da qual Bourdieu (2002) é um grande expoente. Segundo elas, a escola é uma instituição destinada a produzir e reproduzir as desigualdades já existentes na sociedade, além de legitimar as desigualdades e contribuir para a exclusão e manutenção da estrutura social. Para Bourdieu (2002), ainda que as pessoas sejam livres para agirem como quiserem, elas não o fazem devido ao *habitus* que lhes foi inculcado. De acordo com Bourdieu (1997), mais do que a questão do capital econômico, há outros tipos de capital que ajudam a promover diferenciações nos diplomas. Em especial, ele destaca o capital social, que influencia a consecução de boas oportunidades de trabalho, por exemplo, aos detentores de determinados diplomas.

Desta forma, a escola atua como uma importante agência mantenedora da estrutura social já posta, na medida em que educa os indivíduos de forma diferente, para a atuação deles no mercado de trabalho, que estaria de acordo com sua classe social (Bowles; Gintis, 1972). Na visão de Althusser (1974), a escola é um importante aparelho ideológico do estado porque forma de modo diferente indivíduos de classes sociais diferentes, como forma de fazer os indivíduos de classe social menos favorecida aceitarem sua posição na divisão social do trabalho.

Já as Teorias Institucionais afirmam que as escolas não são todas iguais, já que algumas, semelhantes às outras em condições e alunado, podem apresentar resultados diferentes. Mortimore (1997) defende o conceito de “efeito escola”, ou seja, as escolas eficientes poderiam compensar pela sociedade. Assim, a escola poderia auxiliar ou ser nula na vida dos alunos, mesmo reconhecendo que ela não é capaz de modificar completamente a sociedade ele defende que ela pode transformar a sociedade. Embora tanto a literatura nacional quanto a internacional concordem com o fato de que os maiores fatores

responsáveis pelas realizações escolares sejam externos à escola, o que faz as escolas mais ou menos eficientes na educação de seus alunos é um assunto que merece destaque.

Charlot (2000) defende que o fracasso não é fruto da incapacidade do aluno, mas das diferenças de oportunidades. Lahire (2004) questiona o conceito de “sucesso” e de “fracasso”, pois a escola é um lugar de exercício das relações de poder. A desigualdade no Brasil é muito grande, pois é um dos países de maior relação entre o nível socioeconômico e a desigualdade. Por muitos anos o maior problema da educação brasileira era o acesso. Posteriormente, o fluxo apresentou-se como um vilão da educação brasileira. Contudo, atualmente, o maior gargalo tem sido a qualidade (Tavares Jr, 2007). Destaca-se que o fluxo continua sendo um problema, dadas as elevadíssimas taxas de não conclusão, agravadas pelo viés de classe, dado que a maioria dos alunos não aprovados é pobre, não branco e periférico.

Após a análise bibliográfica, passou-se à sistematização de dados empíricos, disponíveis na página eletrônica do INEP e também na Plataforma Educacional Q-Edu, que, através dos dados do Censo Escolar e da Prova Brasil, disponibiliza informações sobre as escolas. Seguiu-se produção de pesquisa qualitativa em campo, que se iniciou no final de 2013. Seguiram-se várias visitas às escolas, nas quais foram realizadas observações, descrições processuais, entrevistas a professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais e alunos, objetivando compreender melhor o *modus operandi* de cada escola, além de analisar fatores que, na estrutura desta pesquisa, inferia-se que fossem relevantes para a consecução dos resultados alcançados.

A pesquisa considerou a **hipótese** de que a política pública e o subsistema político-institucional influenciam positivamente as realizações educacionais mesmo em escolas de nível socioeconômico baixo e, apesar do *background familiar*. As categorias analisadas foram: interações (liderança, coesão social, *peer effect*, segregação), identidade, qualidade (acesso, atendimento, fluxo, desempenho) e apropriação de resultados.

A liderança é um elemento muito importante. Aqui, destaca-se o carisma, por se observar sua relação com a gestão escolar e as interações que ocorrem na escola. O sujeito carismático carisma estabelece uma relação forte com seus

liderados, considerado por eles como portador de uma missão especial, e através dela faz com que eles acreditem e adiram a essa missão. As primeiras pesquisas sobre administração escolar no Brasil davam ênfase ao papel do gestor como um administrador, o que foi mudando ao longo dos tempos. Atualmente, consideram-se alguns elementos inerentes à gestão, agrupando-se em fatores administrativos (relacionados à capacidade de organização da escola), fatores interpessoais e sociais (relacionados às habilidades na gestão de pessoas) e fatores individuais. É fundamental que o líder seja capaz de promover na comunidade o entendimento do papel social da escola (LUCK, 2009; XAVIER, 1996). Luck (1998) afirma que as escolas competentes são aquelas em que o poder é disseminado coletivamente. Bolívar (1997) ressalta que nem sempre a liderança é exercida pelo diretor da escola, mas por outros atores do processo escolar. Nesse sentido, toma especial destaque o carisma, no sentido weberiano, que pode ser encontrado em muitos líderes. Outro ponto de destaque é a eficiência da liderança. Em duas das cinco escolas estudadas percebe-se a liderança carismática encarnada na figura do diretor, e em uma na de um professor que protagoniza mudanças e usa seu carisma para conquistar a adesão do grupo.

Outro elemento considerado nesta pesquisa é o *peer effect*. Ainda que haja muita discussão a respeito disso na literatura nacional e que no Brasil estudos sobre *peer effect* sejam incipientes, é importante mencionar que a formação de turmas heterogêneas pode formar o efeito *shining star* e que a pesquisa sobre *peer effect* mais relevante realizada no Brasil observou o efeito negativo da segregação. Hadji (1994) afirma que a educação é grandemente influenciada pela interação e que, nesse sentido, é importante tratar de outro elemento considerado aqui como forte influência nos resultados educacionais que é a coesão social. Nesse âmbito, a pesquisa ora realizada permitiu chegar a algumas conclusões importantes. A primeira delas é que a coesão social em torno da educação revelou-se fundamental. Tanto a coesão endógena como a coesão exógena são muito relevantes no que diz respeito aos resultados educacionais, pois se verificou nas escolas aqui pesquisadas que, a despeito do seu nível socioeconômico, quando há coesão em torno dos objetivos educacionais o resultado pode ser muito eficaz. Há ainda coincidência quanto ao acesso, já que as escolas não possuem processo seletivo em seu ingresso, o

que faz com que elas recebam um alunado misto e mantenha essa heterogeneidade na enturmação, provocando o *peer effect* que, nas escolas estudadas, gera o efeito *shining star*, ou seja, os alunos menos pobres não sofrem prejuízos, mas são beneficiados pela convivência com alunos talentosos nascidos em famílias mais pobres. Portanto, nas escolas pesquisadas não se observou traço de segregação, uma vez que alunos de diferentes classes sociais são igualmente integrados pelas escolas. Constatou-se também que as escolas possuem forte identidade, apresentando um “*ethos*” muito próprio, tanto que as histórias das escolas são conhecidas, bem como seus principais ícones. Além disso, todas buscam conhecer e compreender seus resultados, apropriando-se deles a fim de melhorá-los, e há mesmo metas estabelecidas e conhecidas por toda a comunidade escolar.

Cumprem-se, pois, os objetivos de identificar os casos de sucesso, registrando que alguns fatores interpessoais são decisivos para a atenuação da desigualdade de oportunidades. Apesar de as escolas atenderem alunos com baixo nível socioeconômico, não segregam, além de buscarem compreender e se apropriar dos resultados das avaliações em larga escala para melhorarem seu desempenho. Os alunos são enturmados aleatoriamente, o que permite interações muito valiosas gerando o *peer effect* positivo (efeito *shining star*).

