

ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

RELATÓRIO FINAL

ANÁLISE DAS DESIGUALDADES INTRAESCOLARES NO BRASIL

Projeto de pesquisa desenvolvido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE) – da Faculdade de Educação da USP com o apoio da Fundação Victor Civita

Coordenação:

Romualdo Portela de Oliveira

Equipe:

Adriana Bauer

Maria Paula Ferreira

Elaine Garcia Minuci

Fabio Lisauskas

Malena Xavier Carvalho

Nathalia Cassettari

Renata Zimbarg

Fernando Vizotto Galvão

Brunno Gastaldo

Carolina Caldeira

Carolina Mazzarello

Carolina Mie Takaya

Gabriela Rossi Vianna

Marcelo Fazolli

Maria Gabriela da Silva

Marina Biela

Tais Koslowski Patrício

Outubro de 2013

Realização



ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS

Parceria



A Fundação Victor Civita, que tem por missão contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo conteúdo que auxilie na capacitação e valorização de professores e gestores e influencie políticas públicas, implantou uma área de estudos com o objetivo de levantar dados e informações que auxiliem as discussões sobre práticas, metodologias e políticas públicas de Educação.

Para acompanhar outros trabalhos, visite o nosso site: www.fvc.org.br/estudos.

EQUIPE DA FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

DIRETORIA EXECUTIVA

Angela Cristina Dannemann

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Regina Scarpa

REVISTA NOVA ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR

Maggi Krause

Paola Gentile

ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS

Mauro Morellato

Sumário

Introdução	4
I. Escola e Família: a literatura sobre desigualdades escolares	7
II. Educação e Justiça: qual a relação entre desigualdade e justiça?	14
III. Recursos e processos: causas da desigualdade intraescolar	28
1. Características do aluno	30
2. Ações pedagógicas	35
2.1. Relacionadas à Alocação de Recursos	35
2.2. Ações Pedagógicas que não alteram a alocação de recursos	39
IV. Definição das opções do estudo e dos instrumentos de pesquisa	55
1. Opções do Estudo	55
1.1. Contribuições da Revisão de Literatura	55
1.2. Elaboração do Questionário para o <i>Survey</i>	57
2. Plano Amostral	58
2.1. Descrição do planejamento amostral	58
2.2. Metodologia	59
2.3. Amostra	62
V. Análise de Dados Secundários	63
1. Desigualdade de desempenho entre escolas	63
2. Desigualdade de desempenho intraescola	72
3. Análise do Município de São Paulo	76
3.1. Índice de Homogeneidade da Escola (IHE)	80
4. Análise do Município do Rio de Janeiro	87
4.1. Índice de Homogeneidade da Escola (IHE)	87
5. Análise multinível	95
VI. Análise do <i>Survey</i>	100
VII. Indicações Finais	107
Referências	110
Anexos	120
Anexo 1. Síntese do referencial teórico	120
Anexo 2. Questionário	130

Introdução

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

Nestes termos, a pergunta a ser respondida por esta pesquisa foi:

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

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

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

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

não temos realmente um quadro avaliativo completo, que seja descritivo das diferentes dimensões do alunado, como seria desejável, mas uma simples métrica do que se supõe medir. É possível concluir, desse modo, que muitas competências e habilidades importantes no mundo atual não são efetivamente

avaliadas, ficando implicitamente comprometida a definição do quadro educacional a ser configurado
(Vianna, 2003, pg. 45).

Ainda que a proficiência em provas não seja o único resultado escolar desejável e que não se consiga medir integralmente o que se pretende, as análises aqui desenvolvidas tomarão em conta a capacidade de diferentes iniciativas de potencializá-la, posto que o que estes testes medem não é irrelevante, constituindo-se em importante objetivo educacional. Isso não nos exime de estar atentos aos eventuais efeitos perversos de se concentrar apenas em tais resultados, em detrimento de uma perspectiva mais ampla de preparo para o exercício da cidadania, tanto no que se refere a considerar a importância dos demais componentes curriculares, quanto na perspectiva de uma formação humana e tecnológica mais abrangente, que dialogue com a formação para a cidadania e com as necessidades tecnológicas do século 21 (Cf. Delors, 1997). Nessa medida, consideramos pertinentes as ponderações presentes na vasta literatura que critica a implantação dos *High Stakes Tests*, os testes de alto impacto¹ (Kohn, 2000; Ravitch, 2011; Freitas, 2013 entre outros), particularmente naqueles casos em que a tentativa de melhorar os resultados nesses testes induz a resultados indesejáveis, tais como o afunilamento curricular (diminuição da carga horária de disciplinas e de conteúdos não testados do currículo praticado nas escolas), a seleção de alunos para realizar as provas, a educação para o teste (mais mecanicista e menos reflexiva), etc.

A perspectiva aqui adotada é a de que, na ausência de outra medida comparável de resultados, as informações oriundas dessas testagens têm a capacidade de ser, além de um indicador do aprendizado dos alunos nos conteúdos testados, bons preditores de resultados em outros componentes curriculares, uma vez que uma parte desses resultados está associada a hábitos de estudo, disciplina, etc. além de se valerem de habilidades e conhecimentos trabalhados em Matemática e Linguagem. Há de se considerar também que a crescente valorização dos resultados em medidas de proficiência, induzem mudanças nas escolas, tornando necessário olhar com certa cautela as suas consequências, particularmente aquelas associadas à melhoria dos resultados, uma vez que as escolas vão se adaptando às mudanças nos mecanismos de controle e, particularmente, à hegemonia das testagens como ferramenta primordial para esse fim. Ou seja, vão aprendendo a "se sair melhor" nas provas, sem necessariamente melhorar o ensino oferecido aos estudantes e, conseqüentemente, seu aprendizado.

Paralelamente, ao adotarmos também uma abordagem qualitativa, preocupamo-nos com os processos de inclusão/exclusão no interior das escolas. Isso permite iluminar aspectos do processo educacional que as medidas em larga escala não alcançam. Este estudo não abarcou todos os aspectos já identificados na literatura que podem ser relevantes para se compreender a desigualdade no interior das escolas, o que requereria o delineamento de estudos específicos e mais detalhados, mas certamente identificou

¹ Testes de alto impacto são testes estandardizados cujos resultados são utilizados em políticas baseadas em sistemas de responsabilização e prestação de contas com o objetivo de manter os professores, escolas e alunos responsáveis e comprometidos com o desempenho alcançado. Políticas de bonificação de professores, escolas e alunos são exemplos de ações realizadas a partir de testes de alto impacto, ou seja, testes cujos resultados serão utilizados como base para decisões que afetam os envolvidos tendo, portanto, consequências em relação às políticas existentes.

alguns pontos que merecem atenção por parte de professores e gestores de unidades e sistemas escolares e indica outros a serem melhor estudados no futuro.

A pressuposição subjacente é que, identificadas as causas da desigualdade intraescolar, pode-se formular propostas para minorá-la. Nessa perspectiva, o estabelecimento de parcerias entre centros de pesquisa e redes de ensino permite uma nova etapa no processo de equacionamento do problema, a de desenvolvimento de experiências piloto. Nessa perspectiva, cabe mencionar as experiências já desenvolvidas em Centros de Pesquisa como os do *The Achievement Gap at Harvard University* (Cf. Ferguson, 2008), o *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados*, do Instituto Politécnico Nacional, do México (Cf. Rockwell; Ezpeleta, 2007), o *Center on Reorganization and Restructuring of Schools*, na Universidade de Wisconsin-Madison (Gamoran; Weinstein, 1995), entre outros, que buscam articular pesquisa e ação com vistas à redução das desigualdades de resultados escolares. Nós, do Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE), da Faculdade de Educação da USP, pretendemos, a partir deste trabalho, desenvolver iniciativas nesse sentido.

A expectativa é de que as conclusões a que chegamos até o momento possam iluminar tanto a realização de futuras pesquisas que permitam compreender mais detalhadamente o fenômeno da desigualdade no interior da escola quanto auxiliar na formulação de políticas visando reduzi-la.

I. Escola e Família: a literatura sobre desigualdades escolares

Sabe-se, pelo menos desde o Relatório Coleman (1966), que o principal elemento explicativo da variância nos resultados dos testes em larga escala é o Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos. Em 2010, Borman e Dowling revisaram o estudo de Coleman utilizando Modelos Hierárquicos Lineares (HLM - *Hierarchical Linear Models*, por sua sigla em inglês) e chegaram, basicamente, aos mesmos resultados, indicando que a influência da família é maior que a da escola na explicação dos resultados, ainda que, nesse caso, a escola tenha apresentado papel relativo ligeiramente maior na explicação da variância nos resultados do que no estudo de Coleman.

Na tradição sociológica francesa, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) formulam uma interpretação que também enfatiza características extraescolares para se compreender a desigualdade nos resultados obtidos no seu interior. Segundo eles, características culturais do aluno, por eles denominadas de "capital cultural", decorrentes de sua origem social e cultural são valorizadas pelo sistema educacional, tornando a seletividade em seu interior mais intensa para os estudantes oriundos dos estratos sociais cujos códigos culturais (linguísticos, de comportamento, etc.) não são os valorizados pela escola. Dessa forma, o sistema escolar "selecionaria" menos os que já são privilegiados, contribuindo com o discurso do "mérito acadêmico" para naturalizar as desigualdades já existentes (Cf. Bourdieu, 1969). Tal processo seria legitimado pela ideia de mérito individual, associada a dons, esforço, etc. Para os autores:

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

Para essas abordagens, o incremento nos resultados escolares estaria subordinado a fatores extraescolares, particularmente ligados ao crescimento econômico, à melhoria na distribuição de renda e no nível cultural da população, ainda que Bourdieu e Passeron avancem na explicitação dos processos por meio dos quais tais desigualdades são metamorfoseadas e legitimadas nas práticas escolares, permitindo, assim, o desenvolvimento de ações no interior da escola a partir de sua perspectiva analítica. Tal

desigualdade seria ofuscada pela observada na sociedade, uma vez que a escola não possuiria condições de superar as desigualdades existentes em seu exterior.

Sem negar as contribuições dos estudos que apontavam a importância das características culturais e econômicas para o desempenho dos alunos, a partir dos anos 1970 começam a surgir estudos que enfatizam a contribuição das escolas para tal desempenho, destacando as diferenças existentes entre elas e, dessa maneira, apontando para a possibilidade de atuação dentro do sistema educacional a fim de melhorar os seus resultados. Stephen Heynemann e William Loxley (1983) analisaram uma amostra de 29 países e concluíram que, nos países subdesenvolvidos, a escola tem maior poder de explicar os resultados escolares do que em países desenvolvidos. Resultados que destacam a importância das escolas aparecem, também, nas testagens continentais realizadas pelo *Laboratorio Latino-Americano por la Calidad de La Educación* (LLECE), tanto em seu primeiro estudo regional (1998) quanto em seu segundo estudo (2008) (Cf. Willms; Somers, 2001; Long, 2006). Esses resultados sugerem que a escola pode fazer a diferença, particularmente para as populações mais vulneráveis, ao mesmo tempo em que responsabilizam o sistema escolar pelas desigualdades nos resultados, tirando-o de uma "zona de conforto" que lhe permitia atribuir o fracasso a problemas externos, ao "Sistema" ou à "família", sobre os quais não têm influência.

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

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

Suas três principais conclusões foram:

- a) que estudos que utilizam a regressão múltipla com o método dos mínimos quadrados e os que utilizam HLM apresentam resultados similares para muitas análises de casos nacionais, exceto quando se decompõe a variância explicada entre escolas e famílias. Comparado com o HLM, os resultados obtidos por meio da regressão múltipla identificam maior número de países nos quais as escolas, ainda que expliquem proporção menor da variância do que as famílias, explicam proporção maior da variância do que quando se utiliza o HLM;
- b) há a necessidade de distinguir entre importância *relativa* e *absoluta* das escolas na busca de explicar *se* e *quanto* investir nas mesmas. No primeiro caso, compara-se a importância dos fatores escolares e dos familiares na explicação da variância, enquanto que, no segundo, concentra-se apenas nos fatores escolares que impactam os resultados nas provas. A

consequência dessa distinção é que, apesar de os fatores familiares serem os mais importantes, as escolas nos países pobres têm mais importância relativamente à família que nos países mais ricos. Tais resultados são consistentes tanto em análises de regressão, quanto em análises que utilizam HLM.

c) distinguir a importância da escola, em comparação com a importância da família, em contextos desiguais e de pobreza, apontando a possibilidade de uma subvalorização do papel da escola em países cuja distribuição de renda é muito desigual.

Nas palavras dos autores:

Este estudo apresenta a dimensão ainda ignorada da desigualdade no nível nacional, que parece ser de importância crucial para entender onde as escolas podem ser mais importantes. De fato, relativamente à família, a escola parece ser mais importante em contextos desiguais, mas não em contextos de pobreza. Tal descoberta implica que, mesmo em um país rico, mas relativamente desigual (como os Estados Unidos ou Singapura), as escolas podem desempenhar um papel mais importante do que tem sido reconhecido. (Chudgar; Luschei, 2009, pg. 652)²

Apesar de seu estudo não focar nos fatores intraescolares, os autores destacam que se deve observar alguns deles para além daqueles relacionados com o aporte de recursos para cada escola, que se materializariam em menor tamanho de classes, qualificação dos professores ou qualidade dos materiais de instrução, chamando a atenção para a necessidade de analisar a composição da escola no que diz respeito ao nível socioeconômico de seus estudantes. Esta referência nos remete, então, à visão sobre como as clássicas explicações da desigualdade (classe, cor³ e gênero) se manifestam no interior das escolas. Isso acontece pela ação da escola ante os distintos grupos de estudantes, por exemplo, atuando negativamente sobre os grupos discriminados e potencializando os grupos favorecidos. De certa forma é o que nos sugerem, também, Bourdieu e Passeron.

Juan Casassus (2007) reitera a importância da escola na redução da desigualdade presente na sociedade, entendendo que os processos que ocorrem em seu interior têm potencial para levar à equidade. Em trabalho que contempla reflexões e resultados do Primeiro Estudo Latino Americano, conduzido pelo LLECE–Unesco–Santiago (Estudio Internacional Comparativo e Explicativo de Lenguaje y Matemática), o autor procurou mensurar a desigualdade nos resultados escolares, buscando situações e variáveis que a explicam, a partir da proposição de uma série de instrumentos, incluindo provas de Linguagem e Matemática para os alunos e questionários aplicados a diversos agentes escolares. Tal estudo abrangeu 14 países da América Latina⁴ e foi realizado entre 1995 e 2000.

² "This study introduces the yet ignored dimension of country-level inequality, which seems to be crucially important in understanding where schools may be more important. In fact, relative to family, schools appear to be more important in unequal contexts but not in poor ones. The findings imply that even in a rich but relatively unequal country (like the United States or Singapore), schools may have a greater role to play than has yet been acknowledged." (Chudgar; Luschei, 2009, p. 652)

³ Aparecem na literatura tanto etnia, raça quanto cor. Nas traduções, manteremos a tradução do termo original, mas preferimos utilizar cor, por ser mais preciso quando discutimos o tema no Brasil, dado que raça não é adequado, posto que não estamos tratando de raças diferentes e etnia não se aplica ao debate no Brasil.

⁴ Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela.

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

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

Entre esses arranjos, os efeitos mais ilustrativos da potencialidade desse tipo de análise para a compreensão da mobilização de capital social baseado na família são os relacionados com “Alta posse de bens/Baixa posse de recursos educacionais familiares” e “Baixa posse de bens/Alta posse de recursos educacionais familiares”. O primeiro arranjo permite concluir que, apesar de as famílias possuírem alto capital econômico, esse não é disponibilizado na forma de recursos educacionais para apoiar a escolarização dos filhos. Nesse grupo, os estudantes têm, em média, desempenho abaixo da média geral (401 e 407, respectivamente), indicando baixa mobilização de capital social familiar. Em contraste, o alto grau de mobilização de capital social identificado pelo segundo arranjo mostra que, a despeito de as famílias deterem baixo capital econômico, disponibilizam para seus filhos recursos educacionais que redundam em um desempenho acima da média geral (411 e 407, respectivamente). (pg. 497)

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

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

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

Dessa observação, decorre sua conclusão de que: “qualquer análise sobre os efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos” (Alves; Franco, 2008, pg. 491). Em sua revisão da literatura observaram que a variação dos resultados dos alunos entre

as escolas no Brasil, sempre após o controle do NSE, varia aproximadamente de 14% a 22%, dependendo da série e da disciplina considerada, “valores que são suficientemente altos para mostrar que o efeito das escolas brasileiras não deve ser negligenciado, ou seja, a escola frequentada pode fazer diferença na vida do aluno” (Alves; Franco, 2008, p. 492).

A contraposição entre as explicações sobre as causas da desigualdade é fundamental para se pensar a educação. Na primeira abordagem, que enfatiza a importância da família e as condições extraescolares, a prioridade estaria em ações que incidissem sobre a pobreza e a oferta de bens culturais às famílias ou outras ações que objetivassem suprir as diferenças originais. Nessa linha, caberiam ações do tipo do Bolsa-família, dentre outras políticas compensatórias. Na segunda, que focaliza nos fatores que fazem diferença no interior do sistema escolar e da escola, em particular, conforme a conclusão de que em países mais pobres ou mais desiguais a escola tem um papel mais importante que em países mais desenvolvidos ou menos desiguais, a ação no seu interior pode impactar essa desigualdade e, portanto, faz sentido agir sobre as práticas e processos escolares na perspectiva não só de não se alargar as diferenças de origem, mas também, eventualmente, de reduzi-las. Ainda que ações simultâneas sobre a família e a escola não sejam excludentes, a explicação do fenômeno indica as prioridades a serem perseguidas.

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

Tais desigualdades são reiteradas em outras ações que também são objeto de referência na literatura analisada. Uma delas, pouco estudada no Brasil, diz respeito ao reforço das diferenças entre as condições sociais e culturais das famílias, por meio do recurso a meios complementares à escola (cursos de línguas, reforço escolar, etc.) que acabam por ampliar as desigualdades já existentes no seu interior. Entre esses, pode se mencionar os estudos de Jorge Adelino Costa e colaboradores (Costa et al, 2007; 2008 e Gomes et al, 2010) sobre o mercado das "explicações" em Portugal e os estudos sobre *shadow education* na literatura inglesa⁵. Nestes, os processos de complementação escolar a que as famílias expõem seus filhos, por meio de aulas particulares, aulas extras de Matemática, Inglês e outras disciplinas, bem como o recurso a empresas/professores para auxiliarem as crianças a estudar, intensificariam as desigualdades entre os alunos em seus resultados escolares (Cf. Stevenson; Baker, 1992; Ball, 2010, Bray, 2011).

O estudo de Downey et al (2004) evidencia o incremento da desigualdade entre os estudantes nos períodos de férias como uma forma dessa desigualdade reaperceber-se à escola. Por meio de testes de habilidade em Linguagem e Matemática com crianças

⁵ Sobre esse tema, os únicos trabalhos que localizamos no Brasil, foram os estudos de Gomes et al (2010).

americanas entre 5 e 7 anos de idade, os autores avaliaram o impacto da escola sobre a desigualdade de aprendizagem para diferentes grupos socioeconômicos e étnicos. As diferenças de habilidade e conhecimento cresceram principalmente no período das férias de verão, retratando o efeito equalizador da escola, que, exceção feita a negros, ao menos diminuía a diferença das taxas de aprendizagem entre os diferentes grupos.

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

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

Na literatura internacional essa relação está bastante consolidada. Ilustrativamente, podem-se citar os trabalhos de James Heckman (Heckman; Lochner, 2000), que têm alcançado alguma repercussão entre nós.

No Brasil, estudos realizados por Maria Malta Campos e equipe da Fundação Carlos Chagas (Campos, 2011; 1997; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1995) têm mostrado que o acesso a uma pré-escola de boa qualidade faz diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos nas etapas posteriores:

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

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

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

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

II. Educação e Justiça: qual a relação entre desigualdade e justiça?

O desempenho em provas em larga escala é um dos meios de aferir se estamos alcançando um importante objetivo educacional: a aprendizagem dos alunos. Entretanto, elevar o desempenho médio pode ser insuficiente para ampliar o direito à educação de qualidade enquanto um direito de todos, uma vez que o simples aumento do desempenho médio pode, ao mesmo tempo, ampliar a desigualdade e limitar o currículo oferecido aos alunos como apontado, por exemplo, por Wrigley (2003). O autor discute o modelo de escola eficaz como antidemocrático, porque leva a outros efeitos perversos como: cultura de *accountability* vertical e centralizadora nos sistemas educacionais, escopo escolar limitado para responsividade e iniciativa, desmoralização e escassez de professores, respostas superficiais às iniciativas governamentais, valorização do ensino transmissional em detrimento do construtivista, resultando em um aprendizado alienado, e, aumento da evasão escolar.

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

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

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

Desde o final do século XVIII, a doutrina da igualdade tem progredido na pressuposição de que, ainda que haja desigualdades naturais (inteligência, força, etc.), não há nenhuma razão para aceitarem-se desigualdades artificiais baseadas em privilégios. Os tipos de igualdade exigidos têm variado com o tempo e as circunstâncias, dependendo dos tipos de desigualdade encontrados. Têm havido exigências de igualdade de oportunidade, de tratamento por parte do Estado, de franquia, de igualdade entre os sexos. Em alguns casos, a exigência é de igualdade numérica⁶ (franquia), enquanto que em outros é de igualdade

⁶ A distinção entre igualdade numérica e igualdade proporcional remonta a Aristóteles, que considera a primeira a provisão dos mesmos direitos a todos e, a segunda, a provisão a cada um de acordo com os seus méritos, mérito aqui entendido como um diferenciador, podendo ser talento, origem familiar entre outros.

proporcional (igualdade de oportunidades, igualdade perante a lei). Hoje, quando alguém na Inglaterra ou nos EUA declara que é a favor da igualdade, geralmente quer dizer que deseja reduzir a desigualdade entre as classes sociais. Sua crença, como diz R. H. Tawney, é a de que, ‘porque os homens são homens, as instituições sociais – direito de propriedade, organização da indústria, sistema de saúde pública e educação – devem ser planejadas, na medida do possível visando enfatizar e reforçar não as diferenças de classes que os dividem, mas a humanidade comum que os une’. (Equality, London, Allen; Unwin, 1952, p. 38)

Provavelmente, ele continuará a fazer distinção entre igualdade proporcional e numérica. Em particular, provavelmente (sic) argumentará em favor de uma igualdade proporcional em setores nos quais é possível distinguir entre os indivíduos, sem que com isso se perturbem os padrões de cooperação social, i. e., com respeito aos ganhos e à aplicação dos serviços sociais. Mas, nos setores em que grupos de pessoas estão sendo tratados como inferiores devido a raça, cor, religião ou sexo, provavelmente (sic) argumentará pela igualdade numérica, com o fundamento de que essas grandes distinções são irrelevantes para o valor social da sociedade dos seres humanos em questão, não podendo, portanto, ser-lhes imposta uma desigualdade artificial. (FGV, 1987, pg. 573)

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

O termo equidade⁷ remonta a Aristóteles que, em “*Ética a Nicômaco*”, livro V, 3, afirma:

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

*E a mesma igualdade se observará entre as pessoas e entre as coisas envolvidas; pois a mesma relação que existe entre as segundas (as coisas envolvidas) também existe entre as primeiras. Se não são iguais, não receberão coisas iguais; mas isso é origem de disputas e queixas: ou quando **iguais têm e recebem partes***

⁷ Vanda Mendes Ribeiro (2012, cap. 1) faz abrangente discussão desse conceito e sua aplicação à educação.

desiguais, ou quando desiguais recebem partes iguais (grifo nosso). Isso, aliás, é evidente pelo fato de que as distribuições devem ser feitas "de acordo com o mérito"; pois todos admitem que a distribuição justa deve concordar com o mérito num sentido qualquer, se bem que nem todos especificuem a mesma espécie de mérito, mas os democratas o identificam com a condição de homem livre, os partidários da oligarquia com a riqueza (ou com a nobreza de nascimento), e os partidários da aristocracia com a excelência. (1979, pg. 125)

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

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

Carlos Roberto Jamil Cury (2005) esclarece que:

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

Como diz ARISTÓTELES (1973),

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

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

Para Aristóteles, é a natureza complexa do objeto ou da situação a ser confrontada com o caráter absoluto da lei que, frente à necessidade de se fazer justiça, postula o princípio da equidade. Nesse sentido, sua posição é magistral, na medida em que, para ele, em certas circunstâncias, a equidade traduz melhor a exigência da justiça do que a igualdade tomada como igualitarismo.

