

## O Programa Mais Educação: uma política educacional indutora de tempo integral e de qualidade da educação no Brasil?

*The 'Mais Educação' Program: An education policy conducive to full-time quality education in Brazil?*

*El Programa Más Educación: ¿una política educativa que induce a la educación de tiempo completo y la calidad de la educación en Brasil?*

**Elisangela da Silva Bernado**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO  
efelisberto@yahoo.com.br  
<https://orcid.org/0000-0003-3994-0254>

**António Gomes Ferreira**

Universidade de Coimbra – UC  
antonio@fpce.uc.pt  
<http://orcid.org/0000-0002-3281-6819>

### RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar como uma política educacional – o Programa Mais Educação – indutora de educação em tempo integral pode ou não buscar uma maior ampliação da jornada escolar e da igualdade de oportunidades na perspectiva de uma educação de qualidade. A abordagem metodológica foi de cunho qualitativo com levantamento bibliográfico e documental e realização de entrevista com 25 gestores escolares em seis escolas públicas cariocas. A análise dos indicadores educacionais permitiu desenharmos três grupos de escolas que apresentam: alto desempenho; baixo desempenho; e, maior diferença de desempenho entre os anos 2011 e 2013. Os achados da pesquisa apontam que o comprometimento, o compromisso de toda a equipe gestora, professores e funcionários da escola fazem com que a escola obtenha sucesso nas avaliações externas e consiga alcançar altos índices nos indicadores educacionais.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Programa Mais Educação. Educação em Tempo Integral. Qualidade.

## ABSTRACT

*The main objective of this research project was to investigate how an education policy – the 'Mais Educação' Program – that aims to promote full-time education, may or may not seek further extension of the school day and equal opportunities from the standpoint of providing quality education. The methodological approach was qualitative, using bibliographic and documentary research methods, and interviews with 25 school administrators in six public schools in Rio de Janeiro. An analysis of education indicators allowed us to categorize the schools into three groups: high-performing; low-performing; and those with the greatest difference in performance between the years 2011 and 2013. The research findings show that the dedication and commitment of the entire administrative team, teachers and school personnel contribute to the school's success in external assessments, and help it achieve high-level education indicators.*

**Keywords:** Education Policy. 'Mais Educação' Program. Full-Time Education. Quality.

## RESUMEN

*La presente investigación tuvo como objetivo general investigar cómo una política educativa - el Programa Más Educación - que induce la educación a tiempo completo puede o no buscar una mayor extensión de la jornada escolar y la igualdad de oportunidades en la perspectiva de una educación de calidad. El abordaje metodológico fue de carácter cualitativo con relevamiento bibliográfico y documental y entrevista a 25 directores escolares de seis escuelas públicas de Rio de Janeiro. El análisis de los indicadores educativos nos permitió diseñar tres grupos de escuelas que presentan: alto desempeño; bajo rendimiento; y, mayor diferencia de desempeño entre los años 2011 y 2013. Los hallazgos de la investigación muestran que el compromiso de todo el equipo directivo, docentes y personal de la escuela hacen que la escuela tenga éxito en las evaluaciones externas y alcance altos niveles indicadores educativos.*

**Palabras clave:** Política educativa. Programa Más Educación. Educación a tiempo completo. Calidad.

## Introdução

A educação é considerada a principal variável interveniente entre origem e destino de classe. Há teorias que enfatizam a capacidade de a educação servir como uma alavanca para pessoas com origens em classes baixas conseguirem ascender socialmente. Mas também há teóricos argumentando que o sistema educacional funciona como reprodutor das desigualdades já existentes (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Estudos empíricos e teorias mais recentes procuram combinar as duas

perspectivas para entender o potencial de superação e de reprodução do sistema educacional. Os estudos sobre estratificação educacional são bastante desenvolvidos na sociologia, e há algumas contribuições importantes na sociologia brasileira (HASENBALG; SILVA, 2003).

Fernandes (2003) ressalta que é um desafio conhecer o grau de diversidade da sociedade e compreender como as diferenças se transformam em desigualdade de oportunidades e formas de exclusão social. A autora afirma que a teoria econômica tem concentrado na desigualdade de renda a discussão sobre a desigualdade entre os indivíduos em sociedade desde os primeiros escritos. Entretanto, o real tamanho da desigualdade de oportunidades com que as pessoas se defrontam não pode ser deduzido da magnitude da desigualdade de renda ou de rendimento de trabalho. Ela esclarece que o que os indivíduos podem ou não fazer não depende apenas de suas rendas, mas, também, de uma grande variedade de fatores que afetam suas vidas. E que, no caso específico da escolarização ou do acesso à educação, a maior ou menor facilidade de acesso à escolarização e à garantia de qualidade dessa escolarização pode ser considerada como aproximação de maiores oportunidades individuais e de condições de vida mais favoráveis.

A literatura que trata dos fatores associados ao desempenho escolar segmenta os determinantes em dois grupos: i. as características do aluno (fatores extraescolares); e ii. as características do ambiente escolar (fatores intraescolares). O debate central gira em torno da comparação quanto ao poder de interferência de cada um dos fatores nos resultados escolares dos alunos. As assimetrias existentes quanto às características de origem socioeconômica e de acesso aos recursos providos pelo sistema de ensino geram, ao final do processo educacional, indivíduos com formações diferenciadas e habilidades produtivas distintas. Esse processo de estratificação educacional torna-se especialmente grave nos países menos desenvolvidos, onde a desigualdade social é mais acentuada e os insumos escolares são mais escassos e pior distribuídos entre alunos e escolas (FERREIRA, 2016).

Desde o Relatório Coleman (1966), ficou estabelecido que as características familiares são mais importantes do que as características escolares na determinação do desempenho escolar. No entanto, estudos sobre o papel da escola tentam melhorar a

compreensão da relação desses insumos com o aprendizado, não se limitando somente ao background social discente para explicar os determinantes do desempenho escolar. Sendo assim, considerar que os fatores escolares não têm importância em relação aos fatores familiares no desempenho escolar enfraquece a possibilidade de que investimentos e intervenções das políticas públicas governamentais sejam capazes de conter a transmissão intergeracional do déficit educacional e socioeconômico entre os estratos sociais.

Ou seja, a literatura sobre os fatores que interferem nos resultados escolares reconhece o impacto da origem social no desempenho educacional dos alunos e vê, nessa relação, um caminho provável para a reprodução de desigualdades sociais dentro das escolas. Porém, o sistema de ensino não pode ser encarado como mero instrumento determinístico ou reprodutor das desigualdades sociais. Ao contrário, há um intenso debate sobre a atuação dos fatores escolares no desempenho escolar do aluno, assim como sobre o espaço reservado às políticas educacionais na democratização das oportunidades escolares oriundas de uma educação e formação de qualidade (BERNADO, 2008; 2016).

Segundo Luz (2006), a universalização do acesso ao ensino não garante as mesmas oportunidades educacionais para todos os alunos. A autora aponta que, entre alunos pobres, os mais pobres frequentam as piores escolas, o que geralmente é determinado pela localização de seus respectivos domicílios e da escola. A carência de insumos básicos, como saneamento, atinge os alunos em suas casas e continua a atingi-los no ambiente escolar. Desse modo, esse tracking involuntário reforça as desigualdades já existentes, de forma que aqueles com prejuízo nas características de origem sejam agrupados em escolas igualmente deficientes, mesmo em relação às escolas vizinhas e/ou sob a mesma administração. Políticas públicas e educacionais que visam à erradicação dessas desigualdades, ou mesmo à suavização desse processo de estratificação, devem ser pensadas de forma desagregada e local, sob o risco de atuarem apenas na modificação do nível de qualidade, mas não no padrão de desempenho que reflete e reproduz outras desigualdades (BERNADO, 2008; 2016).

Buchmann e Hannum (2001), de acordo com Luz (2006), ao analisarem a estratificação social em países em desenvolvimento, consideram a educação como fator

decisivo tanto na reprodução das desigualdades existentes quanto na possibilidade de mobilidade social. As autoras apontam que as diferenças de desempenho educacional entre os indivíduos podem ser explicadas pela interação entre os fatores de oferta e de demanda. Elas trazem que os fatores de oferta são as oportunidades educacionais disponíveis, enquanto os fatores de demanda dizem respeito às decisões familiares quanto à educação, processo diretamente ligado às características socioeconômicas e estruturais da família. As pesquisadoras afirmam ainda que os determinantes do desempenho escolar e, conseqüentemente, as desigualdades educacionais entre os indivíduos dependem da ação conjunta de variáveis micro, como a escolaridade dos pais, a renda familiar e a composição do domicílio; e macro, como os insumos físicos disponíveis na escola, as características dos professores e, em uma esfera mais geral, as políticas públicas voltadas para a educação.