Concluída a pesquisa, reitera-se que este trabalho não conclui o debate, mas o incita. A abertura deste campo de investigações revelou a necessidade de novos estudos e a continuidade dos trabalhos sobre o tema. A partir das evidências observadas e dos argumentos teóricos mais eficazes em sua análise, advoga-se que, embora fatores externos sejam determinantes das realizações escolares, as instituições desempenham papel central. Apesar de apresentarem alunos com nível socioeconômico baixo, escolas públicas podem atuar democrática e republicamente como agências que concorrem para equalização de oportunidades, diminuição de desigualdades sociais e ampliação do acesso a qualificações e credenciais escassas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Myrtes. Formar Professores para Uma Nova Escola. In: QUELUZ, Ana Gracinda (orientação); ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Maria Tereza Gonçalves; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.

ALVES, Maria Tereza Gonçalves; SOARES, José Francisco. 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.

ANDRADE, Renato Júdice. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995 – 2003**. Tese de Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. 2000. In.: ABRAMOWICS, A. E; MOLL, J. (Org). **Para além do Fracasso Escolar**. 3ª edição, Campinas, Ed. Papirus, 2004, p. 11-26.

AUGUSTO, M. H. Eficiência escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARTHOLO, Thiago Lisboa; COSTA, Márcio da. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. **Cadernos De Pesquisa**, v.44 n.153 p.670-692 jul./set. 2014.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

BOLÍVAR, A. **Liderazgo, mejora y centros educativos**. Trabalho apresentado na VIII Reunião do Grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), em julho de 1995, em Madrid. Publicado em A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. Madrid, UNED, 1997.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

BOUDON, R. **A desigualdade das oportunidades**. Brasília, DF, Brasil: Editora UnB, 1981.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. (2ª. Ed.). São Paulo, SP, Brasil: Ática, 2001.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos e Educação** (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: HALSEY, A. H.; BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh. **Education: culture, economy, and society**. Oxford University Press, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Reproduction in Education, Society and Culture**. Beverly Hills: Sage, 1977.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **A history of western education**. London: Methuen & Co. Ltd, 1972.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. vol.36, n.128, 2006.

BROOKE, Nigel. (Org.). **Marcos Históricos Na Reforma Da Educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em Eficácia Escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 26 – 32.

CÉSAR, Cibele Comini; SOARES, José Francisco; **Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar**. Revista Brasileira de Estudos de População, v.18, n.1/2, jan./dez. 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COHN, Gabriel. (Org.). **Weber. Sociologia**. São Paulo: Ática, 2003.

COLEMAN, James S. et al. **Report on Equality of Educational Opportunity**. U.S. Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare, 1966.

COLOMBO, Sônia Simões. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COOLEY, Jane. **Reconsidering the Mechanisms of Peer Achievement Spillovers: Implications for Identification and Policy**. Department of Economics, University of Wisconsin-Madison, Madison, WI 53706. July 13, 2007.

CURI, A. Z.; MENEZES-FILHO, N. A. **Os determinantes dos gastos com educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2009> . Acesso em: 23 jul. 2009.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. [tradução Eduardo Brandão]. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, E. **A Educação Moral**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.

FELÍCIO, Fabiana de. **Fatores Associados ao Sucesso Escolar: Levantamento, Classificação e Análise dos Estudos Realizados no Brasil**. Fundação Itaú Social. (2013). Disponível em <http://www.fundacaoitausocial.org.br/> . Acesso em: 19 jul. 2014.

FÉLIX, M. de F.C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984

FILHO, Manoel B. L. **Organização e administração escolar: curso básico**. 5ª. Edição. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: INL, 1963.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, June 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000200007>. Acesso em 19 Dez. 2014.

FREITAS, Kátia Siqueira de. et al. Liderança educacional. **Gerir**. Salvador: UFBA, v. 9 n. 33, p. 13-43, set./out. 2003.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOLDTHORPE, John H. Class analysis and the reorientation of class theory. **The British Journal of Sociology**, Volume 61, Supplement 1, January 2010, pp. 311-335.

GOMES, Tamara Cecília Rangel. **Os impactos do modelo de gestão nos resultados positivos obtidos em avaliações externas: o caso do colégio**

**estadual Waldemiro Pitta (2009 - 2012) à percepção de seus atores sociais.** Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em <http://www.mestrado.caedufjf.net/os-impactos-do-modelo-de-gestao-nos-resultados-positivos-obtidos-em-avaliacoesexternas-o-caso-do-colegio-estadual-waldemiro-pitta-2009-2012-a-percepcao-de-seus-atores-sociais> . Acesso em fev. 2015.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas.** 2ª Ed. Brasiliense: São Paulo, 1992.

GRANOVETTER, Mark. Ação econômica e estrutura social: o problema da imersão. **RAE electron.** vol.6 no.1 São Paulo Jan./June 2007

GUKOVAS, Renata Mayer. **Social networks and academic achievement: peer-effects within Sao Paulo's public school system.** 2014. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Acesso em: 27 mar. 2015.

HADJI, Charles. **Pensar e agir a Educação:** da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALSEY, A. H.; BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh. **Education:** culture, economy, and society. Oxford University Press, 1997.

HANUSHEK, E. **Making schools work:** improving performance and controlling costs. Washington: The brookings institution, 1994.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito.** Martins Fontes: São Paulo, 2003.

HEYNEMAN, S. P. **Education and social cohesion.** Encyclopedia of education. New York. Maxmillan, 2003.

Hirsh, Fred. **Limites Sociais do Crescimento.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1979.

HOBBS, T. **Leviatã.** Coleção Os Pensadores, São Paulo, Editora Abril. 1999.

HOXBY, Caroline. Peer effects in the classroom: learning from gender and race variation. **NBER Working Paper.** No. 7867, August, 2000.

HOXBY, Caroline. The Cost of Accountability. **NBER Working Paper.** No. 8855, April, 2002.

JALES, Hugo B. **Peer Effects na Educação no Brasil. Evidência a partir dos dados do SAEB.** 68 páginas. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas. Escola de Economia de São Paulo - EESP-FGV. 2010.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: a razão do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LAVY, Victor; PASERMAN, M. Daniele; SCHLOSSER, Analia. Inside the Black of Box of Ability Peer Effects from Variation in the Proportion of Low Achievers in the Classroom. **NBER Working Paper** No. 144115, October, 2008.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à administração escolar**. 3ª. Edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953.

LEITHWOOD, K.; DUKE, D. A century's quest to understand school leadership. In.: MURPHY, J.; SEASHORE, K. L. **Handbook of research on education administration**. San Francisco, Jossey-Bass, 1999.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜCK, Heloísa. **As dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre uso dos resultados". **Revista ambiente educação**. V. 5. n. 109. pp. 70-82. Jul. 2012, ISSN 1982-8632. Disponível em: [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_5\\_1/educacao\\_01\\_70-82](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82) . Acesso em 08 mai. 2017.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. Coleção os Pensadores: Maquiavel. São Paulo, Nova Cultural, 1986.

MARX, K. **A ideologia alemã**. 1ª Ed. São Paulo: Bontempo, 2007

MERLE, P. **La segregación scolaire**. Paris, La Décou, 2012.

MOON, S. H. **Skill Formation Technology and Multi-Dimensional Parental Investment**. Tese de doutorado. Universidade de Chicago, Departamento de Economia, 2008.

MORTIMORE, P. Can effective schools compensate for society? (1997). In.: HALSEY, A. H.; BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh. **Education: culture, economy, and society**. Oxford University Press, 1997.

MORTIMORE, P. The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector. In: RIDDELL, S.; BROWN, S. (Ed.). **School effectiveness research: its messages for school improvement**. London: HMSO, 1991.

NELSON, R. E. Líderes e autoridade. In: NELSON, R. E.; SANT'ANNA, A. S. **Liderança entre a tradição, a modernidade e a pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 117-146, 2010.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G. T. Gestão dos sistemas escolares – Quais caminhos seguir? In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (eds.), **Políticas Educacionais e Coesão Social**. Uma Agenda Latino-Americana. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

NEUBERT, L. F.. Expansão educacional e desigualdade de raça no Brasil. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 18, p. 49, 2014.