A equidade é um antídoto à homogeneização uniformizadora e à crispação identitária. (pgs. 73-75)

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

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

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

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

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

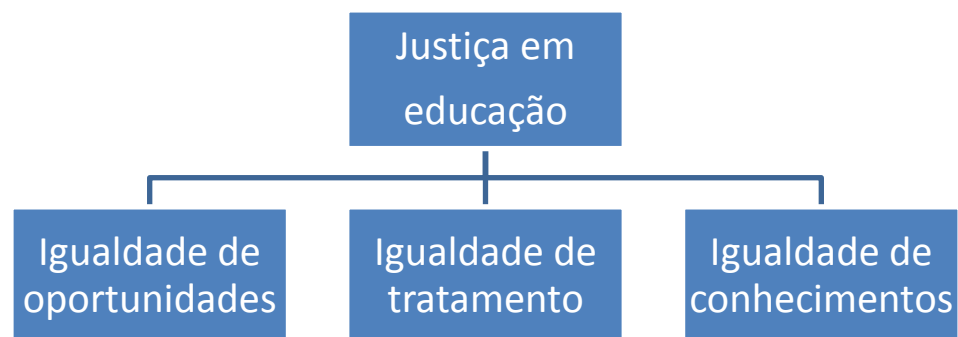
De acordo com a primeira concepção, convém que na escola, assim como na sociedade, todos sejam recompensados ou valorizados consoante os méritos próprios. Nessa perspectiva, não só é legítimo dar notas superiores aos alunos que mostraram ter melhor desempenho, como também o é oferecer atividades de enriquecimento aos que aprendem mais depressa. De acordo com a concepção oposta, cabe à escola promover a igualdade máxima para todos ao nível das competências dominadas. Para alcançar esse objetivo, é preciso, acima de tudo, evitar aumentar as desigualdades de origem natural e ou social que se observam, infalivelmente, entre os alunos. Esta ética igualitária traduziu-se, primeiro, por uma vontade de oferecer a todas as crianças um mesmo ensino. Em seguida, pareceu legítimo e necessário reclamar um suplemento de atenção a favor daqueles que sentiam maiores dificuldades de aprendizagem. (Crahay, 2000, p. 41)

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

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

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

Figura 1 – Principais formas de exigência de justiça em educação



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

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

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

Equidade na educação, ou “igualdade de oportunidades educacionais” é um conceito com múltiplos significados. Nos dois primeiros terços deste século, referia-se à igualdade de acesso à educação. No final dos anos 60, tornou-se claro que a desigualdade de acesso importava pouco quando as experiências fora da escola limitavam a capacidade dos estudantes de se beneficiarem desse acesso. (Coleman et al., 1966; Coleman, 1968). O quadro de referência para definir equidade não é autoevidente. De quem são os resultados que devem ser igualados? De acordo com um aspecto, igualdade de resultados existe quando todos os estudantes obtêm resultados similares (ver Gutmann, 1987). Nessa perspectiva, alcançar a equidade requer que a educação seja usada para superar qualquer diferença pré-existente entre os estudantes (não só diferenças ligadas a bases comuns da desigualdade social como gênero, raça e status socioeconômico). (Gamoran, 1989, pg. 4)⁸

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

*Essa noção parece justificável apenas se aceita a suposição básica de que **todas as pessoas são capazes e têm o direito a realização semelhante, e que nem habilidade, nem esforço ou qualquer outra diferença entre pessoas oferece razões para diferenciar oportunidades ou expectativa.** [grifo nosso]. Por causa dessa suposição, a posição deve ser vista como extrema e não é, certamente, um quadro majoritário nos Estados Unidos. Mais comumente, a igualdade de resultados se refere à igualdade entre subgrupos da sociedade, como homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres (e.g., Coleman, 1968). A premissa por trás desse ponto de vista é a de que resultados educacionais não deveriam estar correlacionados às características que são, em princípio, irrelevantes para a educação, como gênero, raça e condição econômica⁹. (Gamoran, 1989, pg. 4)*

Em contraste com o aspecto anterior, essa abordagem admite a validade da capacidade nativa e esforço para influenciar resultados. Desse modo, de acordo com esse aspecto, resultados educacionais podem

⁸ “Equity in education or “equality of educational opportunity” is a concept with multiple meanings. For the first two-thirds of this century, it referred to equal access to education. In the late 1960s, however, it became clear that equality of access mattered little when students’ experiences outside school limited their capacity to profit from such access. What mattered instead was equality of results.” (Coleman et al., 1966; Coleman, 1968). The frame of reference for defining equity is not self-evident. Whose results are supposed to be equalized? According to one view, equality of results exists when all students obtain similar outcomes (see Gutmann, 1987). In this perspective, the goal of equity requires that education be used to overcome any pre-existing differences among students (not just differences tied to common bases of social inequality such as gender, race, and socioeconomic status).” (Gamoran, 1989, p. 4)

⁹ “This notion seems defensible only if one **accepts the underlying assumption that all persons are capable of and have the right to similar attainment, and that neither ability, nor effort, nor any other difference among persons provides reason to differentiate opportunities or expectations.** (grifo nosso) Because of this assumption, the position must be viewed as extreme, and it is certainly not a majority view in the United States. More commonly, equality of results refers to equality across subgroups of society, such as males and females, blacks and whites, and rich and poor (e.g., Coleman, 1968). The assumption standing behind this view is that educational results should be unrelated to characteristics that are in principle irrelevant for education, such as sex, race, and economic standing”.

variar conforme certas características – aqueles considerados, nos termos de Strike (1988), “moralmente relevantes” para o processo educacional – mas não de acordo com os “moralmente irrelevantes”. Deveria estar claro, entretanto, que quanto mais cedo se permite resultados desiguais dentro de certo grupo de estudantes – por exemplo, entre estudantes de características equivalentes que se diferenciam em inteligência ou esforço – torna-se necessário reintroduzir o conceito de igualdade de acesso. A noção de equidade requer que, mesmo que ocorram resultados desiguais, esses são permitidos sob certas condições: que todos os estudantes tenham o direito a acesso igualitário a recursos educacionais efetivos. Assim, a concepção de equidade para este capítulo tem dois componentes, dependendo do quadro de referência que implica igualdade de resultados nos subgrupos da população; e isso chama por igualdade de acesso (ou “oportunidade”, no sentido mais primitivo da palavra) com respeito à população como um todo¹⁰. (pg. 5)

Assim sendo, na impossibilidade dos resultados serem iguais para todos, é inaceitável que eles sejam piores para qualquer grupo específico. É apenas, nesse sentido, que cabe o conceito de equidade. Quando não se atinge a universalização de determinado benefício, esta estabelece um critério para minimizar a desigualdade. Se a educação é um direito, pressupõe-se que seja para todos, mas se isso não é possível, sua distribuição não pode ser feita preferencialmente para qualquer grupo em particular. Assim, a ideia de equidade, nesse caso, busca uma menor desigualdade entre grupos.

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

Grupos, associações e instituições têm o privilégio, obrigação e até mesmo a responsabilidade de certificar que seus afiliados e aqueles comprometidos com o seu cargo estejam adequados, sejam competentes e bons o suficiente para ajudar e não prejudicar os outros na sociedade. Depois de a certificação ter sido referida, então, essas pessoas competentes, adequadas e boas o suficiente que são capazes de ajudar, podem decidir, pessoalmente, escalar seu desenvolvimento a um nível de excelência. Esse privilégio certificador e a responsabilidade das instituições se aplica a todos, incluindo faculdades, universidades e

¹⁰ In contrast to the previous view, this approach accepts the validity of native ability and effort for influencing outcomes. Thus, according to this view, educational results may vary according to certain characteristics however those deemed, in Strike's (1988) term, "morally relevant" to the educational process – but not according to "morally irrelevant" ones. It should be clear, however, that as soon as one permits unequal results within certain collections of students – for example, among students of equivalent backgrounds who differ in intelligence or effort – it becomes necessary to reintroduce the concept of equality of access. A notion of equity requires that even if unequal results are allowable under certain conditions, all students have a right to equal access to effective educational resources. Thus the conception of equity for this chapter has two components, depending on the frame of references it implies equality of results across population subgroups; and it calls for equality of access (or "opportunity," in the earlier sense of the word) with respect to the population as a whole.

*outros ambientes de ensino. Eles não têm o direito de exigir que seus estudantes atinjam a excelência, mas podem insistir que eles sejam competentes, adequados e bons o suficiente.*¹¹ (Willie, 1987, pg. 488)

Dubet (2004) explicita essa perspectiva nos seguintes termos:

Uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar: é o caso do salário mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção, ou mesmo, acentuação das desigualdades. Essa concepção de justiça, principalmente a de Rawls, considera que a justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura. Mais exatamente, ela considera que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos. (Dubet, 2004, pg. 546)

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

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

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

¹¹ "Groups, associations, and institutions have the privilege, obligation, and even the responsibility to certify that their affiliates and those committed to their charge are adequate, competent, and good enough to help and not harm others in the society. After certification has been rendered, then the competent, adequate, and good-enough person who is capable of helping may personally decide to escalate his development to a level of excellence. This certifying privilege and responsibility of institutions applies to all, including colleges, universities, and other learning environments. They have not the right to require that their students attain excellence, but they can insist that they be competent, adequate, and good enough."

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

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

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

2) as necessidades de todos os estudantes são supridas e

*3) há suporte para que a maioria dos estudantes alcancem resultados “robustos”.*¹²

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

Rivers e Sanders (2002) ressaltam a complexidade inerente à definição de equidade em educação, salientando que seus significados têm mudado nos diversos ciclos de política. Reconhecem as controvérsias em torno da medida de equidade, mas concordam com Perry ao postularem que os sistemas equitativos são aqueles que possibilitam a todos os estudantes oportunidade de alcançar todo o seu potencial.¹³

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

Agregando outros elementos a essa reflexão, Guiomar Namó de Mello (1979) acredita que não se pode falar em igualdade de oportunidades educacionais, visto que as crianças chegam à escola sem igualdade de base. A escola, para a autora, precisa focar seu modo de agir na população mais desfavorecida, que talvez somente na escola tenha oportunidade de adquirir certos

¹² Equitable educational system is the one in which all students, regardless of their social class, place of residence, gender, or ethnicity perform to their potential. Moreover, equitable educational systems cater to all students and are able to support strong outcomes for most of their students" (PERRY, 2009, p. 80)

¹³ "‘Equity in education’ is not a new phrase but one that has a diversity of meanings in educational policy cycles. The different meanings of equity are accompanied by disagreements as to both the definition and the measurement of it. To some, equity in educational delivery will be achieved only when simple group averages across various demographic subgroups are equal. This simplistic definition of equity has resulted in huge debates and disagreements, ranging from accusations of ethnic biases in the measurement process (or instruments) to the argument that having all students at the same academic attainment level at the same time is an unrealistic expectation for educators. However, one definition of equity avoids much of this debate and allows for a more realistic measurement process to be put in place. If true equity is defined as each student making appropriate academic growth each year, then expectations for educators and students can be set in terms of academic growth rates. The results of newer research indicates that the academic growth of students populations is primarily a function of the effectiveness of school districts, schools and, most important, teachers. If appropriated rates of academic growth are sustained across grades, then all students academic attainment will be ratcheted to higher levels. [...] Practice informed by appropriate measurement ensures that all students have opportunities to reach their full potential." (Rivers; Sanders, 2002, p. 14)

conhecimentos e habilidades; a população mais favorecida, se já não fez essas conquistas pela própria origem privilegiada, pode buscá-las em outras instâncias também.

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

O conceito de equidade é mais ambíguo que o conceito de eficiência. Isto se relaciona fortemente com claras definições de temas relacionados à equidade e à justiça. Parece, entretanto, que há um consenso amplo entre cientistas sociais em torno de certas variações de equidade que se aproximam do conceito de igualdade de oportunidades formulado por Roemer 1998; (cf. Betts; Roemer, 2006). A ideia central deste conceito é que a desigualdade deveria ser tolerada apenas devido às diferenças nos níveis de esforços entre as pessoas, mas não devido a circunstâncias além do seu controle. Então, a perfeita equidade demandaria que a performance educacional de um estudante não dependesse de sua raça, gênero ou background familiar¹⁴. (Wossmann; Schütz, 2006, pg. 3)

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

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

¹⁴ The concept of equity is more evasive than the concept of efficiency. This has largely to do with the general evasiveness of clear scientific definitions of issues of fairness and justice. It seems, though, that a rather broad consensus among social scientists has evolved around some variant of an equity concept that is close to the definition of equality of opportunity proposed by Roemer (1998; cf. Betts and Roemer 2006). The central idea of this concept is that inequality should be tolerated only if it is due to persons' differences in levels of effort, but not if it is due to circumstances which are beyond a person's control. Thus, perfect achievement of equity would demand that a students' educational performance does not depend on her race, gender or family background. (Wossmann; Schütz, 2006, p. 3)

Quadro 1 – Síntese de princípios e características das concepções sobre igualdade em educação

	Concepção de justiça	Princípios	Características	Exemplos de ações	Críticas
Igualdade de oportunidades	Justiça meritocrática	<p>Todos devem receber instrução de acordo com suas potencialidades de formação e independentemente de sua classe social, raça ou cor. Portanto, essa deve ser garantida pelo Estado.</p> <p>Existem diferentes dons, aptidões, capacidades entre os alunos.</p> <p>Coerente com ideias naturalistas e o ideal liberal.</p>	<p>Aceitação de que os resultados obtidos por alunos favorecidos e desfavorecidos são desiguais.</p> <p>Os tratamentos são desiguais (ex.: escola para favorecidos e desfavorecidos; currículos diferenciados).</p>	<p>Ajuda financeira para estudos a alunos desfavorecidos por meio de oferecimento gratuito de material escolar, uniformização dos recursos destinados às escolas, programas compensatórios de alimentação e saúde atrelados à frequência à escola, etc.).</p> <p>Descentralização dos equipamentos educativos e de sua gestão.</p> <p>Transformação nos processos de seleção dos alunos e de sua orientação no interior do sistema escolar.</p>	<p>Práticas de avaliação que acirram as desigualdades</p> <p>A ênfase no mérito como definidor de acesso aos níveis e áreas mais avançados de estudos.</p>
Igualdade de tratamento	Justiça distributiva	<p>O ensino oferecido pelas escolas que compõem um mesmo sistema deve ser igual para todos, já que todos têm igual capacidade para realizar as aprendizagens fundamentais.</p> <p>A partir do nível elementar de ensino admitem-se diferenças de dons, potencialidades ou aptidões naturais.</p>	<p>Prioriza a homogeneização das condições de ensino, traduzida em concepções, como escola única, currículo comum ou ensino compreensivo.</p>	<p>Programas de unificação do ensino e do currículo (adoção de manuais, programas e planos de estudo, ações de formação de docentes e supervisão de escolas).</p>	<p>Os resultados obtidos são desiguais</p> <p>Rompimento com princípios de autonomia pedagógica dos estabelecimentos escolares</p> <p>Não contempla as desigualdades iniciais e, portanto, sem ações direcionadas para minimizá-las, acaba perenizando-as.</p> <p>A homogeneidade de tratamento se dá pela adoção de códigos e linguagens próprios das classes dominantes, que não são de conhecimento dos alunos das classes desfavorecidas, contribuindo para o acirramento das desigualdades de origem e a geração de novas desigualdades.</p>
Igualdade de conhecimentos	Justiça corretiva	<p>Compreende-se que o ensino deve ser organizado em função dos objetivos a serem atingidos por todos.</p> <p>As características e potencialidades individuais são modificáveis e é para isso que deve concorrer a escola.</p>	<p>Concebe-se que o indivíduo tem não somente direito à igualdade de oportunidades e/ou à de tratamento, mas também à igualdade de conhecimentos de base.</p> <p>São admitidas diferenças de resultados para além das competências essenciais ou conhecimentos de base.</p>	<p>Ações de discriminação positiva, avaliação formativa, diferenciação de ensino e dispositivos de apoio que visem reduzir desigualdades iniciais.</p>	<p>Respeito pela diversidade e efeitos perversos do nivelamento, bem como o efeito Robin Hood (que diz respeito ao tratamento dos melhores)</p>

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

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

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

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

Casassus (2007) estabeleceu níveis de adequação para o desempenho dos alunos em provas de Linguagem e Matemática, a partir de estudo sistemático dos desempenhos médios dos diversos países contemplados pelo estudo. Segundo o autor, como o nível de desempenho “fornece informações sobre o que foi alcançado, o que falta alcançar e o que é preciso superar” é possível obter informações sobre a porcentagem de alunos em cada nível e, conseqüentemente, analisar como está a educação do ponto de vista da qualidade e da equidade. Os aspectos considerados pelo autor e sua equipe na definição dos níveis de desempenho são sintetizados no Quadro 2. Cabe destacar que, para cada nível, foi estabelecida uma porcentagem esperada de alunos que o atingisse. Essas porcentagens apropriadas foram os parâmetros utilizados nas análises, quais sejam:

Para considerar que os alunos estão se desenvolvendo adequadamente as competências avaliadas pelas provas, espera-se que 90% dos estudantes atinjam o Nível I, que 75%, o Nível II e que, 50% o Nível III. Sob essa ótica, se um país alcança esses resultados, pode-se considerar que o desempenho dos estudantes é adequado (Casassus, 2007, p. 84)

Quadro 2 – Níveis de desempenho em Linguagem e Matemática considerados por Casassus (2007)

	Nível I	Nível II	Nível III
Linguagem	Leitura literal primária.	Leitura de caráter literal em forma de paráfrase.	Leitura de caráter inferencial.
Matemática	Reconhecimento e utilização de operações e relações matemáticas básicas.	Reconhecimento e utilização de estruturas matemáticas simples.	Reconhecimento e utilização de estruturas matemáticas complexas.

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

Nessa perspectiva, foram considerados resultados desejáveis, os seguintes:

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

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

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

III. Recursos e processos: causas da desigualdade intraescolar

Levando-se em consideração as observações apresentadas nos itens anteriores e as leituras realizadas, organizamos as referências coletadas segundo o esquema apresentado no quadro 3.

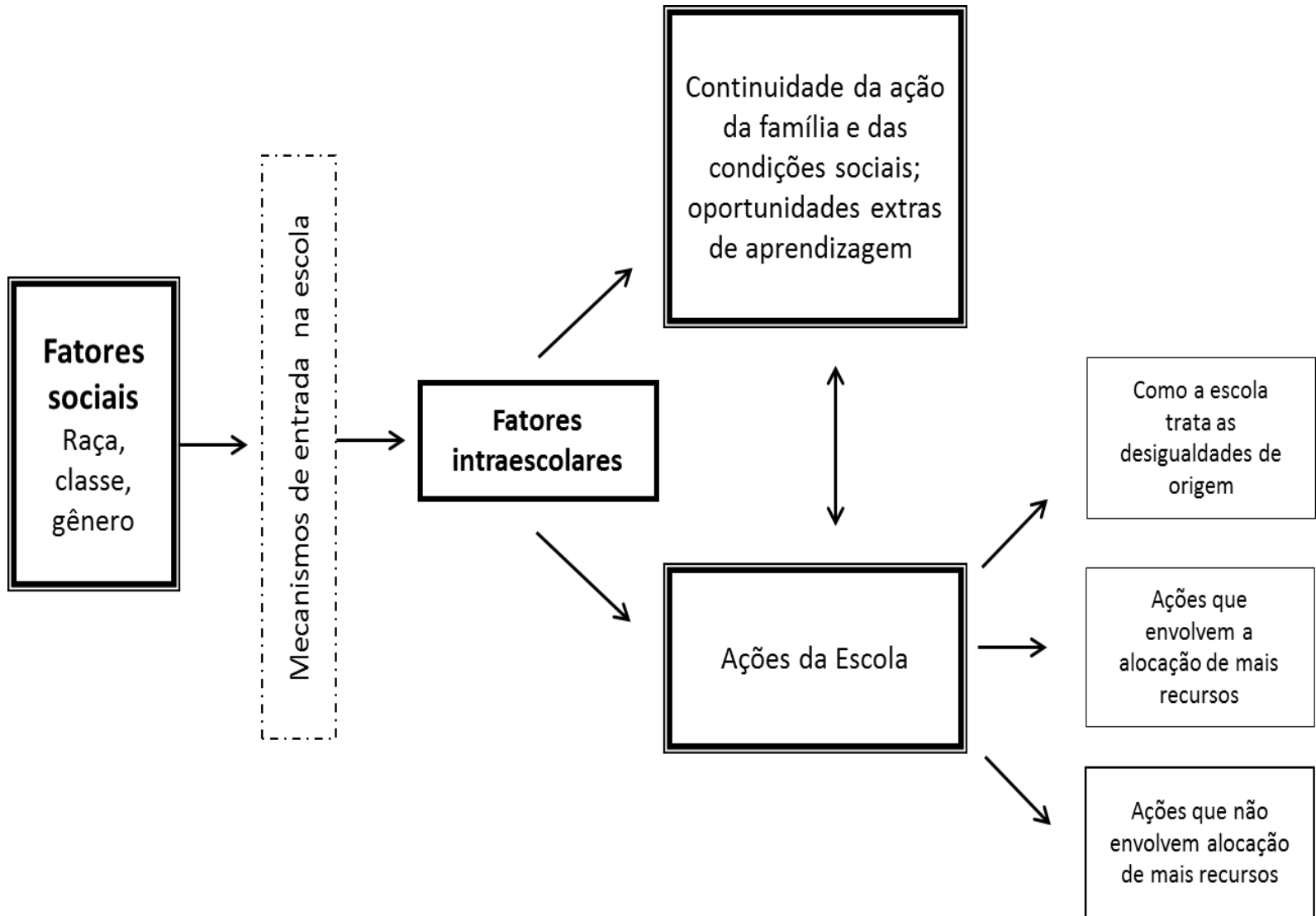
Em linhas gerais a organização seria a seguinte:

- 1) Fatores Sociais - Características do aluno (principalmente NSE, cor e sexo);
- 2) Mecanismos de entrada na escola - Seleção (explícita ou velada);
- 3) Fatores intraescolares
 - 3.1. Continuidade da Ação da Família (oportunidades extra de aprendizagem)
 - 3.2. Tratamento da escola às ações do aluno (reforço das desigualdades - via preconceito)
 - 3.3. Ações da escola
 - 3.3.1. ações relacionadas à alocação de recursos à escola;
 - 3.3.2. ações não relacionadas com alocação de recursos à escola.

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

Feita essa organização, os textos lidos foram alocados em cada uma das categorias definidas (por tratar de mais de um tema, alguns textos foram classificados em duas ou mais categorias). (*Vide anexo 1*). Explicitada essa organização, nos itens seguintes discute-se a literatura analisada.

Quadro 3



1. Características do aluno

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As pontuações apresentadas a seguir, de acordo com o sexo do aluno, foram calculadas a partir das respostas aos itens da prova PASEC¹⁵ entre 2004 e 2009. Os critérios de seleção para a amostra das escolas são comparáveis entre todos os países envolvidos. Deve-se notar que os resultados dos testes PASEC são, geralmente, baixos. Quanto à quinta série, a propagação de pontuação por nível de conhecimento dos alunos revela que para os meninos e meninas juntos:

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

As diferenças entre as médias de meninos e meninas em francês e Matemática são muito mais evidentes ao final da escola primária. Na quinta série, as meninas foram significativamente pior do que os rapazes em dois dos onze países (Burkina Faso e Senegal). Por outro lado, em Madagascar as meninas superaram os meninos em francês, embora os resultados gerais fossem baixos. Matemática é onde as diferenças de desempenho são mais impressionantes. De fato, em sete dos onze países, as meninas da quinta série

¹⁵ Pasec - Programme on the Analysis of Education Systems.

*obtiveram aproveitamento menor em Matemática do que seus colegas do sexo masculino*¹⁶ (Sy, 2011, *Summary*).

Soares et al (2012) mostram que os meninos são o maior contingente entre os estudantes que apresentaram nível abaixo do básico em leitura, enquanto que as meninas são maioria entre os estudantes que apresentaram desempenho proficiente ou avançado em leitura. Contudo, em Matemática os autores observaram uma situação diferente, na qual não houve dominância de sexo entre os alunos com nível de proficiência abaixo do básico e os meninos apareceram como maioria entre aqueles com nível de aprendizagem avançado, indicando pequena vantagem para os meninos nessa disciplina. Esse mesmo resultado foi verificado por Franco et al (2007) que, ao analisarem os resultados da prova de Matemática do SAEB, constataram que os meninos obtiveram melhores desempenho que as meninas¹⁷.

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

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

Nesse mesmo sentido, Nogueira afirma que o sucesso ou fracasso escolar dos alunos negros está "fortemente relacionado com a maneira com que as identidades relacionadas à cor e gênero são construídas no ambiente escolar e às percepções e expectativas que são desenvolvidas entre adultos e estudantes em relação à maneira com que essas identidades são percebidas"

¹⁶ The scores presented below – according to the gender of the pupil – were computed from the answers to standard PASEC test items between 2004 and 2009. The selection criteria for the school sample are comparable between all the countries involved. It should be noted that the PASEC test scores are generally low. Regarding fifth grade, the spread of scores by level of pupil knowledge reveals that for boys and girls together. In seven out of the 11 countries over 20% of pupils experienced serious difficulties in their education; ii. In just three of the 11 countries was it indicated that more than half the pupils reached the basic skill level in both subjects. The differences between the average scores of boys and girls in French and Mathematics are far more evident at the end of primary school. In grade 5, girls did significantly worse than boys in two of the 11 countries (Burkina Faso and Senegal). Conversely, in Madagascar the girls outperformed the boys in French, although overall results were low. Mathematics is where the differences in performance are striking. Indeed, in seven out of the 11 countries, the female 5th graders did less well in mathematics than their male counterparts. (Sy, 2011, *Summary*)

¹⁷ Lloyd et al (2005) estudam a autoavaliação dos alunos em relação ao fracasso ou sucesso na prova de Matemática; os autores tematizam essas avaliações por gênero. Por exemplo, as meninas atribuem o motivo do seu sucesso à sorte, enquanto os meninos falam que foi porque eles são inteligentes.

(2001, pg. 24)¹⁸. O autor complementa dizendo que considera que essas identidades não podem ser tratadas como categorias fixas, mas sim como produtos sociais que, portanto, podem e devem ser transformados. Nogueira ressalta ainda que:

Assim como certas práticas institucionais contribuem para a concentração de estudantes afro-americanos e latinos nos níveis inferiores de desempenho educacional, outras políticas e práticas servem para garantir a manutenção das vantagens acadêmicas dos estudantes brancos de classe média. Um ponto fundamental a ser destacado aqui é que o viés institucional em geral não tem como base comportamentos abertamente racistas e não é a intenção da equipe escolar. Em vez disso, as políticas e práticas que reforçam as disparidades acadêmicas aparecem superficialmente como racialmente neutras, apesar da análise detalhada de seu impacto revelar claramente custos e benefícios distintos ao longo das linhas raciais. (pgs. 35 e 36)¹⁹

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

[...] políticas relacionadas com a proteção de privilégios servem para manter e reforçar as barreiras estruturais e culturais que obstruem os esforços para melhorar o desempenho dos alunos das minorias. Sem uma estratégia de confronto a essas barreiras, ganhos duradouros no desempenho dos alunos não podem ser alcançados. (pg. 27)²⁰

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

Quando os educadores demonstrarem disposição para aceitar a responsabilidade por seu papel na manutenção de estruturas escolares que alimentam a desigualdade, e quando as discussões locais sobre essas questões forem além de uma busca por culpados e se transformarem em uma busca por soluções concretas, a possibilidade de um progresso real na elevação do desempenho dos alunos pode ser

¹⁸ "largely related to the ways in which identities related to race and gender are constructed in school settings and to perceptions and expectations that develop among adults and students in response to these perceived identities" (Nogueira, 2001, p.24)

¹⁹ "Just as certain institutional practices contribute to the concentration of African American and Latino students at the bottom rungs of educational performance, other policies and practices work to insure that high-achieving upper-middle-class White students retain their academic advantages. Of course, a key point to be made here is that institutional bias is generally not based on overtly racist behaviors and intentions on the part of school personnel. Rather, the policies and practices that reinforce academic disparities appear on the surface to be race neutral, even though close analysis of their impact reveals clear and distinct costs and benefits that break down along racial lines" (Nogueira, 2001, p.35 e 36)

²⁰ "political factors related to the protection of privilege serve to maintain and reinforce structural and cultural barriers that obstruct efforts to improve minority student achievement. Without a strategy for confronting these barriers, lasting gains in students achievement cannot be made." (Nogueira, 2001, p.27)

significativamente aumentada. É claro que até mesmo essa possibilidade deve, eventualmente, produzir resultados mensuráveis, e a obtenção desses resultados vai depender de muito mais do que boas intenções (p. 38)²¹.

