

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: os desafios de uma escola justa e eficaz

Edna Martins BORGES¹
Maria Céres Pimenta Spínola CASTRO²

Resumo

Este artigo discute o conceito de qualidade na Educação, mostrando seu caráter polissêmico e sua vinculação às demandas e exigências de um dado tempo histórico e um determinado espaço geográfico. A partir da análise da dinâmica interna do sistema educacional, serão examinados três significados distintos do termo “qualidade de ensino”, que têm circulado na sociedade brasileira, ao longo dos tempos, ancorados nas demandas de democratização do acesso à educação, de permanência na escola e de aprendizagem, sendo esta última associada à aferição de desempenho pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Busca, ainda, relacionar qualidade da educação com dimensões intra e extraescolares que interagem na construção desse conceito e analisar as possibilidades para que a escola seja de qualidade, justa e eficaz.

Palavras-chave: Acesso. Permanência. Aprendizagem. Qualidade.

¹ Graduada em História/UFMG, Especialização em Gestão Escolar, Mestre em Administração Pública/Escola de Governo/FJP, Doutora em Educação/FaE/UFMG, integra o Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/FaE/UFMG). Ex Secretária Municipal Adjunta de Educação de Belo Horizonte, ex Presidente do Fórum Permanente de Educação de Belo Horizonte. Ex Coordenadora-Geral do Ensino Fundamental/SEB/MEC, membro do Fórum Permanente de Educação do Estado de Minas Gerais, consultora pedagógica.
E-mail: edna.borges25@yahoo.com.br

² Graduada em Serviço Social/PUC MG, Mestre em Educação/UFMG, Doutora em Ciências Sociais/Universidade Estadual de Campinas. Ex Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte e Secretária-Adjunta de Educação de Minas Gerais. Presidente da Comissão da Verdade de Minas Gerais. Consultora na área educacional e da comunicação social, com ênfase em Comunicação e Política.
E-mail: mceres.pimenta@gmail.com

QUALITY OF EDUCATION: the challenges of a fair and effective school

Edna Martins BORGES
Maria Céres Pimenta Spínola CASTRO

Abstract

This article discusses the concept of quality in education, showing its polysemic character and its connection to the demands and requirements of a given historical time and a determined geographical space. Based on the analysis of the internal dynamic of the educational system, three different meanings of the term “quality of education” will be analysed, which have been circulating in Brazilian society over time, anchored in the demands of democratization of access to education, permanence in school and learning process, the latter being associated with benchmarking by the Basic Education Assessment System (BEAS). It also seeks to relate education quality with intra and extracurricular dimensions that interact in the construction of this concept and analyze the possibilities for schools to have quality, be fair and effective.

Keywords: Access. Permanence. Learning. Quality.

Introdução

Apesar dos significativos avanços registrados nos indicadores relacionados ao acesso à Educação Básica brasileira, tendo em vista a quase universalização da oferta do Ensino Fundamental, a elevação das taxas de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e a ampliação do atendimento à Educação Infantil, constata-se que ainda existem imensos desafios a serem enfrentados. O maior deles tem sido, sem dúvida, a melhoria da qualidade da educação ministrada nas escolas, secundada pelas questões relacionadas à equidade.

A discussão da qualidade da educação nunca apresentou tamanha centralidade como nos tempos atuais e a sua melhoria passou a ser uma meta compartilhada por todas as instâncias envolvidas, estando presente nas declarações de organismos internacionais e na agenda dos governos, dos políticos, do empresariado, dos movimentos sindicais e sociais, bem como de professores, estudantes e famílias.

Essa mobilização em torno da expressão “qualidade” só é possível porque o termo carrega diversos significados, transformando-se em uma palavra de ordem mobilizadora, em torno da qual se juntam diversos atores e esforços. A polissemia do termo “qualidade” possibilita diversas conotações, o que tem facilitado sua instrumentalização a serviço de agendas e de agentes muito diversos, levando, às vezes, a uma despolitização do conceito, como afirma Enguita (2012):

Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com os seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. (ENGUITA, 2012, p. 95).

É interessante observar que a mobilização em torno da qualidade da educação brasileira veio se expandindo e ganhando força à medida que a oferta de Ensino Fundamental para crianças dos 7 aos 14 anos foi praticamente universalizada no final dos anos 1990. Esse fato é compreensível, segundo afirma Enguita (2012, p. 96), “uma vez que o acesso a todo recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa.”

Neste texto, discute-se a qualidade da educação de forma articulada à noção de direito individual, na perspectiva de que a educação tem uma função equalizadora e de que cabe ao Estado a garantia da oferta, do acesso e da aprendizagem de todos no sistema público de ensino. Enfatiza-se, em um primeiro momento, que a ampliação das oportunidades educacionais, nos seus diferentes níveis e modalidades, às camadas populares, anteriormente excluídas, seria um indicador de qualidade da educação.

Entretanto, a ampliação do acesso, por si só, não garante a qualidade da educação, uma vez que é necessária a construção de políticas públicas que possibilitem a permanência

dos estudantes na escola e a sua aprendizagem. Em nosso País, esses três pilares – acesso, permanência e aprendizagem – não se consolidaram ao mesmo tempo ou, numa perspectiva mais pessimista, sequer estão de fato consolidados de forma significativa, mas têm representado, em cada momento histórico, um conceito de qualidade que circula simbolicamente na sociedade.

De modo concomitante à dinâmica de construção do direito à educação, analisa-se como os fatores intra e extraescolares, que geram a qualidade da educação, têm sido fundamentais para se compreender os diversos aspectos que interferem no processo ensino-aprendizagem e na capacidade de a escola, especialmente a pública, ser justa e eficaz. Discute-se, ainda, as possibilidades das avaliações externas em larga escala levarem à melhoria das práticas educativas.