NEVES, Karina Hernandes. **IDEB: o caso de sucesso de uma escola do interior do Estado do Rio de Janeiro**. 2012.101f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Cadernos de Educação**. PAIDÉIA, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Fev/ago, 1998.

OLIVEIRA, Aline S. **Fatores preditores da qualidade na escola pública: o caso da escola 'rurbana' de Vargem Bonita**. Dissertação de Mestrado (Educação). Brasília: UnB, 2002.

OLIVEIRA, Jaqueline Maria de. **Custo efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar: uma aplicação de estimadores de matching**. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Acesso em: 2014-03-09.

PARO, Vitor. **Administração Escolar: introdução crítica**. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 1986.

PATO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. 312p. 2v. Tese (Livre docente em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais - Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2010.

PERES, O. S. **O caso de gestão do Colégio Paz: as ações desenvolvidas para a apropriação de resultados do IDEB 2011**. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1005> . Acesso em Mar. 2014

PINTO, C. C. X. **“Semiparametric estimation of peer effect in classrooms: Evidence for brazilian schools in 2003”**. (2008). Disponível em

<http://professores.ibmecrj.br/erg/wkshops/2009/papers/20090619.pdf>. Acesso em 09 set. de 2014.

PISCHKE, Jörn-Steffen; AMMERMUELLER, Andreas. Peer Effects nas Escolas Primárias Europeias: Evidências de Pirls. **A Discussion Paper**, No. 2077, Abril, 2006.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

POLON, Thelma L.P. **Identificação dos Perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres – Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005** – Polo Rio de Janeiro. 309 p. Tese de Doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, junho de 2009.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: USP, 1952.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, Aug. 1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en&nrm=iso). Acessado em: 17 Oct. 2014.

Sammons, P. **School Effectiveness: Coming of Age in the 21<sup>st</sup> Century**. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1999.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J. MORTIMORE, P. **Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research and practice**. Office for standards in education: London, 1994.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J. MORTIMORE, P. **As características-chave das escolas eficazes – alcançando a maioria no século XXI**. (2005). In Brooke, Nigel e Soares, José Francisco (orgs). Pesquisa em Eficácia Escolar – Origens e Trajetórias Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Brasília: ANPAE/Edições UFC, 1981.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SCHULTZ, Theodore. The Reckoning of Education as Human Capital. In: **Education, Income and Human Capital**. (Org.) HANSEN, L. W. 1970.

SCHWARTZMAN, Simon. **Brazil: globalization, poverty, and social inequity**. Pp. 125-155 in Getting Globalization Right - the dilemmas of inequality, edited by Joseph S Tulchin and Gary Bland. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, Inc., 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educación y cohesión social em la América Latina**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. 2010. Disponível em [http://www.schwartzman.org.br/simon/2010\\_cohesion.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/2010_cohesion.pdf). Acesso em 20 dez. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Eds.). **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Tradução de Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

SETÚBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escola: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.91, n.228, p.345-366, maio / agosto. 2010.

SHAFFER, Harry G. Investment in Human Capital: Comment. SHERIF, M.; SHERIF, C. **Social Psychology**. New York/Tokio: Harper & Row, 2010. Access on 21- Feb-2014.

SILVA, Luís G. A. **As mudanças na gestão e organização da escola: a lógica gerencial e a participação como estratégia de reforma**. Dissertação de Mestrado (Educação). Goiânia: UFGO, 2006.

SOARES, J. F. et. al. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da prova Brasil 2005, 2007 e 2009**. Brasília, DF: Unesco, 2012. (Série Debates ED, 4).

SOARES, J. F. ; A. C. M. COLLARES. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v.49, n.3, p.615-650. 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas de poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, 2012, vol. 17, n. 49. Rio de Janeiro, ANPEd: 2012.

SOUZA, P. F.; RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Desigualdades de oportunidades no Brasil; Considerações sobre classe, educação e raça. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 25, n. 73., p. 77-97, Junho, 2010.

SOUZA, S. Z; OLIVEIRA, R. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141. pp. 793-822, Dec. 2010, ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf> . Acesso em 04 set. 2015.

TAVARES JR, Fernando. **Limites Sociais da Educação no Brasil: Estratificação, Mobilidade Social e Ensino Superior**. Tese de Doutorado em Sociologia, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

TAVARES JR, Fernando; FARIA, Victor Basílio de; LIMA, Marcos Alves de. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos de Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 48-67, mai-ago 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. Estilo de liderança e escola democrática. **Revista lusófona de educação**. Lisboa, v. 14, p. 77-99, 2009.

VIANNA, H. M. **Avaliações em Debate**: SAEB, ENEM, Provão. Brasília: Plano, 2003.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. 3ª ed. Brasília: UNB, 1994.

WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel. (Org.). WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

XAVIER, A. C. da R. **A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais**: custos e benefícios de sua implantação. Brasília, DF: IPEA, 1996.

## ANEXOS

## Anexo 1 Termo de consentimento da escola

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro, por meio deste termo, que concordo com a realização de pesquisa de Campo referente à pesquisa intitulada “Desigualdade de oportunidades no Brasil: Fatores associados ao desempenho”, desenvolvida por Karina Hernandes Neves e orientada pelo Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Minha colaboração se dará de forma anônima. O acesso e a análise de dados coletados se farão apenas pelo pesquisador.

Fui ainda informado de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimento.

Concordo ainda em fornecer dados referentes à escola em que dirijo.

---

Nome- Assinatura- RG

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
(Cidade) Data

## Anexo 2 Termo de consentimento – Entrevistados

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro, por meio deste termo, que concordo com a realização de pesquisa de Campo referente à pesquisa intitulada “Desigualdade de oportunidades no Brasil: Fatores associados ao desempenho”, desenvolvida por Karina Hernandes Neves e orientada pelo Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Minha colaboração se dará de forma anônima. O acesso e a análise de dados coletados se farão apenas pelo pesquisador.

Fui ainda informado de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimento.

\_\_\_\_\_  
Nome- Assinatura- RG

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

(Cidade)

Data

### Anexo 3 – Lista de produções identificadas

Artigos publicados a partir do ano 2000 que abordam elementos que interferem no sucesso escolar (em ordem alfabética por título).

Título	Autor (es)	Ano de Publicação
A gestão democrática como possibilidade através do planejamento participativo da formação continuada de professoras e professores.	Tiago Cortinaz Jordana Zandomenighi Fetter	2016
A influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005.	Cláudio Marques M. Nogueira Maria Amália de Almeida Cunha Maria José Braga Viana Tânia de Freitas Resende	2009
A participação da comunidade escolar no processo de gestão democrática: um estudo no CMEB Paulo Freire.	Daniela de Oliveira Pires Jaira Coelho Moraes Margarete Canabarro	2016
A política educacional no contexto neoliberal e suas implicações na profissionalização docente da educação básica.	Isabela Cristina Marins Braga Juliana Lacerda Machado Ranilce Guimarães Iosif	2014
A qualidade da educação: perspectivas e desafios.	Luiz Fernando Dourado João Ferreira de Oliveira	2009
Alcançando o sucesso escolar: fatores que auxiliam nessa conquista.	Arlena Maria Cruz de Carvalho	2010
Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de Avaliação Externa.	Nelson Gimenes Vandré Gomes da Silva Lisandra Maria Príncipe Paula Louzano Gabriela Miranda Moriconi	2013
As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo.	João Luis Horta Neto	2013
Avaliação docente: monitoramento da formação docente: reflexões dos alunos de Pedagogia no Programa Bolsa Alfabetização.	Ana Sílvia Moço Aparício	2013
Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário.	Vanessa Ferraz Almeida Neves	2013