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

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

O estudo de Caldas e Bankston (1999) procura examinar a influência da concentração de alunos negros e de suas estruturas familiares no desempenho na *Louisiana Graduation Exit Examination* (décimos anos) de 1990. Por meio do uso de HLM, os autores argumentam que a concentração de alunos negros faz com que o desempenho dos alunos de uma escola segregada seja insuficiente. Nogueira (2001) chega a resultados parecidos ao analisar a relação entre cor e desempenho acadêmico constatando que, dentre os alunos com mesmo NSE, os alunos negros têm piores desempenhos que alunos brancos e asiáticos.

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

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

²¹ When educators demonstrate a willingness to accept responsibility for their roles in maintaining school structures that foster inequality, and when local discussions of these issues move beyond a search for blame to a search for concrete solutions, the possibility for genuine progress in raising student achievement can be significantly increased. Of course, even that possibility must eventually yield measurable results, and obtaining these results will take much more than good intentions” (Nogueira, 2001, p.38)

2. Ações pedagógicas

Neste caso, optou-se por proceder a uma divisão inicial entre as ações pedagógicas que implicam em alocação de recursos e as demais que, na ausência momentânea de uma definição mais precisa, chamaremos de "estritamente educacionais", não relacionadas às alterações no esquema de financiamento estabelecido.

2.1. Relacionadas à Alocação de Recursos

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

Em 1979, Guiomar Namó de Mello problematizava o papel do Estado e a atenção que este dava à educação escolar, referindo-se, mais especificamente, aos poucos recursos alocados historicamente à escola. A autora afirmava que o aumento de verbas vinha sendo uma reivindicação constante das forças populares progressistas da sociedade brasileira, propondo algumas estratégias para lidar com a questão:

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

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

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

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

Heck e Hallinger (2009), partindo de um modelo conceitual que procurou avaliar o impacto indireto da direção da escola sobre a aprendizagem dos estudantes, evidenciam a relação recíproca entre liderança compartilhada (*distributed leadership*) e capacidade acadêmica da escola. Esses dois fatores em conjunto explicaram 11% da variância de aprendizagem em Matemática ao longo dos quatro anos de estudo que acompanhou estudantes do 3º ao 5º ano de uma rede estadual norte-americana. Os autores também encontraram uma relação positiva entre maior permanência do diretor na mesma escola e a percepção docente com relação à liderança compartilhada.

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

Kimball (2009) explora a variação de alocação de recursos entre alunos de uma escola pertencente a uma comunidade de baixo nível socioeconômico localizada em área urbana da Califórnia, separando os gastos por aluno em gastos diretos em sala de aula, gastos diretos com alunos e custos indiretos, que abrangem gastos indiretos da escola e do distrito.

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

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

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

No Brasil, Soares et al (2012) analisaram o impacto de diversas iniciativas relacionadas à alocação de recursos e descobriram correlações positivas entre o desempenho dos alunos na Prova Brasil e a qualidade das bibliotecas, as condições de funcionamento das escolas, a existência e conservação dos equipamentos educacionais, a qualidade das instalações dos prédios escolares, a formação dos professores, a formação dos diretores e as condições de trabalho dos professores (salário, jornada de trabalho e situação trabalhista). Com base nos dados encontrados, os autores concluem que:

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

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

2.2. Ações Pedagógicas que não alteram a alocação de recursos

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

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

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

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

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

a) *Tracking e Grouping*

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

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

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

Em estudos com escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, Costa e Koslinsky (2007) e Costa (2008) observaram um fenômeno que chamaram de diferença de prestígio de escolas de uma mesma rede pública, ocasionando processos complementares de escolha entre escolas próximas geograficamente, tanto por parte de professores quanto de alunos. Os bons resultados de uma estariam associados a um viés de seleção de alunos e professores que "fortaleceria" uma e "enfraqueceria" a outra. Na escola da zona sul, considerada de melhor prestígio, o autor encontrou um ambiente mais seletivo e competitivo, no qual estão presentes os mecanismos de seleção de alunos durante a trajetória escolar. Nas palavras do autor:

Sua direção orgulha-se de afirmar que a escola se dedica a preparar para concursos de acesso a escolas públicas conceituadas¹⁸ e que grande parte de seus alunos é aprovada para tais escolas. Parece que essa escola adota procedimentos seletivos internos mais rigorosos, contando com taxas de reprovação e abandono mais elevadas que as demais (Costa, 2008, p. 460)

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

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

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

Perspectiva da eficiência (efficiency perspective): "tracking é uma estrutura que aumenta o desempenho de todos os alunos e garante o uso mais eficiente dos recursos humanos"²².

Perspectiva do autodesenvolvimento (self-development perspective): "tracking permite que os alunos avancem no próprio ritmo e evitem comparações injustas com alunos mais inteligentes ou mais lentos que os demais colegas de classe".²³

²² Is a "structure, which increases the achievement of all students and ensures the most efficient use of human resources".

²³ Tracking permits the students "to progress at their own pace and avoid invidious comparisons with smarter or slower class-mates".

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

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

Ao acompanhar mais de perto duas escolas, uma de *High School* e uma de *Middle School*²⁴, os autores observam que nem a distribuição dos alunos em grupos homogêneos, nem em grupos heterogêneos se relaciona ao ensino efetivo. Concluem que as condições que levam ao ensino de qualidade são agrupamentos mistos com classes pouco numerosas, recursos extra que permitam uma abordagem de ensino individualizada, forte liderança intelectual na instituição. Os autores complementam a análise postulando que as condições que oferecem suporte ao ensino de qualidade em um contexto diversificado, são: comprometimento com a equidade, escolha do curso por professores e alunos e o comprometimento intelectual dos professores com seu objeto de ensino.

Sobre essa questão Marcio da Costa e Mariane Koslinski afirmam que

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

²⁴ O ensino americano "K12" – corresponde aos doze primeiros anos de escolarização formal. Os seis primeiros correspondem à *Elementary School*, os três seguintes, a *Middle School* ou *Junior High School* e os três últimos a *High School* ou *Senior High School*, com início aos seis anos de idade.

Um fenômeno um pouco diferente, mas que apresenta certa similaridade com o *tracking* e a seleção de estudantes é a chamada "gentrificação" (também chamada de "enobrecimento" ou "aburguesamento" de escolas e regiões) observada por Desena e Ansalone (2009), que o estudaram em Greenpoint-Williamsburg, no Brooklyn, em Nova Iorque. Neste caso, o fenômeno urbano da gentrificação, recuperação de áreas urbanas degradadas com a construção de residências de melhor nível, atrai uma população com maior poder aquisitivo do que a que vivia anteriormente na região, gerando uma profunda alteração no entorno, posto que negócios e serviços para atender à população começam a se instalar no local, os impostos de propriedade crescem e, tendencialmente, expulsam os indivíduos mais pobres da área. Tal processo de modificação do perfil dos moradores exerce, de um lado, uma pressão pela melhoria das escolas públicas do entorno e, de outro, o desenvolvimento, por parte dessa população recém-chegada, de estratégias para alocar seus filhos em escolas de outros bairros, tidas como de melhor qualidade.

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

Os resultados dessa análise sugerem que a gentrificação promove o desenvolvimento de tracking entre escolas, eliminando a possibilidade dos alunos de classe média que vivem em áreas gentrificadas de frequentar escolas públicas locais. Claramente, o acompanhamento das classes ou da escola afeta o desempenho escolar quando se acompanha as influências que fazem o estudante aprender. (2009, pg. 6)²⁵

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

b) Qualidade e distribuição dos professores

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

[...] o trabalho realizado pelos docentes, além de ter múltiplos objetivos, é um serviço cujos resultados são intangíveis, difíceis de quantificar e medir. Claro está que a avaliação é a parte aparente do problema de fato: a própria definição do que seja o desempenho docente. A complexidade da descrição do que constitui uma boa prática docente parece não ter nenhuma definição que possa garantir acordos. Os docentes têm êxito ou não em contextos e modos diversos de exercer sua profissão: empregando meios distintos que podem chegar a resultados iguais e vice-versa. (pg. 23)

²⁵ "Findings from this analysis suggest that gentrification promotes the development of between school tracking by eliminating the possibility for middle class students living in gentrified areas from attending local public schools. Clearly, between-class or school tracking affects academic achievement when assignment to track influences what a student learns." (2009, p. 6)

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

*[...] pode ser difícil relacionar comportamentos mensuráveis à docência de qualidade. É relativamente fácil contar quantas vezes um professor pergunta questões que exigem um pensamento crítico, por exemplo, mas não quantas vezes um professor diz algo que inspira um aluno a trabalhar mais ou a considerar aprofundar os estudos em uma disciplina. Enquanto uma grande parte sobre o ensino e aprendizagem é conhecida, uma porção de mistério e mágica continua existindo. Por uma estimativa, somente cerca de 3% da contribuição dos professores para a aprendizagem dos alunos pode ser explicada por habilidades que são facilmente medidas. As outras 97% são atribuídas a qualidades como o entusiasmo, que não são mensuráveis e nem podem ser delegadas. (2007, pgs. 14-15)*²⁶

Danielson e McGreal (2000), apesar de considerarem tais dificuldades, acreditam ser possível separar diversos aspectos do trabalho docente e, dessa maneira, avaliar a importância de cada um deles. Segundo os autores: “reconhecidamente, a docência é altamente complexa, com habilidades que se sobrepõem e se interlaçam; mas é possível identificar alguns de seus aspectos distintivos. Quando possível, as diferentes tarefas que compõem a docência devem ser separadas umas das outras”. (pg. 35)²⁷

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

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

Uma longa linha de estudos tem estabelecido que a maior influência isolada da escola sobre a aprendizagem dos alunos é a qualidade do professor. Estudantes com sorte suficiente de terem professores que sabem os conteúdos que devem ensinar e a melhor maneira de ensiná-los alcançam resultados substancialmente maiores. Os efeitos de um professor muito bom (ou muito ruim) duram mais do que um

²⁶ “[...] it can be difficult to connect measurable behaviors to quality teaching. It is relatively easy to count how many times a teacher asks a question requiring critical thinking, for example, but not how many times a teacher says something that inspires a student to work harder or to consider advanced study in a discipline. While a great deal is known about teaching and learning, a certain amount of mystery and magic still remain. By one estimate, only about 3% of a teacher’s contribution to student achievement can be explained by skills that are easy to measure. The remaining 97% is attributable to qualities such as enthusiasm, which are not measurable and for which good proxies are not available.” (Harris, 2007, p. 14-15).

²⁷ “Admittedly, teaching is highly complex, with skills that overlap and intertwine; but it is possible to identify discreet aspects of it. Where possible, the different tasks of teaching should be separate from one another” (Danielson; McGreal, 2000, p. 35)

ano, influenciando a aprendizagem dos estudantes nos anos seguintes. De fato, professores experts são o recurso mais fundamental para melhorar a educação. (pg. 67).²⁸

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

As últimas estimativas sobre a performance dos professores sugerem que 3 anos consecutivos de boa docência podem superar o déficit médio de aprendizagem entre as crianças mais pobres e as demais. Em outras palavras, professores altamente qualificados podem superar os déficits tipicamente existentes na formação de crianças de origens sociais desprivilegiadas. (Hanushek, 2002, pg. 31-32)²⁹

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

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

Muitos estudos empíricos demonstram efetivamente uma relação significativa e positiva entre o número de anos de trabalho do professor e o desempenho do aluno (ver comentários por Greenwald, Hedges, e Laine, 1996; Rice, 2003). No entanto, a relação não é linear. A eficácia dos professores em melhorar o desempenho do aluno parece aumentar mais nos três primeiros anos de ensino, mas não há grande melhoria na sua eficácia após três anos de experiência docente. (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb & Wyckoff, 2006; Rice, 2003; Rivkin, Hanushek, e Kain, de 2005, pg. 371).

(...)

Entretanto, quando o professor tem formação completa em Matemática, acompanhada de experiência de ensino, o professor efetivamente facilita a aprendizagem do aluno, como mostra a relação significativa entre a qualidade dos professores em geral e o desempenho do aluno. Nossos dados confirmam a

²⁸ “A long line of studies has established that the single most important school influence on student learning is the quality of the teacher. Students lucky enough to have teachers who know their content and how to teach it well achieve substantially more. And the effects of a very good (or very poor) teacher last beyond a single year, influencing their students’ learning for years to come. Indeed, expert teachers are the most fundamental resource for improving education” (darling-hammond, 2007).

²⁹ The latter estimates of teacher performance suggest that having 3 years of good teachers in a row would overcome the average achievement deficit between low-income kids and others. In other words, high quality teachers can make up for the typical deficits that we see in the preparation of kids from disadvantaged backgrounds” (Hanushek, 2002, p. 3).

*importância de assegurar uma força de trabalho docente qualificada para produzir maior desempenho nacional.*³⁰ (pg. 379)

Charlotte Danielson desenvolve um quadro das dimensões do trabalho docente, no qual todos os componentes apresentados “estão apoiados em pesquisas empíricas que relacionam esses componentes à melhoria do desempenho dos estudantes” (2008, pg.4)³¹. No *website* do “The Danielson Group”³² podem ser encontrados artigos acadêmicos que dão subsídio para o quadro como Kane (2010), Sartain et al (2009), Heneman et al (2006), dentre outros.

³⁰ Many empirical studies have indeed shown a significant and positive relationship between number of years and student achievement (see reviews by Greenwald, Hedges; Laine, 1996; Rice, 2003) However, the relationship is not linear. Teachers’ effectiveness in improving student achievement appears to increase most in the first 3 years of teaching, but no major improvement in their effectiveness was observed after 3 years of teaching experience (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2006; Rice, 2003; Rivkin; Hanushek; Kain, 2005). However, when mathematics major is accompanied by full certification and teaching experience, the teacher is likely to effectively facilitate student learning, as shown in the significant relationship between overall teacher quality and student achievement. Our data confirmed the importance of ensuring a qualified teaching workforce to produce higher national achievement.

³¹ “is supported by empirical research linking the component to increase student achievement” (Danielson, 2008, p. 4)

³² danielsongroup.org

O quadro de Danielson envolve quatro domínios, conforme pode ser observado a seguir:

Quadro 4 – Domínios de avaliação proposto por Danielson

<p>Domínio 1 Planejamento e Preparação</p>	<p>1.a. Demonstrar conhecimento sobre o conteúdo e sobre pedagogia 1.b. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes 1.c. Estabelecer objetivos de instrução 1.d. Demonstrar conhecimento dos recursos educacionais 1.e. Planejar uma instrução coerente 1.f. Planejar a avaliação dos estudantes</p>
<p>Domínio 2 Ambiente da Sala de Aula</p>	<p>2.a. Criar um ambiente de respeito e harmonia 2.b. Estabelecer uma cultura de aprendizagem 2.c. Administrar os procedimentos em sala de aula 2.d. Administrar o comportamento dos estudantes 2.e. Organizar o espaço físico</p>
<p>Domínio 3 Instrução</p>	<p>3.a. Comunicação com os estudantes 3.b. Usar questionamentos e técnicas de discussão 3.c. Envolver os estudantes no aprendizado 3.d. Demonstrar flexibilidade e capacidade de resposta</p>
<p>Domínio 4 Responsabilidades Profissionais</p>	<p>4.a. Reflexão sobre o ensino 4.b. Manter registros atualizados 4.c. Comunicação com os familiares 4.d. Participação de associações profissionais 4.e. Crescimento e desenvolvimento profissional 4.f. Mostrar profissionalismo</p>

Fonte: Danielson e McGreal, 2000.

Esse quadro é utilizado como base para uma proposta de avaliação de professores e, a cada componente, são fornecidas sugestões de como ele pode ser verificado na prática docente, bem como exemplos de diferentes níveis de performance: insatisfatória, básica, proficiente e notável (Danielson, 2008).

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

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

Nossa análise mostrou que alunos com desempenho mais baixo tendem a ficar com os piores professores. Esse é um problema antigo em que os alunos mais desfavorecidos recebem os professores mais fracos. Se o tempo de instrução importa, e os estudantes desfavorecidos são mais propensos a terem professores mais fracos, que utilizam menos tempo com instrução, então podemos identificar uma área em que a escolarização pode estar exacerbando a desigualdade de desempenho, mas que têm o potencial para amenizá-la. (Desimone; Long, 2010, p. 3061).³³

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

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

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

Snyder (2001) explora a questão da qualidade dos professores. Em estudo realizado sobre o sistema educacional de um distrito californiano, concluiu que esse sistema teve grande melhoria na qualidade de suas escolas devido a um programa de docência de qualidade calcado na criação de um sistema de avaliação de professores, que permitia que os professores mal avaliados fossem demitidos. Segundo documento do distrito, no começo, vários professores pediram demissão ou foram demitidos, mas posteriormente os professores conheciam e concordavam com os *standards* e poucos professores foram dispensados. Os Diretores eram responsáveis pela avaliação dos professores e por garantirem os meios necessários para que os professores alcançassem as

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

expectativas definidas. Ao atrair bons professores e treiná-los bem, o sistema pôde focar na garantia de professores excelentes. Os *standards* utilizados na avaliação de professores foram alinhados com os

*Padrões da Califórnia para a Profissão Docente – engajando e apoiando todos os estudantes no aprendizado; compreendendo e organizando conteúdos relevantes para o aprendizado dos alunos; criando e mantendo um ambiente eficaz para a aprendizagem; planejando o ensino e desenhando experiências de aprendizagem para todos os estudantes; avaliando a aprendizagem dos estudantes; desenvolvendo o professor como educador.*³⁴ (pg. 63)

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

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

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

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

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

c) Uso do tempo do professor

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

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

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

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

Fonte: Extraído de: Burns, Evans e Luque, 2012 – tradução livre

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

Tabela 2. Uso do tempo de instrução em melhores x piores escolas municipais do Rio de Janeiro, 2010

Salas de 4as. séries	Atividades de aprendizagem	Organização da sala de aula	Atividades não acadêmicas	Professores fora da sala de aula
Todas as escolas da amostra	58%	37%	6%	1%
10% das escolas com maiores	70%	27%	3%	0%
10% das escolas com piores IDEB	54%	39%	7%	3%

Extraído de: Burns, Evans e Luque, 2012 – tradução livre

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

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

d) Medidas de clima escolar

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

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

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

Já a síntese sobre o assunto realizada por Miskel e Ogawa aponta para a existência de quatro conceituações de clima organizacional. A primeira foca as dimensões sócio-organizacionais, a seguinte enfatiza a relação estabelecida entre a direção e o grupo de profissionais (professores e funcionários), que pode ser mensurada por meio de uma escala que estabelece um *continuum* de perfil administrativo que varia de exploratório-autoritário a participativo; o terceiro procura relacionar o clima organizacional com a percepção dos diferentes agentes na consecução dos valores e objetivos organizacionais; finalmente, o quarto modelo enfatiza os relacionamentos entre pessoas e grupos, particularmente entre professor e aluno (Miskel e Ogawa, 1988, p. 294).

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

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

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

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

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

e) Busca por envolvimento dos pais

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

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

Outra questão que surge dessa revisão é apontada por Alves e Franco (2008), abordando a ausência de estudos longitudinais entre nós,

Apesar da crescente produção de dados educacionais, os pesquisadores brasileiros reconhecem que os levantamentos nacionais para a avaliação dos sistemas de ensino são limitados para análise do efeito das escolas e a eficácia escolar porque são dados transversais. Nos países que mais produzem estudos na área, há muitos anos se reconhece a dificuldade em usar dados transversais para descrever a contribuição específica da escola no desempenho de alunos. Dessa forma, estabeleceu-se como padrão para pesquisas nesse campo o uso de dados longitudinais, que possibilita o controle da influência da aprendizagem anterior do aluno. No Brasil, a ausência de mensuração do conhecimento prévio do aluno leva os pesquisadores a assumir, nos modelos de análise, a forte correlação entre o conhecimento prévio e o nível socioeconômico e/ou atraso escolar dos alunos. (pg. 488)

Ainda que tal observação nos pareça pertinente, pelos dados disponíveis não é possível avaliar, de maneira mais acurada, sua importância. A única fonte disponível para isso, no caso brasileiro, seria analisar-se aqueles oriundos do Projeto Geres, o que não será feito neste estudo.

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

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

1. Opções do Estudo

1.1. Contribuições da Revisão de Literatura

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

a) Que etapa/série utilizar?

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

b) Como medir a desigualdade?

Foram registradas várias formas de se medir a desigualdade no sistema escolar e na unidade escolar. Identificar as causas que explicam a desigualdade permitiria elaborar-se um roteiro para a sua superação. Do confronto entre populações, escolas ou grupos que apresentam maiores e menores desigualdades seria possível, ajustando-se as demais variáveis, identificar as explicações da desigualdade para grupos comparáveis, segundo os demais elementos. Assim, cabe a pergunta: qual o critério que utilizaremos para indicar a equidade desejada ou, a desigualdade inaceitável, nos termos de John Rawls (1997)?

Foram identificadas as seguintes possibilidades:

- Associar a média de resultados (indicador de excelência) e o desvio padrão, indicador de dispersão dos resultados. Maiores desvios padrão indicariam maior desigualdade no interior do sistema e da unidade escolar. Uma variação dessa ideia seria utilizar-se o coeficiente de variação (divisão da média pelo desvio padrão);

- Combinar a média (novamente indicando a excelência) e a distância entre a menor e a maior nota, também indicando uma dispersão de resultados. Maiores distâncias entre esses pontos indicariam maior desigualdade, ainda que não a concentração de resultados;
- Considerar o percentual de alunos com resultados acima de um patamar mínimo (no nosso caso, o nível básico de proficiência da prova Brasil) em Matemática.

Foram feitas as seguintes opções:

- trabalhar com resultados da Prova Brasil de 5º ano do Ensino Fundamental em Matemática, de modo a diminuir a influência do viés de seleção dos alunos no interior do próprio sistema escolar (Cf. Chudgar; Luschei, 2009);
- como identificador de desigualdade, adotamos dois indicadores: o Índice de Homogeneidade da Escola (IHE) e o Índice de Homogeneidade Intra-Escola (IHIE). Ambos foram apropriados de ideia desenvolvida por Chiu e Khoo (2005) para analisar desigualdade de renda³⁶. O IHE expressa a proporção da variância das notas do conjunto dos alunos da escola em relação à variância do conjunto das notas de todos os alunos do universo do estudo. O segundo indicador – IHIE – expressa a heterogeneidade das notas entre as turmas da escola, ou seja, a razão entre a variância das notas entre as turmas e a variância das notas dos alunos da escola desconsiderando-se a turma, o que permite perceber a contribuição da turma para a variância total.³⁷ O IHE foi utilizado para as análises dos casos de São Paulo e Rio de Janeiro, em que consideramos como denominador a variância das notas dos alunos da rede pública das escolas desses municípios, respectivamente. Posteriormente, quando generalizamos a análise para o Brasil, utilizamos a relação entre a variância das notas da escola pela variância das notas no Brasil. O Índice de Homogeneidade Intra-Escola (IHIE) foi utilizado apenas para esta análise. Neste caso, quanto maior o IHIE, mais homogêneas e diferentes entre si são as turmas, posto que se estas não apresentam variações substantivas de notas em relação à escola, o Índice se aproxima de 0 e tem uma interpretação análoga ao coeficiente de correlação intraclasse;³⁸
- Utilizou-se o IHE para o conjunto das escolas que fizeram a Prova Brasil. Nesse caso, os agrupamentos não se concentram em torno do valor 1, dado que a variância dos resultados do conjunto é muito maior que a de cada escola. Ordenamos esses índices em ordem crescente e os dividimos em quartis, dos mais homogêneos aos mais heterogêneos;

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

³⁷ A primeira denominação que utilizamos foi de IHEE - Índice de Homogeneidade entre Escolas. Posteriormente, nos pareceu mais preciso usar simplesmente Índice de Homogeneidade da Escola (IHE), posto que é da homogeneidade desta em relação ao conjunto que o indicador trata.

³⁸ Em um enfoque de modelos lineares, a variância da nota de aluno pode ser expressa pela combinação da variância da nota entre as turmas e a variância das notas dentro da turma. (Searle; Casella; McCulloch, 1992).

- Utilização dos microdados derivados do Censo Escolar e da Prova Brasil, referentes a 2009, e do Censo Demográfico de 2010. Os arquivos do Censo Escolar, da Prova Brasil e do Censo Demográfico foram obtidos, respectivamente, nos sítios do Inep e do IBGE.

1.2. Elaboração do Questionário para o *Survey*

A partir do conjunto de questões que emergiram da revisão de literatura, foi organizada uma primeira versão do questionário a ser aplicado no *survey*. Nesse caso, algumas questões foram propositadamente deixadas em aberto para auscultar a gama de respostas possíveis no pré-teste e, então, elaborar alternativas calcadas nesse primeiro levantamento empírico.

Essa versão foi submetida a algumas pessoas, das quais recebemos vários comentários e sugestões.

Em seguida, consolidamos uma segunda versão, na qual incorporamos algumas das sugestões recebidas e realizamos o pré-teste junto a diretores da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.