Sendo assim, entre os mecanismos de estratificação educacional que operam nos sistemas de ensino e na escola, de modo a produzirem desigualdades de oportunidades entre os grupos sociais, estão a seletividade no acesso à escola, a dualidade entre o ensino com funções propedêuticas e profissionalizantes, a diferenciação curricular dentro de um mesmo nível de ensino (tracking) e a organização de turmas dentro de uma mesma escola (BERNADO, 2008; 2016; SILVA; BERNADO, 2013). Em relação ao tracking, a pesquisa de Costa; Koslinski (2006) sobre as aspirações educacionais e expectativas futuras de alunos de escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro nos ajuda a refletir de forma mais detalhada sobre essa questão.

Para Hanushek (2002), a importância da análise da relação entre fatores escolares e desempenho é dada principalmente pelo fato de que esses são mais propensos à elaboração de políticas educacionais. A atuação governamental no processo educacional, sua contribuição para que os resultados deste processo sejam satisfatórios em termos de qualidade e equidade, é mais facilmente viabilizada na provisão e na regulação do sistema de ensino que na mudança das características familiares, principalmente no que tange à escolaridade dos pais. Corroborando essa ideia, Fernandes (2003) sinaliza que a formulação de possíveis políticas públicas de combate à desigualdade de rendimentos, por exemplo, deve levar em consideração políticas

educacionais voltadas para a redução da desigualdade educacional se pretende que tais políticas tenham sucesso.

Costa; Koslinski (2011, p. 263) trazem ainda que vários pesquisadores brasileiros investem contra a questão da “escolha escolar” [school-choice] “com base em argumentos de estratificação e desigualdade e a partir da defesa de princípios universalistas e includentes que não condizem com a real organização da rede”. No entanto, afirmam que a ausência de escolha da escola não evita a estratificação:

A estratificação entre as escolas de ensino fundamental e secundário não está ausente nas situações em que a escolha não é permitida. Ela está presente ao extremo e está presente de uma forma que remove os incentivos que os sistemas de estratificação, quando virtuosos, podem trazer. (COLEMAN, 1992 apud COSTA; KOSLINSKI, 2011, p.264, tradução dos autores).

Em outra pesquisa, Costa; Koslinski (2006, p. 133), ao desenvolverem a pesquisa de campo, levantaram a seguinte questão:

Até que ponto os fatores extra-escolares – socioeconômicos e familiares – podem ser responsáveis por menores expectativas escolares e de futuro, menor adesão aos procedimentos e comportamentos “desejáveis” diante do que a escola espera por parte de um alunado bem diferenciado quanto a esses últimos aspectos?

Ainda com os resultados preliminares de grupos focais realizados durante a pesquisa, os autores chamam a atenção para o fato de as “experiências de escolarização percorridas pelos alunos, suas vivências no âmbito intra-escolar, jogam papel bastante relevante na atitude de maior ou menor valorização conferida à escola (...) pelos estudantes”. Os autores trazem que essa possível constatação remete às políticas educacionais “um peso maior no enfrentamento de graves problemas de desagregação do espaço educacional institucionalizado, retirando um pouco de relevância da dimensão estrutural socioeconômica mais ampla” (COSTA; KOSLINSKI, 2006, p. 134).

Nesse contexto, a presente investigação teve como objetivo geral investigar como uma política educacional — o Programa Mais Educação — indutora de educação em tempo integral pode ou não buscar uma maior ampliação da jornada escolar e da

igualdade de oportunidades na perspectiva de uma educação de qualidade.

A abordagem metodológica utilizada nesta investigação foi de cunho qualitativo, e foram realizados levantamento bibliográfico e documental e entrevistas com 25 gestores escolares em seis escolas públicas cariocas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada por meio de um trabalho de campo intensivo. Nesse sentido, Lüdke; André (1986, p.12), com base nos estudos dos autores, apresentam cinco características para descreverem uma pesquisa qualitativa. Determos-nos apenas na quarta característica, que traz o seguinte: “nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”.

Cabe esclarecer que este artigo traz parte dos resultados do Projeto de Pesquisa “Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade”, desenvolvido de 2015 a 2018, contemplado no Edital FAPERJ Nº 25/2014 — Programa “Jovem Cientista do Nosso Estado — 2014” (E-26/201.487/2014).

O artigo está estruturado, além desta Introdução, em três seções. Na primeira seção, mapeamos uma breve revisão sobre escola eficaz; na segunda seção, dialogamos com investigações sobre efeito-escola, efeito-sala de aula e efeito-professor; e, por fim, na última seção, trazemos dados da empiria de uma política educacional indutora de educação em tempo integral, em busca de uma maior ampliação da jornada escolar e da igualdade de oportunidades na perspectiva de uma educação de qualidade — o Programa Mais Educação (PME).

## Um breve mapeamento sobre a eficácia escolar: em busca de pistas investigativas

Nos anos de 1960 e 1970, vários estudos americanos e europeus sugeriram que as escolas tinham pouca influência na explicação da trajetória escolar discente. O Relatório Coleman (1966), baseado num amplo levantamento de dados que envolveu



645.000 alunos norte-americanos e 3.000 escolas primárias e secundárias, constatou que o desempenho escolar dos alunos era quase completamente determinado pelo seu contexto socioeconômico e que as escolas pouco ou nada podiam fazer para modificar essa realidade. Ou seja, a escola não fazia diferença no desempenho escolar dos alunos (BROOKE; SOARES, 2008; KOSLINSKI; ALVES, 2012).

Posteriormente a esses estudos, Bourdieu e Passeron (1992), ainda nos anos de 1970, apontaram as escolas como simples reprodutoras das desigualdades sociais, favorecendo os favorecidos. Para esses autores, as desigualdades educacionais, em vez de representarem a seleção escolar dos mais capazes, expressavam o grau de conformidade simbólica de um grupo ou classe dominada à cultura do grupo que detém o controle dos significados culturais mais valorizados socialmente (BONAMINO, 2002).

O interesse pelo estudo da eficácia escolar se inscreve como um prolongamento direto de trabalhos de diversos autores que colocaram em dúvida a capacidade das escolas em influenciar o desenvolvimento dos alunos. Bernstein (1970), segundo Thurler (1998), frisou que a educação não pode compensar os problemas criados pela sociedade; Jensen (1969 apud THURLER, 1998) e Coleman (1966), entre outros, sustentaram que a escola tem apenas um efeito limitado sobre a aprendizagem.

A partir do final da década de 1970, pesquisadores começaram a apontar algumas críticas em relação a esses estudos. A principal delas foi que não havia sido observado o que acontecia nos processos internos das escolas (características intraescolares). Os estudos eram baseados apenas no levantamento de dados sobre as características dos alunos, dos professores e da infraestrutura dos estabelecimentos escolares, impedindo que os fatores explicativos internos às escolas viessem à tona.

Essas críticas propiciaram o aparecimento de novas pesquisas voltadas para os processos internos presentes nas escolas e permitiram demarcar uma série de fatores-chave que serviram de base, a partir do início da década de 1980, a uma segunda leva de pesquisas, que tentou estabelecer uma relação entre eficácia do ensino e algumas características da escola (THURLER, 1998). Essa nova leva de pesquisas estava interessada em compreender o que torna as escolas diferentes, umas melhores do que as outras, principalmente aquelas que atendem a um alunado de condição socioeconômica mais desfavorecida. Esses estudos começaram a resgatar a importância da escola para a



compreensão do desempenho escolar dos alunos, mostrando que existem escolas que conseguem fazer o aluno aprender mais do que seria esperado, embora a sua origem social seja desfavorável. Na verdade, a explicação é que o determinismo social sobre a educação fica em xeque, quando se observam as variações entre escolas, controlando a dimensão socioeconômica.

As escolas são diferentes umas das outras. Essa afirmação se justifica pela variedade de práticas e estruturas internas, como, por exemplo, o clima, o comprometimento dos professores e a ênfase dada ao processo ensino-aprendizagem que acontece nos diferentes estabelecimentos de ensino. Partindo dessa perspectiva, as escolas, ainda que sendo de uma mesma rede de ensino, terão impacto diferente na vida escolar e no futuro dos seus alunos.

A heterogeneidade presente entre as escolas indica que há escolas que conseguem agregar mais seu alunado. Percebemos isso pelo fato de que alunos oriundos de um mesmo contexto socioeconômico, estudando em escolas diferentes, muitas vezes, apresentam desempenhos também diferenciados. Há, assim, espaço para a formulação e a implementação de políticas educacionais que melhorem o funcionamento da organização da escola, para que haja mais qualidade do ensino e mais equidade no acesso e no desempenho escolar dos estudantes.