Múltiplos olhares

Para analisar o processo de construção de distintos significados do termo “qualidade de ensino”, que circulam simbólica e concretamente na sociedade brasileira, ao longo dos tempos, nos apoiaremos, como ponto de partida, em estudos de Oliveira e Araújo (2005). Para estes autores, há um primeiro significado de qualidade condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; há um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de um determinado sistema de ensino e, por último, a percepção de qualidade associada à aferição de desempenho, mediante testes padronizados em larga escala.

De acordo com essa visão, Borges (2017) avalia que a educação tem sido tratada, durante grande parte da nossa história, como privilégio das classes dominantes, sendo negada a uma expressiva parcela da população, mantida na condição de ignorância e destituída da possibilidade de participação na vida política da sociedade. Como direito de todos os cidadãos, a educação pública e gratuita só foi reconhecida a partir do início do século XX, ainda sem a contrapartida do dever do Estado, que só veio a ser incorporado pela Constituição Federal de 1969, artigo 179. O motivo desse reconhecimento tardio está, segundo Cury (2000),

[...] no fato do Brasil ter sido colonizado por uma potência contra-reformista para a qual os índios eram “bárbaros” e os negros, “propriedade” do outro; para eles a educação escolar não era objeto de cogitação. Para controlá-los seria suficiente escutar a palavra dos outros pela doutrinação ou pela catequese. Ao contrário dos países onde a Reforma foi objeto de lutas e discussões, e o ler e o escrever se tornaram condição mesma da leitura da Escritura, aqui se postulou um caminho que conduziria a um forte acento na cultura da oralidade. (CURY, 2000, p. 571).

Há de se destacar que o direito à educação, no Brasil, tem sido construído de forma lenta, com avanços e retrocessos que podem ser lidos nas constituintes e constituições do País. Fávero (1996), ao analisar direito à educação e legislação, deixa claras as contradições

de direitos presentes nesta relação. Exemplo disso é o fato de que gratuidade e obrigatoriedade do ensino nem sempre andaram juntas nas constituições. Além disso, os princípios para a definição das competências entre os entes federados no que diz respeito à origem dos recursos financeiros destinados à educação pública e das responsabilidades para o atendimento de níveis e etapas de ensino só foram contemplados na Constituição de 1988 e detalhados na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e, também, com a Lei 9.424/96, sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, expirado em 2006.

A associação de gratuidade e obrigatoriedade escolar, nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, estará presente, pela primeira vez, na Constituição de 1934, fruto das lutas dos movimentos da classe operária e de setores intelectuais, ocorridas nos anos anteriores. Amplia-se a demanda pela escola pública e o acesso a ela passa a ser considerado como critério de qualidade.

Após 1945, verifica-se uma expansão do sistema de ensino das áreas urbanas de São Paulo que, antes fechado e seletivo, foi, em poucos anos, substituído por outro, orientado no sentido de tornar-se mais acessível, em todos os níveis, a segmentos cada vez mais amplos da população (BEISIEGEL, 2006). No entanto, o autor adverte que a ampliação da rede escolar ocorria “pela simples multiplicação de modelos tradicionais e variavelmente obsoletos de escolas, ênfase na expansão da capacidade de oferta de vagas (...), falta de critérios econômicos na distribuição das unidades nas várias regiões” (BEISIEGEL, 2006, p. 51), detectando interesses de natureza predominantemente político-eleitorais na definição do aumento no número de escolas secundárias, atual Ensino Médio.

O crescimento das oportunidades de escolarização pode ser observado, ainda, na Constituição Federal de 1967, artigo 168, ao incorporar a obrigatoriedade e a gratuidade escolar por faixa etária, dos 7 aos 14 anos, sendo gratuito nos estabelecimentos públicos. Tal gratuidade para o Ensino Médio e para o Ensino Superior seria apenas para aqueles que comprovassem insuficiência de recursos. Ainda sobre a questão da obrigatoriedade, foi inserida a discussão das bolsas de estudo que funcionaram, na verdade, como substitutivo da gratuidade e como apoio financeiro do Poder Público à iniciativa privada. Se, de um lado, ocorreu a expansão das oportunidades educacionais, por outro, observou-se a retirada da vinculação constitucional de recursos para a educação, o que refletiu no atraso da expansão do ensino de 1º Grau e na desresponsabilização do Governo Federal com esse nível de ensino, repassado progressivamente dos estados aos municípios, e na degradação das condições de trabalho dos docentes.

É bem provável que esse seja mais um dos motivos que tenham levado Beisiegel (2006) a constatar que, paralelamente ao processo de expansão das oportunidades educacionais, começou a surgir uma opinião quase generalizada entre os educadores de que o acentuado processo de deterioração dos padrões de qualidade do ensino e a perda do prestígio docente encontrariam suas raízes na rápida expansão da rede escolar, que levou ao

recrutamento acelerado dos docentes, programas inadequados para formá-los e queda nos salários. A visão de que o problema da qualidade esteja localizado na ampliação do acesso das classes populares à escola persiste ainda hoje.

Há de se destacar que o processo de quase universalização do Ensino Fundamental gerou uma demanda social pela expansão de escolarização na etapa anterior (Educação Infantil) e pelas etapas posteriores (Ensino Médio e Ensino Superior). Parte das respostas a essa demanda pode ser encontrada na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), em 1996, que abriu a possibilidade de a criança de 6 anos de idade ser atendida no Ensino Fundamental que, junto com a Educação Infantil e o Ensino Médio, serão reconhecidos como a Educação Básica brasileira. Pode ser verificado também, na promulgação da Emenda Constitucional nº 59, em novembro de 2009, que modificou a redação do inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, deixando claro que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - implantada de forma progressiva, até o ano de 2016. A redação anterior mencionava “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito”, o que levava a interpretações que afastavam do Estado o dever do oferecimento do Ensino Médio gratuito, não obstante a imposição de “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”, que sempre constou do inciso II do artigo 208 da Constituição de 1988.