	Catarina Moro	
Condicionantes socioculturais e expectativa de sucesso escolar: uma análise da situação dos alunos ingressantes no Colégio Tiradentes de Pelotas	Carlos Humberto Marques Vieira	2016
Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional.	Maria Tereza Gonzaga Alves José Francisco Soares	2013
Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino.	Maria Tereza Gonzaga Alves	2010
Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.	Miguel G. Arroyo	2008
Gestão escolar e prática docente: inserções na trama da eficácia escolar.	Magali de Fátima Evangelista Machado Clélia de Freitas Capanema	2014
Inclusão na educação básica: contribuições para a formação de gestores escolares.	Adriana da Silva Thomaz	2016
Indicadores educacionais, gestão da escola e liderança do diretor.	Alícia Maria Catalano Bonamino Ana Cristina Prado de Oliveira Cynthia Paes de Carvalho	2016
Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional.	Maria Tereza Gonzaga Alves José Francisco Soares	2009
O efeito da escola básica brasileira.	Renato Júdice de Andrade José Francisco Soares	2008
O IDEB e a qualidade da educação no Ensino Fundamental: fundamentos, problemas e as primeiras análises comparativas.	Fábio Mariano da Paz	2008
Os efeitos das avaliações externas sobre as políticas educacionais do Governo Federal do Brasil.	João Luis Horta Neto	2014
Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar.	Alícia Bonamino Fátima Alves Creso Franco Sibele Cazelli	2010
Os rumos das políticas de educação integral no Brasil.	Rosylane Doris de Vasconcelos	2014

Participação sob os princípios da gestão democrática: elementos percebidos pela família na escola.	Jaqueline Villafuerte Marcela Bittencourt Vera Medianeiro Gorski Salbego	2016
Pesquisa qualitativa de tipo etnográfica em escolas públicas: a trama, a avaliação institucional e a construção do projeto político-pedagógico.	Luciana Cordeiro Limeira Wellington Ferreira de Jesus	2014
Política educacional e situação de pobreza: explorando novas respostas para problemas antigos.	Sílvia Cristina Yannoulas	2014
Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras.	Fátima Alves	2008
Políticas públicas de educação nas arenas da globalização neoliberal: o papel do educador.	José Ivaldo Araújo de Lucena Maria de Lourdes Almeida Silva Wellington Ferreira de Jesus	2014
Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas.	Nadir Zago	2000
Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores.	Nigel Brooke	2013

#### **Anexo 4 - Roteiro de entrevista - Diretores**

Perguntas que orientaram as entrevistas aos diretores.

1. Há quanto tempo atua na gestão?
2. Há quanto tempo atua na gestão desta escola?
3. Ao tomar decisões, você leva em consideração a opinião dos demais?
4. Como é feita a enturmação na sua escola?
5. Quais os principais projetos desenvolvidos na escola?
6. Como é sua relação com os alunos?
7. Como é sua relação com os pais de alunos?
8. Como é sua relação com os docentes e funcionários?
9. Como é sua relação com a Secretaria de Educação de seu município ou estado?
10. Como é sua relação com a comunidade e demais instituições de sua localidade?
11. Como são estruturadas as ações pedagógicas em sua escola?
12. No seu trabalho de gestão, como você agrega as tarefas administrativas e as pedagógicas?
13. Você sofre algum tipo de pressão da comunidade na realização de seu trabalho?
14. Qual a periodicidade das reuniões de pais ocorridas em sua escola?
15. De que forma você divulga para a comunidade escolar os resultados de sua escola?
16. Em sua escola são realizadas ações para a apropriação de resultados? Se sim, quais e de que maneira?
17. Você recebe algum tipo de interferência dos órgãos superiores no desempenho de seu trabalho?
18. A que você atribui os resultados obtidos por sua escola?
19. Qual a sua formação?

20. Você acredita que os conhecimentos adquiridos em sua formação são relevantes para sua atuação?
22. Há algum tipo de ação desenvolvida na escola para controle de fluxo?
23. Ao desenvolver o Planejamento Pedagógico de sua escola você leva em consideração os resultados das avaliações externas? Se não, por quê? Se sim, de que forma?
24. De que forma são elaborados os cronogramas das reuniões pedagógicas e reuniões de pais?
25. Você estimula seus alunos a participarem de projetos promovidos por outras instituições? Se sim, quais?
26. De que modo sua escola resolve questões de indisciplina e violência entre alunos?
27. Há um código de conduta em sua escola? Se sim, como ele foi construído?
28. Como é realizado o planejamento dos seus professores?
29. Como você resolve questões cotidianas como absenteísmo docente, desinteresse por parte dos alunos, etc.?
30. Quais as maiores qualidades e desafios de sua gestão?

### Anexo 5 – Dissertações defendidas no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação do PPGP- UFJF

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
<b>01</b>	A gestão escolar como fator de superação da influência econômica nos resultados educacionais.	Fábio Camilo Xavier	2012
<b>02</b>	A gestão escolar na condução do projeto de ação pedagógica (PAP): como melhorar os interesses e o desempenho dos estudantes.	Maria Luíza Barbosa	2012
<b>03</b>	A importância do PROGESTÃO para a gestão escolar: um estudo no município de Governador Valadares-MG	Vanessa Ribeiro Ferraz	2012
<b>04</b>	A Superintendência Regional de Educação de Diamantina e o PROGESTÃO: apropriações para uma política de formação.	Lana Rogéria Silva	2012
<b>05</b>	Análise das ações da gestão escolar que garantem o sucesso na implementação de uma política pública e impactam no desempenho dos alunos: experiência de escolas mineiras.	Cátia Cristina Claudiano Trindade Rosa	2012
<b>06</b>	As ações da gestão escolar que garantem o sucesso na implementação de uma política pública e impactam no desempenho dos alunos: experiência de escolas mineiras.	Jânua Calli Gervásio Galvão	2012
<b>07</b>	Atribuições de diretor de escola pública: desafios para a formação.	Daniele Teodoro Santos Camarota	2012
<b>08</b>	Avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados da aprendizagem dos alunos.	Ana Geovanda Mourão Rezende	2012
<b>09</b>	Colégio Barão de Aiuruoca: um caso de sucesso na gestão da educação pública.	Tânia Regina Borges e Silva	2012
<b>10</b>	Comunica (r) ação com compreensão: mola propulsora da gestão na educação.	Ailza Gabriela Almeida Amorim	2012
<b>11</b>	Estudo comparado da ação gestora na apropriação dos resultados do	Patrícia Valesca Gomes Ferreira	2012

	PROALFA: análise de dois casos de sucesso em Governador Valadares.		
12	Estudo de caso de uma escola com baixo índice socioeconômico e elevada proficiência em Matemática.	Eliani Maria de Brito	2012
13	Fatores de eficácia associados à gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola.	June Alves de Almeida Miranda	2012
14	Gestão do programa educacional de atenção ao jovem numa escola estadual de Uberlândia (MG).	Cláudia Cristina Veloso de Andrade	2012
15	Gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: estudo de caso de suas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.	Lindaura Ferreira Vaz Barreto	2012
16	Gestão educacional: uma análise qualitativa dos fatores que geram o êxito da escola.	Lúcia Helena Miranda Bastos	2012
17	Gestão estratégica e participativa: uma alternativa para a rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora-MG	Josélia Barbosa Miranda	2012
18	Gestão: o caminho para a mudança.	Débora Albino Mendonça Bernardes	2012
19	IDEB: o caso de sucesso de uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro.	Karina Hernandes Neves	2012
20	Indicadores críticos de gestão: uma comparação dos resultados obtidos entre alunos de escolas rurais de Montes Claros	Kátia Simone de Almeida Melo Reis	2012
21	Núcleo de aprendizagem, treinamento e apoio aos gestores da Superintendência Regional de Ubá-MG.	Elder Stroppa	2012
22	O monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro.	Maria Minerva Medeiros Vale	2012
23	O Programa de Formação de Gestores do Ceará: a proposta do curso de especialização e práticas de gestão.	Isla Márcia Vidal Assis Abreu	2012
24	Participação e cidadania na gestão da escola pública.	Luiz Carlos Silva da Cunha	2012
25	Programa de gestão dos resultados do SIMAVE-PROEB destinado a	Dayse Maria Campos Ferreira	2012