As pesquisas sobre escola eficaz se interessam justamente por essas escolas que fazem a diferença. Entende-se como escola eficaz aquela que melhora a aprendizagem dos seus alunos (qualidade) e diminui as diferenças de desempenho entre os diferentes alunos (equidade). Ou seja, são escolas que conseguem reduzir a força da origem social na explicação das diferenças de desempenho (FERRÃO; ANDRADE, 2002; BONAMINO; FRANCO, 2004).

De acordo com Koslinski e Alves (2012, p. 807-808), tais investigações tinham em comum:

não somente a realização de pesquisas empíricas e o uso de metodologias quantitativas, como também a preocupação com desigualdade de oportunidades, mobilidade e desperdício de talentos. Tinham como principal propósito subsidiar políticas educacionais capazes de promover maior igualdade de oportunidades e justiça social.

Ainda sobre as desigualdades educacionais, Koslinski; Alves; Lange (2013, p. 1778) discutem as seguintes questões: “Por que falar sobre desigualdades nas grandes cidades? Quais os mecanismos geradores de desigualdades de oportunidades em tais contextos, em especial, desigualdades de oferta escolar?”; e trazem, no texto, os mecanismos das desigualdades educacionais no contexto urbano, analisando a distribuição da geografia de oportunidades educacionais a partir da espacialização de indicadores educacionais, focalizando os seguintes fatores: contexto social dos alunos, condições de infraestrutura e funcionamento da escola, expectativa docente e resultados escolares.

As políticas educacionais que se baseiam na fundamentação científico-pedagógica tentam aplicar nos estabelecimentos de ensino os resultados obtidos com a investigação sobre escolas eficazes. Nessa perspectiva de investigação, podemos considerar duas gerações de pesquisas que remetem para paradigmas e metodologias diferentes.

A primeira geração de estudos é marcada pela tentativa de medir os efeitos dos programas de democratização e de integração racial realizados nos EUA a partir do final da década de 1950. O documento fundador desse movimento é o conhecido Relatório Coleman (1966), intitulado Equality of Educational Opportunity (EEO). O objetivo desse macroestudo não foi avaliar os efeitos da escola, nem suas diferenças, mas sim os efeitos da alocação de recursos escolares sobre o rendimento dos alunos. Segundo Barroso (1996), o objetivo do Relatório Coleman (1966) foi medir a proporção do rendimento dos alunos que se podia atribuir à escola frequentada e a proporção de desempenho dos alunos que era preciso imputar a outras causas (BROOKE; SOARES, 2008).

O modelo adotado nessa investigação, bem como nas investigações que se seguiram nessa primeira geração, foi o de input-output, como grifa Bressoux (1994 apud BARROSO, 1996). Nesse tipo de abordagem, a escola é estudada como se fosse uma unidade de produção; unidade que, por meio de recursos humanos, materiais e financeiros, tem por finalidade transformar os indivíduos de um determinado valor em indivíduos de um valor superior.

Os resultados dessas investigações foram bastante desanimadores quanto à influência que os fatores escolares podiam exercer nos resultados dos alunos. Essa primeira geração de investigações sobre os efeitos da escola no desempenho dos alunos

foi marcada pela visão de que não valia a pena fazer reformas para melhorar os recursos das escolas em pessoal e equipamentos, pois essas ações seriam insuficientes para reduzir as desigualdades escolares, evocando a expressão que ficou conhecida na época: *Schools make no difference!*

A segunda geração de pesquisas constitui uma reação a esse ceticismo e tem por base uma revisão crítica dos resultados descritos na geração anterior. As críticas dirigem-se principalmente ao tipo de medida utilizada (testes de inteligência de raciocínio verbal) e ao tipo de abordagem (input-output), que ignorava os processos internos.

Os estudos realizados por autores como Edmonds (1983), Purkey e Smith (1983), Mortimore (1995), citados por Ferrão; Andrade (2002), entre outros, decidem entrar no interior da escola, entendida não mais como uma unidade de produção, mas como uma organização social, conforme veremos na próxima seção. E, pela análise dos seus processos internos (liderança, clima, gestão do tempo etc.), começam a mostrar que as escolas podem fazer a diferença.

Costa e Koslinski (2011, p. 250-251) mencionam os resultados de um estudo sobre escolas eficazes com base nos dados da Prova Brasil em 2005, realizado pelo MEC (BRASIL, 2007), no qual procurou “identificar os elementos que estariam contribuindo para que algumas escolas públicas de nível estadual e municipal obtivessem desempenhos acima da média nacional nas 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental”. As escolas “se submeteram a uma modalidade de pesquisa denominada “pesquisa rápida” [rapid assessment], que procurou identificar fatores associados ao desempenho mais elevado”. Os autores apontam que o “estudo resulta de todo interessante para os que pesquisam a questão do efeito-escola, procurando reconhecer os contrastes entre estabelecimentos escolares”. Porém, os autores se surpreenderam com a ausência de um possível “efeito da composição socioeconômica dos alunos e de uma possível seleção social, operados no nível dos estabelecimentos escolares”, tanto no acesso como na permanência dos alunos nas escolas destacadas com resultados positivos.

## Efeito-escola, efeito-sala de aula e efeito-professor: algumas pistas importantes

A pesquisa foi guiada pela literatura sobre escolas eficazes. Pesquisas nessa linha focalizam a identificação de fatores escolares que tornam uma escola eficaz. Esses estudos se originaram da reação ao Relatório Coleman (1966), que afirma ser a origem social e familiar dos alunos o fator mais importante na explicação das diferenças no desempenho escolar nos EUA. Segundo as conclusões da pesquisa de Coleman, o efeito-escola não era relevante, na medida em que contribuía com apenas 10% da variância nos resultados escolares dos alunos.

Esse documento e o Relatório Plowden, cujas conclusões, também foram divulgadas nos anos 1960, afirmam que as diferenças entre famílias explicam mais sobre a variação do desempenho das crianças do que sobre as diferenças entre as escolas. Tais documentos suscitam debates e novas pesquisas que buscam caracterizar o papel da escola nos resultados escolares dos alunos e conduzem ao desenvolvimento dos estudos sobre eficácia escolar.

A partir desses estudos, o foco se desloca do aluno para a escola e para a sala de aula, visando a investigar as características das escolas que promovem melhores resultados no desempenho escolar de alunos que têm origem socioeconômica e cultural semelhantes. Esses estudos se situam dentro de um quadro de referência conceitual que distingue fatores tais como: os recursos humanos, os materiais didáticos, a infraestrutura escolar e os recursos pedagógicos, além do tamanho das turmas etc. Outros dos fatores considerados referem-se aos processos que ocorrem no interior da escola, diferenciando-se os fatores relativos à escola enquanto organização daqueles relativos à sala de aula e à relação entre essas duas instâncias.

Os estudos sobre escolas eficazes entendem que estes últimos fatores — os processos que ocorrem no interior da escola — são responsáveis pela mediação entre os fatores escolares e de sala de aula e os resultados escolares dos alunos. Nos estudos sobre escolas eficazes, a ênfase não recai sobre a associação entre fatores materiais e resultados, mas nas características da escola, na sua organização e nos processos que ela desenvolve para alcançar os resultados escolares.

Dessa forma, esses estudos focalizam aquilo que se convencionou em chamar de

caixa preta do processo educacional, com base em questões do seguinte tipo: quais são os fatores relevantes da organização escolar e do trabalho pedagógico dos professores que agregam valor à aprendizagem dos alunos? O que faz com que uma escola frequentada por alunos com características socioeconômicas e culturais similares a uma outra obtenha melhores resultados?

Os estudos sobre o efeito-escola, o efeito-sala de aula e efeito-professor ganharam uma importante visibilidade nos países anglo-saxões a partir dos anos 1960. Esse tipo de pesquisa, segundo Bressoux (2003), relaciona-se ao estudo das variações das aquisições dos alunos em função da escola ou da sala de aula que eles frequentam e à pesquisa dos fatores associados a melhores aquisições dos alunos que são susceptíveis de explicar essas variações.

O autor chama a atenção para o fato de que, se é possível identificar professores e escolas mais eficazes, assim como os fatores associados a essa eficácia, logo a escola não é somente uma simples reveladora das desigualdades sociais do sucesso escolar, tendo ela também um peso na melhoria das aquisições escolares dos alunos, em particular dos de origem menos favorecida.

Bressoux (2003), em seu texto, “As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor”, apresenta duas sínteses: a primeira trata dos estudos sobre efeito-escola e da sala de aula onde os alunos são escolarizados e a segunda foca a busca dos fatores que podem explicar essas variações.

O autor esclarece que as pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor se desenvolveram paralelamente porque os objetos de estudo eram diferentes na sua origem. As pesquisas sobre o efeito-escola se desenvolveram inicialmente dentro do contexto do debate sobre a igualdade de oportunidades, e as pesquisas sobre o efeito-professor tiveram por objetivo colocar em evidência quais eram as práticas de ensino mais eficazes para aumentar o aprendizado dos alunos.