Este procedimento serviu também para estabelecermos o tempo médio de resposta às questões. Obtivemos 30 respostas, sendo 18 completas. Com base nesse número e nas respostas obtidas para cada questão, elaboramos alternativas de modo a eliminar as questões em aberto. Em seguida, submetemos a um grupo de cinco diretores de escola de modo a estimar o tempo de resposta.

No fim do processo, estabelecemos que o tempo médio para resposta ao questionário é de aproximadamente 40 minutos. No Anexo 2, é apresentada a versão final do questionário.

2. Plano Amostral

2.1. Descrição do planejamento amostral

O universo da pesquisa consiste em escolas ativas, localizadas em áreas urbanas e cuja dependência administrativa é estadual ou municipal. São escolas que oferecem ensino regular, do segmento de quarta série/quinto ano, e participaram da Prova Brasil de 2009 em todo o território brasileiro.

Tabela 3. Número de Escolas Segundo o Universo da Pesquisa

Regiões	Capitais			Municípios com mais de 200 mil habitantes	Municípios com menos de 200 mil habitantes	Total	
	Total	Município de SP	Município do RJ				Demais (*)
N/NE	2.667	-	-	2.667	1.216	9.687	13.570
SE	1.897	1112	735	50	2.879	3.900	8.676
Sul/CO	1.256	-	-	1.256	2.040	9.498	12.794
Total	5.820	1112	735	3.973	6.135	23.085	35.040

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil: elaboração dos autores.

Tabela 4. Número de Alunos Segundo o Universo da Pesquisa

Regiões	Capitais			Municípios com mais de 200 mil habitantes	Municípios com menos de 200 mil habitantes	Total	
	Total	Município de SP	Município do RJ				Demais(*)
N/NE	207.108	-	-	207.108	73.155	495.126	775.389
SE	214.440	160.975	49.954	3.511	283.355	276.330	774.125
Sul/CO	92.325	-	-	92.325	136.202	492.092	720.619
Total	513.873	160.975	49.954	302.944	492.712	1.263.548	2.270.133

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil: elaboração dos autores.

2.2. Metodologia

Adotou-se uma amostra probabilística estratificada de mil escolas, das quais 390 no município de São Paulo, 232 no município do Rio de Janeiro e 378 nos demais municípios brasileiros.

Município São Paulo

Do conjunto de 1.009 escolas, localizadas no município de São Paulo, pertencentes ao universo da pesquisa, e nas quais se registrou comparecimento igual ou superior a 70% na Prova Brasil e com participação de pelo menos duas turmas, foram selecionadas 390.

A seleção dessas escolas obedeceu a uma estratificação implícita do Índice de Homogeneidade da Escola – IHE¹, e nas três regiões em que foram subdivididos os distritos do município. A amostra foi calculada de forma a ter representatividade para os nove resultantes da classificação das escolas por região e faixas do IHE.

Tabela 5. Amostra para o município de São Paulo

IHE	Região			Total
	Centro-Sudoeste	Noroeste	Periferia	
Inferiores a 0,95	64	62	69	195
Entre 0,95 e 1,05	34	35	35	104
Acima de 1,05	31	30	30	91
Total	129	127	134	390

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil: elaboração dos autores.

A amostra de 390 escolas para o município de São Paulo compreende o total de 154.944 alunos.

Seguindo esse critério também foram selecionadas mais 50 escolas para substituírem possíveis perdas na pesquisa. Os estratos entre 0,95 e 1,05 e acima de 1,05 da região Centro-Sudoeste não terão substitutas por já ter sido esgotado o número de escolas desses estratos.

Tabela 6. Distribuição da amostra. Município de São Paulo

IHE	Região			Total
	Centro-Sudoeste	Noroeste	Periferia	
Inferiores a 0,95	74	72	79	225
Entre 0,95 e 1,05	34	40	40	114
Acima de 1,05	31	35	35	101
Total	139	147	154	440

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil: elaboração dos autores.

Município do Rio de Janeiro

Do conjunto de 735 escolas que obedeciam ao universo da pesquisa, em 726 ocorreram pelo menos 60% de comparecimento dos alunos e houve a participação de pelo menos duas turmas (7 escolas estaduais e 719 municipais). Essas escolas englobam um total de 49.723 alunos.

O município do Rio de Janeiro está subdividido em 160 bairros, segundo o Censo demográfico de 2010 (IBGE), e contempla também quatro divisões de planejamento – Centro, Sul, Oeste e Norte.

Para esse estudo foram formadas quatro regiões com base nesses agrupamentos: Centro/Sul, Oeste, Norte e Bairros especiais.

Tabela 7. – Distribuição das escolas por dependência administrativa, segundo regiões. Município do Rio de Janeiro.

Regiões do RJ	Dependência Administrativa		Total
	Estadual	Municipal	
Centro/Sul	2	56	58
Oeste	2	305	307
Norte	3	334	337
Bairros especiais(1)	0	24	24
Total	7	719	726

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil: elaboração dos autores

Nota (1): Compreende os bairros de Cidade de Deus, Maré, Manguinhos, Rocinha e Vigário-Geral.

A amostra de escolas do município do Rio de Janeiro também obedeceu a uma estratificação implícita do Índice de Homogeneidade da Escolas – IHE², e nas quatro regiões em que foram subdivididos os bairros do município. A amostra foi calculada de forma a ter representatividade para as **três faixas de IHE e para as quatro regiões** resultantes da classificação das escolas por região e faixas do IHE.

Tabela 8. Distribuição da amostra para o Município do Rio de Janeiro

IHE	Regiões do RJ (quatro categorias)				Total
	Centro/Sul	Oeste	Norte	Bairros especiais (1)	
Inferiores a 0,95	30	25	25	21	101
Entre 0,95 e 1,05	6	25	25	1	57
Acima de 1,05	22	25	25	2	74
Total	58	75	75	24	232

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil: elaboração dos autores

Nota (1): Compreende os bairros de Cidade de Deus, Maré, Manguinhos, Rocinha e Vigário Geral.

2.3. Amostra

Brasil (sem os municípios do Rio de Janeiro e São Paulo)

A amostra das escolas dos demais municípios do Brasil obedece a uma estratificação implícita da proficiência média das escolas em Matemática. A amostra foi calculada de forma a ter representatividade para as três regiões definidas para a pesquisa (Norte/Nordeste, SE, CO/Sul) e municípios segundo porte.

Tabela 9. Distribuição da amostra para os demais municípios do Brasil

Regiões	Capitais	Municípios com mais de 200 mil habitantes	Municípios com menos de 200 mil habitantes	Total
N/NE	42	42	42	126
SE	42 (1)	42	42	126
Sul/CO	42	42	42	126
Total	126	126	126	378

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil: elaboração dos autores.

Nota: (1) Belo Horizonte e Vitória

V. Análise de Dados Secundários

1. Desigualdade de desempenho entre escolas

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

Esse ordenamento nos proporcionou a seguinte distribuição:

Tabela 10. IHE global Escala - Razão entre as variâncias da nota de proficiência das escolas e a do total da PB

Quartis do IHE	Mínimo	Máximo	N
1º quartil (25% mais homogêneas)	0,082	0,559	8757
2º quartil	0,559	0,704	8759
3º quartil	0,704	0,866	8753
4º quartil (25% mais heterogêneas)	0,866	2,373	8759
Total	0,082	2,373	35028

Da mesma forma, as escolas foram ordenadas em ordem crescente, segundo o percentual de alunos que atingiram, na Prova Brasil, nota acima de adequado em Matemática em quatro quartis. Do cruzamento entre esses dois grupos, obtivemos a Tabela 11, apresentada a seguir.

Tabela 11. Distribuição das escolas por quartil da proporção de alunos que atingiram o nível adequado na Prova Brasil do 5º ano de Matemática em 2009, segundo quartil do IHE. Brasil. 2009.

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

Ao se observar os dois agrupamentos situados nas extremidades, temos que: as escolas mais homogêneas e que apresentam os piores resultados são as mais numerosas (5.635) e, no outro extremo, as mais heterogêneas que têm resultados melhores (4.045). Esses resultados são apresentados em percentuais na Tabela 2012, tomando-se como referência a linha.

Tabela 12. Distribuição das escolas por quartil da proporção de alunos que atingiram o nível adequado na Prova Brasil do 5º ano de Matemática em 2009, segundo quartil do IHE. Brasil. 2009.

Quartis do IHE global	Quartis da proporção de alunos que atingiram o nível adequado				
	1º quartil (25% piores)	2º quartil	3º quartil	4º quartil (25% melhores)	Total
Até 0,559 (25% mais homogêneas)	64,30%	20,00%	8,70%	7,00%	100,00%
Mais de 0,559 até 0,704 (2º Q)	26,20%	35,20%	21,50%	17,20%	100,00%
Mais de 0,704 até 0,866 (3º Q)	7,60%	30,60%	32,10%	29,80%	100,00%
Acima de 0,866 (25% mais heterogêneas)	1,50%	14,60%	37,70%	46,20%	100,00%
Total	24,90%	25,10%	25,00%	25,00%	100,00%

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

Na tabela 13 apresentam-se os mesmos resultados em percentuais, tomando como referência as colunas.

Tabela 13. Distribuição das escolas por quartil da proporção de alunos que atingiram o nível adequado na Prova Brasil do 5º ano de Matemática em 2009, segundo quartil do IHE. Brasil. 2009

Quartis do IHE	Quartis da proporção de alunos que atingiram o nível adequado				
	1º quartil (25% piores)	2º quartil	3º quartil	4º quartil (25% melhores)	Total
Até 0,559 (25% mais homogêneas)	64,60%	20,00%	8,70%	7,00%	25,00%
Mais de 0,559 até 0,704 (2º Q)	26,30%	35,00%	21,50%	17,20%	25,00%
Mais de 0,704 até 0,866 (3º Q)	7,60%	30,40%	32,10%	29,70%	25,00%
Acima de 0,866 (25% mais heterogêneas)	1,50%	14,60%	37,80%	46,20%	25,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

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

Para exemplificar mais as peculiaridades do IHE, tomamos em cada um dos grupos, de mais homogêneas e de mais heterogêneas, uma escola com pelo menos três turmas, e observamos suas características apresentadas na tabela 14.

Tabela 14. Comparação de duas escolas dos grupos de maior e menor IHE.

Escola do grupo com menor IHE		Escola do grupo com maior IHE	
Menor IHE =	0,15698	Maior IHE =	2,033
BA - Conde		SC - São Miguel D'Oeste	
Dependência administrativa=	Municipal	Dependência administrativa=	Estadual
Nota PB em LP=	153,5	Nota PB em LP=	197,24
Nota PB em MAT.=	159,57	Nota PB em MAT.=	244,26
% masc.=	53,3	% masc=	57,1
% negros=	83,3	% negros=	28,6
% CDE=	90	% CDE=	80,36
% abaixo do básico em LP =	33,3	% abaixo do básico em LP =	19,6
% do básico em LP =	63,4	% do básico em LP =	41,1
% do adequado em LP =	3,3	% do adequado em LP =	23,2
% avançado em LP =	0	% avançado em LP =	16,1
% abaixo do básico em MAT. =	83,3	% abaixo do básico em MAT. =	17,9
% do básico em MAT. =	16,7	% do básico em MAT. =	25
% do adequado em MAT. =	0	% do adequado em MAT.=	16,1
% avançado em MAT. =	0	% avançado em MAT.=	41,1
IHIE	0,1	IHIE	0,83

Nesse exemplo, evidenciam-se as características que cada uma delas apresenta e a diferença substantiva entre as mesmas. Ainda que as características de seus alunos parecem explicar fortemente as diferenças nas proficiências, tais características, tendencialmente, resultam em escolas homogêneas e com piores resultados.

Em seguida, o conjunto das escolas foi dividido em cinco agrupamentos: as mais homogêneas com melhores e piores resultados, as mais heterogêneas com melhores e piores resultados e as demais. Tomando-se como referência a tabela 13, temos os quatro grupos "nos cantos" da tabela e os grupos intermediários. Feito isso, procuramos observar como estas escolas se apresentam frente a alguns indicadores de características de sua composição e seus resultados médios (Tabela 15).

Tabela 15. Média dos indicadores de caracterização, segundo grupos de Escolas

Grupos de escolas	% de negros nas escolas	% de alunos das classes CDE na escola	% de alunos adequados em Matemática	% de alunos adequados em Língua Portuguesa	Proficiência em Matemática	Proficiência em Língua Portuguesa
Mais homogêneas e com pior desempenho	58,3	90,2	5,5	10,8	171,98	157,65
Mais homogêneas e com melhor desempenho	47,7	70,7	61,6	56,2	235,84	208,59
Mais heterogêneas e com pior desempenho	50,6	84,4	10,3	13,9	172,81	156,98
Mais heterogêneas e com melhor desempenho	48,9	68,9	56,3	52,2	231,99	204,31
Demais escolas	53,8	79,13	29,9	31,8	202,25	182,3
Total	53,8	79,6	29,6	31,1	201,29	181,24

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

Na tabela 16, apresentamos a distribuição das escolas, segundo os grupos homogêneos pelas grandes regiões.

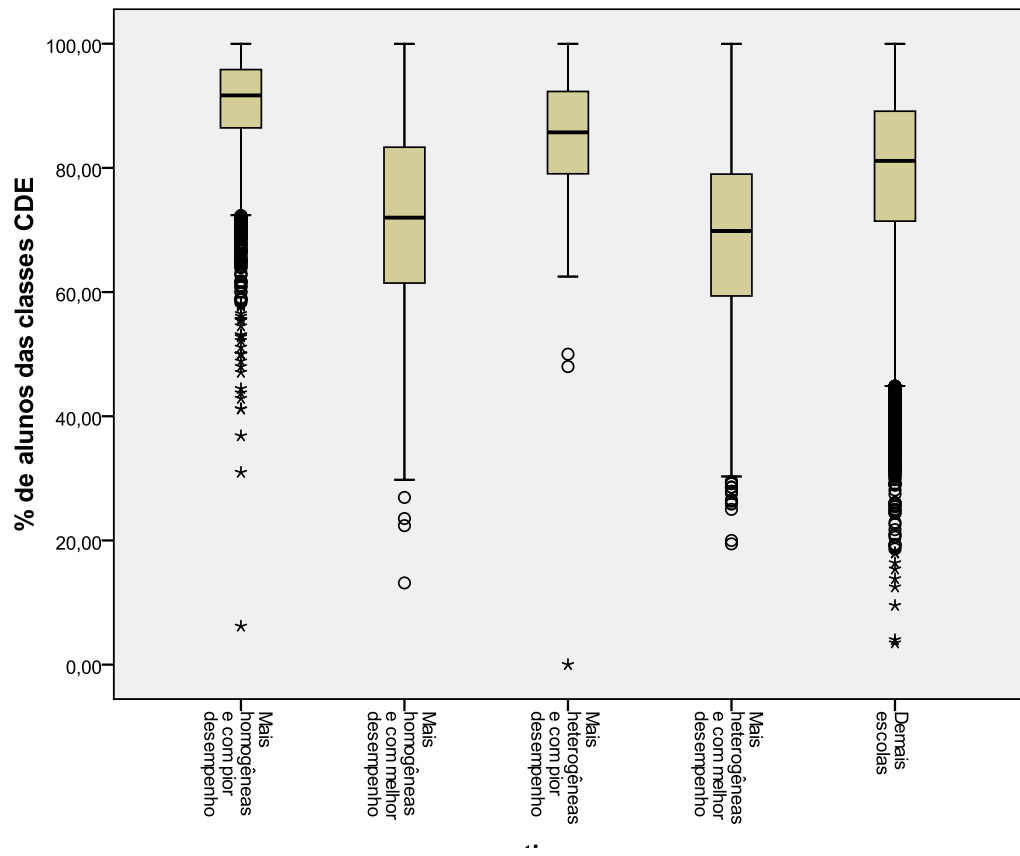
Tabela 16. Distribuição das Escolas, segundo grupos homogêneos, por grandes regiões

Região	Grupos de escolas					Total
	Mais homogêneas e com pior desempenho	Mais homogêneas e com melhor desempenho	Mais heterogêneas e com pior desempenho	Mais heterogêneas e com melhor desempenho	Demais escolas	
Norte	18,90%	1,50%	7,00%	1,50%	8,30%	9,10%
Nordeste	66,60%	2,80%	59,40%	2,90%	24,90%	28,80%
Sudeste	5,20%	43,80%	15,60%	74,90%	36,10%	35,60%
Centro-Oeste	4,30%	8,00%	8,60%	4,10%	9,70%	8,10%
Sul	5,00%	43,80%	9,40%	16,70%	21,00%	18,30%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

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

No Gráfico 1, apresentado a seguir, temos o *boxplot* da proporção de alunos das classes CDE na escola, segundo os grupos de homogeneidade das escolas, nas quais se observam que as escolas mais homogêneas e com pior desempenho apresentam maior proporção de alunos das classes CDE e as escolas mais homogêneas e com melhor desempenho apresentam proporção de alunos das classes CDE semelhante ao grupo mais heterogêneo e com melhor desempenho.

Gráfico 1. Box-plot da proporção de alunos das classes CDE nas escolas, segundo grupos de homogeneidade de escolas



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

- Variável resposta (a ser explicada):
 - % de alunos classificados como adequados ou avançados na prova Brasil do 5º ano de Matemática (desempenho);
- Variáveis explicativas:
 - Escore do IHE;
 - Proporção de alunos das classes A ou B na escola

Feita a regressão chegou-se a um R^2 de **0,401**

Estimou-se que o desempenho esperado controlando-se o nível socioeconômico da escola e seu grau de homogeneidade em relação ao desempenho;

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

Os resultados obtidos são apresentados na Tabela 17.

Tabela 17. Distribuição das escolas segundo desempenho esperado, por grupos da escola

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

Desses dados, observa-se que 42,5% das escolas apresentam resultados abaixo ou muito abaixo do esperado e 29,1% apresentam resultados acima do esperado e 28,4% dentro do esperado. Se observarmos, em seguida, os grupos com os quais estamos trabalhando, os maiores agrupamentos encontram-se entre as mais homogêneas com pior desempenho (5.635) e as mais heterogêneas com melhor desempenho (4.045). As mais heterogêneas com pior desempenho (128), representam 0,36% do total e as mais homogêneas com melhor desempenho 1,74%. Provisoriamente, podemos observar que as escolas mais homogêneas e as mais heterogêneas concentram os resultados nos extremos. Vamos explorar mais esses dados.

2. Desigualdade de desempenho intraescola

De maneira análoga ao que foi feito para analisar a desigualdade entre escolas, foi utilizado um indicador para captar a desigualdade no interior da escola, identificado como Índice de Homogeneidade Intraescola (IHIE), definido como a razão entre a variância das notas entre as turmas e a variância total das notas na escola.

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

Utilizando a medida total da variância das notas das turmas e incorporando a variância interna, obtivemos um índice médio de desigualdade igual a 12,8%, ou seja, da variabilidade da nota, 12,8% derivam da diferença entre as turmas. Se dividirmos as escolas a partir do IHIE, temos que 10% delas apresenta índice de desigualdade inferior a 0,6%, ou seja, suas turmas, praticamente, não apresentam variações de nota em relação às notas da escola. Metade das escolas têm variações de nota das turmas em relação à escola menores que a média, ou seja, 50% das escolas apresenta índice de desigualdade inferior a 7,0%. O terceiro grupo é formado por cerca de 40% das escolas, nas quais a desigualdade no seu interior é maior que 7% e menor que 33,4%. E, finalmente, 10% das escolas apresenta índice de desigualdade superior a 33,4%, ou seja, são aquelas em que as turmas apresentam maior diferença de notas entre si. A Tabela 18 apresenta a relação entre o desempenho da escola e esses grupos de IHIE.

Tabela 18. Índice de homogeneidade de desempenho intraescola, segundo desempenho escolar

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

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

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

Quando esses grupos são analisados segundo os indicadores de caracterização que estamos utilizando, temos o descrito na Tabela 19.

Tabela 19. Indicadores de caracterização

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

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

Em seguida, comparamos os agrupamentos de IHIE, combinado com a proficiência, o que é apresentado na Tabela 20.

Tabela 20. Índice de homogeneidade intraescola, segundo grupos de escola

Índice de homogeneidade intraescola	Grupo de escola (referência Brasil)					
	Mais homogêneas e com pior desempenho	Mais homogêneas e com melhor desempenho	Mais heterogêneas e com pior desempenho	Mais heterogêneas e com melhor desempenho	Demais escolas	Total
Abaixo de 0,6%	13,60%	16,80%	5,90%	6,50%	9,70%	9,90%
Entre 0,6% e 7,0% (mediana)	45,20%	40,70%	25,00%	32,10%	40,30%	39,90%
Entre 7,0% e 33,4%	37,00%	38,60%	45,60%	39,50%	40,40%	39,80%
Acima de 33,4%	4,20%	3,90%	23,50%	22,00%	9,60%	10,40%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

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

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

A seguir apresentam-se as análises, especificamente, para os municípios de São Paulo e Rio de Janeiro.

3. Análise do Município de São Paulo

Dado que para o detalhamento do estudo teríamos de realizar uma série de testes, optamos por desenvolver a metodologia e as definições utilizando os conceitos desenvolvidos para a cidade de São Paulo. Realizada essa etapa, aplicamos a metodologia desenvolvida nela com os dados disponíveis do Rio de Janeiro e do restante do país. Dessa forma, no decorrer da pesquisa, a primeira parte deste item foi realizada antes das demais.

Em 2009, o município de São Paulo apresentava uma população de 11,2 milhões de habitantes o que correspondia a, aproximadamente, 27% da população do estado e 6% da população brasileira. No Ensino Fundamental havia 1.587.501 alunos matriculados, com a rede pública, majoritariamente a rede estadual, respondendo por quase 80% (1.262.547) dessas matrículas (Tabela 21).

Tabela 21 – Distribuição das matrículas no Ensino Fundamental, segundo município. Estado de São Paulo. 2009.
(Em valores absolutos)

Localidade	População (1)	População de 6 a 14 anos	Matrículas no Ensino Fundamental			
			Total (2)	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
Município de São Paulo	11.168.194	1.491.265	1.587.501	763.043	499.277	324.954
Demais municípios do estado	29.646.882	4.192.914	4.470.383	1.957.642	1.933.282	579.455
Total do estado	40.815.076	5.684.179	6.057.884	2.720.685	2.432.559	904.409

Fonte: Fundação Seade – Estatísticas Vitais e População. MEC/Inep – Censo Escolar; elaboração dos autores.

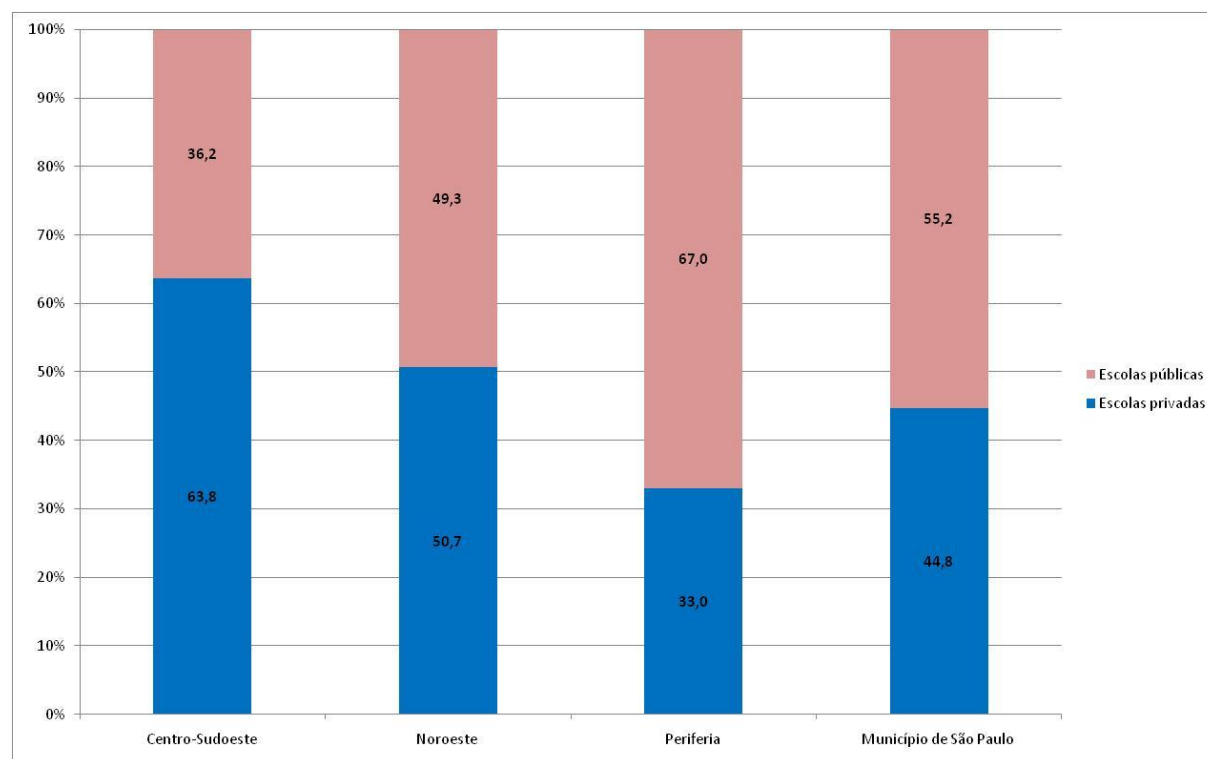
(1) Projeção populacional para 1º de julho de 2009.

(2) Inclui as matrículas na rede federal.

Em 2009, o município de São Paulo possuía 2.805 estabelecimentos de Ensino Fundamental, com 1.027 pertencentes à rede estadual, 520 à rede municipal e 1.258 ao setor privado. Apesar de 45% das escolas de Ensino Fundamental pertencerem à rede privada, a sua distribuição não é uniforme no território do município. As escolas privadas concentravam-se nas regiões centro, sudoeste e noroeste do município – 62,4% dessas escolas localizavam-se nessas regiões – e as públicas nos distritos mais periféricos da cidade (61,9%). Resultado que reflete a distribuição espacial da riqueza no município de São Paulo, ou seja, as famílias com menores níveis de renda residem nas áreas mais distantes do centro. Nos 33 distritos administrativos localizados na região

centro-sudoeste da cidade 63,8% das escolas eram privadas, na região noroeste este percentual era de 50,7% e nas áreas periféricas de 33,0% (Gráfico 2)³⁹.