Portanto, a expansão das oportunidades educacionais para as classes populares não representou, na prática, a garantia do direito à educação para esses setores, visto que foram gerados obstáculos para que eles prosseguissem nos estudos, observados nos mais evidentes e pungentes processos de exclusão verificados pelos altos índices de reprovação e evasão escolar. Sem dúvida, “a competição escolar, que era relativamente neutralizada pelo peso da seleção social anterior aos estudos, desloca-se em direção a uma competição interna ao próprio sistema escolar.” (DUBET e MARTUCELLI, 1996, p. 40). É nesse processo de exclusão *na* escola que se constata o segundo sentido da qualidade do ensino no Brasil: qualidade relacionada à ideia de fluxo escolar.

A partir da segunda metade da década de 1980, inúmeras experiências de renovação pedagógica, com foco na progressão continuada dos alunos, surgiram em várias partes do País, tendo como objetivo a regularização do fluxo escolar. Essas experiências implicavam mudanças da cultura escolar que conflitavam com concepções arraigadas sobre o fazer pedagógico tanto dos profissionais da educação como da comunidade escolar e da sociedade. Surgem, então, alterações radicais no cotidiano e no trabalho escolar: nova organização de tempos e espaços escolares, reestruturação curricular (o eixo do currículo passa a ser o educando, ao invés do conteúdo) e nova proposta de avaliação escolar (centrada em aspectos globais do processo de ensino-aprendizagem e não exclusivamente no desempenho cognitivo do estudante).

Com base nessas experiências, diversas redes de ensino passaram a organizar a escolarização em ciclos de formação, com progressão continuada (ou, como a denominaram alguns autores, “promoção automática”) e desenvolvimento de programas de aceleração da aprendizagem. É importante frisar que essas experiências foram, e continuam sendo, objeto de polêmica entre acadêmicos, profissionais da educação e pais, que viram e veem nelas meras formas de promoção automática incapazes de assegurar a devida aprendizagem dos estudantes.

Oliveira e Araújo (2005) avaliam que o significado do termo “qualidade de ensino”, vinculado à garantia da aprendizagem, surge em decorrência das políticas de organização dos ciclos de formação, de progressão continuada e de aprovação automática, já que incidiam sobre os índices de produtividade dos sistemas que, por sua vez, deixavam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade. É nesse contexto que se analisa o terceiro indicador de qualidade – a aprendizagem dos estudantes – que deve ser aferida, na ausência de outros indicadores, pelos testes padronizados em alta escala, nos moldes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Se as avaliações externas em larga escala podem ser percebidas como importantes instrumentos para verificar se o direito do estudante à aprendizagem foi garantido, seus resultados demonstram que ainda estamos longe de assegurar esse direito para todos. Os resultados do SAEB (2017) têm evidenciado que, apesar de avanços como a quase universalização do atendimento para estudantes de 6 a 14 anos, da ampliação significativa nas matrículas da Educação Infantil e da melhoria nas taxas de frequência escolar dos jovens entre os 15 e 17 anos e de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, os indicadores de desempenho dos estudantes ainda são muito baixos em Língua Portuguesa e Matemática, as duas disciplinas avaliadas.

O relatório do SAEB/2017, cuja avaliação contou com a participação de mais de 5,4 milhões de estudantes, mostra a persistência de grandes desigualdades de aprendizagem nos sistemas de ensino. Percebem-se avanços no 5º ano, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, mas foram muito modestos os avanços no 9º ano do Ensino Fundamental. O grande gargalo é o Ensino Médio, praticamente estagnado desde 2009. Nesta etapa da Educação Básica apenas 1,62 % dos estudantes da última série, que fizeram os testes em Língua Portuguesa, alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC). Em Matemática, a situação não é muito diferente: somente 4,52% dos estudantes do Ensino Médio superaram o nível 7 da Escala de Proficiência.

Dessa forma, considera-se que além dos resultados das avaliações externas faz-se necessária e urgente a formulação de um padrão de qualidade como medida para a garantia do direito à educação no Brasil. Tal padrão deve incluir, entre outros aspectos, categorias como: a) indicadores de investimento (remuneração docente, proporção de alunos por professor, custo aluno, etc.); b) indicadores de desempenho dentro da realidade educativa (clima escolar e cultura organizacional da escola); c) indicadores de sucesso/fracasso

escolar (associados ao desenvolvimento de competências e habilidades para determinado nível ou etapa de escolarização).

Qualidade na educação pressupõe acesso, permanência e aprendizagem de todos e, como afirma Gentili (2012, p. 172), não é possível a existência de contradição entre acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado, pois “qualidade para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio.” Assim, a discussão sobre qualidade da educação não pode deixar de considerar os debates sobre o peso dos elementos extraescolares, em especial o nível socioeconômico das famílias, que refletem no desempenho escolar dos estudantes. O êxito ou o fracasso escolar é tributário da origem social dos alunos? Em outros termos: será a escola impotente frente às desigualdades sociais?

Qualidade da educação: fatores extra e intraescolares

Para tratar da relação entre qualidade da educação e fatores extraescolares é imprescindível conhecer os elementos apontados pela pesquisa conduzida por James S. Coleman, em meados de 1960, nos Estados Unidos, que comprovam a relação entre nível socioeconômico e desempenho escolar. Tal pesquisa foi norteadada por quatro questões principais: a) o grau de segregação dos diferentes grupos raciais e étnicos nas escolas públicas; b) a oferta de igualdade de oportunidades educativas em termos de uma série de critérios considerados como bons indicadores de qualidade educacional; c) o aprendizado dos estudantes avaliados em testes padronizados de desempenho; d) as possíveis relações entre o desempenho dos estudantes e o tipo de escolas que eles frequentavam.