No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, nos Estados Unidos, em um contexto político marcado pelo desejo da igualdade de oportunidades e pela luta contra a segregação racial, foram lançadas pesquisas sobre educação caracterizadas pelos estudos quantitativos de larga escala, com a escola emergindo como o lugar de aprendizagem e de alocação de recursos.

Os primeiros estudos que tentaram abordar o efeito-escola são os de tipo “input-output”. Essa corrente de pesquisa, que desconsiderava o processo escolar, estudava em que medida as variações nos inputs, caracterizados pelo meio social dos alunos, os recursos da escola e as características do corpo discente, podiam determinar as variações dos outputs, caracterizados pelas aquisições cognitivas dos alunos, que eram medidos, geralmente, pelos testes de inteligência. Esse tipo de abordagem, que estuda a escola como uma unidade de produção, desenvolveu-se consideravelmente nos EUA, no final dos anos 1960, após o aparecimento do Relatório Coleman.

Os resultados encontrados foram desanimadores. Os pesquisadores foram categóricos em afirmar que somente o meio familiar (a herança familiar) era um fator determinante à aprendizagem dos alunos, que os recursos da escola eram de pouca importância, concluindo que a escola fazia pouca diferença.

Para Bressoux (2003), sérias reservas devem ser impostas a essa primeira geração de pesquisas, pois o objeto desses estudos era pesquisar se os alunos de diferentes origens sociais e étnicas estavam colocados em condições justas em relação à escola (igualdade de oportunidades escolares), em vez de testar o efeito-escola.

O enfoque dado a essa segunda leva de pesquisas — os processos de ensino — teve um caráter militante na luta contra as desigualdades sociais e pode ser considerada como uma reação aos resultados das pesquisas “input-output”. As pesquisas dessa nova fase destacam a importância do efeito-escola, se o estimamos sobre o progresso dos alunos durante seu processo de escolarização. Também chamam a atenção para o peso do efeito-sala de aula.

O novo enfoque, que estuda a escola não mais como uma unidade de produção, e sim como uma organização social, vai contestar a pertinência das variáveis observadas na primeira geração de pesquisas para medir o efeito-escola. As pesquisas sobre os processos de ensino vão mostrar que as escolas podem afetar fatores não cognitivos, como a autoestima e o comportamento, por exemplo. Esses estudos vão procurar outros fatores que possam influenciar mais fortemente o sucesso escolar dos alunos, abrindo, assim, a “caixa-preta”, de modo a examinar os processos que podem gerar diferenças de eficácia de uma escola para outra e de uma turma para outra em uma mesma escola.

Os pesquisadores americanos, a fim de estudarem os processos de ensino em

andamento, vão examinar o que acontece no interior das escolas e levantar, por meio de observações, questionários, entrevistas etc., dados relativos à vida interna da escola (seu funcionamento, sua organização, o papel do diretor, como os alunos são designados para uma sala de aula...).

A oposição fundamental entre as conclusões dessas duas gerações de pesquisa e também das posteriores reside na verificação de que o sucesso escolar não é apenas dependente da herança familiar dos alunos. Após a divulgação dos resultados das pesquisas sobre os processos de ensino, foram elaborados programas com o objetivo de melhorar a eficácia da escola, colocando em ação, em escolas geralmente situadas em bairros menos privilegiados, os processos que haviam sido identificados como estando relacionados aos bons desempenhos.

Bressoux (2003) também apresenta os trabalhos e os diferentes paradigmas de pesquisa sobre o efeito-professor, a saber: i. o paradigma do critério de eficácia; ii. o paradigma processo-produto; iii. o paradigma dos processos mediadores; e, iv. o paradigma ecológico.

Além da evidência estatística dos efeitos da sala de aula aparecerem relativamente tarde no contexto francês, as conclusões dos estudos de entrada-saída (“input-output”) dos anos 1960 conduziram alguns pesquisadores a duvidarem da capacidade dos professores de exercerem efeitos de monta nos resultados escolares dos alunos.

Hanushek (1971 apud BRESSOUX, 2003) é um dos primeiros pesquisadores a isolar de forma analítica as diferenças de desempenho entre as salas de aula. Ele mostra que existiam diferenças bastante significativas nos desempenhos escolares dos alunos segundo a sala de aula onde eles foram escolarizados.

A pesquisa de Veldman; Brophy (1974), citados por Bressoux (2003), permitiu levar em consideração a sala de aula como variável explicativa das aquisições e do progresso dos alunos. Ela ressalta que as diferenças dentro da sala de aula são mais marcantes e que o impacto do ensino é mais forte junto aos alunos de origem social menos favorecida. Esses três pesquisadores assinalam que existem diferenças no desempenho escolar dos alunos de uma sala de aula para a outra. Mais ainda, Hanushek (1971) afirma que o efeito-sala de aula não é dissociado de um efeito de composição dos



alunos.

Bressoux (2003) aponta que, na França, poucos pesquisadores centraram seus estudos sobre o efeito do ensino sobre as aquisições dos alunos. Segundo o autor, o primeiro estudo que permitiu estimar de modo quantitativo o efeito-sala de aula sobre os aprendizados dos discentes foi realizado por Mingat (1983). Esse estudo colocou em evidência as distâncias significativas nas aquisições dos alunos segundo a sala de aula frequentada. Os estudos de Mingat (1983) e Mingat; Richard (1991) mostram que as diferenças de resultados de uma sala de aula para a outra afetam, sobretudo, os alunos mais fracos.

As pesquisas que foram realizadas com o objetivo de colocar em relação as práticas em sala de aula e as aquisições dos alunos oferecem um conjunto de resultados bastante diferente. Alguns pesquisadores apontaram que as salas de aula multisseriadas são mais eficazes. Outros caracterizaram o estilo docente e o relacionaram com os resultados escolares dos alunos. Alguns estudos mostram que a eficácia de um professor não está ligada à utilização de um método em particular e que os professores fazem adaptações em suas estratégias de ensino em função do contexto da sala de aula.

Em 2000, o relatório divulgado pelo National Center for Education Statistics (NCES), do Departamento de Educação dos Estados Unidos, propõe responder à questão: por que algumas escolas são melhores do que outras na promoção do aprendizado do aluno? O relatório sintetiza três grupos de indicadores fundamentais para a qualidade do ensino e da aprendizagem: o contexto escolar, os professores e o que ocorre na sala de aula. Cada um deles inclui dimensões específicas, o que resulta em vários indicadores de qualidade. Os indicadores da sala de aula são: o conteúdo das disciplinas (dos cursos); o método pedagógico; os recursos tecnológicos; e o tamanho da turma.

Uma contribuição importante desse trabalho é a análise da qualidade dos dados disponíveis para os três tipos de indicadores, como sugestão de temas de pesquisa que merecem estudos mais aprofundados. Em relação a esse relatório, vale ainda registrar a centralidade atribuída ao papel do professor para a qualidade da escola. O fator professor está associado, às vezes de forma indireta, com todos os indicadores.

No Brasil, grande parte das pesquisas sobre eficácia escolar e qualidade da escola vem sendo realizada com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica

(SAEB). No estudo “À procura do ensino eficaz”, Fletcher (1998) utiliza modelos hierárquicos lineares e três componentes para identificar fatores escolares promotores de eficácia na escola: a variável que representa o resultado do ensino, um conjunto de variáveis socioeconômicas suficientes para isolar o impacto da composição e seletividade da escola, e um conjunto de medidas do esforço educacional.

Bonamino, Franco e Fernandes (2002) apresentam algumas evidências baseadas no SAEB 2001. A pesquisa relativa ao efeito das características escolares sobre os resultados dos alunos, também utilizando modelos hierárquicos lineares, concluiu que a abordagem pedagógica utilizada no ensino de Matemática, o ambiente escolar e as condições estruturais da escola fazem diferença no desempenho dos alunos. Da mesma forma, um clima disciplinar favorável, professores presentes e colaborativos que se interessem pelos alunos, assim como boas condições de instalações físicas das escolas e recursos financeiros e pedagógicos também estão relacionados a resultados melhores.

Nessa mesma linha de pesquisa, Machado Soares (2003), a partir da adaptação do modelo de Scheerens (BOSKER; SCHEERENS, 1992) para os estudos sobre o que torna uma escola eficaz, apresenta quatro conjuntos de fatores que determinam a proficiência do aluno: o contexto social (a política pedagógica e escolar dos órgãos centrais; o tamanho da escola, a composição do alunado, a localização da escola; a seleção de alunos e professores); a caracterização do aluno, da escola e dos professores; o controle por cor, capital econômico e cultural e por gênero; e os processos internos (cultura escolar, professores e sala de aula). Na sala de aula, são analisadas as seguintes dimensões: tempo na aprendizagem; oportunidade para a aprendizagem; opção pedagógica; monitoramento do progresso dos alunos; tecnologia. Em relação aos professores, os temas investigados são a satisfação e o comprometimento; e a expectativa no desempenho.