Gráfico 2 Distribuição das escolas de ensino básico por localização, segundo dependência administrativa. Município de São Paulo. 2009. (Em %)



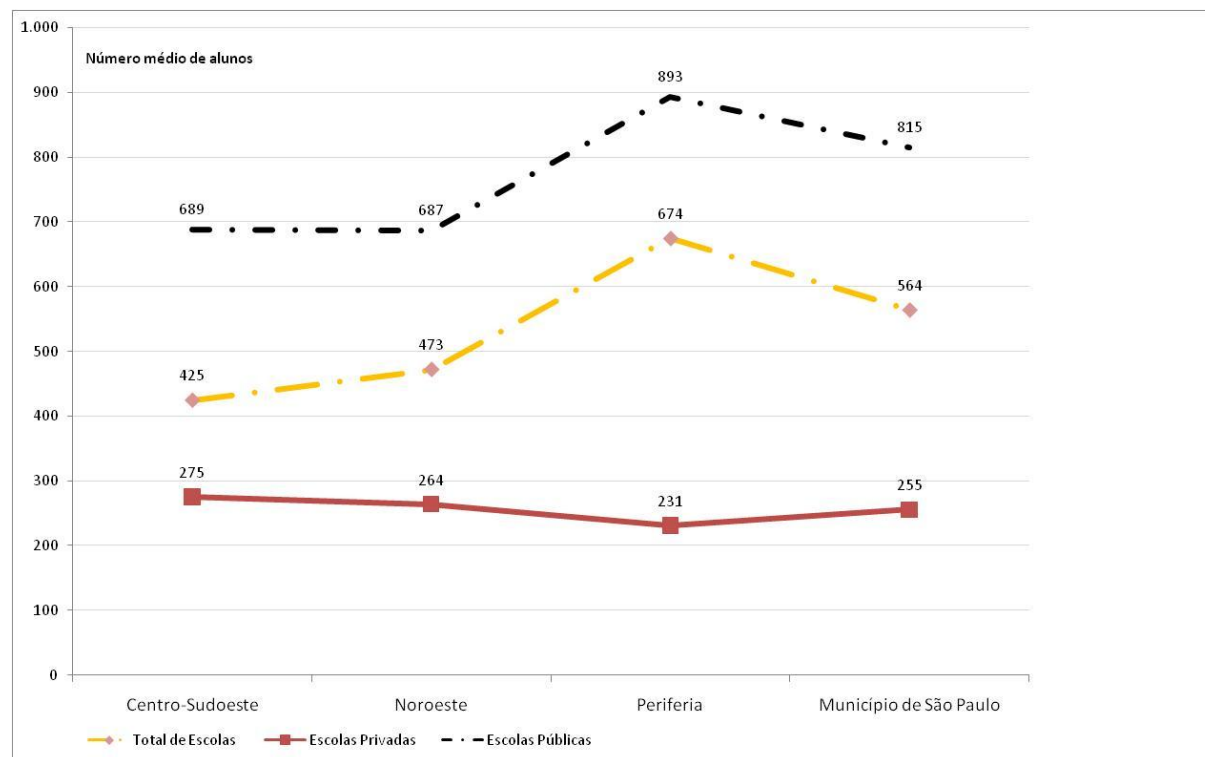
Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar; elaboração dos autores.

O número de alunos das escolas se diferencia tanto em relação à dependência administrativa quanto à sua localização na cidade. As escolas públicas são maiores que as escolas privadas, as escolas públicas têm, em média, 815 alunos contra 255 de escola privada, ou seja, a escola pública atende ao triplo de alunos que uma escola privada atende. Entre as escolas públicas observam-se

³⁹ A região centro-sudoeste é composta pelos distritos administrativos: Bela Vista, Bom Retiro, Cambuci, Consolação, Liberdade, República, Santa Cecília, Sé, Alto de Pinheiros, Barra Funda, Butantã, Itaim Bibi, Jaguará, Jaguaré, Jardim Paulista, Lapa, Morumbi, Perdizes, Pinheiros, Raposo Tavares, Rio Pequeno, Vila Leopoldina, Vila Sônia, Campo Belo, Campo Grande, Cursino, Ipiranga, Jabaquara, Moema, Sacomã, Santo Amaro, Saúde e Vila Mariana. A região noroeste é formada por: Jaçanã, Mandaqui, Santana, Tremembé, Tucuruvi, Vila Guilherme, Vila Maria, Vila Medeiros, Água Rasa, Aricanduva, Artur Alvim, Brás, Belém, Cagaíba, Carrão, Mooca, Pari, Penha, Parque São Lucas, Sapopemba, Tatuapé, Vila Formosa, Vila Matilde e Vila Prudente. A região periférica é composta por: Cidade Líder, Cidade Tiradentes, Ermelino Matarazzo, Guaianazes, Iguatemi, Itaim Paulista, Itaquera, Jardim Helena, José Bonifácio, Lajeado, Parque do Carmo, Ponte Rasa, São Mateus, São Miguel, São Rafael, Vila Curuçá, Vila Jacuí, Campo Limpo, Capão Redondo, Capela do Socorro, Cidade Ademar, Cidade Dutra, Grajaú, Jardim Ângela, Jardim São Luís, Marsilac, Parelheiros, Pedreira, Vila Andrade, Anhanguera, Brasilândia, Cachoeirinha, Casa Verde, Freguesia do Ó, Jaraguá, Limão, Perus, Pirituba e São Domingos.

escolas maiores na periferia – média de 893 alunos – em relação às regiões centrais – 689 e 687, respectivamente nas regiões centro-sudoeste e noroeste (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Número médio de alunos em escolas de Ensino Fundamental por localização, segundo dependência administrativa. Município de São Paulo. 2009. (Em número de alunos)

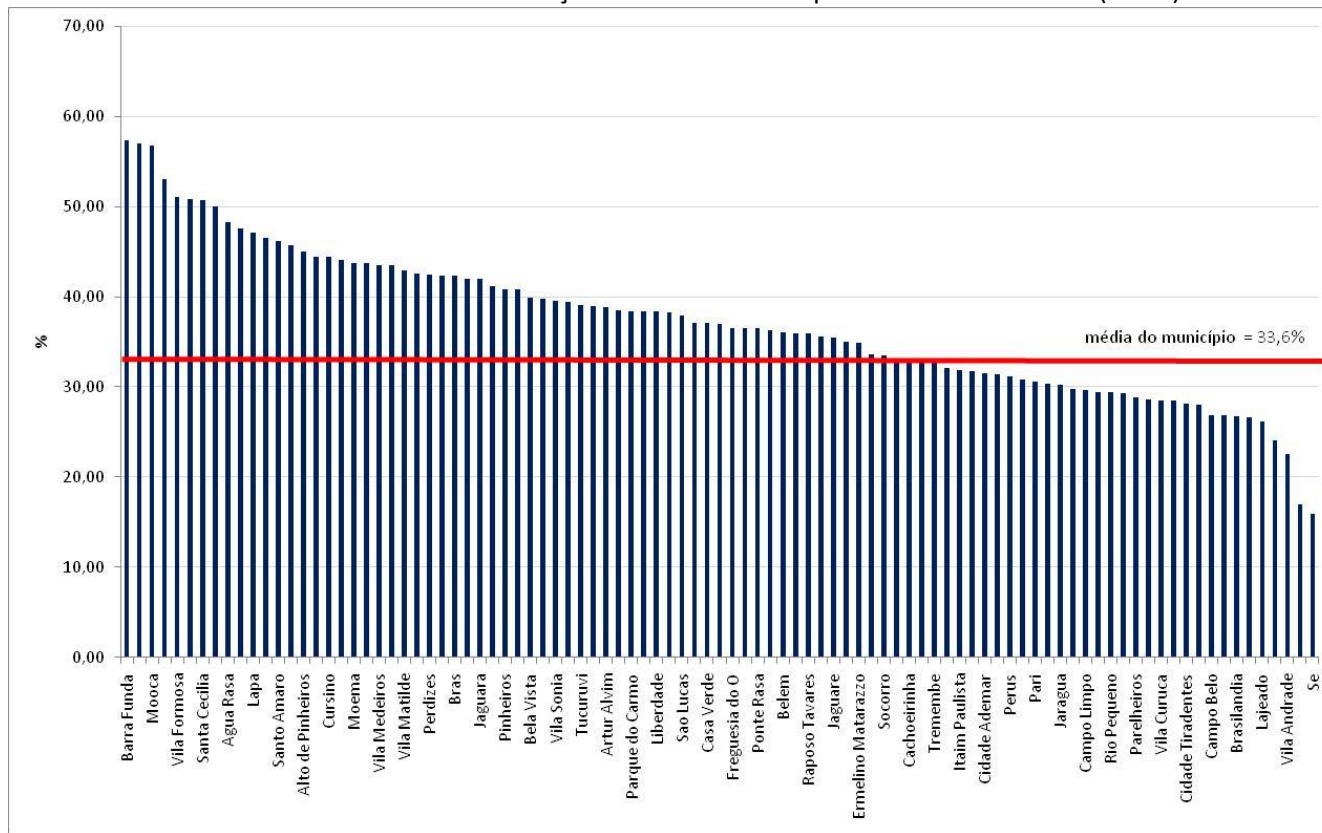


Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar; elaboração dos autores.

O desempenho dos alunos segundo resultados da Prova Brasil 2009 demonstra a desigualdade existente entre as escolas da rede pública nas diversas regiões da cidade. Enquanto o percentual de alunos que atingiram o nível adequado ou avançado na prova de Matemática do 5º ano foi de 34% para o conjunto da rede pública, nas regiões centro-sudoeste e noroeste esse percentual foi de aproximadamente 40% e na área periférica de 30%.

Quando se consideram os 96 distritos nos quais a cidade está dividida, essas diferenças tornam-se maiores, com os distritos de Barra Funda, Itaim Bibi, Mooca, Saúde, Vila Formosa, Carrão, Santa Cecília e Butantã registrando mais de 50% dos alunos com nível adequado ou avançado (Gráfico 4). Por outro lado, os distritos da Sé, Morumbi e Vila Andrade apresentam mais de 40% dos alunos com níveis de conhecimento inferiores ao nível básico.

Gráfico 4 – Porcentagem de alunos de 5º ano que atingiram níveis adequados ou avançados na Prova Brasil – Matemática, segundo distrito administrativo de localização da escola. Município de São Paulo. 2009. (Em %)



3.1. Índice de Homogeneidade da Escola (IHE)

Para o cálculo do IHE foram selecionadas 1.009 escolas públicas localizadas em áreas urbanas, em que mais de 70% dos alunos de 5º ano realizaram a Prova Brasil – Matemática de 2009. Dessas escolas, 538 (53,3%) pertenciam à rede estadual e 471 (46,7%) à rede municipal.

Tabela 22 – Distribuição das escolas selecionadas por dependência administrativa, segundo regiões. Município de São Paulo. 2009.

Regiões	Dependência Administrativa				Total	%
	Estadual	%	Municipal	%		
Centro-sudoeste	78	52	72	48	150	100
Noroeste	110	51,9	102	48,1	212	100
Periferia	350	54,1	297	45,9	647	100
Total	538	53,3	471	46,7	1.009	100

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil; elaboração dos autores.

O cálculo foi feito considerando-se a razão entre a variância da proficiência em Matemática dos alunos da escola e a variância da proficiência em Matemática no total dos alunos do município. Assim, foram gerados 1.009 escores, nos que valores abaixo de 1 indicam que os resultados dos alunos da escola são mais homogêneos em relação à proficiência em Matemática do que o conjunto dos alunos do município.

Os resultados obtidos indicam que em 62,1% das escolas o valor do IHE é inferior a 0,95, ou seja, nessas escolas a variância das notas dos alunos equivale a, no máximo, 95% da variância das notas do conjunto dos alunos do município. Por outro lado, em 15,6% das escolas, observa-se que a variância das notas dos alunos é, pelo menos, 5% superior à observada para o total dos alunos. Esses resultados indicam uma homogeneidade nas escolas em relação ao desempenho dos alunos na Prova Brasil de Matemática.

As escolas localizadas nas regiões periféricas apresentam maior homogeneidade interna, 66,8% com IHE inferior a 0,95; 12,7% dessas escolas possuem valores de IHE superiores a 1,05. As regiões centro-sudoeste e noroeste apresentam maior heterogeneidade entre os alunos da escola (Tabela 23)

Tabela 23 – Distribuição das escolas segundo região de localização, valores do *Índice de Homogeneidade da Escola* – IHE da proficiência em Matemática no 5º ano da Prova Brasil 2009. Município de São Paulo. 2009. (Em %)

IHE	Região			Total
	centro-sudoeste	noroeste	periferia	
Inferiores a 0,95	56,7	51,9	66,8	62,1
Entre 0,95 e 1,05	22,7	27,4	20,6	22,3
Acima de 1,05	20,7	20,8	12,7	15,6
Total	100	100	100	100

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil; elaboração dos autores.

Nota: Teste X^2 com p-valor de 0,656.

Observa-se que as escolas mais homogêneas constituem a maioria das escolas analisadas pelo IHE e que essas concentram-se na periferia . No sentido inverso, ocorre o mesmo, a periferia concentra um percentual menor de escolas menos homogêneas. Quando comparamos a proficiência com a homogeneidade, obtemos os resultados apresentados na Tabela 24.

Tabela 24– Proficiência média das escolas, segundo região de localização, valores do Índice de Homogeneidade da Escola – IHE, da proficiência em Matemática no 5º ano da Prova Brasil 2009. Município de São Paulo. 2009. (Escala Saeb)

IHE	Região			Total
	centro-sudoeste	noroeste	periferia	
Inferiores a 0,95	210,73	206,05	197,54	200,82
Entre 0,95 e 1,05	210,9	212,81	207,03	209,11
Acima de 1,05	214,84	219,83	207,3	212,33
Total	211,62	210,76	200,74	204,46

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil; elaboração dos autores.

As escolas menos homogêneas apresentam, em média, maior proficiência. As escolas localizadas na região centro-sudoeste apresentam médias de proficiência acima das localizadas na periferia, independentemente do grau de homogeneidade da escola (exceto para as de homogeneidade equivalente à média das escolas do município). Assim, enquanto as escolas mais homogêneas da região centro-sudoeste apresentam proficiência média de 197,54, na periferia esse tipo de escola apresenta média de 207,30 (Tabela 24).

Quando se consideram as características socioeconômicas dos alunos, observa-se que as escolas menos homogêneas tendem a apresentar maior heterogeneidade em relação ao nível de renda dos alunos. Resultado observado em todas as três regiões do estudo (Tabela 25).

Tabela 25 – Porcentagem de alunos pertencentes às classes CDE definidas segundo o Critério Brasil de Classificação Socioeconômica segundo região de localização, valores do Índice de Homogeneidade da Escola – IHE da proficiência em Matemática no 5º ano da Prova Brasil 2009. Município de São Paulo. 2009. (Escala Saeb).

IHE	Região			Total
	centro-sudoeste	noroeste	periferia	
Inferiores a 0,95	69,6	68,6	73,3	71,9
Entre 0,95 e 1,05	66,9	67,7	68,6	68,1
Acima de 1,05	68,2	60,5	70,2	67,1
Total	68,7	66,7	71,9	70,3

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil; elaboração dos autores.

Esses resultados indicam que:

- Mesmo na rede pública, em um único município, existe desigualdade entre as escolas. As escolas são homogêneas em relação ao desempenho dos alunos, sendo que o que as diferencia em relação a essa variável é a localização. As escolas localizadas em regiões centrais apresentam melhores níveis de desempenho.
- As escolas menos homogêneas apresentam melhor desempenho escolar, independentemente de sua localização.
- As escolas menos homogêneas em relação ao desempenho escolar também são mais heterogêneas em relação às condições socioeconômicas dos alunos.
- Não existe distinção entre as redes estaduais e municipais em relação à homogeneidade interna das escolas, ou seja, a dependência administrativa não é um fator de diferenciação entre as escolas em relação ao IHE.

Quando tomamos o IHE global, referência Brasil, a distribuição das escolas de São Paulo, nos quartis de proficiência é apresentada na Tabela 26.

Tabela 26. Distribuição das escolas por quartil da proporção de alunos que atingiram o nível adequado na Prova Brasil do 5º ano de Matemática em 2009, segundo quartil do IHE. São Paulo. 2009

Quartis do IHE global	Quartis da proporção de alunos que atingiram o nível adequado (referência Brasil)*				
	1º quartil (25% piores)	2º quartil	3º quartil	4º quartil (25% melhores)	Total
Até 0,559 (25% mais homogêneas)	4	1	1	0	6
Mais de 0,559 até 0,704 (2º Q)	14	25	15	7	61
Mais de 0,704 até 0,866 (3º Q)	10	152	124	49	335
Acima de 0,866 (25% mais heterogêneas)	1	132	393	184	710
Total	29	310	533	240	1.112

* Aqui temos um total de 1.112 escolas pelo fato de não se ter excluído escolas com percentual menor que 70% de presença na análise para o total do conjunto de escolas do Brasil.

Em primeiro lugar, observa-se que a presença de escolas entre as mais homogêneas, relativamente ao Brasil, é pequena, apenas 6. De todo modo, a maioria das escolas do município de São Paulo, tanto estaduais quanto municipais (710) encontra-se no quartil das mais heterogêneas, sendo que 240 delas no quartil com melhores resultados.

Esses dados, em termos percentuais, são apresentados na tabela 27.

Tabela 27. Distribuição das escolas por quartil da proporção de alunos que atingiram o nível adequado na Prova Brasil do 5º ano de Matemática em 2009, segundo quartil do IHE. São Paulo. 2009.

Quartis do IHE global	Quartis da proporção de alunos que atingiram o nível adequado (referência Brasil)				
	1º quartil (25% piores)	2º quartil	3º quartil	4º quartil (25% melhores)	Total
Até 0,559 (25% mais homogêneas)	0,4	0,1	0,1	0	0,5
Mais de 0,559 até 0,704 (2º Q)	1,3	2,2	1,3	0,6	5,5
Mais de 0,704 até 0,866 (3º Q)	0,9	13,7	11,2	4,4	30,1
Acima de 0,866 (25% mais heterogêneas)	0,1	11,9	35,3	16,5	63,8
Total	2,6	27,9	47,9	21,6	100

Em síntese, os resultados apresentados indicam que:

- Escolas mais homogêneas e com pior desempenho: 4 escolas;
- Escola mais heterogênea e com pior desempenho: 1 escola;
- Escolas mais heterogêneas e com melhor desempenho: 184 escolas (16,5%)
- Demais escolas: 923 escolas (83,0%).

Na tabela 28 são apresentadas as médias dos indicadores de caracterização, segundo os grupos de escolas.

Tabela 28. Média dos indicadores de caracterização, segundo grupos de escolas (referência Brasil) São Paulo

Grupos de escolas	% de negros nas escolas	% de alunos das classes CDE na escola	% de alunos adequados em Matemática	% de alunos adequados em Língua Portuguesa	Proficiência em Matemática	Proficiência em Língua Portuguesa
Mais homogêneas e com pior desempenho	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
Mais homogêneas e com melhor desempenho (*)	-	-	-	-	-	-
Mais heterogêneas e com pior desempenho	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
Mais heterogêneas e com melhor desempenho	47	61,4	50,5	48,8	223,9	199,4
Demais escolas	52,1	72	30,2	31,8	200,5	180,2
Total	51,2	70,3	33,5	34,5	204,2	183,2

Nota: (...) Número de escolas insuficiente para realizar análise: 4 e 1 respectivamente.

(*) Nenhuma escola presente nesta categoria.

Esses resultados são coerentes com os demais apresentados, posto que os grupos com melhores resultados apresentam características dos estudantes que normalmente estão associadas a melhores desempenhos.

4. Análise do Município do Rio de Janeiro

4.1. Índice de Homogeneidade da Escola (IHE)

Em 2009, o estado do Rio de Janeiro possuía 11.589 escolas, 5.251 estaduais ou municipais localizadas em áreas urbanas. Dessas, 1.433 pertenciam à rede estadual e 3.818 à rede municipal.

Já o município do Rio de Janeiro, nesse mesmo ano, possuía 1.809 escolas, sendo 448 (24,8%) pertencentes à rede estadual e 1.361 (75,2%) à municipal. Desse total, 1.088 escolas (74 estaduais e 1.014 municipais) eram de Ensino Fundamental regular. Com classes de 5º ano, tínhamos 751 escolas (13 estaduais e 738 municipais).

Desse conjunto, 735 realizaram a Prova Brasil de 2009 e apresentaram resultados para o 5º ano, mas em 726 escolas deste município (sete estaduais e 719 municipais) tivemos, pelo menos, 60% de comparecimento dos alunos e participaram, pelo menos, duas turmas. O cálculo do IHE no município do Rio de Janeiro foi aplicado a essas 726 escolas.

O município do Rio de Janeiro contém quatro divisões de planejamento e está subdividido em 160 bairros, segundo o Censo Demográfico de 2010. Para esse trabalho, foram agrupadas as divisões centro e sul do município, e alguns bairros classificados como bairros especiais, em um grupo à parte, assim distribuimos as escolas em quatro regiões: centro-sul, oeste, norte e bairros especiais.

Tabela 29 – Distribuição das escolas selecionadas por dependência administrativa, segundo regiões.
Município do Rio de Janeiro. 2009.

Região do RJ	Dependência Administrativa		Total
	Estadual	Municipal	
1 cento/sul	2	56	58
2 oeste	2	305	307
3 norte	3	334	337
4 bairros especiais	0	24	24
Total	7	719	726

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil: elaboração dos autores.
Na região classificada como bairros especiais foram agrupados os bairros:
Rocinha, Cidade de Deus, Maré, Vigário Geral, e Manguinhos.

Tabela 30 – Distribuição das escolas selecionadas segundo região de localização, valores do IHE da proficiência em Matemática no 5º ano da Prova Brasil 2009. Município do Rio de Janeiro. 2009.

IHE	Regiões do RJ (4 categorias)								Total	
	1 centro/sul		2 oeste		3 norte		4 bairros especiais			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 Inferiores a 0,95	30	51,7	208	67,8	231	68,5	21	87,5	490	67,5
2 Entre 0,95 e 1,05	6	10,3	45	14,7	34	10,1	1	4,2	86	11,8
3 Acima de 1,05	22	37,9	54	17,6	72	21,4	2	8,3	150	20,7
Total	58	100	307	100	337	100	24	100	726	100

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil: elaboração dos autores

Tabela 31 – Proficiência média das escolas segundo região de localização, valores do IHE da proficiência em Matemática no 5º ano da Prova Brasil 2009. Município do Rio de Janeiro. 2009.

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil: elaboração dos autores

IHE	Código da Zona - Rio de Janeiro				Total
	1 centro/sul	2 oeste	3 norte	4 bairros especiais	
Inferiores a 0,95	222,5	215,3	215,7	204	215,4
Entre 0,95 e 1,05	223,2	215	217,9	212,1	216,7
Acima de 1,05	230,1	217,7	217,8	215,4	219,6
Total	225,4	215,6	216,4	205,9	216,4

A seguir encontram-se os *boxplot* das distribuições das proficiências médias em Matemática no 5º ano segundo as regiões (Gráfico 5) no qual pode-se observar mais facilmente a diferença entre as médias dos bairros da região centro-sul com a dos bairros especiais, sendo que esse último apresenta a menor variabilidade.

Gráfico 5. Proficiência Média das escolas em Matemática – 5ºano segundo regiões município do Rio de Janeiro 2009.

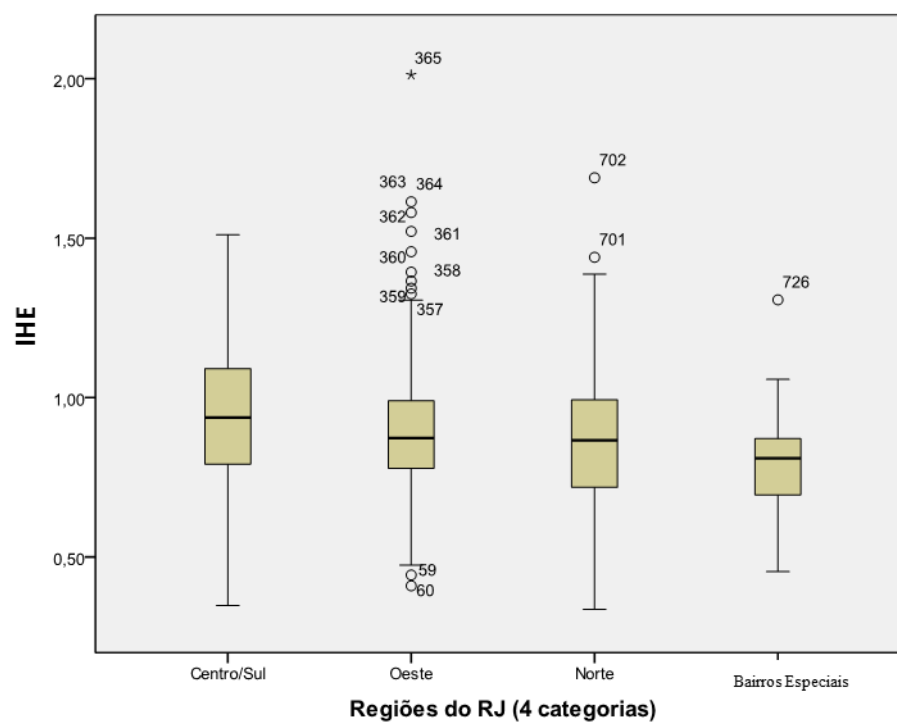


Gráfico 6 - IHE das escolas que realizaram a Prova Brasil (4ª série/5º ano) segundo regiões. Município do Rio de Janeiro. 2009. Proficiência Média das escolas em Matemática – 5º ano segundo IHE município do Rio de Janeiro 2009.