Os resultados da pesquisa indicam que:

[...] para quase todos os grupos de minorias e, mais particularmente, para a minoria negra, as escolas não dão nenhuma oportunidade para eles superarem essa deficiência inicial. Na verdade, eles se distanciam mais e mais da maioria branca, no desenvolvimento de algumas habilidades que são críticas para viver e participar integralmente da sociedade moderna. As escolas não conseguem superar qualquer combinação de fatores não escolares – pobreza, atitudes da comunidade e baixo nível educacional dos pais -, que coloca as crianças dos grupos de minorias em desvantagem em habilidades verbais e não verbais, quando elas entram na 1ª série. (COLEMAN, 2008, p. 28).

Ainda segundo o Relatório Coleman (2008), quando os aspectos socioeconômicos relativos aos estudantes são controlados estatisticamente, as diferenças entre as escolas são responsáveis somente por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos. As características e os recursos como o gasto por aluno, a experiência do corpo docente, o número de livros na biblioteca da escola, a existência de laboratório de Ciências, as diferenças no currículo e uma gama de outras variáveis pareciam fazer pouca diferença no nível de desempenho obtido pelos alunos. As diferenças eram provocadas pelos antecedentes dos estudantes, a origem dos pais e seu nível educativo, ou seja, o meio influía muito mais no desempenho dos estudantes do que a igualdade nos elementos físicos das

escolas e, para que haja igualdade de oportunidades educativas por meio das escolas, estas devem implicar um forte efeito que seja independente do entorno social imediato das crianças. E esse efeito não estava presente nas escolas americanas. Além disso, os resultados da pesquisa mostraram que o desempenho de crianças de menor nível socioeconômico que frequentavam escolas cujo público era relativamente homogêneo era pior do que o de crianças de mesmo nível socioeconômico que frequentavam escolas com públicos mais heterogêneos.

A constatação da pesquisa de que o êxito escolar é tributário da origem social dos alunos teve um efeito devastador para os educadores que acreditavam que eles e suas escolas exerciam um impacto decisivo no aprendizado dos estudantes, reforçando as críticas à Teoria do Capital Humano e à visão do papel redentor da escola, uma vez que apresentava elementos que negavam a crença tradicional na eficácia da reforma social, pela ênfase em melhores programas educacionais. Levava também, mesmo que indiretamente, ao questionamento da eficácia dos esforços da educação compensatória voltados aos estudantes dentro das escolas.

Antes do Relatório Coleman, a igualdade de oportunidades educacionais era medida em termos de insumos escolares. A partir deste Relatório, tornou-se comum que a igualdade fosse medida pelos resultados dos testes de desempenho acadêmico.

O conjunto de estudos com estas abordagens resultou na produção de teorias sociológicas da educação, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, quando se desenvolveu o Paradigma da Reprodução, aglutinando diversos teóricos que, em comum, fizeram críticas à capacidade dos sistemas educacionais dos Estados Unidos e da Europa de subverterem à lógica das desigualdades educacionais e sociais. Bourdieu & Passeron (1975), no livro “A reprodução”, analisaram o funcionamento do sistema escolar francês e concluíram que, em vez de ter uma função transformadora, a escola serve de instrumento de legitimação das desigualdades sociais e é injusta, à medida que transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares.

No Brasil não existiam, naquela época, estudos como o do Relatório Coleman, que comparassem o desempenho entre os estudantes. Os primeiros estudos sobre as oportunidades educacionais podem ser creditados a Hasenbalg e Silva (1990), que pesquisaram a relação entre raça e oportunidades educacionais no Brasil. A partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) de 1982 e, em seu suplemento especial sobre educação, os autores analisaram as trajetórias educacionais dos grupos de cor branca, não branca e parda. Concluíram pela existência de “desvantagens no acesso à escola e no ritmo de progressão escolar por crianças não brancas.” (HASENBALG e SILVA, 1990, p. 5).

Sobre o acesso, os autores concluíram que uma proporção mais elevada de crianças não brancas ingressavam tardiamente na escola e que a proporção de negros e pardos que não tinham acesso algum à escolarização era três vezes maior que a dos brancos. A análise

da repetência escolar apontou que as crianças negras e pardas apresentavam uma trajetória mais lenta e acidentada, acumulando-se ao efeito do acesso tardio. Outros estudos, como o de Menezes-Filho (2007), também têm evidenciado a importância dos agentes extraescolares no desempenho escolar dos estudantes, a partir dos dados do SAEB.

Se as características sociais, econômicas e culturais das crianças, adolescentes e jovens das camadas populares dificultam a permanência e aprendizagem escolar, caberá ao Estado, na sua relação com o cidadão, formular e executar políticas públicas, programas compensatórios e projetos extraescolares necessários à garantia do direito à educação para todos. Nesse sentido, avaliamos que o Brasil tem dado passos importantes especialmente com a implementação de ações afirmativas adotadas pelo Governo Federal, nos últimos anos, com o objetivo de amenizar as desigualdades e segregações. Estas ações são desenvolvidas por meio de políticas que propiciem maior participação dos grupos discriminados pela exclusão social não só na área da educação, mas também na saúde, no emprego e nas redes de proteção social.

Se por um lado, as ações afirmativas têm levado à melhoria das oportunidades educacionais, por outro, assiste-se a um acirramento da competição escolar, tendo em vista que o investimento em educação aumenta em todos os grupos sociais. Segundo Nogueira (2010), ocorre uma “intensificação, um refinamento e uma diversificação dos investimentos e das estratégias educativas” das famílias das classes médias, “em sua busca pelos bens e certificados escolares mais rentáveis e mais capazes de assegurar ou elevar a posição social do grupo.” (NOGUEIRA, 2010, p. 213).