Slavin (1996), em seu texto, “Salas de aulas eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para reforma da educação na América Latina”, propõe um modelo de instrução eficaz baseado em quatro fatores: a qualidade, a adequação, a motivação e o tempo. Cabe chamar a atenção para o fato de que a discussão sobre a ampliação do tempo escolar será o tema da próxima seção.

A qualidade refere-se à capacidade dos professores de fazer com que o que esteja sendo ensinado tenha sentido, seja interessante e fácil de aprender para os alunos. A

adequação se relaciona com a capacidade dos professores para adaptar o que ensinam às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. A motivação se relaciona com a facilidade dos professores de despertar o interesse e a atenção dos alunos para o que está sendo ensinado. Por último, o tempo diz respeito ao tempo bem utilizado e adequado ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Em sala de aula, os professores controlam e tomam constantemente decisões sobre esses aspectos quando distribuem os alunos em grupos, quando definem as atividades, quando escolhem as atividades de ensino e os materiais a serem usados, quando avaliam os alunos, quando devolvem provas e resultados aos alunos.

Para o autor, o que realmente conta em educação é o que as escolas e os sistemas fazem com os recursos existentes para aumentar a eficácia do ensino e do aprendizado. Segundo ele, a mudança eficaz é compreensiva, sistêmica e sustentada com o pessoal da escola, tendo um papel ativo e depois, aos poucos, é ampliada para a rede de ensino. Chama a atenção, ainda, para o fato de a dinâmica mais importante na educação ser a interação entre professor e aluno e que uma discussão sobre reforma escolar tem de começar com uma análise das características de ensino e escolares associadas ao desempenho dos estudantes.

Nesse sentido, na próxima seção, trazemos o Programa Mais Educação (PME), uma política educacional indutora de educação em tempo integral, em busca de uma maior distribuição social do conhecimento via ampliação da jornada escolar e da igualdade de oportunidades, e, por consequência, a diminuição das desigualdades educacionais na perspectiva de uma educação integral e de qualidade.

## O Programa Mais Educação: alguns achados da pesquisa

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, aumentava a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos, como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação

científica e educação econômica.

A Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 demonstra as considerações, as finalidades, os objetivos e a característica do PME. No Parágrafo Único do Artigo 1º, afirma que:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia de proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes (BRASIL, 2007).

A iniciativa era coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização era feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Como proposta de uma política indutora de educação em tempo integral, o Programa Mais Educação tinha por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo e da permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (Decreto nº 7.083/2010, art.1º). O programa visava a fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos, destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. Por esse motivo, a área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.

Cabe chamar a atenção para o fato de que tal política educacional – o PME – foi seguida pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído por meio da Portaria nº 1.144 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, política educacional esta que não fez parte da nossa investigação.

Dourado (2007, p.3) nos traz reflexões importantes sobre a descontinuidade das políticas educacionais:

A constituição e a trajetória das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuidade, estrutura curricular, processos de participação.

Portanto, nesta investigação, realizamos um estudo exploratório de abordagem quantitativa por meio do levantamento de dados educacionais e da realização de entrevistas com gestores escolares, de modo a aferirmos possíveis “impactos” desta política educacional sobre a qualidade do ensino.

## **O Programa Mais Educação na rede municipal do Rio de Janeiro: um olhar micro sobre os indicadores educacionais e as percepções de gestores escolares**

Ao ano de 2007, tomando como central a preocupação com a melhoria da qualidade educacional do país, é apresentado à sociedade, pelo Ministério da Educação (MEC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre suas ações, destaca-se o Programa Mais Educação, pautado pela indução da ampliação da jornada escolar e pela organização do currículo segundo a perspectiva da Educação Integral, por parte dos estados e municípios brasileiros.

Direcionado a escolas que obtiveram baixa pontuação junto ao IDEB — portanto constituindo-se em uma política educacional focalizada (ou prioritária) e

operacionalizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), advindo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) —, pressupondo a elaboração de projetos escolares de maneira democrática, o Programa Mais Educação centra a sua ação na ampliação da jornada escolar enquanto elemento base para a qualidade educacional.

A proposta contida no programa prevê a ampliação da jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas, que seriam desenvolvidas no contraturno escolar, de acordo com os seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Atenta-se que tais macrocampos representariam a visão de educação integral requerida pelo governo federal, no tocante às escolas públicas participantes do Mais Educação.

No entanto, se por um lado a ampliação da jornada escolar, conforme contida no Programa, pode ser compreendida como um instrumento de fortalecimento da universalização da educação pública dirigida às camadas populares, como aponta Paro (2009); por outro lado, tempo integral e educação integral não consistem obrigatoriamente em sinônimos. Coelho (2009) esclarece que o desenvolvimento de uma educação integral não necessariamente precisa estar acompanhado de um tempo escolar ampliado. De mesmo modo, apenas a extensão da jornada não garante a educação integral. Para isto, a escola precisaria abranger novas práticas, fazendo uso de novas formas.

No caso da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, entre as maiores do país — contando com cerca de 1000 estabelecimentos apenas de ensino fundamental —, o Programa Mais Educação se estabelece junto ao quadro de ações de uma nova gestão municipal que se inicia, a partir de 2009. Até o momento atual, foram inúmeras as iniciativas desenvolvidas no contexto da rede, chegando a uma listagem composta por 50 projetos. Dentre aquelas entendidas como estratégicas pela antiga gestão municipal — reeleita em 2013 —, destaca-se a intenção de transformação do regime de atendimento das escolas para o horário integral, seguindo uma perspectiva também de educação integral. Para o governo municipal, essa medida estaria igualmente relacionada ao

alcance das metas estabelecidas para a rede, através do IDEB, conforme descrito no Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro para 2013-2016.

Além do Programa Mais Educação, outras ações relacionadas ao mesmo objetivo chamam atenção, no contexto da rede. Ainda em 2009, iniciam-se outros dois programas, também focalizados, ou seja, que se dirigem especificamente a um conjunto de escolas: Bairro Educador e Escolas do Amanhã. O primeiro tem como principal objetivo a transformação, por meio do modelo de gestão de parcerias, da comunidade em extensão do espaço escolar, contribuindo para a integração do processo ensino-aprendizagem à vida cotidiana. Para a implantação e o desenvolvimento do programa Bairro Educador, optou-se pela contratação de organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. Entre junho de 2010 a agosto de 2013, o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), com o apoio da Associação Cidade Escolas Aprendiz — citada anteriormente —, esteve responsável pela sua execução.

Pinheiro, Pinheiro e Ferreira (2015) destacam que a ideia de experiências fora dos muros da escola a partir de parcerias, no que tange a atividades complementares para crianças e jovens, ganha força a partir da década de 1990. Os autores pontuam que

ganhou força e expandiu-se a partir do movimento das Cidades Educadoras, em Barcelona, em 1990, com uma proposta de educação não mais só centrada na escola, mas pautada na formação do sujeito, contemplando as dimensões ética, social, cultural, cognitiva e política, articulando e dialogando com outros saberes, dentre eles, a comunidade, promovendo e fortalecendo os territórios educativos (PINHEIRO; PINHEIRO; FERREIRA, 2015, s/p).

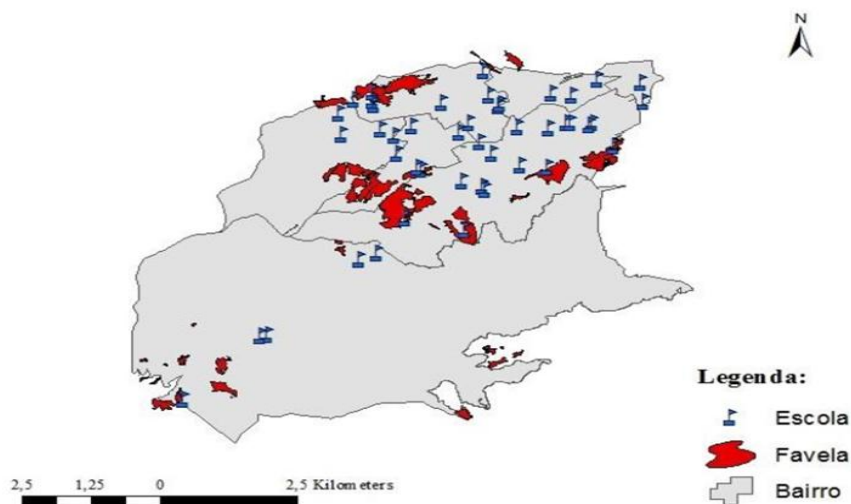
Com relação ao programa Escolas do Amanhã, apoiado pela UNESCO, esse visa, por meio de um conjunto difuso de medidas, a elevar o desempenho dos alunos e diminuir os índices de evasão destas escolas. Direciona-se a apenas 150 escolas da rede municipal de ensino, consideradas localizadas em “áreas conflagradas”; enquanto o Bairro Educador se aplica às Escolas do Amanhã e mais cerca de 50 outras escolas situadas no entorno de algumas destas 150. Juntos, estes dois programas da rede cumprem a tarefa de responder à indução política, proposta pelo governo federal, por meio do Programa Mais Educação (RAMOS; POMEROY, 2015).