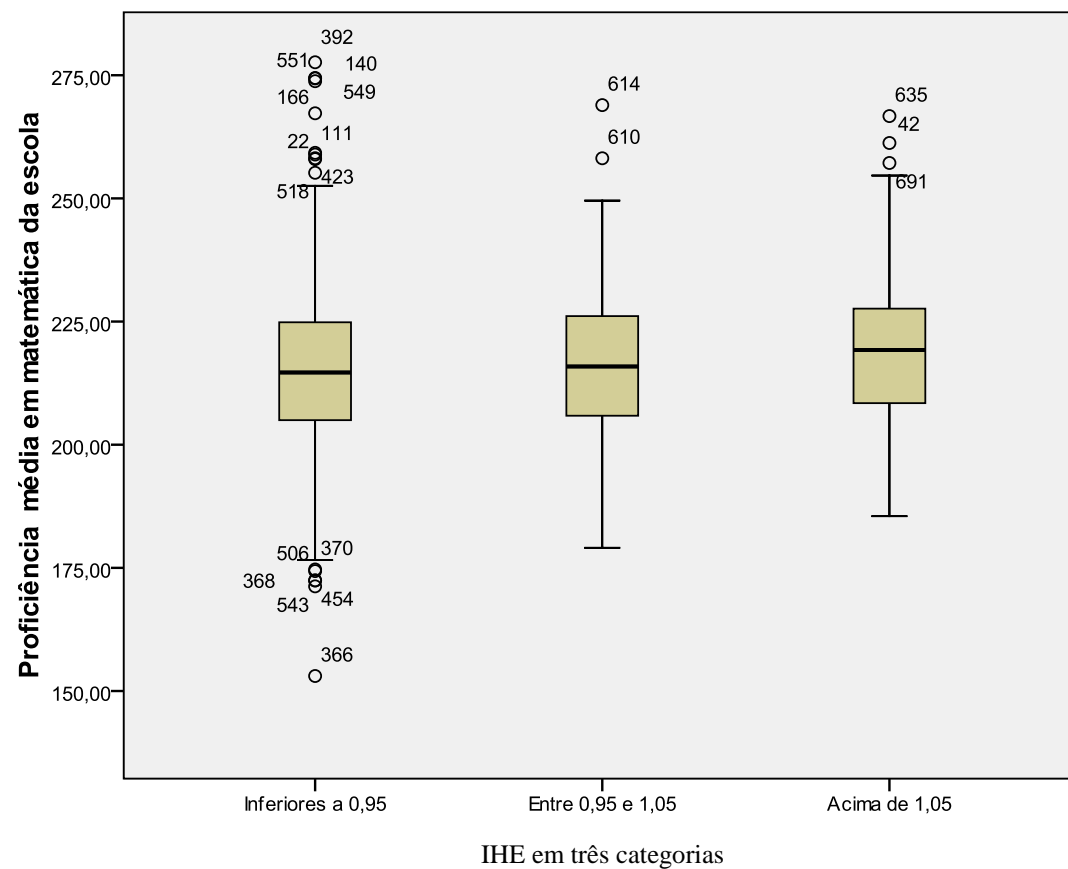


Tabela 32 – Porcentagem média de alunos pertencentes às classes CDE (definidas segundo o Critério Brasil de Classificação), pelas regiões. Município do Rio de Janeiro. 2009.

IHE	Região				Total
	1 centro/sul	2 oeste	3 norte	4 bairros especiais	
Inferiores a 0,95	81,9	75,4	75	84,6	76
Entre 0,95 e 1,05	76,2	74,3	74,8	84,1	74,8
Acima de 1,05	75,2	74,8	74,5	85	74,9
Total	78,8	75,1	74,9	84,6	75,6

Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil: elaboração dos autores. (N válido= 717 escolas)

Ao analisarmos as escolas do Rio de Janeiro, segundo os quartis do IHE global, obtivemos a distribuição apresentada na Tabela 33.

Tabela 33. Distribuição das escolas por quartil da proporção de alunos que atingiram o nível adequado na Prova Brasil do 5º ano de Matemática em 2009, segundo quartil do IHE. Rio de Janeiro. 2009.

Quartis do IHE	Quartis da proporção de alunos que atingiram o nível adequado (referência Brasil)				
	1º quartil (25% piores)	2º quartil	3º quartil	4º quartil (25% melhores)	Total
Até 0,559 (25% mais homogêneas)	5	13	22	26	66
Mais de 0,559 até 0,704 (2º Q)	4	29	68	69	170
Mais de 0,704 até 0,866 (3º Q)	4	28	128	120	280
Acima de 0,866 (25% mais heterogêneas)	0	12	93	114	219
Total	13	82	311	329	735

Nota: (*) Aqui temos um total de 735 escolas pelo fato de não se ter excluído escolas com percentual menor que 60% de presença na análise para o total do conjunto de escolas do Brasil.

De maneira similar a São Paulo, observa-se que, em relação ao Brasil, as escolas cariocas apresentam maior concentração entre as mais heterogêneas e com melhores resultados, sendo pequena a proporção das que se concentram entre as com piores resultados (primeira coluna) e mais homogêneas (primeira linha).

Tabela 34. Distribuição das escolas por quartil da proporção de alunos que atingiram o nível adequado na Prova Brasil do 5º ano de Matemática em 2009, segundo quartil do IHE. Rio de Janeiro. 2009

Quartis do IHE	Quartis da proporção de alunos que atingiram o nível adequado (referência Brasil)				
	1º quartil (25% piores)	2º quartil	3º quartil	4º quartil (25% melhores)	Total
Até 0,559 (25% mais homogêneas)	0,7	1,8	3	3,5	9
Mais de 0,559 até 0,704 (2º Q)	0,5	3,9	9,3	9,4	23,1
Mais de 0,704 até 0,866 (3º Q)	0,5	3,8	17,4	16,3	38,1
Acima de 0,866 (25% mais heterogêneas)	0	1,6	12,7	15,5	29,8
Total	1,8	11,2	42,3	44,8	100

Esses dados nos permitem concluir que temos, no conjunto:

- Escolas mais homogêneas e com pior desempenho: 5 escolas;
- Escolas mais homogêneas e com melhor desempenho: 26 escolas;
- Escolas mais heterogêneas e com melhor desempenho: 114 escolas (15,5%)
- Demais escolas: 590 escolas (80,3%).

A Tabela 35 mostra indicadores de caracterização das escolas para esses agrupamentos.

Tabela 35. Média dos indicadores de caracterização, segundo grupos de escolas (referência Brasil). Rio de Janeiro

Grupos de escolas	% de negros nas escolas	% de alunos das classes CDE na escola	% de alunos adequados em Matemática	% de alunos adequados em Língua Portuguesa	Proficiência em Matemática	Proficiência em Língua Portuguesa
Mais homogêneas e com pior desempenho	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
Mais homogêneas e com melhor desempenho	52,6	70,4	59,9	59,8	232,9	212
Mais heterogêneas e com pior desempenho (*)	-	-	-	-	-	-
Mais heterogêneas e com melhor desempenho	56,6	72,5	55,8	55,4	230,5	208,3
Demais escolas	58,6	76,4	39,2	42,3	213,2	194
Total	58,1	75,6	42,3	44,7	216,3	196,6

Nota: (...) Número de escolas insuficiente para realizar análise: 4.

(*) Nenhuma escola presente nessa categoria.

5. Análise multinível

A primeira fase de análise foi feita aplicando-se um modelo multinível às informações disponíveis nos bancos de dados do Inep, particularmente os da Prova Brasil e do Censo Escolar, em nível de escola e aluno. Utilizamos os seguintes dados:

Quadro 5: Fatores explicativos - aluno

Sexo: 1 = Feminino 0 = Masculino (referência)
Cor: 1 = Não negro 0 = Negro/pardo (referência)
Classe socioeconômica: 1 = Pertencente às classes A, B 0 = Pertencente às classes C, D e E (referência)
Escolaridade da mãe ou responsável: 1 = Fundamental completo 0 = Até quatro anos de estudos (referência)
Incentivo dos pais ao estudo: 1 = Incentivo total 0 = Incentivo parcial ou nenhum (referência)
Abandono ou reprovação 1 = Não foi reprovado nem abandonou 0 = Reprovado ou abandonou

Quadro 6. Fatores explicativos - escola

% de alunos pertencentes às classes A e B na escola (Critério Brasil)
Escolaridade do professor da escola 1 = Superior 0 = menos que superior (referência)
% de Professores estáveis na escola 1 = Mais de 75% 0 = Menos de 75% (referência) Professor da respectiva disciplina realiza/realizou curso de especialização 1 = Sim 0 = Não (referência)
Professor da respectiva disciplina realiza/realizou tem curso de Mestrado ou Doutorado 1 = Sim 0 = Não (referência)
Tempo como professor na escola 1 = Mais de cinco anos 0 = menos de cinco anos (referência)
Em quantas escolas trabalha o professor da respectiva disciplina 1 = Apenas uma 0 = duas ou mais (referência)

Tabela 36. Resultados do Modelo de Regressão Multinível para todas as escolas. Proficiência em Matemática

	Fatores	Modelo	
		Coef.	p-valor
X2	IHE_classe	0,111	0.967
X3	IHE score	19,694	0.025
NSE	Nível socioeconômico	4,277	0.000
a01a	Sexo	-1,421	0.016
a02a	Raça/cor do aluno	4,325	0.000
a19a	Escolaridade da mãe ou responsável (fund. completo)	1,526	0.067
a27a31a	Incentivo dos pais	6,200	0.000
a38a	Abandono ou reprovação	23,751	0.000
d18a	Quanto tempo na escola (cinco anos ou mais)	0,756	0.685
d29a	Número de vezes em que os conselhos de classe se reuniram	-0,375	0.900
d33a	Critério de seleção das turmas	-3,472	0.077
d34c	Tipo de critério de seleção	2,454	0.283
d34f	Tipo de critério de seleção	4,903	0.022
d35c	% de professores com vínculo estável	2,454	0.223
d36a	Existência de programas de redução de abandono/reprovação	2,461	0.405
pf4a	Escolaridade do professor	-1,715	0.130
pf9b	Cursos de especialização	-0,073	0.948
pf9c	Cursos de especialização - Mestrado/Doutorado	-3,908	0.283

	Fatores	Modelo	
		Coef.	p-valor
pf18a	Tempo como professor na escola	4,798	0.000
pf21a	Professor trabalha em quantas escolas	0,315	0.753
p_ab	% classe AB	0,496	0.000
Xr1	Questões 28, 29 e 32 do questionário aplicado às escolas:	-0,803	0.801
	Alunos reprovados no fim de um ciclo são alocados na mesma turma /são transferidos para outra escola/		
Xr2	Questão 51 do questionário aplicado às escolas: o aluno vai para a classe na qual o professor se dispõe a recebê-lo.	-2,471	0,590
xr3	Questões 54 à 58 do questionário aplicado as escolas: o que considera ser um bom professor. Xr3= soma de respostas "sim" nessas questões	-0,024	0,974
xr4	Questão 68 do questionário aplicado às escolas: os professores são distribuídos de acordo com sua disponibilidade de horário.	0,785	0,677
xr5	Questões 76 à 80: fatorial com essas questões que melhor expressam a opinião sobre quais são as principais causas das desigualdades entre os resultados de desempenho obtidos pelas escolas.	-0,187	0,851
xr6	Questões 83; 84;85;86; 87 e 89: fatorial com essas questões que melhor expressam a opinião sobre quais são as principais causas das desigualdades entre os resultados de desempenho obtidos pelas escolas.	-0,153	0,888
xr7	Questão 88 do questionário aplicado às escolas: critérios de formação de turma.	-3,830	0.097

	Fatores	Modelo	
		Coef.	p-valor
xr8	Questões de 130 à 139; 143 e 145: fatorial com essas questões que se refere aos determinantes do ambiente acadêmico da escola.	1,406	0.184
xr9	Questões de 140 à 141 e 142: fatorial com essas questões que se refere aos determinantes do ambiente acadêmico da escola.	-0,681	0.492
reg2	N/NE com mais de 200 mil hab.	-1,237	0.841
reg3	N/NE com menos de 200 mil hab.	1,879	0.790
reg4	SE – município de SP	2,980	0.563
reg5	SE – município de RJ	14,965	0.004
reg6	SE – capitais (sem RJ/SP)	12,797	0.039
reg7	SE – município com mais de 200 mil hab.	7,159	0.261
reg8	SE – município com menos de 200 mil hab.	19,666	0.005
reg9	S/CO – capitais	10,478	0.105
reg10	S/CO – município com mais de 200 mil hab.	19,527	0.005
reg11	S/CO – município com menos de 200 mil hab.	0,114	0.068
_cons.	Constante	143,748	0.000

Síntese dos resultados da análise de dados secundários

Do conjunto de análises realizados nesta seção, evidencia-se, em primeiro lugar, o seguinte resultado. A ocorrência simultânea de aumento da pontuação/aumento da desigualdade. Ou seja, nos casos em que os resultados são melhores a desigualdade também é maior. Isso sugere que as melhorias de resultados se ancoram nos alunos com melhores pontuações. O desafio daí decorrente é combinar a melhoria dos resultados com a redução da desigualdade.

VI. Análise do Survey

O passo seguinte da pesquisa foi a realização de um survey com um plano amostral composto por 390 escolas no município de São Paulo, 232 do Rio de Janeiro e 378 unidades em todo território nacional, utilizando-se o programa *Survey Monkey*. Foram obtidas 104 respostas de S. Paulo, 50 do Rio de Janeiro e 96 do restante do Brasil. A seguir apresenta-se o detalhamento das escolas da amostra que responderam às questões (Tabelas 37, 38 e 39).

Tabela 37. Distribuição dos grupos de escolas – *Survey*

Grupos de escolas	Frequência	%
1. Escola mais homogênea e com pior desempenho	7	2,8
2. Escola mais homogênea e com melhor desempenho	2	0,8
3. Escola mais heterogênea e com pior desempenho	1	0,4
4. Escola mais heterogênea e com melhor desempenho	57	22,8
5. Demais escolas	183	73,2
Total	250	100

Fonte: Elaboração dos autores, a partir das respostas ao *Survey*

Tabela 38. Escolas – *Survey*, segundo regiões da amostra

	Grupo de escolas					Total
	1. Escola mais homogênea e com pior desempenho	2. Escola mais homogênea e com melhor desempenho	3. Escola mais heterogênea e com pior desempenho	4. Escola mais heterogênea e com melhor desempenho	5. Demais escolas	
N/NE - Capitais	1	0	1	0	8	10
N/NE – mun. com mais de 200 mil hab.	1	0	0	0	9	10
N/NE – mun. com menos de 200 mil hab.	2	0	0	0	4	6
SE - município de SP	0	0	0	25	79	104
SE - município do RJ	0	1	0	16	33	50
SE - capitais (sem SP/RJ)	0	0	0	4	9	13
SE – mun. com mais de 200 mil hab.	0	0	0	3	12	15
SE – mun. com menos de 200 mil hab.	0	0	0	6	5	11
S/CO - capitais	2	0	0	2	6	10
S/CO – mun. com mais de 200 mil hab.	0	1	0	1	6	8
S/CO – mun. com menos de 200 mil hab.	1	0	0	0	12	13
Total	7	2	1	57	183	250

Fonte: Elaboração dos autores, a partir das respostas ao *Survey*

Tabela 39. Distribuição dos grupos de escolas – survey, segundo regiões da amostra

	Grupo de Escolas					Total
	1. Escola mais homogênea e com pior desempenho	2. Escola mais homogênea e com melhor desempenho	3. Escola mais heterogênea e com pior desempenho	4. Escola mais heterogênea e com melhor desempenho	5. Demais escolas	
1 N/NE - capitais	0,4	0	0,4	0	3,2	4
2 N/NE – mun. com mais de 200 mil hab.	0,4	0	0	0	3,6	4
3 N/NE – mun. com menos de 200 mil hab.	0,8	0	0	0	1,6	2,4
4 SE - município de SP	0	0	0	10	31,6	41,6
5 SE - município do RJ	0	0,4	0	6,4	13,2	20
6 SE - Capitais (sem SP/RJ)	0	0	0	1,6	3,6	5,2
7 SE – mun. com mais de 200 mil hab.	0	0	0	1,2	4,8	6
8 SE – mun. com menos de 200 mil hab.	0	0	0	2,4	2	4,4
9 S/CO - capitais	0,8	0	0	0,8	2,4	4
10 S/CO – mun. com mais de 200 mil hab.	0	0,4	0	0,4	2,4	3,2
11 S/CO – mun. com menos de 200 mil hab.	0,4	0	0	0	4,8	5,2
Total	2,8	0,8	0,4	22,8	73,2	100

Fonte: Elaboração dos autores, a partir das respostas ao *Survey*

Na primeira fase do estudo (N=218), realizamos análise multinível das respostas do *survey* com modelo logístico, utilizando os parâmetros apresentados no Quadro 7.

Quadro 7. Parâmetros para a análise multinível

Variáveis	Categorias
Relacionadas aos alunos	
Sexo	0 = Feminino (referência) 1 = Masculino
Raça/cor do aluno	1 = Não negro 0 = Negro/pardo (referência)
Nível socioeconômico	1 = Pertencente às classes A, B 0 = Pertencente às classes C, D e E (referência)
Escolaridade da mãe ou responsável	1 = Fundamental completo 0 = Até 4 anos de estudos (referência)
Abandono ou reprovação	1 = Nunca abandonou ou reprovou 0 = Abandonou e/ou reprovou
Incentivo dos pais	1 = Incentiva 0 = Não incentiva (referência)
Relacionadas às Escolas	
% alunos das classes AB na escola	escala de 0 a 100
SCI global	escala de 0 a 1,50
Critério de seleção de aluno	1 = Ordem de matrícula ou proximidade da residência 0 = Nenhum dos dois critérios
Critério de alocação dos alunos de baixa proficiência	1 = Não existe nenhum critério 0 = Algum tipo de critério é utilizado
Forma de alocação do professor na turma	1 = Professores mais experientes, mais habilidosos, com melhor formação alocados em turmas mais desafiadoras 0 = Atribuição dos professores nas turmas considerando-se a sua disponibilidade de horário e disposição
Forma de organização das turmas	1 = Não existe nenhum critério 0 = Existência de algum tipo de critério
Condição de satisfação do diretor com o corpo docente	1 = satisfeito (pelo menos 7 pontos em uma escala de 0 a 12) 0 = não satisfeito (menos de 7 pontos em uma escala de 0 a 12)
Condição de proatividade da escola para o envolvimento dos pais	1 = Proativa (pelo menos 5 pontos em uma escala de 0 a 9) 0 = Não proativa (menos de 5 pontos em uma escala de 0 a 9)

- Coeficiente de correlação intraclasse igual a 6,5%

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

A única variável que se mostrou estatisticamente significativa em relação à condição do aluno estar adequada ou não, foi a forma de alocação dos professores na turma, independentemente dos fatores extraescolares. Assim, as escolas em que o diretor declarou que os professores mais habilitados e/ou experientes são alocados em turmas mais desafiadoras apresentam maior proporção de alunos na condição de adequados ou avançados em Matemática⁴⁰ (Razão de risco de 1,3). As escolas mais heterogêneas em relação ao desempenho na Prova Brasil, quando comparadas ao conjunto das escolas, apresentam melhor desempenho.

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

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

Pela análise descritiva dos dados, no que diz respeito à forma de alocação dos professores nas turmas, tivemos, para o conjunto das escolas que responderam ao *survey*, que 38,4% dos alunos tinham resultados acima do básico. Entretanto, nas escolas nas quais a alocação dos professores nas turmas era feita de modo a que os professores mais experientes/habilitados, na opinião do diretor, iam para as turmas mais desafiadoras, o percentual de resultados desejáveis subia para 41,3%, conforme Tabela 40.

Tabela 40 – Formas de seleção de alunos alocação de professores nas turmas

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

⁴⁰ Isso significa que nesse caso, um aluno alocado na sala desse professor tem probabilidade de ter nota 30% do que a de outro com características similares alocadas em sala de professor menos experimentado/habilitado.

Por esse método, observamos que os fatores nos quais os resultados são positivos aparecem em diversas iniciativas. A primeira delas é a condição de proatividade da escola para envolvimento dos pais, ou seja, a escola desenvolve um conjunto de iniciativas com vistas a ampliar a participação dos pais no seu interior. Para tal, montamos uma escala dicotômica 0-1 (não sim) utilizando nove questões do *survey* e obtivemos os seguintes resultados, apresentados na Tabela 41.

Tabela 41 – Condição de proatividade da escola para o envolvimento dos pais

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

O mesmo processo foi adotado para a construção de indicadores de clima acadêmico e disciplinar, cujos resultados são apresentados nas tabelas 42 e 43.

Tabela 42 – Clima Acadêmico

Indicadores de homogeneidade intraescolar	Escolas		% de Alunos Avançados ou Adequados
Clima acadêmico	250	100,0	38,4
Negativo	59	23,6	36,1
Positivo	191	76,4	39,1

No caso da variável de clima acadêmico, os resultados, ainda que indicando importância, apresentam pequena variação em relação ao resultado geral.

Tabela 43 – Clima disciplinar

Indicadores de homogeneidade intraescolar	Escolas		% de Alunos Avançados ou Adequados
Clima disciplinar	250	100,0	38,4
Negativo	60	24,0	34,8
Positivo	190	76,0	39,6

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

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

VII. Indicações Finais

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

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

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

Entendemos que a conclusão mais forte e, ao mesmo tempo desafiadora do presente estudo, é que, consistentemente, constatamos que a melhoria das pontuações médias está fortemente correlacionada com o aumento da desigualdade. Este resultado é muito importante no contexto brasileiro, posto que a ênfase que temos dado nas políticas educacionais nos últimos anos é procurar induzir o aumento nas pontuações médias nas provas em larga escala. O problema é que essa indução, desacompanhada de uma firme preocupação com a redução da desigualdade, intra e entre escolas, aprofunda o acesso diferenciado ao conhecimento, gerando a exclusão via escola, tornando a igualdade de oportunidades cada vez mais distante. O pequeno percentual de escolas que consegue combinar os dois resultados, maior homogeneidade e melhores resultados, sugere a necessidade de realização de estudos controlados sobre a especificidade das ações dessas escolas em busca de eventuais iniciativas que possam ser bem sucedidas.

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

Há que se pensar em instrumentos de monitoramento que contemplem a questão da desigualdade e, que as provas nacionais, particularmente os seus questionários de fatores associados, comecem a incorporar questões que permitam uma compreensão mais acurada desse fenômeno. Assim, indica-se também que se (re) discuta o Ideb como o indicador de monitoramento que necessitamos⁴¹.

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

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

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

Finalmente, identificamos, potencialmente, ações para reduzir as desigualdades no interior da escola, quais sejam: alocação de professores mais preparados ou experientes para atender a turmas mais desafiadoras e com piores resultados, investimento na

⁴¹ Já discutimos em outros trabalhos (entre eles, o mais recente é Oliveira, 2013) que o Ideb não é um indicador de qualidade adequado, mas os resultados aqui apresentados ampliam a compreensão acerca de seus limites, não o tornando nem mesmo um indicador adequado de resultados, mesmo que restrito às proficiências em matemática e linguagem.

ampliação da participação da família nas atividades educacionais da escola e melhoria do clima acadêmico e disciplinar da escola. Tais ações poderiam ser objeto de reflexão por parte dos Sistemas de Ensino e das escolas. De um lado, para remover os eventuais obstáculos normativos existentes para que a alocação dos professores, entre as diferentes turmas, seja feita priorizando-se os interesses da instituição na perspectiva de melhorar os resultados de todos os alunos e diminuir as desigualdades de resultados no seu interior. De outro, para tomarem-se iniciativas com vistas a ampliar a presença de pais e responsáveis na vida escolar dos filhos e na construção de clima escolar, acadêmico e disciplinar, que propicie melhores condições para o aprendizado.

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

Referências

AKIBA, M.; LE'TENDRE, G. K.; SCRIBNER, J. P. Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 Countries. **Educational Researcher**, Vol. 36, nº 7, pgs. 369–387, 2007.

ALVES, M. T. G. ; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In. BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALVES, M.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. P. 25-58. Jun. 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo, Abril Cultural, 1979, Col. Os Pensadores, Aristóteles II, pgs. 45-236.

BALL, S. J. New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. **International Journal of Sociology and Social Policy**. Vol 30, nº 3/4, 2010, pgs.155-166.

BANKSTON III, C. L.; CALDAS, S, J. **Family Structure, Schoolmates, and Racial Inequalities in School Achievement**. Journal of Marriage and the Family, v. 60, ago 1998.

BARTON, P. E.; COLEY, R. J. **Parsing the Achievement Gap II**: Policy Information Report. Educational Testing Service, Princeton, EUA, 38 pgs., 2009.

BENSON, J., BORMAN, B., Family, Neighborhood, and School Settings Across Seasons: When Do Socioeconomic Context and Racial Composition Matter for the Reading Achievement Growth of Young Children?, **Teachers College Record**, v.112, n.5, p. 1338–1390, 2010,

BICKEL, R., HOWLEY, C. The Influence of Scale on School Performance: A Multi-Level Extension of the Matthew Principle. **Education Policy Analysis Archives**, v. 8, nº 22, may, 2000.

BODOVSKI, K.; FARKAS, G. Do Instructional Practices Contribute to Inequality in Achievement?: The Case of Mathematics Instruction in Kindergarten. **Journal of Early Childhood Research**, v. 5, nº 3, pgs. 301-322, 2007.

BONAMINO, A; ALVES, F; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Rev. Bras. Educ.** vol.15 nº 45, pgs. 487-499. Rio de Janeiro set./dez. 2010.

BORMAN, D. ; DOWING, M. Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity Data. **Teachers College Record**, v. 112(5): pgs. 1201-1246, may. 2010.

BOUCHARD, K.; KING, M. B.. The capacity to build organizational capacity in schools. In: **Journal of Educational Administration**, Vol. 49 Iss: 6 pp. 653 – 669, 2011.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Los estudiantes y la cultura**. 2º ed. Barcelona, Labor, 1969.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, (10):3-15, dez. 1989.