No sistema educacional brasileiro, o caráter de classe social sempre esteve presente. A existência de duas redes de ensino - a rede privada e a pública - ainda que ambas comportem estratificações internas, ilustra bem esta questão e contribui para a manutenção das desigualdades, reforçada por estratégias de famílias mais ricas, denunciando a permanência das desigualdades de oportunidades educacionais.

Se no cenário internacional os anos 1960 e 1970 foram marcados por abordagens que definiam o sucesso ou o fracasso escolar em função das origens socioeconômicas e culturais dos estudantes, em contrapartida surgiram outras pesquisas que buscavam mostrar que as escolas podem exercer uma influência positiva sobre a aprendizagem dos alunos das classes populares. Essas pesquisas, denominadas “efeito escola” ou “eficácia escolar”, passaram a analisar os motivos do fracasso escolar sob a perspectiva de causas internas e específicas da escola, deslocando o foco do desempenho dos estudantes para a organização institucional e seus processos internos. As pesquisas analisaram escolas situadas em locais socialmente desfavoráveis que apresentavam resultados acima da média em relação a outras escolas semelhantes, mostrando que as diferenças entre elas podiam ser explicadas por motivos associados ao contexto e aos processos pedagógicos, com o objetivo de demonstrar que a escola faz a diferença na vida dos alunos. Ao mostrarem que, em situações idênticas, existiam escolas mais eficazes que outras, os estudos demonstraram a necessidade de

separar o efeito do meio familiar do efeito da escola sobre o desempenho dos alunos, observando que o fator escola também provoca diferenças na aprendizagem dos alunos.

De acordo com Bolívar (2003), não existe consenso sobre o que constituem escolas eficazes, sendo uma tendência defini-las como as escolas onde seus alunos progredem mais rapidamente do que seria de se esperar ou poderia prever-se, face à origem social dos estudantes. Nessa mesma direção, Lima (2008) analisa que a escola eficaz é aquela que introduz “um valor acrescentado” nos resultados dos alunos, em comparação com as outras escolas com estudantes provindos de meios socioeconômicos semelhantes. As pesquisas que assumem essa definição buscam identificar as instituições escolares que apresentam bom desempenho, após isolarem os efeitos atribuídos às características individuais e sociais dos alunos.

O conceito de “escola eficaz” está intimamente ligado ao conceito de equidade intraescolar. Consideram-se fatores promotores de equidade escolar aqueles que propiciam a moderação de desigualdade (efeito da origem social) no desempenho escolar de alunos que frequentam as mesmas unidades escolares. Assim, quando eficácia escolar está associada à equidade intraescolar, verifica-se que um mesmo conjunto de práticas escolares atua, concomitantemente, no sentido de aumentar o desempenho médio das escolas e de promover a distribuição mais equânime do desempenho escolar entre os alunos que frequentam a mesma escola. (FRANCO *et al.*, 2015).

No cenário internacional, o campo da pesquisa sobre eficácia e equidade intraescolar está bem avançado e revisões clássicas da literatura podem ser encontradas em Sammons, Hillman e Mortimore (1995); Lee, Bryk e Smith (1993) e Mayer, Mullens e Moore (2000).

No contexto educacional brasileiro, ainda que a utilização dos dados verificados pelo SAEB e pelos sistemas estaduais de avaliação estejam aquém do esperado, já existe um grupo de pesquisas, ainda que restritas, sobre os fatores escolares associados à eficácia escolar, realizadas a partir desses dados. Após fazerem uma revisão da literatura brasileira, com a composição social das escolas serem consideradas como variáveis de controle, Franco *et al.* (2015) organizaram os seus achados em cinco categorias, com as seguintes conclusões:

a) recursos escolares: se, em muitos países, os recursos escolares não são razões de eficácia escolar, no Brasil, equipamentos e sua conservação, assim como o prédio escolar importam. Nas pesquisas analisadas, realizadas a partir dos dados do SAEB de 1999 e 2001 (8ª série) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (2000), os autores encontraram efeitos positivos da infraestrutura física da escola e das condições de funcionamento de laboratório e espaços adicionais para atividades pedagógicas sobre o desempenho dos alunos. A falta de recursos financeiros e pedagógicos exerce um efeito negativo sobre a eficácia escolar. Enfatizam que “a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente para que os recursos façam diferença: faz-se necessário

que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola.” (FRANCO *et al.*, 2015, p. 265);

b) organização e gestão da escola: o reconhecimento, pelos professores, da liderança do diretor e da responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos são características associadas à eficácia escolar;

c) clima acadêmico: diz respeito à primazia do ensino e da aprendizagem. Questões como passar e corrigir dever de casa, interesse e dedicação do professor e o nível de exigência docente sobre o desempenho médio das escolas exercem efeito positivo sobre o desempenho dos alunos. Os estudos mostram também que o absenteísmo docente tem efeito regressivo sobre a eficácia escolar e indicam que o absenteísmo discente tem efeito regressivo tanto sobre a eficácia escolar quanto sobre a equidade intraescolar;

d) formação e salário docente; e e) ênfase pedagógica: há evidências, ainda que mais esparsas, do nível positivo dessas duas categorias sobre a eficácia escolar.

Apesar de os achados citados no item d, o relatório publicado pela consultoria McKinsey - *Howthoward's best performing schools systems come out on top* (BARBER; MOUSHED, 2007) - detecta que a qualidade dos professores é um dos aspectos mais importantes para o desempenho dos estudantes. O relatório apresenta três questões básicas para o bom resultado dos países com melhores desempenhos no PISA da OCDE: (i) capacidade de atrair os estudantes de Ensino Médio com melhor desempenho para a carreira docente, pois a entrada em cursos de professores é muito seletiva e o salário inicial é alto; (ii) formação de alta qualidade no magistério; (iii) garantia de que todas as crianças aprendam.