Antes de observarmos alguns resultados relativos ao trabalho de campo desenvolvido em um conjunto de escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, trataremos de investigar possíveis impactos do Programa Mais Educação sobre os resultados escolares, a partir das bases de dados disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ).

Levando em consideração o tempo e os recursos de que dispúnhamos, além de nossos objetivos, para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, foi necessária a efetuação de um recorte espacial, dentro do mapa do município do Rio de Janeiro, seguido pelo recorte de um conjunto de seis escolas da rede municipal, de modo a possibilitar um estudo comparativo entre elas. Quanto às técnicas empregadas, essas corresponderam à realização de observação direta, por meio do trabalho de campo nas escolas e de entrevistas com as equipes gestoras. Como o trabalho ainda em desenvolvimento, até o momento, foram realizadas 25 (vinte e cinco) entrevistas com os diretores, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos, coordenadores do Programa Mais Educação e monitores das escolas selecionadas.

O recorte efetuado pela pesquisa junto ao mapa municipal levou em consideração, centralmente, a organização social deste território, demarcada pela presença do chamado modelo carioca de segregação, isto é, um modelo que combina a proximidade física entre favelas e bairros mais abastados com a distância social entre seus habitantes (RIBEIRO, 2001). Nesse sentido, por muito bem representar este modelo, optou-se pela seleção dos bairros que conformam o espaço da Grande Tijuca. São eles: Alto da Boa Vista, Tijuca, Andaraí, Grajaú, Vila Isabel, Maracanã, Praça da Bandeira e Estácio. Vale ressaltar que esses oito bairros são circundados por inúmeras favelas. Por meio das bases de dados disponibilizadas pela SME/RJ, já mencionadas, foram identificadas 45 escolas municipais situadas na área recortada, conforme é possível verificar no mapa.



Fonte: Almeida, 2014.

Em seguida, passamos à análise dos indicadores de resultados dessas escolas, entre os anos de 2005 e 2017, a partir das bases do INEP, de modo a desenharmos três grupos distintos: escolas que apresentam alto desempenho; escolas que apresentam baixo desempenho; e escolas que apresentam maior diferença de desempenho entre os anos 2011 e 2013. Todas as seis escolas que participaram da pesquisa possuíam o Programa Mais Educação e ofereciam o primeiro segmento do ensino fundamental. A Tabela 1 apresenta tais escolas à luz de seus resultados longitudinais no IDEB.

**Tabela 1.** IDEBs das Escolas Pesquisadas - Rede Municipal do Rio de Janeiro

	ESCOLAS	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Baixo IDEB	1	3.2	3.6	4.1	4.3	3.4	3.8	4.8
	2	3.7	3.5	4.8	4.7	3.9	4.6	5.1
Maior Diferença no IDEB	3	4.1	4.7	4.3	4.7	5.8	**	6,7
	4	5.4	5.4	6.1	6.6	6.3	6.2	7.0
Alto IDEB	5	5.8	5.9	6.6	7.2	6.8	6.9	6.4
	6	6.2	6.6	7.0	7.3	7.4	7.3	7.2

\*\*Sem média na Prova Brasil (não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado). Fonte: INEP 2018

Antes de trazermos as falas dos gestores entrevistados, é importante destacar que o roteiro de entrevista da equipe gestora abarcou os seguintes eixos em relação à gestão: Gestão Pedagógica, Gestão Participativa, Gestão de Pessoas e Liderança, Gestão de Infraestrutura e Gestão de Recursos. Para efeito de conclusão deste artigo, a seguir faremos o recorte na análise das falas dos gestores das escolas investigadas no eixo Gestão de Pessoas e Liderança.

Bonamino e Franco (2005, p. 3) trazem vários estudos nos quais foram reportados “que o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica associada à eficácia escolar”, além da dedicação do diretor e da responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos como fatores de eficácia.

De acordo com Lück (2009), a gestão de pessoas constitui-se no coração do trabalho de gestão escolar, e essa gestão deve superar o sentido limitado de administração de recursos humanos para a de gestão escolar, em busca de um ambiente escolar efetivo na promoção de aprendizagem e na formação dos alunos.

Os diretores das seis escolas, quando interrogados sobre os desafios e os avanços em suas gestões em relação ao Programa Mais Educação, trouxeram mais desafios do que avanços, que vão desde a questão da infraestrutura e da premiação via política de responsabilização até questões relacionadas à formação continuada dos professores e à dificuldade da relação/interação com os docentes mais antigos nas escolas.

É os avanços, eu acredito acho que a gente conseguiu um espaço para o Mais Educação. Um espaço definitivo para o Mais Educação (...). É. Um dos desafios, quando eu entrei para direção, era assim, existe essa questão do IDEB, que isso me incomoda muito, essas provas, essas avaliações externas. E que ainda tinha a questão do 14º salário, que era todo mundo de olho no 14º salário. (Diretor, Escola 1, 2015)

Podemos observar que a política de responsabilização (accountability), em geral e no caso do município do Rio de Janeiro, é realizada por incentivos salariais ao final do ano (BROOKE, 2006; 2008). Brooke (2008, p. 105) traz que “não há exemplos de programas que usam outras formas de incentivo, tais como recursos adicionais ou vantagens de

carreira para membros da equipe escolar”. Nessa perspectiva, Franco e Menezes Filho (2012) chamam atenção ao fato de haver a necessidade de termos indicadores educacionais confiáveis de desempenho para as políticas de responsabilização, principalmente quando se trata de premiação, punição ou auxílio para aqueles que podem atingir ou não o desempenho esperado, como mencionado na fala do diretor da Escola 1, com o recebimento ou não do 14º. salário.

Não podemos deixar de reconhecer que as avaliações externas são importantes para se pensar políticas educacionais em larga escala e que tais avaliações inserem mudanças significativas na forma como os gestores escolares conduzem o cotidiano da escola. Nesse sentido, os gestores devem encontrar meios, juntamente com os demais atores escolares, para buscarem alcançar melhores resultados nos indicadores educacionais. Além disso, existe a demanda de divulgação desses indicadores, como, por exemplo, o IDEB, que tem seu índice exposto em muitas portas das escolas públicas brasileiras, inclusive das escolas investigadas.

Segundo Brooke (2006, p. 378),

Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente, bem como nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada dos professores. A formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar (BERNADO, 2003).

Eu acredito muito na formação in locus, dentro do espaço de trabalho. (...) O maior desafio, sem sombra de dúvidas, são os professores do município. Eu não tenho a menor dúvida disso. (...)

Não é só a infra... Então, agora chegou a hora da gente investir no pedagógico, no profissional. Então, o grande desafio para gente, (...) é isso. (...) E a gente tem alguns professores antigos que permanecem na escola. E é uma luta árdua... (Diretor, Escola 2, 2015).

A literatura (CANDAU, 2001; SANTOS, 1998; PERRENOUD, 2000; NÓVOA, 1992; entre outros) aponta seja para a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor, mesmo a que é realizada em nível superior, seja para a necessidade de se levar em conta o saber do professor, seja para a escola como lócus de formação docente, conforme apontado na fala do diretor da Escola 2. Na literatura educacional, a formação continuada é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (lócus) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares.

Dourado (2007, p. 924-925) traz, ainda, que a problematização das condições de formação e de profissionalização docente coloca-se como questão interligada à gestão educacional, considerando os diferentes fatores que interferem na atuação dos professores.

Portanto, rever a formação pedagógica requer a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações do MEC, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização, gestão educacional e escolar (BERNADO, 2015). De acordo com Mainardes (2007, p.194),

A implantação de programas (...) com vistas à construção de um sistema educacional (...) precisaria ser acompanhada de uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola. Isso quer dizer que os aspectos relacionados ao currículo, pedagogia, avaliação, organização, formação permanente e políticas de democratização do sistema educacional como um todo precisam estar organicamente articulados.

O diretor da Escola 4 foi o único a falar de forma positiva em relação à sua

atuação em comissões da SME, inclusive na elaboração de um currículo comum para a rede.