	professores da rede municipal de Barbacena.		
26	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – implicações na gestão, no financiamento e na qualidade do desempenho da educação básica: estudo de caso – modalidade tempo integral.	Iara Ferreira Pinheiro	2012
27	Promovendo a equidade em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro: Programa Piloto para o Colégio Estadual Leopoldina da Silveira.	Luiza Helena Fraga Gouveia	2012
28	SAERJINHO – Desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o estado do Rio de Janeiro.	Rosane de Barros Alves Gilson	2012
29	Um modelo de gestão para a biblioteca de três escolas estaduais da cidade do estado do Rio de Janeiro.	Denise Fátima Fonseca Almeida	2012
30	Um novo caminho na construção da gestão do Colégio Estadual Sol Nascente.	Glauce Regina Mello dos Santos Andrade	2012
31	A eficácia da oficina de capacitação para apropriação dos resultados do SIMAVE-PROEB: o caso de duas escolas da rede estadual de ensino de Juiz de Fora.	Francisca Rosilda de Oliveira Sales	2013
32	A gestão da informação e do conhecimento: desafios, abordagens e perspectivas do INEP.	Alessandro Borges Tatagiba	2013
33	A gestão de conflitos no contexto escolar de Limeira (SP) e a estreita relação com processos administrativos.	Deise Aparecida de Oliveira Kuhl	2013
34	A GIDE no contexto de uma escola de ensino médio regular noturno do Rio de Janeiro: uma análise das práticas gestoras.	Flávio Henrique Moncorvo Borges	2013
35	A influência do ATB auxiliar da área financeira na gestão das escolas estaduais da SRE/Ubá	Adriane Martins Sales	2013
36	A Regional Metropolitana III e os impactos de suas ações nos resultados do SAERJINHO: análise de dois casos de gestão em escolas.	Elisângela do Nascimento de Lima Silva	2013

37	As ações gestoras que impactam na implementação da política de premiação de microcomputadores para os alunos de duas escolas da rede estadual de ensino do Ceará	Francisco Ramilson Holanda Luz	2013
38	Avaliação institucional: mobilizando a escola para melhorar a qualidade da educação.	Aline Elisa Cotta Ávila	2013
39	Caso de gestão do Colégio Paz: as ações desenvolvidas para a apropriação de resultados do IDEB 2011.	Obede de Souza Peres	2013
40	Da participação ao envolvimento parental: uma estratégia de ação para a gestão escolar na busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem.	Adriana Ijano Motta	2013
41	Efeito escola e efeito professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar.	Jaqueline Vieira Rangel	2013
42	Eficácia escolar e liderança pedagógica dos diretores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte no contexto da gestão democrática.	Stelita Alves Gonzaga	2013
43	Eleições de diretores no Ceará: um processo de construção da gestão democrática, seus desafios e suas possibilidades.	Pedro Henrique Sampaio Silveira	2013
44	Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: o caso das escolas do distrito municipal de Kamaxakeni.	Diniz Hilário Guibundana	2013
45	Gestão da mudança, da cultura e do clima escolar: análise das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar.	Luciana Coutinho Daniel Vicente	2013
46	Gestão de processos na administração pública – um estudo sobre os limites e possibilidades na implantação e aperfeiçoamento.	Jackeline Fernandes Faver	2013
47	Gestão do letramento digital em escolas estaduais de educação profissional.	Maria Elizabete de Araújo	2013
48	Gestão dos processos de prestação de contas nas escolas da SER de Conselheiro Lafaiete – MG	Isabel Cristina Alves Neto	2013

49	Gestão escolar e formação do professor na educação pública na microrregião Sertões de Crateús-Ceará.	Francisco das Chagas Rodrigues de Oliveira	2013
50	Gestão estratégica e participativa: a política pública de gestão escolar fluminense.	Alessandro Sathler Leal da Silva	2013
51	Gestão financeira: análise da prestação de contas das caixas escolares da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba – MG	Edinéia de Oliveira Hermógenes Carvalho	2013
52	Gestão pública: um estudo da rede E-tec Brasil-UNIMONTES	Eliana Soares Barbosa Santos	2013
54	Laboratório de Aprendizagem: a redução de desigualdades educacionais e o papel do gestor.	Ana Beatriz Alipaz Schimidt de Andrade	2013
55	Modelo de gestão em uma escola estadual de educação do Ceará e sua influência no desempenho dos alunos em avaliações externas.	Eunides Carneiro Araújo	2013
56	O caderno de boas práticas dos diretores de escola de Minas Gerais e sua relação com a prática docente e as repercussões deste instrumento nos resultados do PROALFA	Adriana Moreira Diniz	2013
57	O desafio do abandono escolar no Ensino Médio: análise das práticas de gestão do projeto Jovem do Futuro em três escolas paulistas.	Camila Iwasaki	2013
58	O desempenho das escolas da rede estadual do município de Patrocínio-MG no PROALFA: uma análise dos fatores afetos à gestão escolar de quatro casos comparados.	Rita de Cássia Costa Maia	2013
59	O papel do gestor escolar no Currículo Mínimo de Língua Portuguesa: perspectivas e desafios.	Viviane Vaz de Souza	2013
60	O papel do superintendente escolar como apoio à gestão das escolas de Ensino Médio no município de Iguatu-Ceará.	Antônio Elival Pereira	2013
61	O papel dos <i>stakeholders</i> na valorização da educação pública: programa piloto para a escola CAIC Maria Alves Carioca (Fortaleza- CE).	Otacílio de Sá Pereira Bessa	2013
62	O processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias da informação e da comunicação numa escola pública do interior de Minas	Renata Teixeira da Silva	2013

	Gerais: implicações do papel da gestão.		
<b>63</b>	O Programa de Pós- Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública: um estudo sobre os processos de planejamento, implementação e avaliação da formação junto aos gestores das escolas estaduais da CREDE 19 no Ceará.	Antônia Edna Belém Gomes	2013
<b>64</b>	O projeto político-pedagógico: instrumento para uma gestão escolar democrática.	Olga Maria de Oliveira	2013
<b>65</b>	Os desafios da gestão da formação de professores do programa de alfabetização na idade certa em Acopiara – CE	Roberta da Silva	2013
<b>66</b>	Política de formação de gestores as Secretaria de Educação de Juiz de Fora em 2011	Eliane de Paula Grizende	2013
<b>67</b>	Política de gestão para o sistema de avaliação da educação do Rio Grande do Sul nas escolas municipais do município de Gravataí.	Alexandre Rodrigues Soares	2013
<b>68</b>	Políticas públicas e gestão escolar estratégica na Regional Médio Paraíba – SEEDUC: uma proposta para a formação de gestores.	Rita de Cássia Oliveira da Silveira	2013
<b>69</b>	Programa Escola Integrada: desafios e possibilidades para a gestão escolar.	Nelson de Souza Silva	2013
<b>70</b>	Utilização e apropriação do Avalia – BH pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte.	Sérgio Eustáquio da Silva	2013
<b>71</b>	A ação gestora e a responsabilização na educação pública: um estudo de caso em uma escola do estado do Mato Grosso	Rosana Maria Christofolo da Silva	2014
<b>72</b>	A formação de gestores de escola e o desenvolvimento do perfil da gestão pedagógica: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Unaí- MG	Silvana Maria Caixeta	2014
<b>73</b>	A formação de gestores e as competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola: o caso da Superintendência	Cláudio Renato de Souza Abreu	2014