Os problemas que o Brasil enfrenta para selecionar e encontrar bons professores foram identificados na pesquisa de Lousano *et al.* (2010), que mostrou que o País atrai indivíduos com baixo rendimento acadêmico e com perfil socioeconômico mais baixo para os cursos de formação de professores. Ocorre que há poucos incentivos financeiros para que os melhores alunos do Ensino Médio se tornem professores, além do baixo *status* social da carreira. Como um fator intraescolar importante para a melhoria da qualidade da educação, é fundamental um alto investimento na atratividade da carreira docente.

Não obstante, é essencial destacar que, se os diversos elementos associados à eficácia escolar forem considerados de forma isolada, terão um impacto pequeno, porque, como afirma Bolívar (2003), “o que faz da escola um sistema de ação organizada é a sua combinação específica, o *ethos* ou cultura específica.” (p. 30). Também como fundamenta Hargreaves (1998), as mudanças impostas de fora têm pouca influência na melhoria efetiva das escolas, tendo em vista que é necessário conceber os professores como “aprendizes sociais”, ao invés de identificá-los como “aprendizes técnicos”.

As pesquisas sobre eficácia escolar têm sido feitas levando-se em consideração somente os resultados dos estudantes em Leitura e Matemática, desconsiderando a aprendizagem nas outras áreas do conhecimento. Além disso, a escola tem diversas funções

a realizar, não menos importantes do que trabalhar aspectos, como a construção da autoestima, a solidariedade, a cidadania, o respeito à diferença, a curiosidade, a autonomia, o comportamento, etc.

O avanço das pesquisas sobre as escolas eficazes tornou possível melhorar o conhecimento sobre as relações entre processos escolares e desempenho dos alunos, mostrando que a escola pode fazer a diferença e que não se pode responsabilizar exclusivamente o meio familiar pelo fracasso ou pelo sucesso do estudante. Também o efeito-professor “foi aprovado e mostrado que seu impacto é mais forte do que o das escolas.” (BRESSOUX, 2003, p. 73).

Podemos concluir que podem existir variações significativas no desempenho dos alunos entre escolas localizadas em um mesmo território geográfico, ou seja, que atendem alunos com características socioeconômicas similares, comprovando que as escolhas pedagógicas podem refletir na vida escolar do estudante. Por certo, não devem ser generalizados os achados positivos de pesquisas sobre o efeito-escola, dado que, de forma geral, são raros os princípios de eficácia que independem do contexto em que eles ocorrem. Assim, a maior parte das explicações das diferenças de desempenho entre os estudantes tem sua origem em aspectos extraescolares, nas desigualdades sociais existentes e que, no caso brasileiro, são alarmantes.

Aprendizagem e equidade: principais desafios da educação

Como apontado por Castro (2019), a Educação Básica brasileira vem passando por importantes transformações nos últimos 20 anos: o Ensino Fundamental está praticamente universalizado para a faixa etária de 6 a 14 anos; 91% das crianças de 4 e 5 anos de idade estão matriculadas na Pré-escola; e 83% dos estudantes de 15 a 17 anos frequentam a escola.

De acordo com o Censo Escolar de 2018, o Brasil tem 48,5 milhões de estudantes matriculados nas 181,9 mil escolas de Educação Básica, sendo que a Rede Municipal de Ensino detém 47,7% das matrículas na Educação Básica; a Rede Estadual, com 32,9% das matrículas, é a segunda maior. A Rede privada tem uma participação de 18,6% e a Federal tem uma participação inferior a 1% do total das matrículas.

É claro o processo de democratização do acesso à educação no Brasil, já que possibilitou a entrada de novos públicos na instituição escolar, ainda que se possa observar, pelos dados do Censo Escolar de 2018, a elevação da distorção idade-série a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, acentuando-se no 6º ano e na 3ª série do Ensino Médio. Esta distorção alcança 24,7% das matrículas do Ensino Fundamental e 28,2% das matrículas do Ensino Médio. Estes dados demonstram que a instituição escolar não tem conseguido responder adequadamente à exigência da equidade e têm crescido os clamores por uma

escola de qualidade, com grande acento na aprendizagem de todos os alunos; uma escola que seja, ao mesmo tempo, eficaz e justa.

Ainda assim, discutir que a educação seja ao mesmo tempo mais justa e eficaz pode parecer simples, pois ninguém se colocaria contra. Contudo, o debate não é simples e exige, de antemão, discussões mais profundas sobre os conceitos de justiça, igualdade educacional e direito à diferença no âmbito social e, por consequência, no contexto escolar, em que também estão presentes clivagens ideológicas. Assim esclarece Bobbio (1996):

(...) quem acredita na igualdade está convencido de que a maior parte das desigualdades que provocam a sua indignação e gostaria de ver desaparecer são de origem social e, por isso, elimináveis; pelo contrário, aquele que acredita na desigualdade pensa que é natural, portanto, inevitável. (BOBBIO, N., 1996 *apud* CRAHAY, 2000, p. 39).

A discussão de justiça escolar adequada ao objetivo de equidade é bastante complexa, considerando-se que vivemos em uma sociedade democrática e que os valores de liberdade e igualdade são representações importantes e, às vezes, não são tão claros como parecem ser. Para realizar esta discussão, nos apoiaremos nos estudos de Crahay (2000) e de Dubet (2004).

Segundo Dubet (2004), não existe uma única concepção de escola justa e cada concepção evocada entra imediatamente em contradição com outra; a solução possível é uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas. O autor argumenta que

(...) uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com as singularidades dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça. (DUBET, 2004, p. 540).

Nas sociedades democráticas, que em princípio postulam a igualdade entre todos, predomina a concepção de *igualdade de oportunidades meritocráticas* como princípio essencial de justiça, o que pressupõe que os indivíduos tenham igualdade de acesso, ou seja, que todos podem entrar na mesma competição. Uma vez que a igualdade de acesso está quase garantida, a escola passa a ser considerada justa, à medida que cada um pode obter sucesso de acordo com o seu esforço e com suas qualidades.