(...) mas o IDEB do Rio tem melhorado. Aí vem os outros fatores [em momento anterior da entrevista, o diretor já havia ressaltado fatores como a rotatividade docente e a clientela como importantes para a melhoria dos indicadores educacionais]: hoje verdadeiramente a gente tem um currículo comum. Então, a criança que sai de Santa Cruz e vem para cá ou quando sai daqui e vai para Bangu ou vai para a escola da esquina ou muda de turno, a matéria é a mesma. Coisa que antigamente não tinha. (...) enfim, isso auxiliou muito você ter um currículo único para a rede. E esse currículo único, como é que ele surge? A gente tem os descritores, que foram criados por professores da Rede (...). Hoje tem os conselhos só, os professores e diretores, mas naquela época tinha a comissão de professores e, depois, quando ela [ex-secretária de educação] entrou, cada CRE [Coordenadoria Regional de Educação] tinha que chamar um representante, um professor de cada área: português, matemática, história, geografia, ciências, educação física, artes do primeiro segmento (P2), e nós nos reunimos, as 10 CREs, para discutir o que que era importante, o que não era. Então, assim, esse esboço inicial foi criado a milhões de mãos, entendeu?!? Isso é positivo, isso foi positivo (...). (Diretor, Escola 4, 2015).

Como assinala Perrenoud (2000), o que podemos verificar, efetivamente, na implementação de uma nova proposta de organização curricular, é que as representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto. Mais ainda, um processo de implementação de uma nova concepção de organização curricular precisa envolver os professores e toda a comunidade escolar e local, desde a sua fase de elaboração até a formulação de um programa de formação continuada, para que os professores possam responder aos novos desafios da realidade escolar. Daí a importância da figura do professor na construção desse processo. A mudança, para ser desenvolvida dentro da escola, precisa ser concretizada antes pelo professor.

Nesse sentido, como destaca o diretor da Escola 4,

(...) você tem que ter professor que queira vir para a escola. Então, o Projeto Político- Pedagógico, ele é vivo, orgânico, e cada ano é um. Então, a pessoa [que] não veste a camisa (...) não se apropria, porque às vezes fica um ano só. (Diretor, Escola 4, 2015).

Então, assim, um grande desafio que precisa ser revisto com maior

carinho é a continuidade, não desse projeto, de todos os projetos. A continuidade, para que o trabalho (...) possa fluir. (Diretor, Escola 5, 2015).

Dourado (2007) situa políticas direcionadas à gestão da educação básica por meio da análise da proposição de ações, programas e estratégias articulados pelo Governo Federal, buscando apreender os limites e possibilidades à gestão das políticas (tendo em vista que os estados e municípios se colocam como principais atores na oferta da educação básica no país), apresentando e discutindo alguns programas governamentais e seus limites e perspectivas (BERNADO, 2015). Sobre a questão da descontinuidade de políticas educacionais, apontada pelo diretor da Escola 5, o autor traz ainda

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p. 925-926).

O diretor da Escola 6 afirma que o comprometimento, o compromisso de toda a equipe gestora, de professores e de funcionários da escola faz com que a escola obtenha sucesso nas avaliações externas e consiga alcançar altos índices nos indicadores educacionais tanto nacional quanto municipal.

É o comprometimento: da equipe, da direção, dos funcionários. Este é o diferencial de sucesso da escola. O compromisso de dar uma educação de qualidade, este é o nosso compromisso, é o nosso dever como funcionário público. É tratar as pessoas bem e dar um ensino de qualidade. Nosso aluno pode competir em igualdade com todos os outros de escolas particulares. Isso eu garanto a você. Porque a gente tem, além disso tudo, uma aprovação excelente



para o Colégio Pedro II, para o Colégio Militar, Colégio de Aplicação. (...) É esse comprometimento mesmo de dar o melhor de si: as professoras do quinto ano buscam apostila, buscam material fora e dentro das possibilidades delas.

(...)

O compromisso dos professores aqui faz a diferença; a merendeira daqui, se você comer a merenda, almoço, a merenda é feita com carinho; se não tiver, ela vai brigar; não é feita de qualquer jeito. A limpeza escolar não é de qualquer jeito, não é. Mas aí é que está, é porque a direção tem que estar presente. Este é o fato que faz ser diferente a sua atuação. Nós três [diretor, diretor-adjunto e coordenador pedagógico] falamos a mesma língua, a gente pode “bater o pé” com a outra, “quebrar um pau”, mas a gente fala a mesma linguagem perante a equipe; é a equipe que está falando; eu vou falar, ela vai falar. Não sou eu sozinha (...). Todos se responsabilizam por todo mundo, os alunos são de todos. A merendeira cobra o bom trabalho, ela quer um bom trabalho porque a gente está com 7,5 e ela quer ganhar o prêmio; ela cobra, ela cobra a presença do professor (...). (Diretor, Escola 6, 2015).

Como sinalizado anteriormente, algumas das características das escolas eficazes apontadas pela literatura são: a liderança pedagógica do diretor; a obtenção de consensos ativos por parte dos atores de uma escola em torno do ensino de competências básicas; a construção de fortes redes de cooperação e corresponsabilidade profissional entre os professores; a existência de um clima ordenado com regras precisas, conhecidas e estabelecidas; e a abertura significativa da escola em relação às avaliações, conforme fatores trazidos nos trechos da fala da entrevista do diretor da Escola 6.

## Considerações (nunca) Finais

Os fatores organizacionais enfatizados desde os primeiros achados divulgados pela investigação sobre escolas eficazes têm despertado um grande interesse entre quem tem a responsabilidade de formular políticas de reforma da educação. Em várias ocasiões, entretanto, esse interesse tem mostrado um desconhecimento dos enunciados sobre as complexas interdependências com que os fatores operam.

No final dos anos 1970, a política educacional era considerada um componente a mais de uma política social mais ampla, orientada no sentido de garantir a igualdade de

oportunidades aos distintos grupos sociais e étnicos. Tal subordinação do educativo ao social tinha o viés pessimista decorrente do Relatório Coleman (1966). Até esse momento, e por quase uma década, um corpo considerável de investigações educacionais não tinha conseguido estabelecer os “efeitos próprios da escola” sobre a aprendizagem. As escolas pareciam fazer pouca diferença na aprendizagem, uma vez controladas as habilidades e a origem social dos alunos.

As teorias elaboradas e os estudos de base estatística se mostravam insuficientes para explicar as características de escolas que conseguiam fazer com que seus alunos tivessem altos níveis de desempenho, apesar de serem oriundos de meios sociais pobres, marginalizados e com acesso restrito a bens culturais. A investigação sobre os determinantes sociológicos da aprendizagem deslocou o foco de atenção para a escola e, assim, levou aos primeiros estudos e publicações sobre escolas eficazes, já no final da década de setenta.

Edmonds (1979) realizou uma ampla revisão de pequenos estudos de caso que haviam passado despercebidos desde o início dos anos 1970. Ao esquematizar os achados de cada um, permitiu configurar um perfil de explicações que resultavam convergentes em cada um dos casos com as características das escolas eficazes localizadas em bairros pobres. Sua própria explicação geral adotou a forma de uma teoria intermediária que logo foi denominada como dos “cinco fatores”; estes eram: a. liderança pedagógica do diretor; b. obtenção de consensos ativos por parte dos atores de uma escola em torno do ensino de competências básicas; c. construção de fortes redes de cooperação e corresponsabilidade profissional entre os professores; e, da existência de um clima ordenado com regras precisas, conhecidas e estabelecidas; e. abertura significativa da escola em relação às avaliações (BROOKE; SOARES, 2008).

Rutter et al (1979) realizaram uma investigação longitudinal em 12 escolas secundárias em Londres durante quatro anos. Os principais achados podem ser resumidos sumariamente em seis fatores. Em primeiro lugar, as escolas estudadas diferiam significativamente em cinco indicadores de resultados escolares, inclusive quando esses foram controlados por variáveis sóciofamiliares e individuais dos alunos. Em segundo lugar, as diferenças se mantiveram para as distintas coortes de alunos e ao longo do estudo. O terceiro fator estava relacionado aos indicadores de resultados que mostraram

correlações altas e significativas para uma mesma escola. Em quarto lugar, as diferenças nos resultados não se deviam nem à infraestrutura, nem a equipamento ou ao status administrativo das escolas. O quinto fator diz respeito ao fato de as diferenças se relacionarem sistematicamente com fatores das escolas como organizações, tais como: o grau de ênfase acadêmica; as práticas docentes nas atividades de ensino; a existência de estímulos e recompensas para os alunos; e o grau em que os alunos podiam assumir responsabilidades em distintas áreas. Por último, os resultados escolares estavam associados ao equilíbrio sócioacadêmico próprio da população escolar que chegava a cada escola (BROOKE; SOARES, 2008).