	Regional de Ensino de Sete Lagoas – MG		
74	A gestão e a política do Programa de Apoio Financeiro escolar da Rede Municipal de Limeira na perspectiva dos diretores escolares.	Andreza Regina Nave Benetti	2014
75	A gestão estratégica frente ao absenteísmo docente: a realidade de Janaúba- MG	Lucélia Cristina Brant Mariz Sá	2014
76	A implementação do sistema de informações de educação de Pernambuco e sua aplicação na melhoria da gestão escolar.	Maria Ângela Cavalcante de Andrade	2014
77	A incidência das políticas de responsabilização do estado do Ceará nas ações da gestão pedagógica em âmbito municipal – O caso da escola Maria Nair (IPU- CE)	Flávio Alves Pereira	2014
78	A influência da infraestrutura no desempenho escolar: Estudo de caso de três colégios do Estado do Rio de Janeiro.	Mônica Figueiredo de Moraes	2014
79	A mudança do cotidiano escolar em um colégio do Noroeste Fluminense após a implantação do SAERJINHO	Sandra Regina Costa Menezes	2014
80	Ações da gestão que contribuem para a permanência dos alunos do ensino médio: Um caso de Juiz de Fora.	Juliana Coutinho Moreira	2014
81	Análise da gestão da informação no sistema mineiro de administração escolar (SIMADE) pela superintendências regionais de ensino	Amábilis de Fátima Chaves Salgado	2014
82	Apropriação de resultados das avaliações do PROEB pelas equipes gestoras e seu repasse aos professores de matemática do ensino médio.	Daniel Pinheiro Chagas	2014
83	Apropriação dos resultados do SEPAECE pelos gestores escolares: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará.	Roberto Cláudio Bento da Silva	2014
84	As ações de informação dos gestores dos centros estaduais de educação profissional do estado do Piauí: Elementos para política de formação.	Silvana Ribeiro Dias Vieira	2014

85	Avaliação de desempenho profissional produzido pela equipe gestora de uma escola.	Fernando Rafael Casado de Barros	2014
86	Como as práticas gestoras podem contribuir para a qualidade do ensino em uma unidade escolar com base rendimento nas avaliações externas.	Denise Cardoso da Silva	2014
87	Curso de Formação “gestão escolar para resultado”: Uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto de Futuro.	Elizabete Santos Mofacto.	2014
88	Educação integral e gestão escolar: Análise do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais de Pernambuco.	Everdelina Maria Meneses de Lima	2014
89	Ensino Médio Integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo.	Maria de Araújo Medeiros de Souza	2014
90	Estudo comparativo da utilização do sistema mineiro de administração escolar (SEMADE) por duas escolas estaduais da SRE Coronel Fabriciano	Marcelo Augusto dos Anjos Lima Martins	2014
91	Fatores de eficácia escolar associadas ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis - MG.	Célio Serafim do Santos	
92	Gestão compartilhada na operacionalização do Programa Ensino Médio Inovados.	Maria Madalena Barbosa de Lima	2014
93	Gestão em aprendizagem: Evidenciando o Pacto pela Educação.	Marcleide Sá Miranda de Oliveira	2014
94	Gestão escolar eficaz: O diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social.	Denise Alessandra Palhares Diniz Moraes	2014
95	Gestão escolar em rede: Estudo de casos e proposta de melhoria do sistema mineiro de administração escolar na Superintendência regional de ensino de Ouro Preto.	João Fausto da Fonseca	2014
96	Gestão financeira da política de ensino médio integrado e integral do Ceará.	Antônia Dalila Saldanha de Freitas	2014
97	Implementação da política de ensino médio integrado no Ceará de relações de influência entre os processos de gestão e análise dos resultados de	Christiane Cruz Pereira	2014

	inserção produtiva e ingresso acadêmico da política.		
<b>98</b>	MAGISTRA – A escola da escola: A implementação de uma política pública em formação continuada de educadores em Minas Gerais.	Paulo Henrique Rodrigues	2014
<b>99</b>	O atendimento às crianças de três anos nas escolas da rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: um desafio à gestão da qualidade na educação infantil.	Fabiana Gonçalves Dias de Castro	2014
<b>100</b>	O desempenho das escolas de referência no litoral sul de Pernambuco	Jorge de Lima Beltrão	2014
<b>101</b>	O equilíbrio entre as dimensões administrativa e pedagógica da gestão escolar como um desafio para diretores de escola: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Pirapora – MG	Suely Cristina Araújo Soares	2014
<b>102</b>	O impacto do ensino noturno nos resultados do SPAECE: O caso de duas escolas do Ceará.	Francisco Igor Magalhães Mapurunga Bezerra	2014
<b>103</b>	O papel da gestão escolar no processo de melhoria na qualidade do ensino: O caso da Escola Estadual Matta Machado	Nelcídio Geraldo Carneiro	2014
<b>104</b>	O papel do gestor em unidade escolares no sistema prisional no estado do Rio de Janeiro: Seleção e formação	Robson de Oliveira Jage	2014
<b>105</b>	O papel do gestor escolar no processo de melhoria da qualidade de ensino: O caso do Colégio Estadual Princesa Isabel.	Rita de Cássia Assumpção Mello	2014
<b>106</b>	O processo de seleção e as ações de formação de gestores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte frente aos desafios da gestão compartilhada.	Valentina de Souza Paes Scott	2014
<b>107</b>	O programa de intervenção Pedagógica e os desafios da alfabetização: O caso da escola Estadual Profa. Júlia Kubistchek da Superintendência Regional de Ensino de Diamantina – MG	Rozânia de Fátima santos	2014
<b>108</b>	Os desafios da gestão escolar do Programa Primeira Escola em duas	Fânia Lúcia da Silva	2014

	unidades infantis: Limites e possibilidades.		
<b>109</b>	Os desafios da gestão financeira e prestação de contas escolar: O caso da Regional Serrana II – SEEDUC – RJ	Sirene Ramos	2014
<b>110</b>	Os desafios da política de bonificação do estado do Rio de Janeiro nas ações gestoras de escolas estaduais do Município de Valência	Denise Barra Medeiros	2014
<b>111</b>	Os impactos do modelo de gestão dos resultados positivos obtidos em avaliações externas: O caso do Colégio Waldemiro Pitta (2009-2012) à percepção de seus atores sociais.	Tamara Cecília Rangel Gomes	2014
<b>112</b>	Política de monitoramento e gestão por resultado: estudo de caso de uma escola de Pernambuco.	Cecília Maria Peçanha Esteves Patriota	2014
<b>113</b>	Prática de gestão escolar e o desempenho de uma escola pública: o caso da escola estadual José Américo Barbosa.	Jane Maria Araújo Passos	2014
<b>114</b>	Prestação de contas na perspectiva dos gestores das unidades escolares da Regional Metropolitana VII – RJ	Luciana Lima Gentil Ribeiro	2014
<b>115</b>	Programa Escola Integrada: A atuação do gestor escolar.	Júnia Costa Amaral	2014
<b>116</b>	Projeto educação em tempo integral: Análise das práticas de gestão do Programa em duas escolas do norte de Minas Gerais.	Decide da Cunha Silva Fernandes	2014
<b>117</b>	Projeto estratégico Educação em Tempo Integral: Análise de sua gestão em uma escola mineira que atende alunos de área de risco em vulnerabilidade social.	Elis Regina Silva	2014
<b>118</b>	Projeto professor diretor de turma: Uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará.	Neyrismar Felipe dos Santos	2014
<b>119</b>	Um modelo de gestão de educação profissional no ensino médio.	Eliane Diniz Soares Peixoto	2014
<b>120</b>	Ação do gerente pedagógico em Belo Horizonte	Arminda Aparecida de Oliveira	2015
<b>121</b>	A apropriação de resultados do PROEB e as estratégias utilizadas por duas escolas de ensino fundamental	Luís Cláudio Rodrigues de Carvalho	2015