Na prática, esta concepção de *igualdade de oportunidades meritocráticas* se depara com várias dificuldades, relacionadas por Dubet (2004): (i) a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades; (ii) o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos; (iii) os alunos que fracassam não são vistos como vítimas de uma injustiça social e, sim, como responsáveis pelo seu próprio fracasso, porquanto a escola lhe deu todas as chances; (iv) pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas; (v) por

último, questiona se o mérito não é a mesma coisa que a transformação da herança em virtude.

A reflexão sobre essas dificuldades nos leva a perceber que a *igualdade de oportunidades meritocráticas* é, na prática, uma forma de construir “desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis” em sociedades democráticas (DUBET, 2004, p. 544). Sendo assim, para se alcançar a justiça escolar é necessário garantir não só o acesso de todos à escola, mas que o sistema educacional leve em conta as desigualdades sociais, procurando, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da justiça distributiva, discriminação positiva ou das ações que nomeamos como “ações afirmativas”, política de cotas, etc. Essas ações são importantes, uma vez que sabemos que, sozinha, a escola não consegue produzir uma sociedade justa.

Crahay (2000) denomina esta concepção de “justiça corretiva”, por considerar que a escola deve atuar para compensar as dificuldades dos alunos e oferecer maior atenção àqueles que a natureza ou a origem social tornou mais renitentes às aprendizagens.

Dessa maneira e para os dois autores citados, trabalhar numa lógica puramente igualitária significa introduzir mecanismos compensatórios eficazes e centrados nos alunos. Dubet (2004, p. 545) chega a sugerir algumas atividades, como: “estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, preparação específica para concursos e exames” e destaca que “a justiça não consiste apenas em aliviar o trabalho dos professores nas áreas mais difíceis, mas em tornar esse trabalho mais eficaz.”

Outro aspecto relacionado à justiça escolar diz respeito à garantia de “competências mínimas” (DUBET, 2004) ou à “igualdade dos conhecimentos adquiridos”, conforme destaca Crahay (2000). Para Dubet (2004, p. 546), “uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos” e, no sistema educacional, isto se traduz em “garantir aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons ou menos favorecidos” (p. 547), ou seja, é necessário garantir os conteúdos da cultura escolar comum, que é aquela a que todos os alunos precisam ter acesso ao final da Educação Básica obrigatória.

Crahay (2000) defende uma concepção semelhante, denominada de *igualdade de conhecimentos adquirida*, não somente pelo viés da discussão sobre princípios de justiça, mas por entender que os alunos aprendem mais quando o currículo define o que é central, indicando o que deve ser apreendido por todos, no decorrer do tempo. Segundo ele, esta concepção se mostra adequada ao ensino obrigatório, considerado como direito subjetivo, tendo em vista que, nessa fase, o Estado tem o dever de garantir que todos tenham acesso à escola e a um conjunto amplo de conhecimentos.

Tanto Crahay (2000) quanto Dubet (2004) demonstram consciência das dificuldades de se construir uma escola na qual todos os alunos aprendam. Ambos explicitam conflitos

existentes na escola massificada e as razões pelas quais uma diretriz ou um conhecimento já consolidado por diversas pesquisas, muitas vezes, não consegue mudar as práticas escolares e, por consequência, os resultados educacionais.

Crahay (2000) recorre ao seu conhecimento sobre a empiria e sua relação com os princípios e sustenta que, nas relações humanas, os fatos objetivos têm menos realidade que os efeitos psicológicos, o que pode explicar por que os professores e até mesmo os gestores políticos têm resistências ao novo, aos conhecimentos produzidos pelas investigações. Para o autor, “a maioria interiorizou os princípios da igualdade de oportunidades e da escola por medida de tal maneira que lhes ignoram o caráter ideológico.” (CRAHAY, 2000, p. 436).

Dubet (2004) sustenta que existem diversos critérios e princípios para se definir uma escola justa. Considera, ainda, que o modelo de escola meritocrática está no cerne de nossa tradição republicana e faz parte das estruturas das sociedades democráticas, sendo necessário perceber seus limites e contradições, pelo fato de anular outras definições de justiça que são desejáveis.

Segundo o autor, essa situação diz respeito às contradições presentes nas sociedades democráticas contemporâneas que, ao mesmo tempo em que defendem a liberdade e a igualdade, produzem continuamente a desigualdade. Apesar de considerar tímido o modelo de escola meritocrática, julga necessário que se trabalhe a partir dele e que seja combinado com outros princípios de justiça.

A possibilidade de construção de um sistema escolar mais justo estaria na introdução de discriminação positiva, a fim de garantir maior igualdade de oportunidades; na garantia do acesso a bens escolares fundamentais (assegurar um mínimo escolar); na preocupação com os diplomas escolares e no cuidado para que as desigualdades escolares não produzam desigualdades sociais.

Possíveis consensos?

Qualidade é um conceito complexo, polissêmico e o seu sentido é decorrente das relações sociais, econômicas, culturais e políticas que se desenvolvem entre os atores sociais em um determinado tempo e espaço, permeadas por conflitos de interesses e acordos entre os grupos e classes que compõem a sociedade. Para se falar em educação de qualidade é necessário que se discuta para “qual mundo”, “qual sociedade” e “qual sujeito”, dado que será a partir destas definições que as escolas irão desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes a fim de que os indivíduos possam interagir com a sociedade na qual estão inseridos.

Educação de qualidade comporta várias dimensões e algumas dizem respeito à garantia de acesso, permanência e aprendizagem de novos públicos antes excluídos e que têm chegado à escola, num contexto de grandes desigualdades sociais, mas também de exigência do reconhecimento e do respeito à diversidade. Esta realidade colocou para a

escola o enfrentamento de novos desafios, novas necessidades e muitas indagações para as quais ainda se procuram respostas. Uma certeza está consolidada: não há a menor possibilidade de um retrocesso da escola, que a faça voltar a ser uma escola para poucos.