BOWLES; S.; LEVIN, H.M. The determinants of scholastic achievement - an appraisal of some recent evidence. In: *Journal of Human Resources*, 1968, 3 (1), p.3-24. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8f71cb00-712a-4540-8b64-4b5d9b52b47b%40sessionmgr15&vid=2&hid=13>>

BRAY, M. **The Challenge of Shadow Education**: Private Tutoring and its Implications for Policymakers in Europe, Brussels: NESSE, DGEAC, 2011.

BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J.. Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda. Washington: The Word Bank, 2012.

CAHAN, S.; The Homogeneity of School Achievment; **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. (Washington, DC, Apr. 20-24, 1987)

CALDAS, S.J.; BANKSTON, C.L. Multilevel Examination of Student, School, and District-Level Effects on Academic Achievement. **Journal of Educational Research**, Bloomington, EUA, v. 93, n. 2, pgs. 91-100, nov.1999.

CAMPBELL, C.; MILTON, P. Implementation and Innovation: The Route to Equity. In: **Education Canada**, 2011 Theme, Vol. 51, Issue 5. Disponível em: <<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/implementation-and-innovation-route-equity>>

CAMPOS, M. M. et al.A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental. **Educ. Pesquisa** [online]. 2011, vol.37, n.1 [cited 2013-10-08], pp. 15-33 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, nº 101, pgs. 113-127, jul. 1997.

CARNOY, M. **A Vantagem Acadêmica de Cuba**. São Paulo, Ediuoro, 2009.

CARO, D. H. Socio-economic Status and Academic Achievement Trajectories from Childhood to Adolescence. Canadian Society for the Study of Education, **Canadian Journal of Education**, n. 32, 2009.

- CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 9, n° 2, 2001.
- CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, Jun 2003, v.29, n° 1
- CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. Brasília: Liber Livro Editora; UNESCO, 2007.
- CÉSAR, C.; SOARES, J.F. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.18, n.1/2, jan./dez. 2001.
- CHEN, H; ANSALONE, G. Enhancing Excellence and Equity in Schooling: Modality Theory, an International Perspective. **Educational Research Quarterly**. V.32, n.1, p.30-49, set/2008. Disponível em: <http://connection.ebscohost.com>. Acesso em 24 ago 2012.
- CHILDRESS, S. M. Six Lessons for Pursuing Excellence and Equity at Scale. **Phi Delta Kappan**, Bloomington, v.91, n° 3, pgs.13-18, nov. 2009.
- CHIU, M. M.; KHOO, L. Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analysis. **American Educational Research Journal**, 42(4), pgs. 575–603, 2005.
- CHIU, M. M.; WALKER, A. Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. **Journal of Educational Administration**, Cambridge, EUA, v. 45, n° 6, pgs. 724-739, 2007.
- CHOI, K.; KIM, J. **Closing the Gap**: Modeling Within-School Variance Heterogeneity in School Effect Studies. National Center dor Research on Evaluation, Stadarts,, and Students Testing (CRESST), jul/2006.
- CHRISTENSON, S. L. The Family–School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. In: **School Psychology Quarterly**, vol.18, n.4, 2003, p.454–482.
- CHUDGAR, A.; LUSCHEI, T. F. National Income, Income Inequality, and the Importance of Schools: A Hierarchical Cross-National Comparison. **American Educational Research Journal**, 2009, 46(3): 626-658.
- CLAYTON, J. K. Changing Diversity in U.S. Schools: The Impact on Elementary Student Performance and Achievement. In: **Education and Urban Society**, vol. 43, issue 6, nov. 2011, p. 671-695.
- COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.
- CONGER, D. Within-School Segregation in an Urban School District. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, vol. 27, n° 3, pgs. 225-244, 2005.
- COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. **Xplica**: investigação sobre o mercado das explicações. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A; VENTURA, A ; AZEVEDO, S. O fenômeno das explicações: aspectos da realidade portuguesa e do contexto global. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educação.**, Rio de Janeiro, v. 15, n° 57, pgs. 475-488, out./dez. 2007.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13 n° 39 set./dez. 2008.

COSTA, M. ; KOSLINSKI, M. Entre o mérito e a sorte – escola, presente e futuro na visão de estudantes do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, pgs. 133-154, 2006.

COSTA, M.; KOSLINSKY, M. Prestígio escolar e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em Avaliação Educacional.** v. 19, n° 40, mai/ago. 2008.

COSTA, M.; KOSLINSKY, M. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n° 142, jan. 2011.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade de oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa. Instituto Piaget. 2000.

CURY, C. R. J. Da diferença e da Igualdade. CURY, C. R. J. Os fora de série na escola. Campinas: Autores Associados, 200, p. 73-75.

DAMIANI, M. F. Discurso Pedagógico e Fracasso Escolar. *Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n° 53, pgs. 457-478 (out./dez. 2006).

DANIELSON, C. **The handbook for “Enhancing professional practice: A framework for teaching. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development”**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

DANIELSON, C. ; MCGREAL, T. L. **Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice.** Alexandria: ASCD. 2000.

DARLING-HAMMOND, L. Building a system for powerful teaching and learning. In: WEHLING, R. (org.) **Building a 21st Century U.S. Education System.** Washington: National Commission on Teaching and America’s Future, 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo/Brasília, Cortez/Unesco, 1997.

DESENA, J. N. ; ANSALONE, G. Gentrification, Schooling and Social Inequality. **Educational Research Quarterly.** Grambling, LA-EUA, v. 33, p. 60-74, set. 2009.

DESIMONE, L. M. ; LONG, D. Teacher Effects and the Achievement Gap: Do Teacher and Teaching Quality Influence the Achievement Gap Between Black and White and High- and Low-SES Students in the Early Grades? **Teachers College Record**, V. 112, N. 12, dec. 2010, pgs. 3024–3073.

DOWNEY, D. B.; VON HIPPEL, P. T.; BROH, B. A. Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year. **American Sociological Review**, United States, v. 69, n° 5, pgs. 613-635, 2004.

- DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, pgs. 539-555, set./dez. 2004.
- FERGUSON, R. N. **Toward Excellence with Equity**: An emerging vision for closing the achievement gap. 2^o ed. Cambridge, Harvard Education Press, 2008.
- FRANCO, C; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no Ensino Fundamental brasileiro: GERES, 205. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., v. 16, n.61, pgs. 625-638, out./dez. .2008.
- FRANCO, C; MANDARINO, M. ORTIGÃO, M. I. O Projeto Pedagógico e os Resultados Escolares. **Pesquisa e Planejamento Economico**, v. 32, n^o 3, pgs. 477-497, 2002.
- FRANCO, C. Et at. Qualidade e eqüidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.
- FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cad. Pesqui.** 2013, vol.43, n.148, pgs. 348-365.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Avaliação do processo de inovações no Ciclo Básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 1, 1995. (12^o Relatório Técnico)FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, Dicionário de Ciências Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro, FGV/Unesco, 1987.
- GALLANT, D. J.; MOORE, J. L., III. **Ethnic-based equity in teacher judgment of student achievement on a language and literacy curriculum-embedded performance assessment for children in grade 1**. The Journal of Educational Foundations, v.22, p. 63-77, 2008.
- GAMORAN, A.; WEINSTEIN, M. **Differentiation and opportunity in restructured schools**. Madison, Center on Reorganization and Restructuring of Schools, 1995.
- GAMORAN, A. **Leadership, Equity and School Effectiveness**, Sage Publication, 1989.
- GATTI, B. A. **Avaliação e Qualidade da Educação**. CENPEC, São Paulo, Caderno CENPEC, 2007.
- GOMES, C. A. et al. Sistema educativo sombra: recortes no Brasil e em Portugal. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. nº 52/6 – 25/05/10.
- HANUSHEK, E. A. [The Failure of Input-based Schooling Policies](#). **NBER Working Papers 9040**, National Bureau of Economic Research Inc., 2002.
- HARRIS, D. **The Promises and Pitfalls of Alternative Teacher Compensation Approaches**. Education Policy Research Unit & Education and the Public Interest Center, 2007.
- HAUGEN, C. R. **Educational Equity in Spain and Norway**: A comparative Analysis of Two OECD Country Notes; Educational Policy, volume 25, nº 4, p 688-715, jul. 2011.

HECK, R. H.; HALLINGER, P. Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 46, n° 3, p. 659–689, 2009.

HECKMAN, J. J.; L. J. LOCHNER. Rethinking myths about education and training: Understanding the sources of skill formation in a modern economy. In S. Danziger and J. Waldfogel (Eds.), **Securing the Future: Investing in Children from Birth to College**. New York: Russell Sage Foundation, 2000.

HENEMAN, H. G.; MILANOWSKY, A.; KIMBALL, S. M.; ODDEN, A. Standards-Based Teacher Evaluation as a Foundation for Knowledge and Skill-Based Pay. CPRE Policy Briefs, May, 2006.

HEYNEMAN, S.; LOXLEY, W. The Effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. **The American Journal of Sociology**, 88(6), 1162-1194, 1983.

HORN, D.; BALÁZSI, I.; TAKÁCS, S.; ZHANG, Y. Tracking and Inequality of learning outcomes in Hungarian secondary schools. **Prospects**, vol. XXXVI, n° 4, Dec. 2006.

KANE, T. J.; TAYLOR, E. J.; TYLER, J. H.; WOOTEM, A. L. **Identifying Effective Classroom practices using Student Achievement Data**. Cambridge, MA, NBER Working Paper Series, march, 2010.

KERCKHOFF, A. C. Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools. In: **American Sociological Review**, 1986, Vol. 51, Dec.: 842-858.

KIMBALL, R. L. **Where does the money go?** An analysis of student level resource allocation at the school level. PhD in Education. School of Education, University of Southern California, 2009.

KLEIN, C. (2013), “Investing Efficiently in Education and Active Labour Market Policies in Slovakia”, **OECD Economics Department Working Papers**, n° 1017, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k4c9kvmv3g4-en>

KOHN, A. **The Case Against Standardized Tests: Raising the scores, ruining the schools**. Portsmouth, NH, Heinemann, 2000.

KOZOL, J. **Savage inequalities: children in America’s schools**. New York: Harper Collins, 1992.

LEE, J. S.; BOWEN, N. K. Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. **American Educational Research Journal**, Washington, D.C, v. 43, n° 2, pg. 193–218, 2006.

LEVY, F. (2010), “How Technology Changes Demands for Human Skills”, **OECD Education Working Papers**, No. 45, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmhds6czqzq-en>

LLOYD, J. E. V.; WALSH, J.; YAILAGH, M. S. Sex Differences in Performance Attributions: Self-efficacy and Achievement in Mathematics: If I'm So Smart, Why Don't I Know It? **Canadian Journal of Education**, v. 28, n° 3, 2005; 384–408.

LONG, D. **School resources, school organization, autonomy, and achievement in Latin America**. Ph.D. Dissertation, The University of Wisconsin - Madison, 2006.

LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. **Leadership Compass**, Virginia, Estados Unidos, v. 5, n° 1, outono de 2007.

MARTÍN ORTEGA, E.; SOLARI MACCABELLI, M. ¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía? **Tejuelo**: n° 12, 2011, p. 9-25.

MELHUIH, E. Efeitos de longo prazo da Educação Infantil: Evidências e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n° 148 p.124-149 jan./abr. 2013.

MELLO, G. N. Fatores Intraescolares de seletividade no ensino de 1º grau. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, 1(2):70-8, jan. 1979.

MISKEL, C.; OGAWA, R. Work Motivation, Job Satisfaction, and Climate. in **Handbook of Educational Administration**, edited by N. Boyan, Pp. 279-303. New York: Longman, 1988.

MONTT, G. Cross-national Differences in Educational Achievement Inequality, **Sociology of Education**, 84 (1), pp. 49-68, 2011.

MORDUCHOWICZ, A. **Carreira, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes**. PREAL - Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. 2003.

NOGUEIRA, P.. Racial politics and the elusive quest for excellence and equity in education. **Education and Urban Society**, n.34 v.18, 2001.

NYE, B; KONSTANTOPOULOS, S; HEDGES, L. V. How large are teacher effects. **Educational Evaluation and Policy Analysis**. V. 26, n° 3, Fall 2004.

OCDE. Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2005

OCDE. Teacher Evaluation: A conceptual framework and examples of country practices. OCDE, 2009.

OLIVEIRA, R. P. ; ARAÚJO, G. C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, (28): 5-23, jan./fev./mar./abr. 2005.

OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, A; GATTI, B. **Ciclo de Debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis, Insular, 2013, p. 87-100.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo : T.A. Queiroz, 1990.

PERRY, L. Characteristics of Equitable Systems of Education: a Cross-National Analysis. **European Education**, vol. 41, n. 1, Spring, 2009, p. 79-100.

PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. Niteroi, UFF-Doutorado em Educação, 2006.

PETRILLI, M.. All together now? Educating high and low achievers in the same classroom. **Education Next**, vol. 11, n. 1, p. 48-55, winter 2011.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre, Sulina, 2011.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, V. M. **Justiça na Escola e regulação institucional em redes de ensino do Estado de S. Paulo**. São Paulo, FEUSP - Doutorado em Educação, 2012.

RIVERS, J. C.; SANDERS, W. L.. Teacher Quality and Equity in Education Opportunity: Findings and Policy Implication. In IZUMI, L. T.; EVERS, W. N. (Ed.) **Teacher Quality**. Hoover Institution Press. 2002.

ROCKWELL, E. ; EZPELETA, J. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n^o 2, pp.131-147, jul./dez. 2007.

SEARLE, S.R; CASELLA G., MCCULLOCH, C.E. Variance components. New York: John Wiley & Sons, 1992.

SNYDER, J. The New Haven Unified School District: a teaching quality system for excellence and equity. **Journal of Personnel Evaluation**, vol. 15, n.1, 2001.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, A. M. (Ed.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.174-204.

SOARES, J. F.; FONSECA, I. C.; ALVARES, R. P.; GUIMARÃES, R. R. M. Exclusão Intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. **Debates ED**, v. 4, pgs. 1-77, 2012.

STEVENSON, D. L.; BAKER, D. P. Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. **American Journal of Sociology**, Vol. 97, n. 6 (May, 1992), pgs. 1639-1657.

SY, V. **Gender and educational achievement in French-speaking Africa**: study of performances by primary-school pupils. Paris, Unesco, 2011.

TORRECILLA, F. J. M. Um Panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In. BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

UNESCO-Orealc-LLECE. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. **Primer Reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo**. Santiago, Chile: UNESCO / Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2008.

UNESCO-Orealc-LLECE. **Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados em tercero e cuarto grado**. Santiago, Chile: UNESCO / Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998.

VERHINE, R. E.; MAGALHÃES, A. L. . Quanto Custa a Educação Básica de Qualidade? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, pgs. 229-252, 2006 a.

VERHINE, R. E.; MAGALHÃES, A. L. F. . Custo Aluno Ano em Escolas de Qualidade: Uma Análise por Contexto e Oferta De Ensino. In: SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M.; GOUVEIA, A. B. **Conversas Sobre Financiamento da Educação no Brasil**. Curitiba - Pr: Editora Ufpr, 2006b, v. , pgs. 89-116.

VIANNA, H. M. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas**. São Paulo : DPE, **2003**. 41p. – (Textos FCC)

WAYNE, A. J.; YOUNGS, P.. Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. **Review of Educational Research**, Spring 2003, Vol. 73, No. 1, pp. 89–122.

WENGLINSKY, H. Finance Equalization and Within-School Equity: The Relationship between Education Spending and the Social Distribution of Achievement. **Educational Evaluation and Policy Analysis**. V. 20 n° 4. 1998

WERFHORSt, H.; MIJS, J. Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A comparative Perspective. **Annu. Rev. Sociol.**, April, 2010, downloaded from www.annualreviews.org

WIGGAN, G. **Race, School Achievement, and Educational Inequality**: Toward a Student-Based Inquiry Perspective. **Review Educational Research**, v. 77, 2007.

WILLIE, C.V. On Excellence and Equity in Higher Education. **The Journal of Negro Education**, United States, v. 56, n° 4, p. 485-492, 1987.

WILLMS, J. D. What Can We Say About the Quality and Equality of Educational Systems from the First Cycle of PISA? **PISA International Conference**, nov./2003.

WILLMS, J. D. School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes. **Teachers College Record**, vol. 112, n. 4, April 2010, pp. 1008-1037.

WILLMS, J. D. **Standards of care**: investments to improve children’s educational outcome in Latin America. Canadian Research Institute for Social Policy, 2000.

WILLMS, J. D.; CHEN, M. The effects of Ability Grouping on the Ethnic Achievement Gap in Israeli Elementary School. **American Journal of Education**, vol. 97, May, 1989.

WILLMS, J. D.; MA, X. School disciplinary climate: Characteristics and effects on eighth grade achievement. **Alberta Journal of Educational Research**, vol. 50, n.2, 169-188, 2004.

WILLMS, J.D.; SOMERS, M. A. Family, classroom and school effects on children's educational outcomes in Latin America. **International Journal of School Effectiveness and Improvement**, 12(4), 409-445, 2001.

WOSSMANN, L.; SCHÜTZ, G. Efficiency and equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission, European Expert Network on Economics of Education, 2006.

WRIGLEY, T. Is 'school effectiveness' anti-democratic? **British Journal of Educational Studies**, Oxford, v. 51, n° 2, p. 89–112, jun. 2003.

YSSELDYKE, J.; SPICUZZA, R.; KOSCIOLEK, S.; BOYS, C. Effects of a learning information system on mathematics achievement and classroom structure. In: **The Journal of Educational Research**, vol. 96, n.3, p.163-173, 2003.

Anexos

Anexo 1. Síntese do referencial teórico

Categorias	Dimensão	Autores	Objeto de estudo	Conceitos/ideias em destaque
Conceituação equidade e desigualdade de desempenho	equidade, qualidade, desigualdade e justiça	Gamoran (1989)	Efeitos de grouping e tracking sobre as desigualdades educacionais.	Revisão de diversos conceitos de equidade Ability, grouping, e curriculum tracking são apresentados como fatores que explicam parte da desigualdade intraescolar. Papel da cobertura curricular na produção das desigualdades.
		Willie (1987)	As possibilidades de se buscar excelência e equidade no contexto do Ensino Superior.	Equidade Processos seletivos e testes padronizados como perpetuadores de desigualdades sociais e acadêmicas.
		Wrigley (2003)	Discussão dos efeitos dos modelos de escola eficaz e sua relação com as desigualdades escolares.	Contraponto entre os modelos de eficácia (considerado antidemocrático) e melhoria escolar.
		Perry (2009)	Análise de características que possibilitam compreender por que alguns sistemas são mais equitativos que outros.	Definição de sistema educacional equitativo.
		Childress (2009)	Análise de um estudo que avalia esforços realizados em Maryland para melhorar a qualidade do Ensino Básico e diminuir as desigualdades de desempenho, dados os fatores extraescolares.	Papel da qualidade dos professor e da conscientização do corpo docente no aprimoramento do desempenho dos alunos e na diminuição do gap.

	Indicações metodológicas	Alves e Soares (2007)	Mensurar o efeito-escola e compreender as características de contexto que afetam o progresso dos alunos.	Efeito-escola e desempenho escolar
		Borman e Dowling (2010)	Reanálise do Relatório Coleman, replicando os dados utilizados em dois níveis do modelo hierárquico linear para medir os efeitos do nível escolar da composição social, recursos, características dos professores e dos pares no 9º ano escolar dos Estados Unidos.	Efeito-escola e efeitos da escola Desigualdades veladas
		Bowles e Levin (1968)	Análise crítica da metodologia utilizada no Relatório Coleman	Modelagem hierárquica
		Barton e Coley (2009)	Análise de 16 fatores de desigualdades de desempenho e indicadores escolares e sua relação com diferentes grupos étnico-raciais (brancos, negros e hispânicos) e sociais (segundo nível de renda), no contexto estadunidense.	
		Choi e Kim (2006)	O objetivo do estudo é ilustrar como detectar heterogeneidade de variância e encontrar uma relação sistemática entre variância intraescola e práticas escolares.	Escolas eficazes Motivação acadêmica dos alunos Gerenciamento de tempo de atividades pós-aula (after school)
		Torrecilla (2008)	Revisão da literatura sobre pesquisa em eficácia escolar.	Características e definição de escolas eficazes.

Fatores que afetam a equidade	Fatores de origem social (gênero, cor, nível socioeconômico, capital cultural)	Franco, Albernaz e , Ferreira (2002)		Efeitos de vários insumos educacionais sobre o aprendizado dos alunos. Destacam-se: Efeito grupo, Efeito professor, Efeito proporção de repetente.
		Bakston e Caldas (1998)	Análise de fatores extraescolares (principalmente estrutura familiar) e a sua influência em alunos da décima série.	Resultados apontam para a importância do envolvimento das famílias no desempenho escolar, principalmente quando a mãe é chefe de família e solteira
		Ball (2010)	Relação entre desigualdade social e desigualdade intraescolar.	Ações focadas na escola e na elevação de padrões têm feito muito pouco para diminuir as lacunas de resultados entre as diferentes classes sociais (<i>gaps</i>).
		Bickel e Howley (2000)	Comparação de variáveis como tamanho do distrito, (Georgia – EUA), com o tamanho das escolas, desempenho e nível “financeiro” de cada uma, dada a concentração das diferentes origens dos alunos.	Excellence effects Equity effects Variáveis independentes utilizadas: [...] proportion of all students eligible for free or reduced-price meals; proportion of African-American students; proportion minority students; and student-teacher ratio.
		César; Soares (2001)	Discussão de fatores que influenciam o desempenho acadêmico e apontamento de dois grupos de fatores: os relativos a alunos e os que se referem a ambiente escolar.	Efeito contextual ou efeito de pares
		Campbell e Milton (2011)	Interações entre desigualdade econômica e desigualdade educacional.	

		Caro (2009)	Explorar o comportamento da diferença (<i>gap</i>) dos alunos no desempenho em Matemática que pode ser atribuída ao nível socioeconômico ao longo da vida escolar de crianças e adolescentes.	
		Clayton (2011)	Análise do impacto da diversidade étnica da escola sobre performance discente, correlacionada a qualidade docente e nível de pobreza da escola.	<p>Critérios para mensurar pobreza</p> <p>Critério para mensurar diversidade étnica/nível de segregação escolar</p> <p>Critério para mensurar qualidade docente</p> <p>NSE tem mais impacto sobre desempenho que composição racial do alunado.</p> <p>Independentemente do critério utilizado para mensurar qualidade docente, estudantes de escolas com altos níveis de pobreza e percentagem de grupos fragilizados sempre estão em desvantagem nesse quesito (com piores professores).</p> <p>Relação entre piores condições de trabalho em escolas em desvantagem e rotatividade docente.</p> <p>Baixa expectativa docente impacta negativamente desempenho.</p> <p>Educação pré-escolar afeta desempenho escolar.</p>

		Gallant e Moore (2008)	Análise sobre como os professores da série inicial avaliam seus alunos de outras etnias.	Alunos negros recebem maior percentual de conceitos que denotam que ainda não aprenderam os conteúdos esperados, em relação aos alunos de outras etnias.
		Wiggan (2007)	Discussão dos principais avanços na pesquisa sobre diferenças no conhecimento no século 20, com ênfase nas explicações dadas pelas diferenças raciais no desempenho escolar.	Teoria das expectativas dos professores Quadro de cultura oposicional
		Werfhorst e Mijs (2010)	Análise da variação internacional do desempenho de estudantes e as influências da origem social, cor e etnia em sua variação, com ênfase para o papel das instituições escolares.	Dispersão e desigualdade de oportunidades Efeito pares Padronização e diferenciação curricular
		Willms (2000)	Com base nos resultados do Primeiro Estudo Internacional Comparativo de países latino-americanos, o autor analisa variáveis que influenciam no desempenho dos alunos em Matemática e Espanhol.	Resultados dos alunos se relacionam à escolaridade dos pais Importância do setor escolar (escolas em grandes cidades têm melhores resultados do que escolas em pequenas cidades ou meio rural). Há correlação entre a prática de retenção, o contexto escolar e familiar.
	Entrada na escola Mecanismos de seleção	Willms (2003)	Varição de desempenho entre diferentes países e discussão de variáveis que interferem no sucesso da igualdade em educação.	Necessidade de evitar segregação de alunos em escolas de melhor e pior nível socioeconômico. Papel do cuidado e atenção à primeira infância na diminuição das desigualdades.