	da rede estadual de ensino de Juiz de Fora.		
<b>122</b>	Atuação do Gestor na utilização dos resultados do SADEAM em duas escolas estaduais da Coordenadoria Distrital de Educação 01.	Raimunda Passos da Silva	2015
<b>123</b>	Atuação dos agentes de acompanhamento da gestão escolar (AAGE) na Regional Norte Fluminense (SEEDUC-RJ).	Fabício Seufitelli	2015
<b>124</b>	A Escola Estadual Cristo Rei e o gestor II: apropriações de um programa de formação continuada.	Maria da Conceição Borba de Albuquerque	2015
<b>125</b>	A formação básica do gestor escolar enquanto membro do processo seletivo interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: O caso da regional Serrana II.	Jani Torres	2015
<b>126</b>	A gestão das classes multisseriadas na educação no campo no Município de Inhambupe (BA).	Suzana Maria Silva Martins	2015
<b>127</b>	A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: A experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE).	Daniel Carlos da Costa	2015
<b>128</b>	A gestão escolar e a responsabilização: O papel da participação familiar para a melhoria da aprendizagem dos alunos em uma escola do estado do Acre	Erickson Araújo da Costa	2015
<b>129</b>	A gestão integrada da escola (GIDE) como o caminho para as mudanças de gestão e do desempenho das unidades escolares na rede estadual e educação do Rio de Janeiro: O caso do Colégio Estadual Pinto Filho.	Beatriz de Oliveira Boechat	2015
<b>130</b>	A implementação da política de formação e desenvolvimento de gestores escolares no estado do Rio de Janeiro: Uma análise a partir da regional metropolitana II.	Trícia de Sousa Figueiredo	2015
<b>132</b>	A política de seleção dos dirigentes escolares das escolas públicas estaduais de Minas Gerais na percepção dos gestores das escolas da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C.	Daniela Magalhães Pereira	2015
<b>133</b>	Análise das ações de formação continuada para os gestores das	Maria Socorro Faria dos Santos	2015

	escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará.		
134	Análise do modelo de gestão da modalidade EAD do IFPR.	José Carlos Pereira	2015
135	Apropriação dos resultados do SADEAM pela equipe gestora de uma escola em tempo integral do ensino médio da rede estadual do Amazonas.	Herbert Gondim da Silva	2015
136	Apropriação dos resultados do SADEAM – Matemática: o papel da gestão escolar de duas escolas da rede estadual de educação do Amazonas.	Hellen Grace Melo Gomes	2015
137	Atos delituosos e ações gestoras: estudo de caso de registro de delito nas dependências das escolas estaduais de Minas Gerais e das ações das equipes de gestão escolar.	Juliano Inácio dos Santos	2015
138	Conquistas e desafios da gestão escolar na prática da gestão democrática participativa: Um estudo de caso na cidade de Querência (MT).	Catarina de Arruda Cortez	2015
139	Divulgação dos dados de avaliação interna: a Apropriação do SAERJINHO pelos gestores e professores.	Sandra Regina Albuquerque	2015
140	Empreendedorismo na gestão escolar no Município de Duque de Caxias – RJ.	Janina Moreira de Oliveira Goulart	2015
141	Escolas estaduais de educação profissional do Ceará: Uma reflexão sobre o modelo de gestão de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)	Naedja Pinheiro Rodrigues Linhares	2015
142	Estratégias da gestão escolar de enfrentamento à violência: uma análise da implementação do PROERD em uma escola da rede pública estadual do Amazonas	Rosângela Fernandes de Assis.	2015
143	Gestão de resultados escolares: um estudo das escolas estaduais do Município de Barcelos (AM).	Márcia Cristina da Mota Sales	2015
144	Papel do diretor escolar na implementação das tecnologias da informação e comunicação: um estudo em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga (MG).	Júnia Mariusa dos Santos Silveira	2015
145	O perfil do gestor escolar na implementação dos modelos de	Denise de Oliveira	2015

	gestão: Um estudo de caso na região metropolitana VII do estado do Rio de Janeiro		
146	O processo de escolha de gestores escolares na rede estadual de ensino do Amazonas: problematizações e possibilidades.	Marcilene de Almeida Matos	2015
147	O programa de intervenção pedagógica PIB-CVC em três escolas da SER Curvelo: Análise das ações gestoras que contribuem para a melhoria dos resultados externos.	Dulcymar de Melo Gonçalves Pimenta	2015
148	O uso adequado do tempo como categoria de avaliação da gestão escolar	Marcos Paulo de Oliveira	2015
149	Os efeitos da implementação das coordenadorias distritais da educação na gestão nas escolas estaduais da zona norte de Manaus.	Walquimar Vilaça Batista Borges	2015
150	Planejamento estratégico e gestão escolar: o caso do PDE escola em escolas estaduais de Minas Gerais dos municípios de Belo Horizonte e Sabará.	Raquel Aline Soares de Oliveira Cordeiro	2015
151	Política de avaliação externa bimestral: um estudo sobre sua percepção como ferramenta de gestão pedagógica nas unidades escolares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.	Reinaldo De Oliveira Ferreira	2015
152	Política de descentralização e apoio à gestão das escolas no Amazonas.	Aldenise Araújo da Silva	2015
153	Prática de Gestão: a percepção dos gestores sobre o uso do planejamento estratégico no sistema de ensino no Amazonas.	Geordane Oliveira de Andrade	2015
154	Práticas de gestão escolar: Um estudo de caso na Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo de Janaúba – MG.	Irlene Nogueira da Silva	2015
155	Principais desafios enfrentados pelo gestor interventor de UMEI em Belo Horizonte.	Hélia de Miranda Glória	2015
156	SEAPE como instrumento de gestão para elevação da qualidade do ensino na rede pública estadual de Brasília – ACRE	Jaciane Correa Petter	2015
157	A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos	Estegite Carvalho Leite Moura	2016

	diretores das escolas municipais de Teresina.		
<b>158</b>	Ações da equipe gestora e a participação dos professores na revisão do Projeto Político Pedagógico de uma escola de Manaus.	Débora Pereira de Almeida	2016
<b>159</b>	Análise das ações de formação de gestores escolares no âmbito da Superintendência das escolas estaduais de Fortaleza – SEFOR 01.	Hernita Carmem Magalhães Sousa	2016
<b>160</b>	Análise das ações gestoras de apropriação de resultados em duas escolas do interior do Amazonas.	Maria Raimunda de Negreiros Rabelo	2016
<b>161</b>	As ações gestoras para a efetivação das metodologias do PNAIC na prática docente.	Paulo Itaciomar Peres Bastos	2016
<b>162</b>	A atuação da equipe gestora das escolas de ensino médio diante da evasão: um estudo de caso de duas escolas do município de Itacoatiara – AM.	Maria Guiomací da Silva Aquino	2016
<b>163</b>	Desafio da ação gestora em uma escola amazonense: uma análise dos impactos de práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa nos resultados do SADEAM.	Joniferson Vieira da Silva	2016
<b>164</b>	Formação de gestores na CDE de Manaus: Realidade, possibilidades de limites.	Raimundo Correa de Oliveira	2016
<b>165</b>	Gestão democrática: Ferramentas e desafios encontrados em cinco escolas do Rio de Janeiro.	Cláudia da Silva Martins D'amico	2016
<b>166</b>	Gestão dos resultados do SPAECE pelas escolas da rede estadual de Quixadá – Ceará	José Célio Pinheiro	2016
<b>167</b>	Gestão escolar e qualidade educacional: As avaliações como instrumento de reflexão no contexto educacional.	Carla Madureira Valente Lopes	2016
<b>168</b>	Monitoramento do sistema de gestão da rede estadual do Rio de Janeiro pelo Comitê Gestão Integrada da escola: A dinâmica de trabalho e seus desafios.	Marisa de Santana da Costa	2016
<b>169</b>	O gestor escolar e os desafios da apropriação de resultados das avaliações em larga escala: Impactos	Andrea Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado	2016