Segundo os pesquisadores, a associação entre a medida combinada dos processos escolares com cada uma das medidas de resultados foi muito mais forte que qualquer associação entre as variáveis individuais do processo escolar. Isto sugere que o efeito acumulado desses distintos fatores sociais era consideravelmente maior que qualquer outro individualmente considerado. Isso implica que as ações ou medidas individuais provavelmente se combinam, criando um ethos particular, um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que se transformam em características da escola.

Essa primeira perspectiva, sobre as escolas eficazes, pode ser sintetizada em três propriedades. Em primeiro lugar, no uso de uma conceitualização restritiva de eficácia que articulava qualidade com equidade em educação. Uma escola era considerada eficaz quando obtinha bons resultados acadêmicos, apesar de estar trabalhando com uma população estudantil proveniente de classes sociais mais baixas ou também com minorias étnicas marginalizadas. Em segundo lugar, a teoria foi elaborada mais com base em generalizações empíricas do que em teorias sociológicas. Provavelmente, essa lacuna tem obstaculizado a compreensão do que poderia ser o mais importante dos achados: o fato de que o que caracterizava essas escolas não era simplesmente uma lista de fatores, mas sim uma configuração organizacional com fortes independências entre aspectos relativos à tomada de decisão, à estabilidade, ao clima organizacional e ao currículo. Em terceiro lugar, a investigação tinha problemas metodológicos relativos à seleção dos casos, o que questionava a generalização dos resultados.

A formulação dessa primeira perspectiva despertou um interesse generalizado na exploração de características das escolas, levando à generalização do movimento das

escolas eficazes. A segunda linha de investigação, sobre as escolas eficazes, concentrou-se em estudar as propriedades organizacionais das escolas introduzindo técnicas quantitativas e grandes amostras representativas junto com os estudos de caso. Nessa perspectiva de análise, uma pesquisa conduzida em escolas católicas americanas enfatizou os impactos de três aspectos relacionados à eficácia escolar, a saber: a diferenciação curricular intraescolar — denominada tracking; o papel das escolas católicas; e o clima ou organização social.

Sinteticamente, segundo Aguerre (2002), os fatores organizacionais que determinam a eficácia escolar são os seguintes: i. existência de mecanismos informais de cooperação e coordenação entre os professores; ii. consciência de responsabilidade coletiva sobre os níveis de aprendizagem dos alunos; iii. atenção ou cuidado especial com alunos em situação de risco acadêmico; iv. forte consenso sobre as competências a ensinar; e, v. definição de experiências de aprendizagem exigentes e significativas (tarefas domiciliares, pesquisas, experimentos, etc.).

A contribuição mais importante da investigação sobre as escolas eficazes relaciona-se com as formas de compreender as escolas. Sabemos hoje que diversos fatores fazem diferença sobre a aprendizagem dos alunos mais pobres e que esses fatores dependem dos próprios diretores, professores, estudantes e pais. Sabemos também que as decisões desses agentes escolares não somente impactam na aprendizagem, como também na distribuição social do conhecimento dentro da escola e em políticas educacionais que promovam uma educação de qualidade.

## Referências

AGUERRE, Tabaré Fernández. De las “escuelas eficaces” a las reformas de segunda generación. **Estudios Sociológicos**. V. XXII, n. 2, p. 377-408, 2004.

ALMEIDA, Karina Riehl de Souza. **UPPs e educação – possíveis impactos da implantação das Unidades de Polícia Pacificadora na segregação escolar**. 2014. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. (Org.). *In: O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BERNARDO, Elisangela da Silva. **Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em leitura e matemática: como evoluem as desigualdades educacionais?** 2008. Profa. Orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Univeridade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BERNADO, Elisangela da Silva. **Desigualdade Educacional: Gestão escolar, organização de turmas e desempenho em Leitura e Matemática.** 1. ed. Curitiba - PR: Appris/FAPERJ, 2016. v. 1. 173p .

BERNADO, Elisangela da Silva. **Formação continuada de professores em escolas organizadas em ciclo.** 2003. Professora Orientadora: Alicia Maira Catalano de Bonamino. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003 (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Univeridade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BERNADO, Elisangela da Silva. Formação docente: que tipo de profissional formar?. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 41, p. 90-109, 2015.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em Educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Francisco Creso Junqueira. **Eficácia e Equidade na Escola Fundamental Brasileira.** Relatório Final. Laboratório de Avaliação da Educação (LAED). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004. (mimeo)

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Francisco Creso Junqueira . A Pesquisa sobre Característica de Escolas Eficazes no Brasil Breve Revisão dos Principais Achados e Alguns Problemas em Aberto. **Educação on-line PUC-Rio.** n. 1, p. 1- 13, 2005.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Francisco Creso Junqueira; FERNANDES, Claudia de Oliveira. **SAEB 2001: primeiras investigações.** Relatório I do Laboratório de Avaliação da Educação (LAED). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002. (mimeo).

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOSKER, Roel; SCHEERENS, Jaap. Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

BRESSOUX, Pascoal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *In:* **Educação em Revista.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, 2003.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericano de Evoluación Educativa**, v. 1, p. 93-109, 2008.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em Eficácia Escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 552 p, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes. 4ª edição, 2001.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COLEMAN, James et al. **Equality of Educational Opportunity**. Washington DC: US Government Printing Office, 1966.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. 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**, vol.11, n.31, p. 133-154, 2006.

\_\_\_\_\_. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Caderno de Pesquisa**, vol.41, n.142, p. 246-266, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial p. 921 – 946, out. 2007.

FERNANDES, Claudia Monteiro. Desigualdade de rendimentos e educação no Brasil: alguns indicadores de diferenças regionais. **Revista Econômica**, v. 3, n. 2, p. 231- 250, Dezembro 2001 - Impressa em Setembro 2003.

FERRÃO, Maria Eugenia.; ANDRADE, Adler Couto. O sistema nacional de avaliação da educação básica e a modelagem dos dados. Coleção Estudos da Cidade, **Rio Estudos**, nº 48. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Urbanismo, 2002.

FERREIRA, António Gomes. As desigualdades e a retórica da escola para todos no Brasil das décadas de 20 e 30 do século XX. In: **A criança e a escolarização: igualdade e desigualdade no espaço latino-americano nos séculos XIX e XX**, 73-90. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

FERREIRA, António Gomes; PINHEIRO, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo. A compreensão da Educação Integral no Brasil a partir do discurso sobre o Programa

Mais Educação. *In: Políticas e Gestão Em Educação Em Tempo Integral: Desafios Contemporâneos*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 19-40.

FRANCO, Ana Maria Paiva; MENEZES FILHO, Naércio. Uma Análise de Rankings de Escolas Brasileiras com Dados do SAEB. *Est. Econ.*, São Paulo, vol. 42, n.2, p. 263-283, abr.-jun. 2012.

HANUSHEK, Erik. Publicly provided education. *In: Alan J. Auerbach and Martin Feldstein (ed.), Handbook of Public Economics*, Amsterdam: North-Holland, p.2047-2143, 2002.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fatima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. *Educ. Soc. [online]*. 2012, vol.33, n.120, p. 805-831.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fatima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Educação & Sociedade*, vol. 34, núm. 125, outubro-diciembre, 2013, p. 1175-1202.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Luciana Soares. Os Determinantes do Desempenho Escolar: a Estratificação Educacional e o Efeito do Valor Adicionado. *Anais... XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, ABEP. Caxambu/MG, 2006.

MACHADO SOARES, Tufi. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no SIMAVE-2002. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 28, p. 103-124, 2003.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo, SP: Cortez, 2007. 240p.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, Antônio (org.) Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.



PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo; PINHEIRO, Alfredo Bravo Marques, FERREIRA, António Gomes. Programa Mais Educação-Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil: desafios e possibilidades. **REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**, 2015, Vol. Extr., No. 5.

RAMOS, Bianca; POMEROY, Melissa. Bairro Educador no Rio de Janeiro. In: SINGER, Helena (Org.). **Territórios Educativos**: experiências em diálogo com o bairro-escola. São Paulo: Moderna, 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

SILVA, Flordelia Rodrigues da; BERNADO, Elisangela da Silva. O IDEB das escolas municipais de Barra Mansa/RJ e a atuação dos gestores em busca de uma escola eficaz. In: **XI Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação – SIRSSE e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2013, Curitiba. Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Curitiba: EDUCERE, 2013. v. 1. p. 1683-1698.

SLAVIN, Robert. **Salas de aula eficazes, escolas eficazes**: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina. PREAL. 1996.

THURLER, Monica. A eficácia nas escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. **Revista Idéias**. Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FDE (Diretoria de Projetos Especiais), 1998, p.175-192. IPSUM, Lumen Autem.

**Revisores de línguas e ABNT/APA**: Tereza Cristina de Almeida Guimarães e Isabella Guimarães Caiado Chaves

Submetido em 09/04/2019

Aprovado em 17/09/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)