Ações Pedagógicas Relacionadas com alocação de recursos à escola	Benson e Borman (2011)	Análise da relação entre algumas variáveis e o desempenho dos alunos da série inicial em habilidade leitora.	Modificação nos resultados em períodos letivos e não letivos. Ação da família (cursos de férias, por exemplo). Composição social e racial da escola
	Chiu e Koo (2005)	Análise dos efeitos das desigualdades na distribuição de recursos – em níveis nacional, escolar e familiar – sobre o desempenho de estudantes com 15 anos de idade no PISA. Analisa-se, também, os efeitos do favorecimento escolar a estudantes economicamente privilegiados nos 41 países participantes do exame no ano 2000.	Retornos marginais decrescentes <i>Warm estimated índices:</i> utilizado pelo PISA para mensurar a frequência com que faltam professores ou recursos em uma escola. <i>Markov chain Monte Carlo multiple imputation:</i> para lidar com dados em branco dos questionários dos estudantes
	Chiu e Walker (2007)	Discussão do conceito de justiça social nas escolas e da importância da liderança escolar no contexto de Hong Kong. Complementarmente, argumenta-se como a alocação desigual de recursos e as hierarquias de <i>status</i> no interior das escolas afetam não só aos estudantes desprivilegiados, mas a todos os estudantes. Por fim, são discutidas estratégias que os gestores escolares podem adotar para redução das desigualdades e promoção de justiça social.	Justiça social Justiça social nas escolas Desigualdade estrutural

		Akiba e outros (2007)	Análise da influência de características dos professores nos resultados dos alunos utilizando os resultados do TIMSS.	Relação entre resultados dos alunos e características dos professores não é linear. Antes de três anos de experiência do professor observa-se maior influência sobre o resultado dos alunos.
		Algozzine e outros (2008)	Efeito de programas de intervenção pré-escolar como medida para diminuir (<i>gaps</i>) de desempenho entre alunos que estão entrando na escola.	Efeito (negativo) do contexto social da criança em sua performance acadêmica durante o período de férias. Análise dos efeitos de um programa especial para crianças de pré-escola em seu desempenho futuro.
		Bouchard e outros (2011)	Relação entre o desenvolvimento de capacidade organizacional da escola e a equidade nos resultados.	School Capacity Instructional Quality
		Borman e outros	Análise dos efeitos das comprehensive school reforms e whole-school no desempenho dos alunos.	Importância de algumas variáveis: contínuo desenvolvimento profissional da equipe escolar; objetivos instrucionais mensuráveis e critérios de avaliação claramente definidos para a aprendizagem dos alunos; a equipe escolar tem de opinar no modelo de reforma escolhido para aumentar a probabilidade de que esse seja aceito e implementado, uso de novas práticas instrucionais e materiais curriculares inovadores

		Chudgar e Luschei (2009)		
		Ysseldyke e outros (2003)	Análise de um software instrucional para o ensino de Matemática e seus efeitos sobre o desempenho dos alunos individualmente e sobre os comportamentos da turma.	<p>Importância de analisar o gasto do tempo instrucional</p> <p>Relação entre o feedback dado aos alunos durante as atividades e os altos níveis de aprendizado acadêmico dos alunos.</p>
Fatores que afetam a equidade	Ações pedagógicas que não envolvem alteração nos padrões de alocação de recursos.	Damiani (2006)	Relações entre fracasso escolar e características das escolas (fatores de risco).	<p>Discurso pedagógico</p> <p>Cultura escolar</p> <p>Motivação pedagógica de escola com alto índice de fracasso: socialização e assistência.</p> <p>Motivação da escola com baixo índice de fracasso: instrução.</p>
		Bodovsky e Farkas (2007)	Relação entre metodologias e conteúdos instrucionais com a melhoria da aprendizagem de Matemática no <i>kindergarten</i> e seus efeitos sobre o <i>achievement gap</i> de diferentes grupos sociais e étnicos.	Effective teacher
		Chen e Ansaloni (2008)	Relação entre o sucesso acadêmico dos estudantes e cinco estilos de estímulos de aprendizagem praticados nas escolas.	“MODALITY THEORY” que sugere que estudantes são diferentes em relação a habilidades auditivas, visuais, táteis e cinestésico e que efetivamente aprendem mais quando suas preferências ou pontos fortes são considerados.

		Christenson (2003)	Parceria escola-família como promotora de maior aprendizagem dos alunos	Fatores que influenciam o desempenho (e por conseguinte, nível de desigualdade): Engajamento cognitivo, comportamental e psicológico; condições gerais (da escola e dos alunos); reconhecimento do poder da aprendizagem fora do contexto escolar; papel da família de acompanhar os alunos e contar com ajuda e suporte do pessoal da escola; conexões entre comunidade, escola e família.
		Wayne e Youngs (2003)	Relações entre as características dos professores e os ganhos de aprendizagem dos estudantes.	
		Willms e Chen (1989)	Investigação entre efeitos contextuais das escolas, agrupamento por habilidades e resultados de desempenho de estudantes.	O autor conclui que o desempenho dos estudantes está mais associado a efeitos contextuais como práticas dos professores em termos de variação de ritmo de instrução e modificação de materiais de ensino de acordo com os níveis de habilidades dos alunos, bem como distribuição desigual de recursos e docentes na escola do que a prática de agrupamento por habilidades. No entanto, essa prática estaria correlaciona a desigualdades sociais e étnicas.

		Petrilli (2011)	Papel da instrução diferenciada em uma mesma sala de aula.	Instrução diferenciada A prática de separar os alunos de acordo com sua habilidade aumenta as desigualdades.
		Willms e Ma (2004)	Efeito do clima disciplinar da escola sobre o desempenho dos estudantes.	Há relações entre o nível socioeconômico da escola, o conhecimento escolar e o clima disciplinar. Necessidade de se criar um melhor clima disciplinar nas escolas (ambiente de sala de aula positivo).
		Willms (2010)	Investigação acerca das relações entre composição escolar, habilidades de estudantes, diversos aspectos de contexto de sala de aula e de escola.	Ideia de que a variação entre classes é maior do que a variação entre escolas Aponta a necessidade de entender melhor os mecanismos de alocação dos alunos nas escolas. Conceitos de segregação horizontal (NSE) e segregação vertical (por desempenho acadêmico).
		Gamoran e Weinstein (1995)	Estudo das possibilidades de eliminar a estratificação no interior das escolas, a partir de mudanças na estrutura da escola.	Diferenciação de instrução Desigualdades de oportunidades levam à desigualdade de aprendizagem entre os alunos.
		See (2011)		A escola deveria prover os alunos com conhecimento poderoso e não com conhecimento dos poderosos se seu objetivo é reduzir as desigualdade sociais e culturais.

Anexo 2. Questionário

Dados de identificação

1. Qual é seu atual cargo/função nesta escola?
 - a) Diretor
 - b) Assistente de direção.
 - c) Coordenador pedagógico.
 - d) Professor readaptado.
 - e) Nenhuma das alternativas acima.

2. Há quantos anos (completos) você trabalha nessa escola?
 - a) Menos de 1 ano.
 - b) De 1 a 3 anos.
 - c) De 4 a 6 anos.
 - d) De 7 a 9 anos.
 - e) De 10 a 14 anos.
 - f) Mais de 15 anos.

3. Há quantos anos (completos) você trabalha na equipe de gestão da escola, seja como diretor, assistente de direção ou coordenador pedagógico?
 - a) Menos de 1 ano.
 - b) De 1 a 3 anos.
 - c) De 4 a 6 anos.
 - d) De 7 a 9 anos.
 - e) De 10 a 14 anos.
 - f) Mais de 15 anos.

I. Características de perfil da comunidade escolar

a) Características dos alunos (Ensino Fundamental I)

4. Numa escala de 1 a 5, como você avalia a homogeneidade entre os alunos de sua escola nos aspectos abaixo, entendendo como homogênea a situação em que a maioria dos alunos apresenta as mesmas características.

	1 Homogênea	2 Muito homogênea	3 Heterogênea	4 Muito heterogênea	Não sei avaliar
a) Gênero					
b) Raça/cor					
c) Classe social					
d) Frequência à creche ou pré-escola					
e) Quantidade de repetentes nas séries iniciais					
f) Quantidade de filhos de migrantes de outros estados					

5. Como você caracteriza a clientela escolar de sua escola em relação a raça/cor, gênero e nível socioeconômico?

II. Critério de admissão dos alunos, formação de turmas e distribuição de aulas.

b) Admissão de alunos

6. Há outras escolas no bairro que atendem ao mesmo nível de ensino que sua escola?

a) Sim

b) Não

7. No que se refere ao atendimento da demanda por escolas em seu bairro e distribuição dos alunos nas escolas, em sua percepção você diria que as famílias:

a) Preferem matricular os filhos nesta escola.

b) Não demonstram preferência por nenhuma escola na região.

c) Preferem matricular os filhos nas outras escolas da região.

d) Preferem matricular os filhos em escolas de outras regiões.

8. Como se dá a distribuição dos alunos da comunidade entre as diversas escolas da região? (por exemplo: por meio de critérios da diretoria de ensino, sorteio, etc.)

9. Quais são os critérios que sua escola utiliza para fazer a seleção dos alunos para a matrícula? (Assinale mais de uma alternativa se achar necessário.)

a) Não há critério de seleção na escola – a distribuição das matrículas é feita em órgão central.

b) Pela ordem das inscrições na lista de matrícula da escola.

c) Os alunos são encaminhados por outras instituições de ensino (ex: escola de Educação Infantil)

d) Proximidade da casa do aluno, em relação à escola.

e) Há uma seleção de alunos por nível de desempenho na escola anterior.

f) Outros critérios. Quais? _____

c) Formação de turmas

10. Quais são os critérios que sua escola utiliza para organizar os alunos em turmas em uma mesma série? (Assinale mais de uma alternativa se achar necessário).

a) Não há critério: a organização se dá de forma aleatória.

b) Os alunos são distribuídos nas turmas por ordem alfabética.

c) Os alunos são distribuídos nas turmas por nível de proficiência (alunos bons, alunos medianos, alunos com dificuldades de aprendizagem, etc.)

d) Os alunos são distribuídos nas turmas de acordo com seu gênero (Por exemplo, para equilibrar o número de meninos e meninas).

e) Os alunos são distribuídos em turmas de acordo com sua história de indisciplina (Para equilibrar, por exemplo, alunos indisciplinados e disciplinados).

f) Os alunos são distribuídos em turmas de acordo com a afinidade entre si (Para manter, por exemplo, juntos alguns alunos que trabalham juntos, que assumem uma liderança positiva perante o grupo, etc.).

g) Os alunos são distribuídos por idade.

h) Outros critérios. Quais? _____

11. Quais são os critérios que a sua escola utiliza para distribuir os alunos reprovados? (Assinale mais de uma alternativa se achar necessário.)

- a) Não há critério de distribuição diferenciada para esses alunos.
- b) Os alunos são alocados junto com os demais, respeitando a ordem alfabética.
- c) Esses alunos são alocados na turma que tenha a menor quantidade de alunos.
- d) Todos os alunos reprovados ao final de um ciclo são alocados em uma mesma turma.
- e) Os alunos reprovados ao final do ciclo são transferidos para outra escola.
- f) Os alunos reprovados são alocados na Classe Especial.
- g) Outros critérios. Quais? _____

12. Quais são os critérios que a sua escola utiliza para distribuir alunos com necessidades especiais? (Assinale mais de uma alternativa se achar necessário)

- a) Não há critério de distribuição diferenciada para esses alunos.
- b) Os alunos são alocados nas outras turmas respeitando a ordem alfabética.
- c) Esses alunos são alocados na turma que tenha a menor quantidade de alunos.
- d) Os alunos são alocados na classe em que haja professor de apoio ou professor auxiliar.
- e) Os alunos são alocados na classe em que o professor regente tenha especialização adequada para realizar o atendimento.
- f) Todos os alunos com necessidades especiais de uma determinada série são alocados em uma mesma turma, independentemente da formação do professor.
- g) Os alunos com necessidades especiais são alocados na Classe Especial.
- h) Outros critérios. Quais? _____

13. Quais são os critérios de distribuição de alunos com dificuldades de aprendizagem que utiliza em sua escola? (Assinale mais de uma alternativa se achar necessário)

Não há critério de distribuição diferenciada para esses alunos.

- a) Os alunos são alocados nas outras turmas respeitando a ordem alfabética.
- b) Esses alunos são alocados na turma regular que tenha a menor quantidade de alunos.
- c) Os alunos são alocados na classe do professor mais experiente da série.
- d) Todos os alunos com dificuldade de aprendizagem de uma determinada série são alocados em uma mesma turma, que tenha professor auxiliar.
- e) Os alunos com dificuldade de aprendizagem são alocados na Classe Especial.
- f) Outros critérios. Quais? _____
- d) Alocação de professores.

14. No que se refere à distribuição dos professores nas escolas, em sua percepção você diria que os professores:

- a) Preferem trabalhar nesta escola.
- b) Não demonstram preferência por nenhuma escola na região.
- c) Sempre preferem trabalhar em outras escolas da região.
- d) Preferem trabalhar em escolas de outra região.

15. No último ano, quantos professores pediram para ser transferidos para esta escola? Quais justificativas apresentaram para explicar a preferência por esta escola?

--

16. No último ano, quantos professores pediram remoção desta escola? Que justificativas apresentaram para explicar a desistência de trabalhar nesta escola?

17. Quais são os critérios que a escola utiliza para atribuir aos professores do Ensino Fundamental I as séries/anos em que irão lecionar? (Assinale mais de uma alternativa se achar necessário)

- a) Os professores escolhem as séries nas quais desejam trabalhar.
- b) Os professores são distribuídos de acordo com seu tempo de experiência na série.
- c) Os professores considerados mais habilidosos são alocados em séries iniciais.
- d) Os professores considerados mais habilidosos são alocados em séries finais.
- e) Os professores com melhor formação são alocados nas séries prioritárias.
- f) Outros critérios. Quais? _____

18. Quais são os critérios que utiliza para alocar os professores do Ensino Fundamental I nas turmas em que irão lecionar? (Assinale mais de uma alternativa se achar necessário)

- a) Os professores escolhem as turmas nas quais desejam trabalhar.
- b) Os professores mais experientes são alocados em turmas consideradas mais desafiadoras.
- c) Os professores considerados mais habilidosos são alocados em turmas consideradas mais desafiadoras.
- d) Os professores com melhor nível de formação são alocados em turmas consideradas mais desafiadoras.
- e) Os professores são distribuídos de acordo com sua disponibilidade de horário.
- f) Outros critérios. Quais? _____

III. Gestão escolar

19. Você acompanha os resultados de desempenho dos alunos de sua escola em avaliações externas de larga escala?

- a) Sim, sempre
- b) Às vezes
- c) Nunca

20. No que se refere aos resultados obtidos pelos alunos do Ensino Fundamental, você afirmaria que:

- a) Os resultados de desempenho dos alunos variam principalmente por série/ano.
- b) Os resultados de desempenho dos alunos variam principalmente por turma.
- c) Os resultados de desempenho dos alunos de uma mesma série são parecidos.
- d) Os resultados de desempenho dos alunos de uma mesma turma são parecidos.
- e) Não há padrões observáveis entre os resultados de desempenho dos alunos de uma mesma série.
- f) Não há padrões observáveis entre os resultados de desempenho dos alunos dentro de uma mesma turma.

21. Quais são as principais diretrizes educacionais e objetivos pedagógicos contemplados no projeto pedagógico da sua escola?

IV. Percepções sobre a desigualdade

22. Assinale a alternativa que melhor expressa sua opinião sobre quais são as principais causas das desigualdades entre os resultados de desempenho obtidos pelos alunos na escola?

	1 Concordo totalmente	2 Concordo parcialmente	3 Discordo parcialmente	4 Discordo totalmente
a) Origem socioeconômica dos alunos.				
b) Composição da clientela escolar (diferenças de raça e etnia entre alunos).				
c) Ambiente familiar, social e cultural do qual os alunos se originam.				
d) Falta de interesse dos alunos para com suas aprendizagens.				
e) Desinteresse dos pais pelas aprendizagens dos filhos.				
f) Tempo de experiência do professor.				
g) Nível e qualidade da formação do professor.				
h) Falta de conhecimento dos professores sobre como trabalhar com diversos níveis cognitivos e com alunos com dificuldades de aprendizagem uma mesma sala.				

	1 Concordo totalmente	2 Concordo parcialmente	3 Discordo parcialmente	4 Discordo totalmente
i) Descomprometimento do corpo docente com a aprendizagem de todos os alunos.				
j) Quantidade e qualidade dos materiais didáticos de suporte ao ensino disponíveis.				
k) Qualidade da infraestrutura da escola.				
l) Inexistência de propostas de adequação curricular para atendimento à diversidade dos alunos.				
m) Critérios de formação de turma.				
n) Falta de atividades de reforço escolar ou recuperação paralela para alunos com fraco desempenho escolar.				

23. Se você considera que existam outras causas para a desigualdade no interior das escolas, aponte-as no quadro abaixo:

24. Em sua opinião, quais são os aspectos que mais contribuem para equidade educacional no interior das escolas?

V. Ações pedagógicas

25. Em sua escola há programas ou esforços direcionados a:

- a) reduzir o abandono escolar.
- b) reduzir a reprovação dos alunos.
- c) reduzir o absentéismo discente.
- d) auxiliar os alunos com fraco desempenho escolar (por exemplo, aulas de reforço em períodos especiais ou de recuperação paralela no contra turno).
- e) melhorar o envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos.
- f) melhorar o processo de alfabetização dos alunos, por meio de atividades específicas.
- g) outros programas especiais. Quais? _____

26. Em que medida está satisfeito ou insatisfeito com sua equipe de docentes no que se refere a:

	1 Muito satisfeito	2 Parcialmente satisfeito	3 Parcialmente insatisfeito	4 Muito insatisfeito
a) Preocupação com o aprendizado de todos os alunos.				
b) Tempo de permanência na escola.				
c) Capacidade de fazer adaptações e diferenciações no ensino (de acordo com as necessidades dos alunos).				
d) Coesão das práticas pedagógicas entre professores de uma mesma série.				
e) Continuidade ou progressão das práticas pedagógicas entre as diferentes séries.				
f) Diversidade das práticas pedagógicas propostas.				
g) Organização de atividades extras para o apoio a alunos com dificuldades.				
h) Capacidade de atendimento aos pais.				
i) Capacidade de envolver os pais nas aprendizagens dos alunos.				
j) Discussão coletiva sobre padrões da aprendizagem esperados por disciplina.				

	1 Muito satisfeito	2 Parcialmente satisfeito	3 Parcialmente insatisfeito	4 Muito insatisfeito
k) Discussão coletiva sobre padrões de aprendizagem esperados por faixa etária.				
l) Discussão coletiva sobre o clima acadêmico e disciplinar da escola.				

27. Descreva como a equipe gestora da escola orienta que os professores de Ensino Fundamental I distribuam o tempo didático no planejamento semanal ou diário.

28. Avalie quanto tempo você acredita que, na rotina diária, os professores das séries iniciais da sua escola passam nas seguintes atividades:

	1 Mais de 75% do tempo didático disponível	2 Aproxima- damente 50% do tempo didático disponível	3 Até 25% do tempo didático disponível	4 Não há gasto de tempo didático com essa atividade na escola	Não sei responder
a) Organizando os alunos para o trabalho.					
b) Gerenciando questões de indisciplina,					
c) Passando atividades na lousa para os alunos copiarem.					
d) Realizando explicações sobre os conteúdos.					
e) Fazendo correções de exercícios ou da lição de casa.					
f) Atendendo os alunos individualmente.					
g) Propondo atividades para lição de casa.					
h) Dando aulas expositivas.					
i) Propondo atividades em subgrupos.					

29. De acordo com sua observação, você considera que nos momentos de trabalho coletivo (reuniões pedagógicas ou HTPC's), os professores da escola:

	1 Concordo totalmente	2 Concordo parcialmente	3 Discordo parcialmente	4 Discordo totalmente	Não sei responder
a) Discutem os resultados obtidos pelos alunos de uma mesma série.					
b) Procuram estabelecer expectativas de aprendizagem para os alunos de determinada faixa etária ou série, no que se refere ao conteúdo de cada disciplina.					
c) Costumam trocar atividades que consideram adequadas ao desenvolvimento de determinado conteúdo.					
d) Costumam discutir sobre as abordagens que utilizam no trabalho de um determinado conteúdo.					
e) Estabelecem padrões de avaliação da aprendizagem para cada conteúdo curricular de uma determinada série.					
f) Estudam e discutem textos teóricos.					

	1 Concordo totalmente	2 Concordo parcialmente	3 Discordo parcialmente	4 Discordo totalmente	Não sei responder
g) Discutem como aumentar o envolvimento dos pais nas atividades escolares.					
h) Discutem casos de indisciplina dos alunos e a melhor forma de encaminhá-los.					

VI. Clima acadêmico

30. Como caracteriza o clima acadêmico de sua escola, entendido como ambiente de aprendizagem?

31. No que se refere aos determinantes do ambiente acadêmico da sua escola, posicione-se quanto às assertivas abaixo:

	1 Concordo totalmente	2 Concordo Parcialmente	3 Discordo parcialmente	4 Discordo totalmente
a) Os professores em geral têm altas expectativas no que se refere ao aprendizado dos alunos.				
b) Os professores focam no desenvolvimento de competências básicas dos alunos, definidas de acordo com a clientela escolar.				
c) Há preocupação em motivar todos os alunos para aprender.				
d) Os professores definem padrões de desenvolvimento diferenciados de acordo com as características da turma.				
e) Os professores definem padrões de rendimento comum para todos os alunos, mas fazem diferenciações nos recursos e abordagens de ensino, visando seu alcance.				
f) A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os alunos.				
g) Em geral os alunos são esforçados e valorizam a escola e o conhecimento.				

	1 Concordo totalmente	2 Concordo Parcialmente	3 Discordo parcialmente	4 Discordo totalmente
h) As famílias motivam os alunos para alcançarem os melhores resultados possíveis.				
i) Em geral os professores acreditam que todos os alunos são capazes de aprender, independentemente de cor, raça ou nível socioeconômico.				
j) Há diferenciação curricular no interior de uma mesma classe/série de acordo com as necessidades dos alunos.				
k) Os professores tendem a concentrar seus esforços nos melhores alunos da classe.				
l) A equipe de profissionais tende a esperar piores resultados de desempenho de alunos negros.				
m) São traçados padrões de desempenho diferenciados para meninos e meninas.				
n) As diferenças na capacidade de aprendizagem são individuais e a escola, em geral, respeita as potencialidades de cada aluno e estabelece expectativas de acordo com essas diferenças.				
o) A equipe docente tende a creditar o fracasso escolar dos alunos às características individuais ou familiares.				

VII. Clima disciplinar

32. Como se caracteriza o clima disciplinar da sua escola?

--

33. O quanto você concorda com as afirmações abaixo em relação à escola, aos alunos e aos professores:

	1 Concordo totalmente	2 Concordo parcialmente	3 Discordo parcialmente	4 Discordo totalmente
a) Há discordância dos alunos em relação às normas e regras de funcionamento da escola.				
b) Há participação dos alunos na definição de normas de convivência.				
c) Os professores procuram manter altas expectativas em relação ao desempenho dos alunos.				
d) A grande concentração de alunos provenientes de níveis socioeconômicos menos favorecidos afeta a disciplina escolar.				
e) É possível notar distinção, por parte dos professores, na forma de se relacionar com alunos com fraco desempenho escolar.				

	1 Concordo totalmente	2 Concordo parcialmente	3 Discordo parcialmente	4 Discordo totalmente
f) Há preocupação de propor atividades de interação entre os alunos das diversas classes/séries.				
g) A comunidade ao redor valoriza a escola.				
h) O elevado número de alunos por turma afeta a disciplina escolar.				
i) Há respeito dos professores pelas potencialidades cognitivas dos alunos.				
j) Os professores e alunos geralmente se tratam com respeito.				
k) Os professores geralmente se interessam por seus alunos.				
l) A maioria dos professores respeita as opiniões e decisões da equipe gestora.				
m) Os professores gostam de trabalhar nesta escola.				
n) Os professores sentem-se seguros nesta comunidade escolar				
o) Os professores e a coordenação escolar trabalham de forma integrada.				
p) Os professores valorizam os esforços da equipe gestora em organizar o trabalho escolar.				
q) Os professores tendem a desafiar as decisões da equipe gestora da escola.				

	1 Concordo totalmente	2 Concordo parcialmente	3 Discordo parcialmente	4 Discordo totalmente
r) Poucos são os episódios de conflito entre alunos observados na escola.				
s) Os alunos sentem-se em segurança na escola.				
t) Os alunos são comprometidos com a escola.				
u) A concretização do currículo escolar é afetada por questões de indisciplina.				

34. Indique o grau em que cada um dos aspectos abaixo é um problema em sua escola

	1 Problema sério	2 Problema moderado	3 Problema pequeno	4 Não é um problema
a) Rotatividade dos professores.				
b) Vandalismo por parte da comunidade escolar.				
c) Atrasos dos professores.				
d) Absenteísmo docente				
e) Atraso dos alunos para o início das aulas.				
f) Absenteísmo discente				
g) Abandono dos alunos durante o período letivo.				
h) Evasão dos alunos				
i) Pedidos de transferência para outras escolas.				
j) Falta de vagas para os alunos em relação à demanda da comunidade.				

VIII. Envolvimento dos pais

35. No que se refere ao envolvimento das famílias dos alunos do Ensino Fundamental I com as atividades escolares, quantos pais procuram, em geral:

Atividade	1 A maioria (mais de 75%)	2 Entre 50 e 75% dos pais	3 Entre 25 e 50% dos pais	4 A minoria (menos de 25%)	Não sei responder
a) Participar das reuniões de pais					
b) Procurar pelos professores para se informar sobre o desenvolvimento dos filhos.					
c) Propiciar aos filhos que tenham acesso a atividades extracurriculares e de enriquecimento cultural (ida a museus, cinema, etc.) propostas pela escola					
d) Propiciar aos filhos que participem de atividades de reforço ou recuperação propostas pela escola.					
e) Propiciar aos filhos que tenham acesso a recursos básicos necessários ao bom rendimento escolar (óculos, merenda escolar, aparelhos auditivos e/ou ortopédicos, etc.)					
f) Participar ativamente das atividades recreativas propostas na escola.					
g) Participar ativamente de canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (Conselho da Escola, Organização de pais e mestres, etc.)					

Atividade	1 A maioria (mais de 75%)	2 Entre 50 e 75% dos pais	3 Entre 25 e 50% dos pais	4 A minoria (menos de 25%)	Não sei responder
h) Auxiliar os filhos na realização das lições de casa.					
i) Acompanhar os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula para poder ajudar os filhos nos estudos.					

36. Como a escola lida com o envolvimento das famílias na educação de seus filhos? (Marcar quantas alternativas forem necessárias)

- a) Conversando com as famílias sobre o papel delas na educação de seus filhos
- b) Oferecendo às famílias sugestões específicas sobre como elas podem ajudar em casa
- c) Conversando com as famílias sobre o currículo e as expectativas de aprendizagem para cada ano escolar
- d) Informando frequentemente às famílias sobre as atividades escolares de seus filhos Fornecendo às famílias materiais sobre calendário escolar e currículo oferecendo às famílias diferentes opções de dias e horários para reuniões
- e) Oferecendo às famílias oficinas sobre temas específicos que são abordados no currículo de seus filhos
- f) Recrutando membros da família para auxiliarem em atividades na escola (ex. reuniões, eventos, comemorações, etc.)
- g) Oferecendo às famílias oportunidades para que organizem alguma atividade escolar
- h) Solicitando às famílias um retorno sobre suas expectativas e opiniões quanto ao processo de aprendizagem de seus filhos
- i) Criando parcerias com outras instituições da comunidade para incentivar o envolvimento das famílias na vida escolar de seus filhos

37. Você propõe atividades para propiciar maior envolvimento dos pais nas atividades da escola? Se sim, quais?