	de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses.		
170	O projeto Professor Diretor de Turma na gestão do protagonismo juvenil da relação escola-família: O caso da EEM João Alves Moreira em Araicoaba – Ceará.	Francisco Auricélio Rodrigues Dias	2016
171	Os desafios da Gestão democrática na Escola Estadual Nossa Senhora da Assunção Localizada no município de São Paulo de Olivença – Amazonas.	Maria Valdeodete Geissler Ribeiro	2016
172	Os desafios do gestor educacional na implementação do conselho municipal de educação em Urucurituba - AM	Wagner José Serrão	2016
173	Possibilidades de uso do sistema integrado de gestão educacional do Amazonas na gestão das escolas	Tiago Lima e Silva	2016
174	Práticas de gestão estratégica e seus efeitos no sucesso escolar: o estudo de caso de uma escola da regional sul fluminense.	Simone da Silva Batista	2016
175	Práticas gestoras: um estudo de caso em uma escola estadual da cidade de Manaus.	Suênia dos Santos Franco	2016
176	A avaliação institucional como instrumento de gestão estratégica: estudo de caso em uma escola estadual de Itabira- MG	Marcelo Pinto Coelho Moura	2017
177	A constituição de grêmios estudantis nas escolas estaduais de ensino médio de Minas Gerais e seu lugar na gestão democrática.	Andréa Botelho de Abreu	2017
178	A formação dos gestores escolares do interior do Amazonas e sua relação com a organização escolar.	Algemiro Ferreira Lima Filho	2017
179	A implementação do conselho escolar como estratégia de gestão democrática em uma escola no município de Apuí- AM	Gevan Pires Barbosa	2017
180	A influência das práticas de gestão escolar nos resultados das avaliações externas: o caso da Escola Estadual Presidente Kennedy	Marília Costa de Souza	2017
181	A influência do ATB- Auxiliar na área financeira na gestão das escolas estaduais da SER-Ubá	Adriane Martins Sales	2017
182	Análise de ações gestoras de uma escola estadual no município de	Juarez Damasceno de Amorim	2017

	Carauari – AM com bom desempenho nas avaliações externas.		
<b>183</b>	Apropriação de resultados do SADEAM relativos à produção textual no Ensino Médio: um estudo sobre a ação gestora em uma escola estadual de Itacoatiara – AM	Meiry Jane Cavalcante Rattes	2017
<b>184</b>	Ausência prolongada dos alunos da EJA semipresencial: um desafio à gestão	Roselda Aparecida de Souza	2017
<b>185</b>	Defasagem na leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental: um caso de gestão numa escola da rede pública estadual de Minas Gerais.	Robson de Souza Rocha	2017
<b>186</b>	Dificuldades na implementação da gestão participativa em uma escola da zona da mata mineira	Cristina Mara Moreira	2017
<b>187</b>	Formação de gestores escolares no estado de Goiás: o curso de especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Maria Tereza Garcia Teixeira	2017
<b>188</b>	Gestão democrática e participação da família na escola: estudo de caso de uma escola estadual do Amazonas	Fernanda Gurgel Bernardi de Oliveira	2017
<b>189</b>	Gestão escolar na rede estadual de Minas Gerais: desafios da formação administrativa do diretor	Eduardo Santos Araújo	2017
<b>190</b>	O conselho de classe como instrumento de gestão pedagógica e de planejamento do trabalho escolar.	Waldirene Rodrigues Silva e Silva	2017
<b>191</b>	O funcionamento efetivo do conselho escolar como prática de gestão democrática	Márcia Pereira de Almeida Souza	2017
<b>192</b>	Protocolos de gestão no contexto escolar: o uso de ferramentas para a apropriação de resultados das avaliações externas.	Ramon dos Reis Freitas	2017
<b>193</b>	Sistema integrado de gestão educacional do Amazonas: desafios e possibilidades na utilização do módulo especial.	Ana Patrícia Peinado e Silva	2017
<b>194</b>	Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de Matemática e Português do SPAECE.	Ana Paula Pequeno Matos	2017
<b>195</b>	A gestão dos recursos financeiros pelas APMCS das escolas da Coordenadoria Distrital 03 de Manaus.	Patrícia Marques Freire Hosterno	2018

## **Anexo 6 – Mini-memorial sobre o percurso da pesquisa**

A escolha das escolas pesquisadas partiu do princípio adotado como escolha para o referencial de qualidade desta pesquisa, ou seja, instituições com o IDEB próximo de 6, média dos países desenvolvidos integrantes da OCDE. Além disso, as escolas foram selecionadas por algumas características individuais que foram relevantes para determinar a escolha. A escola A foi escolhida por atender alunos de uma comunidade de remanescentes quilombolas. Apesar disso, surpreendeu que, ao longo da pesquisa, não se percebesse que os alunos se auto-reconhecessem como quilombolas. Houve, pois, um paradoxo: dentre algumas escolas que atendiam ao critério inicial de escolha (supramencionado), o diferencial desta escola era justamente o fato de ter entre seus discentes um expressivo número de descendentes de quilombolas, que, contudo, não se reconheciam dessa forma. A escola B foi selecionada porque, na comparação da escola A com o município, o estado e o país no que diz respeito ao resultado do IDEB, a escola B apresentava resultados muito semelhantes aos da escola A, além de estar situada no mesmo município e atender a um alunado de NSE muito parecido.

A escolha da escola C deveu-se mais do que ao IDEB apresentado pela escola, mas por suas expressivas realizações nas Olimpíadas de Matemática das Escolas Públicas, OBMEP. A escola é destaque absoluto na competição. Ainda assim, não se percebe na instituição uma supervalorização da área de exatas, uma vez que o desempenho da unidade escolar no ID (indicador de desempenho utilizado como um dos cálculos do IDEB) é superior em Língua Portuguesa do que em Matemática.

A escola D foi escolhida por ter sido objeto de estudo no mestrado, além de possuir um dos IDEBs mais expressivos do estado do Rio de Janeiro. A escola E foi selecionada por se assemelhar aos resultados da escola D, bem como por pertencer ao mesmo município, haver docentes que atuam concomitantemente nas duas escolas, além de atenderem a alunos de NSE assemelhado.

Houve, ainda, a seleção de uma escola que seria nesta pesquisa a escola F, contudo, visitas à escola não permitiram identificar nenhum elemento que pudesse justificar o elevado IDEB da instituição.

A pesquisa teve início em 2014, no início do segundo ano de doutorado, com visita às escolas para reconhecimento e apresentação. A essa, seguiram-se diversas outras, realizadas entre os anos de 2014 e 2017, respeitando-se o período da primeira Licença maternidade (setembro de 2015 a março de 2016). Nas visitas, foram realizadas entrevistas, da seguinte forma:

- Na escola A – com a diretora em atuação no ano de 2014, com a diretora e o vice-diretor que a sucederam, com professores de Língua Portuguesa, de Matemática, além da supervisora educacional;
- Na escola B – com a diretora, vice-diretora, professores de Língua Portuguesa e Matemática, ex-diretora e atual secretária municipal de educação e com a supervisora educacional.
- Na escola C – com professores de diversas disciplinas: Educação Física, Física, Inglês, Artes, Geografia, além de Língua Portuguesa e Matemática; alunos vencedores e alunos não vencedores da OBMEP, diretora e vice-diretora da escola.
- Na escola D – diretora, ex-diretor, professores de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, disciplinas pedagógicas, história, além de funcionários e alunos.
- Na escola E – diretora, diretora adjunta, professores de Língua Portuguesa e Matemática, Geografia, História, funcionários, alunos e pais de alunos.

Além das entrevistas, foi realizada observação participante em todas as escolas, bem como um extenso registro em fotografias e vídeos que, por limitações elementares de espaço nesse trabalho, ficaram arquivadas e servira de base para esta pesquisa, mas esse registro não foi transcrito na íntegra nesta tese. Contudo, pretende-se lançar mão deste material em projetos futuros.

Nas escolas D e E, foi possível acompanhar a culminância de projetos e eventos como Festa Junina (escola E), Solenidades de Formatura (de 2015 a

2017 em ambas as escolas), além de reuniões de pais (em ambas as escolas, nos anos de 2015 e 2017).

Durante todo o percurso de pesquisa de campo, houve, concomitantemente, a pesquisa de dados constantes na página eletrônica do INEP, além da Plataforma Educacional Q-Edu, um espaço virtual gratuito e de acesso irrestrito no qual se podem encontrar dados do IDEB de todas as escolas públicas brasileiras.