Para os sistemas escolares está colocada a responsabilidade de cumprir, basicamente, três funções: a educativa, vinculada ao projeto de construção de pessoas capazes de flexibilidade, autodeterminação e autorregulação, diante dos desafios que enfrentam; a formativa, que diz respeito à formação de indivíduos adaptados à sociedade em que vivem; e a de distribuição de bens culturais e certificações. (DUBET e MARTUCELLI, 1996). Esta última “tem a ver com o fato de que a escola atribui qualificações escolares que possuem uma certa utilidade na medida em que alguns empregos, posições ou estatutos estão reservados aos diplomados.” (DUBET e MARTUCELLI, 1996, p. 23). Não há como negligenciar a necessidade de a escola transmitir modelos culturais, valores, conhecimentos e competências.

Concretizar as dimensões de acesso, permanência e aprendizagem para todos exige, de um lado, compreender que elementos extraescolares, como as condições socioeconômicas e culturais dos alunos menos favorecidos, afetam de forma significativa os processos educativos e os resultados escolares. Por outro lado, impõe o reconhecimento de que condições intraescolares, como a gestão dos processos de ensino-aprendizagem, formação docente, relações entre os atores escolares, processos avaliativos, etc., afetam o desenvolvimento dos estudantes.

A garantia de uma escola mais justa exige, ainda, que o Estado implemente políticas públicas, como as denominadas “ações afirmativas”. Mas é exatamente na implementação de políticas que garantam a equidade educacional, na gestão destas políticas e na distribuição de recursos para efetivá-las que Crahay (2000) e Dubet (2004) situam o centro dos conflitos de interesses e as diversas visões sobre justiça escolar, que expressam interesses de grupos sociais diversos e, às vezes, antagônicos.

Na perspectiva que defendemos, para que seja viável a qualidade da educação, pautada na visão de justiça escolar como equidade, julgamos imprescindível o cumprimento efetivo do art. 208 da CF/1988, que prevê o dever do Estado com a educação, mediante a garantia de maior articulação entre as políticas de garantia do acesso às ações afirmativas e de permanência na educação, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Imprescindíveis são também as políticas de valorização dos profissionais da educação e o investimento público adequado no ensino. Além desses aspectos, também é responsabilidade do Poder Público o monitoramento dos vínculos entre recursos, processos e aprendizagem. E, como também destaca Saviani (2007, p. 42), “trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento de ensino das camadas populares.; (...) garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.”

Diante das questões aqui abordadas, as políticas de avaliação externa em larga escala podem ocupar ou não um papel importante, como instrumento de verificação da distribuição do conhecimento que se espera que seja trabalhado na escola, como elemento constitutivo da justiça escolar, bem como para orientar os gestores educacionais na elaboração e implementação de políticas públicas a fim de melhorá-la. Como afirmam Sousa e Arcas (2010, p. 187), as políticas de avaliação “podem conter possibilidades emancipadoras ou virem a servir à intensificação das desigualdades educacionais e sociais, seus fins e meios, e os usos de seus resultados são reveladores do real significado que assumem no processo educacional.”

Referências

- BARBER, M.; MOUSHED, M. *How the world's best-performing school systems come out on top*. 2007. Disponível em <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>.
- BEISIEGEL, C.R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Livro Editora, 2006. BOLÍVAR, A. *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa, 2003.
- BORGES, E. M. *Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais*. 2017. 327 pp. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BORGES, E. M. Programa Bolsa-Escola de Belo Horizonte: limites e possibilidades de uma política de inclusão social. 2003. 327 pp. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Fundação João Pinheiro/Escola de Governo, Belo Horizonte.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003.
- CASTRO, Maria Helena G. de. *O que falta para a qualidade e equidade na Educação Básica*, 2019. Disponível em <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/qualidade-equidade-educacao-basica/>
- COLEMAN, J.S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. (orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CRAHAY, M. *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Instituto Piaget. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos. 2000.
- CURY, C.R.J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. *A l'école*. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil. 1996.
- ENGUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 111-177.

- FÁVERO, O. (org). *A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988*. Campinas: Editores Associados, 1996.
- FRANCO Creso *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando os significados de “fatores intraescolares”. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (orgs). *A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.
- GENTILI, P. O discurso da “qualidade” e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P; SILVA, T.T. (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 111-177.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.
- HASENBALG, C. A. e SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 1990.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/.
- LEE, V. E.; BRYK, A. S.; SMITH, J. The Organizations of Effective Secondary School. In: DARLING-HAMMOND, L. *Review of Research in Education*, Washington, American Educational Research Association, 1993, p. 171-267.
- LIMA, L.C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Revista Educação Unisinos*, n. 12 (2), 2008, p. 82-88.
- LOUSANO, P. *et al.* Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.1, jan./jun. 2010.
- MAYER, D. P.; MULLENS, J. E.; MOORE, M. T. *Monitoring school quality: an indicator report.*, NCES, 2001-030. Washington, DC; U.S. Department of Education, 2000.
- MENEZES-FILHO, N. Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil. Disponível em http://www.cepe.ecn.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf. Editora IFB. 2007.
- NOGUEIRA, M. A. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, p.213-231, jan./jun. 2010. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nogueira.pdf.
- OLIVEIRA, R.P.; ARAÚJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 28, jan.abr. 2005.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE P. *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Teseach*. London: Office for Standards in Education (OFSTED), 1995.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados. 2007.
- SOUSA, Sandra M. Z.; ARCAS, Paulo. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. In: *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro: UNESP, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

Recebido em: 12/10/2018
Aprovado em: 22/04/2020